

DANIELTON CAMPOS MELONIO

EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E BARBÁRIE:

A avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória?

São Luís
2012

DANIELTON CAMPOS MELONIO

EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E BARBÁRIE:

A avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória?

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

São Luís
2012

Melonio, Danielton Campos.

Educação, emancipação e barbárie: a avaliação escolar é um obstáculo para uma educação emancipatória?/
Danielton Campos Melonio. – São Luis, 2012.
264 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2012.

1.Educação Superior. 2.Avaliação Escolar
3.Educação Emancipatória 4.Educação e Barbárie. 5.
Escola de Frankfurt. 6. Curso de Direito. I Título

CDU 378.147

DANIELTON CAMPOS MELONIO

EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E BARBÁRIE:

A avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Educação, avaliada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Banca examinadora

Ilma Vieira do Nascimento
Doutora em Educação
(orientadora)

Beatriz Sabóia
Doutora em Filosofia e História da Educação

Maria Núbia Barbosa Bonfim
Doutora em Educação

São Luís, 29 de agosto de 2012

*Dedico esse trabalho a minha querida esposa
Lília.*

*A meus filhos Bruna e Davi, que são os meus
grandes tesouros.*

A meus pais e familiares.

*E a todo educador que acredita que a docên-
cia pode possibilitar um mundo mais humano,
democrático e justo.*

AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho se faz sozinho, apesar de alguns momentos desse processo serem de plena solidão. Contudo, no fazer o humano, mesmo nesses instantes aparentemente solitários, sempre estamos acompanhados, de perto ou não, por alguém. Assim, agradeço aqueles que me acompanharam nessa jornada complexa, difícil, exaustiva mas também extremamente prazerosa no final.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me deu sabedoria, iluminação e direção nos momentos difíceis durante a realização dessa pesquisa, me acompanhando de perto nessa trajetória.

Tenho que agradecer também a minha adorável família. A meus pais por terem me encaminhado pela trilha da educação, do respeito e do cuidado com o próximo, o que me permitiu ser hoje um homem preocupado com a formação dos meus alunos e com as consequências negativas ou positivas disso. E a meus irmãos e cunhados e cunhadas, pelas conversas e palavras de apoio.

Um agradecimento especial para a família que edifiquei. A minha querida esposa Lília, companheira das horas difíceis e dos momentos felizes, sempre incentivadora dos meus projetos. A meus filhos amados, Bruna e Davi, que são o grande motivo de estar vivo e desejar viver cada vez mais e melhor, pois eles são inspirações para os meus sonhos e desejos.

Agradeço muito a professora Ilma pela orientação neste trabalho, o que me possibilitou melhorar e aprender cada vez mais sobre educação e avaliação escolar. Nesse mesma linha, agradeço a todos os professores que ministraram aula no mestrado em Educação, pois foram também fonte de conhecimento e inspiração para a minha caminhada árdua, mas compensadora, no caminho da docência.

Agradeço imensamente a convivência agradável e edificante com os meus colegas da turma onze, que me permitiu conhecer pessoas tão inteligentes, sonhadoras, competentes, diferentes e comprometidas com uma educação mais responsável, crítica e transformadora.

E por fim, agradeço a todos que deixaram suas marcas, direta ou indiretamente, impressas em cada palavra dessa dissertação. Muito obrigado.

“– É lindo destruir palavras. Naturalmente, o maior desperdício é nos verbos e adjetivos, mas há centenas de substantivos que podem perfeitamente ser eliminados. Não apenas os sinônimos; os antônimos também. Afinal de contas, que justificativa existe para a existência de uma palavra que é apenas o contrário da outra? Cada palavra contém em si o contrário [...]”

[...]

“– Não vês que o objetivo da Novilíngua é estreitar a gama do pensamento? No fim, tornaremos a criminalidade literalmente impossível, porque não haverá palavras para expressá-la. Todos os conceitos necessários serão expressos exatamente por *uma* palavra, de sentido rigidamente definido, e cada significado subsidiário eliminado, esquecido [...]”

(George Orwell no livro *1984*)

RESUMO

Investiga a relação entre Educação, emancipação e barbárie, questionando se a avaliação escolar é um obstáculo para a realização de uma Educação emancipatória. Pesquisa de natureza teórica que aborda o tema a partir da Filosofia da Educação. Fundamenta-se na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em especial nas reflexões de Adorno sobre a Educação. Parte da hipótese de que, na medida em que as avaliações escolares, por meio das provas, reduzirem a capacidade dos alunos produzir seus próprios discursos estarão sendo elas próprias um obstáculo para a realização de uma educação emancipatória, pois reduzir a capacidade discursiva é uma forma de reduzir também a capacidade de pensar autonomamente. Objetiva investigar se as avaliações de aprendizagem aplicadas em IES's brasileiras, em especial no Maranhão, têm sido orientadas para a construção da emancipação, analisando um Curso de Direito específico de uma IES na cidade de São Luís, capital do Maranhão. Metodologicamente desenvolve-se a partir do método de abordagem da Teoria Crítica desenvolvendo-se a pesquisa da seguinte forma. Apresenta as transformações da razão emancipatória iluminista em razão instrumental, expõe que a razão instrumental e a indústria cultural transformaram a razão emancipatória em razão técnica e instrumental, servindo assim às diretrizes de dominação e alienação do Capitalismo. Expõe as reflexões de Adorno sobre a relação entre Educação, emancipação e barbárie; apresenta suas preocupações sobre a necessidade de a Educação ser orientada para evitar-se que a barbárie, que se expressou fortemente por meio do Nazismo e do campo de concentração de Aushwitz, se repita, pois, para contribuir na efetivação desse projeto a educação, deve ser orientada para a emancipação. Analisa o conceito de avaliação escolar, apresentando sua história, suas características, funções, classificação, além de expressar a análise da relação dialética da avaliação escolar com diversas outras dimensões, como o Estado, o mercado de trabalho, o currículo, dentro do contexto do Capitalismo hodierno. Investiga se o determinado Curso de Direito orienta suas avaliações escolares, no formato de provas, mais para um projeto emancipatório ou barbarizante, a partir da análise de enunciados de provas aplicadas no curso, da visão dos alunos e professores sobre as avaliações, apresentada por meio do resultado de dados extraídos de questionários aplicados com os envolvidos diretamente no processo de avaliação. Apresenta dados, obtidos por meio da aplicação de questionários, que indicam entender a maioria dos alunos que as avaliações aplicadas pelos professores estão mais orientadas para a barbárie, enquanto que as informações apresentadas pelos docentes permitem inferir algo semelhante. Conclui que, a partir da análise dos dados extraídos no curso de Direito, campo de estudo, o tipo de avaliação mais frequente encontrada em tal ambiente é a do tipo barbarizante, tornando-se, assim, a avaliação desse tipo um obstáculo para a efetivação de uma Educação emancipatória.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação escolar. Educação Emancipatória. Educação e Barbárie. Escola de Frankfurt. Curso de Direito.

ABSTRACT

Investigates the relationship between education, emancipation and barbarism, questioning whether the school evaluation is an obstacle to the achievement of an emancipatory Education. Theoretical nature research that addresses the topic from the philosophy of education. Based on the critical theory of the Frankfurt School, particularly in Adorno's reflections on education. Part of the hypothesis that, insofar as the school evaluations, through evidence, reduce the ability of students to produce their own speeches are being themselves an obstacle to the achievement of an emancipatory education, because reducing the discursive capacity is a way to reduce also the ability to think independently. Objective to investigate if evaluations of learning applied in HEI's Brazil, in particular, have been targeted for the construction of the emancipation, analyzing a specific law course in IES São Luís, Maranhão capital. Methodologically develops from the approach of critical theory developing the search as follows. Presents the transformations of emancipatory enlightenment due to instrumental reason, exposes the instrumental reason and the cultural industry transformed the emancipatory reason and instrumental reason serving as technical guidelines of domination and alienation of capitalism. Exposes the Adorno's reflections on the relationship between education, emancipation and barbarism; presents its concerns about the need for education to be targeted to prevent that barbarism, which if expressed strongly by means of Nazism and Auschwitz concentration camp, if repeat therefore to contribute to the realization of this project the education, must be oriented to emancipation. Analyzes the concept of school evaluation, showing its history, its features, functions, classification, and express analysis of the dialectical relationship of school evaluation with various other dimensions, such as the State, the labour market, the curriculum, within the context of today's Capitalism. Investigates whether the particular law school guides its school ratings in the form of evidence, more for an emancipatory project or barbarizante, from the analysis of statements of evidence applied in the course, the vision of students and teachers on the evaluations, presented through the result of data extracted from questionnaires with the directly involved in the evaluation process. Presents data, obtained through the application of questionnaires, which indicate understand most students that the evaluations implemented by teachers are more oriented towards barbarism, while the information presented by the Faculty allow you to infer something similar. Concludes that, from the analysis of extracted data in law school, field of study, the most commonly found type of evaluation in such an environment is of type barbarizante, becoming thus the evaluation of such an obstacle to the realization of an emancipatory Education.

Keywords: Higher education. School evaluation. Emancipatory Education. Education and Barbarism. The Frankfurt School. Law school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Enunciado 1 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva	191
Enunciado 2 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva	191
Enunciado 3 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva	191
Enunciado 4 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva	192
Enunciado 5 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva	192
Enunciado 6 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva	193
Enunciado 7 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva.....	194
Enunciado 8 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva.....	194
Enunciado 9 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva.....	194
Enunciado 10 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva.....	195
Enunciado 11 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva.....	195
Enunciado 12 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva.....	195
Enunciado 13 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva.....	196
Enunciado 14 (múltipla escolha) – Ampliação da capacidade discursiva	197
Enunciado 15 (múltipla escolha) – Ampliação da capacidade discursiva	198
Enunciado 16 (discursiva) – Ampliação da capacidade discursiva	199
Enunciado 17 – Exigência apenas de memorização mecânica.....	200
Enunciado 18 – Exigência da demonstração do que assimilou de forma significativa	201
Enunciado 19 – Enunciados “secos” e curtos.....	207
Enunciado 20 – Enunciados “secos” e curtos.....	207
Enunciado 21 – Linguagem usada como obstáculo para o entendimento	209
Enunciado 22 – Linguagem usada como obstáculo para o entendimento	210
Enunciado 23 – Questão interdisciplinar de uma avaliação emancipatória	212
Quadro 1 – Estruturas utilizadas na elaboração das questões da avaliação barbarizante	211
Quadro 2 - Resumo das características das avaliações barbarizante e emancipatória	214

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	17
INTRODUÇÃO	21
 CAPÍTULO I	
DO PROJETO EMANCIPATÓRIO ILUMINISTA À RAZÃO INSTRUMENTAL: OBSTÁCULOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO?	43
1 O ESCLARECIMENTO COMO CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO: A CONCEPÇÃO KANTIANA	46
1.1 Da menoridade ao Esclarecimento: o caminho para a emancipação	47
1.2 Do Uso público ao Uso privado da razão: instrumentos emancipatórios	49
2 A RACIONALIZAÇÃO DO MITO OU A MITOLOGIZAÇÃO DA RAZÃO: OS DESVIOS DO PROJETO ILUMINISTA E A DESCOBERTA DA RAZÃO INSTRUMENTAL	54
2.1 Do mito ao Esclarecimento: um percurso em direção à razão instrumental	55
3 INDÚSTRIA CULTURAL: ESCLARECIMENTO OU ALIENAÇÃO?	62
3.1 Indústria cultural: um entrave para o esclarecimento?	63
 CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR: CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO OU PARA BARBÁRIE?	69
1 EDUCAÇÃO E BARBÁRIE	71
1.1 Magistério e barbárie: os tabus que envolvem a docência como obstáculo para a emancipação	71
1.1.1 Os Tabus e o Magistério	72
1.1.2 As Representações Negativas que Envolvem o Magistério	74
1.1.3 Como superar os tabus que envolvem o magistério?	80
1.2 É preciso evitar que <i>Auschwitz</i> se repita: de que forma a educação pode contribuir para isso?	83
1.3 Educar contra a barbárie: uma necessidade para a garantia da humanidade	91
2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: O PROCESSO EDUCACIONAL PODE CONTRIBUIR PARA A SUPERAÇÃO DA BARBÁRIE?	99
2.1 Qual o sentido da educação?	100
2.2 Educar para a emancipação: isto é possível?	110

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E BARBÁRIE:

A AVALIAÇÃO ESCOLAR ESTÁ ORIENTADA PARA UM PROJETO EMANCIPATÓRIO?	119
1 AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO EMANCIPATÓRIO: UMA EDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO	120
1.1 Educação, Psicanálise, Emancipação e Linguagem	121
1.1.1 Discurso e autonomia: qual a necessidade no Curso de Direito?.....	127
2 A AVALIAÇÃO NOS LIMITES DO CAPITALISMO	133
2.1 O que é isto – a avaliação?.....	134
2.1.1 Uma análise conceitual da avaliação	135
2.1.2 Uma breve história da avaliação.....	136
2.1.3 Funções da avaliação	138
2.1.4 Classificação da avaliação.....	143
2.1.5 Avaliação ou verificação da aprendizagem: o que praticamos?.....	149
2.2 A avaliação escolar e suas múltiplas relações.....	153
2.2.1 Concepções de aprendizagem e avaliação	154
2.2.2 Currículo, planejamento e avaliação.....	156
2.2.3 Estado e avaliação.....	160
2.2.4 Mercado de trabalho e avaliação	165

CAPÍTULO IV

O CURSO DE DIREITO E AVALIAÇÃO:

UM PROJETO EMANCIPATÓRIO?	171
1.1 O Curso de Direito	172
1.2 As diretrizes curriculares nacionais.....	175
1.3 O Projeto Pedagógico e a Avaliação	179
1.3.1 O Projeto Pedagógico	179
1.3.2 A Resolução Normativa sobre Avaliação	182
1.4 Avaliações aplicadas no Curso de Direito: barbarizantes? Emancipatórias?	184
1.4.1 Avaliação barbarizante e avaliação emancipatória: definições conceituais	186
1.5 O <i>Curso de Direito</i> : qual o tipo de avaliação é mais frequentemente aplicado?	216
1.5.1 A percepção dos docentes e a visão dos alunos.....	217
CONCLUSÃO	241
REFERÊNCIAS	249
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	255
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	259

INTRODUÇÃO

Ciência e Tecnologia são palavras-chave para entender-se nossa época. Em várias dimensões da vida humana é possível perceber os impactos destas duas áreas.

A Ciência já descobriu a cura de diversas doenças e já erradicou algumas por meio de vacinas. Já é possível entender boa parte do mapa genético dos genes que compõem o DNA humano e de outros animais. Com as novas pesquisas na área da Medicina e com o uso de novas técnicas, já foi possível aumentar a expectativa de vida em vários países – no Japão, por exemplo, a média de vida é de 80 anos entre as mulheres.

No mundo do trabalho encontramos máquinas, computadores e robôs auxiliando e tornando mais eficiente a produção nas empresas e nas indústrias. No campo dos transportes são produzidos carros cada vez mais velozes, seguros e com mais recursos tecnológicos (computador de bordo, GPS, celular com Bluetooth, etc.). Na área da Informação nunca se viu tantas novidades: celulares de última geração, *net books* com acesso permanente à Internet, telefones via satélite. Na Informática é que se percebe claramente o quanto a Ciência e a Tecnologia estão presentes em nosso tempo: computadores cada vez menores e mais rápidos, permitindo que as pessoas estejam conectadas via internet, em várias partes do planeta.

A escola também sente os impactos da Ciência e da Tecnologia. Aulas mais interativas, com uso de recursos tecnológicos, tais como o data-show, o notebook, o acesso a internet em plena sala de aula (permitindo pesquisas instantâneas) e até aulas por meio de vídeo conferência. Em algumas Universidades existem laboratórios de última geração, com todo equipamentos necessário para o desenvolvimento de pesquisas experimentais. Além de laboratórios de Informática com supercomputadores gerando a possibilidade da produção de um grande banco de dados sobre as diversas áreas de conhecimento. Enfim, nós não seríamos o que somos sem os avanços produzidos pela ciência e tecnologia produzidos desde o século passado.

Apesar de tantos avanços, é possível afirmar que nos tornamos pessoas mais emancipadas? A quantidade e a velocidade de informações disponíveis têm permitido aos homens e mulheres de nossa época se tornarem mais inteligentes, mais preocupados com os outros, com o meio ambiente, enfim, mais humano? O mundo se tornou um lugar mais pacífico e menos cheio de famintos? Tornamo-nos mais iguais ou a desigualdade ainda impera entre nós? A exploração do trabalho e a alienação desaparecerem da face da terra, mesmo com tan-

tos avanços tecnológicos no mundo do trabalho? Parece-nos que essas questões são pertinentes e nos permitem refletir sobre os impactos da ciência e da tecnologia em nossas vidas.

Para que se possa entender melhor essa situação paradoxal é preciso compreender percurso histórico realizado pela razão e pela ciência moderna até chegar à nossa época.

Foi no século XVII que a Ciência moderna foi criada. Primeiro com Galileu e depois com Bacon os princípios de tal modelo de Ciência foram elaborados. A separação entre o investigador e o investigado, a objetividade do conhecimento científico, a matematização da linguagem científica e o uso do método experimental são alguns das características da Ciência moderna. Apoiado nessa perspectiva a ciência moderna também se desvincula da filosofia, permitindo a construção de um saber próprio.

Além disso, devido ao caráter experimental produzido por tal modelo de ciência, o conhecimento científico passou a possibilitar o uso e aplicação, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos produzidos pela ciência. Nasceu, assim, a Tecnologia, que é a aplicação prática, na forma de produtos tecnológicos, dos conhecimentos científicos. A Ciência tornou-se, dessa forma, útil e os conhecimentos passíveis de aplicação. “Conhecer para controlar”, eis o lema que vai orientar a Ciência moderna.

Ademais, as ideias Iluministas também contribuíram para determinar a configuração do conhecimento científico de nossa época. A confiança na razão, a ideia de progresso e a crença de que por meio da Ciência e da Filosofia os homens se tornariam emancipados, isto é, livres das amarras que o prenderam na obscuridade da “idade das trevas”, liberto do medo e das superstições.

Contribuiu para isso o Positivismo, com a defesa da objetividade científica. Resalta a separação entre o sujeito e o objeto, defendendo a necessidade do afastamento e da neutralidade do investigador perante o objeto investigado. Conhecimento e controle se tornaram mais próximos, gerando-se uma forma de ciência que demonstra sua validade na medida em que intervém e controla a sociedade, apoiado em leis gerais da natureza. Com os princípios da ciência positiva propostos por Comte (*Curso de filosofia positiva*) e as orientações metodológicas elaboradas por Durkheim (*As regras do método sociológico*), os séculos XIX e XX produziram vários avanços nos campos da ciência e da tecnologia.

Contudo, dois eventos históricos, produzidos pelas contradições sociais, nos permitem perceber com mais clareza os impactos produzidos pela Ciência e Tecnologia em nosso tempo: A Primeira (1914-1918) e a Segunda (1939-1945) Guerras Mundiais.

Essas guerras originadas na Europa no início do século XX as quais se espalharam pelo mundo são um grande exemplo do uso dos conhecimentos científicos e da aplicação prá-

tica – na construção de armas, aviões, tanques de guerra, rádios comunicadores, etc. – da ciência por meio de produtos tecnológicos. O Ocidente experimentou, em tão pouco tempo, um salto científico e tecnológico como nunca se vira antes. Entre a invenção do avião por Santos Dumont, em 1906, e o uso dele como bombardeiro já na Primeira Guerra houve um avanço tecnológico significativo em um curto espaço de tempo.

Contudo, foi com a Segunda Guerra Mundial que a Ciência e a Tecnologia apresentaram sua faceta mais avançada e, ao mais tempo, sombria. Os avanços tecnológicos produzidos naquela época ainda produzem marcas até hoje. As armas, os meios de comunicação, as formas de planejamento da guerra, os meios de transportes produzidos em função dessa guerra engendraram uma mudança significativa na relação entre as pessoas e o meio ambiente. A câmara de gás, o campo de concentração, as armas químicas e a bomba atômica também são produtos do uso da ciência e da tecnologia. O campo de concentração, por exemplo, era todo planejado racionalmente, como se fosse uma fábrica, só que uma fábrica que produzia morte em larga escala. Assim, o Nazismo tinha como um dos seus fundamentos a Ciência, o que permitiria defender – apoiado em ideias produzidas por Darwin, Mendel, Galton, Lombroso e Davenport (ideias como evolução das espécies, a eugenia, a seleção racial e a hereditariedade) – todas as atrocidades cometidas pelo regime em nome da Ciência.

Dessa forma, as barbaridades nazifascistas e a bomba atômica produzida pelos Estados Unidos (com o auxílio de diversos pesquisadores em física nuclear) são ilustrações evidentes dos desvios do projeto emancipatório original da ciência moderna, a saber, libertar o homem do medo, da superstição e da opressão. Tal projeto fracassou, eis o que apontam diversos autores, dentre eles Horkheimer e Adorno, membros da Escola de Frankfurt.

A partir dessa investigação inicial algumas questões precisaram ser levantadas. De maneira geral, o que fez com que a razão e a ciência se desviassem de seu projeto original emancipatório? O que permitiu que ao invés de emancipação a ciência e a tecnologia tornaram os homens mais bárbaros e desumanos, produzindo em nome da ciência os horrores da guerra?

De forma mais específica, questionou-se: a Educação contribui de alguma forma para a realização desse desvio? Será que a escola auxiliou e ainda está contribuindo para que a ciência se torne tudo aquilo que foi apresentado nas grandes guerras mundiais? É possível supor que o ensino e a pesquisa realizados nas universidades têm contribuído para que a ciência se torne um obstáculo para a emancipação humana? Há alguma contribuição dos professores para a realização desse desvio? As aulas ministradas pelos docentes estão permitindo a

emancipação ou estão sendo produtoras de entraves para a sua efetivação? *E as avaliações aplicadas em sala de aula, estão sendo um obstáculo para a emancipação?*

A partir do exposto, elaboramos as seguintes questões norteadoras: o ensino superior atualmente tem contribuído para obstaculizar o processo emancipatório? Qual o modelo de racionalidade em que o ensino superior está apoiado? Além disso, a avaliação escolar, em especial, tem contribuído para isso? Ela está permitindo a construção do sujeito emancipado? O discurso produzido por tais avaliações está permitindo a construção do sujeito, permitindo-o falar sobre o mundo de maneira simbólica? Sem a construção do sujeito é possível a emancipação?

Nossa prática diária no Ensino superior, em IES's públicas e particulares, como professor em diversos cursos, nos permitiu perceber tal realidade. Em muitos deles o ensino é cada vez mais prático e técnico, permitindo apenas aprender o necessário para *saber fazer*, sem compreender porque está fazendo.

Percebemos, pela nossa vivência nesta área de conhecimento, que o Curso de direito está cada vez mais voltado para o ensino dogmático esquecendo-se paulatinamente do aspecto zetético também presente nesta área de conhecimento. Cada vez mais os conteúdos e os métodos priorizados nessa área estão inclinados para consecução de resultados práticos, como passar no exame da OAB ou ingressar no serviço público por meio de concurso. Observamos, ainda, que poucos alunos e instituições têm demonstrado interesse em conteúdos da área de formação fundamental, tais como Filosofia, Psicologia, Sociologia ou História do Direito, dedicando-se cada vez mais aos conhecimentos de formação profissional, como Direito Constitucional, Tributário, Penal, Civil e etc.

Dessa forma, a vivência no âmbito dessa realidade educacional nos fez perceber que essa problemática existe e é concreta, e traz implicações sérias para os alunos, as instituições e para a sociedade como um todo, daí nosso interesse em iniciar uma investigação sobre o problema apresentado.

Uma vez detectado um problema foi necessário buscar subsídios teóricos para nos auxiliar na investigação, que permitiriam compreender melhor tal problemática.

Primeiramente, foi na literatura que encontramos algumas indicações que nos permitiram refletir melhor sobre o obstáculo teórico-prático que ora se apresentada diante de nós.

Lendo o livro *Ensaio sobre a cegueira*, do escritor português José Saramago, que conta a estória de uma sociedade que aos pouco vai ficando cega, a problemática se apresentou diante de nós. A cegueira não ocorria quando as pessoas mergulhavam na escuridão, mas

pelo contrário, ocorria devido ao excesso de luz. Ele denominou essa forma de deficiência visual de “cegueira branca”. Uma vez que quase todos ficaram cegos, e os que foram acometidos por tal doença foram isolados em um hospital abandonado, o que existia de humano e civilizado foi destruído. As pessoas se transformaram em animais, no pior sentido do termo. Mas, paulatinamente, foram recuperando a visão. O que o livro nos fez perceber é: quanto mais luz, ao invés de clarear-se a nossa visão, acaba-se ficando cegos pelo excesso. Metaforicamente, Saramago nos permitirá pensar que o “excesso”¹ de conhecimento que nossa sociedade está experimentando e que isso, contrariamente ao que se imagina, pode ser um problema, tornando-nos “cegos” aos problemas sociais e aos outros, brutalizando-nos.

Outra fonte literária foi o livro *1984* de George Orwell (1903-1950). Neste escrito o autor falou sobre uma sociedade fictícia e a história se passa no ano em dá o título do livro. Tal sociedade é controlada por um regime chamado de *IngSoc* (Socialismo inglês), que mantém tal coletividade sob regras rígidas do *Partido*. Todos os setores sociais são controlados; por meio da *teletela*, o *Grande Irmão* (*Big Brother*) vigia e controla todas as pessoas. Até mesmo o pensamento é controlado, configurando-se como um *crimideia* qualquer forma de pensar que atente contra o *IngSoc*, entrando em ação os delatores e a *polícia do pensamento*.

Para permitir que esse controle fosse feito de forma mais eficaz ainda, Orwell contou que o país da *Oceania* criou uma língua própria, que devia substituir completamente o inglês tradicional até 2050, denominada de *Novilíngua*. Dentre suas características podemos destacar: “a finalidade da Novilíngua não era aumentar, mas *diminuir* a extensão do pensamento, finalidade que poderia ser atingida pela redução do número de palavras ao mínimo” (ORWELL, 2007, p. 288). Isso era feito de duas formas: primeiro, a eliminação de algumas palavras e criação de outras para ocuparem seu lugar; e das palavras que restavam, o seu significado era totalmente esvaziado até que tais palavras perdessem o seu sentido originário, perigoso para a manutenção do sistema (ORWELL, 2007).

Com efeito, o que nos chamou atenção na obra de Orwell foi o problema apresentado por ele sobre a utilização da língua como forma de controle social. A criação de uma língua nova, toda estruturada para diminuir a capacidade de pensar, se mostrou um instrumento muito útil para a dominação.

¹ Podemos pensar a categoria de “excesso de conhecimento” a partir da noção de sociedade da informação. Hoje, com o avanço dos meios eletrônicos de comunicação, tal como a Internet, as informações e os conhecimentos circulam muito rapidamente pela rede, gerando um congestionamento e o “excesso” de conhecimentos. Nunca experimentamos tanto acesso à informação, contudo, de que maneira estamos selecionando e processando tais informações? Estamos transformando tais informações em conhecimentos capazes de nos fazer agir no mundo de maneira mais consciente e crítica? Eis questões que poderão ser postas a partir da leitura de Saramago e da reflexão sobre a cegueira branca, produzida pelo excesso de luz e não pela escuridão.

Para aqueles que pensam que isso não passa de ficção literária, basta olhar como muitas formas de linguagens utilizadas hoje, em especial no ambiente virtual e na WEB, utilizando da contração, eliminação e ressignificação de muitas palavras, diminuindo dessa maneira a capacidade de pensar de muitas pessoas. Na medida em que a língua não nos permitir ampliar nosso pensamento ela não estará contribuindo para humanização dos homens e mulheres. É por meio da linguagem que adentramos um mundo simbólico, e é isso também que diferencia os humanos dos animais, que vivem no mundo imediato, enquanto nós vivemos num mundo simbólico e mediato. Assim, ao introduzir o problema da língua como forma de diminuir a nossa capacidade de pensamento, portanto de emancipação, Orwell nos fez perceber a importância da língua no processo de emancipatório.

Abandonando momentaneamente as fontes da literatura, adentramos nas nossas investigações e nos deparamos com um escrito de um filósofo alemão, de origem judaica, chamado Walter Benjamin (1892-1940). O texto que nos chamou atenção foi *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, escrito em 1936. Nesta obra o autor falou sobre o que é como se caracteriza a *narração*, apontando em Leskov um exemplo contemporâneo de narrador. Diferencia a narração do romance e da informação, apontando que a primeira permite transmitir experiências comunicáveis de maneira mais ampla e profunda, enquanto as outras duas formas textuais reduzem e até inviabilizam tal transmissão. A narrativa, caracterizada pela oralidade – enquanto as outras se definem pelo registro da escrita –, permite, devido a sua estrutura aberta e metafórica, que o ouvinte se reconheça na história e participe dela completando-a. No romance e na informação isso não é possível, segundo Benjamin (1994c), pois o romance permite apenas ao leitor entrar no aspecto psicológico dos personagens, esquentando a sua vida fria. Enquanto isso, a informação é autoexplicativa, meramente descritiva, não gerando a necessidade de o leitor participar da interpretação do texto, observa Benjamin (1994c).

Assim, por meio da narração é possível transmitir experiências comunicáveis, permitindo a construção e reelaboração da história, mantendo viva a memória de um povo, de um grupo e de uma comunidade. Além disso, a estrutura metafórica da narração desenvolve mais a capacidade inventiva e o pensamento.

Contudo, Benjamin nos indicou em seu texto que a capacidade de narrar está em decadência. Quase ninguém mais sabe contar histórias e, portanto, também outros não sabem mais ouvir e continuá-las, completa o autor. A inserção do romance e da informação – formas textuais que não necessitam de uma capacidade apurada de pensamento – vem matando paulatinamente a capacidade de narrar e, conseqüentemente, de comunicar experiências.

Com efeito, a problemática apresentada por Benjamin no texto supracitado nos inquietou e fez perceber, mais uma vez, de que maneira o uso reduzido da língua contribui para a diminuição da capacidade de pensar. Ao atestar a morte da narração indica também a incapacidade de muitos homens e mulheres contemporâneos em usar a língua de forma ampla, reduzindo a capacidade de ler metáforas, de ler o mundo de forma simbólica. Isso nos alertou sobre o quanto a contemporaneidade tem criado mecanismos para reduzir a capacidade de pensamento e, como consequência, tem contribuído para o processo de desumanização.

Por conseguinte, a vivência profissional do autor desta pesquisa aliada à leitura de textos da Literatura e da Filosofia nos fizeram começar a compreender melhor as indagações feitas a nós mesmos sobre a educação no ensino superior, e até mesmo a levantar outras questões. A desumanização dos homens por meio do “excesso” de conhecimento ou mesmo pelo reducionismo produzido pela língua, obstaculizando a ampliação da capacidade de pensar, indicada pelos autores iniciais nos fez perceber que seria necessário mergulhar mais profundamente na investigação das determinantes do problema apresentado. Sob esses fundamentos, provocados especialmente pela leitura do texto de Benjamin anteriormente citado, aumentou nosso interesse pelos dos teóricos da *Escola de Frankfurt*, motivando nossa aproximação desse caminho teórico-metodológico.

O *Instituto de Pesquisa Social (Institut für Sozialforschung)* foi fundado em 1923, na cidade alemã de Frankfurt. O Instituto estava vinculado a uma revista, a saber, a *Zeitschrift für Sozialforschung* (Revista de Pesquisa Social), que foi editada por Horkheimer – fundador da Escola e um dos seus membros mais conhecidos – entre o período de 1932 a 1942 (NOBRE, 2008). Essa revista publicava os textos dos componentes da Escola com objetivo de divulgar as análises realizadas pelo Instituto. Além disso, é necessário apontar que a fundação e a vigência da Escola se deram em um ambiente histórico peculiar, marcado por acontecimentos que deixaram grandes marcas nas primeiras décadas do século passado, isto é, o nazismo, o stalinismo e a Segunda Guerra mundial (NOBRE, 2008).

Orientados pela leitura do Marxismo – elemento que une os diversos membros do Instituto – os membros da Escola de Frankfurt empreenderam uma análise crítica da realidade alemã da época, sendo inclusive perseguidos pelo nazismo e muitos deles se exilaram em vários países, como o caso de Horkheimer e Adorno que se exilaram nos Estados Unidos. O que marca a Escola não é a sua unidade teórica mas a diversidade a partir de um eixo comum – o marxismo. Assim, por meio de uma análise interdisciplinar (grande novidade para a época), os vários membros da Escola passaram a analisar diversos temas, especialmente aqueles esquecidos pelo marxismo mais ortodoxo, como a questão da cultura e da arte, por exemplo.

Essa forma de se apropriar do marxismo foi denominada por Horkheimer de *materialismo interdisciplinar*. “Economistas, cientistas sociais, psicólogos, teóricos do direito e da política, filósofos e críticos de arte colaboraram para, em cada disciplina particular, interpretar os resultados da Teoria tradicional [...]”, visando obter uma visão de conjunto das formas capitalistas de dominação, observa Nobre (2008, p.43-4), era o que definia tal opção metodológica.

A Escola de Frankfurt está apoiada em alguns princípios. O primeiro deles é a *orientação para a emancipação*. Apontando o papel da teoria para o campo crítico, a Escola afirma que “[...] não cabe a ela [a teoria] limitar-se a dizer como as coisas *funcionam*, mas sim analisar o funcionamento concreto à luz de uma *emancipação* ao mesmo tempo *concretamente possível e bloqueada* pelas relações sociais viventes.” (NOBRE, 2008, p. 32). Portanto, é tarefa da Teoria Crítica descortinar, nas condições sociais produzidas pela concreticidade histórica capitalista, quais obstáculos estão dificultando o processo de emancipação. Uma teoria que não vise a este fim não pode ser considerada crítica.

Além disso, a exigência da emancipação produz uma necessidade premente: que a teoria permita o desenvolvimento de um *comportamento crítico*, eis o segundo princípio da Teoria Crítica. O “[...] comportamento crítico com relação ao conhecimento e à realidade social não é algo que o teórico introduz ‘de fora’, mas sim um princípio inscrito o real.” (NOBRE, 2008, p. 33). Então, por meio de tal comportamento é possível compreender criticamente a realidade e suas contradições, buscando efetivar a emancipação, mas agora reconhecendo os obstáculos reais que dificultam essa tarefa.

Com efeito, pautados nos dois princípios a Escola de Frankfurt pôde analisar a sociedade capitalista, percebendo quais entraves concretos existem para a realização do processo emancipatório, observando também que sociedade emancipada está inscrita na forma de organização atual, “[...] cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico” (NOBRE, 2008, p. 33-34). Pelo exposto, a emancipação está bloqueada pelas condições históricas atuais, no entanto, é a partir dessas condições que dialeticamente surgirão as possibilidades de emancipação.

A diversidade² das análises engendradas pela Escola de Frankfurt se demonstra pelos membros que a compunham e pelos temas que investigavam. Apesar da diversidade de

² No campo da Economia destacam-se Frederick Pollock (1894-1970) e Henryk Grossmann (1881-1950). Em Ciência política e Direito, Franz Neumann (1900-1954) e Otto Kirchheimer (1905-1965). Na Filosofia, Horkheimer (1895-1973) e Herbert Marcuse (1898-1978). Nos campos da Psicologia e Psicanálise o destaque é Erich Fromm (1900-1980). E na área da Cultura destacam-se Leo Löwenthal (1900-1993), Walter Benjamin (1892-

teóricos e de temáticas, o nosso interesse pela Escola de Frankfurt se deu exatamente pelas orientações oferecidas especialmente por dois daqueles teóricos: Horkheimer e Adorno. As análises feitas sobre a cultura como obstáculo para a emancipação nos interessou particularmente. Debruçamo-nos, assim, na leitura de alguns textos significativos para nossa investigação.

O primeiro deles foi *Dialética do esclarecimento*, elaborado no exílio nos Estados Unidos e publicado em 1947. Escrito a quatro mãos, a *Dialética* apresenta diversos ensaios, que são denominados de *fragmentos filosóficos*. Com seu estilo próprio, os textos de Adorno e Horkheimer mergulham profundamente nas estruturas do pensamento e da sociedade capitalista da época, quiçá até mesmo de nossos dias.

Abordam diversos temas, como a racionalidade instrumental, o mito, o esclarecimento, a cultura de massa e o antissemitismo. Interessou-nos, em especial, os capítulos que analisam tema do esclarecimento e os obstáculos para a sua efetivação.

O capítulo “O conceito de Esclarecimento” nos auxiliou a compreender qual era o projeto inicial do esclarecimento e como ele se desviou. Os autores nos fizeram perceber que na medida em que o esclarecimento tentou superar os mitos, também se tornou mítico. O esclarecimento se tornou *razão instrumental*, direcionando a racionalidade contemporânea para conhecimentos que possam trazer resultados práticos, imediatos, úteis e passíveis de serem consumidos. Concluíram que o projeto de desmistificação proposto pelo esclarecimento não se cumpriu, pelo contrário, a racionalidade hodierna é mais mítica e útil ao processo de dominação, não contribuindo para a efetivação da emancipação.

Além desse texto nos interessamos por outro intitulado *A Indústria Cultural: o Esclarecimento como mistificação das massas*. Neste capítulo Adorno e Horkheimer discutem o papel da arte como obstáculo a para o esclarecimento e a emancipação. Na medida em que a arte, no contexto capitalista, se transforma em mercadoria, ela se tornou um obstáculo para o esclarecimento. As manifestações artísticas – apresentadas como música, cinema, fotografia, televisão e rádio – quando se transformam em produtos vendáveis, prontos para serem consumidos, servem mais a alienação do que ao esclarecimento. Com efeito, a arte produzida pela *indústria cultural* se tornou um obstáculo ao esclarecimento e a emancipação, observam os filósofos alemães.

Portanto, a *Dialética do esclarecimento* nos permitiu perceber que a racionalidade atual está orientada pela razão instrumental, que objetiva apenas conhecer para dominar e

aplicar, dificultando o esclarecimento, levando mais a obscurecer do que clarear a percepção da realidade. Além disso, a indústria cultural também não permite ver com clareza a realidade do mundo capitalista. Ao invés de permitir o esclarecimento a cultura tem promovido a alienação, contribuindo para que os dominantes executem sua tarefa de dominação sem serem importunados pelos oprimidos.

Assim, a leitura da *Dialética* nos permitiu encontrar as categorias *esclarecimento*, *razão instrumental* e *indústria cultural*, sendo que estas últimas nos ajudarão a entender porque o esclarecimento não se cumpriu.

Contudo, a fim de compreender com mais profundidade a problemática apresentada neste trabalho, foi necessário pesquisar outros textos da Escola de Frankfurt. Deparamo-nos com um conjunto de escritos elaborados apenas por Adorno, reunidos sob o título *Educação e Emancipação*. Nestes escritos do filósofo da Escola de Frankfurt desenvolveu a análise sobre a relação entre *educação*, *emancipação* e *barbárie*. Ele nos alertou para a seguinte questão: “Como pôde uma país tão culto e educado como a Alemanha de Goeth desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie” (MAAR, 1995, p.15). Como a educação pode servir a construção do oposto da emancipação, isto é a barbárie? De que maneira os sistemas de ensino, as escolas, os currículos e nós professores estão contribuindo para a deformação da cultura, gerando dessa maneira a barbárie ou invés da emancipação? Estão questões nos inquietaram e provocaram diversas reflexões.

Dessa maneira, passamos a mergulhar nos textos apresentados no livro de Adorno e começamos a entender melhor as questões postas inicialmente neste trabalho, a saber, será que a educação se tornou um entrave a emancipação? Em textos como *Educação após Auschwitz* Adorno (1995b) nos alertou que o papel de toda educação deve ser evitar que Auschwitz se repita. Não deve ser papel da Educação ensinar apenas para a aplicação tecnológica, apoiada nos ditames da Ciência moderna (razão instrumental), mas evitar também que os horrores ocorridos no Nazismo sejam repetidos³, permitindo desenvolver nos educandos a capacidade de autorreflexão crítica.

³ Embora possa-se pensar que isso é algo completamente superado, ocorrido apenas na Alemanha nos anos 30 e 40 do séc. passado, e que não tem nenhuma relação com a realidade brasileira, a realidade concreta revela algo diverso. Pois “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (ADORNO, Theodor. “Educação após Aushwitz”. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.119). Ainda estamos orientados pela Ciência, a razão está orientada para fins instrumentais, o Capitalismo ainda oprime os trabalhadores, ainda existem grupos sociais sendo perseguidos. Para ilustrar tal perseguição, vale lembrar o caso ocorrido após a eleição da presidenta Dilma Rousseff (em 2010) em que uma mulher, indignada com a derrota do candidato José Serra, postou no micro blog *Twitter* o seguinte comentário sobre os nor-

A *barbárie*, para Adorno, é a contradição da emancipação. A barbárie ocorre justamente quando estamos num estágio avançado da civilização, conhecimento, da ciência e da tecnologia. É justamente neste contexto, aparentemente de emancipação dos homens dos limites impostos pela natureza e pela sociedade, que brota em nós uma violência e um ódio primitivos, capaz de matar (seja de forma literal ou simbólica) outro ser humano com a maior frieza, apoiado na ciência e na racionalidade (ADORNO, 1995d). E Adorno pensa que a Educação, de maneira geral, tem-nos conduzido mais para a barbárie do que para emancipação. Cabe, então, mudar o foco da educação, permitindo que contribua para a autêntica emancipação humana e não para a barbárie.

Por conseguinte, os textos de *Educação e Barbárie* contribuíram sobremaneira para compreender a problemática da relação entre educação e emancipação, nos fazendo perceber – bem no espírito da Teoria Crítica – que a Educação, orientada pela razão instrumental, tem conduzido atualmente à barbárie, tornando-se assim um obstáculo para a emancipação.

Dessa forma, a partir das referidas leituras, foi possível estabelecer – além das categorias *esclarecimento*, *razão instrumental* e *indústria cultural* – outros conceitos que nos ajudaram a desenvolver nossa investigação, a saber, a relação entre *avaliação*, *educação*, *emancipação* e *barbárie*.

Entretanto, percebemos que somente uma parte da pesquisa estava contemplada, faltando investigar a relação entre a avaliação e educação. Será que a avaliação tem sido em obstáculo para o processo emancipatório? Ainda faltava resolver esta questão. Mas os autores da Escola de Frankfurt pesquisados não ofereceram algumas respostas a esta indagação. Com exceção de Adorno, que discute num texto intitulado *A filosofia e os professores* o processo de avaliação, não encontramos subsídios mais substanciais para desenvolver essa parte da pesquisa.

Depois de algum tempo, deparamo-nos com um texto de uma intelectual brasileira, ligada ao campo da Psicanálise, chamada Maria Cristina Kupfer. Esta nos indicou um caminho possível para nos auxiliar a entender um pouco mais essa questão.

No livro *Educação para o futuro: psicanálise e educação*, Kupfer (2001) apresenta as possibilidades de aproximação entre a psicanálise e a educação. Apesar das diversas crí-

destinos: “Nordestino não é gente, faça um favor a SP, mate um nordestino afogado”. Evidentemente que muitos se levantaram contra esse comentário, mas o que causa preocupação é que uma parcela considerável de pessoas concordou com ele, inclusive inserindo outros aspectos que contribuíram para a manifestação do ódio e preconceito contra os nordestinos. Esse exemplo nos expõe como alguns grupos sociais ainda sofrem discriminação e perseguição, como neste caso em que algumas pessoas tratam nordestinos como ignorantes por votarem em determinados candidatos apenas porque estão morrendo de fome e precisam do auxílio do governo. Isso nos faz

ticas sobre essa possibilidade, como as desferidas por Millot (1987), a autora nos aponta a possibilidade e a necessidade de efetivar essa aproximação. Em primeiro lugar, ela concorda que Psicanálise e Educação estão em campos distintos, porém é possível realizar um entrecruzamento entre as duas áreas de conhecimento.

Ao compreender que o processo educacional produz um discurso social, e que a Psicanálise se debruça sobre os discursos produzidos pelo sujeito, a aproximação entre Psicanálise e Educação se dá por esse viés. Ao escutar o discurso produzido pela educação o educador, com uma orientação psicanalítica, poderá compreender melhor os sujeitos que participam do processo educacional (KUPFER, 2001).

Psicanalista e educador realizam tarefas distintas: não há educação psicanalítica nem tampouco uma psicanálise educativa, mas tanto psicanalista quanto o educador podem aproveitar os conhecimentos produzidos pelos dois campos. Ou, como afirma a autora, “isto amplia o campo de ação do psicanalista, que passa a incluir a instituição escolar como lugar de escuta. O educador ver-se-á, também por seu turno, levado a conduzir sua ação em outra direção [...]”; por exemplo, fará menos encaminhamentos de alunos aos psicólogos, tomando mais para a responsabilidade sobre seus atos educativos (KUPFER, 2001, p. 34).

Ademais, Kupfer (2001) nos alertou sobre o perigo da falência do “estatuto simbólico” da Educação. Isto é, na medida em que o mundo se torna mais naturalizado e menos simbólico – devido ao Pragmatismo, o Utilitarismo e ao Consumismo –, a linguagem não conseguirá mais mediar a relação entre o eu, o mundo e o outro. Entendendo que “[...] a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama de que é feito o sujeito” (KUPFER, 2001, p. 124) – ou seja, mais do que um simples instrumento para a comunicação, é por meio da linguagem que o sujeito é construído – a autora nos fez entender sobre a necessidade da educação escolar permitir tal mediação por através da linguagem. Dessa forma, na medida em que educação não possibilitar a entrada do sujeito no mundo por meio da linguagem, como mediador simbólico, o próprio sujeito deixará de ser construído.

Cumpramos observar que o conceito de sujeito definido por Kupfer é bem específico. Para ela, esse sujeito não é aquele definido pelo *cogito* cartesiano, apartado do objeto (do mundo), nem o sujeito-organismo proposto por Piaget, mas o *sujeito do inconsciente*, que “[...] se constitui na e pela linguagem” (KUPFER, 2001, p. 124). Assim, a noção de sujeito apresentado pela autora nos indica que só é possível a sua construção por meio da linguagem, entendida como forma de mediar simbolicamente a relação entre o eu e o outro.

Dessa forma, educar para o sujeito deverá ser a tarefa de toda a Educação. Ou como nas palavras da autora, “quando opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, [...] inquestionáveis” (KUPFER, 2001, p. 125). Além disso, ela nos admoestou que outrora “[...] o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objeto” (KUPFER, 2001, p. 121). Portanto, visando possibilitar a construção do sujeito cabe à educação buscar meios para permitir o acesso do sujeito ao mundo simbólico que o rodeia. Sem isso, nos tornaremos meros objetos. E objetos podem tratados como coisas sem vida, passíveis de serem usados a bel prazer de quem os utiliza. É papel da Educação, segundo nos faz pensar Kupfer, evitar que isso aconteça, permitindo que nos tornemos sujeitos e não objetos.

Com efeito, a leitura do texto de Kupfer (2001) nos ensinou perceber os conceitos de *linguagem* e *sujeito*, ambos na perspectiva orientada pela psicanálise. Por meio deles foi possível entender o papel da educação e quais finalidades devem alcançar. Compreendendo que a escola produz um discurso, assegurando uma forma de escuta e leitura psicanalítica dele, foi possível perceber o quanto esse discurso está sendo truncado. Na medida em que as escolas não entenderem a linguagem para além da gramática, reduzindo o caráter e a força simbólica da própria linguagem, não estarão permitindo a construção do sujeito. Assim acrescentamos: não ocorrerá emancipação sem sujeito. Sem a construção de um sujeito autônomo, capaz de ler o mundo simbólico que o rodeia, qualquer projeto emancipatório poderá ser inviabilizado.

Além disso, percebemos também a coerência entre os autores da Escola de Frankfurt aqui apresentados e a teoria psicanalítica, especialmente a freudiana, pois Adorno, a fim de fundamentar sua argumentação, citou Freud em diversos momentos de seus escritos. Dessa forma, não existe incoerência teórica ao aproximarmos Adorno e Freud, a fim de nos fazer entender a nossa própria problemática. Com o aparecimento do texto de Kupfer em nossa trajetória de investigação a teia teórico-conceitual necessária para desenvolver nossa pesquisa se ampliou mais ainda.

A partir dessas reflexões desenvolvemos, então, a seguinte questão norteadora: se a escola produz um discurso, capaz de construir um sujeito ou transformá-lo em objeto, que tipo de discurso no ambiente escolar pode demonstrar textualmente essas possibilidades?

Para orientar uma possível resposta a essa questão, defendemos a tese de que as avaliações aplicadas em sala de aula – entendidas como discursos produzidos por professores dirigidos aos alunos, permitindo que falem sobre o que aprenderam durante o processo de

ensino – são meios que permitem ao professor escutar ou não os seus alunos, tornando-se uma maneira de transformá-los mais em sujeitos ou em objetos.

Apoiados no referencial teórico apresentado, e entendendo a avaliação como um discurso mediador entre o eu e o outro (o aluno e o conhecimento), o processo de dessimbolização na linguagem utilizada em muitas avaliações aplicadas em sala de aula pode estar gerando não um aluno sujeito, mas um aluno objeto. Defendemos a necessidade de as avaliações se tornarem uma forma de desenvolver uma linguagem simbólica mediadora entre o eu, os outros e o mundo, contribuindo para a construção do sujeito.

E como já afirmamos, não haverá emancipação sem que exista um sujeito. Caso contrário, se a avaliação não permitir a construção desse sujeito ora apresentado, mas sim um objeto, então ela produzirá não a emancipação, mas o seu par dialético contraditório, isto é, a barbárie. Se a educação em nossa época, como nos fez perceber Adorno, deve evitar que a barbárie retorne, é possível supor que a avaliação tem contribuído para que a barbárie se instale novamente. Deve-se utilizar a avaliação como uma maneira de emancipar e não de barbarizar, eis como nos posicionamos.

Porém, para fundamentar com maior segurança a teia conceitual necessária para desenvolver a pesquisa recorreremos a teóricos mais vinculados a análises mais diretas sobre o tema da avaliação escolar, a fim de que pudessem nos fornecer subsídios teóricos necessários para permitir um maior entendimento sobre o que é e como se caracteriza tal tipo de avaliação.

Com Luckesi (2010) entendemos o que significa avaliar, além de compreender mais verticalmente sobre as funções classificatória e diagnóstica da avaliação. Ademais, o autor também nos fez entender as diferenças entre os processos de avaliar e de examinar, práticas distintas, porém muitas vezes confundidas como sinônimas.

As contribuições de Rabelo (2009) nos permitiram ampliar a visão sobre a relação entre avaliação e teorias da Psicologia da aprendizagem, além de nos possibilitar o entendimento sobre as classificações e características da avaliação escolar, tais como se ela é pontual, processual, implícita, explícita e etc.

Além disso, o teórico português Afonso (2005) nos ajudou a compreender a avaliação escolar em seu sentido mais macro, apresentando-nos a relação entre capitalismo, mercado, Estado e avaliação. A categoria *Estado avaliador*, desenvolvida por ele em seu escrito, foi de grande valia para nos fazer perceber a relação intrínseca entre a avaliação escolar e o mercado capitalista, que se apresenta sub-repticiamente através das práticas avaliativas pro-

movidas pelo Estado neoliberal, tais como as avaliações estandarizadas com objetivo de divulgação de resultados, objetivando prestar contas à sociedade e ao mercado.

Ademais, Hypolito (2010) nos permitiu visualizar tais relações entre capitalismo e avaliação de forma mais específica, apresentando como pano de fundo a realidade brasileira. Ele nos permitiu, por exemplo, entender que o Estado avaliador neoliberal se apresenta no Brasil por meio de testes padronizados tais como o ENEM, o ENADE, a Provinha Brasil, etc., fazendo-nos compreender que a relação entre capitalismo e avaliação não está tão distante de nossa realidade nacional.

Então, os teóricos da Educação que nos serviram de suporte teórico nos permitiram compreender com profundidade o conceito de avaliação escolar, fornecendo fundamentos imprescindíveis para que pudéssemos desenvolver a pesquisa ora apresentada.

Com fundamento no percurso ora apresentado até aqui, foi possível apresentar o itinerário que percorremos para a construção do nosso objeto teórico. Definido o tema – a relação entre avaliação, educação, emancipação e barbárie – e, problematizando se as avaliações aplicadas em sala de aula no ensino superior tem sido um obstáculo ou não para o processo emancipatório, e a partir das categorias teóricas *esclarecimento*, *razão instrumental*, *emancipação*, *barbárie* e *sujeito do inconsciente*, tornou-se viável delimitar o que pretendemos estudar e quais referenciais utilizaríamos como suporte.

Dessa forma, definimos como objetivo geral do nosso trabalho investigar se as avaliações de aprendizagem aplicadas em IES brasileiras, em especial no Maranhão, têm sido orientadas mais para a construção da emancipação ou da barbárie. Para dar suporte ao desenvolvimento desse objetivo nos fundamentamos nos conceitos de emancipação e barbárie, elaborados pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, nos servindo, assim, como categorias de análise.

E de maneira mais específica, objetivamos analisar se as avaliações aplicadas em sala de aula em determinado Curso Superior têm contribuído para a emancipação ou estão sendo um obstáculo para a sua efetivação. As categorias temáticas que foram utilizadas são *avaliação emancipatória* e *avaliação barbarizante*, fundamentadas, além das categorias básicas dos filósofos da Escola de Frankfurt, nas reflexões dos autores que se debruçaram especificamente sobre o tema da avaliação escolar.

De que maneira realizamos nossa pesquisa? É sobre isso que falaremos a seguir.

Nosso estudo visou analisar conceitos e categorias conceituais produzidos por teóricos no campo da Filosofia e da Ciência Social a fim de servir de subsídio para a leitura e interpretação do contexto atual, levando-se em conta, é claro, as possíveis diferenças históri-

cas entre os contextos em que tais categorias foram produzidas e o momento atual. Assim, a investigação ora apresentada produziu uma reflexão filosófica sobre a temática em questão sem, contudo, se tornar uma mera abstração ou especulação teórica. Isso ocorreu porque a pesquisa não tem como ponto de partida ideias e conceitos abstratos, nem tampouco apenas é uma mera descrição empírica da realidade, mas parte de problemas concretos para que possamos refletir sobre eles, a partir de categorias conceituais ricas de concreticidade.

Além disso, utilizando o referencial da Filosofia da Educação, apoiada especificamente na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, juntamente com elementos da psicanálise, e fundamentalmente com reflexões desenvolvidas por teóricos da Educação sobre a avaliação escolar, foi possível refletir sobre a problemática apresentada, encontrando fundamentos para responder às indagações aqui apresentadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos, basicamente, as técnicas da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo. Por meio da primeira encontramos os conceitos fundamentais para dar a sustentação teórica necessária para o desenvolvimento do trabalho. Pesquisando em fontes primárias e secundárias, nos aproximamos das categorias filosóficas e pedagógicas necessárias para realizar nossa análise.

A pesquisa documental objetivou coletar e analisar algumas avaliações aplicadas em salas de aula em um curso do ensino superior. Cabe observar que, quando utilizamos o termo *avaliação* aqui estamos nos referindo às avaliações escolares, especificamente aos exames ou testes aplicados pelos professores para avaliar a aprendizagem de seus alunos; não nos referimos a outras formas de avaliação, como o seminário ou o debate por exemplo.

E para definir a operacionalização da pesquisa documental definimos o universo de pesquisa, que, nesse caso foi, dentre os vários cursos superiores existentes atualmente, o *Curso de Direito*. A justificativa para essa escolha se deu por vários motivos. Primeiro, é um Curso que produz grande poder àqueles que são formados por ele, poder manifestado em cargos estratégicos em um Estado democrático de Direito, tais como magistrados, promotores, procuradores, defensores e advogados. Além disso, há atualmente crescente procura para o ingresso neste curso, por várias alegações, dentre elas as altas remunerações oferecidas no serviço público, fazendo com que muitas pessoas escolham esse curso como primeira graduação, ou mesmo atraindo profissionais graduados em diversas áreas em busca de tais promessas.

Ademais, baseados nas reflexões desenvolvidas pela Escola de Frankfurt, especialmente por Adorno e Horkheimer (1985a), sobre críticas à razão instrumental e ao Positivismo foi possível supor que os cursos explicitamente técnicos, que utilizam uma linguagem

mais seca e matemática, podem demonstrar que muitos profissionais por eles formados utilizarão de forma mais reduzida a linguagem simbólica, produzindo, possivelmente, um discurso mais limitado. Cursos de Engenharias, Matemática, Física, Medicina e Enfermagem, por exemplo, se forem orientados pela razão instrumental, se servirão mais de uma linguagem mais técnica e matematizável, e em função disso, a forma de se expressarem se dará, em geral, por meio de cálculos ou de expressões padronizadas, próprias de uma linguagem científica instrumental, como nos alertaram Adorno e Horkheimer (1985a). Deste modo, foi possível supor que há em tais áreas – pela orientação da razão instrumental que conduz a Ciência atualmente – uma redução da capacidade de construção de um discurso autônomo, necessário para a formação de um sujeito emancipado, haja vista que o que interessa à razão instrumental é o caráter prático e utilitarista do conhecimento científico e técnico, e em função disso os profissionais formados para realizar apenas essa tarefa não deveriam ter um discurso amplo e autônomo, pois isso não interessaria à razão científica instrumental.

O curso de Direito, por sua vez, lida basicamente com discursos, seja através das leis, seja dos textos dos doutrinadores, seja da elaboração de petições, seja de sentenças, seja pareceres, etc.. A estrutura do curso e as atividades realizadas pelos futuros profissionais exigirão, em tese, o desenvolvimento de uma capacidade discursiva elaborada, capaz de desenvolver a demonstração de uma tese por meio de argumentos, conceitos, enfim, de palavras, na forma escrita ou oral. Com efeito, o curso de Direito exigirá, muitas vezes, que os futuros profissionais saibam lidar bem com as palavras a fim de possibilitar o desenvolvimento de um discurso jurídico competente.

Contudo, devido à orientação da razão instrumental, que direciona a maioria do pensar de nossa época, foi possível inferir que o curso de Ciências Jurídicas também não escapará das orientações de tal razão, e por isso exigirá, atualmente, que seus acadêmicos e profissionais utilizem as palavras apenas em seu sentido meramente instrumental. Além disso, seguindo a mesma linha de raciocínio, devido ao caráter instrumental da ciência e do conhecimento científico hodierno, já surgiu a necessidade, por parte de muitos alunos, da simples memorização mecânica⁴ de vários conteúdos apenas para a aprovação em concursos públicos,

⁴ Não estamos dizendo que a memorização não seja um componente necessário para a aprendizagem. Evidentemente que muito do que aprendemos é possibilitado pela memorização. Contudo, estamos criticando a memorização meramente mecânica como única forma de aprendizagem, aquela que permitirá ao aluno ou candidato a um concurso simplesmente “decorar” o conteúdo, sem estabelecer nenhuma relação significativa com ele. A simples “decoração” não é sinônima de aprendizagem significativa, que exigirá muito mais que isso. Assim, nossa crítica recai aqui apenas no uso meramente instrumental e mecânico da memorização para a consecução de fins imediatistas e práticos, como somente “aprender” um determinado conhecimento para ser examinado num teste e passar num concurso ou ser aprovado em uma prova, por exemplo, sem que o aluno consiga estabelecer relações significativas entre os conhecimentos.

fazendo com que a relação com as palavras e a linguagem seja cada vez mais reduzida, transformando tais palavras em meros instrumentos para fins imediatistas. Junte-se a isso uma crescente diminuição da cultura geral dos acadêmicos – quando indagamos quais livros fora da área jurídica (Literatura, Filosofia, História, poesia, etc.) os acadêmicos leram é preocupante perceber o quanto isso é algo cada vez mais raro –, foi possível então supor o quanto há uma redução da produção discursiva autônoma dos estudantes e dos profissionais da área de Direito⁵.

Paradoxalmente, o curso lida basicamente com palavras e não com números, mas percebemos que muitos acadêmicos e profissionais têm operado com as palavras como se realizassem cálculos matemáticos, reduzindo o caráter simbólico delas. Por conseguinte, esses foram alguns dos motivos de nossa preocupação em estudar os impactos da emancipação da barbárie a partir do Curso de Direito, pois ele lida com palavras, mas ao mesmo tempo temos percebido a maneira instrumental e reducionista com que o curso, orientado, sobretudo, pelo Positivismo Jurídico, vem tratando a linguagem jurídica.

Pelos motivos expostos, definimos o Curso de Ciências Jurídicas como o limite de nossas análises nesta pesquisa, sejam dos documentos pesquisados ou dos acadêmicos e professores que serão pesquisados. Assim, todas as avaliações coletadas para análise se referem a esse curso, em São Luís, capital do Maranhão. Ao coletar e analisar algumas avaliações aplicadas por professores do curso de direito foi possível perceber se tais avaliações estão permitindo a construção de uma aprendizagem que proporcione uma formação mais voltada para emancipação.

É necessário lembrar ainda que analisamos os enunciados de provas aplicadas em sala de aula com objetivo de investigar se esses enunciados estariam provocando nos alunos a capacidade de produção de um discurso mais autônomo ou mais heterônomo. Na medida em que os enunciados das provas exigissem apenas a memorização do conteúdo, fazendo com que os alunos respondessem de forma padronizada e repetitiva, sem se preocuparem com a autoria de seu texto, estaremos diante de uma avaliação mais *barbarizante*. Contraditoriamente, quando os enunciados das provas provocassem mais a reflexão e a crítica dos alunos, engendrando a possibilidade de um discurso autônomo, pensamos estar diante de uma forma de *avaliação emancipatória*, capaz de contribuir no processo de emancipação.

Cumpramos lembrar que o curso de Direito é composto por dez períodos semestrais e, em função disso, a coleta dos dados ocorreu dentro desse limite. No entanto, cabe observar

⁵ As questões ora apresentadas serão mais profundamente analisadas no Capítulo IV, no momento da análise dos questionários aplicados aos alunos e professores do Curso de Direito campo de estudo.

ainda que não analisamos avaliações de todos os períodos, mas utilizamos o critério aplicado no Exame Nacional do Ensino Superior – ENADE, isto é, analisamos somente avaliações aplicadas do 1º ao 3º períodos (ingressantes) e do 7º ao 10º períodos (concluintes).

Utilizando a definição da Resolução CNE/CSE nº9, que estabelece as diretrizes curriculares para o Curso de Direito, coletamos avaliações dos eixos de *Formação fundamental* – que reúne disciplinas como Filosofia, Antropologia, Economia, Ética, etc. – e do eixo de *Formação profissional* – que agrupa disciplinas de Direito do Trabalho, Constitucional, Processual, Penal e Civil. Após essa coleta analisamos se estas avaliações estão sendo um obstáculo para a emancipação. Por meio de uma escolha aleatória dentro dos eixos definidos, coletamos os dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

A experiência do autor desta pesquisa como docente em cursos de Direito em I-ES's públicas e privadas nos permitiu delimitar o campo de estudo, que será um Curso de Direito regular oferecido por uma Instituição de Ensino Superior em São Luís. Não identificaremos a Instituição e o Curso para garantir o sigilo daqueles que participaram como informantes da pesquisa.

Ademais, além de realizar uma análise nas avaliações, sentimos também a necessidade de coletar dados concretos da comunidade acadêmica envolvida no processo educacional realizado no Curso de Direito estudado. Dessa forma, aplicamos questionários com questões fechadas, abertas e mistas, a fim de investigar de que forma os professores e alunos da área de estudo definida compreendem a importância e o papel que as avaliações têm no processo de ensino/aprendizagem, investigando ainda se eles percebem se tais avaliações estão contribuindo mais para a efetivação da emancipação ou se estão se configurando como um obstáculo para a sua efetivação.

Utilizamos questionários diferenciados, um para os discentes (ver Apêndice A) e outro para os docentes (ver Apêndice B). Nos questionários aplicados entre os alunos investigamos a visão que eles têm em relação às avaliações, permitindo identificar, na compreensão dos alunos, se estas avaliações estão contribuindo para construção de um discurso autônomo.

Quanto aos questionários aplicados entre os professores utilizamos questões semelhantes a fim de poder cruzar informações coletadas entre os alunos com outras extraídas entre os professores. Esses questionários investigaram, por exemplo, se os professores se consideram autores de suas avaliações e se eles acreditam que elas têm apenas o papel de preparar seus alunos para concurso públicos, tal como o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB.

A amostragem definida para a realização da pesquisa foi a seguinte. Do quantitativo dos alunos selecionamos somente 90 deles, e aplicamos os questionários com essa quantidade de alunos, coletando amostras de três campi, turnos e períodos diversos. Quanto aos professores, aplicamos 29 questionários com docentes que ministram aulas no *Curso de Direito* campo de estudo, definindo assim a amostra dos professores pesquisados. Cabe lembrar que o período de coleta desses dados foi de abril a maio de 2012.

Além disso, analisamos os dados coletados por meio dos questionários de forma quantitativa/qualitativa, com objetivo de nos fundamentar em tais dados para ampliar nossa reflexão sobre a realidade apresentada no Curso de Direito definido como área de estudo. A intenção não foi simplesmente apresentar tabelas e gráficos a partir de dados estatísticos mas utilizar esses dados para elaborar uma análise crítica, apresentada de forma textual, sobre o problema discutido em nossa pesquisa.

A partir de todo esse percurso metodológico produzimos uma dissertação dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, analisamos as origens do processo emancipatório e de que maneira tal projeto foi desviado, transformando o esclarecimento em uma forma de obscurecer a percepção da realidade. Desenvolvemos essa análise fundamentados nos textos *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* e *Dialética do Esclarecimento*, escritas por Kant e Adorno e Horkheimer, respectivamente, para entender qual a orientação inicial do projeto emancipatório, proposto pelo contexto Iluminista, e quais os obstáculos para a efetivação de tal projeto, indicados pela leitura crítica dos filósofos da Escola de Frankfurt. Apontamos, segundo a orientação dos frankfurtianos, a *razão instrumental* e a *indústria cultural* como obstáculos ao esclarecimento, e conseqüentemente, a emancipação.

Analisamos, no segundo capítulo, a relação entre Educação, emancipação e barbárie, objetivando identificar quais os obstáculos, sejam objetivos ou subjetivos, dificultam que a educação cumpra sua tarefa emancipatória. Fundamentados nos conceitos de *emancipação* e *barbárie*, retirados da coleção de textos de Adorno compilados na obra *Educação e Emancipação*, desenvolvemos uma investigação sobre qual deve ser o papel da educação face à barbárie, propondo que toda educação se realize para evitar que a barbárie se repita.

Na terceira seção abordamos o conceito de *avaliação escolar*, discutindo vários aspectos relacionados a tal categoria. Apontamos, inicialmente, a relação entre Educação, Psicanálise, emancipação e Linguagem, discutindo a necessidade de uma educação para o sujeito, capaz de desenvolver sujeitos capazes de produzir seus próprios discursos, apresentando inclusive uma análise da necessidade disso no próprio Curso de Direito. Ainda nesse

capítulo, analisamos o conceito de avaliação dentro do contexto do capitalismo, apresentando uma análise conceitual, um breve histórico, as funções e a classificação da avaliação escolar. Ademais, expomos também uma análise sobre a relação da avaliação com vários elementos, tais como as concepções de aprendizagem, o currículo, o Estado e o mercado, com objetivo de demonstrar que a avaliação escolar deve ser compreendida em sua totalidade e não como elemento isolado de análise.

No quarto e último capítulo analisamos mais especificamente a relação entre avaliação, emancipação, barbárie e o Curso de Direito. Inicialmente apresentamos uma caracterização do Curso, expondo um breve histórico no Brasil e no Maranhão, apresentando ainda as diretrizes curriculares nacionais e o Projeto Político do Curso de Direito objeto de estudo, além de suas diretrizes avaliativas. Em seguida, definimos o que significam *avaliação emancipatória* e *avaliação barbarizante*, a partir de diversas características, tais como as concepções, econômicas, políticas, filosóficas e pedagógicas que caracterizam cada tipo de avaliação acima citada, além de apresentar também as funções, tipos e instrumentos de avaliação que caracterizam as avaliações emancipatória e barbarizante. Foi nesse momento que exibimos uma análise dos enunciados das provas com objetivo de definir quais tipos contribuem mais para a emancipação ou para a barbárie; são expostas tanto questões de prova aplicadas fora da sala de aula (concursos jurídicos, Exame da OAB, etc.) quanto de provas aplicadas no Curso de Direito que é objeto de nosso estudo. E, por fim, expomos a análise dos resultados dos questionários aplicados com alunos e professores, a fim de nos permitir compreender qual a visão que eles têm sobre as avaliações aplicadas no Curso de Direito e se elas estão contribuindo para uma educação emancipatória.

Portanto, a partir de todo esse percurso esperamos que as reflexões, análises e críticas que serão aqui apresentadas, fundamentadas no referencial teórico proposto, possam contribuir para a compreensão do papel do ensino-aprendizagem no contexto atual, especialmente no ensino superior, e sua relação com a avaliação escolar. Defendemos que o movimento filosófico, de ir para além das óbvias apresentações da realidade, nos ajuda a compreender nossa situação no mundo. E na medida em que propomos uma reflexão filosófica sobre a Educação estaremos nos direcionando para essa tarefa que é própria da Filosofia da Educação, pensar a Educação em seus fundamentos e estruturas, permitindo-nos compreender as questões educacionais para além dos limites da pedagogia como ciência⁶, sobretudo em sua tendência (neo)liberal capitalista.

⁶ “Toda ciência, seja da natureza ou do espírito, se processa dentro do horizonte fundamentalmente ingênuo e dogmático da tese geral. Um físico, por exemplo, aceita implicitamente a tese geral. Condição precípua para o

Assim, é possível pensar que ao propor uma reflexão sobre a avaliação escolar para além das questões meramente didático-pedagógicas poderemos contribuir para que aqueles envolvidos no processo educacional, em especial os professores, possam pensar de forma profunda a própria Educação, transcendendo os limites do conhecimento técnico sobre o tema. Esse foi, entre outros motivos, um dos impulsos que nos moveu a desenvolver essa pesquisa: contribuir com a formação de professores preocupados com a o desenvolvimento da autonomia e emancipação de seus alunos.

Evidentemente que algumas lacunas, em especial de ordem empírica, podem aparecer durante a apresentação da pesquisa em tela e das reflexões e inferências que ela nos permitirá alcançar. É o risco que se corre por optarmos pela orientação da “incerteza” da Filosofia do que pela “certeza” das Ciências, dos números e gráficos. Correr riscos faz parte do ofício de filósofo, ainda mais quando ele se aproxima de uma área que “dizem” que não é a sua, tal como conhecimentos ditos fora do campo da Filosofia. Contudo, sem as reflexões filosóficas as próprias questões científicas, por exemplo, talvez não se desenvolvessem.

Dessa forma, mesmo que nossos leitores discordem das ideias aqui apresentadas – e isso é fundamental para o pensamento crítico – sugerimos que mesmo assim busquem aproveitar as reflexões aqui propostas, pois apesar do nosso trabalho poder apresentar possíveis fragilidades, lacunas ou incongruências, uma vez que nenhuma pesquisa está completa, pensamos que ele possa contribuir para o debate sobre os temas da educação, emancipação, barbárie e avaliação. Propomos que se indaguem durante a leitura do texto: o que isso me faz pensar? Com essa questão em mente os leitores poderão aproveitar mais o nosso escrito, produzindo, a partir dele, suas próprias reflexões e questionamentos.

desenvolvimento de suas pesquisas é não pôr em dúvida a existência do objeto de sua ciência, nem o seu valor, nem sua acessibilidade; pois, caso contrário, todo o seu esforço perderia completamente o seu sentido. O cientista pode, contudo, pôr em dúvida certos setores daquilo de que se ocupa: pode duvidar da natureza exata de um determinado objeto, ou do seu significado para o progresso da ciência, ou mesmo de que *tal* processo determinado de investigação seja adequado e possibilite o conhecimento que busca estabelecer. Porque estas dúvidas parciais se podem verificar, o espírito crítico existe dentro do âmbito de cada ciência, constituindo mesmo condição para o seu progresso. Mas o cientista, na medida em que permanece cientista, nunca põe em dúvida a totalidade do real, razão pela qual nenhuma ciência pode, com os seus próprios meios, justificar-se com ciência, e no momento em que o fizer assume uma tarefa própria da filosofia [...]” (BORNHEIM, Gerd. A. **Introdução ao pensar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. 11ª ed. São Paulo: Globo, 2003, p. 64). Com efeito, um pedagogo ou um professor, por exemplo, dentro dos limites da ciência da Pedagogia deve adotar os seus princípios teóricos metodológicos sem questioná-los. No entanto, no momento em que este mesmo cientista questionar profundamente tais fundamentos ele se estará aproximando da reflexão filosófica, indo para além dos fundamentos da Ciência. Isso não quer dizer que a Filosofia seja superior à Pedagogia, mas que o papel da Filosofia da Educação é ir para além dos limites teórico-metodológicos da própria Pedagogia, quando estiver circunscrita a seus aspectos meramente científicos.

CAPÍTULO I

DO PROJETO EMANCIPATÓRIO ILUMINISTA À RAZÃO INSTRUMENTAL: obstáculos para a efetivação da emancipação?

A época medieval caracterizava-se, em geral, pela relação entre a razão e a fé. A fé cristã, fundamentada nas Sagradas Escrituras, e a razão, alicerçada na Lógica e na Filosofia pagã grega, precisavam estar conciliadas nesse contexto. A fé ampliava a razão e esta iluminava aquela. Entretanto, mesmo existindo um tipo de razão medieval ela não era completamente livre, pois estava limitada pelas regras e pelos objetivos da Igreja Católica Apostólica Romana. Mesmo tentativas como as de Santo Tomás e a Escolástica, no sentido de tornar a razão medieval mais voltada à Lógica e ao raciocínio, não permitiram que a razão se tornasse livre dos dogmas da Igreja.

Foi preciso esperar a chegada do Renascimento e de algumas ideias revolucionárias para que esse quadro cultural fosse alterado. Filósofos inquietos com as conclusões apresentadas em seu tempo começaram a questionar tal realidade apresentada como intocável pela Igreja. Dentre eles, podemos destacar Giordano Bruno que inaugurou uma crítica ferrenha aos dogmas sobre o homem e a natureza pregadas pela Igreja medieval. Contudo, foi com as contribuições de outros homens inquietos com as ideias pregadas em sua época que o panorama de dogmatismo da razão começou a ser modificado mais radicalmente.

Francis Bacon (1558-1629) e Galileu (1564-1642) contribuíram fortemente para que os dogmas fossem quebrados paulatinamente. Bacon, preocupado em fundar as bases da Ciência moderna, afirmava que a ciência teria de partir da experiência para ser verdadeira. Seria necessário partir da realidade concreta para afirmar a verdade do mundo. Publica, entre outras obras, o *Novum Organum* (1620), obra em que propunha novos caminhos para a ciência, alicerçando-a na razão, na Matemática e na experiência, longe dos domínios dos dogmas da fé. Galileu, por sua vez, contribuiu com o aperfeiçoamento do método experimental. Com o filósofo e cientista italiano a Ciência moderna passou a pautar-se metodologicamente nos experimentos auxiliados por meio de instrumentos, tal como o telescópio que ajudou a desenvolver.

Com efeito, a partir dessas contribuições a razão medieval começou a se enfraquecer, paulatinamente, abrindo espaços para uma forma de razão que seria preponderante e decisiva nos séculos XVII e XVIII, a razão científica. Cumpre lembrar que isso não ocorreu por acaso, pois as transformações econômicas ocorridas nesse período nos fazem perceber o

desenvolvimento do Capitalismo e a ascensão gradual da burguesia. Sendo assim, mudanças de ordem econômica, produzindo novas necessidades, determinaram alterações na ordem do pensamento, isto é, no campo científico e filosófico.

Na medida em que a Ciência moderna se propagava – orientada pelo método experimental e pelo uso de instrumentos – uma parte da sociedade foi modificando sua forma de olhar para o mundo e a natureza.

Perceberam que seria possível conhecer para dominar, ou seja: o conhecimento da natureza permitiria o domínio de seus processos e até mesmo a reprodução de seus fenômenos. Desde então, nem a Ciência e nem a Razão se mantêm a mesma em relação à época medieval. A razão, agora, se volta para a natureza e os homens, com intuito de encontrar formas de conhecer, controlar e aplicar tais conhecimentos de forma a intervir na realidade. A Revolução Francesa, no campo político, é um exemplo de como a razão moderna buscou encontrar caminhos para intervir no fluxo aparentemente imutável da natureza e da sociedade. Dessa forma, a razão tornou-se *razão instrumental*, isto é, voltada a fornecer conhecimentos e caminhos que possam permitir a aplicação prática de tais conhecimentos, com objetivo de intervir e modificar a própria realidade, seja natural ou social.

Foi mais precisamente no Iluminismo⁷, no século XVIII, que a razão instrumental se apresentou. Nos debates entre os iluministas (Diderot, Voltaire, Rousseau, Kant, entre outros), nos textos publicados em jornais, revistas e panfletos, na publicação da *Enciclopédia*, enfim, nas ideias revolucionárias e críticas publicizadas naquele contexto, entrou em cena a configuração e a força da razão instrumental. Assim, os iluministas acreditavam fortemente que a razão, apoiada na Ciência e na Filosofia moderna, poderia libertar os homens do medo e das superstições, gerando a liberdade, a verdade e o progresso.

Como sucedâneo dessas ideias, engendradas no Século das Luzes, emergiu no século XIX o Positivismo. Criado por Auguste Comte (1798-1857) o Positivismo aprofunda as ideias postas por Bacon e Galileu sobre a Ciência moderna dois séculos antes. Ao publicar sua obra basilar, *Curso de Filosofia Positiva* (1830), o filósofo francês pôs fim a qualquer tentativa de se alcançar o conhecimento verdadeiro através dos caminhos propostos pela Teologia e Metafísica. Segundo ele, somente o conhecimento científico – que representa o estado positivo da humanidade – é o caminho para a verdade, a ordem e o progresso. É necessário perceber que o contexto em que Comte publicou sua obra e divulgou suas ideias já era um momen-

⁷ Para compreender mais profundamente o Iluminismo, suas características e consequências para o pensamento contemporâneo. Cf. CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. Tradução de Álvaro Cabral. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

to posterior às revoluções industrial e francesa; portanto, um momento em que os ideais burgueses e capitalistas já estavam bastante desenvolvidos e divulgados; a fábrica dominava o cenário e os trabalhadores produziam a pleno vapor. Nesse contexto era necessário divulgar os ideais da razão científica, como única forma de alcançar a ordem e o progresso.

Esses ideais científicos se propagaram pelo mundo ocidental na mesma medida que o Capitalismo avançou sobre o mundo, chegando ao século XX com toda força. A Primeira (1914-1918) e a Segunda (1939-1945) Guerras mundiais testemunharam o poder da razão instrumental e das Ciências. O caminho, iniciado desde o século XVII, desembocou no início do século passado, com tais eventos.

A razão científica e instrumental alicerçaram tanto o planejamento como a realização das guerras. O desenvolvimento de tecnologias produzidas pela ciência ocorreu como nunca se vira. As armas e os instrumentos para serem usados na guerra foram concebidos, elaborados e construídos pela razão instrumental. Das tropas nazistas e fascistas às tropas aliadas, a razão instrumental estava presente, ajudando a calcular, planejar e executar a guerra, com todos seus horrores. E o ápice desse horror, causada pela razão instrumental, foi a detonação de duas bombas atômicas pelos Estados Unidos em 1945 em Hiroshima e Nagasaki.

A Escola de Frankfurt, em meio a esse contexto histórico, fez uma análise crítica dos desvios da razão, demonstrando que a razão instrumental não conduziu ao esclarecimento, à luz, à ordem e ao progresso. Aliás, a razão esclarecida realizou o seu contrário, isto é, à barbárie. Entretanto, o que ocorreu com a razão? O que levou a razão moderna, alicerçada na Ciência, a desviar-se do seu caminho emancipatório? Em que momento a razão deixou de perseguir a verdade e passou a buscar a dominação? Ou será que a razão moderna nunca fitou alcançar tal verdade e, por consequência, libertar os homens do medo e da superstição?

Essas são algumas questões levantadas pelos filósofos da Escola de Frankfurt que nos fazem pensar se a razão instrumental e a Ciência são de fato formas de nos libertar da opressão. E a Educação, orientada por essa forma de razão, não será também uma forma de nos manter na situação de opressão?

Neste capítulo, objetivamos analisar a relação entre o esclarecimento, emancipação e barbárie, visando compreender de que maneira a razão se tornou instrumental, realizando o contrário da emancipação, a saber, a barbárie. Apoiados na leitura proposta pela Escola de Frankfurt sobre esse tema, o autor deste trabalho acadêmico buscou fazer uma arqueologia da razão instrumental, objetivando realizar um movimento filosófico em direção às origens da razão que orienta a forma de pensar atual.

Para realizar tal tarefa sua análise seguirá os seguintes passos. Primeiro, retornando ao texto kantiano a fim de verificar a proposta iluminista da emancipação por meio da razão, através dos conceitos de esclarecimento e menoridade. Em seguida – doravante apoiado na leitura de Adorno e Horkheimer –, apresentaremos a análise feita por esses filósofos sobre a origem do esclarecimento, demonstrando que o esclarecimento está contido no mito e dele não conseguiu se desvencilhar completamente. Num terceiro momento, a análise se deterá no conceito de indústria cultural, demonstrando que essa forma de produção capitalista, que toma a arte como referência, contribui para que o esclarecimento se torne forma de alienação e barbárie.

Portanto, a partir dessa análise pretendemos fornecer elementos teóricos para a compreensão do tema de nossa dissertação, visando compreender mais profundamente como se dá a relação entre educação e barbárie.

1 O ESCLARECIMENTO COMO CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO: a concepção kantiana

Apesar de parecer uma preocupação apenas de nossa época, a *emancipação* já era uma questão discutida há algum tempo. Não é de hoje que esse termo tem circulado entre nós. Mas qual a origem da categoria da *emancipação*? Quais as características do processo emancipatório? Podemos considerar que hoje, devido a todas as mudanças no campo educacional, da Ciência e Tecnologia, estamos emancipados?

A resposta a essas questões nos leva ao Século da Luzes, a época do Esclarecimento, o século do Iluminismo, isto é, ao séc. XVIII. Momento histórico em que o pensamento experimentou uma configuração diferente. Circularam nesse contexto as ideias de Liberdade, Crítica, Ciência, esclarecimento e emancipação. O mundo ocidental, a partir dos ideais iluministas, não será mais o mesmo. A promessa do progresso e da libertação dos homens de toda forma de superstição, são lemas alardeados pelos filósofos das luzes.

Nesse contexto surgiu um pensador que deixou grande marca no pensamento ocidental desde então. Trata-se de Immanuel Kant⁸, filósofo prussiano (Alemanha), nascido em 1724 na cidade de Königsberg, falecendo também na mesma cidade, no ano de 1804. Dono de uma obra densa e vasta é conhecido como o autor das *Críticas*, a saber, *Crítica da razão pura*, *Crítica da razão prática* e *Crítica da faculdade do juízo*. Foi ele, a partir do debate público

⁸ Para compreender mais sobre a biografia e a produção teórica de Kant cf. CASSIRER, Emst. **Kant, vida y doctrina**. Traducción por Wenceslau Loces. 3ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

desenvolvido em sua época, quem deu início a análise sobre a emancipação, que repercutiu profundamente nos séculos ulteriores.

Kant publicou também vários artigos em revistas de orientação iluminista. Dentre elas a revista de Berlim *Berlinische Monatschrift*. Nesta revista deu a público, em 1784⁹, o escrito “Resposta à Pergunta: O que é ‘Esclarecimento?’” (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*), com intuito de responder a uma questão levantada por outros leitores: “O que é Esclarecimento?”. Nesse texto o filósofo prussiano desenvolveu uma análise crítica, dentro dos limites do seu contexto histórico¹⁰, sobre o processo de esclarecimento (*Aufklärung*). E, ao fazer isso, abordou também os conceitos de *menoridade*, *uso público* e *uso privado* da razão, além do conceito de *liberdade*.

Dessa forma, pretendemos apresentar aqui o conceito de emancipação, a partir do texto kantiano supracitado, com intuito de expor qual o projeto iluminista sobre o que significa emancipação, qual sua finalidade e sua relação com o esclarecimento.

Para realizar tal tarefa serão seguidos os seguintes passos. Orientado pela teoria kantiana, primeiramente serão discorridos os conceitos de *menoridade* e *esclarecimento*, com o fito de nos fazer compreender o processo que nos encaminha deste para aquele estado. Em seguida, a análise se debruçará sobre o *uso público* e o *uso privado da razão*, com objetivo de diferenciar as duas formas propostas por Kant de uso da razão, identificando-se qual delas permite o esclarecimento, e por consequência, a emancipação.

1.1 Da menoridade ao Esclarecimento: o caminho para a emancipação

Apresentaremos a seguir dois conceitos kantianos que nos permitirão compreender o que ele entende por emancipação. Ao nos debruçarmos sobre as categorias *esclarecimento* e *menoridade* será possível entender melhor a proposta de Kant.

O Iluminismo propaga um lema, apresentado por Kant (1974): “*Sapere aude!*” (Ousai saber!). Assim, analisar e debater sobre o esclarecimento (*Aufklärung*) se tornou fundamental para essa corrente filosófica. Num momento em que o pensamento pretendia se desvencilhar-se das trevas e das obscuridades medievais, buscar o esclarecimento deveria ser a teleologia de todos os homens. Eis em que acreditavam os iluministas.

⁹ Cf. CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, p. 33.

¹⁰ Faz-se esta observação pois os exemplos usados por Kant no texto são oriundos de uma realidade social e política bem específica, ou seja, um regime monárquico que buscava se desvencilhar dos elementos medievais que ainda pairavam sobre a Alemanha do século XVIII.

Segundo o pensamento kantiano o *esclarecimento* “[...] é a saída do homem da sua menoridade, do qual ele próprio é culpado” (KANT, 1974, p. 100). Cabe observar que, segundo esse filósofo prussiano, o esclarecimento não é um estado definitivo, mas um processo. Ninguém é esclarecido, mas está em processo de esclarecimento. Mesmo que a vida do indivíduo cesse o esclarecimento continuará, como processo, acontecendo na espécie (humanidade).

Contudo, se buscamos o esclarecimento é porque estamos situados num estado privado dele. Kant afirma que esse estado de privação do esclarecimento é a *menoridade*, que “[...] é a incapacidade [do homem] de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”. Além disso, o filósofo prussiano nos admoestou que o culpado por isso é o próprio homem, pois a menoridade não se dá pela falta de conhecimento e por problemas cognitivos mas origina-se na covardia do homem, que teme pensar por conta própria, sem a direção de outrem (KANT, 1974, p. 100).

Além disso, se existem pessoas que se encontram na menoridade, então elas precisam ser conduzidas, guiadas. Kant afirma que são os *tutores* – pessoas dedicadas e incumbidas da missão de conduzir tanto o pensamento quanto as ações de outrem – os responsáveis por essa condução, sendo, portanto, os guias daqueles que permanecem em tal estado.

Segundo ainda esse filósofo prussiano, os homens preferem ser guiados por *tutores*, responsáveis pela condução de seu pensamento e de suas ações, pois a menoridade é cômoda, pois se tenho alguém que pense por mim, como um livro de autoajuda que define o que devo fazer, por exemplo, “[...] não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregam em meu lugar dos negócios desagradáveis” (KANT, 1974, p.100-102)

Outrossim, a saída do homem da menoridade, em direção à maioridade é difícil e dolorosa, afirmava Kant (1974). Isso ocorre pois

a imensa maioria da humanidade (inclusive o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigoso, porque aqueles tutores [*Vormüder*] de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado estas tranqüilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual os encerram, mostram-lhe em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas (KANT, 1974, p. 102).

Portanto, utilizando-se aqui de uma metáfora (do gado e seu pastor), Kant (1974) afirmou que os tutores (pastores do gado), intencionalmente, tornam os homens (o gado ou “estas tranqüilas criaturas”) dependentes de sua condução, tornando-os incapazes de pensar e

agir por si só. Além disso, ainda o advertem – se porventura vierem a tentar tal feito – do insucesso dessa tentativa. Assim, além de não conseguir pensar por si só o homem ainda tem medo de tentar superar tal situação, pois foi isso que os tutores vos ensinaram.

Ademais, alguns grilhões prendem o homem no estado de menoridade, tornando mais difícil desvencilhar-se desta situação, uma vez que acaba criando um amor por tal situação cômoda. Na medida em que somos guiados por preceitos e fórmulas prontas, determinando e “enlatando” o nosso pensamento, utilizando de forma mecânica tais fórmulas e conhecimentos, dificilmente nos libertaremos do estado de menoridade (KANT, 1974).

Com efeito, o homem no estado de menoridade não consegue superar tal situação, pois acredita não ser capaz de pensar por si só além de nunca ter feito tal tentativa, pois os tutores não deixaram. E mais: o *uso instrumental da razão*, voltado apenas para o raciocínio mecânico, baseado em conceitos pré-estabelecidos pelos tutores, aprisionam o homem no estado de menoridade. Portanto, “são muito poucos aqueles que conseguirão, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura”, afirmou Kant (1974, p. 102).

É muito difícil ao “homem em particular”, isto é, individualmente, sair do estado de menoridade, observou Kant (1974). Por outro lado, coletivamente, os homens poderão sair desse estado. Para que isso aconteça será necessária uma condição fundamental: *liberdade*. Dada essa condição, o público poderá esclarecer a si mesmo, desvencilhando-se assim dos grilhões que o prendem ao estado de menoridade. Se for dada liberdade será quase inevitável que o público se esclareça, adverte Kant (1974).

Em síntese: para que o homem saia do estado de menoridade, do qual ele próprio é culpado, será preciso superar a preguiça, a covardia, a falta de vontade que lhe impedem de pensar por si só, sem a condução de tutores. Além disso, necessário também um ambiente propício para que isto ocorra, isto é, um ambiente de liberdade para que os homens se libertem coletivamente, enfim, dos grilhões que os prendem ao estado de menoridade.

Contudo, insere-se aqui uma questão: como fazer uso da liberdade no caminho para o esclarecimento? É isso que iremos discutir a seguir.

1.2 Do Uso público ao Uso privado da razão: instrumentos emancipatórios

A condição fundamental para o esclarecimento é a *liberdade*. No entanto, por todo lado, exclama o filósofo de Königsberg, há a sua limitação, pois os tutores não deixam que isso ocorra. Tais tutores afirmam: “Não pensem, mas apenas obedeçam”. Ou como afirma o próprio filósofo: “Ouço agora, porém, exclamar de todos os lados: *não raciocineis!* O oficial

diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede!” (KANT, 1974, p.104).

Esses exemplos expressam de que maneira a liberdade é limitada. Quando o tutor afirma “não raciocineis!” quer dizer “não pensem por si mesmos!”, isto é, de forma livre e autônoma, eis o que afirmam os tutores ao povo. O oficial do exército diz para não discutir ou avaliar as ordens, mas devemos apenas executá-las. O economista afirma para não pensarmos sobre os fundamentos, a necessidade ou o grau de justiça da cobrança de impostos, porém devemos somente pagar. O padre ou o pastor declaram para não avaliarmos os princípios fundamentais da religião ou da fé, no entanto devemos apenas crer. Atrevemo-nos até a ampliar esse exemplo e afirmar que o médico diz: “Não pensem sobre os fundamentos da terapia apenas a siga”; ou mesmo o advogado ou juiz afirma: “Não pensem sobre os fundamentos, os princípios ou grau de justiça da lei, mas apenas obedeçam a ela”. Ou até mesmo um professor afirma para seus alunos: “Não discutam sobre a maneira de ministrar as aulas, ou sobre as formas de avaliação, apenas aprendam e respondam às provas, sem questionar”.

E para ultrapassar essa limitação da liberdade o filósofo prussiano propunha que fizéssemos o *uso público* da razão, que, de acordo com o pensador, contribuiria imensamente para o fomento do esclarecimento. Ele entendia que o uso *público* da razão é “[...] aquele que qualquer homem, enquanto sábio¹¹, faz dela diante de um grande público do *mundo letrado*”. Assim, por meio do uso público da razão os homens poderiam ultrapassar o estado de menoridade em direção ao esclarecimento (KANT, 1974, p.104).

Com efeito, fazer uso público da razão emergirá a possibilidade de avaliar, questionar, investigar, refletir livremente sobre qualquer assunto, dirigindo essas reflexões para o julgamento e avaliação do público leitor, tornando-as, portanto, públicas, promovendo assim o esclarecimento.

E para realizar essa tarefa, fazendo uso público da razão, o intelectual deveria dirigir-se ao público “[...] por meio de obras escritas, de acordo com seu próprio entendimento”, isto é, a partir de seu pensar livre e autônomo. Ademais, as ideias publicizadas por meios des-

¹¹ Sobre essa questão cabem aqui algumas observações. Para a compreensão dos conceitos de uso público e privado da razão é necessário esclarecer antes o conceito de *sábio*. No texto original Kant utiliza a palavra *Gelehrter*, que significa “intelectual”, “douto”, “culto”, “ilustrado”. A compreensão se torna mais acessível, mais atual se substituirmos o termo *sábio* por *intelectual*, pois o termo *sábio* nos remete a um sentido mais místico ou moral (sensatez, prudência, etc.), em contrapartida o termo *intelectual* nos aproxima mais de um sentido mais cognitivo, voltado para a questão do conhecimento, conceitual; essa mudança também é proposta no texto de Caygill, o que ratifica nossa opção. Assim, uso público da razão é aquele que qualquer homem enquanto intelectual, “[...] ou homem versado no assunto”, pode fazer da sua razão diante do público letrado, ou como é traduzido no texto de Caygill, diante de um “público leitor”. CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

tes escritos pelos intelectuais deveriam ser fundamentadas e bem examinadas, para que pudessem, enfim, se tornar públicas. Operando dessa forma, o intelectual não teria somente o direito mas o dever de tornar conhecida do grande público o resultados de suas reflexões (KANT, 1974, p. 104-106).

Por um lado, o uso privado da razão é aquele que o intelectual faz dentro dos limites impostos pelo cargo público ou função de ocupa no governo (Estado). Por outro lado, “denomina-se uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo *cargo público* ou função a ele confiado”, assevera Kant (1974, p. 104). Aqui a razão é limitada, a liberdade cerceada. Só é permitido pensar dentro dos limites estabelecidos pela posição que ocupa. Nesse caso, o seu pensamento não se torna acessível ao grande público leitor, ficando restrito ao meio profissional que o profissional ocupa.

Por outro lado, quando um membro ou funcionário da máquina estatal — que tem o pensar limitado pelo governo ao cargo ou função que ocupa — se reconhece como mais do que um simples funcionário do Estado, ou seja: um cidadão¹² ou membro da comunidade civil, garante o direito e o dever de, como estudioso no tema, discutir publicamente suas ideias, mesmo que o tema em questão sejam os problemas internos do seu próprio meio profissional. Destarte, enquanto intelectual, o funcionário do Estado poderá pensar livremente sobre qualquer assunto que desejar, até mesmo questões restritas ao seu meio profissional, sem que isso lhe traga algum tipo de sanção por parte do Estado (KANT, 1974).

Destarte, por exemplo, o clérigo “[...] está obrigado a fazer seu sermão aos discípulos do catecismo ou à comunidade, de conformidade com o credo da Igreja a que serve, pois foi admitido com esta condição”. Contudo, isso não impedirá que, na condição de intelectual, ele possa analisar de maneira profunda, fundamentada e rigorosa os problemas que envolvem a sua própria Igreja, expondo cuidadosamente tais reflexões ao público, permitindo, inclusive, a melhoria dessa instituição, sem que por isso sofra alguma forma de sanção e nem crie um peso em sua consciência, observava o filósofo prussiano (KANT, 1974, p. 106).

Dessa forma, fica garantida a possibilidade dos membros do aparato estatal fazerem o uso público da razão, na condição de intelectuais, pois assim poderão avaliar livre e publicamente qualquer tema, até mesmo os referentes ao seu campo profissional.

¹² Sobre esta questão Caygill comenta, demonstrando a tensão entre o uso público e privado da razão: “os exemplos de Kant do uso privado da razão incluem o soldado que deve obedecer às ordens quando em serviço, o cidadão que deve pagar impostos e o clérigo que deve instruir a sua congregação na doutrina da igreja. Embora cada um deles esteja obrigado à obediência o cumprimento de sua respectiva missão, também estão livres como escritores para dirigir-se ao público leitor e expor-lhe seus pensamentos sobre estratégia militar, tributação e religião”. CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, p. 21.

Como consequência, os textos escritos pelo intelectual e dirigidos ao público leitor, abrirão amplo debate público na sociedade, podendo dessa forma influenciar, após uma ampla discussão, a mudança dos erros e problemas, denunciados por ele em seus escritos. Um sacerdote, por exemplo, fazendo uso público da razão poderá influenciar até mesmo nas reformas da religião que defende como funcionário público, tornando-a melhor, menos arbitrária. Ou mesmo um advogado ou juiz, procedendo da mesma maneira, poderá influenciar nas mudanças no sistema jurídico qual faz parte.

Contudo, qual é o papel do governo diante do uso público da razão por parte de seus funcionários e demais cidadãos?

Segundo o filósofo prussiano, o governo deverá deixar os cidadãos livres para fazer o uso público da razão, sobre qualquer tema, pois se tornará prejudicial ao governante “[...] quando submete à vigilância do seu governo aos escritos nos quais seus súditos procuram deixar claras suas concepções”. Assim, o governo não deveria censurar o uso público da razão, seja de seus funcionários, seja do cidadão comum, pois somente um governante também esclarecido poderia propiciar aos seus cidadãos a liberdade de fazer uso público da razão (KANT, 1974, p. 112).

Portanto, somente um governo também esclarecido poderia compreender a necessidade de instaurar um ambiente de total liberdade para que seus cidadãos possam pensar, avaliar e debater qualquer tema, sem nenhum tipo de censura governamental¹³. Assim sendo, os cidadãos como um todo, incluindo também aqueles que ocupam cargos no governo, poderão esclarecer-se, pois o próprio governo garantirá o ambiente propício para que isso ocorra, isto é, um ambiente de liberdade.

No entanto, Kant (1974) observava que, mesmo havendo liberdade para avaliar qualquer tema, o cidadão deveria também obedecer às leis instituídas – uma vez que estas são também uma condição necessária para o esclarecimento – concretizando uma determinada ordem social. Enfim, é facultada a possibilidade do livre uso da razão, mas é necessário também obedecer às leis vigentes, até que elas possam ser modificadas por meio do uso público da razão, adverte o filósofo prussiano.

Além disso, o filósofo prussiano defendia a ideia de que somente por um processo lento e gradual ocorrerá a saída da minoridade para a maioria, isto é, o esclarecimento, pois se não for dessa maneira “[...] uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotis-

¹³ A observação de Caygill se mostra aqui valorosa para nos fazer entender essa questão: “A aposta de Kant é que o hábito de pensar livremente traduzir-se-á, de forma gradual, no hábito de agir livremente e acabará, assim, por superar a divisão entre os usos público e privado da razão”. Caygill, *opus cit.*, p. 21.

mo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar”, não realizando, de fato, o esclarecimento, uma vez que ocorrerá apenas a troca de velhos preconceitos por novos, sem alterar profundamente a forma de pensar, conduzindo novamente “[...] a grande massa destituída de pensamento” (KANT, 1974, p.104).

Portanto, a proposta kantiana de revolução gradual por meio do uso público da razão se apresenta como válida. A mudança, mesmo lenta, das mentalidades poderá ter um efeito revolucionário mais efetivo e duradouro do que a troca de poder por uma revolução feita pelas armas, pela força, pelo derramamento de sangue.

Como percebemos, o projeto Iluminista de esclarecimento passa pela ideia de que sem o debate público não é possível que o esclarecimento ocorra. Por meio do princípio da publicização e do exame crítico do pensamento o processo de esclarecimento se cumprirá. O projeto iluminista defende que o uso público da razão permitirá que os homens se libertem do medo, das superstições, das dúvidas e das angústias. Kant é um porta-voz desse ideal, pois acredita que o esclarecimento é possível e que seus efeitos positivos serão sentidos em todas as esferas da sociedade.

Sob esses fundamentos, a *emancipação* é a pedra-de-toque do Iluminismo e realizá-la deverá ser tarefa de todos, pois dessa maneira os homens se tornarão livres e donos de si. A Ciência e a Filosofia deverão estar a serviço da emancipação, uma vez que elas poderão modificar os homens e a sociedade. Acreditar nos efeitos positivos da emancipação, por meio do esclarecimento, torna-se um dos princípios norteadores dos séculos que se seguem à Época das luzes. Não é à-toa que projetos calcados na Ciência e na razão se espalham por todo lado, e a ideia de emancipação subjacente a esses projetos impulsionam as descobertas científicas e a aplicação de tais conhecimentos na sociedade.

Mas o que ocorreu com esse projeto inicial? A Ciência e a Tecnologia nos tornaram emancipados? Pensamos e agimos por conta própria ou somos como robôs, sem pensamento próprio?

Entretanto, as críticas da Escola de Frankfurt sobre o Esclarecimento (*Aufklärung*) nos fazem pensar o quanto, talvez, o projeto inicial tenha se desviado. O que houve com o projeto emancipatório imaginado pelos iluministas? No que se transformou? Quais são os obstáculos atuais para sua realização? É sobre isso que discutiremos a seguir.

2 A RACIONALIZAÇÃO DO MITO OU A MITOLOGIZAÇÃO DA RAZÃO: os desvios do projeto iluminista e a descoberta da razão instrumental

Quando se pensa em Escola de Frankfurt dois conceitos vêm logo à mente: indústria cultural e *razão instrumental*. O pensamento crítico contemporâneo se vale, especialmente, deste último conceito para balizar suas reflexões sobre o papel da razão e da ciência no século XX, apontando os aspectos negativos do uso da razão e da Ciência. Mas o que significa *razão instrumental*? Quais os elementos conceituais que nos permitem compreender tal categoria? Em que textos da Escola de Frankfurt foram apresentados esse conceito? Em que medida a razão instrumental nos permitirá entender o desvio do projeto Iluminista de emancipação dos homens por meio da razão e da ciência?

Aqui, pretendemos analisar o conceito de razão instrumental com o objetivo de compreender de que maneira a razão emancipatória engendrada pelo projeto Iluminista se transformou em razão barbarizante, tornando-se assim um obstáculo à emancipação e uma maneira de fomentar a barbárie.

Para desenvolver nossa análise colha-se do escrito *Dialética do Esclarecimento* (*Dialektik der Aufklärung*), publicado pela primeira vez em 1947, especialmente o capítulo “Conceito de Esclarecimento”. Através da análise empreendida por Adorno e Horkheimer neste capítulo será possível compreender de que forma a razão científica – que se apresenta como meio de superação das superstições e do medo – se transforma em mito. Aliás, os autores demonstram que a ciência e a razão nunca conseguiram superar a sua condição mítica: mito e esclarecimento são inseparáveis, acreditam Adorno e Horkheimer (1985a).

Destarte, ao compreender a relação entre mito e esclarecimento será possível entender de que forma a razão científica, apoiada na noção de esclarecimento, se transformou em razão instrumental¹⁴, responsável, especialmente, pela efetivação da barbárie. Explicitar essa relação é fundamental para perceber o quanto a razão instrumental é um possível obstáculo para a efetivação da emancipação, em especial no processo educacional.

Cabe observar ainda que o sentido utilizado pelos autores alemães da palavra esclarecimento se deve muito ao termo usado na língua materna dos pensadores. Em alemão é escrito como *Aufklärung*, que poderia ser traduzido para o português como *iluminismo*, *ilus-*

¹⁴ É necessário advertir o leitor que mesmo que a expressão razão instrumental seja maciçamente utilizada, não o encontramos registrado dessa forma no texto de Adorno e Horkheimer. “Razão instrumental” é uma expressão, utilizada a partir da leitura dos textos dos filósofos frankfurtianos, que carrega a visão crítica dos autores em relação à ciência e à técnica, no entanto não é assim registrada por eles. Contudo, cumpre advertir ainda que na *Dialética do Esclarecimento* a palavra utilizada para carregar o sentido da razão instrumental é *esclarecimento*.

tração ou *Época ou filosofia das Luzes*. Contudo, aproximando-nos do sentido de *Aufklärung* apresentado por Kant em seu texto *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*, como esclarecimento, o termo traduzido para nossa língua deve se aproximar desse sentido e afastar-se do sentido restrito de Iluminismo. Então, o discurso produzido por Adorno e Horkheimer, utilizando o termo esclarecimento (*Aufklärung*), nos orienta a perceber um sentido muito específico para a palavra *Aufklärung*¹⁵.

Como observamos, o sentido utilizado pelos filósofos frankfurtianos do termo *Aufklärung* está próximo daquele kantiano citado anteriormente, no entanto é necessário observar que eles indicam algo além daquilo que Kant apontara em seu escrito. Enquanto para este último o esclarecimento é uma maneira de desenvolver a emancipação, para Adorno e Horkheimer (1985a) o esclarecimento se tornou, devido às contradições dialéticas que produziu ao longo da História, uma forma de nos levar à barbárie, afastando-nos da emancipação.

Portanto, para compreender o que é e quais os efeitos da razão instrumental será necessário desenvolver o conceito de *esclarecimento*, compreendendo a sua tentativa em se afastar do mito, mas que na verdade o afunda no próprio mito. Eis a tese desenvolvida por Adorno e Horkheimer no texto supracitado.

2.1 Do mito ao Esclarecimento: um percurso em direção à razão instrumental

Para iniciar a análise sobre o *esclarecimento* Adorno e Horkheimer (1985a) nos situam na Modernidade, especialmente no séc. XVII, quando Francis Bacon (1558-1629) anunciou o Projeto de Ciência que iria salvar o mundo do medo e das superstições. É necessário lembrar que foi com o Iluminismo, no século XVIII, que esse projeto se cumpriu mais efetivamente, porém é com o anúncio de Bacon que o projeto do esclarecimento se pôs inicialmente.

Segundo os autores, o “[...] esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”, uma vez que o “[...] programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 17).

¹⁵ Guido Antonio de Almeida, fazendo uma advertência sobre a tradução do termo *Aufklärung*, nos indica que “em Adorno e Horkheimer, o termo é usado para designar o processo de ‘desencantamento do mundo’, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela. Por isso mesmo, o esclarecimento de que falam não é como o iluminismo, ou a ilustração, um movimento filosófico ou uma época histórica determinada, mas o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertaram das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência”. ALMEIDA, Guido Antonio de. “Nota preliminar do tradutor”. In: ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 7.

O objetivo principal do esclarecimento é libertar os homens por meio da Ciência e da razão. Mas será que o esclarecimento cumpriu sua meta? Os homens se tornaram mais livres e autônomos? As angústias humanas foram totalmente dissipadas? Mas quando eles analisam as características do esclarecimento, percebem que esse projeto não se efetivou.

Adorno e Horkheimer (1985a, p.18) nos apontam que a essência do esclarecimento é técnica, que “[...] não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital”. Enquanto na Antiguidade helena era possível conhecer de forma desinteressada, sem se preocupar com a aplicação prática desse conhecimento, o esclarecimento tem em sua essência a técnica, isto é, conhecer para aplicar visando resultados práticos imediatos. O que importa é elaborar métodos e produzir conhecimentos para explorar o trabalhador e acumular capital, advertem os filósofos alemães.

Além disso, eles observavam que “os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens”, fazendo-nos inferir que “poder e conhecimento são sinônimos”. Quem detém conhecimento, nestes termos, possui também poder. Quanto mais conhecimento sobre a natureza maior a capacidade de exercer o poder sobre a própria natureza e os homens. Pois o que importa ao esclarecimento é o resultado prático e aplicável do conhecimento científico, e não a verdade por ele produzido (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 18).

Assim, a função da Ciência é produzir conhecimentos passíveis de serem aplicados para melhorar a vida das pessoas, no entanto, o esclarecimento se importa apenas com essa aplicação e não exatamente com o conhecimento. Qualquer conhecimento meramente contemplativo, ou que não demonstre sua utilização prática em favor do Capital, não será considerado válido para o esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a).

Outrossim, os filósofos frankfurtianos ressaltam que “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela forma, a causa pela regra e pela probabilidade”. Além disso, observam também que “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 18). Dessa maneira, a forma de pensar do esclarecimento reduz o conhecimento à fórmulas e padrões pré-determinados, utilizados para prever e controlar os fenômenos explicados pela ciência. Além disso, o que não puder ser mensurado, calculado e útil se torna inválido para o esclarecimento. É desta forma que qualquer conhecimento que fuja a esses critérios são descartados pelo esclarecimento, classificados como inúteis e desnecessários.

Além disso, Adorno e Horkheimer (1985a) indicam que o esclarecimento pensa de forma a encontrar a unidade que engloba todas as coisas. Todas as coisas são reduzidas à unidade. O pensamento precisa encontrar o elemento unitário a partir da diversidade. E a forma de conseguir realizar a unificação por meio do pensamento é a lógica formal, pois “[...] o número tornou-se o cânon do esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 20).

Por conseguinte, por meio da lógica o pensamento consegue encontrar a unidade necessária a fim de reduzir o diverso ao uno, e desde os tempos em que a razão buscava se desvencilhar dos mitos que o número é o caminho para a unificação. Ultrapassar os mitos é encontrar uma unidade, neste caso, por meio dos números. Ou nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985a, p.20), “para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão: o positivismo moderno remete-o para a literatura”.

Pelo exposto, no caminho percorrido pelo esclarecimento, todo conhecimento que não se reduz a números, dados estatísticos, gráficos, tabelas, questionários, etc., será considerado inválido e inútil, devendo ser expurgado do campo da Ciência, ficando relegado às searas da Literatura e das Artes. É partir dessa ideia que compreendemos qual o critério para definir o que deve ou não ser considerado conhecimento científico válido. Se não cumprir o critério da calculabilidade e do reducionismo a unidade expressa pelo número, não será considerado conhecimento científico verdadeiro.

Além disso, sendo a linguagem a forma de expressão do pensamento, o esclarecimento também possui uma forma peculiar de se expressar. Adorno e Horkheimer (1985a, p. 27) observam que “é enquanto signo que a palavra chega à ciência”, e é “enquanto som, enquanto imagem, enquanto palavra propriamente dita, ela se vê dividida entre as diferentes artes [...]”. Com efeito, a palavra passará a ter um sentido reduzido quando adentrar o campo da Ciência, perdendo sua força significativa e metafórica, diferentemente quando se expressa nas artes, orientando a forma de expressão do esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 27).

Assim, a linguagem do esclarecimento, por meio de palavras como signos, deve transformar –se num meio para a expressão a calculabilidade matemática, tornando-se mera imagem copiada da própria natureza.

A linguagem através da qual a Ciência moderna se expressa é a Matemática. É por meio de fórmulas e teoremas matemáticos que o esclarecimento fala. Com efeito, até “[...] mesmo aquilo que não se deixa compreender, a indissolubilidade e a irracionalidade, é cercada por teoremas matemáticos”. Por meio da total matematização do mundo e da natureza “[...] o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno ao mítico. Ele confunde o pensamento e a

matemática” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 32-33). Por conseguinte, o esclarecimento reduz toda a realidade à Matemática, até mesmo aquilo que não é matematizável, pensando, dessa forma, estar livre do mito. Ao mensurar a realidade sobre o prisma da Matemática o esclarecimento acredita que está muito distante das primeiras explicações apresentadas pelos poetas rapsodos gregos.

Além disso, a forma de pensar do esclarecimento obedece a um procedimento exemplar: o matemático. “O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. [...] ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 33). Através do procedimento matemático o esclarecimento coisifica o pensamento, tornando-o mero instrumento, engendrando propriamente a razão instrumental.

Apesar do esclarecimento afirmar que o pensamento matemático permite o afastamento da realidade, garantindo objetividade científica, Adorno e Horkheimer (1985a, p.34) nos fazem perceber que “o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento firmemente preso à mera imediatez”. Ademais, observam os dois filósofos alemães que, “o factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p.34).

Assim, a Matemática, apesar da aparente abstração, se restringe à própria realidade concreta, sendo somente a sua expressão numérica sem, contudo, se desvincular dos fatos. Além disso, por meio da forma de pensar do esclarecimento, orientada pelo procedimento matemático, o pensamento não diz nada de novo em relação à realidade, o que diz já estava contido no dizer, tornando-se, portanto, uma mera tautologia.

Outro elemento presente na linguagem que expressa o esclarecimento é a noção de neutralidade. A crítica dos filósofos frankfurtianos sobre essa questão é contundente: “Na imparcialidade da linguagem científica, o imponente perdeu inteiramente a força de se exprimir, e só o existente encontra aí o seu signo neutro. *Tal neutralidade é mais metafísica que a metafísica*” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 31, grifos nossos). Eles observam, dessa forma, que o princípio da neutralidade é mais metafísico do que os positivistas desejavam que fosse. Defender o princípio da neutralidade na linguagem científica é uma tarefa tão metafísica quanto provar a existência de Deus ou da essência através da Metafísica ou da Teologia, eis o que nos permitem pensar os filósofos alemães.

Portanto, a forma como lidar com as palavras, expressando-se por meio da Matemática, buscando encontrar objetividade e neutralidade no campo da Ciência será uma maneira

ra do esclarecimento se diferenciar do mito e de sua linguagem poética, alegórica e recheada de fantasias incalculáveis e imensuráveis. No entanto, observam Adorno e Horkheimer (1985a), o esclarecimento, apesar dos esforços, não conseguiu superar os mitos!

É interessante observar que “os mitos que caem vítima do esclarecimento já eram produto do próprio esclarecimento”. Em outras palavras, o mito – aparentemente expressão contrária do esclarecimento – é produto do próprio esclarecimento. É possível afirmar isso porque existem semelhanças estruturantes entre mito e esclarecimento. Como observam os filósofos frankfurtianos, “o mito queria relatar, dizer a origem, mas também expor, fixar explicar. Com o registro e a colocação dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato, para se tornarem uma doutrina”. Destarte, mesmo que de uma forma um pouco distinta, mito e esclarecimento tem objetivos comuns: explicar o mundo para controlá-lo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 20)

Ademais, mesmo que o esclarecimento tente desvencilhar-se do mito ele não conseguirá realizar essa tarefa efetivamente: pois mito e esclarecimento são duas faces da mesma moeda, pois “[...] o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 23).

Assim, quanto mais o esclarecimento tenta escapar do mito mais ele se afunda nele. Adorno e Horkheimer (1985a) chegam a afirmar que o esclarecimento já estava presente na epopeia homérica, e que a Ciência que foi produzida ulteriormente já se encontrava nos textos de Homero. Contudo, os mitos não foram capazes de libertar os homens completamente do medo e da angústia, tarefa que o esclarecimento se propôs a efetivar. “Os deuses não podem livrar os homens do medo, pois são as vozes petrificadas do medo que trazem como medo”, observam Adorno e Horkheimer (1985a, p. 26).

Por outro lado, “do medo o homem presume estar livre quando não há mais nada de desconhecido. É isso que determina o trajeto da desmitologização e do esclarecimento [...]”. Por conseguinte, o esclarecimento pretende libertar os homens da angústia mediante o desencantamento total do mundo, evitando assim qualquer tipo de medo causado pelo desconhecido, todavia, isso não ocorreu de fato (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 26).

Dessa forma, ao tentar superar toda a angústia mítica o esclarecimento aprofunda mais ainda esse sentimento. Quando a Ciência moderna, especialmente na vertente do Positivismo, tenta explicar tudo, não deixando nada de fora, acaba por amplificar a angústia humana. Outrora nos angustiávamos por temer os deuses e suas vontades desconhecidas. Agora

nossa angústia é engendrada por não sabermos até onde a Ciência e a Técnica poderão levar-nos, e qual preço teremos que pagar por isso.

Além disso, é possível ver a relação intrínseca entre esclarecimento e dominação. O esclarecimento carrega como sua essência a dominação. “O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em pode manipulá-los”, observam Adorno e Horkheimer (1985a, p. 21).

Dessa forma, a essência tanto do esclarecimento quanto do mito são a dominação, que o Capitalismo – por meio da razão instrumental – acabou por efetivar com maior vigor do que era realizado pelo mito. Ao tentar fugir da dominação do mito o esclarecimento produz o controle por outro meio, a saber, a razão científica. E ao imaginar estar desencantando o mundo o esclarecimento está produzindo na verdade o seu oposto: a barbárie (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a).

Quando Adorno e Horkheimer (1985a) fazem a análise da passagem do livro *Odisseia* de Homero, especialmente o duodécimo canto da obra citada (em que ele narra o encontro de Ulisses com as sereias) nos fazem perceber que há uma relação entre mito, dominação e trabalho.

A narrativa apresenta o momento em que Ulisses enfrenta o perigo de navegar no mar com as sereias. Os homens que ouvem o canto doce, suave e harmonioso sucumbem, jogando-se no mar uma vez que se deixam enfeitiçar por tal melodia. Diante do dilema de atravessar o mar sem se deixar seduzir e tampouco morrer devido ao canto das sereias, Ulisses cria um estratagema. Enche os ouvidos dos seus companheiros com cera, impedindo que eles ouçam a bela canção, se encantem e deixem de remar. Enquanto isso, ele pede que o amarrem no mastro, para que ele possa apreciar a bela melodia sem que se jogue no mar, enfeitiçado por elas. Assim, desta maneira, conseguem ultrapassar mais esse obstáculo em direção a seu destino, Ítaca, terra de Ulisses.

Contudo, a análise crítica dos filósofos alemães traz à tona uma questão interessante: desde o mito o trabalho não deverá permitir a quem o executa que possa deleitar-se com a beleza da arte e com a leveza da vida. Só os senhores têm o direito de não trabalhar, direito ao tempo livre, e ainda assim apreciar a arte e a beleza que a vida oferece. Com efeito, os mitos já traziam em seu bojo a justificativa para a divisão do trabalho e ainda definiam quem teria o direito ou não de fruir a beleza da arte.

Destarte, orientados pela interpretação dos filósofos frankfurtianos, o mito se expande para o momento atual por meio do esclarecimento, mostrando que ainda hoje os proletários ainda não tem o direito de fruir a arte mas apenas o dever de trabalhar.

Como os trabalhadores estão com os ouvidos tampados pela “cera ideológica” colocados pelos burgueses não conseguem ouvir e perceber a realidade com maior clareza e nitidez. E por trás de tudo isso está o esclarecimento, que com sua forma racional e administrada de regular as relações sociais, impede que os dominados deixem essa condição. Como “é da imaturidade dos dominados” que “a hipermaturidade da sociedade se nutre”, enquanto o espírito do esclarecimento seguir esse caminho não permitirá que os dominados se tornem mais maduros, superando assim essa condição atual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a).

Ademais, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 410) enfatizam que “[...] quanto mais complicada e refinada a aparelhagem social, econômica e científica [...] tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz”. Por conseguinte, quanto mais o esclarecimento desencanta o mundo, ajustando as pessoas ao meio social através da produção do trabalho, menos possibilita que eles produzam experiências que possam ser comunicadas entre si, produzindo assim vivências, capazes de ampliar a percepção da realidade. É assim que a maior circulação e acesso à informação por meio da internet não está permitindo que algumas pessoas produzam vivências¹⁶ (*Erlebnis*) comunicáveis, pelo contrário, muitas vezes percebemos que elas não são capazes de viver uma vida real, refugiando-se numa virtual.

Dessa forma, o esclarecimento apresenta-se, neste caso, como expressão de um paradoxo: como poderá uma forma de pensar que pretende se voltar contra o ofuscamento e a nebulosidade do pensamento perante a realidade realiza exatamente isso? Adorno e Horkheimer (1985a, p. 45) nos indicam que para entender isso é preciso perceber que “com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos –, o esclarecimento abdicou de sua própria realização”. Ou seja: na medida em que se tornou instrumental, o esclarecimento passou a realizar o seu contrário: o *ofuscamento*.

E por que não há reações contra esse caráter totalitário do esclarecimento? A culpa é da própria sociedade, que está mergulhada no ofuscamento produzido pelo próprio pensamento esclarecido. Outrossim, até mesmo o pensamento revolucionário se congela frente a forte crença naquilo que a Ciência para explicar e a tecnologia pode transformar em objetos tecnológico prontos para serem consumidos, observam os filósofos frankfurtianos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a).

¹⁶ Para maiores informações sobre o conceito de *vivência* Cf. BENJAMIN, Walter. “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” e BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. In.: BENJAMIN. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Como se rebelar contra um sistema que tem como objetivo desencantar o mundo, libertando os homens de toda aflição e angústia perante o desconhecido, agora completamente conhecido? De que maneira lutar contra um projeto aparentemente tão audacioso e benéfico para todos?

Enfim, pelo exposto pudemos perceber que o esclarecimento não cumpriu o seu projeto, anunciado por Bacon e desenvolvido pela ciência capitalista. Um dos motivos fundamentais é que o esclarecimento não poderá superar o mito, visto que ele próprio é um mito, só que numa roupagem nova – travestido de Ciência, Matemática, racionalidade, burocracia, tecnocracia, Administração, produção controlada, etc. Não houve rompimento entre mito e esclarecimento uma vez que um é manifestação do outro. O mito é uma forma de esclarecimento e esta representação hodierna daquele, uma vez que “[...] o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 46).

Assim, o projeto do esclarecimento anunciado por Bacon não se cumpriu, aliás, gerou o seu contrário, a barbárie. Como se observa, o esclarecimento, na forma de razão instrumental, se tornou um obstáculo para a emancipação. O projeto de desencantamento do mundo se transformou em mistificação das massas. Mas o que isso significa isto, a mistificação das massas? É sobre isso que iremos tratar no próximo tópico.

3 INDÚSTRIA CULTURAL: Obstáculo para o esclarecimento?

Até agora, pudemos perceber o quanto o projeto iluminista de libertar os homens da ignorância e do medo foi dificultado por alguns obstáculos. Na medida em que a Razão e a Ciência passaram a orientar-se pelo modelo da razão instrumental o conhecimento tornou-se técnico e voltado a fins imediatos. Nesse sentido, não cabe mais à razão e à Ciência, orientadas pela razão instrumental, elaborar conhecimento que emancipem os homens de fato. O discurso positivista, voltado à objetividade e à neutralidade científica, reforçou a forma de pensar da razão instrumental.

Destarte, no que tange à forma de pensar, a razão instrumental é um grande obstáculo para a emancipação, sendo, de fato, uma forma que contribui para a efetivação da barbárie. Existem outros obstáculos para a efetivação da emancipação? Além da razão instrumental qual obstáculo dificulta ainda o verdadeiro esclarecimento?

Adorno e Horkheimer (1985b) nos indicam que outro obstáculo para emancipação é um fenômeno social vinculado à Arte e à Cultura, denominado por eles de *indústria cultu-*

ral. Esse fenômeno atinge diversas esferas da vida social, apresentando-se na televisão, no rádio, no cinema, na música, na propaganda, no entretenimento, na diversão e no lazer. Entender esse conceito é fundamental para compreender como os homens e mulheres de nossa época são impedidos de se emanciparem. Será analisado a seguir tal conceito permitindo-nos entender mais esse possível obstáculo para emancipação.

3.1 Indústria cultural: uma análise crítica

A fábrica, com toda sua estrutura de produção, se torna o ambiente típico de trabalho dos séculos XIX e XX. O sistema fabril alterou profundamente a paisagem urbana e passou a definir um estilo de vida. O tempo do trabalho agora é controlado pelo ritmo das máquinas, pela velocidade frenética da linha de produção. A fábrica produz mais rápido e em menor tempo, exercitando assim o excedente da produção numa velocidade nunca antes vista. A fábrica transforma tudo em mercadoria, inclusive o trabalhador. Segundo a tradição marxista, esse processo é denominado de *alienação econômica*.

Nesse novo ambiente, a realidade social muda consideravelmente. Até aquilo que antes era uma forma de expressão da verdade e das ideias de um povo de uma época, a saber, a arte, também sucumbe ao mercado. A arte se transformou em mercadoria, produzida na fábrica e vendida no mercado. O contexto econômico capitalista transformou uma possível forma de resistência em um produto vendável e consumível indiscriminadamente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b).

É a partir desse contexto que os autores analisam o conceito de indústria cultural. Fábrica e arte passam a se entrelaçar. A arte também é produto e, como tal, produzido por uma fábrica, isto é, a *indústria cultural*. Essa indústria é análoga à fábrica: segue a mesma estrutura e ritmo, a padronização e o ritmo do aço.

Com efeito, a Arte tornou-se mercadoria e sua indústria está apenas preocupada em lucrar com a venda e o consumo de tais produtos. Inescrupulosamente, os dirigentes preocupam-se apenas com que poderão lucrar com tais produtos e não com o possível caráter emancipatório da arte, por meio de seu conteúdo crítico. Para tanto, produzem até falsas necessidades sociais com objetivo de fazer as pessoas consumirem os seus produtos culturais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b).

A produção em série nas fábricas exigiu uma nova forma de produção: a linha de montagem. A racionalidade técnica, científica, passam a organizar o processo produtivo dentro das fabricas, levando a última instância o cumprimento de um velho lema capitalista:

“tempo é dinheiro”. Produzir mais em menos tempo é o novo objetivo. Para realizar isso as fábricas padronizaram seus produtos como forma aumentar o grau de reprodutibilidade¹⁷.

Da mesma maneira ocorre na indústria cultural. A padronização e o esquematismo são exigências que deverão ser cumpridas. Para produzir produtos culturais em série eles precisam estar formatados dentro de esquemas prévios, fáceis de reproduzir e consumir, eis o que pensam Adorno e Horkheimer (1985b).

Além disso, o mercado consumidor se divide em segmentos, em classes. Produtos mais caros são destinados ao consumo de uma elite, enquanto produtos mais baratos serão consumidos pelas massas. De forma semelhante ocorre na indústria cultural. Ela divide seus consumidores em segmentos, cataloga-os, classifica-os, e distribui seus produtos de maneira diferente, para consumidores diferentes, pois cada um deles “[...] deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com o *level* (nível), previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos fabricados para seu tipo”. O consumidor cultural é, dessa maneira, reduzido “[...] a um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (que não se distinguem mais dos de propaganda)” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 100).

Sob esse fundamento, tal consumidor não tem escolha, uma vez que os dirigentes dessa indústria já escolheram por ele. A massa vai consumir o forró, o brega, enquanto a elite consumirá o jazz e a música clássica, pois a classificação dos consumidores indica o produto cultural que cada classe consumirá. Não há espaço para escolhas, pois os dirigentes da indústria cultura escolhem por nós. Sem a capacidade de escolhas conscientes se torna mais difícil a construção da autonomia e da emancipação.

A concorrência no mercado nos dá a impressão de que poderemos escolher entre diversas opções de produtos. Poderemos comprar este ou aquele produto, pois a concorrência produzirá a novidade e a diferenciação entre os mesmos. No entanto, isso, na verdade, se revela uma ilusão social, pois não há autenticamente concorrência, uma vez que os produtos são sempre os mesmos, são meras reproduções.

E de uma forma inocente, ainda se pensa que se poderá escolher diante de tantas opções. O cinema nos apresenta um “cardápio” de filmes. O rádio várias estações e programas. A televisão vários canais. A “Agenda cultural”, diversas opções de bares e shows. O teatro uma gama de peças. Podemos “escolher à vontade”, pelos menos é isso que a indústria

¹⁷ Para compreender mais o caráter de reprodutibilidade da obra de arte cf. BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. v.1. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

cultural quer que pensemos. Na verdade, “[...] a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa”, não nos permitindo, de fato, escolher (ADORNO E HORKHEIMER, 1985b, p.138).

A indústria cultural não foge a essa regra (porém essa regra não poderá estar explícita ao consumidor). Ela produz sempre o mesmo, ainda que pareça sempre o novo. Não há diferenças autênticas, mas pseudodiferenças. Por meio do esquematismo tudo que é diferente se reduz ao mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b).

Ademais, a indústria cultural também promete o novo, a novidade, mas não é sua intenção apresentá-lo. O novo é um perigo, pois, como na fábrica, a “[...] máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985b, p.111).

Além disso, é possível perceber que a “[...] indústria cultural desenvolveu-se com predomínio que o efeito, a performance tangível e o detalhe alcançaram sobre a obra, que era outrora o veículo da Idéia e com essa foi liquidada”. Isso quer dizer que o que mais importa hoje na obra de arte, ou no produto cultural, é a aparência e não o conteúdo, isto é, a ideia que possa transportar. O papel da obra de arte se modifica sensivelmente no ambiente da indústria, ou seja: ela passa a ser uma forma de criar uma ilusão social por meio dos efeitos técnicos e não uma maneira de falar sobre a verdade. Quanto mais a indústria e a fábrica se desenvolvem tecnicamente, a indústria cultural também irá refletir esse desenvolvimento técnico, por meio de seus efeitos visuais e sonoros (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 100).

O desenvolvimento técnico da indústria cultural, com seus efeitos especiais, sonoplastia, mixagem, montagem e computação gráfica, acabaram por tornar o filme no cinema mais próximo da realidade, por exemplo. Não dá mais para saber o que é real ou ilusório, apesar de, para muitos, isso parecer um grande avanço. Adorno e Horkheimer (1985b, p.104) advertem que quanto “[...] maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme”.

Outro aspecto que deverá ser destacado é que o desenvolvimento técnico do cinema acaba por matar a capacidade crítica do espectador. Aliás, se o objetivo for manter a dominação funcionando, manter o espectador atento e crítico é algo indesejável por parte da indústria cultural, pois os seus produtos são feitos “[...] de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos de desfilam velozmente diante de seus olhos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 104-105).

E para quem imagina que, no ambiente fora do trabalho, isto é, no lazer, esse processo de opressão termina, os filósofos alemães observam que isso não ocorre dessa maneira. É preciso desfazer as diferenças entre esses dois ambientes: trabalho e lazer devem se assemelham (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b)

Se a indústria cultural mantém o controle por meio de seus produtos culturais, uma das formas mais eficazes de controle é por meio da diversão. Divertir as pessoas enquanto os controlamos é uma maneira muito eficiente de disfarçar a dominação. Assim, diversão e dominação estão entrelaçadas na indústria cultural, observam Adorno e Horkheimer (1985b). Dessa forma, lazer e trabalho se confundem propositadamente, objetivando tornar o trabalho algo mais prazeroso, mesmo que estejamos permanentemente sendo explorados e humilhados neste ambiente. A diversão é uma forma de anestesiá-la a exploração a que somos submetidos o tempo todo pelo capitalista.

Além disso, o que importa na diversão não é o seu conteúdo mas a maneira eficiente de nos adestrar para o trabalho, mesmo quando nós não estivermos nesse ambiente, porque “[...] ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda a diversão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 113)

O prazer produzido pela diversão tem uma finalidade muito específica. Ele deve nos adaptar ao trabalho rotineiro dando a impressão de que ele é prazeroso, mesmo que não seja. Aquele que se diverte, sente prazer, não deve pensar, pois isso é indesejável ao dominante, que se utiliza dos produtos da indústria cultural para realizar tal tarefa.

Até mesmo os desenhos animados não escapam dessa lógica perversa da indústria cultural. Disfarçados de desenhos inocentes, feitos para as crianças, a indústria cultural inculca nos seus consumidores o processo que devem aceitar. Ao rir das desgraças e das desventuras sofridas pelos personagens do desenho estamos, na verdade, acostumando-nos com as surras e humilhações sofridas constantemente no ambiente de trabalho, eis o que nos alertam os filósofos alemães (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b).

Assim, diante de tantas tragédias vivenciadas por nós o tempo todo, evitando que nos desesperemos com tudo isso, a indústria cultural tem uma receita infalível: o *riso*. Dessa forma, o “[...] riso torna-se nela [na indústria cultural] um meio fraudulento de ludibriar a felicidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 116).

Isso explica porque tantas peças teatrais são apresentadas no formato de comédias. É dessa forma que tantos programas de televisão investem em piadas e humoristas. Muitos bares e casas de show ficam lotados para rir com os comediantes da moda. Rir realmente é

uma maneira eficiente de paralisar qualquer tipo de reação ao processo de dominação, pois ao sorrir as pessoas se esquecem, momentaneamente, o que estão sofrendo e pensam que são felizes, eis o que os filósofos frankfurtianos nos fazem pensar¹⁸.

Ainda sobre essa questão, os filósofos frankfurtianos nos advertem que se divertir “[...] significa estar de acordo.” Isso quer dizer que se divertir “[...] significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 119)

Com efeito, os filósofos frankfurtianos nos fazem perceber que a diversão é fuga ilusória, uma saída que só leva a um caminho: mais dominação. E pela forma como somos tutelados por essa indústria, não conseguimos nem nos rebelar contra ela¹⁹.

Enfim, ainda hoje, a maioria das pessoas é orientada a pensar a agir de acordo com a indústria cultural, que atualmente, devido ao aparato tecnológico, está cada vez mais poderosa. Se na época de Adorno e Horkheimer eram o cinema e o rádio os propagadores dos produtos culturais, hoje em dia esses produtos circulam de maneira mais eficiente e controlada, possibilitando a geração de mais alienação e controle social; e mais: de maneira mais sutil ainda do que na época da publicação da *Dialética do Esclarecimento*.

Sob esse fundamento, de forma sutil, a indústria cultural realiza a dominação. Seja num filme, numa música, seja na dança, seja no rádio, seja na televisão, ela consegue domar os espíritos revolucionários, fazendo com que toda rebeldia seja controlada. Diversão, riso, entretenimento, alegria, técnica, efeitos, estas são as várias formas de domar as massas.

¹⁸ É necessário observar também que o humor poderá ser uma maneira de crítica social. Não estamos afirmando que toda piada sirva apenas para a alienação, contudo na medida em que elas são produzidas pela indústria cultural elas passam a ter essa finalidade. Se o objetivo for produção em série de piadas e humoristas com a intenção de nos fazer esquecer dos problemas sociais, então estaremos diante do riso (*fun*) como instrumento alienante, tal como observam Adorno e Horkheimer. Cf. ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. In: _____. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

¹⁹ Essas reflexões poderão parecer ao leitor duras, pesadas e até mesmo muito pessimistas. Contudo, é importante lembrar que o contexto em que o escrito de Adorno e Horkheimer foi elaborado e publicado – entre 1944 e 1947 – não inspirava uma visão de mundo muito otimista. Os autores estavam exilados nos Estados Unidos, fugindo da perseguição dos nazistas na 2ª Guerra. O mundo vivia um momento de incertezas, insegurança, violência e guerras. Anos depois se deu a divisão do mundo entre os capitalistas e os comunistas (Guerra Fria), o muro de Berlim foi levantado, etc. Nesse contexto não havia muito espaço para um otimismo cego, que, aliás, só existia em função da indústria cultural, que era um mecanismo eficiente para fazer parecer que o mundo era cor-de-rosa, observam os autores. Dessa forma, o tom muitas vezes pessimista dos escritos dos filósofos frankfurtianos é compreensivo, sobretudo se levar em conta as condições objetivas e subjetivas daquela época. Para aqueles mais otimistas hoje levantamos uma questão: o contexto atual nos permite ter uma visão tão mais positiva do que os filósofos alemães naquela época? Terrorismo, conflito no Oriente médio, guerras civis no continente africano e a ameaça de guerras bacteriológicas e nucleares. Meios de comunicação na mão de grupos monopolistas, controlando a circulação da informação – a Google, por exemplo, detém praticamente o controle de toda a informação que circula na internet. A produção em série de filmes, séries e novelas, com um conteúdo padronizado. A falta de estilo e originalidade na maioria das produções musicais – quando uma forma (sertanejo, samba, rock,

Pelo exposto, percebemos que a indústria cultural é uma forma poderosa de manter o processo de alienação social funcionando. Disfarçado de obras de arte – seja na música, no cinema, na televisão, no rádio, etc. – os produtos de tal indústria servem como instrumentos para manter a dominação social. A indústria cultural é um dos obstáculos para o processo de emancipação e esclarecimento, na medida em que usa a arte como forma de alienação. Ao invés de nos emancipar, a indústria cultural pode nos conduzir em direção à barbárie.

Destarte, o projeto emancipatório iluminista encontra um grande obstáculo na indústria cultural, não permitindo que os homens possam se emancipar e transformar a realidade social em que vivem. Pensando orientados pelos autores, é possível afirmar que não será possível emancipar as pessoas enquanto a indústria cultural estiver atuando de forma eficaz. Dessa maneira, Adorno e Horkheimer (1985b), ao nos apresentarem o conceito de indústria cultural, nos fazem ver o quanto o processo emancipatório encontra, através dos produtos da indústria cultural, um grande obstáculo para a sua efetivação.

Pelo que foi percorrido até o momento será possível perceber o quanto o projeto de Esclarecimento e emancipação, apresentados pela ciência moderna e pelo Iluminismo foram desviados. A maior parte da Ciência, que prometeu libertar os homens da ignorância e da opressão, caminhou para uma trilha oposta a essa. A razão científica e lógica, proposta pelos Iluministas, a qual traria claridade a todo o mundo, de alguma forma, obscureceu a visão de mundo. E a Arte, forma de deleite estético e de manifestação de um povo, nos limites da indústria cultural, se transformou, em geral, num mecanismo ideológico de alienação e controle.

Quais os impactos desse processo no sistema educacional? Quais as influências do processo de obscurecimento e da barbárie na educação? A Educação, engendrada no ambiente racional e científico iluminista, está nos tornando emancipados ou bárbaros? É sobre essas questões que nos debruçaremos no capítulo a seguir.

rap, pop, balada, etc.) musical é apresentada todos copiam, e ninguém sabe a diferença entre um cantor de sertanejo e outro, por exemplo.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESCOLAR: Caminho para a emancipação?

No capítulo anterior foi discutido de que forma o projeto emancipatório iluminista, baseado na Razão e na Ciência, foi deformado pelo processo histórico guiado pelo capitalismo. Ao invés de esclarecer e emancipar, a razão instrumental obscureceu nossa visão sobre a realidade e produziu o contrário da emancipação, a saber, a barbárie.

No entanto, muitos imaginam que a escola, com sua estrutura própria e suas peculiaridades, ficaria alheia a esse processo de obscurecimento da razão. Professores, diretrizes curriculares, aulas, atividades, avaliações escolares, tudo isso estaria à salvo do processo de deformação da razão e do esclarecimento. Alguns pensam ainda que as instituições escolares, de fato, contribuem para o processo emancipatório.

Essa visão é reforçada pela ideia de que a Educação, devido ao processo de cientificação sofrido pela teoria educacional desde o Positivismo, inserindo métodos e regras das ciências naturais na compreensão e execução do processo educacional, fazendo com que pensemos que a escola e a educação escolar estejam imunes às influências dos campos políticos, econômicos, sociais, etc. Isso se explica, pois “[...] no que se refere à educação formal, à educação escolar, entendia-se tratar-se de um processo neutro, puramente objetivo” (SEVERINO, 1986, p. 39). Além disso,

a educação era, aliás, vivenciada como lugar privilegiado da neutralidade, da objetividade, uma vez que era vista como verdadeira correia de transmissão, como canal transmissor da cultura (SEVERINO, 1986, p. 40).

Ademais, o papel da Educação

[...] era passar às novas gerações o legado cultural das gerações anteriores. Mas este legado cultural, enquanto conteúdo a ser transmitido, era visto objetivamente como dado social objetivado, a ser apropriado enquanto tal pelos novos sujeitos (SEVERINO, 1986, p. 40).

Dessa forma, a maneira científica inspirada no Positivismo e na Ciência moderna, com seus princípios de objetividade e neutralidade, fez com que muitas pessoas pensem que a educação e a escola não são influenciadas pelos elementos exteriores a ela.

Contudo, compreendendo a relação entre escola e sociedade numa perspectiva do materialismo histórico dialético, a partir da categoria da totalidade, não será possível pensar

que esses elementos sociais estejam separados. Escola e Sociedade interagem numa relação dialética, uma influenciando e transformando a outra.

Assim, as instituições de ensino não ficam à margem do processo de deformação da razão e da emancipação, pelo contrário, elas têm também um papel muito importante na construção e efetivação do obscurecimento da razão. Contudo, pensando a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, as escolas poderão tanto obstaculizar a emancipação quanto ser um instrumento para a sua realização, se analisarmos a questão numa perspectiva dialética.

É necessário lembrar que o modelo de razão, que orienta a sociedade capitalista contemporânea – a razão instrumental –, como um Leviatã, põe seus tentáculos em diversos campos da sociedade. Considerou-se anteriormente que tal modelo de razão, por exemplo, orienta a forma da elaboração da cultura e da arte por meio da indústria cultural.

Além disso, como visto no capítulo anterior, a Ciência produzida a partir dessa orientação não objetiva o esclarecimento e a emancipação, mas a produção de conhecimentos pragmáticos, úteis, capazes de possibilitar o controle social de maneira mais efetiva.

A escola que existe no bojo da sociedade capitalista tem como função principal ensinar os conteúdos produzidos historicamente pela Humanidade, especialmente aqueles oriundos da ciência. Ao ensinar Geografia, Física, Química, Biologia, etc., algumas escolas e professores estão repassando também os conhecimentos científicos produzidos pelo ocidente, especialmente aqueles que interessam ao Capitalismo. Se a escola ensina os conteúdos produzidos pela Ciência, e a Ciência moderna e a contemporânea são orientadas pela razão instrumental, então, isso nos fará pensar que essa instituição também contribuirá para a obstaculização do processo emancipatório, na medida em que transmite um conteúdo orientado por tal formato de razão.

Com efeito, para compreender-se com maior amplitude o processo de deformação da razão se faz necessário analisar a contribuição da educação formal e da escola para a efetivação desse processo.

Para nos auxiliar nessa tarefa fundamentaremos nossa análise em alguns textos de Adorno (1995a, 1995b, 1995c, 1995d e 1995e) em que ele faz reflexões interessantes sobre a relação entre educação, emancipação e barbárie, objetivando compreender as implicações entre a educação e esses dois processos, um de libertação e outro de deformação da razão.

Primeiramente, será analisada a relação entre Educação e Barbárie, visando-se compreender se essa relação ocorre de forma necessária: a Educação é barbarizante? Em seguida, apresentaremos as reflexões de Adorno sobre o projeto da educação como forma de contribuição para o processo emancipatório. A partir dessa análise poderemos compreender a

papel da educação no processo de emancipação ou de barbarização de nossa sociedade, tendo a escola como elemento mediador desse processo.

1 EDUCAÇÃO E BARBÁRIE

Para iniciar-se reflexões sobre a relação entre educação, emancipação e barbárie precisamos analisar primeiramente a relação entre a educação e a barbárie. Apoiados nos textos de Adorno supracitados, será investigada como a barbárie poderá ocorrer dentro do processo educacional e o que é necessário para evitá-la.

Inicialmente apresentar-se-á o tema a partir da reflexão feita por Adorno no texto “Tabus acerca do magistério”, momento em ele reflete sobre os professores, e como os tabus que os envolvem podem produzir a barbárie. Em seguida, ser-se-á acompanhado pelo escrito “Educação após Auschwitz”, texto que apresenta suas preocupações sobre a necessidade a educação ser orientada para que os horrores do holocausto – que até então foi a expressão máxima da barbárie na Alemanha – não se repitam. Por fim, sustentaremos nossa reflexão sobre o texto “Educação contra a barbárie”, momento em que Adorno nos apresenta com precisão o conceito de barbárie, além de nos fazer pensar na necessidade da educação se voltar contra a barbárie. Por meio dessas reflexões pensamos ser possível compreender o que é a barbárie e qual sua relação com a Educação.

1.1 Magistério e barbárie: os tabus que envolvem a docência como obstáculo para a emancipação

É notório o desinteresse de muitos profissionais da educação pelo magistério. Além disso, a própria carreira se mostra desinteressante para aqueles que pleiteiam ingressar no ensino superior²⁰. A docência, para muitos, não é uma atividade profissional que produz interesse, tanto para aqueles que já exercem a profissão quanto para outros tantos que pretendem ingressar no ensino superior nos cursos de licenciatura.

Motivos não faltam para que essa situação venha se agravando. Baixos salários se comparados com outros profissionais com nível superior. Condições precárias de trabalho. Jornadas de trabalho extensas e extremamente exaustivas, que nunca terminam quando a sire-

²⁰ Em artigo publicado na *Revista Veja*, intitulado “Prestígio Zero”, Marcelo BORTOLOTI nos indica em pesquisa da Fundação Carlos Chagas que apenas 2% dos estudantes do ensino médio no país, sejam de escolas públicas ou privadas, cogitam seguir a carreira de professor. Além disso, aqueles estudantes que resolveram seguir a carreira do magistério pertencem ao grupo dos 30% com as piores notas no boletim. Cf. BORTOLOTI, Marcelo. Prestígio zero. *Revista Veja*. São Paulo, n.6, p. 87, 10 de fevereiro de 2010.

ne toca sinalizando o fim da aula, se estendendo muitas vezes em jornadas em casa. Falta de perspectiva de futuro na carreira. Desvalorização da profissão face à sociedade, especialmente hoje perante os discentes. Doenças relacionadas à atividade docente – como síndrome do pânico, depressão, calos vocais, stress – são cada vez mais comuns. Sem falar-se das agressões, físicas ou simbólicas, que muitos professores sofrem todos os dias durante sua atividade profissional.

A partir desses fenômenos questionamos: Quais os motivos que levam ao declínio da profissão de professor? Por que esse profissional é tão desvalorizado do contexto atual? Será que sempre foi assim, será que em algum momento ou lugar esse profissional foi valorizado? Será que existem elementos inconscientes ou ideológicos que levam a sociedade, e até mesmo o professor, a acreditar que essa profissão é desnecessária e até mesmo inútil? Ou serão apenas elementos objetivos, materiais, que contribuem para tornar esse profissional tão desprestigiado?

O texto “Tabus acerca do magistério”²¹ de Adorno (1995a) nos permite refletir sobre essas e outras questões. Acompanhando as análises feitas pelo autor neste escrito poderemos compreender mais sobre a questão do magistério e suas implicações no processo educacional. Aqui nossa análise estará focada na figura do professor, para, a partir daí, produzir inferências sobre a escola e a própria educação. E essas reflexões propostas pelo filósofo alemão nos subsidiarão na nossa empreitada na busca do entendimento de qual é a relação entre avaliação, educação, emancipação e barbárie.

1.1.1 Os Tabus e o Magistério

Adorno (1995a) adverte inicialmente que sua fala não está apoiada em uma ampla pesquisa de campo, empírica, mas é fruto de suas reflexões filosóficas sobre o tema, mas nem por isso a sua fala deve ser diminuída²². O seu texto é resultado de uma percepção filosófica sobre a situação da problemática que envolve o magistério, o professor e a sociedade. Ele mesmo adverte sobre a necessidade da realização futuras pesquisas por meio de cientistas sociais como os pedagogos, inclusive utilizando o método psicanalítico, para que suas obser-

²¹ Palestra apresentada no Instituto Educacional de Berlim, em 21 de maio de 1965 e transmitido pela Radio de Hessen em 9 de agosto do mesmo ano.

²² Há uma tendência atual a acreditar – e isso tem origem no Positivismo – que qualquer pesquisa que não envolva uma coleta precisa de dados, por meio de instrumentos de coleta, não tem muito peso ou validade acadêmica, fazendo-nos pensar que uma reflexão filosófica sobre um problema tem um peso menor do que uma pesquisa amparada em dados empíricos sobre a realidade. Cumpre observar que a forma de reflexão filosófica não necessita, para ser válida, de dados empíricos. Isto é uma exigência da ciência e não da filosofia. Assim, defendemos que cada forma de conhecimentos tem suas peculiaridades, tornando-os válidos, e uma reflexão filosófica tem tanto peso quanto gráficos, tabelas e números.

vações ganhem maior conteúdo concreto. No entanto, sua reflexão nos revela – mesmo sem um mergulho mais profundo no mundo empírico – uma profundidade que nos permite encontrar os significados que envolvem essa problemática.

Ele aponta que passou a se interessar pelo tema quando se deparou com jovens que buscavam adentrar a Universidade com uma rejeição em relação ao magistério, mesmo naqueles que fizeram os exames para a admissão na carreira docente. “Eles sentem o seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativas”, observa Adorno (1995a, p. 97).

Entretanto, quais motivos levam a isso? Por que rejeitam a profissão de docente?

Existem motivos objetivos, de ordem racional, adverte o filósofo da Escola de Frankfurt. O principal motivo é a recusa à forma como a escola é organizada, a saber, a escola administrada. Esse formato de escola é típico do capitalismo, com suas regras, a sirene, os horários, o tempo cronometrado e os supervisores controlando todas as etapas do trabalho docente. Além desse motivo, Adorno indica outro que também tem um grande peso, isto é, as condições salariais dos professores. “Existem também condições materiais: a imagem do magistério como profissão de fome é aparentemente mais duradoura do que corresponde à própria realidade na Alemanha” (ADORNO, 1995a, p. 98). Esses são alguns dos motivos objetivos que afastam os jovens do magistério, observa Adorno.

Ademais, existem outros motivos que levam ao desprestígio e, por conseguinte, ao afastamento do interesse pelo magistério, só que são de ordem subjetiva e se ocultam no inconsciente²³.

Adorno utiliza-se do termo *tabu*²⁴ para explicar como alguns membros da sociedade percebem e definem o que é o professor e qual é o papel do magistério. Com essa representação no plano do inconsciente, muitos motivos que geram em alguns de nós a rejeição à figura do professor nem mesmo são claros e conscientes.

Dessa forma, ao se olhar para o magistério e para o professor orientados pelos *tabus* veremos essa realidade de maneira distorcida, por meio de preconceitos e pré-juízos, que

²³ É necessário destacar que um dos elementos que caracteriza a Escola de Frankfurt e a análise feita por alguns de seus membros dos temas sociais, em especial Adorno, é a aproximação com a Psicanálise freudiana, e, por isso, muitos termos dessa teoria estão presentes nos textos de alguns frankfurtianos, como Erich Fromm, Adorno e Horkheimer.

²⁴ O *Dicionário de Psicologia* de Roland Doron & Françoise Parot define, o verbete *tabu* da seguinte forma: “Termo polinésio (*tapu*) que significa ao mesmo tempo sagrado e interdito. [...] O tabu se manifesta essencialmente pela proibição de tocar certas pessoas ou certos objetos, ou de executar certas ações. [...]. S. Freud (1912-1913) ficou impressionado com a semelhança entre as interdições compulsivas da neurose de coerção (ou neurose obsessiva) e os tabus. Sublinha que, tanto no tabu como na interdição da neurose de coerção, a proibição se impõe por si mesma, sem motivação alguma, mas que, nos dois casos, o núcleo da interdição consiste na interdição do tocar, entendido no sentido próprio do contato físico e no sentido figurado da relação social. [...]”.

tem sua origem no inconsciente, sendo assim difícil de se livrar dessa percepção deformada. Além disso, estando no âmbito psicológico, os tabus que envolvem o Magistério pairam no ar de forma mais duradoura, mesmo que os motivos materiais que os produziram já tenham sido modificados ou mesmo extintos (ADORNO, 1995a).

Então, por exemplo, mesmo que alguns professores tenham uma vida material confortável, recebendo bons salários – que é o caso no Brasil de uma parte de professores do Ensino superior público com alta titulação e longo tempo de serviço – alguns tabus que envolvem sua profissão ainda estarão presentes, pois o inconsciente é muito profundo, gerando muita dificuldade se desvencilhar de tais preconceitos enraizados nele. Isso quer dizer que mesmo superando as dificuldades econômicas, tornando-se materialmente próximo de outras profissões intelectuais (ganhando salários equivalentes a médicos, advogados, etc.), o professor ainda carrega consigo, muitas vezes, uma visão negativa perante a sociedade, que acredita que mesmo assim ele não é um profissional “sério”.

A seguir serão abordaremos alguns tabus que envolvem o Magistério seguindo o caminho proposto por Adorno no texto *Tabus acerca do magistério*.

1.1.2 As Representações Negativas que Envolvem o Magistério

Há professores que têm vergonha de sua condição. É possível observar este fenômeno quando, por exemplo, alguns anúncios matrimoniais nos jornais, publicados por professores ou professoras, eles tentam amenizar a sua condição perante os possíveis candidatos afirmando que não são do tipo professoral, o observa o filósofo frankfurtiano. Isso demonstra, por esse aspecto, que alguns professores não querem, em determinados momentos, serem vistos como tais. Sentem vergonha e preferem dizer, neste caso, a seus pretendentes que mesmo exercendo o magistério não possuem esse “ar professoral” (ADORNO, 1995a).

Outro elemento que nos permite perceber a visão negativa vinculada aos professores são as palavras que, em várias línguas, denominam tal profissional. As palavras alemãs *Pauker*, isto é, “quem ensina com a palmatória como quem treina soldados a marchar pelas batidas nos tambores”, e *Steisstrommler*, “quem malha o traseiro” e, palavra inglesa *school-marm*, designando as “professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas”, apresentam esse sentido negativo²⁵ referente aos professores (ADORNO, 1995a, p. 98-99).

²⁵ É possível perceber o quanto os significados que preenchem os significantes utilizados em muitas línguas definem o professor de maneira negativa. Em português, caberia um estudo para decifrar os sentidos que a palavra *professor* apresenta. Mas é possível pensar que tanto na Alemanha, nos Estados Unidos (exemplos citados por Adorno) quanto no Brasil, a palavra professor, em geral, poderá apresentar um sentido negativo. Não será necessária uma pesquisa mais profunda para entender isso. O nosso cotidiano como profissionais da Docência nos mostra que, quando dizemos que somos professores, geralmente essa palavra causará em algumas pessoas

Ademais, quando comparamos o professor com outros profissionais percebemos o quanto essa profissão é desprestigiada. Há uma “falta de seriedade” que envolve o magistério. Dessa forma, “[...] quando comparado com outras profissões acadêmicas como advogado ou médico, pelo prisma social o magistério transmite uma falta de seriedade”. Além disso, “[...] conforme a percepção vigente, o professor, embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz; quase poderíamos dizer: trata-se de alguém que não é considerado um ‘senhor’” (ADORNO, 1995a, p. 99).

Dessa forma, o filósofo alemão não quer dizer o professor não seja sério, nem que sua profissão também não seja. O que ele observa é que há uma visão distorcida, por meio de tabus, através da qual existem membros da sociedade enxergam o professor, e é esta visão que engendra essa percepção negativa. Se se observar alguns profissionais do magistério em comparação a outros perceber-se-á tal situação²⁶.

No que tange à questão da “falta de seriedade”, há diferenças entre professores da educação básica os professores universitários. Nessa comparação será possível perceber que há “[...] de um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiros e segundo graus [...]”. Observamos, assim, uma hierarquização na profissão docente. Alguns professores são hierarquicamente vistos como superiores a outros, pelo menos é isso que o tabu tenta fazer parecer, mesmo que isso não seja objetivamente verdadeiro²⁷ (ADORNO, 1995a, p. 99).

Além disso, Adorno (1995a) observa que, mesmo que as condições salariais na Alemanha tenham mudado consideravelmente – o professor naquele país não morre de fome,

desprezo, demonstrando que esta não é uma profissão muito séria. É claro que em alguns a palavra pode inspirar respeito ou mesmo devoção, mas quando somos comparados a outros profissionais a palavra professor produzirá, em geral, um sentido negativo.

²⁶ Um professor da Educação infantil ou do Ensino fundamental em nosso país, por exemplo, muitas vezes, não é visto como alguém que já está preparado para exercer suas atividades, mesmo após ter terminado a graduação e a pós-graduação, precisando ser tutelado, guiado por supervisores e coordenadores. Algumas escolas, sobretudo particulares, controlam o planejamento e prática desses professores, dando a impressão para eles que os mesmos não são capazes. Isso não ocorre, por exemplo, entre os médicos e advogados, pois alguns membros da sociedade acreditam que eles capazes de andar com suas próprias pernas. O que se constata subjacente a esse controle sobre o professor é a necessidade de manter esse profissional sob rédeas curtas, para que ele não realize uma tarefa para além dos interesses dos dominantes, que outorgaram parcialmente a autoridade do professor para exercer o magistério. É evidente que não concordamos com isso, no entanto, quem exerce a profissão nessas condições talvez esteve vendo agora o quanto essas afirmações podem fazer sentido.

²⁷ A realidade concreta é muito rica para demonstrar que de fato essa hierarquização entre os professores ocorre. Em geral os maiores salários são pagos aos professores universitários. Dentre os profissionais do Magistério da Educação básica também existe uma hierarquia. Os do Ensino médio ganham mais do que os do ensino fundamental. Por sua vez, estes ganham acima dos salários dos profissionais da educação infantil. E esse quadro se degrada mais ainda quando os professores da rede particular são pagos por hora aula. Nesta situação fica mais evidente ainda a hierarquização existente entre os professores de diversos níveis. Fica destacado apenas a questão salarial, mas essa hierarquia também é motivada por aspectos subjetivos, isto é, a percepção negativa que a

podendo sustentar-se com seu salário – o docente ainda será visto de forma negativa, sem prestígio e *status* social. Por que isso ocorre?

Ao investigar sobre isso ele percebe que situação econômica por que a Alemanha passou influenciou isso. Como o Capitalismo e o Liberalismo demoram a chegar nesse país alguns traços feudais permaneceram em algumas profissões, mesmo já no ambiente capitalista, o que produziu a imagem “[...] do mestre de escola como sendo um serviçal”.

Em geral, a visão que os primeiros burgueses alemães tinham do professor era de um preceptor que não “[...] era nada mais do que um laçao um pouco diferenciado” (ADORNO, 1995a, p. 101).

Ademais, mergulhando mais profundamente na origem histórica do magistério, Adorno nos indica que o professor tem sua origem nos antigos escribas, que gozavam de certo prestígio em relação a outros escravos. Em sociedades escravagistas antigas a divisão entre o trabalho intelectual e físico gerava também ódio e rancor entre aqueles que ficavam encarregados apenas do trabalho manual. Com essa prerrogativa os antigos docentes ficavam liberados do trabalho físico e tinham possibilidade de conduzir a sociedade. Isso não era bem visto em sociedades em que o trabalho escravo era a mola propulsora (ADORNO, 1995a). Dessa forma, aqueles que ficavam presos ao trabalho físico passaram a nutrir um rancor em relação aos que estavam de certa forma liberado desse trabalho, os escribas, que mais tarde dariam origem aos professores.

Além disso, observa que, mesmo em sociedades nas quais a divisão do trabalho não ocorre daquela maneira, e que conseguiram sublimar a violência física, o rancor em relação ao professor permanece, pois movidos “[...] por rancor, os analfabetos consideram como sendo inferiores todas as pessoas estudadas que se apresentam dotadas de alguma autoridade, desde que não sejam providas de alta posição social ou do exercício de poder [...]”. Dessa forma, o professor se torna “[...] o herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções o ódio ou a ambigüidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor” (ADORNO, 1995a, p.102-103).

Ademais, contribuindo para o entendimento das origens do desprezo ao professor, o filósofo alemão, declara que “[...] inconscientemente os professores talvez sejam imaginados como veteranos, como uma espécie de mutilados, como pessoas no âmbito da vida propriamente dita do processo real de reprodução da sociedade não têm nenhuma função [...]”, pois como soldados que voltaram mutilados do campo de batalha se mostram quase imprestá-

sociedade tem em relação aos tipos de professores e até mesmo os próprios profissionais tem de si mesmo, a depender do nível de ensino em que ele esteja inserido.

veis e produtivos para sociedade, quando no máximo contribuirão apenas para a manutenção de sua própria vida material (ADORNO 1995a, p. 107).

Ao utilizar essa metáfora o filósofo frankfurtiano nos faz refletir sobre a aversão que muitas pessoas têm em relação ao professor, pois o enxergam como alguém que tem pouco a contribuir, como um “mutilado” pela vida, com “feridas profundas” da guerra, que não tem muita opção a não ser continuar cumprindo as ordens dos comandantes, mesmo depois que a guerra real tenha terminado.

Por que tanto ódio em relação ao docente? Não existem outras profissões intelectuais, e por que não há rancor e ódio em relação a elas e sim ao professor? Adorno (1995a) aponta que a origem desse ódio é arcaica, nutrida por tabus.

Por outro lado, outras profissões intelectuais não são afetadas por esse rancor arcaico, uma vez que “[...] os juristas e os médicos não se subordinam àquele tabu e são igualmente profissões intelectuais [...]”, pois tais profissões são consideradas *livres*, e esses profissionais são identificados como *profissionais liberais*. Diferentemente do professor, as referidas profissões “subordinam-se à disputa concorrencial; são providas de melhores oportunidades materiais, mas não são contidas e garantidas por uma hierarquia de servidor público, e por causa dessa liberdade gozam de maior prestígio”, observa Adorno (1995a, p. 103).

Dessa forma, percebemos, orientados por Adorno (1995a), tanto a origem quanto as ambiguidades de que cercam a profissão docente. A aparente liberdade que gozava antigamente o professor foi, também, a origem de sua desgraça e do rancor que nutriram em relação a ele.

Outro aspecto observado pelo filósofo frankfurtiano é a percepção do poder²⁸ exercido pelo professor perante a sociedade e seus alunos. Assim, “[...] os juízes e funcionários administrativos”, por exemplo, “[...] têm algum poder delegado, enquanto a opinião pública

²⁸ Como se observa, as reflexões de Adorno são muito inquietantes, sobretudo na atual situação do Magistério no Brasil. Se antes havia algum poder exercido pelos professores perante seus alunos, mesmo que caricatural e despótico, hoje a realidade é bem diferente. Em muitas escolas são os alunos que exercem o poder, determinando *como e o que* os professores devem ensinar. Aliás, muitos alunos não querem aprender nada, mas apenas “passar o tempo na escola” se distraíndo com seus colegas de classe, com seus jogos de celulares, e hoje, no ensino superior com seus notebooks durante as aulas. E mais: se existia algum poder do professor ele se perde no momento em que os alguns alunos passaram a agredi-lo, verbal ou fisicamente. Além disso, o poder econômico que os “alunos clientes” exercem sobre os professores hoje é um indicativo da perda da autonomia e do poder que outrora tinha o profissional do magistério. Portanto, é possível pensar que o poder do professor é algo em extinção, sufocado pelo poder econômico, pelo poder político, pela mídia, pelo consumismo, pela violência física ou simbólica. Cumpre lembrar que, mesmo que o docente exerça um poder por meio da avaliação, até mesmo esse poder está sendo ameaçado pelo poder econômico dos seus “alunos clientes” e pelas exigências do mercado de trabalho. Na medida em que o professor tem que apenas inserir o seu aluno no mundo do trabalho, o profissional do magistério hoje não tem, muitas vezes, autonomia para avaliar aquilo que é necessário para a formação mais ampla dos seus alunos, mas apenas formar ou “deformar” para o mercado de trabalho, diminuindo bastante o

não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças”. Em outros termos, “o poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado” (ADORNO, 1995a, p.103).

Com efeito, o poder exercido pelo professor não é, como observa o filósofo frankfurtiano, visto como um poder autêntico e sério. O poder do professor é apenas uma paródia do verdadeiro poder, que, neste caso, é exercido por outras atividades profissionais. Não há expressão de um poder autêntico se o professor não consegue “[...] exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer” (ADORNO, 1995a, p. 103-104).

Além disso, um fenômeno típico de nossa época, especialmente para quem atua no ensino superior, é a mercadorização do conhecimento. Há professores que simplesmente transformam os conhecimentos que aprenderam, durante anos de estudo e pesquisa, em mercadorias, prontas para serem colocadas à venda no mercado do conhecimento. Mas já nos anos 60 do século passado algumas reflexões sobre esse tema já foram apresentadas pelo filósofo frankfurtiano, nos fazendo observar que “[...] o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material” (ADORNO, 1995a, p. 105).

O professor – num ambiente em que tudo é transformado em mercadoria, até mesmo os trabalhadores, isto é, no Capitalismo – mesmo sendo um profissional, não será visto muitas vezes desta forma. Isso ocorrerá pois o professor realiza uma tarefa aparentemente menor e sem importância social²⁹, não se atribuindo ao professor o mesmo respeito profissional que gozam outras profissões (ADORNO, 1995a).

Dessa forma, não se espera, em geral, que um médico ou um juiz de direito mantenham uma relação afetiva com seu paciente ou com um réu num processo, respectivamente. Mesmo que isso ocorra, isto é uma exceção. Ou seja: essa relação não necessitará ser afetiva para o exercício profissional de um médico, advogado ou juiz, por exemplo. Isto é, a afetividade não é uma condição necessária para a efetivação destas relações profissionais. A afetividade pode até ocorrer, porém se não existir quase ninguém achará estranho. Entretanto, há

poder que exercia por meio da avaliação. Muitas vezes as provas já vêm prontas: bastará apenas que o professor as aplique.

²⁹ Quando alguns alunos questionam ao seu professor “O Senhor só dá aula ou trabalha também?”, fica evidente o que Adorno nos faz perceber: mesmo que não seja uma condição objetiva real – pois os professores recebem salários, estão subordinados às leis trabalhistas, tem organização sindical, etc., típico de qualquer profissão capitalista –, mas inconscientemente (tabus) não são vistos como profissionais, mas como sacerdotes que doam seu

uma parcela considerável da sociedade que entende que o professor deve manter uma relação afetiva mais intensa com seus alunos. Isso não quer dizer que a afetividade não seja necessária, contudo, esse tabu que cerca o magistério dificulta a prática do professor como um profissional. Ao precisar demonstrar afetividade pelos alunos o professor tem dificuldades de se tornar, autenticamente, um profissional (ADORNO, 1995a).

Cumprir observar que Adorno não é contrário à afetividade. O que ele quer nos fazer entender é que o professor deverá ser humano, inclusive demonstrando suas fraquezas, pois, desta forma, um docente que for autenticamente humano, perante si mesmo e os seus alunos, será mais capaz de realizar sua atividade docente de forma a contribuir com o esclarecimento e a emancipação (ADORNO, 1995a). Ao adotar uma postura mais humana o professor possivelmente diminuiria a rejeição que muitas pessoas têm em relação a ele, percebendo a humanidade que há neste profissional, que tantos julgam, amiúde, de forma distorcida em função dos tabus que cercam a profissão do magistério.

Perante outros profissionais, o professor não é considerado inteiramente um adulto, por se mover num ambiente infantil, do qual muitas vezes ele mesmo não quer sair, causando assim certo desprezo pelos professores (ADORNO, 1995a, p. 109). Isso quer dizer que por lidar com crianças o professor muitas vezes se assemelha às mesmas para poder ser aceito por elas, no entanto, isso transforma o professor em um profissional que não é considerado, muitas vezes, sério, pois se infantiliza para poder atuar como docente. O filósofo alemão observa que esse fenômeno é denominado pela sociologia de *deformation professionnelle*, mas que no caso dos professores, pelos menos inconscientemente, é a própria imagem do professor. A deformação profissional é a própria condição da profissão, define Adorno (1995a).

Ainda sobre essa questão, é possível destacar que “a infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos [...]”. Somamos a isso a ideia de que “no estereótipo do ‘estar fora da realidade’ fundem-se os traços infantis³⁰ de alguns professores com os traços infantis de muitos estudantes” (ADORNO, 1995a, p. 109).

tempo e sua vida, sem necessidade de ser recompensados financeiramente, em prol do bem da educação e da sociedade. Isso de fato é um tabu que dificulta bastante a visão do professor como um profissional.

³⁰ Ao discorrer sobre o tema da infantilidade do professor Adorno nos faz refletir que muitos professores se escondem no microcosmo infantil da escola para camuflar suas próprias fragilidades, suas fraquezas. Ao se aproximarem das crianças muitos professores se assemelham a elas apenas pela incapacidade de se tornarem adultos, pois é mais difícil ser adulto que criança. E em função disso, alguns professores tentam assemelhar-se a seus alunos como forma de serem mais aceitos por eles. Vestem-se de forma semelhante aos adolescentes. Usam gírias da juventude. Criam perfis em redes social de adolescente para parecer “antenado”, falando a mesma língua de muito de seus alunos. De alguma forma isso nos faz perceber Adorno: é uma maneira do professor se

Diante do exposto, apresentamos aqui algumas reflexões sobre os tabus que cercam o magistério de acordo com o texto de Adorno (1995a). No entanto, questionamos: é possível ultrapassar esses tabus, que envolvem fortemente o magistério?

1.1.3 Como superar os tabus que envolvem o magistério?

Geralmente quando são expostos fatos que envolvem a realidade apresentado uma problemática, as pessoas envolvidas logo indagam: O que fazer? Quais as atitudes práticas para resolver esses problemas? Quais “receitas” deveremos seguir para resolver essa situação? Estas são apenas algumas questões que surgem em situações como essas. O pensamento orientado pela razão instrumental logo deseja que o problema seja superado, que a crise seja extinta. No entanto, as pessoas em geral não são capazes de resolver esses problemas, pedindo que outros deem as “receitas” mágicas para a solução de tais dificuldades.

Contudo, Adorno (1995a, p. 113) observa que “muitas vezes essa questão [o que fazer?] sabota o desenvolvimento consequente do conhecimento, necessário para possibilitar qualquer transformação”. E, além disso, adverte que muitas pessoas, especialmente as envolvidas no Magistério, diriam que se trata de um belo discurso mas que na prática a realidade é outra (ADORNO, 1995a). Assim, o filósofo alemão nos faz perceber que a pressa em encontrar respostas e receitas práticas para resolver um problema não nos permite refletir mais profundamente sobre ele, obstaculizando, dessa forma, o esclarecimento. Por conseguinte, refletir filosoficamente sobre a condição do professor é uma tarefa necessária, sobretudo para os próprios docentes, pois isso poderá permitir um maior esclarecimento sobre a condição do professor em nosso contexto hodierno.

Mesmo sabendo que apresentar receitas práticas é algo que ele não pretende fazer, Adorno elenca alguns pontos que servirão para orientar a reflexão sobre possíveis encaminhamentos para superação dos tabus que cercam o magistério. Tais ideias serão apresentadas a seguir.

Em primeiro lugar, o filósofo frankfurtiano nos indica que os tabus sobre o magistério sejam discutidos abertamente entre professores, pais, alunos e outros membros envolvidos no processo educacional, permitindo assim um maior esclarecimento do tema. Em seguida, “[...] seria necessário eliminar quaisquer limitações e obstáculos ainda existentes na reali-

esconder, de alguma forma, da realidade adulta por julgá-la dura demais. Se imaginarmos o professor como alguém que necessita transitar pelo mundo infantil de fato isso se tornará um tabu muito forte, contribuindo para a construção da visão negativa sobre os professores, gerando assim certo desprezo por este profissional, que em função disso não será levado à sério. Cf. ADORNO, Theodor. “Tabus acerca do magistério”. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

dade que dão suporte aos tabus com se cercou o magistério”. E ele ainda observa que é preciso tratar sobre esses temas ainda na fase de formação dos professores, evitando que eles se proliferem. Sobre a forma como os professores são controlados pela sociedade, é necessário dizer que “em nenhuma hipótese a vida privada dos docentes pode ser submetida a qualquer controle que não o das disposições do direito penal” (ADORNO, 1995a, p. 114).

Com efeito, percebe-se que discutir abertamente os tabus, além de eliminar os obstáculos que ainda mantém vivos na sociedade tais tabus e evitar que os professores sejam controlados em sua vida privada (muitos se escandalizam quando encontram professores em alguns ambientes fora da escola, acreditando que o professor não tem vida privada, não tem gostos, desejos, que gosta de se divertir, etc.) para além daquilo que caberia a qualquer um cumprir diante da lei, são formas de tentar dissolver os tabus que nefastamente envolvem o magistério.

Ademais, o filósofo frankfurtiano nos indica que a formação profissional é um tema que merece estudos e pesquisas mais aprofundadas. Dentre os temas a serem investigados ele indica a relação entre as “necessidades da escola” e a opressão da liberdade intelectual. Ele levanta a questão: até que ponto as necessidades da escola – leia-se necessidades do capital – oprimem a liberdade intelectual? (ADORNO, 1995a)

Para responder a essa questão o filósofo frankfurtiano observa que há escolas que não permitem alguns de seus professores ousem ir além do conteúdo programático, além das técnicas didáticas pré-estabelecidas, além do livro didático, além das feiras de ciências feitas apenas para promover a escolar por meio do marketing educacional. Há gestores educacionais, em vários níveis, – desde os coordenadores, supervisores, diretores e até mesmo secretários de educação – que não permitem que muitos professores desenvolvam sua liberdade intelectual e por consequência também de seus alunos, pois “[...] impedem o trabalho científico dos professores mantendo-os *down to earth* (com os pés no chão) [...]”. A opressão engendrada pela direção da escola facilmente irá transpor a sala do diretor e se alojar na sala de aula, fazendo com que muitos alunos percebam os professores da maneira que os tabus deixam perceber, isto é, de forma distorcida e obscura, como alguém que não tem autoridade e nem é um sujeito emancipado e autônomo, contribuindo que a escola e o professor se tornem elementos que obstaculizem o processo emancipatório (ADORNO, 1995a, p. 116).

Portanto, esses são alguns encaminhamentos apresentados por esse filósofo alemão no sentido de permitir a reflexão sobre o que fazer para superar os tabus que cercam o magistério. Como advertido, não existem receitas prontas mas, sim, a necessidade de refletirmos conjuntamente sobre o que são esses tabus e qual a necessidade de superá-los.

Contudo, qual a relação entre a visão distorcida que Adorno nos apresentou do magistério com a barbárie?

Com efeito, segundo Adorno (1995a), há uma questão mais profunda sobre as consequências dos tabus que cercam o magistério, que o filósofo frankfurtiano nos faz perceber. Ele diz que sua geração vivenciou o regresso da Humanidade à barbárie, literalmente. O Nazismo na Alemanha e o genocídio de todos aqueles classificados como inferiores pelo regime comandado por Hitler – deficientes, ciganos, negros e judeus –, marcaram profundamente a percepção de muitos alemães sobre o mundo, incluindo Adorno. O terror e a violência produzidos durante o regime nazista levaram não só a Alemanha mas toda a humanidade a realização da barbárie. E é preocupado com a volta dela que Adorno lança suas reflexões. Basta lembrar que ele publica *Tabus acerca do magistério* em 1965, exatos 20 anos do fim da Segunda Guerra Mundial e da queda do regime nazista, e mesmo transcorrido esse tempo ele ainda vê possibilidades da barbárie ser retomada na Alemanha. A barbárie não deve mais voltar, eis o que defende o filósofo frankfurtiano.

Sabendo que a escola faz parte de uma estrutura social, inclusive capaz de reproduzir a barbárie, o filósofo frankfurtiano indica a necessidade dessa instituição de se voltar contra a barbárie, realizando um movimento inverso, a saber, a emancipação. Contudo, para que a escola seja um ambiente de desbarbarização é necessário que o professor esteja consciente dessa tarefa. Se ele estiver envolvido nos tabus que cercam sua profissão essa tarefa dificilmente poderá se cumprir plenamente. E se os alunos, professores, gestores, pais e todos que estão envolvidos no processo educacional não desconstruírem tais tabus a escola terá dificuldades de realizar a emancipação, pelo contrário, possivelmente engendrará a barbárie (ADORNO, 1995a).

Destarte, trazer para o nível do consciente a questão dos tabus que envolvem o magistério é uma maneira de dissolver tais tabus. Na medida em que os professores compreenderem com mais profundidade a sua condição perante a sociedade, maior será a possibilidade deles resistirem a esses tabus. É necessário lembrar que dialeticamente estamos imersos nesses tabus, e se desvencilhar deles não é uma tarefa apenas da vontade pessoal, mas criticá-los conscientemente já é um passo em direção a uma educação contra a barbárie.

Mas a barbárie é uma questão apenas subjetiva, no nível dos tabus? A barbárie envolve apenas o professor? Há outros elementos que engendram a barbárie?

1.2 É preciso evitar que *Auschwitz* se repita: de que forma a Educação poderá contribuir para isso?

No momento anterior, convidados pela reflexão adorniana, pôde-se compreender que os elementos subjetivos que cercam a visão que o próprio professor e outros membros da sociedade têm em relação ao papel dos docentes na escola é um dos entraves para a emancipação. Enquanto os alunos, gestores, pais e os próprios professores tiverem uma visão deformada sobre o professor e o seu papel social estaremos muito mais próximos da barbárie do que da emancipação, eis o que nos faz pensar Adorno (1995a).

No entanto, outros elementos nos ajudam a compreender a relação entre educação e barbárie. Os tabus que cercam o magistério é um elemento subjetivo. Outros aspectos sociais objetivos deverão ser acrescentados para que se possa compreender com maior profundidade a relação entre educação e barbárie. Dentre eles, Adorno (1995b) utiliza-se de uma representação histórica do holocausto para nos fazer refletir sobre essa relação: *Auschwitz*. Ao analisar a relação entre Auschwitz e a Educação o filósofo alemão nos permite compreender qual deve ser o papel da educação frente à barbárie.

Primeiramente, torna-se necessário esclarecer que Auschwitz foi um complexo de campos de concentração utilizado pelo regime nazista, construído na Polônia a partir de 1940. Tais complexos tinham como função principal prender os inimigos do regime nazista, manter um contingente de trabalhadores para a realização de trabalho força e exterminar determinados grupos indesejáveis aos olhos dos nazistas. A câmara de gás ficou conhecida como a forma mais comum de exterminar os prisioneiros, que em seguida eram cremados em grandes fornos crematórios (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2011).

Além do extermínio de judeus, nos campos de concentração de Auschwitz eram realizadas experiências “científicas”, tais como testes de esterilização forçada (por meios químicos ou radiológicos); experiência com gêmeos e anões; observação de pessoas morrendo de inanição para estudar, por meio da autópsia, os efeitos disso no corpo humano; utilização de prisioneiros como cobaias humanas para analisar a eficácia ou os efeitos colaterais na fabricação de remédios; além de estudos antropológicos (antropologia física) com ossos de judeus, poloneses e asiáticos com objetivo de provar a superioridade da raça ariana através de dados antropométricos. Dentre os “cientistas” que realizaram tais experiências destacam-se Carl Clauberg, Horst Shumann, Johann Paul Kremer, Helmut Vetter, August Hirt e o mais famoso deles, Joseph Mengele (SZKLARZ, 2005).

Os prisioneiros eram deportados para Auschwitz por meio de uma linha de transporte bem planejada e muito eficiente. Eles eram transportados por meio de trens, que chegavam lotados, a todo momento, aos campos de concentração do complexo de Auschwitz. Foram deportados cerca de 1,1 milhões de judeus para os campos de concentração de Auschwitz, além de aproximadamente 200.000 pessoas de outras etnias, tais como poloneses não judeus, ciganos, franceses, lituanos, austríacos, soviéticos, entre outros (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2011).

Com efeito, Auschwitz tornou-se um símbolo das práticas nazistas contra os judeus e outras etnias. Importa lembrar que, terrivelmente, todas essas práticas foram orientadas pela razão e pela ciência, e é isso mais deve nos preocupar. A razão científica – a mesma que produziu os horrores de Auschwitz – ainda circula entre nós. Daí a preocupação de Adorno em refletir sobre a educação a partir dos efeitos e das práticas realizadas em Auschwitz.

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”, eis o que Adorno (1995b, p. 199) defende. Todos os esforços e projetos educacionais, segundo o autor, devem visar esse objetivo. Se a educação tem uma tarefa urgente ela será essa: *evitar a repetição de Auschwitz*.

Essa preocupação se justifica pois os elementos que podem trazer à tona a barbárie, que foi representada com clareza em Auschwitz, ainda continuam persistindo, observa Adorno (1995b). E o que mais nos apavora é reconhecer que a barbárie de Auschwitz foi produzida dentro do próprio processo civilizatório. É necessário observar que os dirigentes dos campos de concentração e os executores das tarefas planejadas não eram loucos, e nem isso não ocorreu em uma sociedade “primitiva”, mas eram pessoas “normais” que aderiram racionalmente (e cientificamente) aos ideais nazistas³¹. Além disso, Auschwitz surgiu num dos países mais civilizados da Europa naquele momento, a Alemanha.

E ao fazer uma análise sobre os efeitos negativos do processo civilizatório, apoiado numa leitura freudiana³², Adorno (1995b, p. 120) declara: “[...] se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador”. Isso quer dizer que a barbárie que foi apresentada em Auschwitz não é algo alienígena, vinda de fora do processo civilizatório, mas surge como algo intrínseco ao próprio processo. É necessário deixar claro essa relação entre a barbárie e a civilização para que possamos tratar da ques-

³¹ Para maiores esclarecimentos sobre como pessoas normais aderiram ao Nazismo e se tornaram executores de seus planos Cf. GOLDHAGEM, Daniel Jonah. **Os carrascos voluntários de Hitler**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

³² Cf. FREUD, Sigmund. “O mal-estar na civilização”. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standart* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

tão com maior profundidade, evitando obscurecer a análise com leituras idealistas (ADORNO, 1995b). Mais do que dizer quantos morreram vítimas de Auschwitz – e foram milhões de pessoas – o mais importante é reconhecer o fato de que isso ocorreu e que as condições sociais para que ocorra novamente ainda estão presentes (ADORNO, 1995b).

Além disso, o filósofo alemão (ADORNO, 1995b, p. 120) nos faz refletir que “[...] a invenção da bomba atômica, capaz de matar centenas de milhares literalmente de um só golpe, insere-se no mesmo nexos histórico que o genocídio [...]” produzido por Auschwitz. Os Estados Unidos – que inventaram e utilizaram pela primeira vez a bomba atômica – também produziram a barbárie por meio da bomba, dentro do próprio processo civilizatório. Cabe observar que para essa tarefa foram investidos racionalmente milhares de dólares e foram usados os mais renomados cientistas da época, tudo para cumprir uma missão nefasta à própria humanidade. Isso demonstra que a barbárie de Auschwitz foi apenas uma forma de apresentação de algo que está presente no bojo do próprio processo civilizatório e pode se apresentar em lugares diversos e sob formas distintas.

Para compreender o que possibilitou Auschwitz é necessário mergulhar em profundidade na análise dos motivos que levaram os sujeitos a aderirem à barbárie nazista, para podermos compreender como evitar que isso se repita, buscando nos algozes e não nas vítimas as raízes disso. Além disso, é “[...] preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos [...]”. É fundamental investigar os culpados por Auschwitz e não as vítimas, pois os culpados não são os assassinados, mas os executores, pois “culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva [...]” (ADORNO, 1995b, p. 121).

Sobre a tarefa da Educação diante desta questão, o pensador frankfurtiano (ADORNO, 1995b, p. 121) nos faz perceber que para evitar que essa violência e fúria se repitam é necessário “[...] contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias”.

Cabe também à Educação evitar que as pessoas se tornem violentas sem perceber o que estão fazendo, sem ter a consciência de seus atos. Trazer à tona, no nível do consciente, os horrores da violência é uma das formas da educação evitar que Auschwitz se repita. Assim, a Educação “[...] tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995b, p. 121), pois deve ser papel da educação cultivar e desenvolver a reflexão crítica, permitindo aos sujeitos se tornarem conscientes inclusive da origem da violência que produz a barbárie.

Além disso, o desenvolvimento da *autonomia* deveria ser uma das tarefas fundamentais da educação, pois “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação” (ADORNO, 1995b, p. 125).

Quando as pessoas desenvolverem a capacidade de refletir de forma autônoma sobre a realidade, sem aderir rapidamente àquilo que foi determinada pela massa, estaremos colaborando para que Auschwitz não se repita. Evitar que as pessoas participem da massificação, sem questionar nada, é uma das tarefas fundamentais da educação após Auschwitz, pois “[...] o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização”, observa Adorno (1995b, p. 127).

Com efeito, o filósofo alemão nos alerta que a massificação deve ser discutida abertamente, pois é por meio dela que muitos acabam agindo até sem querer, levados pela onda³³ contagiante de fazer parte de um grupo, sem necessitar ser alguém de forma singular. Esconder-se por trás da massa sem rosto é uma maneira de possibilitar a efetivação da barbárie, em consequência, trazer de volta a possibilidade da repetição dos horrores do holocausto.

Ademais, os rituais de aceitação de indivíduos em determinados grupos podem contribuir muito para a repetição de Auschwitz. Dessa forma, é “[...] preciso se opor àquele tipo de *folk-ways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física – muitas vezes insuportável – a uma pessoa como preço do direito de se sentir um filiado, um membro do coletivo [...]”, pois a “[...] brutalidade de hábitos tais como os trotes³⁴ de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista” (ADORNO, 1995b, p. 127-128).

Ademais, quando orienta a educação para desenvolver nas pessoas a resistência à dor, tornando-as mais “duras” e “viris”, a educação orientada por Auschwitz, na verdade, se transformou em uma maneira de reprimir o medo e a dor, gerando uma relação sado-masoquista (ADORNO, 1995b).

³³ Para compreender um pouco mais sobre o perigo dos comportamentos massificados cf. o filme **A onda** (Die Welle). Direção de Dennis Gansel. Alemanha: 2008.

³⁴ Cumpre lembrar que vários casos de trotes violentos, inclusive resultando em morte, foram registrados no Brasil. Em 1999, por exemplo, o calouro do Curso de Medicina Edson Hsueh foi encontrado morto na piscina da Associação Atléticas dos alunos da USP, após participar de um churrasco promovido pelos veteranos. Dez anos depois o estudante Bruno César Ferreira, calouro do curso de Medicina Veterinária Centro Universitário Anhanguera Educacional, na cidade de Leme foi internado em estado de coma alcoólico e com diversos hematomas pelo corpo, após participar de um trote violento promovidos pelos veteranos do curso. Como se percebe, os trotes violentos aplicados em algumas das instituições de ensino superior mais prestigiadas do país são um bom exemplo de como a violência de Auschwitz ainda está muito próxima de nós. Assim, é urgente fazer com que a Educação evite que os horrores de Auschwitz se repitam e não que contribua para seu retorno.

Destarte, uma educação que premia a repressão do medo e da dor não contribui para a emancipação. Tornar as pessoas mais duras com os outros não é um caminho para evitar os horrores de Auschwitz. A escola não poderá contribuir para a realização disso. Há professores que são muito duros com seus alunos e que estão, possivelmente, vingando-se da dor e repressão a qual foram submetidos³⁵. Quando afirmam, por exemplo, que “nenhum aluno vai passar em sua matéria” ou que “nenhum saberá responder a prova” são manifestações inconscientes da repressão em que talvez eles próprios foram submetidos em algum momento da vida, inclusive na própria escola.

Cabe à educação contra Auschwitz impedir que a Educação premie a dor e a capacidade de suportá-la, adverte Adorno (1995b). A Educação necessita saber que o medo não deverá ser reprimido. “Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido” (ADORNO, 1995b, p. 129). Dessa forma, uma educação que nos permite sentir o medo necessário para compreender nossa situação no mundo hodierno é uma forma de contribuição para evitar que Auschwitz não se repita; por outro lado, reprimir o medo, tornando as pessoas duras face tal sentimento, é uma maneira de trazer os horrores do holocausto de volta.

Adorno não está advogando que a escola deva formar covardes, mas que esta instituição não deve reprimir o medo, tornando as pessoas resistentes à dor. Pois tornando-as resistentes à dor e ao medo a educação realizada na escola pode estar contribuindo também para formar pessoas insensíveis, incapazes que perceber os outros como outros. E essa é uma condição propícia para infligir a dor e a violência nos outros, uma vez que as pessoas que reprimem suas próprias dores e medos não se incomodarão em fazer isso nos outros, pois quem “[...] é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir” (ADORNO, 1995b, p. 128).

Outra questão apontada pelo filósofo alemão é a sua análise sobre o tipo de personalidade apresentada por aqueles que se envolveram diretamente com a execução e planejamento dos horrores de Auschwitz. Para compreender isso o filósofo elaborou a categoria *caráter manipulador*, a partir de anotações feitas no final da Segunda Guerra Mundial. Ele observa que antes de serem reveladas as personalidades de carrascos nazistas como Eichmann³⁶

³⁵ Para aprofundar essa temática Cf. os filmes **Madame Sousatzka** (Direção de John Schlesinger. Reino Unido: 1988) e **A professora de piano** (Direção de Michael Haneke. Áustria/França: 2001).

³⁶ Para aprofundar mais a compreensão da personalidade e dos atos de Adolf Eichmann Cf. ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

o conceito de caráter manipulador já o auxiliava a compreender essa forma de comportamento (ADORNO, 1995b).

Assim, “o caráter manipulador [...] se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de *ausência de emoções*, por um realismo exagerado” (grifo nosso), pois a pessoa com esse tipo de caráter, “nem por um segundo sequer [...] imagina o mundo diferente do que ele é, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de suas ações” (ADORNO, 1995b, p. 129).

Com efeito, a pessoa que possuir uma personalidade orientada pelo caráter manipulador não conseguirá discernir se aquilo que estiver fazendo será certo ou errado, bom ou mau, moral ou imoral. Devido a sua incapacidade de sentir emoções, de enxergar o ser humano como outro, só pensará em cumprir metas, seguir ordens, realizar tarefas, mesmo que sejam terríveis, como a execução de seres humanos em câmaras de gás. Eichmann, como observa Hannah Arendt (1999), em depoimentos prestados em seu julgamento em Jerusalém em 1960, afirma que só estava cumprindo ordens, tal como um burocrata que despacha um processo que está sobre sua mesa.

Percebe-se, por meio dessa análise, o perigo que se corre diante de pessoas com o caráter manipulador. Assim, se as escolas e as Universidades – por meio da formação meramente profissional e técnica orientada pelo mercado capitalista – formarem pessoas com esse perfil Auschwitz poderá se repetir.

Além disso, essa forma de personalidade deformada apresenta um tipo específico de consciência: a *consciência coisificada*. Ademais, “no começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 1995b, p. 130).

Por conseguinte, pessoas com caráter manipulador primeiro se coisificam para depois coisificar os outros, impossibilitando sua capacidade de refletir sobre seus atos e os efeitos deles nos outros. Aqueles que aderiram ao Nazismo, sobretudo os carrascos, não conseguiam pensar nos outros pois não conseguiam nem se perceber como humanos e por isso ficava mais fácil executar as ordens de partiam do regime, é o que é possível inferir a partir das reflexões anteriores.

Adorno (1995b) observa que toda educação contra a repetição de Auschwitz deverá compreender em profundidade os mecanismos que formam o caráter manipulador, para evitar que ele seja formado e cultivado no ambiente escolar. Para tanto ele propõe que sejam utilizados todos os métodos científicos possíveis, e, sobretudo, a psicanálise, para se estudar

os elementos que formam tal tipo de personalidade deformada, visando evitar que uma pessoa se transforme em um monstro, capaz de matar burocraticamente o outro. Portanto, se compreendermos a formação do caráter manipulador na escola poderemos impedir a repetição de Auschwitz, observa o filósofo alemão.

A fetichização da técnica e da tecnologia em nossa sociedade e a sua contribuição para a repetição dos horrores do holocausto é também uma preocupação que a reflexão do filósofo alemão se debruça. A relação patogênica que muitas pessoas estabelecem com a técnica e a tecnologia em nossa sociedade – já existem viciadas em tecnologia, que não conseguem ficar desconectadas da internet, do celular, da televisão, etc. – é um elemento que contribui para o retorno de Auschwitz. Ao tornar a técnica e a tecnologia em uma força que existe por si própria, não lembrando que são apenas extensões do homem (formas de ampliar sua força e melhorar suas vidas), estamos contribuindo, possivelmente, para o retorno dos campos de concentração (ADORNO, 1995b).

Para nos fazer refletir sobre isso Adorno (1995b) nos lembra que os nazistas foram capazes de construir um sistema ferroviário eficiente para conduzir as vítimas de Auschwitz, sem se preocupar ou pensar sobre o que iria acontecer ali. Hoje nós também somos capazes que elaborar sistemas jurídicos racionais e eficientes, no entanto somos, muitas vezes, incapazes de pensar, por exemplo, sobre os horrores a qual muitas pessoas são submetidas no sistema carcerário, e que estão lá, dentre outros motivos, por causa desse “eficiente” e “racional” sistema jurídico, que é capaz de transportar eficazmente os presos para os “campos de concentração” sem levar em conta as consequências nefastas de atos racionais e técnicos, fundamentados na lei e no processo.

Ademais, há outra consequência que as pessoas que estão submetidas à fetichização da técnica e da tecnologia experimentam. O filósofo frankfurtiano observa que essas pessoas tem dificuldade de amar os outros. Sem a capacidade de amar ficamos indiferentes aos outros e poderemos realizar atos semelhantes àqueles efetivados em Auschwitz. Quando adoramos mais as máquinas do que as pessoas, possivelmente estaremos no caminho da repetição dos horrores do campo de concentração. Cabe também à escola, como um todo, refletir sobre isso, apresentando aos alunos o lado negativo desse apego exagerado à tecnologia e as suas consequências nefastas (ADORNO, 1995b).

Ainda como observa Adorno (1995b, p. 134), “se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que aconteceu com todas as outras [...] então Auschwitz não seria possível, as pessoas não o teriam aceito.” A indiferença social aos outros será uma

ameaça que deverá ser combatida, e a instituição escolar também terá um papel importante nesse processo.

Somando-se a isso, o filósofo frankfurtiano observa o perigo de tentarmos esquecer ou minimizar os fatos ocorridos em Auschwitz. Interessa muito aos criminosos e carrascos nazistas que as pessoas esqueçam o que ocorreu, que não se lembrem de todos os horrores cometidos por eles em nome de uma causa. Dito de outra maneira, “o gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça” (ADORNO, 1995f, p. 29). É necessário lembrar o que ocorreu para evitar-se que isso tudo possa repetir-se. Se minimizarmos ou tentarmos falar que nada aconteceu, estaremos prontos a aceitar que tudo ocorra novamente, observa Adorno (1995e).

Seja lembrado que a perseguição especialmente aos judeus pelos nazistas só ocorreu porque existiram condições sociais para isso. A fúria desferida em Auschwitz foi uma forma de manifestação de violência que somente pôde ocorrer dentro do próprio processo civilizatório. Naquele momento foram os judeus, “[...] amanhã pode ser a vez de um outro grupo que não os judeus, por exemplo os idosos, que escaparam por pouco do Terceiro Reich, ou os intelectuais, ou simplesmente alguns grupos³⁷ divergentes” (ADORNO, 1995b, p. 136). O que deve nos preocupar a partir de Auschwitz é que outros grupos poderão ser perseguidos.

A educação após Auschwitz pouco poderá fazer para que assassinos executores sejam formados em nossa sociedade, tais como psicopatas e maníacos, ou mesmo aqueles que cometem ocasionalmente um crime. Porém, tal educação poderá contribuir muito para que os assassinos de gabinete – aqueles que planejam científica e racionalmente a tortura, o massacre e a morte – não sejam formados. Cabe também aos educadores compreender isso e se dedicar a evitar que tais carrascos sejam formados nas condições sociais hodiernas (ADORNO, 1995b).

Enfim, Adorno nos fez refletir sobre o que significou Auschwitz e qual a necessidade evitar que ele se repita. A dificuldade para efetivar essa tarefa é que, como observa o filósofo frankfurtiano, a barbárie de Auschwitz está dentro do bojo do próprio processo civilizatório, do qual dificilmente temos condições de sair.

³⁷ A título de ilustração, pode-se citar que alguns nordestinos e homossexuais são perseguidos, torturados e mortos em várias cidades do país. Moradores de rua são queimados por garotos burgueses apenas por diversão. Crianças são assassinadas dentro da escola. As pessoas diferentes são humilhadas no ambiente escolar, sofrendo violência física e simbólica (*bullyings*). Pessoas acima do peso, magras demais, negras, indígenas, deficientes, todas humilhadas e perseguidas por grupos sociais que se dizem superiores. Esses são exemplos de como o fantasma de Auschwitz ainda ronda a vizinhança.

Portanto, a Educação tem um papel importante para contribuir que isso tudo não se repita. É necessário evitar que “novas” manifestações de Auschwitz se apresentem em nosso contexto atual. Precisa-se evitar que os elementos subjetivos e objetivos existentes na época dos campos de concentração nazistas venham à tona. É preciso ter consciência deles, justamente para evitar que se reproduzam. Cabe igualmente à educação, por meio da escola, dos professores, do currículo, da avaliação, etc. contribuir para que nada disso retorne.

1.3 Educar contra a barbárie: uma necessidade para a garantia da humanidade

Ao longo do tópico anterior, por diversas vezes, fez-se uso da categoria conceitual *barbárie*, elaborada por Adorno. No entanto, ainda não foi possível nos debruçarmos com maior profundidade na análise dessa categoria. Neste tópico serão apresentados mais elementos que possam auxiliar-nos a compreender o que significa barbárie para o autor. Para tal tarefa nos serviremos do debate radiofônico intitulado “A educação contra a barbárie”, transmitido pela Radio de Hessen em 14 de abril de 1968. Nessa ocasião Adorno debate com Becker, um grande amigo e também opositor de algumas ideias defendidas pelo filósofo frankfurtiano.

Inicialmente Adorno (1995d) nos alerta que a desbarbarização deverá ser o grande objetivo da Educação. Assim, como ele nos fez pensar sobre a necessidade da formação se dedicar para que Auschwitz não se repita, a desbarbarização por meio da educação é uma das formas de fazer isso acontecer.

Mas afinal, o que é *barbárie*³⁸? O que significa tal conceito? Possui o mesmo sentido do senso comum? Tem o mesmo significado do campo da ciência?

Para Adorno (1995d, p. 155) o conceito de *barbárie* deverá ser pensado a partir da seguinte ideia:

³⁸ Segundo o Dicionário Aurélio (2001, p. 95) *barbárie* significa “estado ou condição de bárbaro”. Essa definição ainda necessita de mais esclarecimentos, pois ainda está incompleta. O mesmo Dicionário (2001, p. 95) declara: “bárbaro *adj.* 1. Entre os gregos e romanos, aquele que era estrangeiro. 2. Sem civilização; inculto, rude. [Antôn., nesta acepç.: *civilizado*]. 3. Cruel, desumano”. Assim, o termo barbárie nos remete à palavra *bárbaro*, que no sentido geral em nossa língua, quer dizer alguém que não possui cultura e por isso se torna bruto, desumano e cruel. No senso comum o sentido de barbárie se aproxima do apresentado acima. Quando as pessoas pensam em barbárie geralmente ligam isso a uma pessoa primitiva, não civilizada, capaz de cometer atos cruéis. Pela visão popular, quando índios sequestram funcionários da FUNAI para exigir algo, ou quando uma pessoa simples do campo comete um ato violento logo dizemos, em geral, que “isto é uma barbárie” ou que “essas pessoas são bárbaras”. Com efeito, no senso comum a noção de primitivo, não civilizado e violência estão vinculados ao conceito de barbárie. Contudo, Adorno nos apresenta o conceito de barbárie de outra maneira. O que nos interessa aqui é expor tal visão sobre a barbárie a fim de nos auxiliar a compreender a necessidade da educação se voltar para a desbarbarização, como meta fundamental. Se tomarmos os conceitos de barbárie e bárbaro nos sentidos acima apresentados não entenderemos a preocupação do filósofo frankfurtiano em discutir a barbárie no âmbito da educação, pois a escola e a educação estão no campo da civilização e da cultura e não fora dela. Os primitivos ou bárbaros estão fora da escola pois são de culturas “atrasadas”. Assim, é possível questionar: O que tem haver a escola com a barbárie? Cf. ADORNO, Theodor. “A educação contra a barbárie”. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

Entendo por *barbárie* algo muito simples, ou seja, que, *estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização* – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilizado, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, ou na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás uma tendência iminente que a caracteriza (grifo nosso).

A partir desta declaração será possível pensar começar a pensar sobre a barbárie. Em primeiro lugar, a barbárie surgiu não entre os primitivos, ditos incultos, mas no bojo do processo civilizatório; estando no estado de maior civilização e progresso tecnológico é que ocorrem as condições necessárias para o surgimento da barbárie. Dessa forma, a ideia de que bárbaros são aqueles sem cultura ou fora da cultura ocidental se mostra distorcida segundo Adorno (1995d), pois é na civilização que surge a barbárie.

Além disso, ele nos faz perceber que aqueles que cometem atos bárbaros a partir da própria civilização estão atrasados em relação ao próprio processo civilizatório. Não se está dizendo que os bárbaros são primitivos mas que eles reagem de forma distinta a adaptação exigida pela processo civilizatório. Assim, os bárbaros não são primitivos, mas civilizados que começam a reagir e se adaptar de forma diferente em relação à própria cultura a qual está sendo submetido: *os bárbaros são civilizados*.

Ademais, os bárbaros começam a desenvolver um ódio primitivo em relação ao processo civilizatório, gerando assim atos classificados como violentos pela própria civilização. O que interessante é que é o próprio processo civilizatório que desencadeia esse ódio e essa violência. Num sentido psicanalítico, os bárbaros não são simplesmente violentos porque são incultos ou psicóticos, mas porque deixam vir à tona o impulso de morte (*Thanatos*) que se opõe ao impulso de vida (*Eros*). Dessa forma, o impulso violento da barbárie está na estrutura da própria civilização, e o processo de repressões e recalques próprios do processo civilizatório desencadeiam tal violência. Portanto, o conceito de barbárie apresentado por Adorno (1995d) se mostra rico e interessante.

O filósofo alemão nos alerta para a necessidade de superação da barbárie dizendo: “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995d, p. 156). Assim como debater sobre o retorno de Auschwitz discutir sobre a superação é fundamental. A Educação tem papel importante nesse processo. Debater sobre a desbarbarização é de suma importância na formação de professores, permitindo-os compreender com maior nitidez um problema que fica, muitas vezes, camuflado no processo educacional.

Contribuindo com o debate, Adorno (1995d) nos indica que, para compreender-se a barbárie, será necessário analisar tanto as condições subjetivas quanto objetivas que permitem a sua manifestação. Por fatores objetivos o filósofo frankfurtiano entende como sendo “[...] os momentos sociais que, independente da alma humana individual dos homens singulares geram algo como a barbárie” (ADORNO, 1995d, p. 156). Será necessário compreender, além das condições subjetivas, as condições objetivas que permitem a barbárie, salienta o filósofo alemão.

O filósofo germano situa sua análise a partir de um contexto, isto é, a Alemanha na década de 30, 40, 50 e 60 do século XX. Todavia, falar a partir do contexto alemão não significa dizer que em outros lugares não existe ou existiu a barbárie, mas que foi na Alemanha³⁹ que ela explodiu com grande força no século passado, na Europa, em pleno desenvolvimento científico e tecnológico (ADORNO, 1995d).

Entretanto, por que é necessário falar de barbárie na Educação? Qual a necessidade de discutir esse tema no âmbito educacional? O filósofo frankfurtiano nos responde da seguinte maneira.

Em primeiro lugar, é necessário trazer à tona esse tema, torná-lo consciente, pois isso já produziria algumas mudanças no processo formativo: não deixar essa questão em baixo do tapete é uma das formas de desbarbarizar, eis o que defende Adorno (1995d). Além disso, o filósofo nos faz perceber que o próprio processo educativo carrega consigo momentos opressivos e repressivos, contribuindo para a efetivação da barbárie. Somando-se a isso declara: “Acredito que – e isto é Freud puro – justamente esses elementos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.” (ADORNO, 1995d, p. 157).

Dessa forma, na medida em que o processo educativo produzir momentos de repressão e opressão ele também contribuirá para que a barbárie se manifeste em algumas pessoas submetidas a esse processo. Evidentemente que a escola e o currículo escolar também devem inculcar nas pessoas as regras e leis sociais. Por outro lado, esse processo de repressão poderá gerar a contradição da emancipação, isto é, a barbárie. Com efeito, Adorno nos faz perceber as contradições presentes no processo de educação escolar: ela pode no educar para a emancipação ou mesmo para a barbárie. E trazer à tona essa questão, ou seja: torná-la consciente, é uma das formas de desbarbarizar.

³⁹ Aqui no Brasil, por exemplo, é possível pensar que também existam condições objetivas e subjetivas para a manifestação da barbárie, mas a experiência alemã nos dá pistas claras sobre as formas de manifestação desse fenômeno, uma vez que ela ocorreu de forma tão brutal naquele contexto.

Outra questão importante acerca da desbarbarização é sobre a relação da barbárie com a agressão. Pode-se imaginar que a desbarbarização seria uma forma de nos tornar dóceis e pacatos, incapazes que ser enérgicos com os outros. No entanto, a desbarbarização exigirá uma certa dose de “barbárie”, pois “[...] a desbarbarização não se encontra no plano de um elogio à moderação, uma restrição das afeições fortes, e nem mesmo nos termos da eliminação da agressão”. Assim, “[...], ninguém está completamente livres de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça”, observa o Adorno (1995d, p. 158).

Com efeito, a desbarbarização ocorrerá a partir da própria barbárie. Só compreenderemos os desvios da humanidade quando esta estiver mergulhada na própria barbárie. É a partir de Auschwitz e da bomba atômica de Hiroshima – expressões máximas da barbárie no século passado – que sentiremos a necessidade de superar a barbárie. Precisamos ser enérgico, duros, contra a barbárie. E como estamos mergulhados na possibilidade da barbárie, a desbarbarização, em algum momento, parecerá também ser a própria barbárie.

Seguindo esse raciocínio, podemos pensar que enquanto as escolas e os professores não entenderem que precisam ser duros contra a barbárie ela não será combatida. A formação de pessoas completamente mansas e pacatas é uma maneira de contribuir para a manifestação da barbárie, pois também é barbárie ficar omissos diante da própria barbárie. Não é papel da educação contra a barbárie converter “[...] todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade⁴⁰ inofensiva constitui ela própria [...] apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (ADORNO, 1995d, p. 164)

Outro aspecto apresentado pelo filósofo frankfurtiano acerca da barbárie é a relação entre ela e a violência física. A questão que deve ser levantada sobre isso é a seguinte: todo ato de violência é um ato bárbaro? Toda violência é manifestação da barbárie? Sobre a questão o filósofo frankfurtiano responde que atos violentos carregam consigo a marca da barbárie porém nem todo ato violento pode ser considerado bárbaro. Aliás, há circunstâncias em que “[...] a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie” (ADORNO, 1995d, p. 159-160).

⁴⁰ Pode-se assim refletir que a mansidão e a cordialidade, “típicas” do brasileiro, poderão expressar também traços de barbárie, uma vez que não enfrentamos com dureza e resistência as repressões e opressões a que somos submetidos. Assim, a luta contra a barbárie exigirá força e energia, que poderão parecer à primeira vista também a própria barbárie, no entanto, essa energia é direcionada para a superação da barbárie e não para sua efetivação.

Com esses fundamentos, nem todo ato violento é considerado bárbaro⁴¹. É necessário, primeiramente, investigar a origem e a teleologia de tal ato para dizer se se trata de um ato de barbárie ou não.

Dessa forma, o filósofo alemão nos faz refletir que nem todo ato de violência é de fato um ato de barbárie. Quando o ato está orientado por uma consciência crítica pode até produzir algum tipo de violência, contudo esta ato enérgico está à serviço da desbarbarização da sociedade. Mesmo que as rebeliões, greves, passeatas, ocupação de terra, etc., gerem violência, se estas manifestações forem direcionadas ao esclarecimento e a emancipação não serão consideradas, necessariamente, bárbaras. Pelo menos é isso que Adorno nos permite pensar.

Outro elemento a ser considerado na compreensão da barbárie no processo educacional é algo que parece ser inofensivo, e até mesmo, sobretudo na sociedade capitalistas contemporânea, aparentemente saudável: a *competição*.

Hodiernamente somos, em geral, impelidos a competir. Por todo lado encontramos competições. Seja na empresa, em busca de uma posição melhor, maiores salários, cargos mais elevados, disputando prêmios. Ou na disputa por um cargo no serviço público, via concursos cada vez mais competitivos, e diríamos cada vez mais desumanos. Segundo dados do CESPE/UNB⁴², no Concurso Público para Provimento de Cargos de Juiz do Trabalho Substituto do Tribunal Regional do Trabalho da Primeira Região – 2010 foram 3095 inscritos para 23 vagas, implicando numa relação candidato/vaga de 134,57 candidatos por vaga, gerando uma competição acirrada entre os candidatos a uma das vagas.

Competimos também na escola. São oferecidos prêmios para os alunos com maiores notas. Bolsas de estudo são distribuídas para aqueles com melhor desempenho. Olimpíadas de conhecimento são realizadas na escola, distribuindo medalhas para os melhores. As avaliações, muitas vezes, são utilizadas também para premiar e gerar a competição entre os alunos.

⁴¹ Novamente Becker, debatendo com Adorno, indaga: “O senhor diria, se entendo bem, que, por exemplo, não é barbárie a demonstração de jovens ou adultos baseadas em considerações racionais, ainda que rompa os limites da legalidade. Mas que é barbárie, por outro lado, a intervenção exagerada e objetivamente desnecessária da polícia numa situação destas”. E Adorno responde: “Certamente penso assim. Se examinarmos mais de perto os acontecimentos que ocorreram atualmente na rebelião estudantil, então descobriremos que de modo algum se trata neste caso de erupções primitivas de violência, mas em geral de modos de agir politicamente refletidos. Se neste caso esta reflexão é correta ou equivocada, isto não precisa ser discutido agora. Mas não é verdade que se trata de uma consciência deformada, imediatamente agressiva. Os acontecimentos são entendidos, na pior das hipóteses, como estando à serviço da humanidade”. ADORNO, Theodor. “A educação contra a barbárie”. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 160.

⁴² Cf. <http://www.cespe.unb.br/concursos/>.

Com efeito, imagina-se que a competição é algo necessário e até mesmo saudável em nossa sociedade. No entanto, o filósofo alemão nos alerta sobre os perigos da competição como forma de engendrar a barbárie, pois “[...] a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana [...]” e uma educação baseada fundamentalmente na competição pode, no máximo, formar atletas mas não “pessoas desbarbarizadas” (ADORNO, 1995d, p. 161).

Por conseguinte, a educação fundamentada na competição pode contribuir imensamente para a barbárie. Enquanto as pessoas estiverem preocupadas apenas com seu desempenho, sem se importarem para as outras, subindo degraus sem perceber que estão dando cotoveladas nos seus adversários, isso possivelmente engendrará a barbárie. Se a escola e os professores incentivarem apenas esse tipo de formação baseada na competição e na disputa a qualquer custo estarão contribuindo para a barbarização da sociedade. Enquanto alguns alunos fizeram qualquer coisa para passar nas cadeiras de um curso superior, até mesmo deixando seus “adversários” para trás, as condições para a barbárie estarão presentes. Enfim, uma educação para a desbarbarização deve debater o papel da competição em nossa sociedade e, em especial, na escola. É preciso “[...] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie”, observa Adorno (1995d, p. 162).

Numa aproximação com a Psicanálise freudiana, Adorno (1995d) acrescenta a análise da relação entre a falência da cultura e a reação das pessoas em relação a isto. Ele aponta que essa relação produz a barbárie uma vez que “[...] por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão” (ADORNO, 1995d, p. 163).

Com efeito, as repressões e os recalques produzidos pelo processo civilizatório produzirão em algumas pessoas um tipo de reação: a violência. Os fracassos e decepções com a civilização fazem com que existam que sujeitos se voltem contra a própria civilização, reagindo com violência contra ela mesma, manifestando a barbárie.

Ademais, além desses fatores subjetivos existem também outros objetivos, que o filósofo alemão chamou de “falência da cultura”. Sobre essa questão é possível dizer que a falência da cultura nos faz perceber que as promessas de paz, segurança, conhecimento, tecnologia, democracia, participação, igualdade, liberdade, fraternidade, etc., em geral, não se cumpriram. Pelo contrário, até nos tornamos, em alguns casos, mais ignorantes, inseguros, prisioneiros e desiguais. A promessa dos Iluminismos de nos libertar das trevas e ignorância não se cumpriu. O contrato social, que permitiria a igualdade entre os homens e a proteção do Estado como garantia de vida não se efetivou. A promessa de uma sociedade democrática não

se cumpriu. A promessa da libertação dos homens do fardo do trabalho foi um mero engodo. E na medida em que essas promessas não se cumpriram – e mesmo assim a cultura exigiu e exige de nós renúncias e sacrifícios – nós nos voltamos contra a própria promessa. E quando nos voltamos contra a promessa estamos a um passo de efetivar a barbárie, eis o que nos pensar o filósofo frankfurtiano. Por outro lado, tornar essa questão consciente é uma forma de desbarbarizar a própria cultura (ADORNO, 1995d).

Mas de que forma a Educação poderá auxiliar-nos no processo de desbarbarização? Como poderá o processo educacional contribuir para que a barbárie seja afastada?

Para que isso ocorra, observa o filósofo frankfurtiano, o sistema educacional deve ser capaz de fazer com que as pessoas comecem “[...] a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física”. Ou seja: a Educação tem que produzir em nós um sentimento de vergonha face à brutalidade e à violência. Se sentirmos vergonha de sermos violentos com os outros, brutais com as pessoas, a educação estará realizando um grande serviço para evitar a barbárie. Na medida em que a Educação produzir em nós esse sentimento diante de fatos dessa natureza está contribuindo imensamente para evitar a barbárie (ADORNO, 1995d, p. 165).

Com efeito, se ela puder evitar que nos tornemos tolerantes à brutalidades, omissos em relação à violência cometida aos outros, ela estará contribuindo, consideravelmente, para a desbarbarização. E defendemos que se o processo formativo despertar em nós uma sensibilidade estética estará contribuindo também para que nos tornemos intolerantes à violência e a brutalidade, manifestações típicas da barbárie. Por meio da sensibilização dos sujeitos contribuiremos para evitar que eles se tornem tão anestesiado para os problemas sociais e propensos para a realização da barbárie. Dessa forma, propõe-se que a educação estética seja também um caminho para a desbarbarização.

Além disso, a questão da *autoridade* é um dos elementos que devem ser debatidos a fim de esclarecer a questão da barbárie. A forma como a autoridade⁴³ é elaborada pode ser uma maneira de nos tornar bárbaros (ADORNO, 1995d).

Ainda sobre a relação entre autoridade e barbárie Adorno (1995d, p. 166) declara: “[...] a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade que encontra nesta cultura ela própria”. Apresenta-se aí um problema dialético: a forma como a autoridade é elaborada – como maneira de manifestar a barbárie – é típica de nossa

⁴³ Por conseguinte, algumas vezes, em nome de uma certa forma de autoridade, os atos bárbaros serão cometidos. A autoridade científica, acadêmica, da titulação, da posição social, etc. podem, por muitas vezes estar camuflando atos bárbaros. Quando um juiz de direito, por exemplo, invoca sua posição social como autoridade poderá também estar produzindo a barbárie, assim como um professor universitário com pós-doutorado, ao se utilizar da

cultura civilizada, e surge, então, as dificuldades de superar tal forma de autoridade deformada.

Destarte, para evitar-se que a autoridade contribua para a manifestação da barbárie é necessário dar-lhe outro sentido. Desta maneira, “[...] a dissolução de qualquer tipo de *autoridade não esclarecida*, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para um desbarbarização.” (grifo nosso). Isso não quer dizer que devemos negar qualquer tipo de autoridade, mas apenas aquela não esclarecida (ADORNO, 1995d, p. 167).

A autoridade é importante para impor a lei. Num sentido freudiano, é necessária a figura do pai para impor a lei para formar o ego. Contudo, uma autoridade deformada contribuirá mais para a barbárie e do que para a emancipação. Se os professores entenderem que precisam ser autoridades para seus alunos mas sem ser autoritários isso seria uma maneira de contribuir para a desbarbarização, é isso que Adorno (1995d) nos permite pensar.

Assim, a sociedade como um todo deverá contribuir para a desbarbarização, especialmente entre as crianças. Desbarbarizar as crianças é uma das formas de permitir que a barbárie seja minimizada, pois, como observa o filósofo frankfurtiano, “quando os pais ‘dão uma palmada’ na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização”. Isto quer dizer que quando a autoridade é utilizada para evitar que as pessoas cometam atos bárbaros ela é necessária. Se evitar-se que, desde criança, o mal seja banalizado⁴⁴ – como, por exemplo, maltratar um animal, machucar um colega de sala ou humilhá-lo por meio de palavras duras por pura diversão – estaremos utilizando da autoridade para a desbarbarização (ADORNO, 1995d, p. 167).

Não podemos permitir que a Educação contribua para a formação de pessoas que banalizem o mal cometido aos outros. Não é aceitável que jovens agridam pessoas apenas porque são homossexuais ou porque se vestem diferentes deles. Não é possível admitir que jovens queimem índios na rua por pura diversão, agridam empregadas domésticas nas paradas de ônibus por pura intolerância. Que crianças maltratem outras apenas porque estão acima das medidas aceitas como padrões de beleza⁴⁵. Se a escola e os professores não utilizarem de uma autoridade esclarecida para evitar que isso ocorra a barbárie poderá se perpetuar entre nós.

autoridade de sua titulação para oprimir seus alunos, pode está manifestando a própria barbárie. A autoridade deformada é tão afeita à barbárie quanto a violência está vinculada à agressão.

⁴⁴ Cf. ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*, para compreender mais sobre o conceito de banalidade do mal.

⁴⁵ O *bullying*, infelizmente mais comum do que gostaríamos, é uma das formas atuais de manifestação da barbárie. O uso de uma autoridade esclarecida é uma forma de minimizar os efeitos negativos de intolerância, banali-

Enfim, ao conhecermos o conceito de barbárie proposto por Adorno (1995d) pudemos compreender um pouco mais as raízes do mal, da violência, da brutalidade e da intolerância que permeia nossa sociedade. A barbárie não é uma manifestação de povos primitivos, mas surge dentro da própria civilização, eis a grande contribuição de Adorno para nos fazer compreender esse fenômeno. É própria civilização, em seu alto grau de desenvolvimento científico e tecnológico, que produz a barbárie. A barbárie surge dentro desse processo, como forma de se voltar contra ele próprio.

E se a Educação – por meio da escola, dos professores, dos pais, dos alunos, dos gestores, etc. – não compreender esse processo, tornando-o consciente, poderá estar contribuindo muito para a efetivação da barbárie. Dessa forma, o debate e o esclarecimento sobre esse fenômeno é de fundamental importância para compreender qual o papel da escola e da educação face à barbárie, inerente ao próprio processo civilizatório. Pode-se acreditar que se está formando os alunos para as Ciências, para o trabalho e para a vida, contudo, como nos faz pensar Adorno (1995d), talvez estejamos contribuindo também para a efetivação da barbárie. Assim, analisar e discutir sobre o tema em questão é de suma importância para a formação para a emancipação.

Todavia, algumas questões ficam no ar: Há alguma forma de ultrapassarmos a barbárie por meio da educação? O que seria uma educação para além da barbárie? É possível, por meio da educação, nos formar para a emancipação?

2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: o processo educacional pode contribuir para a superação da barbárie?

Cumprе lembrar que, nos tópicos anteriores, nos dedicamos a analisar o conceito de barbárie e como ele se relaciona com a educação. Foram apresentados os elementos subjetivos – os tabus, a repressão, os recalques, o papel da figura do pai, etc. – e os objetivos – a estrutura social, o mundo administrado, a falência da cultura, o processo civilizatório, etc. – que produzem a possibilidade da efetivação e manifestação da barbárie. Através dessas reflexões foi possível perceber o quanto é difícil se desvencilhar da barbárie, pois ela emerge dentro do processo civilizatório.

E se a Educação faz parte também desse processo, inevitavelmente estará vinculada à barbárie. Dessa forma, a educação e a barbárie estão ligadas, uma vez que aquela pode contribuir para a manifestação desta última, eis o que Adorno nos permite inferir.

Contudo, é possível orientar a Educação para que volte contra a barbárie? E possível uma educação para a emancipação? Entendemos que sim, e Adorno nos permite pensar sobre essa questão.

Assim sendo, neste momento da dissertação serão apresentadas algumas reflexões elaboradas pelo filósofo frankfurtiano sobre uma educação orientada para a emancipação. Inicialmente nos apoiaremos no texto “Educação – para quê?”, momento em que Adorno nos permite pensar sobre qual o sentido da educação, nos encaminhando para a compreensão da educação para a emancipação. Posteriormente, será analisada a questão a partir do escrito “Educação e emancipação”, apresentando as propostas do filósofo frankfurtiano sobre a educação para a emancipação. Assim, neste momento refletir-se-á se será possível uma educação para a emancipação, subsidiando-nos na compreensão da relação entre educação e emancipação.

2.1 Qual o sentido da educação?

A Educação é um fato. O processo formativo está acontecendo, a todo o momento, nas escolas e fora dela. Professores, alunos, escolas, currículo, avaliação, livros didáticos, todos esses elementos focados para a efetivação do processo educacional. Perguntamos sobre *o que é* educação, apresentando respostas a esta questão. Indagamos também sobre *como* educar, concentrando nossos esforços no sentido de construir métodos didáticos pedagógicos para tornar a educação mais eficiente e eficaz. A educação parece tão óbvia que às vezes sequer sentimos necessidade de questionar sobre ela.

Contudo, raramente nos indagamos sobre qual é o sentido da Educação. Para onde ela nos deve conduzir? Esta questão nos leva a outras: A Educação nos deve encaminhar para o adestramento, para a instrução? A educação deve nos conduzir para a formação crítica? Ainda, deve nos direcionar para a autonomia? Deve-nos formar apenas para o mundo do trabalho? Deve-nos aproximar da barbárie? Ou ainda: podemos questionar se a escola produz um discurso capaz de construir sujeitos ou transformá-los em objetos? E as avaliações de aprendizagem, estão permitindo a formação de pessoas emancipadas?

Questões como essas nos permitem pensar sobre para *onde* a Educação poderá ou deverá conduzir-nos e não apenas *como*, pois o debate sobre o “para onde” deve preponderar sobre o *quê* e *como* educar (ADORNO, 1995c).

O filósofo frankfurtiano nos alerta que a discussão sobre a educação ou formação deve alcançar uma questão mais profunda, pois somente assim compreenderemos com maior amplitude quais devem ser os verdadeiros objetivos da educação. Ele ainda observa que, devido nossa imersão no processo educacional – os professores e as pessoas envolvidas nesse processo geralmente não param para pensar sobre o que estão fazendo com a educação –, não nos permite perceber com clareza para onde a educação está nos conduzindo (ADORNO, 1995c).

Assim, no momento em que indagamos “[...] ‘Educação – para quê?’, onde este ‘para quê’ não mais é compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas”, pois quando não conseguimos perceber o que significa esse “para quê” na educação não compreendemos com clareza a própria educação. Essa é a questão mais fundamental, observa o filósofo alemão, e estabelecer qualquer objetivo educacional fora dela é não entender com profundidade o que é e qual a finalidade da educação. Resgatar esta questão é importante, pois é a partir dela que podemos traçar objetivos educacionais mais claros (ADORNO, 1995c, p. 140).

Se não questionarmos sobre o “para quê” da Educação correremos o risco, por exemplo, de elaborar modelo ideais de educação, que definam uma educação para a heteronomia, orientada de fora para dentro. Contrariamente a isso, Adorno (1995c) defende a tese de que a Educação deve conduzir-nos para a formação de homens emancipados, capazes de se libertar de sua auto-inculpável minoridade.

Com efeito, se o modelo educacional for orientado para a heteronomia sempre alguém ou um grupo decidirá sobre os objetivos, a finalidade, os métodos, as formas de avaliação e os conteúdos educacionais. A educação para a heteronomia não nos permite engendrar homens emancipados ou em vias de se tornar emancipados. Se educação for definida apenas pelo mercado de trabalho, pelo capital, pelo Exame de Ordem da OAB, pelo Conselho Federal de Medicina, pela aprovação no vestibular, pela obtenção de uma melhor nota no ENADE, pelos interesses governamentais orientados pelo neoliberalismo, ou seja, de forma heterônoma, não será uma maneira de contribuir para formação para a autonomia, eis a reflexão que nos permite fazer o filósofo alemão (ADORNO, 1995c).

E ao nos apresentar sua concepção de Educação Adorno (1995c) nos faz entender para onde a educação deve nos conduzir. Para ele a Educação não poderá ser apenas uma forma de modelar pessoas “[...] porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos [...]”, pois a educação dever ser capaz de formar “[...] *uma consciência verdadeira*” (ADORNO, 1995c, p. 141).

Com efeito, o filósofo frankfurtiano deixa claro que não deve ser o objetivo da Educação modelar (moldar) as pessoas e tampouco a mera transmissão de conhecimento. Infelizmente, a experiência docente nos apresenta que boa parte dos objetivos educacionais definidos atualmente nos orientam mais para modelagem e para a mera transmissão de conhecimentos como finalidades últimas da educação. A formação na escola – inclusive também a própria formação dos professores, fundamentada em treinamentos, reciclagem e capacitação – está orientada, em geral, para esses objetivos, pois basta conversar com alguns professores e alunos para averiguar que isso ocorre de fato.

No entanto, esse pensador (ADORNO, 1995c) nos alerta que a produção de uma “consciência verdadeira” deve ser o objetivo a partir do qual o processo educacional deve se orientar: formação para autonomia e emancipação, eis o que o filósofo alemão defende como objetivo fundamental para educação.

Ademais, há implicações necessárias na relação entre educação e política, pois uma educação para a emancipação seria também importante para a construção de uma prática política efetivamente democrática. Ou seja: a Educação para a autonomia e emancipação seria uma condição para a luta e resistência no âmbito da política, permitindo uma efetivação de uma verdadeira prática democrática (ADORNO, 1995c). Ainda sobre essa relação, Adorno (1995c, p. 141-142) pondera que “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas [...]”, já que uma “[...] democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.

Com efeito, uma prática democrática autêntica repousa “[...] na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas”. A condição para que isso ocorra é que tenhamos pessoas que pensem e ajam por conta própria, ou seja, emancipadas, pois “[...] é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” para que exista uma verdadeira sociedade democrática (ADORNO, 1995e, p. 169).

Dessa maneira, fica evidente a necessidade da emancipação para a construção de uma sociedade realmente democrática. Na medida em que uma massa de eleitores, sem rosto, sem nome, sem projetos, sem identidade, sem autonomia simplesmente votam em uma eleição, dita democrática, não efetivaremos a democracia. A Democracia exige sujeitos emancipados, e a educação tem um papel fundamental no engendramento dessa condição. Uma educação para emancipação é ao mesmo tempo uma educação para democracia, eis o que nos permite pensar Adorno (1995c e 1995e).

Ademais, Adorno (1995c) observa que, numa Democracia, quem se disser contrário à emancipação e à autonomia é, de fato, um antidemocrata, pois só defende a democracia como ideologia e não se preocupa com sua verdadeira efetivação. Quem se põe contra a educação para a emancipação⁴⁶ esconde que na verdade não se interessa pela realização da verdadeira democracia, não deseja que as pessoas sejam autônomas e capazes de agir e pensar por conta própria, aliás, um dos princípios democráticos por excelência. Assim, a educação para a emancipação contribui para a formação de uma sociedade realmente democrática.

Consciente do contexto histórico-social em que vive Adorno (1995c) reconhece também essas dificuldades para o projeto de uma educação emancipatória. Dentre estas destaca que “[...] a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante” são obstáculos para a efetivação de uma educação emancipatória. E a própria organização do mundo capitalista se tornou ela mesma em uma ideologia. Assim, tal ideologia “[...] exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência [...]” produzida pela realidade hodierna (ADORNO, 1995c, p. 143).

O autor nos alerta que um dos obstáculos objetivos para a efetivação da emancipação é a própria forma de organização do mundo administrado, da organização social contemporânea capitalista. Assim, a forma de organização do mundo capitalista não se interessa na formação de pessoas emancipadas, pois se alcançarem tal patamar quem irá ser explorado no trabalho? Não podemos olvidar que a estrutura está aí presente, concretamente, é um obstáculo real para a emancipação.

Além disso, não se pode esquecer também que a forma de pensar obscurecida também é um obstáculo para a emancipação. Na medida em que a visão de mundo for encoberta pelas ideologias a formação de pessoas emancipadas se tornará mais difícil. Quando

⁴⁶ Contudo, sabemos das dificuldades da efetivação de uma educação para emancipação. Becker, por exemplo, contrapondo-se a afirmação do filósofo frankfurtiano, nos alerta sobre tais dificuldades. Ele declara: “Poderia ainda apresentar um argumento que talvez muitos professores apresentariam a partir de sua prática. Eles diriam: a juventude não deseja uma consciência crítica. A juventude quer modelos ideais, quer exatamente aquilo que o senhor criticou há pouco, e eles trariam uma grande quantidade de exemplos concretos da sua prática cotidiana que aparentemente lhes dariam razão. De fato, a observação de Becker é pertinente, pois quem atua no magistério sabe por suas experiências que uma parte significativa dos alunos não se interessa pelo cultivo de uma consciência crítica, inclusive desdenhando sobre essa possibilidade. Numa sociedade baseada na informação rápida e efêmera, como boa parte daquela que circula na internet hoje, não há muito interesse na formação de uma consciência crítica. Como ilustração, pesquisa do IBGE de 2008 apresentou um dado interessante: a maioria dos acessos à Internet pelos jovens é de sites de relacionamento, que, no nosso entendimento, tem um conteúdo que não favorece a educação para a emancipação. Desta forma, a observação do interlocutor de Adorno é pertinente: parece que um número considerável de jovens hoje em dia não quer construir uma consciência crítica. ADOR-

analisamos no capítulo anterior a *indústria cultural* percebemos o quanto o mundo capitalista faz questão de obscurecer a realidade, seja pela Arte, pela Cultura, pela Política, pela Ciência ou mesmo pela Educação. Assim, o obscurecimento da realidade por meio das ideologias também obstaculiza a efetivação da formação de pessoas emancipadas, eis o que permite pensar Adorno (1995c).

Outro problema apontado pelo filósofo frankfurtiano é relação emancipação e adaptação. Surge um conflito dialético: como superar o conflito entre educação para a adaptação e educação para emancipação? Ele observa que “[...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. No entanto, “[...] a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação”, analisa o filósofo alemão (ADORNO, 1995c, p. 143).

Não se poderá esquecer a ambiguidade na qual o processo educacional está mergulhado. Ao mesmo tempo em que tem que nos adaptar ao mundo deve também nos formar para resistir a este próprio mundo. É inegável que cabe à Educação formar para a vida em sociedade e para o trabalho, adaptando-nos a este mundo. Por outro lado, cabe também à própria Educação nos tornar conscientes desse processo de adaptação fazendo-nos resistir a ele, essas são algumas dificuldades para se pensar uma educação para a emancipação numa realidade social que nos obriga apenas a nos adaptar⁴⁷ (ADORNO, 1995c).

Se nos cursos de Direito, Medicina ou Engenharia, por exemplo, a formação estiver orientada somente para a capacitação profissional, sem permitir que esses futuros profissionais possam refletir criticamente sobre a sua atuação na sociedade, dificilmente estaremos formando para a emancipação. Se formarmos apenas técnicos bem adaptados ao mercado de trabalho não estaremos possibilitando produzir a negação disso por meio da educação, isto é, a formação para a autonomia e a emancipação. Esta é uma situação que merece um olhar atento de todos nós, especialmente daqueles que atuam diretamente no processo de formação desses profissionais: os *professores*.

NO, Theodor. “Educação – para quê?”. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 142.

⁴⁷ Em geral, a educação hoje está sendo conduzida mais para a adaptação do que para a emancipação. Na medida em que há uma grande preocupação governamental e social para a formação profissional, em nível técnico, com intuito de formar apenas a empregabilidade e a produção eficiente do capital, não se torna clara a preocupação com a formação para a emancipação. Desde o governo Lula que percebemos uma intensificação no Brasil de programas educacionais que priorizam a Educação Técnica, via sistema S (SESI, SESC e SENAI), ou pela ampliação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, aumentando a oferta e a procura por cursos técnicos. Além disso, há a participação de escolas técnicas privadas e a implementação de cursos superiores de Tecnólogos, com curta duração e mais voltados para o mercado de trabalho.

Pelo exposto, o filósofo alemão nos faz pensar na necessidade, neste contexto de mera adaptação, de orientar a educação para uma tarefa de *resistência*, permitindo compreender com clareza a situação a qual estamos submetidos, pois a “educação, [...] por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995c, p. 144).

Ademais, Adorno (1995c) nos leva a refletir que esse processo de adaptação ocorre inclusive de forma muito dolorosa. Tal como rituais de passagem violentos, o processo de adaptação social produz em nós cicatrizes, inclusive físicas, fazendo-nos – num sentido freudiano – nos identificar com o próprio agressor que nos impõe essa adaptação forçada. Trazer para o nível do consciente os perigos desse processo de adaptação é uma tarefa fundamental para que possamos construir uma formação para a emancipação. É necessário criar mecanismo dentro do próprio processo educacional para resistir a essa forma de adaptação promovida pelo sistema capitalista hodierno.

Outro obstáculo para a emancipação é o seguinte: a dificuldade de algumas pessoas em se tornarem aptas à experiência, pois colocam entre si e aquilo que é experienciado uma barreira (ADORNO, 1995c). Assim, por exemplo, na medida em que um aluno não desenvolver uma experiência própria com o conhecimento, ele deixará que o professor ou outro colega tenha a experiência por ele, isto é, possivelmente, um sinal dessa inaptidão para a experiência. Ou quando os alunos colarem na prova para tirar uma nota maior isto será talvez um sintoma de que o momento avaliativo para esse aluno não é um momento de ter experiências, pois as experiências já foram feitas pelos outros e ele não está interessado em ter a sua própria perante a prova, só para ilustrar.

A inaptidão à experiência poderá ser compreendida também quando analisarmos uma certa aversão, e até mesmo um rancor, em relação à educação, que algumas pessoas apresentam. Essas pessoas “[...] querem se desvencilhar da consciência e do peso de experiência primárias, porque isso só dificulta sua orientação”. É assim que, por exemplo, na “[...] adolescência desenvolve-se, por exemplo, o tipo que afirma [...]: ‘A época da música séria já passou: a música de nosso tempo é o jazz ou o *beat*⁴⁸’.” (ADORNO, 1995c, p. 149)

⁴⁸ É necessário observar que na época em que Adorno desenvolveu suas reflexões esses estilos musicais eram cultuados por jovens daquele momento histórico. Isso corresponderia hoje quando alguém mais velho critica um jovem que só ouve música eletrônica, sertanejo universitário ou música pop. A formação erudita de Adorno o faz questionar esses estilos de música, que na visão dele estavam intimamente comprometidos com os interesses da indústria cultural, assim como a música jovem de hoje também está. Cf. ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. In: _____. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Com efeito, tal reflexão nos faz pensar que esse comportamento de alguns adolescentes é uma tentativa de se desvincular das experiências antigas, uma maneira de crescer, afirmando que aquilo que ficou no passado não faz mais sentido ou está ultrapassado. Mas uma análise mais profunda nos faz perceber que na verdade não é bem isso que ocorre. Adorno (1995c, p. 150), para nos fazer entender esta questão afirma: “Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem isto dificultaria sua ‘orientação existencial’”. Assim, a inaptidão à experiência é uma forma de defesa para evitar que possamos compreender o diferente, aquilo que não está moldado, pois se essas pessoas aceitassem o diferente teriam que mudar sua própria forma de ver mundo.

Por isso, essas pessoas gerarão aversão, ódio e rancor frente a tudo aquilo que poderá permitir o acesso às experiências. E se a educação para a emancipação propuser a aptidão à experiência como condição fundamental para a autonomia e a emancipação, essas pessoas se voltarão, evidentemente, contra esse tipo de educação⁴⁹.

A efetivação de uma educação para emancipação, que nos torne aptos à experiência, “[...] consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”. Para que isso ocorresse seria necessário dissolver todo ódio e rancor transferidos ao processo formativo (ADORNO, 1995c, p. 150).

Pelo exposto, para construção de uma educação para a emancipação será necessário nos tornarmos aptos à experiência. Para realizar isso é fundamental trazer para o nível do consciente todos os rancores, recalques e repressões que as pessoas têm diante do processo educacional, dissolvendo-os, permitindo, assim, a compreensão das origens do rancor e do ódio frente a esse processo. A realização disso contribuirá consideravelmente para uma educação para a emancipação, pois estaremos tornando-nos mais aptos a experiências.

⁴⁹ Só para ilustrar: a experiência como professor da disciplina Filosofia em IES públicas e privadas, ao longo desses anos, mostrou ao autor deste trabalho o quanto muitos alunos sentem aversão à Filosofia, transferindo também para o professor que ministra essa disciplina esse sentimento. Expressões como “Eu não entendo nada”, “Esse texto é muito difícil, não o entendi”, “Eu não consigo aprender Filosofia”, “Já estou fazendo essa cadeira pela quinta vez mas não aprendi nada”, “Os filósofos são loucos”, “A Filosofia é algo ultrapassado e por isso não me interessa”, são exemplos de como muitas pessoas estão inaptas à experiência. Isso se demonstra na medida em que elas não conseguem aceitar o diferente, as possibilidades, apresentadas pela filosofia; sentem-se perturbadas pela “inconstância” e “relatividade” apresentada pela filosofia. No entanto, pela reflexão aberta por Adorno (1995c) poderemos compreender que de fato muitas dessas pessoas não suportam o diferente, aquilo que não puder ser catalogado, classificado e hierarquizado, e talvez por isso se sintam desconfortáveis perante às aulas de filosofia, demonstrando, dessa forma, a sua inaptidão à experiência. Se tivessem que aceitar o diferente e o não padronizado teriam que mudar sua orientação de vida, e isso elas não desejam fazer. Cf. ADORNO, Theodor. “Educação – para quê?”. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

Aprofundando mais ainda a compreensão da relação entre educação e experiência, Adorno (1995c, p. 151) reflete que, quando pensamos no conceito de racionalidade “[...] em geral este conceito é aprendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar”. Ou seja, quando pensamos em racionalidade ligamos quase que imediatamente a dimensão meramente cognitiva, e disso Adorno (1995c) discorda.

O filósofo alemão afirma que “[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é”. Ou como ele complementa: “este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (ADORNO, 1995c, p. 151).

Dessa forma, a capacidade de pensar – compreendida para além da mera capacidade cognitiva lógico-formal, como estrutura para a mera aquisição de conhecimento e por consequência da aprendizagem – é uma condição para fazer experiências. Quem não consegue pensar não fará experiências, assim como quem não estiver apto a fazer experiências intelectuais não estará em condições de pensar. Uma educação para a emancipação é também uma *educação para o pensar*⁵⁰, pois “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995c, p. 151).

Outra questão apresentada pelo filósofo frankfurtiano é a relação entre educação para a emancipação e a educação para o indivíduo. É necessário esclarecer inicialmente que o sentido que Adorno (1995c) nos apresenta de indivíduo é diferente do individualismo burguês, que defende a formação de ilhas, de mônadas sociais incapazes de uma ação coletiva, pensando apenas em seus interesses pessoais. O indivíduo a que o autor se refere está mais próximo da noção de *sujeito*, apresentada por Kant no texto “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. A saber: uma educação para a indivíduo é, de fato, uma educação para o sujeito, eis o que Adorno (1995c) nos permite inferir.

Primeiramente ela aponta que no contexto alemão a educação, já há algum tempo, está direcionada para a antiindividualismo. A educação nos moldes atuais combate a individu-

⁵⁰ Se no processo educacional não formos exigidos a pensar, a fazer experiência intelectuais, não será possível falar de uma educação para a emancipação. Se, por exemplo, as aulas e as avaliações não nos provocarem a capacidade de pensar, mas o contrário – simplesmente memorizar, decorar e fixar mecanicamente conteúdos educacionais – não estaremos contribuindo para uma educação para a emancipação, mas dialeticamente contribuiremos para educação para a barbárie. Daí nossa preocupação com as aulas e as avaliações que não desenvolvem nos alunos a capacidade de pensar. Isso é mais que uma preocupação didático-pedagógica, mas uma questão de tornar nossos alunos aptos à experiência, capazes de se tornarem emancipados.

ação do sujeito⁵¹. Isso ocorre pois hoje “[...] existe uma ampla carência de possibilidades sociais de individuação, porque as possibilidades sociais reais”, isto é, nos “[...] processos de trabalho, já não exigem mais as propriedades especificamente individuais” (ADORNO, 1995c, p. 152).

Além disso, o filósofo alemão observa ainda que tais relações presentes na sociedade, especialmente apresentadas no mundo do trabalho, obstaculizam o processo de emancipação, pois “[...] a sociedade premia em geral uma não-individuação; uma atitude colaboracionista⁵². Paralelamente a isto acontece aquele enfraquecimento da formação do eu, que de há muito é conhecida da psicologia como ‘fraqueza do eu’” (ADORNO, 1995c, p. 153).

E Adorno (1995c) nos faz pensar, a partir desta análise, que uma das consequências mais profundas disso é o “enfraquecimento do eu”. Isso quer dizer que essa “atitude colaboracionista” da sociedade, de alguma forma, obstaculariza a formação do sujeito. E sem sujeito não haverá condições de possibilidade para a formação para a emancipação. A autonomia passa necessariamente pelo desenvolvimento de sujeitos capazes de se perceber como sujeito e não como meros objetos. A massificação objetiva os sujeitos, tornando-os passíveis de manipulação, opressão e dominação.

Contudo é bom lembrar que essa defesa não se direciona para a formação para o individualismo, mas objetiva nos fazer refletir na necessidade da formação do sujeito face ao processo de massificação no mundo existente, pois assim estaremos mais aptos a fazer experi-

⁵¹ Podemos perceber esse fenômeno quando, no processo de formação para o trabalho, as habilidades pessoais não serão levadas em consideração. No Taylorismo-fordismo a formação do trabalhador exigia que ele executasse a mesma tarefa que outro, sem necessidade de nenhum toque pessoal. Aliás, qualquer individuação ou estilo próprio de trabalho não é valorizado por esse modelo, que defende essencialmente a automação e mecanização dos movimentos. Se um trabalhador “quebrar”, outra “peça”, com as mesmas características, deve ser colocada em seu lugar para evitar a esteira da linha de produção pare. Num contexto mais atual, orientado também pelo modo de produção flexível, conhecido como *toyotismo*, os talentos pessoais – mesmo que exista um discurso ideológico para dizer o contrário – não são interessantes. A partir dessa orientação a formação do trabalhador ocorre por meio da padronização de habilidades e competências, que aparentemente exigem qualidades pessoais mas que de fato evitam qualquer forma de individuação no processo de trabalho. Assim como no modelo anterior, o Toyotismo também massifica o processo de trabalho, apagando o rosto dos trabalhadores e dessa forma desaparecerão na multidão do mercado de trabalho, se tornaram fichas frias no setor de RH. E como fichas não têm sentimentos, projetos, planos, família, desejos, são facilmente descartados pelas empresas, com o pretexto de não estarem mais aptos a executar suas tarefas, que até então as empresas acreditavam que estava realizando com eficiência. Essas são algumas reflexões que fazemos a partir da provocação feita por Adorno (1995c). Cf. ADORNO, Theodor. “Educação – para quê?”. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

⁵² Com efeito, sobretudo no mundo do trabalho hoje, somos exigidos a agir em grupos, desenvolvendo atividades em função do grupo. As equipes de trabalho produzem e não os indivíduos. Até mesmo na escola, com a inserção das dinâmicas de grupo e de atividades coletivas, por exemplo, a não-individuação está presente, exigindo que o sujeito se dilua na massa da sala de aula. Assim, os sujeitos estão desaparecendo, pois o que interessa, sobretudo para o modelo capitalista atual, é a equipe ou o grupo, que de fato são pseudoexpressões da coletividade.

ências e a engendrar a autonomia e a emancipação, eis o que nos permite pensar Adorno (1995c).

No entanto, Adorno (1995c) observa as dificuldades de uma educação para a individualidade, para o sujeito. Em primeiro lugar, ele afirma que “[...] não é possível conservar a individualidade das pessoas. Ela não é algo dado. Mas talvez a individualidade se forme precisamente no processo da experiência [...]” (ADORNO, 1995c, p. 153). São as experiências que produzirão em nós a individualidade ou subjetividade, e é possível pensar que pessoas inaptas à experiência terão maiores dificuldades para a construção de sua subjetividade, fortalecendo o seu eu⁵³.

Como a Educação poderá superar essa contradição? Como formar indivíduos sem que essa formação seja ela mesma uma deformação do indivíduo, do sujeito? Adorno (1995c) nos alerta que o primeiro passo é trazer essa questão à tona, torná-la consciente para a educação e para os educadores.

É possível formar pessoas para a subjetividade e ao mesmo tempo formá-las para a adaptação social? Segundo o filósofo frankfurtiano do “[...] ponto de vista formal naturalmente isto é evidente. Entretanto acredito apenas que no mundo em que nós vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos”, pois a “[...] idéia de uma espécie de harmonia [...] entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, tornou-se irrealizável” (ADORNO, 1995c, p. 154).

Dessa forma, a educação para a individualidade, ou seja: para a subjetividade, precisa trazer para o nível do consciente os problemas enfrentados pela própria educação no contexto atual. Essa é uma maneira de educar para a emancipação e para a autonomia. Não podemos camuflar tais questões com discursos ideológicos.

As escolas e todos aqueles envolvidos no processo educacional têm de tomar consciência das dificuldades e obstáculos e para a educação para a emancipação, pois assim haverá possibilidade de iniciar-se uma educação para a Autonomia. E a formação da subjetividade será um caminho para produzir a *resistência* frente a toda essa problemática (ADORNO, 1995c).

Enfim, as reflexões propostas por Adorno (1995c) aqui fizeram o autor deste trabalho acadêmico pensar na necessidade de debater-se sobre o sentido ou para onde a educação deverá conduzir. “Educação – para quê?” é uma questão fundamental. Depois de refletir sobre essa questão central poderemos discutir o *como* educar. E em suas análises o filósofo alemão

⁵³ Cumpre observar que o sentido em que Adorno emprega para falar do “eu” está orientado pela Psicanálise. Assim, o eu está relacionado ao Ego.

nos permitiu perceber que a Educação deverá conduzir-nos para a autonomia e emancipação, pois assim poderemos resistir, mais fortemente, à massificação e à barbárie.

2.2 Educar para a emancipação: isto é possível?

Após as análises empreendidas na seção anterior sobre a relação entre educação e emancipação, nos serviremos agora do texto “Educação e Emancipação” para ampliar nossa compreensão sobre o tema. O texto em questão também é produto de um debate na Radio de Hessen, Alemanha, transmitido em 13 de agosto de 1969. Nesse debate Adorno (1995e), entre outras coisas, nos apresenta algumas reflexões e propostas para uma educação para a emancipação. Apresentaremos a seguir fragmentos deste escrito que nos permitirão refletir ainda mais sobre a emancipação⁵⁴.

Ademais, “[...] o problema da emancipação não é unicamente alemão, mas internacional.”. Apesar de elaborar suas análises a partir do contexto alemão – cumpre lembrar que foi lá que a barbárie eclodiu com força total na época do nazismo –, o filósofo observa que este problema ultrapassa os limites territoriais da Alemanha. Ao citar o exemplo dos Estados Unidos – um país aparentemente voltado ao cultivo da liberdade e da emancipação – ele nos alerta que, de fato, o problema da emancipação ultrapassa as fronteiras nacionais (ADORNO, 1995e). Para ilustrar isso o filósofo alemão declara:

Nos Estados Unidos, efetivamente, duas exigências diferentes se chocam diretamente: de um lado, o vigoroso individualismo, que não admite preceitos, e de outro lado a idéia da adaptação assumida pelo darwinismo por intermédio de Spencer, o ajustamento, que ainda há trinta ou quarenta anos constituía uma palavra mágica na América e que imediatamente tolhe e restringe a independência no próprio ato, mesmo de sua proclamação. Aliás, trata-se de uma contradição que percorre toda a história burguesa. (ADORNO, 1995e, p. 175)

Ao nos apresentar esse exemplo ele nos faz perceber que, mesmo em países que se dizem defensores da liberdade e do indivíduo, a estrutura social capitalista burguesa impedirá a emancipação. Como conciliar individualismo e adaptação? De que forma tornar as pessoas

⁵⁴É necessário observar que outros autores também se debruçaram sobre o tema da emancipação, como, por exemplo, Paulo Freire. Este autor discute sobre a necessidade da educação emancipatória, que deve superar uma “educação bancária”, voltada a mera reprodução e repetição do conhecimento, fundamentada na transmissão do conhecimento do professor para o aluno; neste caso o professor é o dono do conhecimento e o aluno, passivamente, apenas absorve tal conteúdo, sem participar ativamente da aprendizagem. Dessa maneira, sobretudo no contexto da América Latina e da África, a Educação deverá ser um instrumento de libertação da opressão, tornando-se assim emancipatória, eis o que defende Paulo Freire. Contudo, mesmo sabendo da contribuição do teórico para o campo da educação no debate sobre a educação emancipatória, optamos aqui em nossa pesquisa pela orientação da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente as contribuições de Adorno e Horkheimer. Fazemos isso para nos manter coerentes com o referencial teórico adotado em nosso trabalho. Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 e **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

emancipadas se a estrutura social exige a sua adaptação? Estas são algumas contradições inerentes à própria lógica social capitalista.

Assim, o problema da emancipação, com certeza, ultrapassará os limites da Alemanha. E é por isso que nós, aqui no Brasil, sujeitos às mesmas vicissitudes do Capitalismo, também precisamos refletir criticamente sobre o tema da emancipação, em especial a relação entre a educação e a emancipação, pois a barbárie e os obstáculos para a emancipação também, de alguma forma, nos rodeiam, e os impactos negativos desse processo possivelmente são e serão sentidos aqui nos trópicos.

Outro aspecto debatido pelo filósofo alemão para nos ajudar a compreender a emancipação é a questão da *autoridade*.

Lembra que o autor escreveu o livro *Authoritarian Personality* (obra em que discute o conceito de *personalidade autoritária* a partir de uma vasta pesquisa empírica sobre o assunto), e não poderia furtar-se a discutir a relação da autoridade com a emancipação. Sobre isso Adorno (1995e, p. 176-177) declara: “O modo pelo qual [...] nos convertemos em um ser humano autônomo, e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade”.

Com efeito, a emancipação, pontua o autor, não se constrói apenas quando rejeitamos qualquer tipo de autoridade. É preciso não confundir emancipação com a falsa ideia de autossuficiência, de independência. Um homem emancipado surge, inclusive, por causa do processo de internalização de figuras que representam a autoridade. A mera rebeldia contra toda e qualquer autoridade não é garantia para a emancipação.

Para nos fazer entender mais sobre isso, Adorno (1995e), orientado por uma reflexão freudiana, observa que a emancipação requer a internalização da autoridade, neste caso da figura paterna. Sobre isto Adorno (1995e, p. 177) observa:

É o processo – que Freud denominou de desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação.

Pelo exposto, podemos compreender que para a possibilidade da construção é necessário que esse sujeito interiorize primeiro, sobretudo na infância, uma figura de autoridade, a figura paterna, como referência dos limites e da lei. Sem essa autoridade as pessoas não poderão se tornar emancipadas. Essa internalização permitirá, posteriormente, que a pessoa

transcenda, ultrapasse a figura paterna, tornando-se, assim, emancipados. Aquelas pessoas que não têm nenhuma referência de autoridade, nos faz pensar Adorno (1995e), não poderão se tornar emancipadas. Dessa forma, a emancipação exige também a interiorização da autoridade.

Contudo, é necessário observar que nesse processo alguns podem se identificar de forma distorcida com a figura de autoridade, voltando-se, com ódio e rancor, contra aquela figura de autoridade que imaginava ser um entrave para sua vida. Esta situação produz deformações psicológicas e sociais. Algumas pessoas que passaram por esse processo de forma dolorosa e equivocada podem querer imitar a maneira como enxergavam aquela figura paterna, torando-se cópias distorcidas daqueles que imitam. Tornam-se, portanto, pessoas rudes e duras com os outros (isto pode ser uma maneira de se vingar contra aqueles que também foram duros com elas), capazes de produzir a barbárie e não a emancipação. Com efeito, a interiorização da autoridade da figura do pai é importante para a construção da emancipação, no entanto a internalização distorcida deste processo pode ser um obstáculo à sua efetivação.

Outro fenômeno produzido por essa interiorização distorcida da figura de autoridade é a produção de indivíduos presos à *menoridade*⁵⁵, incapazes de agir e pensar por conta própria, necessitando assim de um tutor, assim como nos fez pensar Kant (1974). Isso ocorre porque tais “[...] pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo existe precisasse existir dessa forma” (ADORNO, 1995e, p. 178).

Porém, como a menoridade é produzida? Qual o mecanismo gerador dela? Adorno (1995e, p. 179) explica:

Pessoas incontáveis interiorizam, por exemplo, o pai opressivo, brutal e dominador, mas sem poder efetivar essa identificação, justamente porque as resistências a ela são excessivamente poderosas. E precisamente porque não conseguem realizar a identificação, porque há inúmeros adultos que no fundo representam um ser adulto que nunca conseguiram ser totalmente, e assim possivelmente precisam sobre-representar sua identificação com tais modelos, exagerar, encher o peito, bravejar com voz adulta, só para dar credibilidade frente aos outros ao papel mal-sucedido para eles próprios.

⁵⁵ Assim, as pessoas orientadas pela menoridade são aqueles que não resistirão a nada, aceitarão tudo da maneira como a sociedade impõe, acreditando que as coisas são o que são e não podem ser de outra maneira. A menoridade também estará na escola na medida em que alunos não questionarem nada daquilo que o professor transmitir a eles. Professores são menores quando não discutem o conteúdo, o livro didático, o programa da disciplina, o sistema de avaliação, o sentido oculto da formação profissional e as estruturas do sistema de ensino para qual estão trabalhando. A menoridade é um mal que acomete muitas pessoas hoje, e aqueles que deveriam libertar-se dela também sofrem desse mal: *os professores*.

A partir dessa observação, é possível pensar que muitos adultos tentam representar esse papel, fazendo-nos parecer que superaram a menoridade. No entanto, observa o filósofo frankfurtiano, por problemas no processo de identificação com o pai opressivo, essas pessoas não conseguem, de fato, libertar-se da menoridade. Agem como adultos, gritam, são rudes, demonstram certa autoridade, mas no fundo elas próprias ainda são menores, necessitando de alguém para guiá-los.

Ele ainda observa que a menoridade poderá, inclusive, ser encontrada entre alguns intelectuais, que imaginamos estar imunes a essa “doença” psicossocial (ADORNO, 1995e). Isso quer dizer que o acúmulo de conhecimento, por meio da formação acadêmica, não é garantia de saída da menoridade. Na medida em que avançamos na graduação, pós-graduação – mestrado, doutorado, pós-doutorado – não estamos imunes à menoridade, pois a sua origem é mais profunda.

Se, por exemplo, um docente com pós-doutorado tiver tido problemas de identificação com a autoridade, ele mesmo poderá oprimir seus alunos – ao dizer que seus alunos não sabem nada, não entendem nada, não aprenderam nada, que ficarão reprovados, não conseguirão responder às questões da prova, etc. – tentando ser um adulto que ele mesmo não é. Comportamentos desse tipo poderão indicar um sintoma de dificuldades de identificação com a autoridade, e não será o acúmulo de conhecimentos que libertará tal professor⁵⁶ da menoridade, pois ele está profundamente mergulhado nessa condição.

Outra questão posta pelo filósofo frankfurtiano é a relação entre emancipação e a firmeza do eu. Quanto mais sólida, no sentido de autonomia, for a formação do sujeito mais condições ele terá de ser emancipado, pois um ego forte é uma condição para a emancipação (ADORNO, 1995e).

Porém, atualmente existem muitas dificuldades para a formação de um eu firme. Pelo contrário, a situação hodierna produz, por causa do problema da adaptação, o enfraquecimento do eu. Por exemplo, pessoas que não têm representação firme de sua formação profissional, mudando de profissão a todo momento ou adaptando-se sem resistências às mudan-

⁵⁶ No ano de 2011 um caso de racismo foi denunciado por alunos de um curso da UFMA. Segundo relatos o Prof. dr. do Departamento de Matemática foi acusado de utilizar termos racistas contra um aluno africano que estuda na Universidade. Como se observa, o professor tem uma boa qualificação profissional, experiência, e titulação, e mesmo assim não conseguiu escapar do desejo de oprimir e humilhar os outros. Talvez, como nos fez pensar Adorno (cf. ADORNO, Theodor. “Educação e emancipação”. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995), esse professor tenha problemas de identificação e por isso precisa oprimir os outros para se vingar da opressão sofrida em algum momento da vida. Assim, todo o conhecimento e sua titulação não evitaram e nem o retiraram da sua condição de menoridade. Cf. <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/939452-procuradoria-pede-que-pf-investigue-racismo-na-ufma.shtml>.

ças exigidas pelo mercado de trabalho também têm dificuldades para a emancipação, observa Adorno (1995e).

Além disso, existem outras dificuldades para a efetivação da emancipação. A organização do mundo capitalista, o controle planejado e a indústria cultural são mecanismos que obstaculizam a chegada da emancipação, observa Adorno (1995e). A organização social, orientada para a heteronomia, é também uma dificuldade para a efetivação da emancipação, pois

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadores, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995e, p. 181).

Com efeito, a estrutura social nos orienta mais para a heteronomia e do que para a autonomia. Superar, dialeticamente, tal estrutura será uma das maneiras de contribuir para a efetivação da emancipação, pois se não formaremos pessoas capazes apenas de dizer *sim* para tudo que impõem a ela, sem jamais questionar ou refletir criticamente sobre isto, já estamos contribuindo com a efetivação da emancipação.

Por outro lado, a construção da emancipação não deverá ocorrer apenas em nível institucional. Não cabe somente à escola, dentro dos seus limites institucionais, produzir uma educação para emancipação, analisa Adorno (1995e).

Como o filósofo nos faz pensar, a construção de sujeitos emancipados é uma tarefa ampla. A escola tem papel importante neste processo, porém ela não é a única responsável por isso. Se a família, os meios de comunicação de massa, a internet, a arte, a literatura, o cinema, a música não contribuírem também com a formação para a emancipação a tarefa da escola será hercúlea, quase impossível. Deste modo, a emancipação deverá ser um projeto maior, de toda a sociedade, e a escola deverá estar incluída nele, mas ela sozinha não contribuirá muito no processo de emancipação.

Ademais, o filósofo alemão defende que, se as pessoas interessadas na emancipação “[...] orientarem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contração e para a resistência [...]”, será possível formar pessoas para a autonomia e para a emancipação. Uma educação orientada para a resistência poderá contribuir demasiadamente para a emancipação, observa Adorno (1995e, p. 183).

Entretanto, como fazer isso acontecer concretamente? De que forma é possível educar para a emancipação? O filósofo responde a estas questões desta maneira, dando um exemplo de uma educação para a emancipação:

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que procedera de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda presentes no rádio, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num mundo “feliz”, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análise de sucessos musicais, mostrando-lhes por que um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música.

Retirando-se algumas preferências pessoais do autor das quais o leitor poderá discordar, a fala de Adorno (1995e) é basilar para que nós, professores, possamos entender como educar para emancipação. A leitura crítica de músicas, filmes, revistas, programas de rádio e televisão juntamente com os alunos é uma maneira de educá-los para a autonomia, a emancipação e a resistência. Há, com certeza, docentes que fazem isso em sala de aula, no momento da exibição de um filme, por exemplo. Mas é necessário ter mais consciência da finalidade da utilização de tais estratégias educacionais. Se o filme ou a música foram apresentados aos alunos apenas como entretenimento, exatamente como a indústria cultural deseja, não estaremos produzindo uma educação para a resistência e para autonomia.

Podemos acrescentar a estes exemplos apresentados pelo filósofo frankfurtiano a seguinte atividade: ler criticamente com os alunos o conteúdo que circula na internet, em especial aqueles que mais interessam às pessoas, a saber, os sites de relacionamento. Ao compreender criticamente as estruturas presentes neste conteúdo da internet os alunos poderão entender o quanto a emancipação é indesejada por aqueles que pretendem manter o *status quo*, e por isso precisamos resistir a isto.

Mas é possível pensar que, mesmo que por este caminho o sujeito se torne “[...] esclarecido, criticamente consciente, ainda” poderá “permanecer teleguiado de uma determinada maneira em seu comportamento, não sendo, em sua aparente emancipação, autônomo no sentido que se imaginava nos primórdios da Ilustração” (BECKER In ADORNO, 1995e, p. 184).

Ciente dessa possibilidade, Adorno (1995e, p. 185) observa que a sociedade, nos moldes atuais, deseja manter o homem não emancipado, além do que “[...] tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar

que, justamente o que pretendemos encontra-se há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico”.

Assim, as tentativas de uma educação para emancipação sofrerão críticas, acusando-as de desnecessárias e ultrapassadas. “Por que emancipar pessoas em uma sociedade já emancipada pela ciência e pela tecnologia?” “Para que emancipar se já vivemos numa democracia, num Estado democrático de direito?” “A emancipação não é necessária pois as escolas já libertaram as pessoas da escuridão, da ignorância”. Questões como estas tocam superficialmente na questão da emancipação; são visões distorcidas daqueles que são contrários à educação para a emancipação.

Mas, pelo que foi percorrido até o momento, estamos longe de viver numa sociedade emancipada. Os críticos de uma educação para a emancipação acusam de ser uma proposta ultrapassada ou utópica. Pela análise feita por Adorno (1995e) mais do que nunca é necessário debater profundamente sobre a questão da emancipação, sobretudo em seu aspecto educacional. A educação para a emancipação é uma condição fundamental para evitar que mergulhemos profundamente na barbárie, e que sofram os seus impactos negativos e violentos. Nunca foi tão atual falar de emancipação. E se utopia for definido como um lugar onde gostaríamos de estar, a proposta de educação para a emancipação é uma utopia pois nos move a efetivar concretamente possibilidades de uma sociedade de pessoas emancipadas; enquanto caminhamos em direção a uma educação para a emancipação estamos, na verdade, nos emancipando. E como nos lembra Kant (1974), a emancipação é um processo jamais concluído pelos sujeitos, mas tarefa a ser perseguida pela humanidade.

Enfim, ao acompanharmos as reflexões apresentadas por Adorno nos textos que fundamentaram nossas análises neste capítulo foi possível expressar as nossas próprias reflexões. A barbárie a emancipação precisam ser discutidas profundamente. É necessário entender o que elas significam e qual a relação delas com a educação. A Educação deverá evitar que a barbárie se manifeste, mesmo sabendo que a barbárie surge dentro do próprio processo civilizatório, eis um desafio a ser superado. A Educação deverá conduzir-nos à emancipação, pois assim poderemos construir uma sociedade mais democrática. A construção de sujeitos emancipados, mais do que isso, é uma necessidade para a manutenção da própria humanidade. Desta forma, as reflexões apresentadas por Adorno nos permitiram compreender mais sobre a própria educação, tarefa na qual estamos inseridos.

Contudo, quais as implicações da barbárie na educação, especialmente no processo de avaliação escolar? As avaliações estão possibilitando a construção de sujeitos emancipados? A estrutura social a qual as avaliações escolares estão submetidas permite ou deseja a

formação de pessoas emancipadas? O Capitalismo interfere no processo avaliativo, obstaculizando a Educação para a Emancipação? Questões como estas serão discutidas no capítulo seguinte, dedicado a debater sobre o conceito de *avaliação* e suas relações com a emancipação e a barbárie.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E BARBÁRIE:

A avaliação escolar está orientada para um projeto emancipatório?

O capítulo anterior nos permitiu compreender os significados dos conceitos de emancipação e barbárie. Percebemos o quanto eles possuem implicações no campo da educação, podendo afirmar que há uma educação barbarizante e outra emancipatória, cada uma com uma orientação e finalidades diversas. Porém, o filósofo alemão nos alerta que a Educação deverá, sobretudo sob a regência de professores emancipados⁵⁷, contribuir para evitar que a barbárie se perpetue. No entanto, há diversos obstáculos, objetivos ou subjetivos que dificultam essa tarefa, pondera Adorno.

A fim de atualizar a discussão aberta pela Escola de Frankfurt sobre a emancipação e barbárie gostaríamos de acrescentar outros elementos no debate. Seguindo os ensinamentos de Kant (1974), que afirmou que o esclarecimento só poderá ocorrer se os sujeitos participarem de um debate público sobre determinado tema, adicionando elementos para compreendê-lo, pretendemos fazer isso a partir de agora, ao colocar em discussão o tema da avaliação com objetivo de ampliar o debate sobre a emancipação e a barbárie.

Com efeito, questiona-se: a avaliação escolar hoje contribui para uma educação mais voltada para a emancipação ou para a barbárie? Quais as condições objetivas que determinam o processo avaliativo em nosso tempo? Essas condições são obstáculos para a emancipação? É possível a existência de uma avaliação desbarbarizante? O Capitalismo interfere e influencia nas avaliações? Isso é um entrave para a emancipação? É possível tornar as pessoas mais autônomas e emancipadas por meio da avaliação? Essas e muitas outras questões nos orientarão neste capítulo.

Destarte, será discutida inicialmente a relação entre Educação e o Sujeito, analisando os vínculos entre Educação, Psicanálise, emancipação e linguagem, objetivando de-

⁵⁷ Tomando como referência os debates abertos por Kant e por Adorno poderemos dizer que um professor emancipado será aquele que é capaz de pensar e agir por conta própria, sem a direção de outrem. Ser um professor desse tipo implicará o desenvolvimento de uma capacidade de pensar e produzir discursos autônomos, sem ser tutelado. Isso não quer dizer que ele não leve em consideração os caminhos didático-pedagógicos previamente definidos mas que ele poderá, inclusive, elaborar seus próprios caminhos, de maneira fundamentada. Na medida em que for emancipado, o professor poderá contribuir para e na emancipação de seus alunos, pois um professor preso à forma de pensar dos outros dificilmente irá desenvolver nos discentes a própria capacidade de pensar e agir sem o comando de “tutores”, utilizando um termo kantiano. Cf. KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?”. In: _____. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974; ADORNO, Theodor. “Educação e emancipação”. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno: educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

monstrar que uma educação emancipatória está voltada para educar sujeitos capazes de construir seus próprios discursos, contribuindo, dessa forma, para a emancipação.

Em segundo lugar, analisar-se-ão as relações entre o Capitalismo e a avaliação. Para isso, apresentaremos o conceito de avaliação, abordando uma breve história, suas funções e classificação. Discutiremos ainda a relação da avaliação com as concepções de aprendizagem, o currículo, o planejamento, o Estado e o mercado, com fito de nos fazer perceber as múltiplas relações existentes entre a avaliação e tais elementos educacionais e sociais, nunca esquecendo de que todos eles devem ser analisados numa perspectiva da totalidade.

Portanto, a partir dessas análises estaremos mais fundamentados ainda para compreender se a avaliação é ou não um entrave para uma educação emancipatória.

1 AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO EMANCIPATÓRIO: uma educação para a construção do sujeito

Geralmente, sobretudo no senso comum, quando se pensa no processo educacional logo vêm à mente os caminhos didático-pedagógicos que o orientam. Quais as estratégias que devem ser usadas para ensinar? Que recursos potencializam a aprendizagem do aluno? O que aluno aprendeu e como ele demonstra isso através das suas notas? Perguntas como essas, mais comuns do que imaginamos, são, para alguns professores, alunos, pais e gestores, os limites de um questionamento sobre a educação, pois não conseguem ir para além disso.

Entretanto, o que há para além disso? Quais “segredos” estão escondidos nas profundidades do processo educacional? O que a Educação, de fato, permite realizar? O que ela realmente produz e quais as suas consequências mais profundas? Essas questões nos deixam começar a pensar a educação para além dos limites ora apresentados.

Aproximando-nos da Psicanálise, por exemplo, será possível perceber o quanto a Educação está vinculada a outros elementos. Na medida em que essa área de conhecimento visa compreender as “entranhas” dos sujeitos, indo para o nível do inconsciente, ela também nos permitirá mergulhar no sujeito que aprende na escola. O aluno também é um sujeito e como tal merece ser lido por um olhar psicanalítico para que possamos compreendê-lo em sua mais profunda raiz. Será se a escola brasileira hodierna está formando mais pessoas que se assemelham a sujeitos ou mais próximos de pessoas que se parecem com objetos?

Além disso, aproximando-nos também do campo do discurso será possível perceber que a Educação também produz discursos, na medida em que a formação escolar contribui para a formação de seres capazes de construir seus próprios discursos, demonstrando, entre

outras coisas, que conseguem pensar por conta própria. Será que a escola, em geral, está permitindo isso, a formação de pessoas capazes de construir seus próprios discursos?

Com efeito, pretende-se neste momento discutir a relação entre Educação e Sujeito, apoiando-nos na teoria psicanalítica. A partir dessa análise será possível perceber se a educação escolar hoje está contribuindo ou não para a formação de sujeitos emancipados, capazes de construir seus pensamentos e demonstrá-los por meio de discursos próprios. É sobre isso que o próximo texto falará.

1.1 Educação, Psicanálise, Emancipação e Linguagem

Desde que a Escola de Frankfurt, nos anos trinta do século passado, iniciou suas pesquisas sobre a sociedade contemporânea, e que autores como Theodore Adorno e Max Horkheimer publicaram a *Dialética do Esclarecimento* (em 1947), que o olhar sobre o mundo capitalista foi modificado.

Ao discutir-se, em momentos anteriores, sobre os impactos negativos da razão instrumental – voltada exclusivamente para fins imediatistas e práticos – pôde-se perceber o quanto o processo emancipatório não vem se cumprindo. O projeto Iluminista de clarear a realidade, libertando os homens do medo e da opressão não se efetivou. Contrariamente à emancipação, nossa sociedade ocidental está produzindo a *barbárie* – a efetivação da violência, do ódio e rancor contra a própria civilização, a partir daquilo que é mais característico da civilização, isto é, a cultura, a ciência e a tecnologia. Quanto mais imaginamos que estamos em direção a um processo civilizatório positivo, por meio de tais elementos civilizatórios, mais nos afundamos na barbárie, eis o que afirmam autores como Adorno e Horkheimer (1985a).

Na trilha aberta pela razão instrumental e pela barbárie, a Educação ocupa uma posição estratégica. É por meio dela que a sociedade capitalista engendra também a barbárie, obstaculizando o processo emancipatório, aponta Adorno (1985b). De que maneira isso ocorre? Quais elementos da educação contribuem para essa obstacularização? Será que o sistema de avaliação escolar contribui para impedir o processo emancipatório? Ou, de que maneira a Educação também poderá tornar-se uma forma de contribuição com o processo emancipatório?

Assim, serão analisadas a seguir as relações entre Educação, emancipação e barbárie, discutindo, por meio de uma leitura psicanalítica, se a Educação tem obstaculizado o processo emancipatório, em especial, a partir da análise da avaliação escolar.

De forma mais específica, considerar-se-á a relação entre Psicanálise e Educação, a concepção da linguagem e o conceito de sujeito do inconsciente, com objetivo de apresentar sinteticamente nossas reflexões sobre o tema em questão.

A análise proposta será orientada pela leitura psicanalítica, em especial a freudiana. Além do próprio Freud⁵⁸ colher-se-ão também as propostas reflexivas levantadas por Maria Cristina Kupfer (2001) para subsidiar as reflexões sobre o tema.

A partir das ideias desenvolvidas pelo pensador austríaco foi possível compreender que os homens são movidos por forças – a libido, o desejo, o inconsciente, as pulsões de vida e de morte – que ele desconhece e não controla plenamente, isto é, forças que se encontram no nível do inconsciente. Freud mostrou ao mundo que os homens não são tão donos de si, causando perplexidade e polêmicas ulteriores.

Dentre as várias discussões apontadas, Freud indicou as dificuldades da educação em cumprir a sua tarefa de educar: “a educação é profissão impossível”, eis o que afirma Freud (apud KUPFER, 1997). Contudo, os estudos mais recentes de teóricos orientados pela Psicanálise, dentre eles da brasileira Maria C. Kupfer (2001), nos apontam a possibilidade da aproximação entre Psicanálise e Educação. Apesar dos distanciamentos será possível encontrar uma ponte entre elas.

Kupfer (2001) indica que, se se entender a Educação e a Escola como produtores de discursos será possível realizar essa aproximação. E ao “[...] reconhecer a educação como um discurso social, a psicanálise se põe a dialogar com ela nas escolas, na mídia, na universidade” (KUPFER, 2001, p. 118). Na medida em que o discurso educacional for produzido, será possível realizar a sua escuta e, conseqüentemente, a sua análise. Quando o psicanalista e o educador compreenderem isso, perceberão as implicações mútuas entre campos aparentemente inconciliáveis: Psicanálise e Educação.

Com efeito, quando o psicanalista e o educador compreenderem que a escola é um espaço de produção social do discurso a aproximação entre Psicanálise e educação estará garantida. A escola tornar-se-á, dessa forma, um espaço de diálogo e de linguagem. Como a fonte da análise para o psicanalista é o discurso produzido pela linguagem dos sujeitos, e a

⁵⁸ Para situar o leitor sobre a partir de quem estamos falando faz-se necessário discorrer brevemente sobre Freud e sua contribuição para o campo da Psicanálise. Sigmund Freud nasceu na Áustria em 1856 falecendo em 1939, aos 83 anos. Foi fundador da *Escola Psicanalítica*, que surgiu na mesma época das escolas psicológicas do Funcionalismo e da Gestalt, mas se contrapunha especialmente a psicologia clássica de Wundt e Titchener. Freud apresentou ao mundo conceitos novos, tais como o *inconsciente* e o *consciente*, a *libido*, o *id*, *ego* e *superego*. Ademais, expôs também sua visão peculiar sobre os estudos acerca da sexualidade infantil, inserindo as noções de fase *oral*, *anal* e *fálica* e a *genital*, como fases que todos nós passamos em nossas infâncias. Cf. FREIRE, Izabel Ribeiro. **Raízes da psicologia**. Petrópolis: Vozes, 1997; FREUD, Sigmund. “A sexualidade infantil”. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

escola também produz discursos, torna-se possível uma leitura psicanalítica do discurso escolar.

Além disso, a autora nos alerta ainda sobre o papel da linguagem na perspectiva da psicanálise. Para Kupfer (2001), acompanhando uma orientação lacaniana, a linguagem não é apenas um meio instrumental de comunicação, mas a maneira de inserir as pessoas num mundo simbólico, tipicamente humano.

Ou seja: a linguagem não é apenas um instrumento usado para comunicar, com auxílio de palavras, frases, textos, emissor e receptor. A linguagem não é mercadoria, que alguns possuem e outros não. A linguagem é, antes de tudo, uma forma de dar sentido ao mundo, tornando-o simbólico. O mundo humano é simbólico. O mundo do animal é natural, que vive apenas o aqui e o agora. Tudo no mundo humano só ganhará sentido por meio da linguagem; daí a sua grande necessidade.

Ao compreender-se a linguagem dessa forma será possível perceber-lhe a importância, isto é, possibilitar que os homens compreendam o mundo como simbólico e não como um mundo meramente natural. Isso é fundamental para nos tornarmos mais humanos. Se a linguagem for orientada apenas por este caráter meramente instrumental reduzirá consideravelmente a sua tarefa de simbolização do mundo, e dessa forma teremos menos chances de nos tornarmos humanos, tornando-nos assim meros objetos, coisas⁵⁹.

Por conseguinte, a linguagem que naturaliza o mundo contribui para a coisificação dos homens enquanto uma linguagem que torna esse mundo simbólico, passível de interpretação, permite que eles se tornem sujeitos. O mundo que não precisa ser interpretado – sem metáforas, analogias, etc. – não é um mundo do sujeito e sim dos objetos, daí a importância da linguagem simbólica na perspectiva da psicanálise, pois ela precisa analisar sujeitos produtores de discursos e não objetos coisificados e mudos.

Seguindo essa orientação, Kupfer (2001) nos faz pensar que a Educação, em tempos de razão instrumental, tem reduzido bastante essa capacidade de simbolização por meio da linguagem. A escola, em geral, tem diminuído a capacidade de os alunos produzirem um discurso próprio, de forma simbólica. Ao escutar-se os discursos produzidos em algumas escolas, por alunos e professores, percebe-se uma diminuição da capacidade de ler e interpretar

⁵⁹ Só a título de ilustração, muitos carrascos nazistas quando foram julgados pelo Tribunal de Nuremberg, após o fim da guerra, não eram capazes de produzirem um discurso próprio. Só sabiam repetir “que estavam apenas cumprindo ordens”. Pessoas como estas, incapazes de produzir seus próprios discursos, não se sentem responsáveis pelos seus atos. Apresentamos aí outra necessidade da produção de um discurso autônomo, isto é, tornar as pessoas mais humanas, menos capazes de fazer mal a outrem.

metáforas, em função da redução da tarefa simbolizadora da linguagem apontada pela psicanálise, eis o que nos aponta Kupfer (2001).

A redução da capacidade discursiva dos alunos é percebida quando em muitas provas ou atividades eles não conseguem pensar e nem falar (seja de forma oral ou escrita) por conta própria, necessitando copiar aquilo que outros falam. Copiam de livros, da Internet, dos colegas da sala de aula, além de copiarem a fala de professor. Aliás, muitos professores orientam seus alunos a repetir exatamente o que eles dizem nas aulas nas provas, sem mudar uma vírgula, transcrevendo do caderno para a resposta da prova⁶⁰.

Entre os professores a redução da capacidade discursiva ocorre na mesma linha. Há professores que não conseguem elaborar questões de provas de maneira autônoma, sem copiar de outras fontes. Questões de concursos públicos, o ENEM, o ENADE, o Exame da OAB, etc., em geral são as fontes que muitos professores se servem para “elaborar” as suas questões. Ademais, as pressões externas à escola, como exames e testes *standartizados* (testes padronizados geralmente exigidos pelo Estado ou pelo mercado de trabalho) e a exigência da empregabilidade por meio da formação profissional, também dificultarão a construção de discursos autônomos por parte dos professores⁶¹. Um docente refém dos alunos clientes e do mercado de trabalho terá grandes dificuldades de construir um discurso autônomo, pois ele próprio se tornará um objeto e não um sujeito.

Somando-se a isto, a massificação experimentada por alguns professores e alunos de nossa época também se revela um entrave para uma educação com vistas à construção do sujeito. A mercadorização da Educação, o ensino a distância, as aulas por meio de videoconferência, as aulas pela Internet, os grandes auditórios dos cursinhos preparatórios e as salas de aulas lotadas de alunos, são exemplos desse processo (KUPFER, 2001).

Destarte, o sujeito se torna ameaçado por tudo isso, que gera vários obstáculos para a construção de um sujeito autônomo e, conseqüentemente, emancipado.

Dessa forma se indaga: como será possível a construção de sujeitos autônomos e emancipados se eles não puderem produzir seus próprios discursos? O autor desse trabalho pensa que isso será um entrave para a realização do processo emancipatório: *sem discurso, não há sujeito e sem sujeito, não há condição para a emancipação*.

Assim, para que se possa compreender com mais profundidade essa ideia devemos aproximarmo-nos do conceito de *sujeito do inconsciente*, engendrado na teoria psicanalí-

⁶⁰ Cf. Capítulo IV, seção 1.4.1.

⁶¹ Cf. Capítulo IV, seção 1.5.1.

tica de Freud, para subsidiar nossa análise. “Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem”, observa Kupfer (2001, p.124). Só há sujeito a partir da linguagem, pois não há sujeito sem linguagem.

Com efeito, a construção do sujeito só é possível na medida em que há condições de possibilidade para sua construção. Uma educação que desenvolva o sujeito, capaz de fazê-lo produzir um discurso próprio, por meio de uma linguagem simbólica, será uma condição fundamental para a construção do sujeito. “Quando um educador opera a partir do sujeito, abandona as técnicas de adestramento e adaptação, renuncia preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos [...] fechados, inquestionáveis” (KUPFER, 2001, p. 125).

Ademais, pode-se acrescentar que dos diversos discursos produzidos pelas escolas, e os membros que dela participam, existirá uma forma que se apresentará com muita frequência, gerando inclusive muitos conflitos: a *avaliação escolar*. Faz defesa de que as avaliações escolares também são discursos produzidos no âmbito escolar. Além disso, é possível afirmar que elas produzem dois tipos de discursos: o do professor e o do aluno. O primeiro discurso se apresenta nas questões e nos enunciados das avaliações, enquanto o segundo nas respostas dos alunos a estas questões.

Cumpramos observar que tanto as respostas dos alunos nas provas quanto os enunciados das mesmas, elaborados pelos professores, são registrados de forma textual, de maneira escrita. No entanto, o que nos interessa não é apenas o registro literal destes discursos mas o caráter simbólico e metafórico deles. Para compreender-se o que eles dizem será necessário mergulhar profundamente nos discursos e ideologias contidas em seus textos (respostas e enunciados). Dessa maneira, tanto o professor quanto o aluno expressarão em seus textos seus discursos e suas orientações ideológicas, mas que muitas vezes ficarão camufladas pelas ideologias, que, neste caso, se mostrarão como forma de mascaramento da realidade. Se pensarmos que essas camadas se encontram também no nível do inconsciente, analisar tais discursos se torna interessante e necessário. É possível analisar o que pensam professores e alunos a partir da análise de seus discursos. E as provas escritas oferecerão uma boa oportunidade para isso, pois elas poderão revelar a visão de mundo de docentes e discentes. Como muitos de tais discursos estão no nível do inconsciente, nem eles mesmos sabem o que e como pensam sobre determinado assunto, demonstrando a necessidade da análise mais profunda dos discursos produzidos por tais tipos de textos que circulam do ambiente escolar.

Assim, na medida em que os professores elaborarem os enunciados de suas provas poderão esconder ou revelar suas preferências, sua visão de educação, de mercado de trabalho, de Estado, de economia, de religião, sua posição social, relações de poder e autoritarismo,

suas concepções, filosófica, pedagógica, psicológica, etc.. Analisar os discursos produzidos pelos professores nesse tipo de texto se mostrará interessante para nos fazer entender o que eles pensam.

Defendemos, ainda, que, se os enunciados apresentados nas avaliações não provocarem nos alunos que estão sendo avaliados a possibilidade da produção de discursos autônomos e emancipatórios, haverá grandes dificuldades de construir sujeitos no ambiente escolar, passíveis da realização da emancipação, afastando-se da barbárie.

Se nas avaliações escolares – entendidas como um diálogo discursivo entre professores e alunos – os docentes não desenvolverem em seus alunos a possibilidade da produção de um discurso *simbólico*, não haverá muitas possibilidades da escola se afastar da barbárie. Se os professores cobrarem dos alunos apenas a memorização e repetição do conteúdo, sem fazê-los produzir seu discurso próprio, estarão contribuindo para a diminuição da capacidade discursiva e, conseqüentemente, contribuirá para a coisificação e objetivação de seus alunos. Dessa forma, a escola será, como nos aponta Kupfer (2001), um local apenas de adestramento, em que professores ensinam para objetos e não para sujeitos.

Portanto, a noção de sujeito do inconsciente e a ideia da linguagem como simbolizadora do mundo, nos são muito úteis para compreender vários aspectos de nosso objeto de estudo, a saber, a relação entre avaliação, educação, emancipação e barbárie a partir da avaliação escolar. A orientação psicanalítica se mostra, assim, muito valiosa para nos auxiliar a desvelar nossa problemática.

Embora pareça existir alguma incongruência teórica na aproximação da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt com a psicanálise freudiana, cumpre lembrar que a teoria de Adorno sobre a barbárie e a emancipação está impregnada pela teoria psicanalítica, sobretudo de orientação freudiana. Portanto, ao serem acrescentadas as reflexões e os conceitos produzidos pela Psicanálise em nossa pesquisa o autor deste trabalho mantém-se coerente com o referencial teórico adotado até aqui.

Enfim, indica-se inicialmente que os impactos negativos da razão instrumental nas sociedades contemporâneas são notórios. Neste caso, a Educação poderá estar servindo como instrumento para o adestramento e, por conseguinte, para obstaculizar a emancipação, gerando, contrariamente, a barbárie. Pode-se pensar, ainda, que, se o processo de avaliação escolar estiver orientado para esse fim, ele estará contribuindo para efetivação da barbárie, na medida em que colabora na diminuição da capacidade discursiva de muitos alunos. Por outro lado, se contribuirmos na formação de sujeitos capazes de produzir seus próprios discursos poderemos

ajudar imensamente na realização do processo emancipatório, inclusive por meio da própria avaliação escolar.

Assim, as análises apresentadas por Freud e a Psicanálise nos permitirão perceber, mesmo que inicialmente, os enlaces entre avaliação, Educação, emancipação e barbárie, apontando que a diminuição da capacidade discursiva é um entrave para a construção do sujeito e, portanto, da emancipação.

Entretanto, como a questão do discurso, da linguagem e do sujeito influenciam no campo do Direito? De que forma a diminuição da capacidade discursiva obstaculiza a emancipação e a autonomia na formação do futuro jurista? O jurista necessita de uma capacidade discursiva desenvolvida para produzir no contexto atual? Existe alguma vertente jurídica que fomenta a necessidade do desenvolvimento da capacidade discursiva por parte do jurista? Quais correntes não desejam desenvolver tal capacidade? É sobre estas questões que nos debruçaremos a seguir.

1.1.1 Discurso e autonomia: qual a necessidade no Curso de Direito?

A pesquisa aqui lavrada sobre avaliação, Educação, emancipação e barbárie já apresentou várias questões. Já foi discorrido sobre o esclarecimento, sobre a razão instrumental, a barbárie e emancipação. Também discorreu-se sobre a relação entre a produção dos discursos e a autonomia, tomando o discurso avaliativo como foco de análise. Compreende-se, então, que a construção de sujeitos emancipados passa pela formação de sujeitos capazes de produzir seus próprios discursos.

Para compreender-se mais profundamente essa problemática ocorrida também no ambiente escolar será necessário que nos deparemos com a concretude da realidade para que ela faça mais sentido. Eleveu-se, assim, o curso de Direito como campo de pesquisa. Isso se justifica por vários motivos, dentre eles, o que interessa mais aqui, neste momento, é que nessa área de conhecimento o texto escrito é matéria-prima de toda prática jurídica. Petições, despachos, sentenças, depoimentos, recursos, pareceres, provas documentais, etc. É partir de tudo isso que o jurista produzirá. O texto será fundamental para a atividade jurídica.

E ao produzir a partir dos textos escritos o jurista necessitará ter a capacidade de leitura e escrita bem desenvolvidas. Aqueles que não têm essas capacidades ampliadas encontrarão muitas dificuldades na formação acadêmica e na prática judiciária ulterior, pois lidar

com palavras e fazê-las produzir uma ação no campo social é o ofício principal do jurista. Assim, a produção discursiva será uma condição fundamental para o exercício da profissão⁶².

Mesmo sendo necessária aos profissionais do Direito o desenvolvimento desta capacidade discursiva, questiona-se: ela vem sendo desenvolvida atualmente? Os cursos de direito tem tido a preocupação de desenvolver tal capacidade? Quais orientações paradigmáticas no campo do direito permitem ou mesmo obstaculizam essa formação da capacidade discursiva? Os cursos de direito têm sido orientados a reduzir essa capacidade ou elas tem se orientado a desenvolver essa capacidade discursiva?

Para responder a algumas dessas questões faz-se necessário percorrer um breve percurso histórico a fim de permitir ao leitor compreender essa problemática.

Ao longo do tempo histórico o Direito foi orientado por alguns paradigmas teórico-práticos. Na antiguidade heleno-romana, e até durante a Idade Média, o modelo que orientou o direito foi o *jusnaturalismo*. Segundo esta corrente o Direito positivo (a lei positivada) deverá ser fundamentado no direito natural, que é imutável, eterno, universal, justo, etc. Esta visão do direito entende que as leis da cidade deverão espelhar as leis eternas e imutáveis existentes em outro plano físico.

Santo Agostinho (354-430), por exemplo, afirmava que existiam duas leis, a saber, a lei temporal e a lei eterna. Aquela era caracterizada como falha, pecadora e injusta enquanto esta era vista como perfeita e justa pois era oriunda de Deus. A lei eterna deveria ser o modelo da lei temporal, que só seria mais justa se fosse elaborada a partir da referência divina. Cabe observar que o modelo *jusnaturalismo* perdurou até a modernidade, até por volta do final do século XVIII (BITTAR, 2008).

De forma antagônica ao *jusnaturalismo* surgiu, no século XIX, o *juspositivismo* ou simplesmente *positivismo jurídico*. Para esta corrente o único direito válido é o Direito positivo, apresentado na lei positivada. O Direito natural é banido pelo Positivismo jurídico, pois seus adeptos acreditavam que ele tinha um conteúdo metafísico que não auxiliava de forma racional a construção e fundamentação de um sistema jurídico. O único direito válido é aquele

⁶² É claro que se pode questionar dizendo que todo profissional do Ensino superior deverá saber ler e escrever, pois essas são condições necessárias para o exercício profissional. Contudo, nem todo profissional lida diretamente com as palavras, como é o caso dos juristas. Ao se deparar com as leis, sentenças, pareceres, votos, etc., esse profissional lidará diretamente com as palavras uma vez que o que se espera dele é que possa produzir um texto para responder a uma demanda social. A petição feita pelo advogado e a sentença prolatada por um juiz são exemplos de textos típicos produzidos pelo profissional do direito. Um médico pode até escrever um texto e um engenheiro também, no entanto o que se espera deles não é exatamente isso, pois o que se espera de um médico é a cura de uma doença e do engenheiro um projeto para a construção de um prédio, de um navio ou avião. Assim, apesar de ler e escrever serem condições básicas para o exercício profissional de várias profissões nem todas elas tem como tarefa principal produzir textos como é o caso das Ciências Jurídicas.

produzido racional e legalmente pelo Estado. Todo direito produzido fora do Estado não será considerado válido. Qualquer direito que não estiver positivo na lei escrita não é direito, eis o que defendem os positivistas jurídicos.

Dentre os grandes representantes desse movimento podemos destacar o pensador austríaco Hans Kelsen (1881-1973), que elaborou a Teoria Pura do Direito. Kelsen defende que o direito deva ser purificado de todo fenômeno social. Isso quer dizer que para estudar as Ciências jurídicas será necessário separar o fenômeno jurídico de qualquer influência política, histórica, sociológica, filosófica, cultural, etc. O direito positivo deverá ser estudado de forma pura, apenas nos seus aspectos meramente jurídicos, sem levar em consideração outros elementos não jurídicos. Além disso, a Ciência do Direito não deverá ser influenciada por nenhuma outra. Tal ciência não necessitará estar amparada em fundamentos sociológicos, filosóficos, históricos ou antropológicos. Kelsen defende que tanto o Direito quanto a sua Ciência deverão ser purificados (BITTAR, 2008). Cumpre lembrar que o positivismo de Kelsen influenciou e ainda gera grande influência no mundo jurídico hodierno.

Além dessas grandes correntes jusfilosóficas citadas, que dominaram boa parte da História do Direito Ocidental, outras foram engendradas pela contemporaneidade. Três grandes paradigmas jurídicos são filhos de nossa época. O *juspositivismo*, as *correntes não positivistas* e o *direito na concepção crítica*. Para citar alguns representantes, destaquemos: Kelsen e Miguel Reale, representando a primeira corrente; Heidegger, Schmitt e Foucault como representantes da segunda; e Marx, Gramsci, a Escola de Frankfurt, e Althusser representando a última vertente (MASCARO, 2010). Com efeito, os debates e os problemas contemporâneos produziram novos rumos e novas correntes do Direito.

Dentre esses debates destacam-se a relação entre o Direito e o Contexto social. Como já analisado, o Positivismo, em especial a vertente kelseniana, apartou o Direito dos problemas sociais, acreditando que aspectos não jurídicos contaminariam o estudo do Direito, que deveria voltar-se apenas para os aspectos estritamente jurídicos. A partir dessa posição, boa parte da formação, da teoria e da prática jurídica, orientada pelo Positivismo, deixou de lado as questões sociais.

Contrapondo-se a essa visão reducionista, em que o Direito se confunde com a lei, as suas teorias críticas colocaram na ordem do dia a relação entre ele, a lei e os problemas sociais. Esta corrente defende a tese de que o Direito existe antes da lei, e que é possível existir direito sem lei. Ou seja: nem todo Direito ainda está contido na lei, mas para que as classes oprimidas possam garantir com mais efetividade os seus direitos, conquistados por meio da luta social (luta de classes), a lei deverá positivizar tais direitos.

A dificuldade, alertam os adeptos dessa vertente, é que o aparato legislativo e a estrutura judiciária estão, quase na totalidade, nas mãos da classe dominante. São eles que filtram os direitos produzidos socialmente definindo qual deles será positivado na forma de lei. No entanto, caberá também aos oprimidos, por meio da luta de classe, produzida dialeticamente, lutar para que seus direitos sejam incorporados pela legalidade oficial, pois, dessa maneira, a luta será amparada também na legalidade e não apenas na legitimidade. Na América Latina e no Brasil essas ideias e esta postura são defendidas por um movimento jurídico denominado de Direito Alternativo, de orientação marxista (RODRIGUES, 1992).

Transcorrido esse breve percurso histórico, cumpre questionar-se: de que maneira essas correntes concebem o discurso jurídico e qual o papel dele para a prática judiciária? Mas, para responder a esta questão, será necessário abordar outro tema, a saber, o papel da *interpretação* na produção do discurso jurídico.

Pode-se inferir que, nos modelos jurídicos tradicionais – o jusnaturalismo e o positivismo jurídico – a interpretação ocupará um papel menor. A expressão latina *in claris cessat interpretatio* (quando a lei é clara não necessitará de interpretação) orienta o jurista basicamente nestas duas vertentes. Quando o jusnaturalista sabe a lei tem origem divina ou natureza humana perfeita não há necessidade de interpretar o que já por si só perfeito. O que Deus afirma em Sua lei não necessitará de interpretação. E mesmo a lei humana, se forma elaborada a partir da lei eterna e perfeita, também não carece de interpretação. O Positivismo, por seu turno, por acreditar que a lei positiva registrada nos códigos já passou por todo o processo legislativo válido, também dá a interpretação um papel secundário.

Na medida em que o Positivismo jurídico reduzir o Direito à lei a interpretação desta também se reduzirá. O método interpretativo utilizado por essa corrente majoritária no meio jurídico atual é o *gramatical* ou também denominado de *literal*. Originado na Escola da Exegese do século XIX, este método interpreta a lei a partir, e somente, do texto legal. Nenhum elemento fora do texto da lei deverá ser levado em consideração para orientar a interpretação do jurista. Tudo o que o jurista precisará para interpretar já estará contido na lei, bastando realizar-lhe somente a análise gramatical. “A situação se agrava com a atividade do juiz que, nesta escola, torna-se um escravo da lei.” (SILVA, 2009, p. 126).

Dessa forma, se o Positivismo jurídico orienta grande parte da formação, da teoria e da prática jurídica hodierna, é possível pensar que tanto os acadêmicos quanto os profissionais do direito formados sobre esta orientação não desenvolvam uma capacidade hermenêutica fundada numa visão ampla e crítica; até mesmo porque o Positivismo, devido aos seus fun-

damentos doutrinários e epistemológicos, não necessita interpretar desta maneira para produzir sua prática jurídica, atendo-se apenas à letra da lei.

Se a formação e prática jurídica dependerem apenas do Juspositivismo a interpretação será reducionista, e a necessidade do desenvolvimento da capacidade discursiva de tal profissional não será tão necessária. Para que desenvolver um discurso autônomo, emancipado, se o que o mercado exige são profissionais que saibam ler apenas a letra da lei?

No entanto, entende-se que a prática jurídica poderá e deverá desenvolver-se a partir de uma hermenêutica ampla – que leve em consideração aspectos sociais, históricos, econômicos, etc. na interpretação da lei – a fim de propiciar transformações sociais em favor das classes menos favorecidas.

Um exemplo atual de como isso será possível é o movimento do Direito Alternativo, já referido. Para este movimento jurídico de orientação marxista, o Direito e a Lei poderão tanto ser instrumento ideológico de opressão como também poderão transformar-se em mecanismo de luta social, em defesa dos interesses dos oprimidos. Para lutar em favor dessa classe utilizam-se da Hermenêutica de forma ampla, que leva em consideração elementos sociais para interpretar as leis. A letra da lei é morta se ela não puder ser interpretada em favor dos oprimidos. Será necessário buscar no âmbito do Ordenamento jurídico vigente interpretações que fundamentem a luta dos espoliados contra os espoliadores. A interpretação, nesta visão, se caracterizará “[...] pela utilização das contradições existentes no sistema, bem como a vagueza ou ambiguidade de suas normas [...]” pois deverá “[...] o intérprete optar por aquela interpretação que esteja comprometida mais com a democracia e com os interesses das classes e grupos, menos privilegiado dentro do contexto social. O instrumento principal a ser utilizado [...] é a hermenêutica” (RODRIGUES, 1992, p. 182).

Por conseguinte, se na formação e na prática profissional tanto professores quanto alunos optarem⁶³ pelas correntes marxistas do Direito – como o Direito Alternativo, por exemplo – necessitaremos demasiadamente desenvolver uma capacidade hermenêutica ampla. Será preciso saber interpretar para além dos limites do texto da lei, mergulhado nos aspectos econômicos, políticos, históricos, culturais, etc., para poder-se entender o Direito em suas múltiplas determinações.

⁶³ É necessário observar que não se trata apenas de uma mera escolha, como se opta por uma cor de carro ou por uma roupa. A opção aqui diz respeito a um reconhecimento do pertencimento a uma classe ou grupo social. O jurista que segue o caminho do Direito Alternativo, por exemplo, se reconhece como pertencente à classe oprimida, tornando-se sua voz jurídica. Neste caso ele se tornará um “jurista orgânico” pois reconhece que deverá lutar para a efetivação dos interesses da classe oprimida uma vez que ele próprio se sente pertencente a esta classe. Assim, não é uma simples opção mas o reconhecimento do pertencimento a um grupo ou classe, e dessa forma, passa a agir e a pensar orientado por determinado paradigma teórico-prático.

As Ciências Jurídicas não são só lei. E a lei precisará ser, sim, interpretada, pois “[...] interpretar é fazer da literal letra da lei um dado real da vida de existentes e palpáveis cidadãos e cidadãs. O estudioso do Direito que só aplica a lei em sua frieza [...]” – sem levar em consideração outros elementos além dos jurídicos – “[...] desconhece a verdadeira razão de ser do Direito, vale dizer, seu potencial transformador e equanimizador das relações sociais” (BITTAR, 2008, p. 571).

Além disso, como observa Ivan de Oliveira Silva (2009, p. 123),

a afirmação de que a norma é sempre clara e que referida evidência dispensa a operação interpretativa não é mais aceitável, uma vez que o operador do Direito não se trata de um profissional robotizado que apenas segue comandos legislativos sem colocar sua cognição e raciocínio durante sua atividade laborativa.

Quem poderá atribuir sentido ao texto normativo não será o legislador mas, sim, o interprete do Direito, pois esta é tarefa do “[...] *sujeito-da-interpretação*, ou do usuário da linguagem jurídica de modo geral [...]”. À propósito, é necessário frisar que o sistema jurídico não é completo, pois isto é um mito propagado pelo dominantes. Se ele não for completo “[...] pode, sim, apresentar soluções para necessidades aplicativas, para hipóteses de lacuna ..., mas nada disso se faz sem que o *sujeito-da-interpretação* atue construindo o sentido jurídico, preenchendo uma lacuna” (BITTAR, 2008, p. 569).

Assim, a interpretação se fará necessária para que o Direito possa atuar em favor das lutas sociais. Um jurista com uma capacidade hermenêutica ampla e crítica será uma arma fundamental para a luta de classes. Como um jurista orgânico, o profissional formado com esta orientação poderá auxiliar a organizar as massas para a luta social.

Dessa forma, desenvolver a capacidade discursiva é uma condição *sine qua non* para que isto tudo se efetive. Um jurista como um sujeito autônomo, com a capacidade de desenvolver um discurso próprio, poderá contribuir imensamente para o processo emancipatório, uma vez que ele mesmo se estará emancipando. Contrariamente, um acadêmico ou um profissional que tem uma visão jurídica estreita, baseada numa hermenêutica literal da lei, e que não desenvolveu uma capacidade discursiva, contribuirá, possivelmente, para a efetivação da barbárie.

Portanto, o autor desta dissertação defende que a formação jurídica contribuirá para a emancipação, suplantando a barbárie, na medida em que possibilitar a construção de sujeitos capazes de desenvolverem discursos próprios. E se as avaliações escolares aplicadas no curso de Direito, como um dos elementos do processo formativo, permitirem tal desenvolvi-

mento, contribuirão demasiadamente para a efetivação deste projeto. Mas será que tais avaliações estão permitindo isso?

2 A AVALIAÇÃO NOS LIMITES DO CAPITALISMO

A partir desse momento debruçar-nos-emos mais detidamente na discussão sobre o conceito *avaliação*. Até então foram analisados conceitos mais amplos, tais como o esclarecimento, emancipação e barbárie. Entretanto, como nosso objetivo maior é analisar a relação entre as avaliações e o processo emancipatório ou babarizante, agora serão estabelecidas as relações necessárias entre aquelas categorias e a avaliação.

Porém, não se poderá falar de avaliação sem pensá-la de forma ampla, numa visão de totalidade. Isto é, a avaliação não deverá ser entendida como um elemento isolado do processo educacional. Mesmo que muitos queiram apartar a avaliação de outros elementos sociais, numa visão dialética isto não será possível, pois a avaliação também é uma síntese de múltiplas determinações. E mesmo que, nesta pesquisa, tenhamos “selecionado” a avaliação como objeto de estudo jamais poderemos pensá-la sem relacioná-la com outros elementos.

Cabe lembrar, nesse momento, os ensinamentos de Marx e Engels (2007) sobre as estruturas que formam a sociedade. A base econômica que engendra uma sociedade qualquer é denominada de *infraestrutura*, espaço em que as relações de produção ocorrem. Por outro lado, o espaço das relações ideológicas e institucionais (direito, política, Estado, religião, arte, etc.) acontece no nível da *superestrutura*. Ademais, estas duas estruturas estão interligadas de forma dialética, um dependendo da outra; contudo a base de todas as relações é a infraestrutura econômica. Ou seja, o modo de produção econômico, segundo os filósofos alemães, é a origem de todas as relações sociais.

Dessa forma, o Capitalismo, como modo de produção, determinará dialeticamente todas as relações produzidas no ambiente da sociedade moderna, seja na orientação política conservadora, seja liberal seja neoliberal. É por isso que o processo educacional hodierno, que ocorre no nível da superestrutura, não se separará das determinações capitalistas. Os interesses do Capital são transpostos também para o campo educacional, fazendo das escolas capitalistas um instrumento de formação de mão de obra e espaço de divulgação das ideologias burguesas.

Destarte, para uma compreensão mais clara da Educação será necessário conhecer as estruturas econômicas do capitalismo e perceber-lhes as implicações nas escolas. Educação e Capital estão estritamente vinculados nas sociedades de orientação capitalista.

Então, sendo a avaliação um dos elementos constitutivos do processo educacional – segundo alguns talvez seja o mais evidente no modelo de educação capitalista – ela não estará desvinculada dos interesses do Capital. O sistema produtivo tem grande interesse na avaliação, visto que ela permitirá, por exemplo, classificar, estratificar e selecionar os “melhores” para ocuparem posições neste sistema. Assim, por meio dessa seleção as vagas de empregos serão preenchidas por aqueles mais “capazes” e “competentes”, atendendo aos interesses do Capitalismo hodierno.

Dessa forma, para compreender-se com mais profundidade o que é a avaliação será necessário analisar as relações, geralmente implícitas, entre as concepções de aprendizagem, o currículo, o Estado e o mercado de trabalho e as formas de avaliação. É isso que faremos a seguir, buscando, brevemente⁶⁴, apresentar tais reflexões.

Contudo, para começar-se a entender o que é e como se adota o conceito de avaliação aqui será preciso, inicialmente, determo-nos na elucidação conceitual desta categoria. Mas, afinal, o que é Avaliação? Quais as relações entre a avaliação, emancipação e barbárie no capitalismo? Dito de outra maneira: no ambiente capitalista a avaliação está orientada para o processo emancipatório ou para o obscurecimento⁶⁵ da razão? Serão apresentadas algumas considerações sobre isso, a seguir.

2.1 O que é isto – a avaliação?

Apontar-se-ão a seguir algumas reflexões que poderão auxiliar-nos a compreender com maior profundidade o que é avaliação. Objetiva-se aqui identificar os elementos constitutivos da avaliação, tentando dizer o que é isto que se denominamos de Avaliação. Contudo, dessa vez, haverá apoio num referencial teórico mais voltado para o campo propriamente educacional. Isso não quer dizer que se abandonará o discurso filosófico, porém o que ficará mais em evidência, neste momento, é o discurso pedagógico sobre o tema da avaliação.

⁶⁴ Nossa pesquisa, apesar de tocar nestes assuntos, não pretende aprofundar-se neles. As relações entre o Estado, mercado de trabalho e avaliação são bem mais aprofundadas em textos como o de AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

⁶⁵ Cumpre observar que, a partir do referencial da Teoria Crítica, que nos está subsidiando a análise do tema proposto em nossa pesquisa, a razão pode tanto esclarecer quanto obscurecer. Isso quer dizer que razão científica e técnica pode tanto trazer progressos e conhecimentos quanto deformar o conhecimento, tornando-o útil a consecução de fins espúrios. Basta lembrar como a razão científica permitiu o holocausto e a as bombas atômicas para compreender como, de forma dialética, a razão poderá esclarecer ou obscurecer o conhecimento. Cf. A-DORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. “Conceito de esclarecimento”. In: _____. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

2.1.1 Uma análise conceitual da avaliação

A palavra *avaliação* circula entre nós de maneira fácil. É comum ouvir alguém dizendo que está avaliando uma possível compra. Ou que está avaliando a mudança de emprego. Ou ainda que a avaliação da opinião pública em relação ao mandato do presidente da República foi positiva. O mercado financeiro avalia as ações mais rentáveis. Funcionários de uma empresa têm o seu desempenho avaliado. É por meio da avaliação, feita geralmente pelo RH, que os futuros colaboradores de uma empresa são selecionados. Candidatos a cargos no funcionalismo público são também selecionados através de avaliações, quando são submetidos a provas de concursos públicos. O Ministério da Educação, por sua vez, avalia os programas de mestrado e doutorado em todo o Brasil, atribuindo-lhes notas e conceitos. Além disso, professores avaliam o que seus alunos aprenderam durante as aulas. Como se percebe, avaliar é uma tarefa muito comum.

Pelo exposto, colhem-se que as múltiplas funções, tarefas e sentidos da avaliação. Ela poderá ser concebida como forma de avaliar ações, instituições, pessoas, comportamentos, opiniões, desejos, conhecimento, etc. A avaliação tem um espectro amplo, podendo servir a diversos fins. Contudo, aqui, interessa-nos definir mais explicitamente o sentido de que nos serviremos quanto à categoria avaliação.

De maneira geral, avaliar é emitir um *juízo de valor* sobre determinado objeto, ideia, pessoa, etc., a partir de um referencial avaliativo. Avaliar, não é, simplesmente, a constatação (juízo de fato) de algo, mas o seu julgamento⁶⁶ (LUCKESI, 2010b, 2010d).

Somando a isso, podemos dizer que “[...] avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com fim de tomar uma decisão”, sendo o *critério de avaliação* “[...] um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa” (RABELO, 2009, p. 69-70). E, a partir dos critérios, o objeto avaliado será mais satisfatório ou menos satisfatório na medida em que mais se aproximar ou se distanciar do ideal que fora estabelecido como referência avaliativa, subsidiando a emissão de um “juízo de qualidade” que “[...] é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e um determinado *padrão ideal de julgamento*” (LUCKESI, 2010b, 2010d, p. 69).

⁶⁶ É necessário dizer, ainda, que um *juízo de fato* se caracteriza pela constatação da existência ou não de um fenômeno. Quando dizemos que “a flor é azul” ou que “o dia está chuvoso” estamos emitindo juízos de fato. Por outro lado, quando apreciamos tais fenômenos, atribuindo-lhes valor, estaremos, decerto, emitindo um *juízo de valor*. Dizer que “a flor é bonita” ou que “o dia está triste” são exemplos de como emitimos valor sobre a realidade, através das avaliações que fazemos dela.

Dessa forma, avaliar, em linhas gerais, significará julgar, emitir um juízo de valor, a partir de critério pré-definidos, a fim de nos permitir tomar uma decisão sobre algo.

No campo educacional, o que neste momento reside o nosso foco, é possível restringir mais o sentido da avaliação. Quando avaliamos, por exemplo, as dependências de uma escola, a titulação de seu corpo docente e a biblioteca, buscando divulgar tais resultados ao público, realizamos uma *avaliação institucional*. Este tipo de processo avaliativo ocorre, apenas para ilustrar, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, feito pelo governo federal por meio do MEC. O objetivo de tal avaliação é o de analisar “[...] as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente” (BRASIL, 2012).

Por outro lado, há outra forma de avaliação, aquela quando professores fazem de seus alunos em sala de aula, por exemplo. Este tipo de avaliação é denominada de *avaliação escolar* ou *avaliação da aprendizagem* ou mesmo *avaliação da aprendizagem escolar*. Esse tipo ocorrerá quando os docentes aplicarem provas, testes, atividades orais ou escritas com objetivo de avaliar o que os seus alunos aprenderam sobre determinado conteúdo.

Doravante, ao utilizar-se o termo avaliação estaremos referindo-nos a esse sentido. Assim, nos interessa aqui analisar a *avaliação escolar*, seus conceitos, histórico, características, funções e tipos, além de diferenciar a avaliação dos exames.

2.1.2 Uma breve história da avaliação

Para iniciar-se apontaremos alguns elementos históricos sobre a avaliação escolar com objetivo de nos situar a partir de que momento essa prática teve início e que condições a produziram.

A expressão mais comum das avaliações escolares são os exames, provas ou testes padronizados. Até hoje, quando se pensa em avaliar muitos, prontamente, pensa-se nos exames. E a avaliação como exame tem sua origem ainda na época medieval, pois “[...] não houve exame regulares antes da Idade Média, e antes do aparecimento da Universidade medieval de tipo escolástico”, contudo, os exames escritos e com atribuição de notas tem origem depois de 1800, observa Afonso (2005, p. 29).

Acrescente-se a isso que, “a prática de provas/exames escolares que conhecemos tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa”. Ademais, as orientações pedagógicas dos jesuítas (século XVI) e de Comenius (séc. XVII), por exemplo, “[...] são expressões das experiências

pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames”, pois a prática avaliativa que conhecemos hoje é fruto da sociedade orientada pelos capitalistas, que já nasce excludente e seletiva (LUCKESI, 2010g, p. 169).

O crescimento da racionalização e burocratização do sistema capitalista fomentou a necessidade dos exames. A seleção e recrutamento de trabalhadores especializados para executar as necessidades do capital, tarefa necessária para a eficácia do sistema de produção, foi auxiliada pelo uso das avaliações do tipo exame, de caráter mais quantitativo e objetivo. Ressalte-se que “o apogeu dos exames coincide com um período de ascensão e consolidação da burguesia que procura substituir os privilégios garantidos por nascimento e fortuna na sociedade aristocrática [...]” pelo mérito adquirido pelo estudo (AFONSO, 2005, p. 30).

Assim, a posição social não era mais uma questão de hereditariedade ou de privilégios, mas resultado da seleção social por meio da educação formal e dos exames que conferiam validade para aqueles que adquiriam tal posição. Os exames auxiliavam a selecionar os “melhores” e os mais “bem capacitados” para ocupar posições sociais que outrora eram conseguidas por outras vias. Decerto, “o exame torna-se, assim, fundamentalmente uma técnica de certificação para medir com pretensa objetividade (e atestar juridicamente) um nível determinado de qualificação”, observa Afonso (2005, p. 30).

No início do século XX, em especial nos Estados Unidos da América, concomitante com o desenvolvimento da Psicologia científica, surgiram os testes de inteligência e aptidão, que fundamentaram a *teoria dos testes*, que se tornou o paradigma no campo da avaliação. Isto ocorreu, sobretudo, devido à crítica aos testes tradicionais, que acreditavam os defensores da teoria dos testes, eram considerados ineficazes e muito subjetivos. Com efeito, “os psicólogos deste período viveram obsecados na ideia de que era possível atingir, por intermédio dos testes, um conhecimento objetivo ou científico das características dos indivíduos”, permitindo estabelecer a sua posição social (AFONSO, 2005).

Não se poderá esquecer que a orientação dos exames escolares apoiados nos testes de aptidão e de inteligência teve sua origem nos interesses capitalistas. Enquadrar os indivíduos na estrutura produtiva, colocando cada um em seu devido lugar, é um dos objetivos do Capitalismo e os exames aplicados na escola nesse período contribuíram consideravelmente para isso (AFONSO, 2005).

Ademais, também é perceptível a vinculação dos testes com o modelo de produção taylorista. Assim, “a utilização de *testes objetivos* na sala de aula será igualmente vista como um reflexo do *taylorismo* que, enquanto forma de organização do trabalho ganha uma grande importância e divulgação no começo do século” XX. Ao longo dos anos oitenta esses

testes são retomados agora com a aplicação de *testes estandarizados* em larga escala, que se tornaram um instrumento útil para a efetivação dos interesses capitalistas dessa época, em especial nos EUA. O modelo de testes estandarizados (testes padronizados aplicados ao mesmo tempo para um mesmo grupo de pessoas que serão avaliadas) acaba se tornando um paradigma para as práticas avaliativas em outros países, gerando influência até hoje (AFONSO, 2005, p. 33).

Na medida em que o Brasil, e também a América Latina, desde os anos 90, sofreram influência de modelos econômicos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, sendo forçado a adotar as agendas econômicas e políticas de tais agências de financiamento internacional, o modelo de avaliação estandarizada apresentada anteriormente também foi, com algumas adaptações, implementado aqui, fazendo com que o contexto brasileiro se assemelhasse, neste aspecto, ao contexto internacional no campo da avaliação (SOBRINHO, 1999).

Portanto, em seu aspecto histórico, a avaliação, entendida como exame, teve sua origem no bojo do Capitalismo, aderindo à sociedade burguesa moderna. A avaliação dentro desse contexto acaba servindo aos interesses dos capitalistas, subsidiando a seleção de trabalhadores para ocupar postos de trabalho necessários ao funcionamento do modo de produção capitalista. Se hoje em dia a avaliação se assemelha mais ao formato dos exames, agora já temos conhecimento das condições históricas que permitiram a ocorrência disso.

Após tal análise, cabe levantar o seguinte questionamento: Quais as funções desempenhadas pelas avaliações? A que interesses elas servem? Quais relações entre as funções da avaliação e o capitalismo?

2.1.3 Funções da avaliação

Antes de discorrer-se sobre as funções da avaliação será necessário situar o leitor sobre qual o contexto em que essas funções são engendradas. As funções que serão apresentadas a seguir surgem dentro do contexto do Capitalismo, especialmente a partir dos anos 80, quando o Neoliberalismo passou a orientar as formas de atuação tanto política quanto econômica. É nesse contexto que as funções classificatória e diagnóstica da avaliação tem sido produzidas. No caso do contexto brasileiro, influenciado dialeticamente pela dinâmica internacional, essas funções também são orientadas pelo tipo de capitalismo ora apresentado e se apresentam também em nosso país. Assim, analisaremos a seguir as funções desempenhadas pela avaliação escolar e suas implicações no campo educacional.

Por meio da avaliação é possível

[...] a averiguação da competência acadêmica (“competence”), a promoção da competição entre alunos e escolas (“competition”), a relação entre conteúdo e formas de avaliação (“content”) e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos (“control”) [...] (AFONSO, 2005, p. 18).

Ou seja: avaliar o domínio de conteúdo, atestando quem possui competência acadêmica, fomentar a competição e estabelecer o controle entre os indivíduos são, portanto, algumas das funções estabelecidas pelo processo avaliativo no contexto do capitalismo.

Além disso, será possível apresentar outras funções. A avaliação também possibilitará, entre outras coisas, controlar quem entra ou sai do sistema escolar, monitorando o fluxo dos alunos entre os diversos níveis do sistema escolar (a passagem de uma série para outra, a saída da educação para básica para o ensino superior, etc.). Permitirá controlar, mesmo que parcialmente, os professores, controle esse exercido tanto pelos gestores ou até mesmo pelos próprios docentes. Controlará, ainda, as informações que serão repassadas aos pais e a sociedade, por exemplo, por meio da divulgação de resultados de rankings entre escolas. Ainda por cima, causará influência e controle nos conteúdos escolares, nos métodos didáticos e na motivação dos alunos, definindo, por exemplo, as metodologias didáticas da moda. Além disso, fornecerá aos docentes informações sobre suas condutas pedagógicas e suas práticas em sala de aula, engendrando também uma forma de controle (BONAMI *apud* AFONSO, 2005).

Outrossim, é possível pensar que as várias formas de avaliação adotadas por um sistema educacional “[...] têm sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro” (ALLAL *apud* AFONSO, 2005). Com efeito, a avaliação permite moldar as pessoas em formação de acordo com as diretrizes do próprio sistema formador, mantendo, assim, uma função regulatória, muito importante para o sistema capitalista.

Será possível ainda apresentar outros elementos sobre as funções da avaliação. Ela pode exercer uma função *classificatória* ou *diagnóstica*.

Quando o papel da avaliação for o de apenas julgar algo, como, por exemplo, a aprendizagem escolar, a fim de estratificar o grau de conhecimento adquirido pelos alunos em uma escala, definida como inferior, média e superior, não utilizando o julgamento para subsidiar uma futura decisão, estaremos diante da função *classificatória* da avaliação (LUCKESI, 2010b).

Além disso, essa função atém-se apenas a dados objetivos e quantitativos, transformando o julgamento em dados mensuráveis, passíveis de serem registradas em notas ou em conceitos (que muitas vezes são apenas notas disfarçadas de letras ou palavras).

O que mais interessa para tal função é avaliar para registrar o resultado dessa avaliação, pois quando o aluno é “[...] julgado e classificado, [...] ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares [...]”, definindo, muitas vezes, o destino profissional daquele aluno, que fora classificado como aprovado ou reprovado (LUCKESI, 2010b, p. 35).

No entanto, essa tarefa é necessária ao sistema capitalista e por isso, mesmo que inconscientemente, o mercado, a sociedade e os pais dos alunos defendem e valorizam tal função da avaliação, uma vez que ela permite com maior eficiência a seleção e estratificação social.

O mercado quer profissionais qualificados e uma forma de se certificar disso é, também, através do histórico escolar apresentado à empresa por um candidato a uma vaga de emprego. Boas notas poderão ser sinônimo de boa formação, garantindo uma posição mais elevada no disputado e competitivo mundo do trabalho. A sociedade, por seu turno, precisa ver concretamente o resultado de seu investimento no campo educacional, seja no âmbito público ou no privado. Ela necessita de dados palpáveis para enxergar isso, e dessa forma precisa dos números apresentados pela avaliação classificatória. Os pais dos alunos, mesmo sem perceber, geralmente se preocupam mais com as notas obtidas pelos seus filhos nas provas e exames, e menos com o quê, como e porquê eles aprenderam de fato, pois serão tais notas que permitirão realizar a promoção dos alunos: “sem notas altas meus filho não poderão passar de uma série para outro de um nível educacional para outro (da educação básica para ensino superior, por exemplo)”, pensam geralmente os pais (LUCKESI, 2010a).

Pelo que foi discorrido, não é sem motivo que a função classificatória fundamenta-se, sobremaneira, na prática dos exames, utilizando provas para avaliar e classificar os alunos, registrando tais resultados em notas, pois isso permite um “controle de qualidade” daqueles que o sistema escolar está formando (ou mesmo deformando) para o mercado de trabalho. Aliás, “com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento [...]”, pois dessa maneira ela “[...] constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento [...]” dos educandos, uma vez que está preocupada somente em avaliar para classificar e, assim, estratificar os sujeitos nos diversos graus da hierarquia social (LUCKESI, 2010b, p. 35).

Com efeito, a função classificatória da avaliação coaduna-se perfeitamente com as outras funções mostradas anteriormente por outros autores porque elas interessam muito ao sistema produtivo capitalista.

Além da função classificatória existe ainda a *diagnóstica*. Enquanto naquela forma de avaliação o que importa é o julgamento para estratificar o aluno, nesta o mais fundamental é a tomada de decisão a partir de tal juízo. Para que realize tal função a avaliação “[...] terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 2010b, p. 43).

Assim, é necessário avaliar o que e como foi ensinado algo a alguém, a fim de poder-se tomar uma decisão do que ainda precisa ser ensinado, ou mesmo dos novos rumos necessários para garantir que a aprendizagem seja mais efetiva e significativa.

Quando, por exemplo, avaliamos alunos de uma determinada classe do curso de direito com objetivo de saber o que aprenderam sobre “Fato típico” ou sobre “Posse”, para saber o que aprenderam e o que ainda não aprenderam sobre tais conteúdos, a fim encontrar subsídios para tomar uma decisão (mudar as estratégias de ensino? Retomar conteúdos não aprendidos?), e não simplesmente classificar e registrar notas, estaremos realizando uma avaliação diagnóstica.

Infelizmente, esta não é uma prática comum em nossas escolas, desde a Educação infantil ao Ensino superior, mais centrada na classificação do que no diagnóstico, pois no capitalismo o modelo avaliativo mais útil é o classificatório.

Ademais, por meio da *avaliação diagnóstica*, compreendendo que a realidade é dinâmica, movida dialeticamente, o conhecimento não poderá ser considerado como estático, mas dinâmico. É por esse motivo que há a preocupação com a compreensão do caminho percorrido para saber quais direções devermos tomar após a avaliação.

Some-se a isso a ideia de que a avaliação diagnóstica permitirá uma dupla compreensão do processo educacional. Tanto fornecerá elementos ao professor quanto permitirá aos alunos avaliados compreender o processo em que estão inseridos. Ao professor poderá por meio da avaliação da aprendizagem, na perspectiva diagnóstica, “[...] verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo.” Enquanto isso, ao aluno será permitido descobrir “[...] em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e de suas necessidades de avanço [...]”, além de servir como elemento de automotivação do aluno, “[...] na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem” (LUCKESI, 2010d, p. 83).

Como o objetivo da avaliação diagnóstica não é simplesmente aprovar ou reprovar os alunos ela precisará se fundamentar-se em outros instrumentos de avaliação para além dos exames e provas. O uso de diversos instrumentos de avaliação, e até mesmo as provas, deve servir para diagnosticar e não apenas para estratificar. É possível submeter os alunos a uma prova, por exemplo, e diagnosticar o que aprenderam, para posteriormente tomar decisões sobre que caminhos seguir. Porém, é muito comum ver professores que apenas se limitam a extrair uma nota da prova aplicada, sem se preocupar com os possíveis sinais e sintomas que ela possa estar informando por trás daquela nota 5,0 ou da nota 10, pois eles não se dedicam a interpretar o que essas notas significam em relação ao conteúdo educacional ensinado⁶⁷.

Os alunos aprenderam? O que aprenderam? Como? De que forma utilizam aquilo que aprenderam? O que significa tirar 5,0 ou 10? Essas notas refletirão realmente aquilo que o aluno aprendeu? Por que ele foi reprovado? O que ele não aprendeu? Como fazer tal aluno aprender isso? Estas seriam algumas possíveis questões levantadas pelo professor que avaliasse a partir da perspectiva diagnóstica.

Porém, existem muitos obstáculos ou condições objetivas para que isso não ocorra dessa forma, isto é, que o professor não avalie de forma diagnóstica. Salas de aulas superlotadas (algumas em nível superior chegam a ter mais de 100 alunos), pressões externas ao ambiente escolar (como as exigências de formação para o mercado de trabalho ou formação para passar em um concurso público, no vestibular, no ENADE, etc.), além das pressões internas nas instituições de ensino, sobretudo privadas (atendimento ao aluno cliente, a qualidade total, as metas, a demissão, etc.) e prestação de contas do dinheiro investido no campo educacional através da apresentação de resultados positivos para a sociedade, são alguns desses obstáculos. Se o professor se tornar refém dessa realidade, sem pensar criticamente sobre essa conjuntura e a estrutura que a produz, dificilmente terá condições de realizar uma avaliação diagnóstica equilibrada.

Diferentemente da avaliação classificatória, que é controladora, estratificadora e antidemocrática, a avaliação *diagnóstica* será “[...] um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia [...]”, pois uma sociedade realmente democrática “[...] funda-se em relações de reciprocidade e não de subalternidade e para que isso ocorra é preciso um conjunto de competências e a escola tem o dever de auxiliar a formação dessas competências [...]” porque se não ocorrer dessa forma a

⁶⁷ Cf. Capítulo IV, seção 1.5.1.5.

escola poderá “[...] esta sendo conveniente com a domesticação e a opressão, características de uma sociedade conservadora” (LUCKESI, 2010b, p. 44).

Assim, uma sociedade⁶⁸ que necessite realizar as transformações sociais profundas, indo para além do mero controle e estratificação, buscando efetivar os ideais de democracia e autonomia, deverá se pautar mais na avaliação do tipo diagnóstica, eis o que é possível pensar a partir do que foi exposto. É por isso que esse tipo de avaliação não se concentra apenas na prática dos exames, ultrapassando-a.

Mas que tipos de avaliações existem? Quais as classificações possíveis sobre a avaliação? Como elas se caracterizam?

2.1.4 Classificação da avaliação

As avaliações poderão ser classificadas a partir de quatro critérios básicos, a saber, quanto à *regularidade*, ao *avaliador*, à *explicitidade*, à *comparação* e à *formação*, eis o que nos propõe a classificação apresentada por Rabelo (2009).

No que diz respeito ao primeiro critério, a avaliação poderá ser *contínua* ou *pontual*. Será daquele tipo se ocorrer de forma regular e processual, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. *Pontual* quando acontece em apenas um momento específico, em um determinado momento, como no final de um bimestre letivo, por exemplo (RABELO, 2009).

A prática docente hodierna nos revela que, em geral, a forma mais comum de avaliação quanto à regularidade é a *pontual*, uma vez que a prática de exames e provas, comum no capitalismo, prioriza um determinado momento para a aplicação desses instrumentos de avaliação. Aliás, os alunos já se preparam para isso, estudando para as chamadas “semana de prova”, que ocorre em um determinado momento, definido em calendário.

Se o critério para classificar a avaliação for o próprio avaliador, definimos que ela pode ser *interna* ou *externa*. Ela é *interna* quando o próprio professor que ensina numa determinada turma realiza a avaliação. Por outro lado, será *externa* quando qualquer pessoa alheia ao processo de ensino realizar a avaliação (RABELO, 2009).

Com efeito, a avaliação interna é muito comum, uma vez que são, em geral, os próprios professores responsáveis pelas turmas que aplicam as avaliações. Porém, é cada vez

⁶⁸ Não se pode esquecer a construção de uma sociedade para além do Capitalismo deverá surgir no bojo do próprio Capitalismo, e assim a função diagnóstica da avaliação poderá contribuir para a efetivação disso, na medida em que objetiva mais do que simplesmente classificar e estratificar o aluno pela medida de seu conhecimento. Contudo, sabe-se que a avaliação sozinha não será capaz de realizar esse desiderato mas poderá contribuir para esse intento.

mais corriqueiro ver as pressões externas à escola interferindo nas avaliações feitas em sala de aula.

Quando o professor, por exemplo, adapta suas avaliações, mesmo sem ter muita consciência disso, a modelos de avaliação definido pelo MEC (vestibular, ENEM, ENADE, etc.), a fim de “treinar” seus alunos para passarem nesses testes, é um sinal da interferência externa na elaboração da avaliação interna. Se as provas aplicadas pelo professor em sala de aula são uma cópia de testes padronizados aplicados em nível nacional estamos, decerto, diante de uma interferência externa.

Além disso, quando, na Educação superior, mais voltada para a formação profissional, as avaliações dos professores reproduzem fielmente os interesses do mercado de trabalho também percebemos tal interferência. E um dos efeitos negativos dessa interferência “[...] é levar os professores e os alunos a concentrarem-se apenas nas competências e conhecimentos que serão necessários para ter sucesso nesta modalidade de avaliação” (RABELO, 2009, p. 41). Assim, mesmo existindo uma definição conceitual diferenciando a avaliação interna da externa muitas vezes, na prática, não conseguimos diferenciá-las.

O terceiro critério de classificação define que a avaliação será *explícita* quando os sujeitos envolvidos tiverem plena consciência e conhecimento que a avaliação está acontecendo. Por outro lado, quando “[...] os indivíduos se submetem à avaliação, sem se darem conta de que estão sendo avaliados” presenciamos a avaliação *implícita* (RABELO, 2009, p. 71).

Assim, na medida em que o professor avisar que aplicará uma prova na próxima semana, definindo claramente o conteúdo que será avaliado, e esta avaliação for definida institucionalmente, como nas “semanas de prova”, realizar-se-á a avaliação explícita. Mas se os alunos são avaliados, por meio de uma atividade qualquer, sem que saibam que o professor está lhes avaliando ocorre uma avaliação do tipo implícita.

Ademais, quanto à comparação, existem dois tipos de avaliação: a *normativa* e a *criterial*.

A normativa “[...] é aquela que compara o rendimento de um aluno com o rendimento alcançado pelos demais colegas do grupo”, procurando “[...] informar sobre as possibilidades de um aluno saber mais ou menos do que os outros” (RABELO, 2009, p. 71). Ademais, “quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação” o modelo de avaliação que atende a esta demanda é a normativa, uma vez que por meio de testes estandarizados, instrumento extremamente útil a esta tarefa, é possível reduzir o processo

educacional a produtos quantificáveis (notas e conceitos) permitindo a comparação entre os alunos (AFONSO, 2005).

O ranking do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, divulgado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), comparando alunos de vários países a partir dos seus desempenhos em leitura, matemática e ciência, por meio de testes padronizados, em que o Brasil aparece em 53º, num total de 65 posições, e a China atualmente ocupa o 1º lugar, é um exemplo, em nível macro, de avaliação normativa. Mas não poderemos esquecer também o caráter controlador e ideológico desse tipo de avaliação, extremamente comprometida com o sistema capitalista. O que escondem esses rankings? Por que um país ocupa determinada posição? Necessitamos levantar tais questões.

Já a avaliação *criterial* é aquela que “procura situar cada aluno em relação ao atingimento ou não de um dado objetivo pré-fixado, informando sobre o que o aluno sabe ou não sabe, pode ou não fazer” (RABELO, 2009, p. 71). Dito de outra forma, quando se definem previamente objetivos educacionais (aqueles que, por exemplo, aparecem nos planos de aula ou de curso) e são utilizados instrumentos de avaliação para considerar se determinado aluno conseguiu ou não alcançá-lo, deparamos-nos com uma avaliação do tipo criterial. Assim, primeiramente serão definidos objetivos e depois avaliado se o aluno conseguiu realizá-lo por meio desse tipo de avaliação.

Além disso, diferentemente da avaliação normativa, a avaliação criterial “[...] faz-se em função das realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os outros” (AFONSO, 2005, p. 35). O objetivo da avaliação criterial não é a comparação entre os alunos, mas saber se cada um deles atingiu os objetivos. As provas de concursos públicos e de vestibular são exemplos, em sua maioria, de avaliação criterial, observa Rabelo (2009).

Ademais, a avaliação criterial poderá ocorrer em diversos níveis educacionais, desde o micro até o macro. O que define esse expediente é o alcance dos objetivos pré-fixados. Em nível *micro*, na sala de aula, são os professores que determinam tais objetivos. Ampliando o grau de definição dos alvos a serem atingidos, em nível *meso*, os objetivos que serão avaliados são “[...] definidos no contexto organizacional escolar, pelos órgãos de coordenação e gestão pedagógica, ou pelos órgãos de direção [...]”. O nível *macro* é definido pelo sistema educacional nacional, no caso do Brasil, pelo Ministério da Educação e outros órgão vinculados a ele. Dessa forma, a avaliação visará avaliar se o aluno alcançou tais objetivos. Por último, há o nível *mega* ou internacional, que também estabelece tais objetivos. Contudo, nesse nível “[...] se torna mais difícil estabelecer” objetivos “educativos consensuais porque [...] é grande a heterogeneidade organizativa dos sistemas educativos [...]” dificultando a defi-

nição de objetivos "comuns entre os países (AFONSO, 2005, p. 36-37). Seja como for, independente do nível educacional, a avaliação criterial permitirá avaliar se o aluno conseguiu alcançar tais objetivos.

É necessário observar, ainda, que a avaliação criterial poderá assemelhar-se com a normativa se, em nível macro (nacional),

[...] for utilizada para recolha de informações sobre o sistema educativo (por exemplo, sobre o *desempenho* das escolas em termos de resultados acadêmicos dos alunos) e essas informações forem posteriormente divulgadas para a opinião pública, nada impede que o efeito social deste tipo de avaliação se aproxime muito daquele que é característico da avaliação normativa quando utilizada para o mesmo fim (AFONSO, 2005, p. 35-36).

Quando os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) são divulgados, permitindo a construção de rankings entre as escolas do Ensino médio ou das Universidades e Faculdades públicas ou privadas, mesmo que objetivo inicial da avaliação criterial seja diferente da normativa, neste momento as duas se assemelham. A função inicial do antigo “Provão” (criado no governo Fernando Henrique Cardoso) ou mesmo do ENEM era o de avaliar o aluno, inclusive sem a divulgação das notas obtida pelos mesmos, inclusive a avaliação tinha um caráter não obrigatório.

No entanto, o que ocorre, sobretudo hoje, é que os resultados dessas avaliações são apresentadas na forma de rankings entre escolas da educação básica, faculdades e universidades. Não são divulgadas ao público as notas dos alunos, porém através delas é possível dizer quais instituições de ensino são mais ou menos eficazes na sua tarefa de ensinar e, consequentemente, quais apresentam mais resultados positivos para a sociedade. Não é à toa que muitas escolas treinam seus alunos para responder as provas do ENEM ou do ENADE, pois assim poderão ocupar um lugar mais alto no ranking das escolas, atraindo, no caso das instituições privadas, mais clientes, e nas públicas, mais investimento governamental. Michael Apple (1989) nos alerta que esse processo permite que as escolas possam apresentar qual delas possui mais capital cultural e, portanto, quais deverão ser mais procuradas pelo sistema produtivo, contribuindo, assim, para o processo de estratificação social.

Para finalizar a classificação da avaliação, podemos dizer que ela poderá ser *diagnóstica*, *somativa* ou *formativa*. Quando ocorre no início do processo avaliativo, objetivando fazer “um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado”, tentando “identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho

futuro do professor”, estamos diante de uma avaliação *diagnóstica*. Além disso, por meio do diagnóstico será possível ao professor identificar as dificuldades e fragilidades de seus alunos, permitindo-o decidir e planejar quais as estratégias mais adequadas àquela realidade (RABELO, 2009, p. 72).

Uma avaliação *somativa* ocorrerá quando objetivamos “[...] detectar o grau de domínio” do aluno em relação a “alguns objetivos previamente estabelecidos”, ocorrendo, geralmente de forma pontual, no final do bimestre ou período, por exemplo. Ao avaliar, essa forma de avaliação pretenderá verificar o que foi aprendido pelo aluno, possibilitando informar, situar e classificá-lo, exercendo, assim, a função dar certificado, de titular (RABELO, 2009, p. 72).

Dessa forma, através da avaliação somativa é que extraímos as notas e conceitos que são divulgados à sociedade, no caso de avaliação em nível macro, e aos pais dos alunos, em nível micro. Com esses resultados em mãos os professores e as escolas poderão dizer se o aluno estará apto ou não para o exercício de uma profissão, no caso do Ensino técnico e da Educação superior, ou está preparado para seguir os estudos numa Faculdade ou Universidade, saindo da educação básica. O caráter de certificação, característica da avaliação somativa, é muito útil ao sistema produtivo capitalista, que necessita saber se os futuros ocupantes dos postos de trabalhos estão aptos a exercer tais funções. Assim, é compreensível que esta seja, no que diz respeito à formação, a maneira mais comum de avaliar no capitalismo.

Por sua vez, a avaliação *formativa* apresenta características diferentes. Ela tem a finalidade de “proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige”. Ademais, contribui para a melhoria do processo de aprendizagem pois fornece informações tanto ao professor quanto ao aluno sobre os avanços e fracassos do processo de aprendizagem, permitindo que ambos compreendam como ele está ocorrendo (RABELO, 2009, p. 73).

Essas informações não servirão apenas para atestar, classificar, estratificar, titular ou certificar. Elas permitirão analisar o processo de aprendizagem, a fim de apresentar elementos que permitam analisar como a aprendizagem está ocorrendo, permitindo, se for necessário, mudar o seu rumo, através de outras estratégias de ensino, informação que pode ser fornecida por este tipo de avaliação.

Alguns chegam a confundir a avaliação formativa com a criterial, no entanto elas são distintas. É quando ocorrer em nível micro (na sala de aula), e o professor for quem estabelecer os objetivos, que essa confusão poderá acontecer. Isto porque as duas formas definem

objetivos previamente, contudo, a maneira como operam difere, pois a avaliação *formativa* “[...] é, apenas em parte, uma avaliação criterial, no sentido em que a avaliação *formativa* pode apoiar-se em testes criteriosais embora não se baseie exclusivamente nestes instrumentos” para recolher informações. Quem pratica essa forma de avaliação poderá e deverá, ao coletar informações sobre o que os seus alunos estão aprendendo, recorrer a diversos métodos e técnicas que vão desde “[...] o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, [...] o trabalho de grupo [...]” além de outras formas possíveis no campo pedagógico (AFONSO, 2005, p. 38).⁶⁹

Assim, o que difere a avaliação *formativa* não serão exatamente os instrumentos de coleta de dados mas a análise que eles permitirão. Como já defendido, será possível utilizar os testes e provas, típicas a avaliação *somativa*, para auxiliar na análise dos caminhos e des-caminhos do processo de aprendizagem a que o alunos está sendo submetido. Apesar de apresentar uma maior amplitude, no que diz respeito aos instrumentos avaliativos (uso de debates, seminários, entrevistas, trabalho em grupo, etc.), a avaliação *formativa* poderá recorrer aos testes e provas amplamente aplicados na avaliação criterial. No caso das provas, o que mais vai diferenciar, além da forma como elas são elaboradas, é o que será feito com o resultado da avaliação. Enquanto um professor que utiliza apenas a avaliação *somativa* procurar encontrar os resultados quantificáveis da aprendizagem, permitindo a classificação, estratificação e certificação dos alunos, na avaliação *formativa* é possível avaliar os avanços e obstáculos enfrentados tanto pelos alunos quanto pelos professores no processo educacional. Isso amplia, sobremaneira, a compreensão de tal processo, não se limitando a classificar o aluno mas entender o que, como e porque ele está aprendendo.

Contudo, é necessário observar que não poderemos transformar a avaliação *formativa* na tábua de salvação da Educação, identificando-a como único recurso para uma educação emancipatório como se toda a transformação social dependesse dela, observa Afonso (2005). Pois, como nos fez pensar Adorno (1985b), a indústria cultural transforma tudo aquilo tem um potencial crítico e transformado em mercadoria cultural, pronta para ser consumida, perdendo essa força revolucionária.

Assim, se o Capitalismo se apropriar⁶⁹ da avaliação *formativa*, transformando-a também, ideológica ou praticamente, em recurso para alienação e exploração, ela perderá tal força. Então, não nos podemos esquecer desse poder do sistema capitalista.

⁶⁹ Entende-se que tanto a avaliação *somativa* quanto a *formativa*, por exemplo, serão produzidas no bojo do contexto capitalista e, desta forma, não podemos esquecer a origem de tais formas de avaliação. O que se está dizen-

Portanto, no que diz respeito ao curso do tempo, a avaliação diagnóstica ocorrerá no *início*, a formativa *durante* e a somativa no *final* do processo educacional, cada uma, a seu modo, fornecendo elementos para compreender tal processo.

Terminada a classificação da avaliação será possível dizer que a prática avaliativa mais comum em nossa época é, segundo a regularidade, *pontual*. Quanto ao avaliador, geralmente ela é *interna*, apesar do espaço cada vez maior da avaliação *externa*, até mesmo produzindo influências naqueles que ocorrem internamente. Frequentemente a avaliação é *explícita*. No que diz respeito à comparação, a *criterial* – que compara o aluno com os objetivos previamente definidos – é mais comum do que a *normativa*; no entanto, quando a criterial é utilizada para divulgar resultados sobre o desempenho das escolas, por exemplo, ela se torna uma forma travestida de avaliação normativa. No contexto internacional a avaliação normativa está ganhando cada vez mais espaço, sobretudo com a divulgação de rankings internacionais. Quando o critério é a formação, a avaliação *somativa* é, sem dúvida, a mais corriqueira, chegando a parecer que é a única forma de avaliação possível; a *diagnóstica* e a *formativa*, são mais raras, até mesmo porque para o Capitalismo o que mais interessa é a função classificatória da avaliação e não a diagnóstica, e por esse motivo preocupa mais ao sistema produtivo apresentar os resultados obtidos por meio de notas ou conceitos do que saber a qualidade do que os alunos estão aprendendo.

Para compreender-se mais atentamente a avaliação uma questão ainda se põe diante de nós: hoje em dia avaliamos ou examinamos os alunos? Apesar de utilizarmos o termo avaliação de forma corriqueira, será que realmente avaliamos?

2.1.5 Avaliação ou verificação da aprendizagem: o que praticamos?

Primeiramente, será necessário distinguir conceitualmente o que significa avaliar e examinar. Esta última prática visa fazer a *verificação* da aprendizagem escolar. E *verificar* caracteriza-se pelo ato de ver se tal ato ou característica se apresenta naquilo que se está verificando. Dito de outra forma, “o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com qual se está

do é que a apropriação a que estamos nos referindo é semelhante àquela apresentada por Adorno e Horkheimer na discussão sobre a indústria cultural. Nessa indústria tudo aquilo que tiver uma força transformadora e revolucionária será cooptada pelo sistema capitalista e neutralizada pelo mesmo sistema, diminuindo assim o poder original de transformação social que estava ligada aquela expressão cultural. De forma análoga como ocorrer quando a indústria fonográfica capturar um estilo musical que poderia ter uma força crítica e o transforma em mercadoria cultural, com suas características alienantes, a avaliação formativa, que possivelmente poderá permitir uma avaliação mais vinculada aos interesses de transformação social será cooptada pelo sistema capitalista, transformada, neutralizada e, conseqüentemente, é retirada sua força transformadora inicial. Cf. ADORNO,

trabalhando”. Acrescentemos a isso que a verificação se encerrará no momento em que “[...] se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração”. Contudo, a verificação será terminada quando o dado ou informação forem obtidos, não se exigindo de quem verifica, retirar consequências novas e significativas daquilo que foi verificado (Luckesi, 2010e, p. 92).

Com efeito, quando se realiza o ato de verificar apenas se constata alguma coisa. Por exemplo, o professor que aplica uma prova com seus alunos e no momento da correção percebe que alguns acertaram tantas questões e outros erraram. Ele apenas atestará que houve *n* erros ou acertos, não indo para além dessa observação; e com esta informação em mãos computará os pontos que o aluno deverá receber e dar uma nota ou conceito como veredito. “Você tirou a nota 8,0 e você a nota 2,0”, é isso que no máximo os professores que realizam a verificação da aprendizagem conseguirão dizer a seus alunos após as provas. Essa prática utiliza, como se observa, exames, provas e testes para permitir ao professor coletar estas informações e constatar, por meio de dados quantitativos, o que o aluno acertou ou errou.

Por outro lado, o ato de avaliar, como já observado, é diferente da pura verificação. Tal ato exigirá coletar, analisar e sintetizar os dados relacionados ao objeto avaliado, visando atribuir uma qualidade a esse objeto, a partir de critérios pré-determinados, possibilitando tomar uma posição, seja a favor ou contra tal objeto, pois esse julgamento “[...] conduz a uma nova decisão: manter o objeto como está ou atuar sobre ele” (LUCKESI, 2010e, p. 93).

Por conseguinte, o ato de avaliar possui duas etapas, a constatação (aqui assemelha-se à verificação) e o julgamento com vistas a tomar uma posição em relação aquilo que está sendo avaliado. Não basta ao professor, que avalia, simplesmente dizer qual foi a nota tirada por um aluno numa prova: será necessário, a partir de critérios definidos, avaliar a necessidade ou não de mudar o rumo do aprendizado daquele aluno, se questionar o que e como ela aprendeu. Na avaliação se torna necessário utilizar mais instrumentos avaliativos do que somente os exames, os testes e as provas.

Além disso, ao realizar uma comparação entre as duas formas analisadas será possível dizer que a *verificação* é estática e a *avaliação* dinâmica. Isto ocorrerá porque “a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos”, enquanto a avaliação “[...] manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o encaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja”, observa Luckesi (2010e, p. 94).

Ademais, dentre as consequências negativas da utilização apenas na verificação da aprendizagem nas escolas atuais, destacam-se o constante clima de medo e ansiedade experimentado por muitos alunos antes, durante e depois da aplicação dos testes e exames. Luckesi (2010e, p. 94) acrescenta que “o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem” produz um clima de medo entre os alunos, que tem que conviver com a constante ameaça da reprovação.

A fala de alguns alunos sobre o sentimento de medo e ansiedade em relação às provas, extraído da pesquisa de Leite e Kager⁷⁰ (2009, p. 116), nos permite constatar de forma mais concreta o que tem sido abordado. Os sujeitos entrevistados pelos autores declaram: “Quando tinha prova era um terror! Eu tinha até dor de barriga! Nossa, eu ficava muito nervosa, ficava com muito medo (S₄)”. Outro acrescenta: “Dia de avaliação era um terror! A gente ficava morrendo de medo, naquela ansiedade (S₂)”. E mais: “Quando a semana de prova se aproximava já ia dando aquele nervoso, aquele medo. Nossa eu ficava muito ansioso! Era um sentimento horrível! Ruim até de lembrar!” (S₃). Como percebemos, o medo e ansiedade são, de fato, consequências reais da prática da simples verificação da aprendizagem, momento se circula em torno da tão poderosa prova e do poder que o professor exerce por meio dela⁷¹.

Enfim, podemos questionar: o que as escolas brasileiras, em geral, realizam, a verificação ou a avaliação? A partir do contexto capitalista, de forma majoritária, “[...] a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Este fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando”, a partir da simples constatação e do registro se sua aprovação ou reprovação, não se inferindo nada mais além disso (LUCKESI, 2010e, p. 93).

⁷⁰ A pesquisa em tela, de natureza qualitativa, tinha como objetivo “identificar e analisar as possíveis relações entre decisões pedagógicas que o professor toma em relação à avaliação da aprendizagem e os efeitos dessas decisões na vida dos alunos”. Foram entrevistados cinco Sujeitos, que eram todos alunos do 3º do ensino médio ou que frequentavam cursinhos preparatórios para o vestibular. Eles falaram sobre o como as avaliações aplicadas pelos professores em sala de aula interferiu em suas vidas, sobretudo, produzindo uma percepção aversiva em relação à avaliação.

⁷¹ A experiência docente do autor deste trabalho também tem propiciado observar o quanto a prática dos exames produz consequências negativas. Muitas vezes meus alunos dizem que “estão nervosos”, que “deu um branco”, que estão tremendo, tudo isso porque estão respondendo a uma prova. Jovens, homens e mulheres maduros e idosos relatam o quanto a prova lhes causa angústia, medo e ansiedade. Alguns já chegaram a passar mal, com crises de choro, taquicardia, pressão alta e falta de ar. De fato, a prática dos exames traz também consequências muito negativas para os alunos, de qualquer faixa etária ou nível educacional, inclusive com casos de somatização de sintomas a partir do *stress* enfrentado diante dessa situação. É necessário desenvolver estudos para saber por que isso ocorre pois percebemos o quanto isso afeta, inclusive fisicamente, alguns alunos envolvidos no processo avaliativo. No entanto, esse não é o foco da pesquisa ora apresentada.

Por que a prática dos exames, fundamentada na verificação da aprendizagem, é tão comum e desejada por muitos? Pela configuração da sociedade nos moldes capitalista fica mais evidente entender isso.

O modelo educacional hodierno possui algumas características intrínsecas. Ele valoriza demasiadamente a promoção dos alunos em detrimento da qualidade de como isso ocorre. Pais e alunos, muitas vezes, só se interessam pela avaliação na medida em que ela permite a promoção, a saída de uma série para outra ou de um nível a outro. Em função disso, as provas passam a ter um papel fundamental para efetivar ou não essa promoção, permitindo ao professor exercer um grande controle sobre seus alunos, inclusive ameaçando-os com os possíveis resultados das provas. Além do mais, a instituição escolar, do ponto de vista dos gestores, foca geralmente nos resultados, e nada melhor para medir se a escola alcançou tais resultados do que os dados quantitativos, que poderão ser transformados em tabelas e gráficos estatísticos, alimentados pelos números dos exames e provas. E, por fim, a sociedade, como um todo, se contenta com as notas ou conceitos apresentados nos exames, pois isso lhe permite averiguar o quanto os alunos aprenderam aquilo que era desejado aprender (LUCKESI, 2010a).

Em função disso, aparecerão algumas implicações. Primeiramente, a prova se tornará um mero instrumento para reprovar e não para ensinar, e uma forma de realizar o disciplinamento social dos alunos, além de se tornar um fetiche, ganhando independência do processo ensino-aprendizagem e até mesmo em relação aos professores e alunos, resultando um fim em si mesma, isto é, acaba-se avaliando por avaliar, sem perceber que a avaliação é um instrumento que visa subsidiar a compreensão do processo ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2010a).

Dessa forma, uma pedagogia orientada apenas para a verificação da aprendizagem concentrada nos exames, não contribuindo para subsidiar a melhoria da aprendizagem. É, ainda, “útil para desenvolver personalidades submissas”, pois permite um controle psicológico dos alunos, desenvolvendo neles a autocensura⁷², que muitas vezes pode controlar mais de que um controle externo, feito abertamente pelo professor. Permite, também, auxiliar na seleção social, selecionando, classificando e estratificando cada membro da sociedade em seu devido lugar. A “avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela”, e a avaliação na forma de exames, com intuito de apenas verificar o aprendizado, contribui imen-

⁷² O conceito de *panótico* desenvolvido por Foucault exemplifica bem como a autocensura poderá ser muito mais eficiente do que o controle externo. Cf. FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1977.

samente para realizar essa tarefa tão cara ao capitalismo, eis as observações feitas por Luckesi (2010a, p. 25-26).

Então, pode-se inferir que a verificação da aprendizagem, utilizando os exames, testes e provas como instrumento de coleta de dados, é a prática mais comum na escola de orientação capitalista, inclusive no modelo de escola que existe no contexto brasileiro, uma vez que, dialeticamente, as interferências socioeconômicas internacionais são sentidas também em nível nacional e vice-versa. Muito mais que a avaliação propriamente dita, a verificação é uma arma extremamente útil ao controle social. Podemos até dizer que a verificação da aprendizagem é um elemento que contribui com a barbarização da sociedade, lembrando o conceito desenvolvido por Adorno ao longo do capítulo II deste trabalho. Então, a maioria da prática avaliativa nas escolas é distorcida. A verificação está travestida de avaliação, e muitos professores acreditam estar realizando a avaliação enquanto, na verdade, estão apenas verificando a aprendizagem, trazendo com isso inúmeras consequências negativas.

Pelo exposto até o momento se torna possível ter uma compreensão mais ampliada sobre a avaliação, uma vez que apresentamos vários elementos que permitem compreendê-la com mais propriedade. Expomos como itinerário desde o conceito de avaliação no senso comum (sentido amplo), passando pela sua definição no campo educacional (sentido restrito), seu breve histórico, suas funções e seus tipos e classificações, além de diferenciar o ato de verificar com o ato de avaliar.

Toda essa investigação permitiu perceber o campo da avaliação como um espaço complexo, que engendra diversos debates e contradições. No entanto, outros elementos ainda devem ser analisados para que possamos entender mais sobre o que é isto que chamamos de avaliação.

2.2 A avaliação escolar e suas múltiplas relações

Mesmo que se haja “selecionado” o campo da avaliação como seara de investigação em nossa pesquisa isso não significará que entender-se que a avaliação deva ser analisada isoladamente. Numa leitura positivista, estruturalista ou mesmo funcionalista seria possível “isolar” (purificar) a avaliação e analisá-la sem levar em consideração outros elementos. A intenção do autor não é a de compreender a avaliação a partir de uma única perspectiva mas enxergá-la em sua totalidade. Com efeito, a nossa orientação dialética nos permite ver a avaliação como um todo, buscando compreender a relação entre as partes e o todo e vice-versa.

Assim, a fim de compreender as “múltiplas determinações” da avaliação escolar, serão analisadas a seguir as relações entre a avaliação e as concepções de aprendizagem, o

currículo, o planejamento, o Estado e o mercado de trabalho. Cumpre observar que seria possível analisar outras perspectivas, no entanto, nos atemos a apenas estes elementos. Ao entender-se essas relações, será possível compreender com mais profundidade o vínculo entre avaliação, discurso, emancipação e barbárie.

2.2.1 *Concepções de aprendizagem e avaliação*

Será iniciada essa análise a partir da compreensão dos vínculos entre as teorias da aprendizagem e a avaliação, destacando algumas possibilidades.

O processo de ensino-aprendizagem, em tese, é o que move o educador, a escola e os sistemas educacionais. Ensinar objetivando que os alunos aprendam é a razão de ser da escola. Para compreender como esse processo ocorre várias teorias da Psicologia da aprendizagem foram elaboradas ao longo do tempo, permitindo que se teorizasse e explicasse como as pessoas, em especial aqueles submetidos a um processo de educação formal, aprendem.

Em linhas gerais, apesar das diferenças, será possível dizer que existem três grandes grupos de teorias psicológicas que se debruçam sobre esse tema. As perspectivas *empirista*, *racionalista* e *relativista* ou *interacionista*. No primeiro grupo encontramos teorias positivistas, como o Behaviorismo. No segundo, enquadra-se a Gestalt, enquanto no terceiro grupo encontram-se as teorias de Piaget, Vygotsky e Ausubel, por exemplo (RABELO, 2009). Cumpre observar que, serão tecidas alguns comentários sobre as duas primeiras correntes.

A perspectiva empirista, por exemplo, defende que conhecimento é um produto da relação entre o sujeito e o meio externo, sendo este último mais importante na produção do conhecimento. O sujeito não age, pois ele é concebido, em geral, como uma *tábula rasa*, uma folha em branco. A defesa da passividade com que o sujeito recebe as informações transmitidas pelo meio é a grande característica dessa corrente, que acredita que o conhecimento é dado objetivamente ao sujeito. No campo educacional, por exemplo, o conceito de *educação bancária*, desenvolvido por Paulo Freire (1987), é um exemplo dessa concepção de aprendizagem.

Para o Behaviorismo a aprendizagem é concebida como “mudança de comportamento, como resultado de treino e da experiência, sendo, portanto, identificável com o condicionamento” (RABELO, 2009, p. 40). Aprender é, assim, mudar o comportamento por meio de um condicionamento. É por isso que, para essa corrente, o treino constante na resolução de exercícios de matemática ou a memorização de verbos ou mesmo a repetição de textos por meio de cópia, por exemplo, permite a mudança de comportamento, permitindo a aprendizagem.

Com base nisso, se aprender é *mudar o comportamento*, avaliar é, consequentemente, “[...] *medir a quantidade* da mudança do comportamento e isso na chamada *avaliação por objetivos*”. Definimos previamente os objetivos, que são elaborados em função da mudança de comportamento desejada, e, de forma pontual, após a realização do ensino/aprendizagem, “[...] medem-se os resultados alcançados pelo aluno e comparam-se os resultados obtidos com os objetivos pré-estabelecidos, sempre segundo a conduta observável” (RABELO, 2009, 41).

Assim, *avaliar*, nessa perspectiva, é *medir* quantitativamente se os objetivos pré-determinados foram alcançados pelos alunos, se houve mudança de comportamento. Dessa forma, a utilização de testes, exames e provas, em especial as objetivas de múltipla escolha, realizadas de maneira pontual, são instrumentos que servem imensamente para a realização desse fim.

Por outro lado, a concepção racionalista afirma que o sujeito não é passivo no processo de ensino/aprendizagem, pois a razão, e não somente os sentidos, é a fonte do conhecimento. Desde a teoria platônica na Grécia antiga, passando por Descartes, que há uma desconfiança na confiabilidade dos sentidos na construção e validação do conhecimento. Platão (1987), por exemplo, dizia que o homem é dividido em corpo e alma e que é esta última que é a verdadeira fonte do conhecimento. Descartes (1987), por seu turno, afirmava que era preciso duvidar de tudo, sobretudo dos sentidos, pois a verdade estava no *cogito*, na razão, e não no mundo empírico.

Na perspectiva da Gestalt, vinculada à concepção racionalista, a relação ensino/aprendizagem ocorre de forma distinta. O debate ocorre entre a relação parte todo, pois “o fenômeno não é apenas a soma de suas partes, mas é diferente dela”, uma vez que “não são as partes que determinam a natureza do todo, mas sim, a natureza das partes é determinada pelo todo”, observa Isabel Freire (1997).

Assim, para essa corrente, “a aprendizagem não contribui para a estruturação do conhecimento e se confunde, basicamente, com a solução de problemas, que não decorre de aprendizagem mas de *insight*” (RABELO, 2009, p. 43-44). Como se percebe, a concepção de aprendizagem é diferente aqui na concepção racionalista pois o sujeito é um elemento ativo nesse processo.

Acrescentemos a isso a ideia de que “o comportamento não é a soma das sensações e percepções, como querem os behavioristas”, porque “os processos psicológicos (aprender, raciocinar, relacionar-se, agir, motivar-se, etc.) não formam um conglomerado sem sentido, são organizações de dentro para fora e são significativas” (FREIRE, 1997, p. 116).

Se a Gestalt entende a aprendizagem dessa forma, a avaliação também mudará de perspectiva, diferindo do modelo Behaviorista. Enquanto para a concepção empirista avaliar é medir o quanto o comportamento fora modificado a preocupação da Gestalt, por seu turno, ocupa-se em avaliar também quais habilidades foram adquiridas no processo ensino/ aprendizagem, habilidades estas que nem sempre podem ser observadas (RABELO, 2009).

Com efeito, em vez de utilizar os testes quantitativos padronizados (provas, exames, etc.), uma vez que privilegia a individualidade, “busca-se uma maior valorização da auto-avaliação, do estudo de aspectos afetivos e emocionais que interferem na aprendizagem”, recorrendo a instrumentos avaliativos diferentes da proposta empirista, eis a orientação da Gestalt (RABELO, 2009, p. 44-45).

Pelo exposto, será possível afirmar que uma determinada concepção de conhecimento, expressa em uma concepção psicológica da aprendizagem específica, produzirá também uma percepção do que *é* e *qual* a função da avaliação. Se o objetivo for medir quantitativamente a aprendizagem, estar-se-á, mesmo que seja de forma inconsciente, fundamentado nas concepções empiristas. Por outro lado, se o objetivo for avaliar também elementos subjetivos, nem sempre presentes nos comportamentos observáveis, serão as concepções racionalistas que sustentam tal prática pedagógica.

2.2.2 *Currículo, planejamento e avaliação*

Não se poderá esquecer que a avaliação é também um componente curricular, e explicitar essa relação é fundamental para poder nos permitir ampliar o entendimento sobre este tema.

Em primeiro lugar, devem-se indicar as possíveis significações da categoria currículo. O senso comum, em geral, pensa no currículo como um conjunto de disciplinas organizadas hierarquicamente que orientam o ensino, direcionando seu caminhar. E muitos educadores e gestores acompanham essa visão.

A palavra *currículo* aparece por volta de 1663, definido como “[...] um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou universidade”. Ademais, mais recentemente a palavra currículo “[...] aparece com o significado de organização do ensino, querendo dizer o mesmo que disciplina”. Acrescentamos a isso que o currículo é também definido como “[...] o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplina, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (PACHECO, 2005, p. 29-31).

Além disso, uma dimensão mais técnica e pragmática, a partir de um contexto mais contemporâneo, define o currículo como

[...] uma intenção prescritiva, situado no plano do que deve ocorrer ou do tem que ser feito, de uma formação antecipadamente determinada em termos de resultado de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos, ou num programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos-conteúdos-actividades-*avaliação* e de acordo com a natureza das disciplinas (PACHECO, 2005, p. 31, grifo nosso).

A partir dessa perspectiva currículo e programa tornam-se sinônimos, como observa Pacheco (2005).

Como se percebe, desde a sua origem o currículo vem sendo orientado, em geral, para o planejamento, a previsão, a organização e o controle do processo de ensino/aprendizagem, ganhando contornos mais técnicos e tecnológicos no contexto atual, sob a orientação do capitalismo tardio. Se o Capitalismo controla todos os aspectos da vida o currículo escolar não poderia ficar de fora dessa forma de manipulação⁷³.

Porém, não se poderá dizer que apenas essa dimensão técnica definirá o currículo, pois o Capitalismo produz as suas contradições e, em função disso, o currículo numa dimensão como práxis também será engendrado no contexto desse modo de produção.

O currículo, numa dimensão mais ampla, ultrapassa a orientação meramente técnica, como simples planejamento, organização e execução, e passa a ser entendido a partir de uma visão de totalidade.

Sendo assim, ele “[...] é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (política/administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares ...) [...]”. Além disso, o currículo “[...] não é meramente um plano, um programa, um *cursus*, uma pista de corrida para os aprendentes [...]”, como é em geral definindo, mas é também um projeto, “[...] uma práxis sobre um conhecimento controlada, por um lado [...]” pelo contexto em o conhecimento é produzido e por outro pelo modo como esse conhecimento é traduzido para ser usado em determinado contexto educativo (PACHECO, 2005, p. 42).

Com efeito, a elaboração curricular estará vinculada a elementos econômicos, políticos, administrativos, ideológicos, etc. Ele deverá levar em conta tanto os conteúdos que deverão ser aprendidos como a forma de avaliar se isso ocorreu. A avaliação tornar-se-á, assim, também um componente curricular, ao lado da definição dos objetivos e da organização dos conteúdos.

⁷³ Para maiores esclarecimentos sobre a relação entre currículo e Capitalismo cf. APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Um currículo para ser efetivado pressupõe a realização de pelo menos três etapas: a elaboração, a implementação e avaliação (PACHECO, 2005). Seja qual for a concepção curricular, mais técnica ou mais emancipatória, a realização destas etapas são necessárias. E a avaliação se torna, portanto, um instrumento necessário para compreender se aquilo que foi planejado está sendo alcançado.

Se o modelo curricular for mais orientado para a consecução dos interesses capitalistas⁷⁴ a avaliação, com efeito, servirá mais para aferir se aquilo que foi definido previamente nos objetivos está sendo alcançado. Neste caso o papel da avaliação em relação ao currículo será o de apresentar dados quantificáveis para medir a efetivação dos objetivos; aliás, nesta perspectiva a avaliação ganha até mais autonomia que o próprio currículo pois ela passa a ser vista como independente do próprio processo de ensino aprendizagem.

Por outro lado, se a concepção curricular for a dialética, que é produzida dialeticamente pelo próprio sistema capitalista, compreendendo que o currículo é a síntese de múltiplas determinações, a avaliação se apresentará também como um componente curricular, subsidiando o diagnóstico para possibilitar a tomada de decisões dos caminhos ou descaminhos do currículo ao longo de sua implementação. Assim, currículo e avaliação interagem numa relação recíproca, dialética.

Portanto, apesar de estar-se debruçado na investigação sobre a avaliação escolar não se poderá esquecer que ela fará parte do currículo e que este, por seu turno, também é derivado de elementos econômicos (as diretrizes produtivas do Capitalismo), políticos (Políticas públicas) e ideológicos (a divulgação da visão de mundo alienante que interessa a burguesia capitalista), numa perspectiva dialética da totalidade.

Além disso, a construção do currículo exigirá *planejamento*, que poderá ser entendido tanto em sua perspectiva mais pragmática quanto numa visão mais crítica. Corriqueiramente, falar de planejamento no ambiente escolar nos faz lembrar daquela forma de planejamento realizada por muitos professores com objetivo de definir diretrizes para a efetivação da aprendizagem, que se expressa em seus planos de ensino ou de aula. Aqui o professor define objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e formas de avaliação, objetivando explicitar para si e para os outros (gestores, supervisores, etc.) o que pretende realizar.

Com efeito, essa perspectiva de planejamento estará mais voltada para o controle, obstaculizando a prática autônoma do professor, pois é também uma expressão do sistema

⁷⁴ Evidentemente que não se poderá esquecer que, dialeticamente, o sistema capitalista produz as suas contradições e, dessa forma, o mesmo sistema que oprime e aliena, utilizando a avaliação escolar para isso, também

produtivo capitalista no ambiente escolar. Nas empresas capitalistas, e nas socialistas também, a palavra-chave é planejamento⁷⁵, contudo não se explicita o sentido ideológico de controle que esta prática oculta. Na escola este mesmo método ocorrerá, só que dessa vez travestido de planejamento escolar, fazendo parecer que o professor participa ativamente do processo. Assim como na fábrica, haverá professores que serão apenas como “operários” que irão efetivar o que foi planejado pelo setor competente, seja pela coordenação, pelos gestores, pelo sistema educacional, pelo MEC, etc. Contudo, a prática poderá ser diferente e avaliação pode contribuir para que isto ocorra, eis o que defendemos.

É necessário diferenciar o planejamento da avaliação. “Enquanto o planejamento dimensiona o que vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões”, uma vez que ela permite a “crítica de percurso de ação”, contribuindo para “[...] identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los; ela subsidia o acréscimo de soluções alternativas, se necessárias, para um determinado percurso de ação”, observa Luckesi (2010h, p. 116).

Com efeito, não se terá consciência clara do planejamento se não o avaliarmos. A avaliação revela-se fundamental para a efetividade do planejamento, permitindo perceber criticamente os caminhos percorridos desde o momento daquilo que foi projetado e o que já se efetivou, apresentando os obstáculos, os erros e os acertos, para subsidiar a tomada de decisões caso seja necessário mudar o percurso (LUCKESI, 2010h).

Sob esses fundamentos, a avaliação também se relacionará a outro componente educacional, a saber, o planejamento. Aqui ela mostra a sua necessidade e importância. Numa visão dialética, a avaliação e planejamento interagem mutuamente e são componentes fundamentais do currículo escolar.

poderá produzir uma forma de avaliação que possa gerar uma resistência a isso. Assim, num sentido dialético, a avaliação pode tanto atender aos interesses do Capitalismo como poderá ser um instrumento de resistência a ele.

⁷⁵ É necessário observar que não se é contrário ao planejamento, no entanto será fundamental desvelar o caráter ideológico dessa ideia. Planejar é uma tarefa antiga, pois desde a Antiguidade era necessário planejar para poder realizar atividades com eficiência, tais como guerras e construções. O que se quer destacar é o vínculo forte entre o Capitalismo e o planejamento, pois foi nesse modo de produção que o planejamento ganhou um caráter técnico, devido a seu vínculo com a racionalidade científica. As orientações de Taylor para tornar o processo produtivo mais eficiente e a implementação do fordismo na indústria são exemplos de como o planejamento ganha contornos técnicos e racionais a partir do capitalismo. Assim, o que se critica na forma de planejamento nesses moldes, sobretudo quando ele ocorrer na escola, é que, devido ao seu caráter ideológico, o planejamento escolar muitas vezes não necessita da participação do professor, pois o setor responsável pelo planejamento, seja na fábrica ou na escola, não é o mesmo setor de execução, eis o que nos faz lembrar as orientações do taylorismo. Desta forma, o planejamento, sob essa orientação, revela-se um instrumento muito útil para a execução dos planos dos capitalistas ou mesmo dos Estados ditos socialistas.

2.2.3 Estado e avaliação

A relação entre Estado e Educação já é antiga. Platão propôs na obra *República* que a Educação deveria ser tarefa do Estado, que ficaria responsável pela educação dos cidadãos. O mundo medieval, através das diretrizes da Igreja Católica, também interferiu no sistema educacional, determinado o modelo educativo apoiado no *ratio studiorum*, trazido ao Brasil por meio dos jesuítas.

No entanto, é possível perceber que essa relação entre Estado e educação se apresenta de forma mais intensa com o aparecimento do Estado liberal capitalista. Foi por meio do controle do sistema educacional que os capitalistas puderam acompanhar a formação daqueles que serviriam aos interesses do Estado burguês, selecionando os mais aptos daqueles menos adequados ao sistema. E como, discorrido, o sistema de avaliação contribui imensamente para essa seleção social, permitindo ao Estado burguês um controle poderoso sobre a sociedade.

Contudo, foi a partir dos anos oitenta do século XX que a relação entre Estado e avaliação começou a se tornar mais estreita e necessária nas sociedades capitalistas, principalmente para governos neoconservadores e neoliberais, e essa prática passou a ser denominada de *Estado avaliador*. Nessa linha, o Estado passou a adotar uma forma de ser mais competitiva, baseada no *neodarwinismo*, “passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados e produtos* dos sistemas educativos” (AFONSO, 2005, p. 49).

Na medida em que passou a adotar essa prática o Estado capitalista hodierno passou a utilizar a avaliação como uma forma de “prestação de contas” (*accountability*), tanto para a sociedade quanto para o mercado. O processo de avaliação e de divulgação de resultados permite ao Estado informar aos membros da sociedade civil os caminhos e descaminhos do sistema educacional, possibilitando, por exemplo, aos pais de alunos saberem quais escolas são mais bem conceituadas e, no caso da educação superior, identificar quais universidades, faculdades ou cursos estão no topo do ranking.

Cumprir observar que essa prática transformou a avaliação num instrumento deslocado do processo educacional, ganhando vida própria, independência em relação ao processo de ensino/aprendizagem, passando “[...] a ser mais importante do que os *processo* pedagógicos [...]” (AFONSO, 2005, p. 120).

Destarte, a fim de permitir um controle mais sofisticado das despesas públicas o sistema de avaliação passou a ser um instrumento eficiente para a implementação de modelos

gerencialistas nos moldes dos interesses do mercado neoliberal. Sendo assim, observa Afonso (2005, p. 49), a

[...] avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. Aliás, sem objectivos claros e previamente definidos não é possível criar *indicadores* e medir as *performances* dos sistemas numa época que se caracteriza pela exigência de acompanhamento dos *níveis* de educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade internacional.

Para a consecução dessas metas seria necessário definir o modelo de avaliação que serviria como instrumento para a realização desses objetivos do Estado neoliberal burguês. O Estado passou a adotar a *avaliação estandarizada* aplicada em larga escala. Por meio de testes, exames e provas, aplicados aos alunos em momentos pontuais, seriam apresentados indicadores educacionais para medir o quanto o sistema educacional estava sendo eficiente, permitindo a “prestação de contas” à sociedade e ao mercado. Essas provas são padronizadas e visam avaliar todos alunos de um sistema sem levar em conta as singularidades regionais, locais e individuais. Devido a esse caráter objetivo, de orientação positivista, a avaliação estandarizada se tornou o paradigma avaliativo do “Estado avaliador”.

Poder-se-ia logo pensar o modelo de avaliação que serviria facilmente a esses objetivos seria a *avaliação normativa*, uma vez que sua finalidade é a comparação entre os membros de um grupo avaliado, permitindo posicionar cada um deles em uma escala, gerando indicadores mensuráveis. O ranking divulgado pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE) que apresenta a posição de cada país membro no que diz respeito ao desempenho de seus alunos nos exames que medem determinados conhecimentos é um exemplo desse tipo de avaliação. Com isso, é possível obter indicadores mensuráveis para avaliar a eficiência dos sistemas educacionais, a partir de uma comparação entre eles (AFONSO, 2005).

Contudo, a *avaliação criterial* – que objetiva avaliar se determinado aluno alcançou os objetivos previamente definidos, sem se preocupar com a comparação entre os alunos –, que surge originalmente dentro do ambiente escolar, passou a ser o instrumento mais eficaz para a realização dos interesses do Estado avaliador. Isso ocorrerá pois “[...] pela introdução da avaliação estandarizada criterial pode favorecer-se a expansão do Estado e, simultaneamente, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado”, observa Afonso (2005, p. 120).

Surge então outro formato de avaliação que se torna útil ao modelo indicado anteriormente, a saber, a *avaliação estandarizada criterial*. Distanciando-se um pouco de suas

origens, uma vez que a avaliação criterial não visa, exatamente, a comparação dos elementos avaliados, servindo geralmente mais como instrumento avaliativo interno da escola, a *avaliação estandarizada criterial com divulgação de resultados* acaba se assemelhado a avaliação normativa (AFONSO, 2005).

Assim, a divulgação dos resultados da avaliação permitirá a elaboração, a partir de dados estatísticos, de quadros e rankings, o que permite a comparação entre instituições de ensino, realizando a tarefa de “prestação de contas” à sociedade.

Na medida em que forem divulgados, por exemplo, pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) dos cursos de pós-graduação em Educação (mestrado ou doutorado) com maiores notas e conceitos isso permitirá o ranqueamento entre eles, indicando à sociedade quais são mais eficientes (aqueles em tese com maiores notas e conceitos), subsidiando a possível “escolha” daqueles que pretendem ingressar em alguns deles. Além de prestar contas à sociedade dos investimentos na área da pós-graduação a divulgação desses resultados permitirá também estratificar tais cursos, indicando quais os mais eficientes e, portanto, mais produtivos. Aqueles que não apresentarem resultados satisfatórios poderão até ser “fechados”. Dessa forma, esse modelo avaliativo, nesses moldes, serve imensamente aos interesses do Estado capitalista.

O leitor poderá questionar: mas a avaliação da CAPES não é apenas uma avaliação institucional? Aparentemente sim. Mas se mergulhar mais profundamente nela perceber-se-á que não.

Na medida em que se avaliam tanto os professores quanto os alunos dos programas de pós-graduação, considerando sua produção intelectual e acadêmica, verificando se alcançaram os objetivos previamente definidos, para depois divulgar os resultados dessa avaliação como forma de prestação de contas, a CAPES estará também realizando uma *avaliação criterial com divulgação de resultados*. Se a finalidade dessa avaliação fosse de fato melhorar a qualidade desses programas essa instituição federal buscaria realizar a avaliação mais numa perspectiva diagnóstica do que classificatória, sem divulgação de resultados como objetivo maior.

O que há por trás dos conceitos maiores de alguns programas? O que estes conceitos realmente significam? Segundo nosso entendimento, parece que eles servem imensamente para a classificação e estratificação dos programas, apresentando, por exemplo, que os programas do sudeste são muito superiores que alguns do nordeste, no caso do Brasil. A USP forma e formou a maioria dos doutores no Brasil, mas o que há por trás disso? Quais condições objetivas permitem a USP fazer isso e não a UFMA, por exemplo. Pensa-se que muitas

questões têm de ser aclaradas sobre esta questão. Contudo, esta não é a nossa intenção neste trabalho, ficando a cargo de outros a pesquisa e o debate sobre essa problemática.

Na medida em que o Estado avaliador efetiva os interesses do mercado capitalista, por meio do controle da avaliação padronizada, as diretrizes econômicas neoliberais passam a definir o modelo de educação e, conseqüentemente, de avaliação. Esse processo ocorre, basicamente, em dois momentos.

Por volta dos anos noventa do século passado ocorreu a

[...] introdução de um sistema bastante amplo centrado numa ideia de prestação de contas, baseado em testes padronizados, com a finalidade de identificar quem fracassa (estudantes e escolas) e de atribuir penalidades respectivas escolas, sem levar em conta o contexto social em que tais resultados são produzidos (HYPOLITO, 2010, p.1342).

Além disso, os anos 2000 foram marcados por uma

[...] articulação mais concreta da educação e das escolas com o mercado e suas formas de gerência, a fim de proporcionar maior flexibilidade econômica e administrativa, com o fechamento de escolas improdutivas e o incentivo à parceria público-privada, submetendo as escolas, os estudantes e os docentes à lógica mercadológica, ao empreendedorismo e ao consumismo (HYPOLITO, 2010, p. 1342).

Dessa forma, o Estado tornou-se um porta-voz dos interesses econômicos capitalistas e a avaliação transforma-se numa instrumento preciso e eficiente de controle. Servindo tanto para a prestação de contas quanto para a inserção dos ideais de mercado dentro do ambiente escolar. As ideologias capitalistas hodiernas encontram na escola, orientada pelo Estado avaliador, um terreno fértil para prosperar. E é possível ver tais interferências⁷⁶ em vários espaços, desde o currículo, passando pelas metodologias didáticas e chegando à avaliação.

É dessa maneira que “[...] pode-se dizer que as receitas do BIRD [Banco Mundial], procuraram, em primeiro lugar, ajustar a educação a um novo tipo de Estado que não é o de Bem-Estar Social [...]”, pois o Estado nesses moldes deve “[...] reduzir os investimentos e

⁷⁶ Cumpre observar que a partir dos anos 90 do século passado a agenda econômica e política internacional, orientada pelo modelo neoliberal, passou a interferir nos Estados nacionais de muitos países da América Latina, inclusive no Brasil. Instituições de financiamento como o Banco Mundial passou a definir em que áreas os recursos deveriam ser aplicados. No caso do nosso país, o Banco Mundial definiu que os investimentos deveriam se concentrar, principalmente, no ensino fundamental, determinando assim que o Brasil passasse a investir prioritariamente nesse nível de ensino, em detrimento de outros. Em seguida, foi a vez do Ensino médio, já nos anos 2000, com a implementação de projetos como o Projeto do Ensino Médio Inovador, por exemplo, que passa investir mais recursos nesse nível de ensino. Assim, o cenário econômico e político internacional, sob orientação neoliberal, produziu diversas interferências no sistema educacional brasileiro, reforçando a necessidade do Estado avaliador. Para maiores esclarecimentos cf. SOBRINHO, José Dias. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélio (org.). **Universidade em ruínas: na República dos professores**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

aplicar à educação a mesma racionalidade da economia”. Assim, o Estado precisa “[...] imbuir-se do espírito controlador, planejador e avaliador” (SOBRINHO, 1999, p. 64).

No caso do Brasil, aponta Hypolito (2010), o planejamento e a execução daquele modelo de Estado ficaram a cargo do Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Por meio da aplicação de provas e avaliações em larga escala, estandarizadas, tais políticas foram implementadas em território nacional.

Através de vários programas encabeçados pelo INEP (Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o Brasil tem manifestado também as diretrizes do Estado avaliador. Dentre esses programas podemos citar, no campo da Educação Básica, a *Prova Brasil* – prova aplicada a alunos do 5º ao 9º ano com objetivo de avaliar o desempenho deles em conteúdos de Língua portuguesa e Matemática, a *Provinha Brasil* – com objetivo de avaliar o progresso dos estudantes no processo de alfabetização, e o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) – prova que avalia a qualidade do Ensino Médio, além de atualmente permitir o ingresso de estudantes em universidades públicas. Na Educação Superior, por sua vez, essa avaliação é realizada pelo SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e pelo *Exame Nacional de Desempenhos de Estudantes* – ENADE (HYPOLITO, 2010).

O ENEM e o ENADE, em especial, são programas que afetam direta ou indiretamente o a Educação Superior. Aquele exame, além de avaliar o ensino médio, permite o acesso de estudantes nas universidades afetando a educação superior, tomando o lugar, em algumas IES, do antigo vestibular. Apesar do formato das provas exigirem mais raciocínio por parte dos alunos avaliados não podemos esquecer que ela se trata de avaliação *estandarizada* aplicada em larga escala, e com divulgação de resultados (os resultados dos alunos não são divulgados ao grande público mas isso acaba ajudando a compor o ranking das escolas de ensino médio). Dessa forma, o ENEM é uma manifestação do modelo de Estado avaliador.

O ENADE, por seu turno, afeta diretamente a Educação Superior. Ele permitirá avaliar o desempenho dos estudantes ao longo da formação neste nível de ensino, avaliando os ingressantes e os concluintes, tirando uma média dos erros e acertos desses discentes ao longo de sua formação. Com esses dados é possível, juntamente com a avaliação institucional feita pelo SINAES, classificar e estratificar cursos, Faculdades e Universidades brasileiras, permitindo identificar quais são eficientes ou quais são alcançaram os padrões de qualidade exigidos pelo Estado (leia-se mercado também).

Os cursos que, por exemplo, depois de várias avaliações não melhorarem poderão sofrer diversas sanções; dentre elas a mais radical será o fechamento. Receando fechar muitas Faculdades, em especial particulares, elas se submeterão aos ditames definidos por esses pro-

gramas estatais de avaliação da Educação, causando inclusive interferência no ensino dentro da sala de aula, pois o professor e a instituição ficarão, muitas vezes, reféns dessas diretrizes externas dificultando imensamente a construção de uma educação mais autônoma, e, portanto, distanciada da barbárie.

Em síntese: fruto do contexto capitalista neoliberal o Estado avaliador se tornou uma realidade, efetivando o controle social e a realização dos interesses capitalistas no setor da educação. Para tal, tem usado a avaliação como instrumento para realizar essas tarefas, transformando-a em um meio eficaz para manter o vínculo entre mercado e educação, através da aplicação de avaliações estandarizadas aplicadas em larga escala.

No entanto, como se está apoiado na Teoria Crítica como referencial teórico de nossa pesquisa, o mesmo sistema que obstaculiza a emancipação produzirá, dialeticamente, as possibilidades para superar tal situação. Assim, é dentro do Capitalismo opressor que se encontrarão caminhos para superar tal situação. Com efeito, a avaliação barbarizante produz, dialeticamente, uma avaliação emancipatória.

2.2.4 Mercado de trabalho e avaliação

Outra relação fundamental que deverá ser analisada é a que existe entre o mercado de trabalho e a avaliação. No contexto capitalista, sobretudo, essa é uma relação muito próxima. Além disso, não se poderá esquecer que, segundo as lições de Marx e Engels (2008), quando afirmam que há uma relação necessária entre infraestrutura econômica e superestrutura ideológica, existirá também um vínculo necessário entre as relações econômicas e o sistema educacional. Dessa forma, mercado e avaliação estabelecem uma relação estreita, sendo aquele a fonte dessa relação, pois são as relações de produção que engendram determinado modelo educacional.

Como nos faz perceber Torres Santomé (2003, p.194),

[...] os currículos, os recursos educativos, os materiais curriculares, as tarefas escolares, as modalidades de agrupamento dos estudantes, os tipos e as *provas de avaliação*, o papel dos professores e professoras, a organização das escolas, as modalidades de participação das famílias e de outros grupos sociais, portanto, serão condicionados pelas dinâmicas mercantilistas [...] (grifo nosso).

Além disso, Hypolito (2010, p. 1340) analisa as interferências do mercado no campo educacional:

No que se refere ao mercado, como tecnologia da reforma, este impõe dois caminhos que têm repercutido profundamente no campo educacional: de um lado, as relações entre educação e mercado, que transformam aquela em uma mercadoria atrativa para o mercado de acordo com suas próprias regras mercadológicas – [...] tais como a e-

ducação a distância e a criação de um comércio de educação continuada e mesmo forma inicial de professores –; de outro, a introdução cada vez mais abrangente da lógica do mercado no interior das escolas – por meio de intervenções pedagógicas guiadas pelas parcerias público-privado, como a terceirização de serviços, entre outras formas.

Ademais, os interesses do mercado são percebidos nos currículos escolares e, por consequência, nas avaliações. A criação de currículos nacionais e a implementação de avaliações estandarizadas aplicadas em larga escala com divulgação de resultados abrem “espaço para a realização de *pressões competitivas* nos sistema educativo”, gerando mais competição e disputa entre as escolas. Esses conflitos interessam ao sistema capitalista, que insere a mesma lógica de competitividade empresarial no âmbito da educação através da criação do mercado educacional (AFONSO, 2005).

Como já analisado, Adorno (1995d) nos fez perceber que a competição⁷⁷ é uma forma de efetivação da barbárie e que o modelo competitivo implementado pelo mercado educacional não contribui para a emancipação; pelo contrário, esse formato de sistema educacional competitivo coopera demasiadamente com a realização da barbárie.

Ainda sobre a relação entre mercado e avaliação é possível dizer que

um currículo nacional não era necessariamente incompatível com a promoção dos princípios do livre-mercado. Isso poderia, afinal, ser uma boa justificção para realizar testes de avaliação nacionais em determinadas etapas da carreira escolar dos alunos, proporcionando, desse modo, importantes dados e informações aos pais sobre as características desejáveis ou indesejáveis de cada escola. Por outras palavras, informações suplementares aos consumidores proporcionadas pelos resultados dos testes poderiam realmente *ajudar* um sistema de mercado a operar de modo mais eficaz (CHITTY apud AFONSO, 2005, p. 117).

Destarte, as orientações mercadológicas acabarão por definir os destinos do sistema educacional nos limites do capitalismo. Como tudo se transformará em mercadoria nesse modelo econômico, não seria de se estranhar que a própria Educação se tornasse também numa. Lembrando-nos do conceito de *indústria cultural*, abordado por Adorno e Horkheimer (1985b) em capítulos anteriores deste trabalho, no Capitalismo só a mercadoria tem valor e tudo necessita ser transformado em mercadoria, uma vez que isso permite uma maior forma

⁷⁷ Cumpre observar que nem toda forma de competição é um indício de barbárie. No entanto, o fomento desse tipo de luta entre as pessoas, muitas vezes de maneira desumana e objetivando fins escusos, não contribui para uma sociedade democrática e emancipada. Pelo contrário, na medida em que as pessoas se acostumam a competir umas com as outras por um espaço no mundo competitivo capitalista nós acabamos nos acostumando a “dar cotoveladas”, como já observou Adorno em outro momento de nosso texto, e esse tipo de comportamento não subsidia a formação de pessoas emancipadas. Cf. ADORNO, Theodor. “A educação contra a barbárie”. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

de exploração, controle e alienação. A educação como uma mercadoria⁷⁸ é um instrumento útil ao sistema pois possibilita a realização de tal controle social, além de divulgar as ideologias burguesa por meio do currículo e da avaliação.

Outras formas de interferência do mercado na Educação, além dos programas de avaliação implementados pelo INEP, são a parceria público-privado e sistema de apostilamento, cada vez mais comum nas instituições de ensino.

Sobre a primeira forma é possível visualizá-la quando o Estado buscar parceria com algumas ONG's⁷⁹ com objetivo de “melhorar” a qualidade da educação, uma vez que o setor público não daria conta sozinho dessa tarefa. A parceria com a Fundação Roberto Marinho e com o Instituto Ayrton Sena, por exemplo, foram motivadas com o argumento de melhorar a educação mas, de fato, são indícios também da interferência do mercado no sistema educacional.

Na medida em que essas ONG's investirem na educação também inserirão as diretrizes do mercado no sistema educacional. O capitalista não investirá se não for para obter lucro; caso contrário, isso seria contra a própria lógica do sistema econômico. E além do lucro essa também é uma oportunidade de divulgação das ideologias burguesas por meio da interferência no currículo, nas metodologias de ensino e no sistema de avaliação feitas por estas “instituições educacionais” privadas. Assim, a parceria público-privada manifesta uma grande interferência do mercado na educação, trazendo consequências geralmente desastrosas para a educação numa orientação emancipatória, uma vez que tornam tanto a escola como os professores reféns dos interesses do mercado.

Além disso, a implementação cada vez mais comum do sistema de apostilamento também contribui para essa interferência mercadológica na educação. Prática oriunda dos cursinhos preparatórios para o vestibular e para concurso públicos, uma vez que estas instituições não tem o compromisso com a educação mas com o treinamento e adestramento de um candidato a uma vaga em um certame público, permitindo que ele possa ser aprovado e bem classificado, o apostilamento vem invadindo cada vez mais o ambiente escolar. Através desse sistema o material didático oferecido aos alunos é o resultado de uma compilação (muitas vezes duvidosa) de vários textos substituindo os livros tradicionais, engessando a prática do professor, uma vez que ele se torna refém do sistema de ensino e do seu material didático. A

⁷⁸ Vale destacar que autores como István Mészáros dedicam uma crítica incisiva sobre o processo de mercadorização da Educação. Para maiores informações cf. MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

⁷⁹ Para maiores esclarecimentos sobre a relação entre ONG's e Educação cf. COUTINHO, Adelaide F. **Políticas educacionais e ONGs**. São Luís: EDUFMA, 2008.

escolha do material didático, nesse formato, não fica a cargo do professor pois já vem pronto, “enlatado”, no ponto de ser “consumido” pelos alunos, pais e professores. Compreendemos que isto dificulta imensamente o processo de esclarecimento e de emancipação, pois a diminuição da autonomia do professor é uma das formas realizar tal controle.

Na Educação básica, por exemplo, existem diversos sistemas de ensino que funcionam no formato de apostila. O sistema COC, Dom Bosco, Anglo e Positivo, são exemplos de tal formato de material didático. Eles estão evoluindo, se tornando mais modernos e virtuais (com o uso de *tablets*, notebook e Internet), deixando de existir apenas no formato tradicional de apostila de papel, mas no fundo a intenção e os objetivos continuam os mesmos: interferência do mercado no sistema educacional.

A Educação superior também apresenta exemplos da interferência do sistema de apostilamento, sobretudo, na modalidade de Educação a Distância – EaD. No ensino regular presencial percebemos uma forma de apostilamento indireto, na medida em que muitas editoras se instalam, em momentos pontuais, dentro das IES’s, principalmente as privadas, para influenciar na escolha dos livros que os professores irão adotar em cada sala de aula. No catálogo apresentado aos professores estão os livros que o mercado acredita que são os mais adequados para serem utilizados pelos professores para ensinar seus alunos. Onde estão os livros de editoras menores, alternativas ou de editoras de universidades públicas? Esses livros, em geral, ficam de fora de “menu” educacional oferecido aos professores, que tem que se contentar com uma “dieta” rica em ideologias e pobre em reflexão e crítica.

Há ainda exemplos de cursos que oferecem aos alunos a possibilidade de fazer um cursinho preparatório conjuntamente com a formação da graduação. Seja nas próprias instalações da IES ou por meio de parceria os cursos preparatórios acabam influenciando as práticas na própria sala de aula. Presenciamos uma oportunidade em que um curso de Direito ofereceu aos seus alunos a possibilidade de fazer um cursinho preparatório para concursos jurídicos dentro da própria instituição, pela modalidade de aulas por videoconferência ministradas por professores de renome no mundo dos concursos jurídicos. Aparentemente isso poderá parecer um avanço ou mesmo um incremento na formação dos alunos, mas, de alguma forma, também esconderá as relações espúrias entre mercado e Educação.

Dessa forma, a parceria público-privado e o sistema de apostilamento são grandes exemplos das interferências do mercado no sistema educacional, que acaba se tornando prisioneiro dessas diretrizes que interessam muito mais ao capitalismo do que contribui para a emancipação.

Ademais, uma relação mais próxima entre avaliação e mercado pode ser vistas no processo dos concursos públicos. Apoiado na ideologia da empregabilidade – ideologia que afirma que por meio da educação e da formação profissional o indivíduo poderá ocupar um lugar no sistema produtivo – as provas dos concursos públicos, no contexto hodierno, demonstram o caráter classificatório da avaliação, permitindo selecionar os “melhores” para ocupar determinada vaga no mercado de trabalho, geralmente com altos salários e privilégios oferecidos pelo setor público. Não é a-toa que esses concursos atraem cada vez mais candidatos, aumentando sensivelmente a relação candidato/vaga, aumentando a competitividade e diminuindo a possibilidade real de muitos serem aprovados.

Em geral, essas provas visam apenas forçar o erro do candidato, objetivando eliminá-lo do certame, sobrando apenas aqueles que menos erraram ou que conseguiram escapar das armadilhas preparadas naqueles exames. Muitas vezes com questões descontextualizadas, que buscam apenas “avaliar” o quanto o candidato memorizou um determinado conteúdo, essas provas não estarão avaliando nada, mas apenas buscam, sobretudo, estratificar e classificar o aluno. Por que ele errou? O que ele não aprendeu? Questões como essas, por exemplo, ficam de fora no caso desse tipo de avaliação.

Some-se a isso a ideia de que as provas de concurso público acabarão, também, influenciando na prática da sala de aula, criando a cultura do concurso em sala de aula. Muitas instituições, cursos e professores acabam definindo suas aulas e avaliações a partir das orientações curriculares e metodológicas desses certames.

Na medida em que conteúdos como Direito administrativo, constitucional, português, raciocínio lógico e Informática se apresentam como frequente em concursos, tanto algumas IES's como alguns professores acabam, consciente ou inconscientemente, se deixando influenciar pelo formato e pelos conteúdos daquelas provas passando a avaliar na sala de aula de maneira análoga ao que ocorre naquele ritual de acesso ao mundo do trabalho.

Quando as salas de aulas são preparadas fisicamente como uma sala de concurso (cadeiras enfileiradas, mecanismos de controle da cola, vigilância e fiscalização no momento da prova) para que o professor possa avaliar seus alunos, por meio de provas semelhantes aquelas encontradas nos concursos, isso pode indicar uma grande interferência do mercado na avaliação, sendo esta última utilizada como instrumento para efetivação dos interesses daquele.

Assim, a relação entre mercado e avaliação não contribuirá muito para a construção de uma educação emancipatória. Pelo contrário: essa relação instrumental da avaliação com os interesses capitalistas só contribuirá para a realização da barbárie.

Depois de analisar-se as relações íntimas da avaliação com as concepções de aprendizagem, o currículo, o planejamento, o Estado e o mercado pôde-se perceber o quanto o campo da avaliação é muito amplo e complexo. Não se poderá, dessa forma, analisar a avaliação de forma isolada, pois, ao investigar sobre o mercado ou Estado, por exemplo, serão percebidas as implicações desses campos com a avaliação; e, se fizermos o caminho inverso, compreender-se-á o quanto de Estado e mercado existem dentro de uma simples prova.

Portanto, a avaliação é de fato a síntese de múltiplas determinações, e compreendê-las será uma forma de entender-se a relação entre a avaliação, a emancipação e a barbárie.

Analisar-se-á a seguir um determinado curso superior com objetivo de perceber na concreticidade do mundo tudo o que foi discutido até o momento. E, neste caso, o Curso de Direito. A análise concreta desse curso poderá fornecer-nos elementos para entender se a educação hoje está mais orientada para a emancipação, e se não, quais obstáculos estão impedindo que isso ocorra.

CAPÍTULO IV

O CURSO DE DIREITO E AVALIAÇÃO: Um projeto emancipatório?

Dentre os vários cursos existentes na Educação superior selecionamos o Curso de Direito como campo de estudo. Há vários motivos para isso. Primeiramente, é um ramo da Ciência em que a palavra é uma questão central. Leis, processos, petições, sentenças, pareceres, isto é, tudo aquilo com que o bacharelado e o futuro profissional lidam, se encontra no campo do discurso e da palavra. Lidar com as palavras, com a escrita e a interpretação são tarefas fundamentais para o profissional da área do direito. Assim, esse aspecto nos aproximou do curso, desencadeando também nosso interesse por ele.

Todavia, sabemos que esse curso não é o único que lida com palavras, porém as palavras com que labuta, uma vez investidas de poder jurídico, adquirem muita força social, sendo capazes de modificar sensivelmente a realidade que nos cerca. Isso também aumentou nosso interesse por esse ramo científico em especial, pois o poder que o curso exerce em nossa sociedade é notório. É necessário frisar que os egressos desse curso são os únicos que podem adentrar num dos poderes da República, a saber, o Judiciário. Um dos três poderes é local, quase que exclusivo, dos bacharéis em Direito.

Além disso, a proximidade do autor desta pesquisa, na condição de professor, com este Curso também contribuiu imensamente para que ele se tornasse nosso campo de estudo. A vivência em meio a futuros profissionais (discentes) e profissionais formados (docentes que atuam no mundo jurídico) nos fez levantar questões sobre os rumos que tal curso tem tomando em nossa época atual. A formação em Direito atualmente está mais inclinada para a emancipação ou para a tecnicização do conhecimento? Ela contribui mais para a formação de sujeitos autônomos ou de “robôs” que são capazes apenas de reproduzir? Essas e outras questões surgiram quando nos deparamos com as experiências colhidas no curso de Direito, levando-nos a nos inquietar com tal curso e selecioná-lo⁸⁰ como campo de estudo.

⁸⁰ Max Weber nos alerta sobre a relação entre objetividade e subjetividade na escolha do objeto de estudo. O cientista, afirma o autor, escolhe seu objeto de estudo a partir de valores e, portanto, essa escolha é também um ato de valoração e não somente ocorre de maneira meramente objetiva. Assim, nossa escolha pelo curso de Direito também tem componentes subjetivos e foi isso que gerou, em nós, esse interesse, além de questões de ordem objetiva, certamente. WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Parte I. Tradução de Augustin Wernet; introdução à edição brasileira de Maurício Tratenberg. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. pp. 107-154.

Dessa forma, selecionamos aqui o Curso de Direito como campo de estudo, a fim de mergulhar na concreticidade da análise que propusemos levantar em nosso trabalho. A partir das particularidades concretas do Curso e da manifestação empírica de professores e alunos dele pretendemos fornecer mais elementos para que o leitor possa refletir sobre se este curso superior tem um projeto mais emancipatório ou mais barbarizante, a partir da análise dos tipos de avaliações aplicadas em tal curso superior.

Analisaremos a seguir alguns pontos. Primeiramente, caracterizaremos o curso de Direito, apresentando um breve histórico no Brasil e no Maranhão, quais os cursos existentes atualmente no Maranhão e quais as características básicas do curso. Em seguida, analisaremos as Diretrizes Curriculares que orientam a fazer pedagógico no curso, sejam em âmbito nacional (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito) ou aquelas que orientam o curso que é o nosso campo de estudo (Projeto Político Pedagógico), objetivando compreender a partir de quais parâmetros o curso se organiza. Essas diretrizes nos darão pistas se o projeto está mais inclinado para a emancipação ou para a barbárie.

Num terceiro momento, será apresentada uma análise sobre os tipos de avaliações aplicadas no curso de Direito objeto de estudo, permitindo-nos inferir qual o modelo é mais frequente em tal curso. Orientados pelos conceitos de *avaliação barbarizante* e *avaliação emancipatória*, como categorias temáticas, investigamos qual tipo de avaliação é mais comum no campo de estudo em tela, possibilitando pensar se o referido curso está mais próximo de um projeto emancipatório.

Por fim, consideraremos os dados coletados por meio de questionários aplicados a discentes e docentes do curso de direito. A partir desses dados será possível inferir qual o tipo de projeto está orientado o curso. Subsidiados no referencial teórico apresentado até o momento, analisaremos os dados com intuito de nos fazer compreender a questão central de nossa pesquisa.

1.1 O Curso de Direito

Mesmo existindo uma demanda desde a fase colonial, a formação jurídica realizada no Brasil demorou alguns séculos para ocorrer. Antes disso, todo bacharel em Direito que ocupava um cargo como advogado ou como membro do judiciário era formado fora do Brasil, em especial na Europa. As Universidades de Roma, Bolonha, Paris, dentre outras, eram o destino mais frequente daqueles que buscavam uma formação jurídica (SILVA, 2000).

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1822, houve maior preocupação em formar bacharéis em Direito em nosso próprio país. Foi em 1827 que, por meio

de uma Carta de Lei o Imperador D. Pedro I, em 11 de agosto, autorizou a criação de dois cursos de Ciências jurídicas. Um deles foi criado em São Paulo e outro em Recife, sendo os primeiros cursos de Direito no Brasil. O modo de acesso aos mesmos se dava por meio de aprovação em exames de Língua francesa, Gramática latina, Filosofia Racional e moral, dentre outras matérias. Apenas os candidatos que provassem ter no mínimo quinze anos completos poderiam pleitear uma vaga. Após cinco anos de estudos eles se formavam em bacharéis (SILVA, 2000; GASPAR, 2012).

As primeiras Academias de Direito (até então não se utilizava a denominação faculdade) foram as de São Paulo e a de Recife. Esta última se notabilizou pela formação dentro de seu espaço do movimento intelectual (filosófico, sociológico, poético e jurídico) conhecido como *Escola de Recife*, liderado pelo intelectual brasileiro Tobias Barreto de Menezes (1839-1889), entre os anos de 1860 e 1880. Além deste importante intelectual participaram do movimento Silvio Romero, Clovis Beviláqua, Graça Aranha, Urbano Santos entre outros. A *Escola de Recife* se apresentou como um dos movimentos filosóficos pioneiros no Brasil, contribuindo com a formação da filosofia brasileira no século XIX (SILVA, 2000; GASPAR, 2009; CERQUEIRA, 2002; JAIME, 2001).

Outros cursos foram criados posteriormente, dentre eles as chamadas “Faculdades Livres”, que eram, de fato, cursos particulares. Elas foram criadas entre 1881 e 1925 nos Estados da Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em 1962 já funcionavam 60 cursos de direito no Brasil. Entre 1962 e 1974 esse número cresceu para 122, alcançando em 1997 o total de 260 cursos em funcionamento (SILVA, 2000). Hoje existem mais de 1200 cursos no país, distribuídos em públicos e privados. Enquanto em nosso país o número de Faculdades de Direito é de 1240 no resto do mundo, somando países com China, Estados Unidos, Europa e África, não passam de 1.100 (DIANA, 2012).

No Maranhão o primeiro curso de Direito foi criado em 1918, em 28 de abril, por Domingos Castro Perdigão (diretor da Biblioteca publica) e Manoel Fran Paxeco (cônsul de Portugal no Maranhão), denominado de Faculdade de Direito do Maranhão. Desde sua criação a Faculdade de Direito era financiada através de subsídios financeiros tanto do Governo Federal, Estadual e Municipal, que, porém, não eram obrigados a contribuir com o seu funcionamento. Como ela não dispunha de recursos próprios para se manter foi fechada em 1942. Para sua reabertura foi criada, em 1944, a Fundação Paulo Ramos que custeou a Faculdade de Direito, assim como a de Farmácia e Odontologia, até 1952, quando o Ensino superior no Maranhão foi federalizado. Em 1945 o curso foi autorizado e dois anos depois foi reconhecido. O ano de 1966 marcou o momento em que a Faculdade de Direito do Maranhão foi inte-

grada à Fundação Universidade do Maranhão, que se transformou mais tarde em Universidade Federal do Maranhão (CURSO DE DIREITO DA UFMA, 2012).

Décadas depois, em 1990, foi criado o primeiro curso de Direito particular no Maranhão. E logo em seguida outros surgiram nesse rastro. Atualmente, são dois cursos em Universidades públicas (UFMA e Universidade Estadual do Maranhão - UEMA) e cinco outros funcionando em Universidade e Faculdades particulares e Centros de Ensino Superior. Ainda é um dos cursos superiores com maior procura, basta observar-se os dados da concorrência do vestibular, do ENEM e a quantidade de matrículas e turmas abertas em Faculdades particulares, fazendo do curso de Ciências Jurídicas um dos que mais formam profissionais no Maranhão.

O Curso já passou por diversas alterações ao longo do tempo, e hoje tem a seguinte configuração. Tem a duração de 3.700 h/a, que na prática decorre durante cinco anos. É organizado na forma de créditos, totalizando 10 períodos letivos. Exige a prática jurídica obrigatória na forma de estágio curricular, que deverá ocorrer por meio do Núcleo de Prática Jurídica – NPJ. Ainda há também a exigência de apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso, que em geral, é uma monografia versando sobre temas referentes ao mundo jurídico e suas áreas afins.

O profissional egresso do curso de Direito poderá atuar como advogado, seja na esfera pública seja na privada, atuando em diversas áreas, tais como o Direito trabalhista, Direito Civil, Direito Penal, Previdenciário, Comercial entre outros. Pode ainda trabalhar como delegado de polícia, ou na magistratura, como juiz de direito em diversos níveis, ou nas Promotorias e Procuradorias de Justiça, atuando como promotor ou procurador, seja em âmbito estadual ou federal.

Para ingressar em qualquer uma dessas áreas o profissional oriundo desse curso deverá submeter-se a um processo de seleção por meio de um concurso público. Para advogar, deverá ser avaliado pelo Exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, e somente após passar nessa prova poderá atuar com advogado no mercado. Os outros cargos apresentados anteriormente só poderão ser ocupados mediante aprovação em concurso público, geralmente muito concorridos e difíceis, que permitirão a construção de uma carreira jurídica no serviço público.

Cabe observar que uma parte considerável hoje dos alunos que frequentam o curso de Direito têm como objetivo maior ser aprovado em algum concurso público da área jurídica, pois é uma área promissora e em que há recompensas financeiras consideráveis para os

futuros profissionais dessa área, fazendo, entre outros motivos, ser um dos cursos mais procurados, seja como primeira ou segunda graduação⁸¹.

Mas de que forma o currículo do curso de Direito é organizado? Quais os objetivos do curso? Qual o perfil do egresso? Que habilidades e competências o curso deve propiciar aos bacharelandos? Quais os conteúdos que o curso deve ensinar? Enfim, quais as diretrizes curriculares que orientam o curso do Direito em nível nacional? É sobre isso que iremos discurrir a seguir.

1.2 As diretrizes curriculares nacionais

Desde a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, várias alterações ocorreram na organização curricular dos mesmos. Destacamos os seguintes marcos temporais para nos permitir compreender um breve histórico do currículo deste curso em nosso país.

Em 1827 o curso, criado a partir da Lei Imperial de 11 de agosto de 1827, não definia perfil do graduando e durava cinco anos. Além disso, definia como conteúdos fundamentais as disciplinas de Direito natural e Economia política. Como conteúdos profissionalizantes ensinava as disciplinas de Direito público, Análise da Constituição, Direito das Gentes e Diplomacia, Direito Pátrio Criminal e Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império, por exemplo. Já havia uma forma estágio, porém não existia a obrigatoriedade de apresentação de um trabalho de conclusão de curso (RODRIGUES, 2012).

O ano de 1891 trouxe algumas alterações no currículo do curso, inserindo nos conteúdos fundamentais as disciplinas de Filosofia do Direito e História do Direito. Em 1962 foram inseridas as disciplinas de Introdução à Ciência do Direito, Direito do trabalho e Medi-

⁸¹ “A título de exemplo, segundo Tabela de Subsídios dos Juizes Federais de Primeiro e Segundo Graus, em vigência desde 1º de fevereiro de 2010, um magistrado que ocupa o cargo de Juiz dos Tribunais Regionais Federais recebe um subsídio de R\$ 24.117,62 e um Ministro do STF recebe R\$ 26.723,13 (cf. <http://www.jf.jus.br/cjf/gestao-pessoas/administracao-de.../tabelas-de.../file>), enquanto um professor doutor na Universidade Federal do Maranhão receberá inicialmente R\$ 6.722,85, de acordo com Edital No. 126/2010 – PROEN, do Concurso Público para provimento de Concursos Públicos de Provas e Títulos para Ingresso na Carreira do Magistério Superior, para Provimento de Cargo de Professor Adjunto, Assistente e Auxiliar, em Regime de Dedicção Exclusiva (cf. <http://www.ufma.br/paginas/editais.php?cod=1844>). Além disso, “Segundo dados do CESPE/UNB (cf. <http://www.cespe.unb.br/concursos/>), no Concurso Público para Provimento de Cargos de Juiz do Trabalho Substituto do Tribunal Regional do Trabalho da Primeira Região – 2010 foram 3095 inscritos para 23 vagas, implicando numa relação candidato/vaga de 134,57 candidatos por vaga. Num Concurso Público para Provimento de Cargos e Formação de Cadastro de Reserva para Carreiras de Analista e Técnico do MPU – 2010 a demanda para o cargo de Analista Processual, que exige apenas nível superior, foi de 1.716 inscritos no Maranhão enquanto no Distrito Federal chegou a 33.721”. MELONIO, Danielton C. Educação, poder e currículo: uma análise da relação entre escola, currículo e dominação a partir de Michael Apple. **Pesquisa em foco: educação e filosofia**. vol. 5. 1º semestre de 2012. Disponível em <<http://www.educacaoefilosofia.uema.br/>>. Acessado em 15 de março de 2012 (ISSN 1983-3946), p. 112-117.

cina Legal, entre outras. O ano de 1972 marcou a introdução da Sociologia, do Direito Agrário e Previdenciário com parte integrante do currículo, apenas para citar algumas mudanças. Ademais, a duração do curso foi alterada, definida como no mínimo de 2.700 h/a (de 4 a 7 anos). A prática de estágio se dava por meio da Prática forense, sem carga horária definida (RODRIGUES, 2012).

Contudo o ano de 1994 marcou uma alteração considerável nas diretrizes curriculares do curso de Direito. A duração passou a ser de 3.300 h/a, num período de 5 a 8 anos. A exigência do Projeto Político Pedagógico se deu apenas no que tange aos instrumentos de avaliação, que precisam estar definidos claramente nesse documento. Apareceu, pela primeira vez, a definição do perfil do graduando, baseado nas diretrizes do Exame Nacional de Cursos, conhecido com “Provão”. Surgiu a definição de habilidades e competências que deverão nortear a formação dos graduandos, também fundamentado naquele modelo de avaliação nacional. Foram acrescentadas as disciplinas fundamentais de Introdução ao Direito, Economia, Sociologia Geral e do Direito, Filosofia Geral e do Direito, Ética geral e profissional e Ciência política. Direito Constitucional, Direito Internacional, Administrativo, Tributário, do Trabalho, Civil, Penal e Processual são definidos como conteúdos profissionalizantes. A prática jurídica obrigatória ficou estipulada com no mínimo 300 h/a, a ser orientada pelo Núcleo de Prática Jurídica – NPJ. Passaram a exigir atividades complementares (de 5 a 10% da carga horária do curso) além da monografia final obrigatória (RODRIGUES, 2012).

Houve alterações entre os anos de 2002 e 2004, mas este último ano passou a definir as Diretrizes curriculares vigentes até hoje. Fundamentado na Resolução CNE/CES nº 9/2004, definiu que o curso deveria durar 3.700 h/a, além de tornar obrigatório a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito, abrangendo vários elementos. Definiu o perfil do graduando primeiramente baseado no ENC-Provão; atualmente está orientado pelas diretrizes do ENADE. As habilidades e competências exigidas também seguiram a mesma orientação. Acrescentaram-se às disciplinas fundamentais que já existiam as disciplinas de Psicologia, Antropologia e História do Direito. Definiu-se a prática jurídica obrigatória, por meio do NPJ, realizada através também de convênios, tendo a duração de até 20% da carga horária do curso. As atividades complementares foram ampliadas para até 20 por cento da carga total do curso. Definiu-se, ainda, a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso como obrigatório (RODRIGUES, 2012).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito estão definidas na Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004, que foi publicada no Diário Oficial da União em 1º de outubro deste mesmo ano. Ele tem por objetivo instituir “as Diretrizes Curri-

culares do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências”. Define, em seu Art. 2º, que os referidos cursos devem se organizar a partir dessa Resolução e expressando essa adequação por meio do seu *Projeto Pedagógico*, que deve abranger “o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o *sistema de avaliação*, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório, o regime acadêmico” bem como o tempo de duração do curso (BRASIL, 2004, grifo nosso).

O seu Art. 3º declara que o Curso de Direito deverá, no que diz respeito ao *perfil* do graduando, garantir

[...] sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma proposta *reflexiva* e de *visão crítica* que fomente a capacidade e a aptidão para a *aprendizagem autônoma* e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Pelo exposto, e pelo menos no discurso do currículo oficial, o Curso de Direito está notoriamente orientado para uma Educação crítica, reflexiva e emancipatória, possibilitando a formação de profissionais comprometidos com a efetivação da justiça e da cidadania, contribuindo para as transformações sociais necessárias para a construção de um país menos desigual e, de fato, democrático. Entretanto, na prática, será que isso ocorre? Analisaremos isso em outro momento de nosso texto, mais adiante. Por hora, continuemos apresentando as diretrizes curriculares.

As *habilidades e competências*, que deverão ser construídas ao longo da formação do futuro profissional, desenvolvidas pelo Curso de Direito, estão definidas no Art. 4º. São habilidades competências desenvolvidas pelo Curso:

I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; [...] VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de *reflexão crítica*; VII – julgamento e tomada de decisões [...]. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

A organização dos *conteúdos* curriculares, a partir dessa Resolução, declarado em seus Art. 5º, define que os conteúdos e atividades deverão ser orientados e organizados a partir de três eixos, a saber, o *Eixo de Formação Fundamental*, o *Eixo de Formação Profissional* e o *Eixo de Formação Prática*.

O primeiro eixo “tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber”, relacionando o Direito aos “conteúdos es-

senciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia” (BRASIL, 2004).

O Eixo de Formação Profissional, por seu turno, foi definido como aquele que abrange

[...] *além do enfoque dogmático*, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual (BRASIL, 2004, grifo nosso).

O terceiro e último Eixo define as relações do curso de Direito com o Estágio supervisionado, o Trabalho de conclusão de curso e as Atividades complementares, objetivando a integração entre “a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos” (BRASIL, 2004).

Assim, a organização curricular nesses três Eixos, definida pela Resolução n.º 9, nos permitiu inferir que a formação do bacharel em Direito deverá ocorrer de forma ampla, abrangendo tanto conteúdos de disciplinas fundamentais (Filosofia, Sociologia, Antropologia, História), como conteúdos profissionalizantes, referentes ao mundo jurídico, tais como Direito Penal, Civil, Constitucional, etc., além de permitir a articulação entre teoria e prática, permitindo uma formação que permitirá a intervenção social de forma crítica e com vistas à efetivação da cidadania e da justiça social. Pelo menos é isso que podemos ler a partir do discurso oficial do currículo.

Enfim, o curso de Ciências Jurídicas, atualmente, é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentadas acima de forma resumida. Dessa maneira, todo e qualquer Faculdade, Centro de Ensino ou Universidade que tiver um curso de Direito funcionando deve se pautar nessas Diretrizes.

O curso que selecionamos como campo de estudo também se orienta por tais diretrizes e, por isso, apresentaremos a seguir alguns pontos de seu Projeto Pedagógico com objetivo de analisar a relação do curso com as Diretrizes nacionais. Essa análise visará nos aproximar de nossa investigação sobre a relação entre avaliação, emancipação e barbárie, nos permitindo perceber de que forma o curso selecionado nos ajudará a entender concretamente o problema que ora apresentamos.

1.3 O Projeto Pedagógico e a Avaliação

Doravante, quando nos referirmos ao curso que está sendo analisado concretamente iremos referi-nos apenas como *Curso de Direito*, sem indicar se se trata de uma instituição pública ou privada, ou mesmo se é um curso numa Universidade, Centro de ensino ou Faculdade. Para garantir a integridade dos informantes e manter uma postura ética em relação à IES ora pesquisada manteremos o sigilo sobre sua identidade.

Além disso, no momento da análise de alguns pontos relevantes para nossa pesquisa do Projeto Pedagógico da IES também não identificaremos tal documento, indicando-o apenas como *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. O mesmo expediente será utilizado quando nos referirmos às diretrizes normativas que orientam o processo de avaliação realizado naquele curso, que denominaremos apenas de *Resolução Normativa sobre Avaliação no Curso de Direito*. Dessa forma, alertamos o leitor sobre a utilização de tais termos em nosso texto, fazendo-o ficar ciente de nossa opção metodológica e porque fomos motivados a assim proceder.

Passaremos agora a apresentar alguns elementos necessários para nossa análise, identificando componentes do *Projeto Pedagógico* e da *Resolução Normativa sobre Avaliação* que estão presentes no *Curso de Direito* que é alvo de nossa investigação, objetivando apresentar ao leitor de que forma tal curso está orientado, fazendo-nos inferir se ele tem um projeto mais voltado à emancipação ou à barbárie.

1.3.1 O Projeto Pedagógico

De modo geral, podemos indicar, inicialmente, que o *Projeto Pedagógico* está de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, apresentada anteriormente. Ele segue as estruturas definidas naquelas Diretrizes e contempla, de forma geral, aquilo que as orientações curriculares nacionais preconizam. Com efeito, pelo menos no campo do texto oficial, sem análise das ideologias presentes no escrito, o *Projeto Pedagógico* está de acordo com que as Diretrizes definem.

Em seus objetivos gerais, por exemplo, está definido no *Projeto Pedagógico* que o *Curso* objetiva “formar cidadãos conscientes do seu papel e de sua atuação como *veículo transformador da realidade social*”, além de “formar bacharéis em Direito aptos a exercer eticamente os variados segmentos da carreira jurídica, com *visão crítica* tanto dos fundamentos jurídicos quanto do contexto sociopolítico” (grifos nossos).

Objetiva, de maneira mais específica, “capacitar os alunos a interpretar, explicar e utilizar as normas e princípios jurídicos, formando um profissional capaz de valorizar a cidadania e reconhecer a dignidade da pessoa humana”. Ademais, é tarefa do *Curso* “desenvolver uma visão humanística que possibilite a formação de uma consciência sociopolítica conjugada à técnica e ao raciocínio jurídico, essenciais a uma educação integral e à plena realização do acesso à justiça”, eis como o define, entre outros objetivos, o *Projeto Pedagógico*.

A ação educativa está pautada em um conjunto de princípios, tais como a *interdisciplinaridade*, entendida como “esforço que busca uma visão global, como superação do pensar simplificador e fragmentador da realidade”, a *articulação entre ensino, pesquisa e extensão*, uma *formação fundamental sólida integrada com uma consistente formação profissional* e a *integração entre a formação e realidade social*, inserindo o bacharelado na realidade social e profissional concretas, determina o *Projeto Pedagógico*.

O *Curso de Direito* definiu em seu *Projeto Pedagógico* qual é o perfil do egresso, que apresentaremos a seguir. Definiu, por exemplo, que o profissional formado pelo curso deverá possuir uma “formação humanista e técnico-jurídica necessária à percepção *interdisciplinar e crítica* do fenômeno jurídico e do contexto social, assim como a consciência da necessidade de permanente atuação”. Além disso, o *Curso* deverá desenvolver nos bacharéis uma “postura crítica em face do Direito, entendendo-o como fenômeno dinâmico e em construção, adequando-o à situação social, política e econômica emergente”. Ademais, preconiza em suas diretrizes, a necessidade de “*aperfeiçoamento da expressão linguística oral e escrita*, do raciocínio lógico, do poder de síntese e persuasão, da argumentação e da *reflexão crítica*” (grifos nossos).

O *Projeto Pedagógico* definiu também as competências e habilidades que o futuro profissional deverá desenvolver ao longo da formação no curso. Dentre elas destacamos: a) “reconhecer e definir problemas jurídicos, equacionar soluções, pensar estrategicamente, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo de tomada de decisões”; b) “refletir e atuar *criticamente* a respeito da esfera de sua atuação”; c) “desenvolver raciocínio lógico, *crítico* e analítico para operar valores nas relações formais e causais entre fenômenos característicos de sua área de atuação”, assim como “expressando-se de modo *crítico* e *criativo* diante dos diferentes contextos”; d) “dominar os conhecimentos científicos básicos de sua área de atuação e ter raciocínio *crítico* na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas e na sua resolução”; e e) “conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura

crítica de artigos técnico-científicos e a participação na *produção de conhecimentos*” (grifos nossos).

Pelo exposto supra, podemos perceber que, no que tange aos objetivos, princípios da ação docente, perfil do egresso e habilidades e competências a serem desenvolvidas no Curso apresentados em seu *Projeto Pedagógico*, o *Curso de Direito* em estudo permitirá uma formação ampla e crítica, fundamentada em princípios filosóficos e científicos que possibilitarão formar um profissional comprometido com as transformações sociais. O destaque que demos a alguns termos registrados no discurso do *Projeto Pedagógico*, tais como “crítico” (que aparece muitas vezes), “criativo”, “produção de conhecimento”, “cidadania”, “acesso à justiça”, etc., nos indicam, no nível do discurso textual, o quanto o referido *Curso* está comprometido com uma formação emancipatória. Assim, no nível do discurso oficial o *Curso de Direito* permitirá uma formação emancipatória.

Ademais, quanto à distribuição das disciplinas, o *Curso* está orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que definiu a estruturação em Eixo de formação fundamental, profissionalizante e prática. No caso específico do *Curso*, o *Projeto Pedagógico* define a existência de “Disciplinas Fundamentais”, “Disciplinas Profissionalizantes”, “Estágio de Prática Jurídica”, “Disciplinas Complementares” e “Disciplinas optativas”.

Distribuídas ao longo de, no mínimo, 10 semestres letivos e, no máximo, 16 semestres, as disciplinas seguiram a seguinte sequência. As disciplinas fundamentais estão concentradas entre o 1º e o 3º período. Disciplinas como Ciência Política, Filosofia Geral e do Direito, Sociologia Geral e Jurídica, Antropologia, Psicologia e História do Direito foram distribuídas ao longo desses períodos, havendo maior concentração delas no 1º período do *Curso*; destaque para a disciplina de História do Direito que entrou mais recentemente na grade curricular, em 2009.

Do terceiro período em diante a concentração maior é de “Disciplinas Profissionalizantes”, tais como Direito Civil I, II, III, IV, V e VI, Direito Penal I, II, III, IV e V, e Direito Constitucional I, II e III, por exemplo.

Entre os 7º e 10º períodos ocorrem os Estágios, que se sucedem em dois momentos. No primeiro deles (7º e 8º períodos) serão realizados por meio da disciplina “Prática Simulada”, momento em que os formandos deverão demonstrar competência para elaboração de peças processuais, mas ainda em âmbito simulado, com caráter didático-pedagógico. No segundo momento do estágio, nos 9º e 10º períodos, ocorrerá a prática real, quando o bacharelando entrar em contato com um mundo jurídico propriamente dito, elaborando peças reais e participando de audiências e julgamentos, a fim de conhecer concretamente os meandros do

mundo jurídico além de demonstrar a sua competência técnica desenvolvida ao longo de todos os anos de estudo.

O *Projeto Pedagógico* também definiu o processo de avaliação, que está regulamentado por *Resolução Normativa* em separado. Passaremos a analisar os elementos dessa *Resolução* para podermos compreender como o *Curso de Direito* realiza o seu processo de avaliação, definido institucionalmente.

1.3.2 A Resolução Normativa sobre Avaliação

As diretrizes que orientam o processo de avaliação no *Curso de Direito* são definidas por meio de uma *Resolução*, que também orienta as avaliações de todos os cursos da IES. Destacaremos a seguir alguns elementos importantes para subsidiar a nossa análise.

As avaliações do desempenho acadêmico deverão ocorrer “mediante verificações parciais, atividades curriculares, prova de avaliação de curso, e prova substitutiva, durante o período letivo, expressando-se o resultado de cada avaliação em notas de zero a dez”. Além disso, o docente poderá avaliar seus alunos por meio de “preleções, pesquisas, arguições, trabalhos práticos, seminários, excursões, estágios, provas escritas, orais e práticas”, desde que estejam “previstas nos respectivos planos de ensino aprovados pelo Conselho de Curso”. Acrescenta-se a isso que o docente, quando realizar outras atividades além das provas regimentais, deverá somar as notas dessas avaliações e obter a média, juntamente com a nota da referida prova, obtendo-se assim média do bimestre. Se, por exemplo, o professor fizer quatro atividades parciais deverá obter a média dessas atividades e somar com a nota da prova regimental e, somente depois disso, obter a média do bimestre.

A *Resolução* observa, ainda, que, mesmo que o professor avalie seus alunos por meio de trabalhos em grupos, orientados pelas normas da ABNT, “deverá adotar critérios para a avaliação individual”. Também determina que “a primeira avaliação bimestral deverá constar de, pelo menos, uma *prova regimental, escrita e individual* [...], abrangendo todo o conteúdo do bimestre” (grifos nossos). A segunda avaliação bimestral, seguindo os mesmos moldes da primeira, deverá avaliar todo conteúdo acumulado até a data da realização da prova, definida por meio de calendário acadêmico elaborado pela Coordenação de Curso, “[...] abrangendo todo o conteúdo do semestre letivo”, sendo a nota expressa “em graus de zero a dez, em números inteiro ou em número inteiro mais cinco décimos”.

No que diz respeito aos critérios de elaboração das provas a *Resolução* é bem clara. As provas regimentais e substitutivas devem ser elaboradas seguindo a seguinte orientação. Elas deverão “constar de duas partes distintas, uma com questões *discursivas* e outra com

questões de *múltipla escolha*”, tomando-se como referência “os padrões dos conselhos profissionais de classe e a avaliação nacional de desempenho dos estudantes de nível superior realizada pelo MEC” (grifos nossos).

A distribuição da pontuação da prova, definida pela *Resolução*, deverá seguir os seguintes critérios: “a parte discursiva deverá conter no mínimo três questões, e a parte de múltipla escolha deverá ser constituída de, no mínimo, seis questões, sendo atribuído a cada parte 50% (cinquenta por cento) do valor da prova”. Se a prova valer até dez pontos cada parte dela deverá valer cinco pontos, distribuídos entre as três questões discursivas e as seis de múltipla escolha, por exemplo.

O aluno que atingir a média sete nas duas provas regimentais e tiver a frequência de 75% nas aulas será considerado aprovado na disciplina, podendo ascender no curso. Aquele que não atingir essa média após duas provas terá direito a fazer uma prova substitutiva, aplicada pelo professor da disciplina, que substituirá a menor nota obtida no semestre. Caso a nota da prova substitutiva seja inferior a menor nota do semestre ela será descartada. E se o aluno obtiver na prova substitutiva nota suficiente para obter a média sete estará aprovado, caso contrário ficará reprovado na disciplina, tendo que cursar a mesma em outro momento durante o curso.

Pelo exposto, podemos inferir que, mesmo existindo a possibilidade de realização de outras formas de avaliação (seminários, pesquisas, trabalho em grupo, etc.), o peso maior estará nas avaliações regimentais, que são escritas, individuais e ocorrem em um momento pontual, definido institucionalmente e não exatamente pelo professor. Além disso, no que tange às orientações para elaboração das provas percebemos uma grande interferência.

Primeiramente, uma interferência externa, pois as provas deverão seguir os padrões dos “conselhos profissionais de classe”, que no caso do curso de Direito é, fundamentalmente, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, gerando certa perda de autonomia do professor no momento da elaboração de suas avaliações. Outrossim, as provas também devem seguir os ditames do ENADE, configurando também uma interferência externa no trabalho do professor.

A interferência interna, que não deixa de ser orientada por uma externa, diz respeito ao formato da prova, que deverá seguir padrões rígidos na sua elaboração. Isso nos parece uma forma de limitar a autonomia do professor, pois existem disciplinas que se encaixam mais nesse padrão e outras que nem tanto. A padronização excessiva é, certamente, uma forma de controle e de diminuição da autonomia docente, o que já discutimos no capítulo anterior.

Assim, apesar de não parecer imediatamente, o sistema de avaliação do *Curso de Direito* está, de alguma forma, em descompasso com as diretrizes apresentadas em seu *Projeto Pedagógico*, pois o formato das avaliações apresentada na *Resolução* dificulta, em certo sentido, a efetivação dos objetivos definidos pelo *Curso*.

Analisaremos a seguir como as provas são aplicadas concretamente no *Curso de Direito* e de que forma elas contribuirão para a efetivação da emancipação ou da barbárie. Apoiados nas categorias de análise *avaliação barbarizante* e *avaliação emancipatória*, apresentaremos alguns exemplos de provas aplicadas aos alunos do referido curso. Isso nos permitirá ver com mais concreticidade a problemática que nos propusemos a estudar em nossa pesquisa.

1.4 Avaliações aplicadas no Curso de Direito: barbarizantes? Emancipatórias?

Cumpramos lembrar-se o que analisamos no segundo capítulo, os conceitos fundamentais discutidos em nosso trabalho são de emancipação e barbárie. *Emancipação* é, baseado na teoria da Escola de Frankfurt, o desenvolvimento da capacidade de pensar por conta própria, demonstrando autonomia e um discurso próprio. O sujeito que se encaminha em direção à emancipação é capaz de agir e pensar com autonomia, contribuindo imensamente para uma sociedade realmente democrática e livre. Assim, a emancipação é uma condição necessária para o processo de transformação social, uma vez que permite que os sujeitos contribuam autonomamente para a construção de tal sociedade, sem serem adestrados ou doutrinados. Nesse sentido, uma educação emancipatória pode contribuir, sem dúvidas, para a efetivação desse projeto.

Além disso, a *barbárie*, também seguindo o mesmo referencial teórico, é a forma de agir e pensar que é a contradição dialética da emancipação. Bárbaro não é apenas aquele que age com violência, mas aquele que age de forma heterônoma, isto é, totalmente guiado por outrem, sem demonstrar a capacidade de construir seu próprio pensamento e discurso. E, é por causa disso, que se torna incapaz de amar e pensar no que faz, agindo de acordo com que a “onda” social determina. A barbárie surge da própria civilização, e o bárbaro não é ignorante nem desconhecedor dos conteúdos sociais, mas é (de)formado a partir do próprio processo civilizatório. O bárbaro é, antes de tudo, alguém que domina o conhecimento e a técnica, porém as utiliza para se voltar contra o próprio processo civilizatório.

Utilizamos aqui, por várias vezes, o exemplo histórico do Nazismo e do campo de concentração como paradigmas da barbárie, no entanto, a barbárie ainda bate à nossa porta, mesmo depois de décadas transcorrida após o término daqueles fatos e mesmos estando a mi-

lhares de quilômetros de onde eles ocorreram. Nesse sentido, um médico e um juiz de Direito podem ser mais bárbaros do que um analfabeto. Um professor doutor na universidade, quando demonstra sua incapacidade de amar e de sentir aversão à violência, e desconta sua ira bárbara contra seus alunos, é muito mais bárbaro do que um indígena que comete a antropofagia.

Pelo exposto, não é exatamente a violência de define a barbárie mas a incapacidade de sentir aversão por ela, de se envergonhar face a violência, física ou simbólica, de ser incapaz de pensar por conta própria e produzir seu próprio discurso. Um bárbaro, em geral, diz: “Não fui que quis assim, está na lei” ou “Estou apenas obedecendo ordens”. A dificuldade de produzir conhecimento e de falar, sem copiar os outros, é também um traço da barbárie.

Enfim, fundamentado em Adorno podemos afirmar que a *emancipação* nos conduz mais a capacidade de pensar e agir por conta própria, nos capacitando para a produção de um discurso próprio, gerando como consequência a nossa autonomia, tão fundamental para a efetivação de uma sociedade realmente solidária e democrática. A *barbárie*, por seu turno, realiza algo diferente disso, obstaculizando nossa capacidade de pensar e agir com autonomia, não permitindo a construção de um discurso próprio, além de nos massificar, permitindo que nos adaptemos facilmente àquilo que é definido pela massa, tornando-nos autômatos, “robôs”, incapazes de amar e de nos sensibilizar com os problemas sociais, mesmo sendo formados pelo sistema educacional e com acesso à informação e ao conhecimento.

E como nos fez perceber Adorno (1995a, 1995b, 1995c e 1995d), o Sistema Educacional tem uma papel importante no que diz respeito à realização da emancipação e da barbárie. Podemos ter uma educação orientada tanto para a emancipação assim como também direcionada para a barbárie. Contudo, é necessário que a Educação esteja mais voltada contra a barbárie (ADORNO, 1995b), para evitar que os horrores do campo de concentração de Auschwitz⁸² se repitam. Uma Educação emancipatória é, possivelmente, um caminho para a construção de sujeitos capazes de se comprometer e se sensibilizar com os problemas sociais, evitando que se instaure uma sociedade tolerante com a violência, que promova, acima de tudo, a competição e o individualismo entre as pessoas.

⁸² “Auschwitz nada mais é do que a racionalização instrumental centralizada pelos meios bárbaros despertados por ela mesma. [...] Assim, Auschwitz surge como alegoria do capital encantado com sua pretensa auto-suficiência. Representa o sonho, que só pode ser sonhado como pesadelo, do capital sem trabalho vivo. Ou seja, é uma orientação que parece encantar cotidianamente na sociedade vigente, e não um delírio fora da realidade. Auschwitz aqui e agora”. Isto que dizer que o campo de concentração de Auschwitz e os horrores lá cometidos não devem ser compreendidos de forma literal, como se fossem lugares e práticas muito distantes da realidade brasileira hodierna. Pelo contrário, enquanto o capitalismo e razão instrumental estiverem orientando a sociedade a possibilidade de reprodução de algo semelhante a Auschwitz é possível, mesmo que não ocorre exatamente nos mesmos moldes. MAAR, Wolfgang Leo. “À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa”. In: KAL-DEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno: educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 28.

Dessa forma, analisaremos a seguir de que maneira a avaliação contribuirá para uma educação emancipatória ou barbarizante. Investigamos, para cumprir essa tarefa, se as avaliações aplicadas no *Curso de Direito* alvo de nosso estudo estão contribuindo para uma educação que contribua mais para a autonomia ou para a heteronomia. Cabe lembrar que, sobretudo, analisamos as provas aplicadas em tal curso, pois elas acabam registrando, em nosso entendimento, todo processo de ensino/aprendizagem, na medida em que apresentam de forma textual as aulas, os objetivos, os conhecimentos ensinados, enfim, o que os professores e as instituições pretendem avaliar de seus alunos.

Como anteriormente apresentado, a avaliação é uma síntese de múltiplas determinações e ao analisarmos as provas poderemos também mergulhar no que se esconde por trás de tais documentos que representam, para maioria das pessoas, um simples ritual realizado rotineiramente no ambiente escolar. Assim, o foco da investigação são as *provas* e não outras formas de avaliação tais como seminários, debates, etc., pelos motivos anteriormente expostos.

Devemos lembrar ainda que o *Curso de Direito* que estamos investigando está inserido numa conjuntura maior e, por isso, está condicionado por condições históricas objetivas, fazendo-nos insistir na necessidade de refletir, a partir dos professores e alunos que compõe tal *Curso*, sobre as raízes mais profundas do Sistema Educacional. Do ambiente micro do *Curso de Direito* poderemos pensar a realidade macro da Educação e de nossa sociedade. Então, a reflexão sobre a realidade educacional em nível micro nos permitirá, possivelmente, compreender mais profundamente como ela está sendo orientada.

Assim, apresentaremos, a seguir, os conceitos de *avaliação emancipatória* e *avaliação barbarizante*, categorias de análise que subsidiarão a investigação da problemática central da pesquisa.

1.4.1 Avaliação barbarizante e avaliação emancipatória: definições conceituais

Exporemos, continuando o texto, uma análise conceitual dos conceitos de *avaliação barbarizante* e *avaliação emancipatória*. A análise será feita a partir de critérios tais como o sistema econômico, a opção política, a concepção de conhecimento e de aprendizagem, a função, o tipo, a construção dos enunciados, a produção do discurso, a autoria do professor, dentre outros.

Orientandos pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e pelo materialismo histórico dialético, a análise será iniciada pelas relações econômicas, isto é, pela infraestrutura econômica.

A avaliação barbarizante é produto do *Capitalismo*⁸³, assim como a sua contradição, isto é, a *emancipatória*, sendo aquela mais útil aos interesses do mercado. Enquanto isso, a avaliação emancipatória, mesmo engendrada no ambiente capitalista como contradição dialética da barbarizante, contribui mais para a efetivação de uma sociedade baseada nas práticas *socialistas*, resistindo com maior ênfase à alienação, dominação e exploração produzidas pelo capitalismo neoliberal hodierno. Nesse sentido, a avaliação barbarizante *cede* muito mais às *pressões externas* ao ambiente escolar, atendendo geralmente aos interesses do mercado, enquanto a avaliação emancipatória está mais comprometida com a *resistência* a esses interesses capitalistas, fortalecendo a luta por uma sociedade socialista, democrática e com justiça social.

No aspecto político, a avaliação barbarizante, quando é aplicada, reforça mais a efetivação de uma sociedade orientada pelo *neoliberalismo*. Na medida em que é utilizada pelo *Estado avaliador*⁸⁴, por exemplo, a avaliação barbarizante é um instrumento útil à consecução dos interesses neoliberais, e em alguns casos, também dos neoconservadores. Ademais, a avaliação emancipatória estará muito mais comprometida com uma sociedade baseada no *socialismo democrático*⁸⁵, pois contribuirá na formação de sujeitos autônomos, condição de possibilidade para a realização de uma sociedade efetivamente livre, justa e democrática⁸⁶.

No que diz respeito à fundamentação filosófica das duas formas de avaliação destacamos o que se segue.

⁸³ “O trabalho pedagógico, enquanto conjunto de práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento –, não deixa de se constituir, no capitalismo, uma das suas formas de expressão”. KUENZER, Acácia Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002, p. 82.

⁸⁴ Cf. AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**, para uma sociologia das práticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

⁸⁵ “A expressão socialismo democrático é, aliás, muito ambígua. Nós não a empregamos senão com a advertência de que, nela, se ocupa designar uma superação, evitando quer os desvios aburguesados quer os congelamentos ditatoriais. Desta maneira é que se revigorou, no panorama atual, com a rejeição do ‘socialismo’ bem comportado e ‘confiável’ (que a burguesia absorve) e também dos ‘socialismos’ burocráticos-repressivos de cúpula (que prevalecem nas repúblicas onde o trabalhador não tenha, efetivamente, canais de participação no governo e defesa eficaz contra os burocratas). O socialismo democrático, portanto, vai, hoje, ganhando um sentido da procura duma ‘alternativa’ perante o capitalismo espoliativo e o socialismo gorado”. LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 70.

⁸⁶ “A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação sem seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos”. LUCKESI, Cipriano Carlos. “Avaliação educacional: para além do autoritarismo”. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 42.

A avaliação barbarizante está orientada pela *razão instrumental*, que se preocupa mais com o caráter técnico e pragmático do conhecimento, transformando tudo em mercadoria, inclusive o próprio conhecimento. Para tal modelo de razão, só será válido *o conhecimento que puder ser útil ao sistema produtivo*, e é exatamente neste paradigma que a avaliação barbarizante se apoia. O caráter pragmático, “científico”, técnico e tecnológico da razão instrumental apresenta-se em seu modelo filosófico por excelência, a saber, o *Positivismo*.

Assim, a avaliação barbarizante está fundamentada no Positivismo e em seu caráter pseudocientífico⁸⁷, que excluiu toda a verdade que não for provada materialmente pelos testes e experimentações, e que não for apresentada objetivamente nos números, nas tabelas e gráficos estatísticos.

Além disso, a avaliação emancipatória está fundamentada na *razão emancipatória*, voltada ao desenvolvimento do pensamento e da crítica, compreendendo que o conhecimento deva ser construído em favor do esclarecimento, engendrando a autonomia dos sujeitos, possibilitando a efetivação da “maioridade⁸⁸”. A Ciência não tem aqui um caráter meramente pragmático mas um sentido de produção de conhecimento para a melhoria da humanidade, uma ciência voltada às questões sociais que está mais preocupada com a produção de conhecimentos significativos do que com conhecimentos apenas úteis ao sistema capitalista.

Esse modelo de Ciência está orientado na *Filosofia da Práxis*, que se manifesta no materialismo histórico dialético, que deu grande contribuição às ciências, sobretudo às sociais e humanas, acrescentando o caráter crítico à investigação científica, especialmente com inserção de pesquisas inter e multidisciplinares e dos métodos de pesquisa qualitativa. Dessa forma, a avaliação barbarizante está fundamentada nessas orientações.

Ainda, seguindo a orientação kantiana, podemos afirmar que a avaliação barbarizante produz mais a *heteronomia*, isto é, os sujeitos não se tornam capazes de se autogerir e autorregular pois, como não pensam e agem por conta própria, esperam e necessitam que outros determinem as regras para eles seguirem, uma vez que são incapazes de dar a si mesmo as leis. Contraditoriamente, a avaliação emancipatória contribui muito na formação de sujeitos autônomos (*autonomia*), capazes de se autorregular e por isso são mais livres, pois são eles que determinam os seus limites, sem necessitar que outros precisem fazer isso; dar a si pró-

⁸⁷ A crítica contundente ao Positivismo é feita por Adorno e Horkheimer, apresentada no primeiro capítulo deste trabalho (cf. Capítulo I, seção 2.1). Cf. ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. “Conceito de esclarecimento”. In: _____. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

⁸⁸ Cf. KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?”. In: _____. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

prio as regras – de dentro para fora⁸⁹ e não o inverso – é típico de um sujeito autônomo, e pensamos que a avaliação emancipatória pode contribuir para a efetivação disso.

No que tange às concepções de conhecimento que fundamentam as avaliações barbarizantes e emancipatórias teceremos os seguintes comentários.

As concepções *empirista* e *racionalista* de conhecimento, que afirmam estar a fonte verdadeira do conhecimento apenas nos sentidos ou na razão, respectivamente, fundamentam a avaliação barbarizante. Quando um professor avaliar por meio desse tipo de avaliação está muitas vezes, sem perceber, apoiado em uma dessas concepções de conhecimento, que nos apresentam uma visão reducionista dos dados do mundo. É por esse motivo que as avaliações barbarizantes avaliam dados objetivos, que podem ser medidos pelos sentidos ou pela mera razão.

Além disso, a avaliação emancipatória está apoiada nas concepções *interacionistas* de conhecimento⁹⁰, que defendem que o conhecimento é produto da relação entre sujeito e objeto e não apenas resultado de um ou do outro, como afirmam as correntes empiristas e racionalistas.

Com efeito, as concepções interacionistas do conhecimento fundamentam a prática da avaliação emancipatória, que compreende que o conhecimento se dá na interação entre sujeito e objeto e, por isso, não se debruça na avaliação mecanicista e sim numa avaliação interacionista, compreendendo a importância tanto do sujeito (aluno que está sendo avaliado) como do objeto (o conteúdo, habilidade ou competência que é avaliado), uma vez que é a interação que permitirá a elaboração do conhecimento.

Ademais, a avaliação barbarizante está mais orientada para a *reprodução do conhecimento*, uma vez que avalia, sobretudo, se o aluno memorizou determinados conteúdos, fazendo-os demonstrar nas provas se absorveu o conteúdo de acordo como ele foi transmitido, evitando a produção do conhecimento. Além disso, a avaliação emancipatória se fundamenta na noção de *produção do conhecimento*, permitindo que o discente avaliado possa ir além do

⁸⁹ Para maior aprofundamento dos conceitos de autonomia e heteronomia cf. KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70, 1986; KANT. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2000.

⁹⁰ O primeiro a propor essa orientação foi Kant (**Crítica da razão pura**. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989) quando propôs uma solução para o antagonismo das teses racionalista e empirista, defendendo que o conhecimento começa na experiência, porém mas não se fundamenta nela, pois só há conhecimento quando o sujeito é provocado pelo mundo externo e é capaz, devido a sua estrutura cognitiva prévia, de sintetizar tais informações empíricas. Assim, o conhecimento se dá pela relação necessária entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível. Além do filósofo prussiano, Karl Marx (**Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983), a seu modo, também defendeu uma concepção de conhecimento interacionista, na medida em que afirma que o conhecimento origina-se na realidade concreta se eleva às categorias abstratas,

conteúdo ensinado, possibilitando a produção do conhecimento, ultrapassando a dimensão meramente técnica e mecânica do conhecimento.

É possível também indicar alguns elementos psicanalíticos dos dois modelos de avaliação ora analisados.

A avaliação barbarizante não contribui muito para a formação do *sujeito do inconsciente*, pois desenvolve mais a objetivação do sujeito, uma vez que não permite geralmente que o sujeito produza o seu próprio discurso, mediado pela linguagem simbólica. Quando exige que aquele que está sendo avaliado se expresse apenas copiando a fala do outro, sem apresentar o seu próprio estilo discursivo, a avaliação barbarizante *não desenvolve um eu (ego) autônomo*, mas um tipo que fica à sombra do outro⁹¹. Objetivar os sujeitos, isto é, torná-los objetos ao invés de sujeitos, é uma das características desse tipo de avaliação.

Enquanto isso, a avaliação emancipatória contribuirá para a formação do sujeito, porque *auxilia a desenvolver um sujeito do inconsciente autônomo*, capaz de produzir seus próprios discursos. Isso ocorre quando essa maneira de avaliar permite, e até exige, que o aluno avaliado produza sua própria resposta às questões propostas na prova, por exemplo, sem copiar de ninguém. Com efeito, se apropriar significativamente do discurso de outro é necessário, mas copiar tal discurso não contribui para a formação do sujeito autônomo.

Seguindo a linha exposta acima, as duas formas de avaliação também apresentam uma relação entre linguagem e discurso, que apresentaremos a seguir.

A avaliação barbarizante é um dos *obstáculos para a produção do discurso*, uma vez que, geralmente, não exigirá e nem permitirá que os alunos possam falar da sua maneira sobre aquilo que as questões das avaliações indagam; aliás, o que mais importa numa avaliação desse tipo é que o discente demonstre que memorizou exatamente aquilo que o professor desejava, apresentando o conteúdo tal e qual foi ensinado. Destarte, a avaliação barbarizante não contribuirá muito para o desenvolvimento da linguagem e nem para a produção de um discurso autônomo por parte daquele que é avaliado.

preenchendo-as de conteúdo real, retornando ao mundo concreto agora mais rico de conteúdo empírico, permitindo uma maior compreensão dessa realidade.

⁹¹ Analisando a questão da cola em sala de aula no momento da avaliação por um prisma psicanalítico, é possível inferir que aquele que cola sente quase que uma necessidade psíquica, como uma muleta (dependência psíquica), da cola, pois sem ela ele não se sente capaz de responder as questões da prova nem mesmo de estar naquela sala naquele momento. Quem, em geral, cola não se sente capaz de produzir sua própria fala, apresentar suas próprias respostas e argumentos, sentido uma necessidade psíquica de falar pela boca e com as palavras do outro. Uma pessoa assim, numa visão inicial, não demonstra ser um sujeito e nem parece sentir falta de se tornar um, sentindo-se mais confortável em ser outro ao invés de desenvolver o seu próprio eu. Assim, a avaliação barbarizante, nesse aspecto, é o tipo de avaliação que mais *permite a cola* e, por conseguinte, menos contribui para a construção do sujeito.

Seguem abaixo alguns exemplos extraídos de algumas provas aplicadas em avaliações feitas na área do direito. Tais enunciados são comuns em várias provas jurídicas, seja em concursos públicos ou no exame da OAB, e o seu formato, possivelmente, contribuirá para a diminuição da capacidade discursiva daquele que está sendo avaliado pois ele não precisará pensar e nem refletir muito para respondê-las.

Enunciado 1 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva

Compete ao presidente do Conselho Federal da OAB

- a) aplicar penas disciplinares, no caso de infração cometida no âmbito do Conselho Federal.
- b) alienar ou onerar bens móveis.
- c) presidir o Órgão Especial, com direito a voto de qualidade, no caso de empate.
- d) definir os critérios para despesas com transporte e hospedagem dos conselheiros, membros das comissões e convidados.

Fonte: Prova da OAB – Exame Unificado, janeiro de 2010.

Enunciado 2 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva

No que se refere a citações e intimações, assinale a opção correta.

- a) É inadmissível no processo penal a citação por hora certa.
- b) Tratando-se de processo penal, a citação inicial deve ser feita pelo correio.
- c) Tratando-se de processo penal, não se admite a citação de acusado por edital.
- d) O réu preso deve ser citado pessoalmente

Fonte: Prova da OAB – Exame Unificado, janeiro de 2010.

Enunciado 3 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva

Simulação é:

- a) uma causa de nulidade do negócio jurídico;
- b) um vício de consentimento;
- c) um motivo para a rescisão do contrato;
- d) uma causa de anulabilidade do negócio jurídico

Fonte: Prova do Concurso para Juiz Federal/TRF 3ª Região, 2006.

Enunciado 4 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva

São formas de provimento derivado, exceto:

- a) Reintegração;
- b) Recondução;
- c) Aproveitamento;
- d) Nomeação;
- e) Reversão.

Fonte: Prova do Concurso para Juiz do Trabalho Substituto/TRT-MA, agosto de 2006.

Os exemplos de enunciados acima apresentados exigem, geralmente, daquele que está sendo avaliado, sobretudo, a demonstração da capacidade de memorização do conteúdo avaliado. Para que o aluno/candidato possa responder as questões dos *enunciados* 1, 2, 3 e 4 ele precisa somente ligar uma das opções ao conteúdo do enunciado, quase que necessitando apenas “completar” aquilo que se encontra no enunciado da questão, eliminando as respostas que não se encaixam. De outra forma, essas questões nos lembram aquelas que diziam “Complete as lacunas abaixo”, muito comum em outras épocas. Não é preciso refletir e nem pensar muito para responder que “Simulação é [...]” ou que “Compete ao presidente federal da OAB [...]”, demonstrando, em nosso entendimento, o caráter mnemônico de tais enunciados.

Nas provas aplicadas no *Curso de Direito* campo de estudo também foi possível ver questões semelhantes às estas aplicadas em nível nacional, contribuindo também, em nossa concepção, para a diminuição da capacidade discursiva do aluno avaliado.

Enunciado 5 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva

Os credores cujos créditos foram impugnados serão intimados para contestar a impugnação, no prazo de:

- a) 05 dias
- b) 10 dias
- c) 15 dias
- d) 20 dias
- e) 30 dias

Fonte: Prova aplicada no *Curso de Direito*, em sala de aula, em 2010 (adaptada).

Enunciado 6 (múltipla escolha) – Diminuição da capacidade discursiva

Tem legitimidade para propor ação direta de inconstitucionalidade interventiva:

- a) Presidente da República
- b) Mesa do Senado Federal
- c) Procurador-Geral da República
- d) Mesa da Câmara dos Deputados
- e) Todas as alternativas são corretas

Fonte: Prova aplicada no *Curso de Direito*, em sala de aula, em 2009 (adaptada).

Seguindo a linha das provas aplicadas em concursos públicos e no exame da OAB citadas anteriormente, as provas aplicadas no *Curso de Direito*, frequentemente, orientam-se no mesmo sentido, apresentando enunciados que exigem, sobretudo, a capacidade do aluno memorizar para poder responder corretamente à questão. Os *enunciados* 5 e 6 demonstram isso, uma vez que a resolução da questão não exigirá muito do raciocínio crítico e reflexivo do aluno avaliado, eis o pensamos sobre isso.

Alguns poderiam objetar que talvez o objetivo seja exatamente saber se o aluno sabe determinado “prazo” ou sobre “a quem compete propor tal ação”, entretanto pensamos que esses conhecimentos poderão ser assimilados de forma significativa e, para isso, será possível elaborar questões que avaliem isso de forma contextualizada, exigindo mais do que simples memorização, e sim raciocínio, análise e crítica. Isso não ocorrerá se não for de interesse do modelo educacional vigente desenvolver a autonomia dos alunos, pelos motivos internos do próprio capitalismo.

Quando se tratar de questões discursivas, que em tese deveriam permitir ao aluno avaliado apresentar seus argumentos, devidamente fundamentados, construindo um discurso próprio, também encontramos questões que evitam que o discente possa expressar-se amplamente sobre o conteúdo que aprendera durante as aulas. A questão apresentada a seguir é um exemplo de como isso ocorre no *Curso de Direito* estudado.

Enunciado 7 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva

Responda as perguntas a seguir, *sem a necessidade de comentar nenhuma delas*, com dia/mês e hora, esta se necessária, baseado neste enunciado: considere o termo *a quo* de um prazo tenha sido hoje, às 09h; lembre-se que 09/12 (sexta-feira) será ponto facultativo na Justiça Estadual, onde ele deverá ser cumprido.

- a) Se o prazo for de 72h, qual será o termo *ad quem*?
- b) Se o prazo for de três dias, qual será o termo *ad quem*?
- c) Se o prazo for de cinco dias, qual será o termo *ad quem*?

Fonte: Prova aplicada no *Curso de Direito*, em sala de aula, em 2011 (adaptada) [grifos nossos]

Enunciado 8 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva

Quais os tipos de procedimento processual previsto na CLT? Diferencie

Fonte: Prova aplicada no *Curso de Direito*, em sala de aula, em 2008 (adaptada)

Enunciado 9 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva

Cite dois modos de aquisição de propriedade que também são modos de perda.

Fonte: Prova aplicada no *Curso de Direito*, em sala de aula, em 2010 (adaptada)

Os enunciados acima nos apresentam um exemplo de questões frequentemente encontradas em provas aplicadas no *Curso Direito*, que, neste caso, novamente, exigirão do aluno, principalmente, capacidade para lembrar o que memorizou do Código sobre tais “tipos de procedimento” ou sobre “os dois modos de aquisição de propriedade [...]”, não desenvolvendo a capacidade do aluno de falar sobre tal conteúdo.

No caso do enunciado logo abaixo apresentamos uma prática comum nas provas analisadas no *Curso de Direito*, nas questões discursivas, que é a exigência do limite de linhas que o aluno deve utilizar para responder corretamente à questão. Na questão em tela fica evidente que o professor não irá considerar nada que o aluno escrever que ultrapassar a quantidade máxima de linhas estabelecidas. Isso quer dizer: se o aluno precisar desenvolver um argumento amplo sobre a questão, ele será impedido, demonstrando-se, assim, uma diminuição proposital da capacidade discursiva do discente.

Enunciado 10 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva

Diferencie proposta entre presentes e entre ausentes (5 linhas no máximo o que ultrapassar será considerado) [grifo nosso].

Fonte: Prova aplicada no *Curso de Direito*, em sala de aula, em 2009 (adaptada)

Os enunciados, a seguir, muitos frequentes nas questões de prova aplicadas no *Curso de Direito*, apesar de solicitarem que o aluno “discorra sobre [...]” não indica claramente o que o professor objetiva avaliar com a questão, pois “discorrer” é algo muito amplo. O aluno poderá falar pouco ou muito sobre o tema, mas ainda assim ele ficará sem parâmetros para saber o que o professor realmente quer avaliar. Apesar do termo “discorra” fazer parecer que se trata de uma questão que ampliará a capacidade discursiva do aluno, pensamos que essa forma de questão, do jeito como é apresentada, poderá também ser um obstáculo para o desenvolvimento de tal capacidade, pois o professor não deixa claro o que pretende avaliar.

Além disso, segundo nosso entendimento, com esse tipo de enunciado, o professor não explicita o que realmente pretende avaliar, mas deixa o aluno “livre” para “discorrer” sobre o tema, podendo com isso, em vários momentos, contribuir, consciente ou inconscientemente, para que o aluno erre ao responder a questão, “discorrendo” sobre conteúdos que não cabem para responder o enunciado. Mas como saber o que o docente solicitou na questão? Esse tipo de enunciado dificulta saber disso. Portanto, o uso do termo “discorra” não é, em nosso entendimento, garantia do desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno, pelo contrário, pode ser inclusive uma forma de obstaculizá-la.

Enunciado 11 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva

Discorra sobre os três princípios processuais penais vigentes na atualidade.

Fonte: Prova aplicada no *Curso de Direito*, em sala de aula, em 2010 (adaptada)

Enunciado 12 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva

Discorra sobre o princípio da irrecorribilidade imediata das decisões interlocutórias no direito processual do trabalho.

Fonte: Prova aplicada no *Curso de Direito*, em sala de aula, em 2009 (adaptada)

Outro tipo de questão discursiva comum nas provas aplicadas no *Curso de Direito* é a que se apresenta abaixo. Nela é apresentado um problema jurídico hipotético e, logo em seguida, solicita-se que o aluno responda discursivamente às questões propostas. No caso do enunciado em análise, apesar do uso da narração de um problema jurídico, que nos poderá fazer pensar que se trata de uma questão contextualizada que irá permitir o aluno analisar, pensar, relacionar e criticar tal fenômeno, no final só exige que ele responda de forma “seca” a questão, pedindo que ele diga apenas o “foro competente para julgar” tal ação. Não se exigirá, em questões desse tipo, que se desenvolva um raciocínio complexo e nem um texto completo, com começo, meio e fim, para respondê-la, pois a resposta correta se resume a uma ou duas palavras. Assim, esse formato de questão é característico de uma avaliação do tipo barbarizante, apesar de não parecer à primeira vista.

Enunciado 13 (discursiva) – Diminuição da capacidade discursiva

Carlito Torres, motorista de ônibus, foi contratado pela empresa Trangamandapia Ltda. na cidade de São Luís/MA para trabalhar com motorista na linha intermunicipal São Luís/Balsas. Carlito procurou você para atuar como seu advogado na Reclamação Trabalhista. Pergunta-se:

- a) Qual foro competente para processar e julgar a ação trabalhista? Justifique sua resposta.

Fonte: Prova aplicada no *Curso de Direito*, em sala de aula, em 2009 (adaptada)

É evidente que nem todas as questões das provas que se apresentam nos formatos anteriormente mencionados deverão ser identificadas como barbarizantes, até porque as avaliações se constroem dialeticamente, mas só pretendemos apresentar as possíveis consequências que esses tipos de enunciados podem gerar, contribuindo, possivelmente, para a efetivação da barbárie. Destarte, os tipos de enunciados analisados servirão de paradigma para que possamos compreender que as provas podem contribuir para a diminuição da capacidade discursiva do aluno avaliado.

Por um caminho diverso, mas engendrado a partir do modelo barbarizante, a avaliação emancipatória, além de desenvolver a linguagem e o vocabulário do aluno, contribuirá para que o mesmo possa apresentar seus argumentos e respostas, auxiliando no desenvolvimento de um *discurso autônomo*. Na medida em que provocar o pensamento e raciocínio do aluno a avaliação emancipatória será, em nosso entendimento, um instrumento para a construção de um sujeito mais capacitado para falar por conta própria, subsidiando a formação de um sujeito autônomo e emancipado.

Os enunciados retirados de provas do ENADE do curso de Direito são um bom exemplo de como uma avaliação, mesmo utilizando a forma de questões de múltipla escolha, pode fazer o discente que está sendo avaliado pensar sobre o conteúdo e, dessa forma, ampliar sua capacidade discursiva para responder aquela questão em tela, dissertando sobre o assunto, pois, o próprio enunciado provoca o pensamento e a reflexão, que deverá ser exposto de forma discursiva.

Enunciado 14 (múltipla escolha) – Ampliação da capacidade discursiva

*Olhe pro menino
Sem camisa e descalço
Que chora por comida
Que te pede um trocado
Olhe pro menino
Que não tem onde morar
Não tem pra onde ir
E não tem onde ficar
Olhe em seus olhos
Sinta o ódio animal
A revolta que ele sente
Da injustiça social*
Injustiça Social – Esgoto. In: <<http://www.letras.com.br/esgoto/injustica-social>>

A música retrata situação que afronta direitos fundamentais, registrados no texto constitucional brasileiro.

Esses direitos traduzem-se em

- A) falácias do legislador constituinte.
- B) situações referidas à dignidade humana.
- C) valores religiosos, de matriz filosófica.
- D) regras gerais, sem eficácia plena.
- E) situações políticas, sem viés jurídico.

Fonte: Prova aplicado no ENADE 2009 do Curso de Direito.

Enunciado 15 (múltipla escolha) – Ampliação da capacidade discursiva

Tomás de Aquino, discutindo a questão referente ao **sigilo da confissão**, afirma:

Um sacerdote não pode ser tomado como testemunha senão como homem. Portanto, sem detrimento da sua consciência pode jurar que ignora o que só como Deus o soube. – Semelhantemente, pode um prelado sem detrimento da sua consciência, deixar impune ou sem nenhum remédio, o pecado, que como Deus o soube. Pois, não está obrigado a dar remédio senão ao modo por que as cousas lhe são confiadas. Portanto, ao que lhe foi confiado no foro da penitência deve dar remédio no mesmo foro, tanto quanto possível. Assim o abade, no caso referido, deve advertir o prior a resignar o priorado; ou, se este não o quiser, pode em outra ocasião qualquer, eximi-lo às obrigações do priorado, contanto que evite toda suspeita de revelação da confissão.

(AQUINO, São Tomás. *Suma Teológica*. Tradução de Alexandre Corrêa. Porto Alegre: Livraria Sulina, 1980. v. X, p. 4510)

Considerando as regras pertinentes do Direito Civil e do Direito Processual Civil brasileiros, o sacerdote que se nega a depor em audiência sobre fatos de que teve conhecimento no confessional agirá

- (A) amparado na lei, porque não pode ser obrigado a depor sobre fatos a cujo respeito deva manter em segredo, mas se o fato não lhe parecer acobertado pelo dever do sigilo poderá revelá-lo em seu depoimento.
- (B) sem amparo na lei, porque o sacerdote não pode valer-se dessa condição para eximir-se de colaborar com o Poder Judiciário na busca da verdade.
- (C) sem amparo na lei, porque a testemunha tem o dever de dizer a verdade sobre o que lhe foi perguntado, pelo Juiz, não contendo a lei nenhuma exceção.
- (D) amparado na lei, apenas se os fatos puderem colocar em perigo de vida ou de dano patrimonial imediato quem o tiver arrolado como testemunha.
- (E) sem amparo na lei, porque antes de iniciar seu depoimento deveria alegar suspeição, a fim de que fosse dispensado de depor, mas se assim não agiu fica obrigado a responder a todas as perguntas que lhe forem feitas.

Fonte: Prova aplicado no ENADE 2006 do Curso de Direito.

Com efeito, os enunciados extraídos das referidas provas do ENADE demonstram, segundo nosso entendimento, que, para responder a elas, o aluno não será exigido apenas em sua capacidade de memorização mecânica, pois ele precisará ler, interpretar, relacionar, raciocinar e analisar para, somente depois disso, marcar a opção mais adequada para responder corretamente a questão. Evidentemente, como é possível nas questões de múltipla escolha, ele poderá apenas “chutar” e marcar qualquer questão, inclusive a correta, contudo para respondê-la com consciência deverá seguir as etapas descritas anteriormente.

No que tange às questões discursivas apresentadas na referida prova do ENADE, é evidente a exigência do desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno avaliado, pois elas exigirão que ele tenha que desenvolver um raciocínio a partir dos elementos apresentados na questão, sejam fragmentos de textos ou problemas que remetam ao mundo jurídico, fazendo com que seja necessário dissertar com profundidade sobre o assunto, relacionando vários elementos e várias áreas de conhecimento.

Enunciado 16 (discursiva) – Ampliação da capacidade discursiva

Ao buscar emprego, Ana Letícia depara-se com o seguinte anúncio na seção de classificados: “MOTORISTA. Casa de família procura motorista, homem, preferencialmente branco, salário R\$ 850,00, para transporte de crianças, com referências. Enviar correspondência para a portaria do Jornal.”

Com base nessa situação, responda às questões e apresente argumentos que justifiquem sua resposta.

a) O anúncio incorre em modalidades de discriminação vedadas pela Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho. A ocorrência do ato discriminador é, por si só, capaz de configurar a responsabilidade internacional do Estado Brasileiro?

b) O Ministério Público Federal tem legitimidade para a defesa judicial de Ana Letícia a fim de garantir e assegurar sua contratação?

Fonte: Prova aplicado no ENADE 2009 do Curso de Direito (adaptada).

Os enunciados das questões discursivas do ENADE, acima apresentados, são exemplos de como será possível avaliar um conteúdo jurídico sem, necessariamente, ter de fazer-se perguntas que remetam a uma resposta curta e “seca”, fazendo o aluno avaliado ter que pensar, analisar e refletir a partir do conteúdo, relacionando vários conhecimentos para responder fundamentadamente às questões propostas. Entendemos que esse modelo de questão discursiva poderá contribuir, consideravelmente, para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos do curso de Direito.

Além disso, no que diz respeito à autoria do professor, essas duas formas de avaliação também se mostram distintas. Enquanto na avaliação barbarizante *o professor não é exatamente o autor* das questões da prova, pois a pressões externas – tais como a prova da OAB, concursos públicos no campo do direito, mercado de trabalho e o ENADE, etc. – faz com que ele acabe reproduzindo em suas provas os discursos daquele tipo de avaliação externa, na avaliação emancipatória ele *é autor* das questões que compõem a prova, resistindo mais incisivamente às pressões externas.

Dessa maneira, é muito comum nas provas de professores, que não são autores de suas avaliações, encontrar questões copiadas da Internet, de concursos público e da prova da OAB. Às vezes eles copiam e até indicam a fonte, outras essa reprodução é até mesmo inconsciente, pois o professor toma como seu o discurso de outros, apresentado em outras questões de prova, demonstrando assim a dificuldade de autoria do professor em relação às suas próprias provas.

Cumpramos lembrar que a sala de aula não é o mercado de trabalho nem a OAB e por isso o professor deveria, mesmo sabendo das condições objetivas, resistir mais às essas pressões, buscando assim ser autor dos enunciados de suas provas, demonstrando que ele próprio

tem um discurso autônomo, capaz de pensar como o aluno deveria ser avaliado. Defendemos que isso seria mais possível através de uma avaliação emancipatória do que por meio da avaliação barbarizante.

No que diz respeito às concepções psicológicas da aprendizagem as avaliações barbarizante e emancipatória são assim classificadas.

A avaliação barbarizante se fundamenta nas teorias psicológicas comportamentalistas, tal como o *behaviorismo*, enquanto a avaliação emancipatória se apoia nas *teorias interacionistas*, como aquelas defendidas por Vigotsky e Ausubel. Por acreditar que a aprendizagem ocorre pela mudança do comportamento, através do condicionamento do mesmo, e que ela poderá ser medida por meio da avaliação, a forma de avaliar barbarizante defende que a aprendizagem se dá pela *transmissão do conhecimento*, conduzindo a aprendizagem a um processo mecânico. Ademais, devido à ideia de que a aprendizagem se dá por meio da interação entre sujeito e objeto de conhecimento, seja mediada pela linguagem (Vigotski) ou pelos conceitos ancorados em outros conceitos (Ausubel), a avaliação emancipatória contribuirá para a *aprendizagem significativa*, permitindo a *assimilação* e não a pura *memorização mecânica* do conhecimento, como faz frequentemente a avaliação do tipo barbarizante.

Dessa forma, a avaliação barbarizante apresentará enunciados que exigirão, em geral, do aluno que está sendo avaliado demonstre apenas sua capacidade de *memorização mecânica*, sendo levado a reproduzir *ipsi litteris* o conhecimento que fora transmitido pelo professor. E se o aluno não reproduzir exatamente aquilo que o professor espera dele, sua resposta será considerada errada e pontuada de forma negativa.

Enunciado 17 – Exigência apenas de memorização mecânica

A modalidade de transferência convencional da posse, onde há conversão da posse imediata em direta ou desdobramento da posse, sem que nenhum ato exterior ateste qualquer mudança na relação entre a pessoa e a coisa, denomina-se:

- A) composses.
- B) acessão.
- C) constituto possessório.
- D) comistão.

Fonte: Prova aplicada em sala de aula no *Curso de Direito*, em 2009 (adaptada).

O enunciado acima referido ilustra o tipo de questão que exigirá, em geral, que o aluno responda de forma a demonstrar apenas se memorizou mecanicamente os conteúdos que estão sendo avaliados pelos professores. Como comentado anteriormente, entendemos

que esse formato de enunciado não contribuirá muito para que o aluno demonstre o que aprendeu de forma significativa, pois exigirá dele a capacidade de memorização, que, em geral, ocorrerá de maneira mecânica.

Contraditoriamente, a avaliação emancipatória apresentará enunciados que, de maneira geral, provocarão nos discentes em processo de avaliação a necessidade de responder às questões demonstrando se assimilaram de forma significativa o conhecimento que aprenderam, fazendo com que o professor lide de maneira diferente com o “erro⁹²” do aluno, que neste caso, não será mais uma forma de punir o aluno mas de avaliar o que de fato ele aprendeu no processo de ensino/aprendizagem.

O exemplo a seguir ilustra o que pensamos ser, pelo menos como modelo teórico, um enunciado de uma avaliação emancipatória, pois exigirá dos alunos que são avaliados por este formato de questão que eles estabeleçam várias relações entre conteúdos, demonstrando que a assimilação ocorreu de forma significativa. Como dito anteriormente, é possível que o aluno só apenas marque uma opção qualquer, no entanto a resposta mais consciente será apresentada pelo discente se ele, durante as aulas, aprendeu o conteúdo de forma significativa, uma vez que elas exigirão a demonstração de habilidades e competências e não apenas a demonstração da memorização de um determinado conteúdo.

Enunciado 18 – Exigência da demonstração do que assimilou de forma significativa

Situação 01: *Na Segunda Guerra Mundial, foi alvejado o barco de pesca SHANGRI-LLA na área costeira de Cabo Frio, ocasião em que morreram 10 pessoas. Após idas e vindas do processo, houve sua reapreciação pelo Tribunal Marítimo, em ação em que os familiares das vítimas pretendiam receber indenização por danos morais. Ficou provado que o barco foi alvejado pela embarcação U-199 da Alemanha. Após regular citação, em sua defesa, o governo alemão alega imunidade absoluta de jurisdição. A decisão definitiva do conflito de interesses foi pela prevalência da posição da República Alemã.* (RO 72/RJ – STJ)

Situação 02: *Francês, de origem judaica, naturalizado brasileiro e aqui residente, propõe demanda em face da República Alemã, por ter sofrido danos morais, juntamente com sua família, durante a ocupação do território francês, na Segunda Guerra Mundial. O juiz de primeiro grau extinguiu a ação, sem citação, afirmando impossibilidade jurídica do pedido, em face da imunidade absoluta do Estado Alemão. Após regular tramitação, o Recurso Especial foi provido, com base no princípio da dignidade da pessoa humana, que recomendaria o conhecimento da causa, facultando a citação e manifestação da República Alemã, que poderia ter interesse em ver a causa julgada.* (RO 64/SP – STJ)

Ao analisar as situações descritas, chega-se à conclusão de que

- A) não há possibilidade de submissão do Estado Soberano à jurisdição estrangeira.
- B) quando a questão litigiosa referir-se aos direitos fundamentais, o Estado soberano será submetido à jurisdição estrangeira.

⁹² Para o aprofundamento da questão do erro no processo de avaliação cf. LUCKESI, Cipriano. *Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude*. In; LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

- C) a imunidade absoluta para atos de império, aqueles praticados pelo Estado soberano, pode ser excepcionada havendo concordância do Estado.
- D) a imunidade absoluta só prevalece quando se trata de atos de gestão, os que o Estado pratica como se particular fosse.
- E) inexistência de imunidade de jurisdição por atos delituosos que foram praticados no território do Estado do foro.

Fonte: Prova do ENADE 2009 do Curso de Direito.

Além da fundamentação psicológica as avaliações barbarizantes e emancipatórias também se apoiam em concepções pedagógicas distintas.

As *tendências pedagógicas liberais* são o fundamento da avaliação barbarizante, enquanto as *vertentes críticas da pedagogia* são o esteio da avaliação emancipatória. Das pedagogias tradicionais até a tecnicista orientam o tipo de avaliação barbarizante, uma vez que se fundam na transmissão conhecimento, defendendo que o homem é um ser que deve ser modelado pelo processo educacional, desenvolvendo suas potencialidades, processo esse que tem como teleologia a formação de um homem a partir dos ideais liberais capitalistas, inserindo-o no perfil do mercado de trabalho. As aulas tradicionais (o professor como centro e único transmissor do conhecimento) e aquelas orientadas pela tecnologia massificadora, tal como se apresentam hoje a educação à distância ou os sistemas de educação via internet, videoconferência, apostilamento, etc., são exemplos de orientações pedagógicas a serviço dos ideais capitalistas, consumados pela avaliação barbarizante. Paulo Freire (1987) quando analisa a “educação bancária” demonstra claramente as tendências pedagógicas que fundamentam a prática da avaliação barbarizante, preocupada apenas com a consecução dos ideais capitalistas.

Assim, as pedagogias liberais e as críticas fundamentarão, respectivamente, as avaliações barbarizante e emancipatórias, produzindo efeitos diversos, isto é, a barbárie e a emancipação, nos termos anteriormente mencionados.

As avaliações barbarizantes e emancipatórias também se expressam no tipo de função desempenhada pelas avaliações. Se realizar especialmente a função *classificatória*, com objetivo de estratificar, classificar, extrair uma nota e estratificar os alunos avaliados, estaremos diante da avaliação barbarizante. E, se desempenhar fundamentalmente a função *diagnóstica*, objetivando avaliar o que o aluno aprendeu para tomar decisões dos passos futuros do processo educacional, sem se preocupar apenas em classificar e estratificar tal aluno nos depararemos, possivelmente, com uma avaliação do tipo emancipatória.

A avaliação barbarizante objetivará, sobretudo, *aferir* o conhecimento aprendido pelo aluno, transformando tal conhecimento em dados objetivos passíveis de mensuração, isto é, notas (sejam elas extraídas isoladamente ou pelo cálculo da média de todas as avaliações

que foram aplicadas ao aluno avaliado). A medida do conhecimento é o objetivo principal da avaliação do tipo barbarizante.

Contraditoriamente, a avaliação emancipatória, fundamentada mais na função diagnóstica, objetivará *avaliar* e não somente medir o que o aluno aprendeu no processo ensino/aprendizagem. Esse tipo de avaliação buscará compreender o quê e como o aluno aprendeu para, se for necessário, mudar os caminhos de tal processo. Se, por meio da avaliação emancipatória, o professor perceber que os alunos estão encontrando obstáculos para a aprendizagem ele precisará decidir o quê e como mudar o processo, permitindo que o aluno aprenda, certamente, de forma significativa. O objetivo desse tipo de avaliação não é o de apenas medir o conhecimento aprendido, transformando em uma nota, mas avaliar o próprio processo de aprendizagem⁹³.

Na medida em que exercem as funções classificatória e diagnóstica as avaliações barbarizante também contribuem mais para a inclusão e/ou para a exclusão⁹⁴. A avaliação que, pelos motivos inerentes à avaliação do tipo classificatória, realiza apenas a aferição e medição do conhecimento realizará, de certo modo, também a *exclusão* social. Isso ocorrerá quando os alunos são estratificados pelas notas obtidas nas provas. Por exemplo, os que obtiveram as maiores notas serão classificados como superiores e aqueles com as menores notas serão definidos como inferiores, gerando assim uma forma de exclusão social⁹⁵.

⁹³ É possível encontrar mais elementos para compreender a relação entre aferição e diagnóstico por meio da avaliação em LUCKESI, Cipriano Carlos. “Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?”. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010e.

⁹⁴ Sobre essa questão é necessário observar que: “As práticas avaliativas realizadas no interior das escolas, quando enfatizam testes que aparentemente objetivam apenas medir, verificar e classificar a aprendizagem dos alunos, reforçam uma ideologia sutil e complexa, de controle e reprodução social. Ou seja, com aparência de avaliar igualmente todos os alunos, o sistema educacional através da concepção de seus profissionais, oculta os reais interesses da sociedade capitalista e contribui para a manutenção e perpetuação de um sistema autoritário, estratificado e extremamente desigual”. Além disso, a “prática avaliativa é uma das formas mais eficientes de instalar ou controlar comportamentos, atitudes e crenças entre os estudantes, podendo ser positiva ou destrutiva em suas possibilidades, pelo poder que encerra e pela importância que tem como mecanismo de *inclusão* e *exclusão* social, através das marcas burocráticas e legais impregnadas na sua utilização.” grifos nossos. MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005, p. 177-178 (grifos nossos).

⁹⁵ As observações a seguir nos ajudam a entender o caráter excludente do tipo de avaliação que efetiva a função classificatória: “A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passam pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou evasão dos meios de saber. Mantém-se, assim a distribuição social” (LUCKESI, Cipriano Carlos. “Avaliação educacional: para além do autoritarismo”. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 37). Ademais, “a avaliação da aprendizagem utilizada de maneira fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social [...]. No caso, a avaliação está mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a *seletividade social*, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um ‘fio d’água’” (LUCKESI, Cipriano Carlos. “Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame”. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 26) [grifos nosso].

A *inclusão* social, por sua vez, será, mais possivelmente, realizada pela avaliação emancipatória, porque ela permitirá não somente estratificar mas avaliar profunda e amplamente o que os alunos aprenderam, objetivando não apenas classificar e estratificar mas compreender o próprio processo de ensino/aprendizagem, possibilitando também que o próprio professor se compreenda a partir dessa avaliação. Assim, a avaliação emancipatória, devido ao seu caráter mais democrático e não discriminatório, permitirá, mais possivelmente, a *inclusão*⁹⁶ social.

Ademais, a avaliação barbarizante é geralmente *pontual*, isto é, ocorrerá em momentos específicos, por meio de “rituais” avaliativos determinados, como as semanas de provas ou o dia do simulado ou do concurso público. É também, mesmo que não muitas vezes não se apresente explicitamente dessa forma, *externa*, pois atende, sobretudo sob a égide do Estado avaliador, aos interesses que veem de fora do ambiente da sala de aula, tais como o exame da OAB, o ENADE ou o mercado de trabalho. A avaliação barbarizante é mais *normativa*, pois objetiva, acima de tudo, fazer uma comparação entre os alunos que estão sendo avaliados, criando assim um *ranking* entre eles, a partir dos desempenhos apresentados em suas avaliações.

Além disso, a avaliação barbarizante está orientada também para a divulgação dos resultados da avaliação, permitindo a prestação de contas com a sociedade e com o mercado. Dessa maneira, essa forma de avaliação se apresenta como *criterial com divulgação de resultados*, possibilitando, mesmo que não seja a intenção oficial, estratificar alunos e instituições de ensino por meio do *ranqueamento* que a divulgação de tais resultados permite fazer. E no que tange à formação, a avaliação barbarizante é mais do tipo *somativa*, mais preocupada com medição do conhecimento e a classificação do aluno.

A avaliação emancipatória, por sua vez, será, em geral, *contínua*, uma vez que o professor avalia o processo como um todo e não apenas um determinado momento. Ela também está mais voltada para a avaliação que ocorre no interior do ambiente escolar, feita autonomamente, pelo próprio professor, sem atender aos interesses externos à escola. Neste caso, a avaliação emancipatória será mais *interna* do que externa, pois a sua preocupação com a qualidade do aprendizado coloca, em geral, nas mãos do próprio professor da disciplina a ta-

⁹⁶ Sobre isso Luckesi declara: “Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser instrumento de reconhecimento de caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.” LUCKESI, Cipriano Carlos. “Avaliação educacional: para além do autoritarismo”. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 43.

refa de avaliar o que seus alunos estão aprendendo e não a cargo do mercado de trabalho, por exemplo, essa tarefa.

Ademais, seguindo a análise, enquanto a avaliação barbarizante é mais caracterizada como normativa e criterial com divulgação de resultados, a avaliação emancipatória é *criterial*, mais preocupada com a avaliação do desempenho do aluno em face de um objetivo educacional previamente definido. A meta desse tipo de avaliação não é o de apenas classificar o aluno perante outros mas avaliar o quanto ele atingiu os objetivos, avaliando o desempenho do próprio aluno, comparando-o apenas consigo mesmo. E quanto à formação, a avaliação emancipatória será essencialmente *diagnóstica* e *formativa*, pois visará avaliar o conhecimento prévio do aluno (diagnóstico antes de iniciar o processo ensino/aprendizagem) a fim de permitir ao professor compreender qual deve ser o ponto de partida para o processo de ensinar. E será formativa porque pretende auxiliar o docente na tomada de decisões durante o processo ensino/aprendizagem, buscando também colher elementos subjetivos/objetivos para permitir a compreensão de como esse processo está ocorrendo, subsidiando, consideravelmente, a tarefa avaliativa do professor. Isso desenvolverá, por conseguinte, mais consciência, participação e autonomia do aluno nesse processo, fazendo com que ele compreenda o quão importante esse processo é para ele.

A depender do tipo de avaliação, barbarizante ou emancipatória, os instrumentos de avaliação deverão ser condizentes com tais formas de avaliação. O uso de *exames*, *testes* e *provas* são mais comuns na avaliação barbarizante. Devido a seu caráter geralmente *instrucional* e de *adestramento* educacional, a avaliação barbarizante utilizará, em geral, as provas como instrumentos de avaliação, em especial as de *múltipla escolha*, pois este tipo de instrumento permitirá medir com maior exatidão o grau do conhecimento obtido pelo aluno, transformando, mais facilmente, esse resultado em uma nota ou conceito. Pelo exposto, podemos inferir que as provas objetivas (principalmente as de múltipla escolha), devido a grande possibilidade de transformação das informações coletadas por meio desses testes e exames em dados numéricos⁹⁷ que podem ser tabulados e transformados em dados estatísticos⁹⁸, apresentam mais características das avaliações barbarizantes.

⁹⁷ Cumpre observar que no caso dos concursos públicos que usam o Gabarito informatizado ou mecânico, em que os alunos marcam as suas respostas para o teste ou exame, geralmente pintando a resposta que entenda ser a correta dentre algumas opções (geralmente cinco), as provas serão corrigidas por computadores, que extrairão os dados numéricos dos gabaritos e transformarão em números passíveis de serem expostos em dados estatísticos, apresentando a partir disso a lista dos aprovados ou reprovados em tais certames. Assim, essas provas são tão objetivas que nem são corrigidas por pessoas mas por máquinas.

⁹⁸ “No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o ‘acerto’ de questão. E a medida dá-se com a contagem de acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de um limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo. [...] Com o

A avaliação emancipatória, por seu turno, utiliza outras formas além dos testes e exames, ampliando mais as formas de avaliar os alunos. As *produções textuais*, os *seminários*, *trabalhos em grupo* com apresentação dos resultados em plenária, as *pesquisas*, os *portfólios*, são exemplos de alguns instrumentos⁹⁹ utilizados pela avaliação emancipatória.

É necessário observar que a depender da forma como são utilizadas, isto é, se for com um caráter meramente instrucional, em que o aluno é obrigado a apenas copiar a fala de outros autores para apresentar nos trabalhos, também esses instrumentos poderão transformar-se em barbarizantes. No entanto, é fundamental destacar que aqueles instrumentos avaliativos, possivelmente, poderão permitir com maior propriedade o desenvolvimento do discurso do que somente as provas em que o aluno deve apenas marcar uma opção correta ou responder a uma questão “discursiva” com apenas uma palavra.

Pensamos ser possível também utilizar as provas como instrumentos avaliativos emancipatórios. Não nos podemos esquecer das origens das provas, que vem dos exames e testes da pedagogia liberal tradicional, mas a subversão pedagógica desse instrumento pode, de alguma forma, contribuir com a emancipação. Isso ocorrerá na medida em que os enunciados das provas forem elaborados para permitir que os alunos pensem e refletiam sobre o conteúdo aprendido, demonstrando que o assimilaram de forma significativa e não por simples memorização. Destarte, será possível, na medida do possível, elaborar uma *prova emancipatória*, se forem observados, é claro, os critérios acima apresentados. E se além das provas avaliarmos de outras formas também contribuiremos para a emancipação, eis o que defendemos a partir de nossa prática docente.

Com efeito, a avaliação emancipatória, devido a sua maior preocupação com a *formação* e não apenas com a instrução, se utilizará de vários instrumentos avaliativos, permitindo avaliar o aluno de forma ampla, a partir de diversos “dados” coletados por meio dos instrumentos de avaliação e analisados critica e fundamentadamente pelo professor que está

processo de medida, o professor obtém o resultado – por suposto, objetivo – da aprendizagem do educando que, por sua vez, é transformado em nota, adquirindo conotação numérica, ou em conceito, ganhando conotação verbal. [...] Em síntese, [...] a aferição da aprendizagem escolar é utilizada na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos, em aprovados ou reprovados.” LUCKESI, Cipriano Carlos. “Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?”. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 88-91.

⁹⁹ Mendes observa que existem diversas formas de avaliar os alunos no ensino superior sem recorrer apenas às provas, tais como o *painel integrado*, a *prova escrita dissertativa*, a *observação*, o *diário reflexivo*, *autoavaliação*, *portfólio*, *trabalho monográfico*, *seminário* e *entrevista*, que poderão contribuir para uma avaliação mais ampla e mais emancipatória. Cf. MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005, p. 175-197.

avaliando. A questão não é apenas o formato das provas mas a maneira como elas serão analisadas pelo professor e quais as inferências que elas permitirão produzir por parte do docente.

No que diz respeito à elaboração dos enunciados das provas também é possível diferenciar as avaliações barbarizantes e emancipatórias.

Os enunciados das avaliações barbarizantes são geralmente elaborados seguindo uma estrutura padrão, não provocando, geralmente, a reflexão e a crítica, exigindo do aluno avaliado, acima de tudo, a demonstração do quanto memorizou o conhecimento que está sendo medido por meio da avaliação. Tais *enunciados* são mais “secos” e curtos, não oferecendo, em geral, elementos necessários para o aluno responder à questão de forma consciente e crítica, muitas vezes fazendo-o recorrer ao recuso espúrio da cola para cumprir tal intento. Devido ao seu formato mais “seco”, os enunciados desse tipo de avaliação não incluirão, em geral, outros conhecimentos a não ser aqueles da área específica, e no caso que estamos estudando, conhecimentos apenas da área jurídica. Os exemplos a seguir demonstram o que acabamos de comentar.

Enunciado 19 – Enunciados “secos” e curtos

A lei processual penal (grifo nosso)

- A) não admite aplicação analógica, em obediência ao princípio da legalidade estrita ou tipicidade expressa.
- B) admite interpretação extensiva e o suplemento dos princípios gerais do direito, por expressa disposição legal.
- C) tem aplicação imediata, devendo os atos praticados sob vigência de lei anterior revogada ser renovados e praticados sob égide na nova lei, sob pena de nulidade absoluta.
- D) não retroagirá, salvo para beneficiar o réu, não vigorando, no direito processual penal, o princípio *tempus regit actum*

Fonte: Prova da OAB – Exame Unificado, janeiro de 2010.

Enunciado 20 – Enunciados “secos” e curtos

Assinale a resposta correta (grifo nosso)

- (A) Na audiência preliminar, havendo conciliação entre as partes, o juiz homologa no saneamento.
- (B) Na reconvenção é dispensável a identidade de partes entre ela e a ação inicial
- (C) O endereço do advogado não é requisito da contestação.
- (D) O indeferimento da inicial significa que a petição é inepta.
- (E) Todas estão corretas

Fonte: Prova aplicada em sala de aula no *Curso de Direito*, em 2009.

Pelo exposto, nos enunciados apresentados acima, na parte inicial, por meio de um questionamento, fica registrado o conteúdo que o professor ou o concurso quer avaliar se o aluno domina (parte grifada) enquanto na parte inferior são apresentadas as opções para que o aluno marque apenas uma delas. Nesses casos, na parte superior o enunciado não fornece quase nenhum elemento para que o aluno possa responder à questão de forma consciente, apenas indica “Assinale a resposta correta” sem situar a partir de que referencial aquela resposta é ou não correta, fazendo-o, em geral, recorrer apenas à memória.

Pensamos que, pelos motivos já expostos, enunciados desse tipo não contribuirão muito para a construção do *aluno sujeito*, capaz de pensar por conta própria e elaborar seu próprio discurso, pois ele ficará geralmente refém daquilo que o professor imaginou ser a resposta correta, porém não apresentou ao aluno qual o referencial o permitiu concluir que aquela era a resposta adequada. Aqui se apresenta de forma clara o abismo lacunar entre quem elabora o texto da prova (professor) e quem lê tal texto com objetivo de responder corretamente às questões (aluno). Se o professor (autor) não situar o aluno nos enunciados dificilmente permitirá que o discente entenda, de forma mais próxima do que pensou o professor, aquilo que o docente está buscando avaliar naquele momento, por meio do referido texto do enunciado da prova.

Além disso, a linguagem usada nesses enunciados geralmente é empregada para confundir o aluno, levando-o, algumas vezes, a errar a questão, pois a linguagem¹⁰⁰, neste caso, se tornou um obstáculo consciente ou inconsciente, por parte do professor, para dificultar que o aluno responda corretamente a questão. Os discentes quando se referem a esse fenômeno dizem que o professor colocou uma “pegadinha” na questão para fazê-lo se confundir e errar. É nesse momento que o professor apresenta, por exemplo, o *caráter punitivo*¹⁰¹ da avaliação, que nesta situação não tem quase nenhuma intenção de avaliar mas de punir os alunos pelo seu “mau comportamento” durante às aulas, apresentando, assim, um caráter barbarizante da avaliação. A questão a seguir demonstra o uso da linguagem para obstaculizar o enten-

¹⁰⁰ “A gana conservadora da sociedade permite que se faça da avaliação um instrumento nas mãos do professor autoritário para hostilizar os alunos, exigindo-lhes condutas as mais variadas, até mesmo plenamente irrelevantes. Por ser ‘autoritário’, assume a postura de poder exigir a conduta que quiser, quaisquer que sejam. Então, aparecem as ‘armadilhas’ nos testes; surgem questões para ‘pegar os despreparados’; nascem os testes para ‘derubar todos os indisciplinados’”. LUCKESI, Cipriano Carlos. “Avaliação educacional: para além do autoritarismo”. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 37.

¹⁰¹ “Os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-lo na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos.” LUCKESI, Cipriano Carlos. “Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame”. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 21.

dimento do aluno sobre a questão e dessa forma dificultar que responda da forma mais adequada.

Enunciado 21 – Linguagem usada como obstáculo para o entendimento

A posse exercida com *animus domini*, mansa, pacífica, ininterrupta e justa, durante o lapso de tempo necessário à aquisição da propriedade, é denominada posse

- a) *ad interdicta*.
- b) *ad usucapionem*.
- c) *pro diviso*.
- d) *pro indiviso*.

Fonte: Prova aplicada no Exame da OAB-SP, em setembro de 2008.

É possível supor que o enunciado acima faz uso do latim para dificultar a resposta do aluno, usando a linguagem, de alguma forma, como uma barreira entre quem redigiu a questão e quem a irá ler, interpretar e responder a tal enunciado. Apesar de entendermos que no campo do Direito o uso do latim se apresenta, em alguns momentos, como necessário é possível também utilizar tal ferramenta para dificultar a leitura do aluno/candidato, contribuindo, em alguns casos, para obstaculizar o entendimento daquele que está sendo avaliado e, dessa forma, dificultar que ele responda corretamente à questão. E como em concursos como esses é necessário eliminar candidatos para que “sobrem” só os “melhores”, ou aqueles que mais se adaptaram ao certame e erraram menos, pois repetiram exatamente aquilo que as provas queriam, o uso da linguagem poderá ser uma instrumento útil para a consecução desse fim.

Em se tratando de concurso público ou da prova da OAB é compreensível que o objetivo maior seja eliminar candidatos, devido a um número reduzido de vagas e uma quantidade muito maior de candidatos para aquela vaga. Nesse sentido, eliminar o candidato, através de questões dúbias e com linguagem que induzam o candidato ao erro, é uma das tarefas principais de tais certames, mesmo que isso não seja dito abertamente, uma vez que tais eventos dizem que estão selecionando os “melhores candidatos” para ocupar aquelas vagas.

Contudo, essa mesma lógica se apresenta, muitas vezes, no ambiente interno da sala de aula. Devido às influências externas, boa parte dos professores, mesmo que inconscientemente, usam a linguagem como obstáculo para que o aluno não entenda a questão e, con-

sequentemente, esteja mais propício a errar. Neste caso, a linguagem é usada como obstáculo e não como forma de ampliar a capacidade discursiva do aluno.

Contudo, a sala de aula não é o mesmo espaço dos certames públicos e, dessa forma, o objetivo desse espaço não deve ser o de eliminar “candidatos”. O papel dos professores é fazer os alunos aprenderem os conteúdos, habilidades e competências necessárias, no caso do Direito, a uma formação profissional voltada para a cidadania¹⁰², e não simplesmente “eliminá-lo” do processo educativo, por meio de questões que o façam errar, eis o que defendemos.

No *Curso de Direito* também encontramos questões com esse formato e, talvez, com esse mesmo intuito. O exemplo a seguir ilustra aquilo que comentamos acima, porque apresenta opções muito semelhantes e se o aluno não prestar muita atenção ele tem grandes possibilidades de se confundir e responder de forma equivocada à questão. É aquilo que muitos alunos chamam de “pegadinhas” feitas pelo professor para fazer o aluno errar.

Enunciado 22 – Linguagem usada como obstáculo para o entendimento

A prisão em flagrante delito é regulada pelo Código de Processo Penal, principalmente nos arts. 301. Considerando que o delegado de polícia Robert Lagdon presenciou por acaso a prática do crime de lesão corporal grave praticado, sem nexos funcional, por Samuel Lamarca, embaixador de Camarões no Brasil, contra o nacional Tiago Brasileiro, é correto afirmar que:

- a) a autoridade policial não pode proceder à prisão em flagrante do embaixador, mas deve requerer ao juiz a sua prisão preventiva.
- b) a autoridade policial deve proceder à prisão em flagrante do embaixador, eis que praticou um crime contra um brasileiro.
- c) a autoridade policial deve proceder à prisão em flagrante do embaixador, pois Camarões não tem tratado de imunidade com o Brasil.
- d) a autoridade policial deve proceder à prisão em flagrante do embaixador, eis que praticou o delito fora de suas funções.
- e) a autoridade policial não pode proceder à prisão em flagrante do embaixador, que está protegido pela imunidade diplomática.

Fonte: Prova aplicada no *Curso de Direito*, em sala de aula, em 2010.

Os enunciados de avaliações do tipo barbarizante, especialmente as questões de múltipla escolha, são elaborados, geralmente, a partir das estruturas apresentadas a seguir, demonstrando, frequentemente, a não preocupação com a apresentação de outros elementos além do próprio conteúdo específico, não permitindo, muitas vezes, ao aluno responder a prova a partir de outras fontes e não somente pela memorização dos conteúdos jurídicos ensinados em sala de aula pelo professor e memorizados eficazmente pelo aluno:

¹⁰² Cf. as seções 1.2 e 1.3 deste capítulo.

Quadro 1 – Estruturas utilizadas na elaboração das questões da avaliação barbarizante

Estruturas encontradas frequentemente nos enunciados das provas	
<i>Múltipla escolha</i>	<i>Discursiva</i>
“Assinala a alternativa correta.”	“Cite tal/tais conceito(s)”
“Sobre [conceito] é incorreto/correto afirmar.”	“Diferencie x de y”
“Marque a opção incorreta.”	“Discorra sobre [...]”
“Assinale a opção correta acerca de [...]”	“[Caso tal]. A partir de tal caso responda as questões: a) y b) w
“Com relação a [...] é correto/incorreto afirmar”	
“[conceito] é: a) x b) y	
“[Caso hipotético]. Sobre tal é correto/incorreto afirmar.”	
“[Tal coisa] é denomina de: A) x B) y C) z	
“De acordo com Código tal ou art. Tal ou súmula tal é correto/incorreto afirmar”	
“Não é característica de [tal conceito]: a) x b) y	
“À luz da legislação pertinente, assinale a alternativa correta/incorreta.”	
“Assinale a alternativa correta.”	
“Assinale a alternativa incorreta.”	

Fonte: o autor.

Nas provas aplicadas no *Curso de Direito* encontramos com muita frequência as estruturas acima mencionadas, indicando, assim, um sinal do tipo de avaliação que orienta, em geral, tal *Curso*.

Por outro lado, a avaliação emancipatória possuirá, geralmente, enunciados que divergem tanto na estrutura quanto no que eles exigem dos alunos avaliados. Tais enunciados provocam mais a necessidade do raciocínio, da reflexão e da crítica por parte do aluno para que possa responder tais questões, diferindo do caráter de memorização mecânica muito comum em avaliações do tipo barbarizante.

Os enunciados expõem, ainda, outra diferença, isto é, apresentam em geral vários elementos e conteúdos de diversas fontes para permitir que o aluno responda a questão, exi-

gindo dele uma visão mais ampla e interdisciplinar do conceito, ideia ou conteúdo que está sendo avaliado naquela questão. Devido a seu caráter interdisciplinar e contextualizado os enunciados da avaliação do tipo emancipatória estabelecerão mais relações não só com o conteúdo específico da área – no caso o Direito Civil, Penal, Processual, etc. – mas com elementos da Música, da Poesia, da Filosofia, da Literatura, da Pintura, entre outras formas de registro de conhecimento. Um enunciado de avaliação desse tipo poderá relacionar um texto da poesia de Chico Buarque com o Direito do Trabalho, por exemplo, exigindo do aluno avaliado mais do que apenas os conhecimentos memorizados da área do Direito, contribuindo para a ampliação da capacidade hermenêutica e crítica desse discente por meio da avaliação, permitindo-o compreender de forma mais viva e concreta aquilo que aprendeu no ambiente escolar. O exemplo a seguir torna visível o que comentamos anteriormente.

Enunciado 23 – Questão interdisciplinar de uma avaliação emancipatória

Leia com atenção o trecho da canção *Construção*, de Chico Buarque, que narra o acidente fatal sofrido pelo trabalhador da construção civil, logo após tomar sua refeição e em razão de cair do andaime onde trabalhava. A seguir, assinale a alternativa correta.

*Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego*

- (A) O empregado morreu no local de trabalho e, portanto, o empregador é sempre responsável pela indenização devida.
- (B) O acidente ocorreu logo após a refeição, razão porque o empregador não tem qualquer responsabilidade.
- (C) O empregador só será responsabilizado se for demonstrado que concorreu dolosamente para o infortúnio.
- (D) O empregador só será responsabilizado se for comprovado que concorreu culposa ou dolosamente para o infortúnio.
- (E) O empregador só será responsabilizado se ficar comprovado que não efetuou o seguro contra acidente do trabalho a que estava obrigado.

Ademais, no que tange à linguagem empregada nos enunciados da avaliação emancipatória o objetivo será bem diverso da avaliação do tipo barbarizante. Enquanto neste último tipo de avaliação a linguagem muitas vezes se torna um obstáculo, às vezes proposital, para dificultar o entendimento e conseqüentemente a resposta do aluno, aqui a linguagem tem outro sentido, o de se tornar um elemento que contribuirá para a emancipação dos sujeitos. O objetivo da avaliação emancipatória não é fazer confundir para contribuir para o erro mas o de acrescentar vários elementos, por meio de uma linguagem metafórica, analógica e clara, que desenvolva a capacidade hermenêutica, com intuito maior de avaliar de fato o que o aluno aprendeu de forma significativa. Na avaliação emancipatória não haverá espaço para “pegadinhas”, pois esse tipo de avaliação utilizará uma linguagem extraída de vários tipos de registro (textos filosóficos, artísticos, poéticos, literários, desenhos, etc.) com objetivo de ampliar a capacidade discursiva daquele que está sendo avaliado.

Cumpramos observar que, quando usamos vários enunciados de questões do ENADE do Curso de Direito, como exemplo de avaliações emancipatórias, não estamos fazendo, de maneira alguma, uma apologia dessa avaliação governamental, mesmo porque, como já discorrido no capítulo anterior, essa avaliação é também um dos instrumentos usados pelo Estado avaliador neoliberal no contexto brasileiro hodierno. No entanto, utilizamo-las apenas no sentido de apresentar uma estrutura de questões que, em nosso entendimento, permitirão ampliar a capacidade discursiva do aluno, uma vez que recorrerão a vários conteúdos (interdisciplinaridade) de forma contextualizada, recorrendo ainda a textos de outros registros e de diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Literatura, Música, desenhos, charges, etc.), exigindo e permitindo que o aluno pense e relacione os conteúdos de forma significativa. Assim, alguns enunciados do ENADE são usados em nosso trabalho como modelo de enunciados de avaliações do tipo emancipatórias, uma vez que praticamente não encontramos enunciados desse tipo nas provas aplicadas no *Curso de Direito*.

A seguir apresentaremos um quadro sinóptico que permitirá visualizar e comparar as características das avaliações barbarizante e emancipatória.

Quadro 2 - Resumo das características das avaliações barbarizante e emancipatória¹⁰³

Tipos Elementos	Barbarizante	Emancipatória
Econômicos	<i>Capitalismo</i>	<i>Socialismo</i>
	<i>Cede mais as pressões externas</i>	<i>Resiste mais as pressões externas</i>
Políticos	<i>Neoliberalismo</i>	<i>Socialismo democrático</i>
Filosóficos	<i>Razão instrumental</i>	<i>Razão emancipatória</i>
	<i>Positivismo</i>	<i>Materialismo histórico-dialético</i>
	<i>Heteronomia</i>	<i>Autonomia</i>
Psicanalíticos	<i>Não desenvolve o sujeito</i>	<i>Desenvolve o sujeito</i>
Produção do discurso	<i>Limitador do discurso</i>	<i>Desenvolve o discurso</i>
	<i>Professor não é autor</i>	<i>Professor autor</i>
Concepção de conhecimento	<i>Empiristas/racionalista</i>	<i>Interacionistas</i>
	<i>Reprodução do conhecimento</i>	<i>Produção do conhecimento</i>
Concepção de aprendizagem	<i>Comportamentalista</i>	<i>Interacionista</i>
	<i>Transmissão do conhecimento</i>	<i>Assimilação</i>
	<i>Memorização mecânica</i>	<i>Aprendizagem significativa</i>
Pedagógicos	<i>Pedagogias liberais</i>	<i>Pedagogias críticas</i>
Funções	<i>Classificatória</i>	<i>Diagnóstica</i>
	<i>Exclusão</i>	<i>Inclusão</i>
Tipos	<i>Pontual, externa, normativa, criterial com divulgação de resultados, somativa</i>	<i>Contínua, interna, criterial, diagnóstica, formativa</i>
Instrumentos	<i>Exames, provas, testes</i>	<i>Provas, produção textual, seminários, portfólio, etc.</i>
Os enunciados	<i>Não provocam a reflexão, memorização mecânica</i>	<i>Provocam o raciocínio, a reflexão e a crítica</i>
	<i>Secos e curtos</i>	<i>Contextualizados, interdisciplinares, uso de várias formas de conteúdo (música, literatura, etc.)</i>
	<i>Linguagem confusa, indução ao erro</i>	<i>Linguagem clara, desenvolvendo a interpretação</i>
Consequências	<i>Contribui mais para a barbárie</i>	<i>Desenvolve mais a autonomia e a emancipação</i>

Fonte: o autor.

¹⁰³ Devido à pesquisa em tela estar fundamentada na Teoria Crítica, sabe-se que uma leitura da realidade realizada de forma dualista em oposição se afasta da visão de totalidade e de interpenetração dos contrários, isto é, as contradições. Contudo, mesmo os teóricos fundamentais do materialismo, a saber, Marx e Engels, não se furtaram a realizar definições e classificações de suas categorias. Assim, há dominantes/dominados, consciente/alienado, capitalismo/socialismo, burguesia/proletariado. A grande diferença desses autores para a visão dialética tradicional, que de fato é dualista, é que um elemento contraditório surge com antítese dialética da tese. É dessa forma que a nobreza produz sua antítese, a burguesia e esta classe, por sua vez, engendra a sua antítese, isto é, o proletariado. Contudo, mesmo assim, Max e Engels não afirmaram que a burguesia é o proletariado e que o Capitalismo é o Comunismo, pois são momentos diferentes do processo histórico, guardando as suas próprias características. Portanto, a contradição não elimina as diferenças entre tese e antítese, pois uma é uma desdobramento da outra pois guardam consigo suas próprias características; mesmo que a antítese surja da tese elas não são a mesma coisa. Dessa forma, as caracterizações, com intenção didática, apresentadas aqui sobre as avaliações barbarizante e emancipatória não produzem, em nosso entendimento, uma visão dualista, mas é uma forma de caracterizar tanto a tese (barbarizante) quanto a antítese (emancipatória). É assim que a avaliação emancipatória surgirá como antítese dialética da avaliação barbarizante, e se esta última está mais afinada com os interesses do capitalismo a outra tem por finalidade superar tais interesses, servindo para superar o capitalismo em sua face mais conservadora, no campo da avaliação escolar.

Enfim, apresentamos nesta seção algumas reflexões sobre as avaliações barbarizantes e emancipatórias, permitindo ao leitor compreender os elementos constitutivos e distintivos que permitem a elaboração e aplicação desses dois formatos avaliativos.

Nosso intuito não foi de fazer simplesmente uma comparação entre elas, ensejando posicionar-mos por qual modelo seria o mais adequado, pois sabemos que estamos condicionados por condições objetivas materiais que são produzidas historicamente, e tentar esquecermo-nos disso é mergulhar no abismo da alienação. Isso quer dizer que as condições objetivas hodiernas nos encaminham a avaliar nossos alunos, de forma majoritária, através da avaliação barbarizante, uma vez que este modelo avaliativo estará mais vinculado aos interesses do modelo econômico vigente, pois é produzida também como forma de efetivar tais interesses.

Contudo, quando descemos ao porão do processo avaliativo, compreendendo as raízes da avaliação em seus vários elementos (filosóficos, psicanalíticos, discursivo, psicológicos, pedagógicos, etc.) podemos posicionar-mos de forma mais consciente e clara. De acordo com o ensinamento de Adorno (1995a) ao longo de nosso trabalho é necessário, primeiro, trazer o problema para o nível do consciente para depois começar a debater sobre ele e, por conseguinte, tomar uma posição diante dele.

Destarte, já foi possível saber quais as consequências de uma prática avaliativa baseada na avaliação barbarizante ou na emancipatória, além de conhecer quais os obstáculos existentes também para a sua efetivação.

A avaliação barbarizante, devido a suas origens e fundamentos, contribuirá, em geral, para formar pessoas menos capazes de pensar pois não se exigirá delas que falem por conta própria, mas que repitam aquilo que os avaliadores querem ouvir, trazendo consequência sociais sérias, como nos fez pensar Adorno (1995b) quando refletiu sobre Aushwitz e como a Educação deve ser orientada para evitar que tudo aquilo se repita.

A avaliação emancipatória, por sua vez, contribuirá muito na formação de pessoas capazes de pensar e falar por conta própria, sem serem conduzidas por outros, engendrando mais autonomia e por consequência contribuindo para a emancipação. Todavia, sabemos, também, dos obstáculos objetivos e subjetivos que dificultarão a utilização de uma avaliação nesse formato, mas as análises feitas até o momento nos indicaram a necessidade de buscar efetivar mais avaliações desse tipo, sobretudo se o intuito for formar pessoas que resistam conscientemente às estruturas sociais de dominação.

Entretanto o que será que alunos e professores do *Curso de Direito* têm a dizer sobre o processo de avaliação? Como eles percebem esse processo? Acreditam que as provas

aplicadas no *Curso* se assemelham mais ao formato da avaliação barbarizante ou mais emancipatória? Quais as consequências disso para o *Curso*? É sobre isso que falaremos a seguir, analisando e interpretando as informações coletadas por meio de questionários aplicados a discentes e docentes do referido *Curso*.

1.5 O *Curso de Direito*: qual o tipo de avaliação é mais frequentemente aplicado?

Até o momento deparamos-nos com conceitos, categorias ideias e reflexões sobre a relação entre avaliação, educação, emancipação e barbárie. Tomando por base tais análise já é possível orientar o leitor no sentido de fazê-lo entender o que significam tais conceitos e como estabelecem uma relação entre si. Além disso, apresentamos questões de provas aplicadas no curso de Direito, ou em âmbito externo ou interno, isto é, fora ou dentro da sala de aula, permitindo-nos definir as características das avaliações *barbarizante* e *emancipatória*.

No entanto, ainda falta um contato mais estreito com a realidade social para nos fazer entender a relação entre os elementos acima mencionados. De que maneira a realidade concreta nos fala sobre a questão central de nossa pesquisa? A realidade concreta da sala de aula no *Curso de Direito* contribuirá para o entendimento da relação entre avaliação, emancipação e barbárie? Quais informações concretas os atores envolvidos diretamente nesse processo, isto é, alunos e professores, têm a nos fornecer sobre tal relação? Como a concreticidade de tal *Curso* está orientada: mais para a emancipação ou para a barbárie?

Doravante, apresentaremos a exposição, análise e síntese dos dados coletados junto à comunidade escolar do *Curso de Direito* objeto de estudo, com objetivo de nos permitir buscar informações concretas sobre a visão de alunos e professores sobre a relação entre avaliação, emancipação e barbárie. Essas informações nos permitirão responder à questão inicial de nossa pesquisa, a saber: *se a avaliação é ou não um obstáculo para o processo emancipatório*.

Para tanto, apresentaremos a seguir a análise dos dados coletados por meio de questionários aplicados com alunos e professores do *Curso de Direito*. Esses questionários foram elaborados com objetivo de observar algumas características das avaliações emancipatória e barbarizante presentes nas provas aplicadas por professores aos alunos de tal *Curso*, para, então, nos permitir inferir se a orientação de tais formas de avaliação está mais inclinada para o fomento de um processo emancipatório ou barbarizante.

Serão apresentadas as questões levantadas nos questionários, na ordem em que foram expostas para os informantes, apresentando o percentual das respostas de cada questão ou bloco de questões, para em seguida fazer um breve comentário sobre tais dados. Cumpre ob-

servar que mesmo apresentando dados numéricos, estatísticos, nossa intenção é realizar uma análise qualitativa de tais dados, com objetivo de nos fazer responder a questão central de nossa pesquisa.

1.5.1 A percepção dos docentes e a visão dos alunos

A fim de nos possibilitar perceber se o *Curso de Direito* está mais inclinada para um projeto emancipatório ou barbarizante elaboramos um instrumento de coleta de dados que nos permitisse identificar concretamente isso. Dessa forma, elaboramos dois modelos de questionários, aplicados a alunos e professores do *Curso*.

Por conseguinte, baseado em algumas características das avaliações emancipatórias e barbarizante elaboramos um questionário, aplicado aos alunos, com doze questões, sendo onze fechadas e uma aberta. As questões fechadas são do tipo mostruário ou pergunta leque, múltipla escolha e de estimação ou avaliação (para maiores detalhes sobre o instrumento de coleta ver Apêndice A).

Após a elaboração, os questionários foram aplicados a alunos do *Curso de Direito*. Aplicamos, ao todo, 90 questionários aos discentes de três campi, turnos e períodos diferentes na mesma IES. Os dados foram coletados no período de abril a maio de 2012, logo após a realização das primeiras provas¹⁰⁴. Cumpre observar que não aplicamos os questionários em todos os períodos, mas apenas entre os 1º, 2º e 3º e entre os 7º, 8º, 9º e 10º, usando critério semelhante aquele aplicado no ENADE, quando define a amostra dentre os ingressantes (1º ao 3º) e os concluintes (7º a 10º).

A amostragem foi definida por amostra probabilística. Assim, dentre os alunos matriculados nos períodos citados, selecionamos aleatoriamente 10 alunos por sala, definindo cada coleta por esse número. Ou seja, em cada sala foram aplicados 10 questionários, perfazendo o total de 09 coletas em salas distintas, num total de 90 questionários aplicados. Para definir em quais salas seriam realizadas as coletas utilizamos um sorteio, a partir de três elementos, definindo o local exato de cada coleta. Foram sorteados os campi, o turno e o período (dentre aqueles previamente definidos) para compor cada local de coleta. Por exemplo, uma coleta ocorreu no Campus 1/Noturno/7º Período, enquanto outra ocorreu no Campus 2/Vespertino/3º Período, e assim sucessivamente. Dessa forma, por meio desse procedimento,

¹⁰⁴ Justificamos o início desse momento como marco inicial da coleta pois os alunos do primeiro período ainda não tinham sido submetidos a nenhuma forma de prova, e por isso só poderiam dar qualquer informação sobre elas após o primeiro contato com esse instrumento de avaliação elaborado pelos professores sob orientação institucional. Além disso, informamos também que ensaiamos aplicar esses questionários antes, ainda no segundo semestre do ano de 2011, no entanto questões operacionais não permitiram isso, nos fazendo esperar o início do primeiro semestre de 2012 para realizar tal intento.

definimos 09 locais de coleta diversos, possibilitando uma amostragem bem ampla na instituição.

A metodologia usada para a coleta de informações junto aos professores ocorreu de forma semelhante daquela feita no momento da coleta de dados junto aos alunos. Inicialmente, a partir das características das avaliações barbarizante e emancipatória, elaboramos um questionário com treze questões, sendo oito fechadas, três mistas e duas abertas. Nesse instrumento questionamos, por exemplo, se e por quais elementos exteriores a sala de aula o professor se sente pressionado na elaboração de suas provas, além de indagar se o docente se considera autor dos enunciados das avaliações que aplica a seus alunos (cf. Apêndice B).

No caso dos professores a coleta se deu de forma um pouco diferente. Como muitos docentes atuam simultaneamente em diversos campi, turnos e períodos não foi necessário definir de forma tão rigorosa o local de coleta, como ocorreu com os questionários aplicados aos alunos. Assim, aplicamos, ao todo, 29 (vinte e nove) questionários com diversos professores diferentes que ministram aula no *Curso de Direito*, desde aqueles que ministram aulas das disciplinas fundamentais quanto àqueles que dão aulas das disciplinas de formação profissional ou estágio, nos permitindo ter uma amostra ampla dos docentes que trabalham na instituição e sua visão sobre o processo de avaliação realizado no *Curso*.

Com efeito, apresentaremos a seguir a análise dos dados coletados juntos aos professores e alunos do *Curso de Direito*, por meio de suas respostas às questões propostas nos questionários.

Para orientar nossa análise dividimos as questões em sete blocos, que se relacionam tematicamente. O primeiro bloco discutirá as *pressões externas* a qual o professor está submetido. O segundo analisará a relação entre *avaliação e discurso*, investigando se o formato dos enunciados das provas permite ou não o desenvolvimento de um discurso autônomo. O terceiro bloco discutirá a questão da *autoria* das provas por parte dos professores. O quarto exporá algumas condições objetivas que obstaculizam o trabalho do docente no momento da elaboração das provas. O quinto bloco apresentará as *concepções de avaliação* dos docentes e discentes. No penúltimo bloco analisaremos a forma de *elaboração dos enunciados* das provas, apresentando a visão de docentes e discentes. E no último, discutiremos a *linguagem* usada na elaboração de tais enunciados, nos questionando se essa maneira de comunicação contribui ou não para o entendimento do aluno e para a construção de sua autonomia.

1.5.1.1 Pressões externas

A efetivação de uma Educação emancipatória passará pela autonomia do próprio professor. Na medida em que o docente não tem autonomia para pensar e agir, sofrendo interferências externas ao seu trabalho, ele terá menos condições de desenvolver autonomia em seus alunos. Um professor sem autonomia terá mais dificuldade de engendrar a autonomia dos alunos. E como nos lembra Afonso (2005), a autonomia do professor estará ameaçada por elementos externos, tais como o mercado de trabalho e o Estado avaliador. Assim, analisaremos a seguir se no *Curso de Direito*, campo de estudo, ocorrerão interferências e, se existirem, quais as suas consequências na autonomia do professor.

Quando questionamos aos professores *com que frequência você se sente pressionado por elementos fora do contexto escolar, tais como o ENADE, o Exame da OAB, o mercado de trabalho, etc., para elaborar os enunciados das suas provas?* Eles responderam da seguinte maneira: 35% disseram que isso ocorre *quase sempre*, enquanto 24% afirmaram que acontece *às vezes*; 21% afirmaram que *sempre*, 17% *raramente* e apenas 3% disseram *nunca* sofrer tais interferências.

Ao indagarmos *quais dos elementos você [professor] acredita que exercem maior influência na elaboração de suas provas* eles assim responderam: 34% afirmaram que o *Exame da OAB* é o que exerce maior influência em suas provas, 28% afirmaram ser o *mercado de trabalho*; 17% os *concursos na área jurídica*, 14%, o *ENADE* e 7% disseram sofrer *outras* influências além das citadas. Dentre essas outras influências foi recorrente constatar nas respostas a menção à *jurisprudência*, as *decisões* e os *debates jurídicos* como forma de interferência na elaboração das provas aplicadas em sala de aula.

Aprofundando a análise, questionamos aos docentes se os *enunciados de suas provas se assemelham mais, em geral, às provas tais*, e colhemos as seguintes respostas: 35% disseram que suas provas se parecem mais com questões de *concursos públicos na área jurídica*, 31% afirmaram que se assemelham com o *Exame da OAB*; 24%, com o *ENADE*, e 10% dos professores declararam que suas provas têm *outras* aparências além das citadas. Para citar algumas das declarações referentes a este último dado, podemos destacar que alguns professores disseram que suas questões de prova têm um *estilo próprio*: são enunciados que apresentam *questões prático-reflexivas* e que suas provas se parecem com o *conteúdo ministrado em sala de aula*.

Além disso, quando indagamos aos docentes *com que frequência [...] utiliza suas provas para treinar seus alunos a responderem testes externos à sala de aula, tais como o*

exame da OAB, o ENADE, concursos na área jurídica, etc.? obtivemos as seguintes respostas: 32% afirmaram que *quase sempre* faz isso, 29% disseram fazer isso *às vezes*, 25% declararam que fazem isso *sempre*; 7% disseram que essa é uma prática que ocorre *raramente* e mais 7% disseram *nunca* realizar tal atitude.

E para ampliar a análise sobre as pressões externas sofridas pelo professor em seu trabalho, especialmente em sua atividade avaliativa, questionamos também aos alunos do *Curso de Direito* se em geral, os enunciados das provas aplicadas em sala de aula se parecem mais com provas tais recebemos as seguintes respostas dos informantes: 48% dos alunos disseram que suas provas se parecem mais com o *Exame de Ordem da OAB*; 42%, com questões de *concursos públicos na área jurídica*; 8% com o *ENADE do curso de Direito*, e apenas 2% disseram que se parecem com *outros* tipos de prova. Esses dados confirmam as informações apresentadas pelos professores, pois juntos demonstram a grande influência da prova do Exame de Ordem da OAB na elaboração das provas aplicadas em sala de aula, indicando a existência de uma forte pressão externa sofrida pelos professores e alunos no *Curso de Direito*.

Assim, pelos dados ora apresentados podemos inferir que existem pressões externas na atividade docente, causando uma interferência em sua autonomia. Na medida em que suas provas são direcionadas pelo Exame da OAB ou pelo mercado de trabalho o professor se sente pressionado e com sua autonomia reduzida, mesmo que ele não tenha consciência disso, dificultando que ele possa desenvolver uma educação emancipatória.

Dessa forma, a grande influência externa no trabalho docente é um sinal da perda de sua autonomia, tornando-o assim mais heterônomo e menos autônomo. Ele poderá até pensar que é muito bom aproximar suas provas dos testes da OAB, por exemplo, mas não perceberá o quanto isso reduzirá a sua autonomia e, por conseguinte, a sua capacidade de fomentar uma Educação também emancipatória.

1.5.1.2 Avaliação e discurso

Uma Educação emancipatória se construirá também na medida em que professores e alunos forem capazes de produzir seus próprios discursos, possibilitando com isso desenvolverem suas próprias autonomias. Se o professor permitir ao aluno desenvolver seu próprio discurso, pensando e expressando seu pensamento por conta própria, terá grandes chances de contribuir na formação de um discente autônomo e emancipado. Por outro lado, a limitação do discurso é uma forma de obstaculizar tal processo, fazendo com que educação con-

sequente disso seja possivelmente uma maneira de efetivar a barbárie ao invés da emancipação (cf. Capítulo III). Com efeito, os enunciados das provas contribuirão para o desenvolvimento ou não da capacidade discursiva dos alunos, trazendo como consequência a construção ou não de sujeitos autônomos e emancipados. E é por isso que iremos analisar a seguir se as provas aplicadas no *Curso de Direito* estão ou não contribuindo para uma educação emancipatória.

Inicialmente investigamos qual a visão dos professores sobre as consequências de suas provas sobre os alunos, levantando a seguinte questão: *Sobre as consequências das provas aplicadas por você em sala de aula, você acredita que elas produzam quais efeitos?* Para essa indagação obtivemos as seguintes respostas: 48% disseram acreditar que suas avaliações *desenvolvem nos alunos a capacidade de produzirem seus próprios pensamentos, de forma autônoma, indo para além da mera formação técnico-normativa* e 42% dos professores declararam que suas provas *permitem sobretudo a formação profissional, desenvolvendo um raciocínio mais técnico, capaz de agir principalmente de acordo com as regras da profissão e as exigências do mercado de trabalho*; apenas 10% dos docentes deram respostas diferentes dessas duas anteriores, dizendo, por exemplo, que suas provas desenvolvem *um pouco das duas formas*.

Para confrontar essas declarações com a percepção dos alunos sobre esse tema questionamos aos discentes: *Em sua opinião, com que frequência as provas aplicadas em sala de aula pelos professores desenvolvem a sua capacidade de produzir seus próprios pensamentos, de forma autônoma, indo para além da formação meramente técnica?* Para essa questão as respostas foram as seguintes: 47% disseram que ocorre *às vezes*, 20% afirmaram que isso se dá *raramente*; 19%, *quase sempre*; 10% dos alunos declararam que acontece *sempre* e 4% expressaram que isso *nunca* ocorre.

Além disso, ao serem questionados sobre *com que frequência as provas aplicadas pelos professores permitem, especialmente, a sua formação profissional técnica, desenvolvendo, principalmente, em você um raciocínio técnico, capaz de fazê-lo agir principalmente de acordo com as exigências técnicas da profissão?* Os discentes assim responderam: 38% afirmaram que isso acontece *quase sempre*; 37%, *às vezes*; 12% disseram que isso ocorre *sempre*; 12%, que *raramente* e 1% afirmou que isso *nunca* acontece.

Dessa forma, enquanto a maioria dos professores acredita que suas provas desenvolvem nos alunos a capacidade de pensar por conta própria, produzindo assim seus próprios discursos, contribuindo para a emancipação, a maior parte dos alunos entende de maneira distinta, afirmando que tais provas estão mais voltadas para a formação técnica. É possível per-

ceber isso também quando no item 1.4.1 desse capítulo apresentamos vários enunciados de provas aplicadas no *Curso de Direito* e raramente encontramos questões que levem o aluno a pensar por conta própria, exigindo quase que exclusivamente que ele responda exatamente como diz o código ou o documento jurídico, por exemplo.

Continuando a análise sobre a relação avaliação e discurso, fizemos o seguinte questionamento aos docentes: *Quando você elabora as questões discursivas nas provas, você, em geral, limita o número de linhas para o aluno responder ou deixa livre para que ele possa se expressar?* Para essa indagação obtivemos as respostas a seguir: 83% dos professores disseram que *não limitam o número de linhas nas respostas das provas, deixando o aluno livre para desenvolver o raciocínio e o pensamento*. E a justificativa para essa atitude para a maioria dos professores que assim se posicionou foi que *o aluno não pode ficar limitado para responder as questões, para que assim possa desenvolver livremente seus argumentos*, pois “um aluno limitado se tornará um profissional limitado”, observou um dos professores que responderam ao questionário. Por outro lado, 17% dos professores *limitam o número de linhas*, argumentando que isso *facilita a correção da prova, para evitar divagações por parte dos alunos e para avaliar a capacidade de síntese do aluno*. Um dos professores chegou a afirmar que *nos períodos iniciais limita o número de linhas a cinco e nos outros períodos para oito linhas, pois acredita que isso condiciona o aluno a desenvolver “uma prática na redação da questão”*.

Para nos fazer entender mais sobre essa questão levantamos a seguinte indagação junto aos alunos: *Com que frequência o professor limita o número de linhas das respostas das questões discursivas de suas provas?* Obtivemos as seguintes respostas: 34% disseram que isso ocorre *raramente*, também 34% afirmaram que acontece *às vezes*; 13%, *nunca*; 11%, *quase sempre* e 8% disseram que isso *sempre* acontece.

Questionamos também aos discentes se *o professor limita o número de linhas, em sua opinião, e por que ele faz isso?* Essas foram algumas as respostas dos alunos, que apresentaremos na ordem das mais frequentes para a menos frequente: 1º) *Para fazer o aluno ser mais objetivo e direto*; 2º) *Facilitar a correção da prova*; 3º) *Para o aluno não fugir do assunto*; 4º) *Por preguiça do professor para corrigir a prova*; 5º) *Para diminuir o tempo da correção*; 6º) *Para caber no tempo destinado para responder a prova*¹⁰⁵.

Com efeito, mesmo que os alunos estejam fazendo uma suposição dos reais motivos que levam alguns professores a limitar o número de linhas numa questão discursiva, é

¹⁰⁵ No caso concreto as provas aplicadas na referidas IES tem o tempo de 100' para serem respondidas.

possível perceber que em alguns momentos a visão dos alunos corresponde à percepção de parte dos professores sobre essa questão. Quando, por exemplo, a maioria dos alunos afirma que os professores realizam essa prática para fazer os discentes serem mais *objetivos, diretos* e escrevendo respostas *sem fugir do assunto* isso corresponde com os motivos dados pelos próprios professores para a realização da prática de limitar o número de linhas. Ademais, o dado que indica que os professores limitam as linhas para *facilitar a correção* da prova também é confirmado pelos próprios docentes.

Além dessas respostas mais frequentes foram apresentadas outras que também merecem ser destacadas: 1) *“Limitar a capacidade dissertativa e de argumentação do aluno”*; 2) *“Para fazer o aluno ser objetivo e direto, porém discordo dessa visão”*; 3) *“Porque ele quer saber apenas o que está se pedindo e não querendo saber os motivos que levaram à chegar a determinada conclusão”*; 4) *“Ele não dá margem para se aprofundar no assunto”*; 5) *“Para não perder tempo na correção, conseqüentemente restando apenas a questão¹⁰⁶”*; 6) *“Para ver se o aluno estudou e se tem capacidade para desenvolver-se na questão”*; 7) *“Para assemelhar ainda mais a concursos jurídicos e a OAB”*; 8) *“Para que o aluno desenvolva uma melhor capacidade de argumentação”*; 9) *“Para evitar muito conteúdo para ler, quando limita o máximo de linhas. Para forçar o aluno a escrever um pouco mais, quando limita a quantidade máxima de linhas”*; 10) *“[...] quando a questão discursiva tem uma resposta objetiva o número de linhas é de até 5 linhas e quando a questão exige apresentação de mais de uma linha de raciocínio e apresentação de doutrina e legislação o limite estende-se até o limite do necessário”*.

Pelo exposto, colhe-se que há alunos que concordam e outros que discordam com a prática limitante realizada por parte dos professores. No entanto, a maioria declara que não concorda com tal prática, pois ela tem com consequência negativa limitar a capacidade dos alunos produzirem seus próprios argumentos.

A partir dessas premissas, podemos inferir pelos dados apresentados que a maioria dos professores não tem o costume de limitar o número de linhas que os alunos devem escrever para responder as questões discursivas de suas provas. No entanto, mesmo que esse dado seja apresentado pelos professores aqui questionados, e confirmado de alguma forma pelos alunos, há um percentual significativo de professores que limita o número de linhas, nos indi-

¹⁰⁶ Quando o(a) aluno(a) usa esse termo quer dizer que o professor só exige que ele/ela apenas decore o conteúdo, nos indicando um sinal de aprendizagem que se fundamenta na memorização mecânica.

cando a ocorrência dessa prática no *Curso de Direito*, mesmo que muitos não tenham assumido abertamente¹⁰⁷.

1.5.1.3 Autoria e avaliação

A autonomia passa pela capacidade de produção de seus próprios discursos. Um sujeito autônomo é capaz de pensar e falar por conta própria, enquanto um heterônimo diz a partir da fala do outro, imitando-o, sem produzir um discurso próprio. Dessa forma, um dos sinais de autonomia discursiva é quando alguém é o próprio *autor* de seu discurso e de sua fala. A autoria do texto é, segundo nosso entendimento, um sintoma positivo que nos indica que tal pessoa consegue pensar por conta própria, pois aquele que só copia também não pensa e não fala por si só¹⁰⁸.

Com efeito, na medida em que o professor é autor de suas aulas e provas ele está demonstrando uma capacidade discursiva desenvolvida, pois ele é autor de seus próprios textos e não apenas alguém que copia dos outros. Enquanto o docente, a partir dos referenciais teóricos usados para preparar as aulas¹⁰⁹, cria seu próprio texto é, de acordo com nossa visão, um indicativo de sua capacidade de autonomia discursiva.

De maneira análoga, isso acontece também no caso da avaliação escolar, em especial com as provas. Professores que não são capazes de criar os enunciados de suas provas, copiando-as (adaptando-as ou não) de outras provas (indicando ou não a fonte) demonstram sua dificuldade de ser autor de suas próprias avaliações, necessitando falar a partir da fala copiada de outros. Na medida em que as provas forem copiadas, sejam integral ou parcial-

¹⁰⁷ Para aprofundar essa questão seria necessário entrevistar vários outros professores para investigar se essa é ou não uma prática recorrente dentro do *Curso*, o que poderia ser feito em outro trabalho de pesquisa. Neste nosso, ficamos apenas com os dados apresentados pelos questionários, cabendo a pesquisas ulteriores buscar essas informações.

¹⁰⁸ No campo da Estética, especialmente no que diz respeito à Arte, há autores que se debruçam sobre esse debate. A Arte poderá ocorrer por mimese (imitação), como acontecia na Grécia antiga, ou por criação imaginativa. Os artistas que só copiam – e existem várias obras copiadas com um grau de perfeição inquestionáveis – dificilmente terão capacidade de criar autenticamente, enquanto o artista com capacidade criativa tem essa possibilidade. Um músico, por exemplo, que só copia uma música até pode executá-la com perfeição, mas se tirarmos a partitura dele ou alterarmos alguma estrutura da música terá grandes dificuldades de tocar, enquanto um músico acostumado com a improvisação e a composição cria sua própria obra, demonstrando sua capacidade discursiva autônoma. Assim, a capacidade discursiva é demonstrada pela capacidade de autoria, seja de uma música ou de um texto. Para aprofundamento da discussão sobre o estilo na arte. Cf. ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. In: _____. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

¹⁰⁹ Vários professores podem usar até os mesmos livros, códigos, etc. para preparar suas aulas sobre o mesmo assunto, contudo um docente com autonomia discursiva conseguirá elaborar seu próprio texto a partir dos mesmos referenciais, demonstrando sua capacidade de pesquisar, sintetizar e comunicar de forma autônoma. Enquanto isso, há professores que copiam as aulas, parecendo robôs, falando da mesma forma; é por isso que nesse tipo de aula os alunos não podem fazer perguntas ao professor pois, se tal questionamento não estiver no “rotei-

mente, nos indica possivelmente a heteronomia do professor, pois por não ser autor de seu texto avaliativo ele não está expressando seu próprio pensamento. Dificilmente poderemos esperar de professores que copiam as provas, não sendo autores das mesmas, que desenvolvam nos seus alunos a capacidade de elaborar suas próprias respostas, também de maneira autônoma.

Por outro lado, docentes com autonomia discursiva, já que são autores de suas próprias provas (texto avaliativo), demonstrarão, possivelmente, mais capacidade de desenvolverem nos alunos também essa habilidade, pois os mesmos serão capazes de pensar e agir para além das regras previamente determinadas, como nos fez pensar o escrito *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* de Kant (1974).

Sob esse fundamento, a capacidade de ser autor de seu próprio texto, neste caso a prova, será um indicativo da capacidade de autonomia discursiva do professor. Sabemos, no entanto, que mesmo que alguns professores tenham essa capacidade ela poderá ser obstaculizada por condições objetivas alheias a vontade do docente, tais como as regras institucionais que orientam a forma de realização da avaliação ou as interferências do mercado de trabalho. Contudo, ainda diante dessas condições, o docente, que é autônomo, conseguirá criar mecanismos de resistências, subvertendo, quando possível, a partir das próprias contradições, tais obstáculos; já o professor que não é autor tem muito mais dificuldade de resistir a tais entraves, pois, muitas vezes, nem tem consciência de que eles existem.

Para saber como isso ocorre no *Curso de Direito* levantamos algumas questões a professores e alunos, com intuito de nos permitir constatar com maior clareza a questão da autoria e suas consequências para emancipação ou para a barbárie.

Primeiramente, indagamos aos professores: *Com que frequência você cria os enunciados das provas que aplica em sala de aula?* Para essa questão obtivemos as seguintes respostas: 42% dos professores disseram que *sempre* criam; 41%, que *quase sempre*; 17% afirmaram que *às vezes* fazem isso e 0% disse que *raramente* ou *nunca* isso ocorre.

Quando levantamos questão semelhante aos alunos, perguntando *com que frequência as questões das provas aplicadas pelos professores são criadas por eles mesmos*, essas foram as respostas alcançadas: 37% dos alunos disseram que isso ocorre *às vezes*; 32%, que *quase sempre*; 20% afirmaram que isso se dá *raramente*; 9%, que *sempre* e 2% responderam que os professores *nunca* criam as questões.

ro” previamente estabelecido. Desta maneira, os alunos desviarão o docente do texto que ele decorou para ministrar a aula.

Com efeito, há uma divergência nas visões dos alunos e professores sobre essa questão. Enquanto a maioria dos professores disse que *sempre* (37%) cria suas questões apenas 9% dos alunos afirmaram que isso *sempre* ocorre, demonstrando uma percepção diferente sobre a questão da autoria dos enunciados das provas.

Além disso, questionamos aos professores: *Quando não cria os enunciados das suas provas você “retira” as questões, geralmente, de quais fontes?* Alcançamos os seguintes resultados para essa questão: 25% dos professores disseram retirar suas questões da prova do *exame de ordem da OAB*, outros 25% afirmaram retirar de *outras fontes* além das citadas, 22% extraiu de *questões de concurso retiradas da Internet* 14% usam como fonte as *questões do ENADE* e também 14% afirmaram retirar suas questões da *letra da lei de códigos jurídicos*. Das *outras fontes* citadas pelos professores podemos destacar, por exemplo, o uso de questões que são *provenientes dos próprios alunos, doutrinas, jurisprudência, julgados recentes dos tribunais* e até mesmo *outras provas* (provas aplicadas pelos professores anteriormente em outras turmas).

Quando questionamos os professores *porque* retiram as questões de suas provas de outras fontes eles nos disseram que: a) *o aluno de Direito tem que saber estudar a “lei seca”, que é a base para a doutrina e a jurisprudência*; b) *para preparar o aluno para o ambiente “extra-acadêmico”*; c) *para preparar os alunos para concursos em geral*; d) *preparar para o exame da OAB e o mercado de trabalho*; e) *aproximar da atualidade do discurso jurídico atual (jurisprudência)*; f) *preparar o aluno para a realidade prática*; g) *facilidade de elaboração das questões, por falta de tempo ou pressa*, entre outras falas.

Ademais, indagamos aos alunos: *Em sua opinião, com que frequências as questões das provas aplicadas pelos professores são copiadas pelos docentes de outras fontes, tais como provas de concursos, exame da OAB, questões da internet, etc.?* Foram essas as respostas: 40% disseram que isso ocorre *quase sempre*, e igual número de discentes (40%) afirmou que tal fato ocorre às vezes 11% disseram acontecer *sempre* e 9% declararam que *raramente* isso sucede.

Ainda focados nos alunos, perguntamos: *Se você acha que os professores não criam as questões, eles retiram tais questões frequentemente de quais fontes?* Para responder a essa indagação 44% dos alunos disseram que os docentes retiram as questões de suas provas de *questões do exame de ordem da OAB*, 36% de *questões de concurso retiradas da Internet*, 12% de *códigos jurídicos*, 7% de *outras fontes* e 1% de *questões do ENADE*. Dentre as outras fontes citadas pelos discentes destacamos: 1) *Doutrina*; 2) *“Todas as alternativas”*; 3) *“Pro-*

vas antigas”, isto é, questões de provas já aplicadas pelos docentes em outras turmas em momentos anteriores.

Pelo exposto, podemos inferir que mesmo que a maioria dos professores declare ser autor de suas provas, o que podemos perceber é que existe uma grande interferência externa na elaboração dos enunciados das provas, pois na medida em que os professores, consciente ou inconscientemente, adotam mais como referência questões do exame de ordem da OAB ou de concursos da área jurídica, por exemplo, tem a sua capacidade de criar suas próprias questões diminuída. Destarte, na medida em que isso ocorrer no *Curso de Direito* nos fornecerá informações sobre qual a sua orientação majoritária no que diz respeito a prática avaliativa, ou seja, se está voltado para a emancipação ou para a barbárie. Quanto mais as provas forem copiadas mais ficará evidenciada, em alguns casos, a dificuldade do professor ser autor do seu próprio discurso, sendo assim possivelmente um obstáculo para a efetivação da avaliação emancipatória.

1.5.1.4 Condições objetivas para a elaboração das provas

A concretude do mundo é condicionada por condições históricas e não por ideias abstratas, eis o defende o materialismo histórico dialético. A realidade social é produzida pelas relações entre o nível da produção econômica e a superestrutura jurídico-político-ideológica, fazendo com que a Educação, o Direito, a Política, a Arte, a Literatura, por exemplo, sejam condicionadas pelos elementos econômicos (MARX; ENGELS, 2008).

Com efeito, a Educação, assim como a instituição que a representa, isto é, a escola, serão condicionadas por condições objetivas determinadas historicamente pelas mudanças causadas pelas relações de produção. Por conseguinte, as alterações ocorridas no nível econômico da sociedade trarão consequências no ambiente escolar, que acabará sendo determinado, dialeticamente, por tais relações. Portanto, a escola sofre e sofrerá inferências das relações econômicas produzidas pelo modo de produção vigente (no nosso caso o Capitalismo) gerando consequentemente possíveis intervenções no trabalho docente.

Além disso, o primeiro passo para criar resistências a esse processo de alienação é conhecer e reconhecer quais as condições objetivas que condicionam nossa ação social. Saber a origem e as relações que engendram o processo educacional, por exemplo, visualizando e compreendendo todas as condicionantes que o produzem é uma forma de poder realizar uma *práxis* que produza resistências a uma educação alienante, opressora e dominadora.

O professor que conhecer e compreender que seu trabalho será condicionado por relações sociais amplas, oriundas, sobretudo, das relações econômicas, terá mais condições de agir conscientemente, sabendo dos limites históricos atuais que determinam sua prática. A alienação do docente ocorrerá quando ele não souber que sua prática é determinada por condições objetivas ou quando acredita que pode realizar sua prática a partir de sua própria vontade, sem sofrer nenhuma interferência externa, como se sua ação dependesse apenas dele. A desalienação acontecerá quando o professor reconhecer tais condições e, a partir delas, produzir a sua ação social de forma consciente e crítica, gerando, conscientemente, resistências ao sistema opressivo. Um docente que tem consciência disso passará a compreender que não poderá ultrapassar ou ignorar tais condições mas que será necessário agir a partir delas, pois os próprios obstáculos são o ponto de partida para a sua superação, como nos ensina a Teoria Crítica (HORKHEIMER, 1989a; NOBRE, 2008).

Assim, com objetivo de investigar quais condições objetivas determinam o trabalho docente, especialmente no campo da avaliação escolar, no *Curso de Direito* levantamos a seguinte questão para os professores, o que nos permitiu analisar se, primeiramente, eles reconhecem que existem tais condições que determinam seu trabalho, para, em seguida, analisar se eles têm consciência que tais condições são obstáculos para a efetivação do seu trabalho de forma crítica, e como uma maneira de resistência.

Para nos fazer compreender tal que questão levantamos a seguinte indagação aos professores: *Em sua opinião, existem obstáculos que atrapalham a elaboração das provas que você aplica em sala de aula?* A maioria dos docentes respondeu e apresentou, na sua concepção, quais eram tais obstáculos. No entanto, é necessário frisar que poucos disseram que *não existem obstáculos* e uma pequena parcela não respondeu nada, deixando o espaço dedicado a essa resposta em branco¹¹⁰.

Essas foram as principais respostas dadas pelos docentes a questão acima levantada, apresentadas na ordem das mais frequentes para as menos frequentes: 1º) *o formato da prova*¹¹¹ *definido pela instituição, que acaba “engessando” o trabalho docente*; 2º) *a falta de bagagem cultural e linguística de alguns alunos, o que dificulta que os mesmos respondam as*

¹¹⁰ Chamou-nos atenção o “silêncio” de alguns professores sobre essa questão. Ficamos curiosos para saber por que eles não responderam nada, deixando em branco. Será que foi a pressa para responder o questionário ou tal “silêncio” é um sintoma da dificuldade do próprio docente de falar desse tema pois ele está tão mergulhado na alienação que tem dificuldades de reconhecer qualquer obstáculo para a realização de seu trabalho? Essas questões, apesar de intrigantes, só poderão ser respondidas em pesquisas posteriores, que estão fora do alcance do nosso trabalho ora apresentado.

¹¹¹ Para informações sobre o formato definido institucionalmente da prova aplicada no *Curso de Direito* cf. Capítulo IV, seção 1.3.2.

provas da forma como os professores esperam; 3º) o grande número de alunos em sala de aula¹¹²; 4º) a cola realizada por alguns alunos, o que leva ao professor ter que elaborar vários tipos de prova e a se preocupar mais com a lisura do processo avaliativo; 5º) a ênfase dada às questões de múltipla escolha, pois os alunos devem na verdade discorrer e não apenas marcar uma opção; 6º) o tempo reduzido para a aplicação da prova, o que dificulta a elaboração e aplicação de questões mais elaboradas; 7º) os prazos apertados do calendário escolar; 8º) inabilidade de alguns alunos para resolver problemas; 9º) a exigência de preparar o aluno para o ENADE; 10º) resistência de alguns alunos para responder questões que envolvam interpretação e; 11º) o uso quase exclusivo da prova como instrumento avaliativo.

Pelo exposto, colhe-se que muitos professores têm consciência de algumas condições objetivas que obstaculizam o seu trabalho no campo da avaliação escolar. Na medida em que a maioria aponta *o formato da prova definido institucionalmente* como maior obstáculo é possível identificar o quanto o professor sofre interferência em seu trabalho quando vai elaborar suas provas. Como os próprios docentes disseram, esse formato padrão acaba “engessando” o processo avaliativo, dificultando que o mestre seja autônomo nessa situação. Contudo, essa não é uma ingerência meramente interna, apesar de aparentemente parecer. É necessário lembrar o formato da prova aplicado na IES atende também a exigências externas, como preparação para a prova do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, como já fora apresentado anteriormente em dados informados pelos próprios docentes e alunos.

Ademais, os docentes também demonstraram certa consciência de outros tantos obstáculos, tais como *a falta da bagagem de alguns alunos, o número excessivo de alunos em sala de aula, a cola realizada por alunos antiéticos, e o tempo reduzido*, tanto para aplicar a prova quanto para devolvê-la corrigida para os alunos (calendário escolar apertado), entre outros. O reconhecimento por parte de alguns professores desses obstáculos já é um passo para que os docentes possam buscar caminhos concretos para superá-los.

Assim, há, de fato, obstáculos que interferem no trabalho docente, fazendo com que ele, até mesmo sem perceber, acabe sucumbindo aos interesses do capitalismo e de seus grupos dominantes. Há professores que, quando treinam seus alunos para responder a questões de concursos ou mesmo fazem suas provas se assemelharem à prova da OAB, pensam que estão fazendo o que é o mais correto, o mais sensato para a formação do profissional. Entretanto, em muitos casos, estarão apenas servindo aos interesses maiores, que estão, frequentemente, longe de sua percepção e alcance. No entanto, é necessário ampliar essa discussão

¹¹² Cabe informar que nessa IES existem salas do *Curso de Direito* que possuem quase 100 alunos, dificultando realmente a correção e avaliação das provas.

com os professores para que eles possam ter consciência disso para, enfim, produzir estratégias conscientes para resistir a essas pressões, dentro dos limites históricos hodiernos.

Portanto, pelas informações apresentadas pelos professores, é possível inferir que há condições objetivas que interferem fortemente a atividade docente, repercutindo em suas avaliações e nos enunciados das provas que aplicam com seus alunos, reduzindo a autonomia docente.

1.5.1.5 Concepção de avaliação

O trabalho docente está, consciente ou inconscientemente, fundamentado em concepções, sejam filosóficas, políticas, econômicas, psicológicas ou pedagógicas. A prática docente manifesta carrega consigo, implícita ou explicitamente, uma concepção educacional e pedagógica. Assim ocorre também na prática avaliativa do docente, que se fundamentará, do mesmo modo, em uma concepção de avaliação.

Com efeito, a investigação das concepções de avaliação de sustentam a prática dos professores no *Curso de Direito* nos fornecerão informações sobre qual a orientação majoritária do referido curso, ou seja, se mais se aproxima das práticas de avaliações barbarizantes ou emancipatórias.

Para nos permitir obter essas informações sobre as concepções de avaliação questionamos aos docentes: *Em sua opinião qual a principal função das provas aplicadas no curso de Direito?* E obtivemos as seguintes respostas, apresentadas na ordem das mais frequentes para as menos frequentes: 1º) *medir/averiguar o conhecimento absorvido pelo aluno*; 2º) *critério para obtenção de nota*; 3º) *preparar para concursos*; 4º) *desenvolver o pensamento crítico*; 5º) *preparar para o mercado de trabalho*; 6º) *desenvolver a capacidade de o aluno desenvolver teses e resolver problemas na prática forense*; 7º) *prepara para além dos concursos, mas para a prática do mundo do trabalho*; 8º) *preparar para resolver casos concretos na área do Direito*; 9) *permitir a exposição de argumentos jurídicos e críticos*; 10) *avaliar a capacidade analítica do aluno*.

Pelo exposto, percebemos que a maioria dos professores defende ser a função principal da avaliação no *Curso de Direito* *medir* ou *averiguar* o conhecimento adquirido pelos alunos, para em seguida atribuir uma nota. Essa visão está fundamentada na concepção da avaliação que entende que avaliar é apenas medir o conhecimento, para classificar e estratifi-

car o aluno a partir das notas obtidas¹¹³. Assim, a *função classificatória*, e não a diagnóstica, é a majoritária entre os professores que responderam aos questionários¹¹⁴.

E se entre os docentes a função principal é a classificatória, encontramos nesse ponto um obstáculo para a efetivação de uma avaliação emancipatória, que se fundamenta, sobretudo, numa forma de avaliar mais diagnóstica. Por conseguinte, a concepção de avaliação da maioria dos docentes do *Curso de Direito* que respondeu os questionários nos indica uma inclinação do *Curso* para a realização de mais avaliações barbarizantes do que emancipatórias, eis o que é possível inferir.

Para nos fazer ampliar essa percepção questionamos também aos alunos, objetivado identificar a concepção de avaliação que fundamenta a visão de educação que eles defendem: *Na sua concepção, qual a principal função das avaliações?* Obtivemos as seguintes respostas a essa indagação: 61% dos alunos responderam que a principal função das avaliações é *medir o conhecimento para atribuir notas, classificando-me como aprovado ou reprovado*, 34% afirmaram que a principal função é a de *permitir ao professor diagnosticar o que eu aprendi, para decidir qual caminho seguir caso seja diagnosticado que eu ainda não aprendi o esperado* e 5% disseram que existem outras funções. Dentre as outras funções apresentadas pelos discentes destacamos: 1) *“Avaliar o aluno no sentido de atribuir notas, mesmo que a nota não seja suficiente, incentiva o discente a busca mais aprofundada do conhecimento”*; 2) *“Aprendizado para o conhecimento técnico”*; 3) *“Na atual conjuntura do ensino as avaliações têm como objetivo as duas assertivas acima”*; e 4) *“Estou tentando entender até hoje”*.

Destarte, a maioria dos alunos que respondeu o questionário acompanhou a concepção de avaliação defendida pela ala majoritária dos professores, isto é, ambos os grupos defenderam que a principal função das avaliações no *Curso de Direito* é medir o conhecimento para atribuir notas.

Dessa forma, mesmo que a maioria dos professores defendesse a função diagnóstica da avaliação a maioria dos alunos não coadunaria com essa visão. Com isso observamos mais um obstáculo para a efetivação de uma avaliação emancipatória, pois a concepção de avaliação que fundamenta a visão da maioria dos alunos e professores, preocupada apenas em

¹¹³ Cf. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

¹¹⁴ É necessário observar que, sem fazermos juízo de valor, muitos professores acreditam que essa é a função mais fundamental das avaliações. Caberia investigar mais sobre isso, mas é possível dizer que há entre os professores aqueles que defendem que a avaliação deve desempenhar apenas a função classificatória, pois medir o conhecimento e atribuir nota é a função principal das avaliações aplicadas por esses docentes.

medir o conhecimento para classificar os alunos por meio de uma nota, está mais próxima de uma avaliação barbarizante do que de uma emancipatória.

1.5.1.6 Elaboração dos enunciados

É no momento da aplicação da prova o aluno se depara mais diretamente com as intenções avaliativas do professor. Ao responder a uma prova o discente se verá diante do texto produzido pelo professor, que tem por objetivo provocar no aluno a capacidade de responder às questões da maneira mais próxima daquele ideal definido previamente pelo mestre. Com efeito, são os enunciados das provas que provocam isso, permitindo que o professor colete informações para avaliar ou averiguar o conhecimento, além de carregar implícita ou explicitamente as concepções filosóficas, sociológicas, psicológicas, educacionais, pedagógicas que fundamenta aquela prática docente, e de transportar as ideologias que o professor, como agente também de divulgação das ideologias dominantes, divulga. Dessa maneira, os enunciados das provas aplicadas pelos professores poderão revelar diversos elementos, tais como a sua visão de mundo e sua concepção educacional, permitindo-nos analisar o discurso que se encontra dentro de seu texto, isto é, dos enunciados das provas.

Foi com esse intuito que levantamos algumas questões aos professores para que pudéssemos saber como os docentes elaboram tais enunciados, nos possibilitando investigar as consequências disso no processo formativo, ponderando se tais enunciados estão mais inclinados para uma avaliação emancipatória ou barbarizante.

Primeiramente, levantamos a seguinte questão: *Com que frequência os enunciados de suas provas exigem do aluno a reflexão crítica sobre o conteúdo?* Essas foram as respostas obtidas: 45% dos professores afirmaram que isso ocorre *sempre*, 41% disseram que *quase sempre*, 10% dos docentes declararam que isso acontece *às vezes*, 4% *raramente* e 0% *nunca*.

Cumpramos lembrar que a reflexão crítica é aquela em que o sujeito pensa sobre o próprio pensamento, mergulhando profundamente nas raízes do fenômeno, compreendendo-o em sua totalidade, desvelando assim a pseudoconcreticidade do mundo. A reflexão filosófica é diferente de outras formas de pensamento, pois “refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, [...] analisar com cuidado. E é isto o filosofar” (SAVIANI, 2007, p. 20). E para que a reflexão seja crítica ela precisa realizar tudo isso com intuito de desvelar as estruturas sociais concretas, permitindo que as classes e grupos dominantes se rebelem e resistam contra tal

processo de dominação, se aproximando mais da filosofia e se afastando do mero conhecimento técnico. Portanto, a reflexão crítica tem suas características e objetivos próprios, diferenciando de outras formas de pensamento.

Quando indagamos aos professores se os enunciados de suas provas provocam a reflexão crítica, chamou-nos atenção que de forma majoritária tenham afirmando que isso *sempre* ou *quase sempre* ocorre. Para que tais enunciados possam de fato realizar isso eles deveriam conter mais do que conhecimento técnico-jurídico, permitindo ao aluno estabelecer relações do conteúdo com a realidade, subsidiando a sua leitura crítica sobre o mundo, utilizando o conteúdo jurídico de forma crítica, desvelando as relações de poder e dominação que se escondem por trás das leis, das instituições e das práticas jurídicas. No entanto, os enunciados das diversas provas aplicadas no *Curso de Direito* que analisamos não demonstram isso. Porém, o que encontramos, na completa maioria das vezes, foram enunciados que *não provocam* tal reflexão pois não se aproximam dos conteúdos críticos relacionados ao Direito, tais como a Filosofia, a Sociologia e a História do Direito, por exemplo, restringindo-se a avaliação de conteúdo meramente técnicos e dogmáticos. Assim, há uma divergência entre os enunciados encontrados na maioria das provas e a visão apresentada pela maioria dos docentes que respondeu a essa questão.

Além disso, indagamos aos docentes: *Com que frequência os enunciados de suas provas exigem do aluno apenas a capacidade de memorização do conteúdo?* Para essa questão alcançamos os seguintes resultados: 37% dos professores afirmaram que isso ocorre às vezes, 33% disseram que acontece *raramente*; 8%, que *quase sempre*; e 0% que *sempre*.

Os resultados acima demonstram que a maioria dos docentes que respondeu aos questionários acredita que os enunciados de suas provas praticamente não exigem dos alunos a memorização mecânica para que sejam respondidas. Confirma-se, assim, a crença de que seus enunciados, em geral, provocarão a reflexão crítica de seus alunos.

Para aprofundar essa questão indagamos também aos alunos: *Nas questões das provas os professores exigem, geralmente de você, que tipos de conhecimentos para respondê-las?* Os discentes responderam da seguinte forma: 78% declararam que os professores exigem *apenas os conhecimentos técnicos da área jurídica*, enquanto 22% afirmaram que os professores exigem que o aluno *demonstre vários tipos de conhecimento além dos jurídicos, tais como os conhecimentos da literatura, música, da filosofia, da sociologia, da história, etc.* para responder os enunciados das provas.

Com efeito, novamente há aqui uma divergência entre aquilo que os professores afirmaram e o que os alunos declararam, uma vez que a maioria esmagadora dos alunos diz

que nas provas os professores exigem apenas deles os conhecimentos técnico-jurídico nas respostas. Ou seja: a maioria dos professores quer que os alunos respondam apenas de acordo com que está na letra da Lei ou na Jurisprudência, não permitindo que eles pensem para além disso, pois não permitem que os alunos estabeleçam relações entre o conhecimento jurídico e outras áreas de conhecimento, como a literatura, a música ou a filosofia¹¹⁵, e isso fica evidenciado nos enunciados das provas aplicadas por estes docentes.

Objetivando fazer-nos compreender como os professores do *Curso de Direito* elaboram os enunciados de suas provas levantamos a seguinte questão aos mestres: *Ao elaborar os enunciados de suas provas você, em geral, elabora questões mais diretas ou contextualiza com textos de outros registros?* Para esse questionamento estes foram os dados coletados: 55% dos docentes afirmaram que *contextualiza o enunciado, de forma interdisciplinar, trazendo várias informações (tais como textos da literatura, filosofia, música, etc.) que ajudam o aluno a pensar mais sobre a questão, permitindo que ele possa responder com maior fundamento, a partir da reflexão crítica*. Enquanto isso, 41% afirmaram que *vão direto ao ponto, com enunciados mais “secos” e curtos (direitos e objetivos), solicitando apenas que o aluno assinale se o enunciado é “CORRETO” ou “INCORRETO”, a partir de conhecimentos técnico-normativos da área jurídica*. E apenas 4% dos professores disseram *não saber* como faz isso.

E quando questionamos aos docentes *porque* eles fazem isso obtivemos as seguintes respostas. Para os que marcaram a opção que indica que os enunciados são contextualizados estes foram alguns dos seus motivos: 1) *“Acredito que isto possibilita o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva.”*; 2) *“Para que o aluno verifique a questão mediante a situação.”*; 3) *“Acredito que é importante trazer para a realidade.”*; 4) *“Despertar novas ideias e por isso é importante usar questões contextualizadas e interdisciplinares.”*; 5) *“Penso ser necessário articular os conhecimentos para que o aluno reflita sobre o que estou questionando.”*; 6) *“Uso elementos interdisciplinares mas na maioria das vezes uso casos¹¹⁶ para que o aluno possa refletir a respeito do conteúdo ministrado.”* (grifo nosso); e 7) *“A interdisciplinaridade desenvolve habilidades e competências no aluno”*.

¹¹⁵ Cf. capítulo 4, seção 1.4.1, enunciados 1 a 6 e 18 a 20.

¹¹⁶ Para nos fazer entender por que muitos professores disseram que contextualizam os enunciados de suas questões levantamos a seguinte hipótese. Talvez eles tenham entendido que apenas apresentar um caso concreto para o aluno responder à questão seja por si só uma contextualização. Para contextualizar de forma interdisciplinar é necessário relacionar o conteúdo jurídico com outras áreas de conhecimento, apresentando textos de outros registros para que o aluno possa relacionar com os textos propriamente jurídicos. É dessa forma que são caracterizados os enunciados contextualizados e interdisciplinares. Para visualizar o que acabamos de afirmar cf. os Enunciados 14, 15, 16, 17 e 21, por exemplo.

Cabe aqui comentar que nos surpreendeu o número alto de professores que declarou que contextualiza os enunciados de suas provas, com textos de outros registros além da norma jurídica, tais como textos literários, filosóficos, musicais, etc., de forma interdisciplinar. Apesar desse percentual apresentado nas respostas dos professores durante nossas pesquisas, analisando as provas aplicadas no *Curso de Direito*, a ocorrência de enunciados de provas que apresentam textos de outros registros fora dos textos legais é raríssima. Na maioria das vezes só encontramos enunciados que vão direto ao ponto, sem contextualização nenhuma ou uso de textos de outros registros que permitam ao aluno relacionar, por exemplo, um texto literário poético com um fenômeno jurídico concreto, relacionado conteúdos jurídicos com outras áreas do conhecimento. Assim, mesmo com essa informação fornecida pelos professores, as provas concretamente aplicadas por eles mostram que na prática a ocorrência de provas contextualizadas e interdisciplinares é muito rara. Dessa forma, podemos inferir que a frequência de provas orientadas para a avaliação emancipatória é ainda muito rara, mesmo que a maioria dos professores que respondeu aos questionários tenha afirmado o contrário.

E para aqueles que declararam que seus enunciados são mais diretos e objetivos, sem contextualização, destacamos a seguir algumas de suas justificativas para essa prática: 1) *“Busco atender as necessidades da IES que orienta que as provas devem ter como referência o Exame da Ordem e não incentiva a pesquisa”*; 2) *“Depende da disciplina. Em disciplinas mais técnicas é mais difícil contextualizar”*; 3) *“Falta de tempo”*; 4) *“Os estudantes não gostam das provas. Não querem raciocinar mas tirar nota.”*; 5) *“Já é difícil eles digerirem o conteúdo imagine uma abordagem interdisciplinar”*; 6) *“Em razão da disciplina”*.

Há ainda aqueles que se posicionaram de dizendo que: 1) *“Ênfase enunciados mais diretos com algumas questões que permitem a reflexão crítica.”*; 2) *“Mesclo as duas formas”*; e 3) *“É necessário variar para tornar a prova menos cansativa”*.

Ademais, no sentido de aprofundar essa questão indagamos aos alunos: *Nas questões elaboradas pelos professores para as provas você encontra com maior frequência questões que vão direto ao ponto ou que contextualizam o enunciado?* Essa questão nos fez perceber que 75% dos alunos responderam que os enunciados das provas aplicadas pelos professores *vão direto ao ponto, com enunciados mais “secos” e curtos (objetivos e diretos), solicitando apenas que o aluno assinale apenas se o enunciado está “CORRETO” ou “INCORRETO”*. Por outro lado, 18% dos alunos responderam que os professores *contextualizam o enunciado, trazendo várias informações, tais como textos filosóficos, literários, músicas, poesias, que o ajudam a pensar mais sobre a questão, permitindo que possa responder com maior*

fundamento a questão. E apenas 7% disse *não saber* de que forma o professor faz para elaborar os enunciados de suas provas.

Portanto, há novamente uma divergência entre a percepção dos professores e a visão dos alunos. Enquanto a maioria dos professores afirma que contextualiza os enunciados de suas provas, de forma interdisciplinar, a parte majoritária dos discentes diz o contrário. Somamos a isso a informação sobre a análise concreta dos enunciados de provas aplicadas no *Curso de Direito* para nos permitir inferir que, de fato, é muito rara a ocorrência de provas com enunciados contextualizados e interdisciplinares, nos indicando qual a orientação do referido *Curso* em relação às avaliações emancipatórias ou barbarizantes, estando mais próxima deste último tipo.

1.5.1.7 Avaliação e linguagem

A construção e o desenvolvimento da capacidade discursiva dependem também da linguagem utilizada por ambos os sujeitos, isto é, o que fala/escreve e o que escuta/ler. Se houver grandes obstáculos entre a mensagem emitida e a recebida, encontraremos dificuldades para que a comunicação e o sentido mais autêntico do discurso sejam alcançados. Ou seja, se a linguagem for confusa, nebulosa e truncada, tanto o emissor quanto o receptor não se comunicarão autenticamente¹¹⁷. Por conseguinte, a comunicação será possível quando a linguagem que mediadora entre os sujeitos da comunicação for comum, permitindo que ambos entendam o que está sendo dito no discurso que se encontra em um determinado texto/fala.

No campo educacional, na medida em que são produzidos discursos e textos pelos professores e alunos, também é um espaço no qual a linguagem se faz presente e necessário como mediadora das relações entre tais sujeitos. Professores produzem seus discursos que são recebidos pelos alunos e estes últimos, de forma análoga, também produzem os seus são recebidos pelos professores. Uma aula, por exemplo, é um momento em que esse jogo linguístico ocorre, pois o professor emite uma mensagem que será recebida pelo aluno por meio de uma linguagem mediadora¹¹⁸.

¹¹⁷ Schleiermacher nos indica que há sempre um abismo linguístico entre quem fala/escreve e escuta/ler e é nesse espaço que se insere a Hermenêutica, como arte e técnica da interpretação. É justamente por haver um hiato nesse processo comunicacional que se abre o espaço para a busca do sentido. Quem lê/escuta tenta preencher o espaço de quem emitiu a mensagem por meio da interpretação. Assim, a distância entre os sujeitos que realizam a comunicação é estrutural, mas isso não quer dizer que quem emite a mensagem deva, propositadamente, não querer se fazer entender, emitindo uma mensagem que não possa ser compreendida por aquele que a receberá. Cf. SCHELEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Trad. e apresentação de Celso Reni Braidá. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

¹¹⁸ Numa aula de Direito Penal, por exemplo, o professor emite sua mensagem por meio do discurso dirigido aos alunos, e estes recebem tal mensagem por meio da linguagem própria de tal área do Direito. Se o docente expres-

Mas também é possível utilizar a linguagem como instrumento de poder e manipulação. Neste caso o emissor da mensagem não deseja ser compreendido, fazendo da linguagem que utiliza para se comunicar uma arma contra o próprio entendimento daquilo que se quer dizer. Isto é, quando alguém fala de uma forma muito erudita para alguém que ele sabe que não compreenderá o seu discurso não parece que o emissor esteja preocupado em se comunicar. Aliás, fica evidente o quanto ele não deseja que isso aconteça, pois assim pode exercer uma relação de poder e dominação por meio da linguagem. Esse fenômeno é muito comum em várias áreas do conhecimento, em especial na área do Direito pois muitos juristas usam um discurso, com palavras técnicas e fora de contexto para não se fazer entender, demonstrando assim um grau de erudição que de fato pode estar escamoteando um relação de poder e dominação (BITTAR, 2008).

Algo semelhante também ocorre no campo educacional, especialmente na seara da avaliação escolar, pois a linguagem utilizada nas provas também podem ser tornar instrumentos de manipulação e poder por parte dos professores, obstaculizando as tentativas de formação de um sujeito autônomo e emancipado. Isso ocorrerá porque “a comunicação do que se pede num teste pode não ser clara, mas o professor, com sua autoridade, sempre tenderá a dizer que ele tem razão e o aluno não sabia, por isso, não deu a resposta” correta ou mais adequada (LUCKESI, 2010b, p. 38). No entanto, o que se percebe é que, neste caso, a comunicação entre professor e aluno não se deu da forma mais eficiente, uma vez que o professor proferiu um discurso, por meio de seu texto avaliativo, que utiliza uma linguagem que não é compreensível para aluno, e dessa forma o docente sentencia o discente, dizendo que este não sabe as respostas para a questão, quando na verdade ele pode não ter entendido o que o professor queria avaliar naquele momento.

Destarte, para que um texto avaliativo permita uma avaliação mais significativa, que revele mais profundamente o que e como o aluno aprendeu, é necessário que professor e aluno usem uma linguagem comum, e que o professor provoque de forma clara o discurso do aluno no sentido de fazê-lo demonstrar o que de fato aprendeu, e não utilizar a prova, por exemplo, como forma de fazer o discente errar porque não compreendeu o que foi questionado pelo professor, utilizando assim a prova como forma de punição e não de avaliação. Ou como nos observa Luckesi (2010d, p. 84) a elaboração do instrumento avaliativo “implica também

sar essa mensagem por meio de uma linguagem que não seja próprio do Direito Penal haverá grandes dificuldades da mensagem ser compreendida, aumentando o “abismo” linguístico entre professores e alunos. Além disso, se o emissor da mensagem (professor) utilizar uma linguagem que não seja comum ao aluno a mensagem também não chegará da forma mais próxima da desejada; dizemos mais próxima pois jamais a mensagem será recebida integralmente por aquele que lê ou ouve, como observa Schleiermacher *opus cit.*

clareza de comunicação, bem como [deve] evitar todo e qualquer subterfúgio que dificulte, para o aluno, tanto a compreensão do se solicita, quanto a resposta ao que se pede”.

Para nos fazer entender como ocorre essa relação comunicacional entre professores e alunos por meio das provas (textos avaliativos) no *Curso de Direito* levantamos a seguinte questão para os alunos: *Com que frequência os enunciados das provas aplicadas pelos professores usam uma linguagem que dificulta o seu entendimento, apresentando o que se chama de “pegadinha”?* Estas foram as respostas obtidas: 43% dos alunos disseram que isso ocorre *quase sempre*; 35%, que *às vezes*; 13% afirmaram que *sempre* acontece; 8%, que *raramente* e 1% declarou que isso *nunca* ocorre.

Pelo exposto, podemos perceber que na perspectiva da maioria dos alunos que responderam aos questionários os professores geralmente usam uma linguagem nos enunciados de suas provas que obstaculiza a compreensão do que os docentes estão solicitando que os alunos respondam. Com efeito, uma parte considerável dos alunos acredita que a linguagem usada pelos professores não é clara, permitindo que o discente responda com segurança aquilo que foi solicitado, fazendo-o dessa forma geralmente errar a questão.

Por outro lado, como afirmaram os próprios docentes em momentos anteriores, a falta de bagagem linguística e cultural de muitos alunos é também um obstáculo para a elaboração dos enunciados das suas provas, pois muitos alunos não entendem aquilo que o professor está querendo que o aluno responda uma vez que o discente não tem capacidade para ler de forma significativa o enunciado e entender o que está sendo dito.

Contudo, quando analisamos os enunciados de várias questões de provas aplicadas na área do Direito, ou fora do ambiente escolar (concursos, exame da OAB, etc.) ou mesmo aquelas provas aplicadas dentro do *Curso*, percebemos que muitas delas usam uma linguagem confusa, que contribui para dificultar o entendimento do aluno sobre a questão levando-o muitas vezes, devido a esse ruído na comunicação, a errar. No caso de vários certames públicos, em que o objetivo é eliminar vários candidatos, fazendo com eles errem a questão, fica claro que o uso de uma linguagem confusa é uma forma eficiente para efetivar esse propósito. E se, como também nos informaram anteriormente professores e alunos vinculados ao *Curso de Direito*, as provas aplicadas internamente se assemelham cada vez mais a exames e testes que tem origem fora do ambiente acadêmico, o uso de uma linguagem confusa, que geralmente induzirá o aluno ao erro, acaba se apresentando mais frequentemente no *Curso*, conforme nos permite inferir a informação fornecida pelos alunos anteriormente.

No entanto, o espaço escolar e acadêmico é um espaço também de formação e não somente de treinamento, e quanto mais as provas utilizarem uma linguagem comum em pro-

vas de concursos na sala de aula estaremos, possivelmente, contribuindo imensamente para realizar algo semelhante ao que os concursos fazem, isto é, eliminar candidatos para sobra-rem os que menos erraram. Contudo, a sala de aula não é uma sala de concurso público e o obje-tivo dela não deve ser, em tese, o de “eliminar candidatos” (alunos) mas o de formar também sujeitos autônomos e emancipados, capazes de reelaborar e elaborar o conhecimento. Se o objetivo dos professores for de “eliminar candidatos”, utilizando uma linguagem confusa para induzir o aluno a errar, estaremos muito distantes de uma educação emancipatória.

Portanto, pelas informações fornecidas pelos alunos e pela análise dos enunciados de várias provas aplicadas no *Curso de Direito* podemos inferir que a linguagem utilizada pela maioria dos professores é também um obstáculo para a efetivação de uma avaliação e-mancipatória e, por conseguinte, para a formação de sujeitos mais autônomos e emancipados.

CONCLUSÃO

A avaliação escolar é um obstáculo para a efetivação de educação emancipatória? Esta questão nos acompanhou durante todo o tempo de nossa pesquisa e no percurso de elaboração deste trabalho. Durante a redação deste texto, questionamos permanentemente se, de alguma, forma a avaliação escolar seria um possível obstáculo para uma educação que objetivasse formar sujeitos autônomos, capazes de pensar e agir por conta própria, tornando-se, desta maneira, emancipados.

E, como o processo educacional não pode prescindir da avaliação para concretizar seus objetivos, essa questão nos pareceu pertinente e preocupante. Ou seja: se avaliar é uma das tarefas estruturais do processo pedagógico, pois não há como fugir dela. Então, compreender de que forma ela vem sendo orientada é uma questão fundamental para docentes, alunos e todos que estão vinculados, direta ou indiretamente, ao processo de ensino-aprendizagem.

Para tentar responder a esse questionamento, seguimos alguns passos científico-pragmáticos, no intuito de nos fazer revelar as possíveis respostas para essa indagação.

Inicialmente, analisamos o conceito de esclarecimento para compreender a sua relação com o processo emancipatório. Percebemos que a ideia de emancipação foi cunhada por volta do século XVII, quando Francis Bacon estabeleceu que a Ciência moderna libertaria os homens da escuridão e das trevas da ignorância, fazendo que a Razão e a Ciência iluminassem a terra, permitindo o progresso permanente da humanidade, rumo a esclarecimento e a emancipação. Os Iluministas, já no século seguinte, continuaram e desenvolveram os ideais plantados por Bacon, afirmando que a razão técnica e científica, livre das superstições medievais, levaria os homens ao progresso, culminando com a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). O filósofo iluminista prussiano Immanuel Kant coroou essa visão afirmando que por meio do esclarecimento, que ocorrerá através do uso público da razão, os homens modernos se libertariam de uma vez por todas da menoridade, da ignorância e dos tutores que conduziam de maneira firme os pensamentos e ações dos seus tutelados. Assim, percebemos que o projeto emancipatório teve sua origem nos movimentos da Ciência moderna e do Iluminismo, servindo de paradigma para aqueles que pensam em se libertar e libertar outros da ignorância e da tutela de pessoas não esclarecidas.

Seguindo a análise, identificamos, apoiados na leitura crítica da Escola de Frankfurt, que o projeto originário iluminista de libertar os homens por meio do esclarecimento sofreu alguns revezes ao longo do tempo. O esclarecimento foi alterado dialeticamente se

transformando em sua antítese, isto é, o esclarecimento se tornou obscurecimento por meio da razão. Para que esse processo ocorresse a razão emancipatória se transformou em *razão instrumental*, preocupada apenas com a calculabilidade e o utilitarismo técnico do conhecimento proveniente da razão, contribuindo com o obscurecimento da razão, dificultando a efetivação da emancipação. Pelo contrário, os homens sob a égide da razão instrumental se tornaram mais alienados, oprimidos e dominados, mas tudo em nome de um projeto maior e racional, a saber, a implementação do Capitalismo e de todas as suas manifestações sociais, políticas, estéticas, educacionais, etc.

Contribuindo ainda com o obscurecimento da razão a *indústria cultural*, termo cunhado por Adorno e Horkheimer, transformou-se a Arte em mercadoria e, desta maneira, isto contribui para tornar as pessoas mais alienadas e dominadas, pois na medida em que arte perdeu o seu caráter de originalidade e criatividade fez perder também a possibilidade das pessoas criarem e interpretarem as mensagens que a obra de arte poderia produzir: neste sentido, não houve mais espaço para a elaboração criativa e crítica da arte mas apenas o seu uso como forma de alienação social, devido ao caráter de reprodutibilidade da arte no ambiente da indústria da cultura.

Destarte, identificamos o processo que transformou a razão emancipatória em razão instrumental, que é um obstáculo para projetos hodiernos de qualquer forma pensamento e ação emancipados e autônomos, assim como a contribuição da indústria cultural para esse processo.

Em seguida, analisamos a Educação a partir das categorias *emancipação* e *barbárie*, objetivando entender quais as implicações existentes nessa seara quando a educação for orientada por uma dessas formas de manifestação da razão. Adorno nos fez entender que a barbárie é racional e não é apenas uma manifestação de violência gratuita. A barbárie surgiu no bojo do processo civilizatório, ou seja: é porque somos civilizados, educados pela razão científica e técnica, que nos tornamos bárbaros. Por conseguinte, o processo educacional poderá também fomentar a barbárie, transformando-nos em bárbaros mesmo a partir da educação escolar formal. Isto quer dizer que a escola poderá ser, de alguma forma, um espaço para a realização da barbárie e não somente da emancipação. É dessa maneira que Adorno defendeu que toda educação deverá ser orientada para evitar que os horrores de Auschwitz se repitam, pois a Educação deve voltar-se para a emancipação, evitando que a barbárie se concretize. No entanto, o próprio filósofo nos fez perceber o quanto há vários obstáculos, criados pelo próprio capitalismo, que atravancam esse projeto. Assim, a Educação deverá ser emancipatória e não barbarizante, eis o que o filósofo frankfurtiano nos fez entender.

Depois, investigamos se as avaliações escolares realizada nos ambientes educacionais atuais estão mais voltadas para a efetivação da barbárie ou da emancipação. Para realizar essa pesquisa foi analisado o conceito de avaliação e suas múltiplas relações, tais como suas relações com Estado e o mercado, ambos de orientação capitalista. Percebemos que o Capitalismo, por meio do *Estado avaliador*, efetiva seus interesses, na medida em que usa os instrumentos de avaliação, sobretudo exames e testes *standartizados*, para medir, classificar e estratificar os sujeitos envolvidos no processo educacional, permitindo a “prestação de contas” (*accountablity*) para com a sociedade. Por meio desse processo é possível dizer quais são os profissionais mais capacitados e quais escolas são as mais eficientes, por meio das notas e conceitos divulgados à sociedade e ao mercado, permitindo saber como os investimentos com a educação estão sendo gastos. Dessa forma, compreendemos o quanto a avaliação escolar, realizada atualmente em várias escolas, está servindo também aos interesses classificatórios e estratificadores necessários a dominação social.

Posteriormente, servindo-nos das categorias *avaliação emancipatória* e *avaliação barbarizante*, analisamos concretamente um determinado *Curso de Direito*, que foi definido como campo de estudo, para nos permitir responder a questão inicial de nossa pesquisa. Para realizar tal tarefa analisamos, inicialmente o Projeto Pedagógico do Curso e sua Resolução Normativa sobre Avaliação, para nos possibilitar compreender, em nível institucional, qual a visão do *Curso* sobre como deve ser a formação do egresso e quais as possíveis consequências disso. Analisamos também a Resolução que determina como deverá ocorrer o processo avaliativo na instituição, o que nos possibilitou saber com clareza como a avaliação deve ocorrer em tal *Curso*. Além disso, analisamos também diversos enunciados de provas aplicados dentro e fora do referido curso com objetivo de identificar elementos que caracterizam uma avaliação emancipatória ou barbarizante. E, por fim, apresentamos a análise das respostas dadas por professores e alunos à questões levantadas por meio de questionários aplicados tanto com um grupo como com outro.

Pelo exposto, foi por meio desse percurso que realizamos a pesquisa e apresentamos tais resultados nesse trabalho que fora exposto.

Mas qual foi a resposta à questão central da pesquisa? Afinal, a avaliação escolar é ou não um obstáculo para a efetivação de uma educação emancipatória?

Pelos dados colhidos, tanto por meio da análise dos enunciados das provas aplicadas pelos professores no *Curso de Direito* quanto por àqueles coletados através dos questionários, e analisados a partir do referencial teórico e das reflexões próprias, chegamos a algumas conclusões, que serão expostas a seguir.

Os enunciados da maioria das provas aplicadas no *Curso* são muito semelhantes àqueles que aparecem em testes e exames externos ao ambiente acadêmico, tais como concursos públicos na área jurídica e o Exame da OAB, demonstrando que há uma grande interferência externa no *Curso*, impactando, dessa forma, na autonomia da atividade avaliativa docente. Isso é confirmado ainda quando a maioria dos professores respondeu nos questionários que quase sempre sofrem essa influência, dado confirmado ainda quando a maioria dos alunos declarou que as provas aplicadas em sala de aula se assemelham mais com a prova da OAB. Além disso, a maior parte dos professores disse que utiliza quase sempre o momento da aplicação das provas para treinar seus alunos a responderem testes externos ao ambiente acadêmico.

No que diz respeito à questão das consequências das provas aplicadas na ampliação ou redução da capacidade discursiva a maioria dos professores disse que suas provas desenvolvem em seus alunos a capacidade discursiva, permitindo-os pensar para além dos conhecimentos técnico-jurídicos. Contudo, os alunos responderam, discordando dos professores. Afirmaram que o desenvolvimento da capacidade discursiva só ocorre às vezes e que é mais comum encontrar enunciados de provas que exigem mais a capacidade dos alunos de demonstrarem apenas a habilidade de memorização mecânica do conteúdo. Dessa forma, a divergência entre as respostas dos professores e alunos pode ser mediada pela constatação que na maioria dos enunciados das provas analisadas quase não encontramos questões que exigissem dos alunos a reflexão crítica, pois na maioria das vezes tais questões só exigiam a capacidade de memorização.

Quando indagamos aos docentes e discentes sobre se as questões discursivas eram limitadas pelos professores, com um número mínimo ou máximo de linhas, a maioria dos dois grupos respondeu que isso quase não acontece. No entanto, há um percentual significativo de professores que realiza essa prática, o que foi demonstrado também em alguns enunciados de provas apresentados quando analisamos as avaliações emancipatória ou barbarizantes.

Além disso, a maioria dos professores disse ser autor dos enunciados de suas provas, afirmando que sempre as elaboram, sem recorrer a questões prontas, vindas de outras fontes. Mas para aqueles que disseram que retiram suas questões de outras fontes a maioria disse retirar tais questões de provas do Exame da OAB, da Jurisprudência, da Doutrina, dos julgados de tribunais e de suas próprias provas aplicadas anteriormente. Porém, na percepção dos alunos isso só ocorre às vezes pois, na visão dos discentes, os professores quase sempre copiam os enunciados das provas de outras fontes, na maioria das vezes de questões do Exame da OAB. Assim, outra vez os dados informados por professores e alunos são divergentes.

Quando questionamos aos professores se eles percebem se há obstáculos que dificultam a elaboração dos enunciados de suas provas, a maioria disse que sim. Dentre esses entraves os docentes, na quase totalidade, disseram que o formato definido institucionalmente pela IES é um dos maiores obstáculos, pois, segundo eles, esse padrão “engessa” o trabalho docente. Neste caso percebemos mais uma interferência externa no trabalho do professor, demonstrando assim uma indicação da perda de autonomia do docente no que tange a sua prática avaliativa.

O questionamento sobre qual é a principal função das provas aplicadas no curso nos revelou que a maioria dos professores que respondeu a essa questão demonstrou fundamentar sua prática pedagógica avaliativa a partir da função classificatória e não diagnóstica. Isso quer dizer que a maior parte dos docentes defende que a função da avaliação é a de medir/aferir o conhecimento e classificar o aluno a partir das notas obtidas nos testes. Além disso, a concepção de avaliação demonstrada pela maioria dos alunos também corresponde à visão expressa pela ala majoritária dos docentes, isto é, os discentes defendem em igual medida que o papel das avaliações é o de medir o conhecimento adquirido e classificar o aluno a partir desse dado.

A investigação sobre a forma como os docentes elaboram os enunciados de suas provas nos apresentou as seguintes respostas: a maioria afirmou que seus enunciados, em geral, exigem dos alunos a reflexão crítica para resolver às questões, e que a capacidade de memorização mecânica para responder tais enunciados é exigida somente às vezes dos discentes. E ainda mais, a maioria declarou que os enunciados de suas provas são contextualizados, com textos de outros registros, tais como textos filosóficos, históricos, literários, poéticos, musicais, etc., relacionando o conteúdo jurídico a outras áreas de conhecimento, de forma interdisciplinar. Contudo, as informações fornecidas pelos discentes foram distintas dessas, haja vista que a esmagadora maioria declarou que os enunciados das provas aplicadas no *Curso* só exigem os conhecimentos da área jurídica para serem respondidas e que o número semelhante de alunos afirmou que os enunciados das provas não são interdisciplinares e tampouco contextualizados, com a utilização de textos de outros registros.

E, por fim, quando questionamos aos alunos se a linguagem usada pelos professores dificultava ou não a resolução da prova a maioria deles afirmou que isso ocorre quase sempre, nos indicando que a linguagem também é um dos obstáculos que os alunos enfrentam para responder às questões. Além disso, alguns dos professores disseram que a falta domínio da língua culta e falta de bagagem cultural de determinados alunos também é um obstáculo

para a elaboração dos enunciados das suas provas, demonstrando para ambos os grupos ser a linguagem um obstáculo considerável para a eficácia processo avaliativo.

Então, a partir da análise dos dados obtidos por meio da pesquisa documental (análise de enunciados de provas aplicadas no *Curso de Direito*) e dos questionários aplicados com docentes e alunos do referido curso, chegamos a algumas conclusões. Primeiramente, das 13 (treze) questões levantadas aos professores 8 (oito) delas apresentaram respostas majoritárias que nos permitiram inferir que o modelo de provas aplicados com maior frequência em tal curso é do tipo *avaliação barbarizante*. Além disso, das 12 (doze) questões contidas nos questionários aplicados aos alunos as respostas majoritárias obtidas em 10 (dez) delas também reforçam essa conclusão. Somamos a tudo isso a análise dos enunciados de diversas provas que foram aplicados no *Curso*, que nos serviram de base para pesquisa documental, para declararmos que de fato o tipo de prova encontrado com maior frequência no *Curso de Direito* é do tipo *barbarizante* e não emancipatória.

Sob esse fundamento, a resposta à questão se a avaliação escolar é um obstáculo para uma educação emancipatória é respondida afirmativamente pelas informações extraídas na pesquisa no *Curso de Direito*, pelos menos foi o que nos permitiu pensar a maior parte dos informantes e a os enunciados da maioria das provas.

Contudo, a partir do referencial teórico que nos fundamentou as análises aqui apresentadas, devemos entender que a situação observada no *Curso de Direito* não deve ser exclusiva dele. Na medida em que o capitalismo hodierno e suas manifestações institucionais e ideológicas orientarem as formas de pensar e agir de muitos membros da sociedade, orientando maciçamente o Sistema Educacional para, frequentemente, formar apenas para o mercado de trabalho, outros cursos também estarão submetidos às mesmas vicissitudes, o que deveria ser investigado a partir de pesquisas ulteriores.

Enquanto o *Estado avaliador* interferir no processo educacional, por meio do ENADE, por exemplo, e o mercado de trabalho por meio de testes estandarizados aplicados com objetivo de somente aferir conhecimento para classificar, como é o caso de alguns concursos públicos e o exame da OAB, os professores encontrarão cada vez mais obstáculos para a efetivação de uma educação voltada para a emancipação, uma vez que sua atividade docente sofrerá interferências externas, reduzindo sua autonomia.

Além disso, enquanto a forma de pensar atual for orientada pela razão instrumental, que está mais interessada no conhecimento técnico voltado para a realização de projetos práticos e utilitaristas, como a formação meramente técnica para o mercado de trabalho, ou estivermos sob a orientação da indústria cultural, preocupada com a reprodutibilidade estéril

dos produtos culturais com vistas a contribuir no processo de alienação, encontraremos muitos obstáculos para a efetivação de uma educação emancipatória, capaz de contribuir na formação de sujeitos com mais autonomia. E enquanto as avaliações escolares, que também expressam de alguma forma a maneira como as aulas são desenvolvidas pelos docentes, forem usadas apenas para fazer os alunos memorizem mecanicamente o conteúdo, sem permitir que eles ampliem sua capacidade discursiva e reflexiva, teremos também grandes dificuldades para a realização de uma educação para a emancipação.

Portanto, a Educação emancipatória ou a educação barbarizante dependerão dos elementos estruturais e conjunturais que compõem a sociedade capitalista atual, inclusive aqui no Brasil. Uma ocorrerá como contradição dialética da outra. É porque existe uma forma de educação barbarizante, responsável pela efetivação de diversos interesses das classes e grupos dominantes, que será produzida dialeticamente uma educação emancipatória. Na medida em que a educação for sendo usada como forma de apenas treinar e adestrar as pessoas para a formação apenas para o mercado de trabalho que surgirá a necessidade de realizarmos, gradualmente, uma educação que se oponha a esse formato. Essa mudança quantitativa deverá contribuir paulatinamente para um salto qualitativo no futuro. Ou seja: a resistência cada vez mais constante da educação barbarizante contribuirá para que possamos desmontar essa forma de educação tão vinculada aos interesses do capital, formando cada vez mais pessoas com autonomia, permitindo-as pensar e agir por conta própria. Isso contribuirá significativamente para a construção de uma sociedade efetivamente democrática e solidária, pois a autonomia do pensamento e da ação são condições de possibilidades para que isso ocorra. E pensamos que a avaliação do tipo emancipatória contribuirá para a efetivação disso, uma vez que desenvolverá a capacidade discursiva, condição para a construção da autonomia.

No entanto, não nos podemos esquecer das estruturas que obstaculizam tal tarefa, tais como o Capitalismo e a razão instrumental, porém não poderemos pensar que não seja possível resistir crítica e conscientemente a tudo isso, agindo dentro dos limites das condições históricas atuais

Para finalizar, questionamos: *Qual a necessidade de uma educação emancipatória?* O texto a seguir nos fará refletir e pensar sobre isso, servindo-nos como palavras finais:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (MAAR, 1995, p. 27).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b.
- _____. Conceito de esclarecimento. In: _____. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.
- ADORNO, Theodor. Tabus acerca do magistério. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.
- _____. Educação após Aushwitz. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.
- _____. Educação – para quê?. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995c.
- _____. A educação contra a barbárie. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995d.
- _____. Educação e emancipação. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995e.
- _____. O que significa elaborar o passado. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno**: educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995f.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação, para uma sociologia das práticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Guido Antonio de. Nota preliminar do tradutor. In: ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANTUNES, Deborah Chistina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Do bullying ao preconceito*: desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, São Carlos, Brasil, n. 20, p.32-42, 2008.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- A onda** (Die Welle). Direção de Dennis Gansel. Alemanha, 2008.
- A professora de piano**. Direção de Michael Haneke. Áustria/França, 2001.
- AUSUBEL, David. P. Aprendizagem receptiva significativa e retenção. In: AUSUBEL, D. P. **Psicologia educacional**. 2ª ed. São Paulo: Interamericana, 2008.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. v.1. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Obras escolhidas).

_____. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. v.1. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. (Obras escolhidas).

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. v.1. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. (Obras escolhidas).

BITTAR, Eduardo C.B; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BORNHEIM, Gerd. A. **Introdução ao pensar: o pensamento filosófico em bases existenciais.** 11ª ed. São Paulo: Globo, 2003.

BORTOLOTTI, Marcelo. Prestígio zero. **Revista Veja.** São Paulo, n.6, p. 87, 10 de fevereiro de 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: _____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Trad. de Reynaldo Baião. Petrópolis: Vozes, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article>. Acesso em: 16 de fevereiro 2012.

BRASIL. Resolução CSE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17-18.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo.** Tradução de Álvaro Cabral. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Kant, vida y doctrina.** Traducción de Wenceslau Roges. 5ª reimpresion. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

CASTANHO, Maria Eugênia; VEIGA, Ilma Passos A. **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papirus, 2000.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 (Dicionários de Filosofia).

CERQUEIRA, Luis Alberto. **Filosofia brasileira: ontogênese da consciência de si.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CURSO DE DIREITO DA UFMA. **Histórico do curso de direito da UFMA.** Disponível em <<http://www.direitoufma.br/index.php?view=article&catid=40%3Afaculdadede&id=...>>. Acessado em 07 de março de 2012.

DIANA, Marina. O Brasil tem mais faculdades de Direito do que todo o mundo. **Leis e negócios.** Disponível em: <<http://colunistas.ig.com.br/leisenegocios/2010/10/13/brasil-e-campeao-em-faculdades-de-direito/>>. Acessado em 15 de março de 2012.

DORON, Roland; PAROT, Françoise. **Dicionário de Psicologia.** Tradução de Odilon Soares Leme. São Paulo: Ática, 2002.

DUARTE, Rodrigo. **Adorno/Horkheimer & a Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FREIRE, Izabel Ribeiro. **Raízes da psicologia.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. A sexualidade infantil. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standart brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standart brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria e RAMOS, Marize (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GASPAR, Lúcia. *Faculdade de Direito de Recife*. **Pesquisa Escolar Online**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em 07 de março de 2012.

GOLDHAGEM, Daniel Jonah. **Os carrascos voluntários de Hitler**: o povo alemão e o Holocausto. Trad. de Luis Sérgio Roizman. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia e pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9ª ed. São Paulo: Civilização brasileira, 2002.

HOFFMANN, Jussara M. Lerch. **Avaliação**: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989a (Coleção Os Pensadores).

_____. Filosofia e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989b (Coleção Os Pensadores).

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400015&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 10 janeiro 2012.

JAIME, Jorge. **História da filosofia no Brasil**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Faculdades Salesianas, 1997.

JASPERS, Karl. **Iniciação filosófica**. Tradução de Manuela Pintos dos Santos. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

KAGER, Samanta; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: aval. Pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução por Valério Rhoden & Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993b.

_____. **Crítica da razão prática**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

_____. **O conflito das faculdades.** Tradução por Artur Morão. Lisboa — Portugal, Edições 70, 1993.

_____. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime; Ensaio sobre as doenças mentais.** Tradução de Vinícius Figueredo. Campinas, SP: Papirus, 1993a.

_____. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?. In: _____. **Textos seletos.** Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Lisboa: Edições 70, 2000.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

KUPFER, Maria Cristina M. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. 2ª ed. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar:** julgamento ou construção? Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LIMA, Cláudia Gonçalves de. Transformações nas universidades públicas no capitalismo periférico. In: Rabelo, Jackeline (org.). **Trabalho, Educação e Crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Avaliação educacional: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

_____. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010d.

_____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010e.

_____. Por uma prática docente crítica e construtiva. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010f.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010g.

_____. Universidade: criação e produção de conhecimento. In: LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: KALDEBACH, Gerd. (Org.). **Theodore W. Adorno: educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

Madame Sousatska. Direção de John Schlesinger. Reino Unido, 1988.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena B. Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. (Novas Direções). p.218-231.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2010.

MELONIO, Danielton C. Educação, poder e currículo: uma análise da relação entre escola, currículo e dominação a partir de Michael Apple. **Pesquisa em foco: educação e filosofia**. vol. 5. 1º semestre de 2012. Disponível em < <http://www.educacaoefilosofia.uema.br/>>. Acessado em 15 de março de 2012 (ISSN 1983-3946).

_____. A relação sujeito/objeto: uma análise do fundamento epistemológico dos estatutos metodológicos de Durkheim, Marx e Weber. **Ceuma perspectivas**. São Luís, vol. 17, jan./jul., 2007. (ISSN 1415-3068).

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005, p. 175-197.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

ORWELL, George. 1984. Trad. de Wilson Velloso. 29ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant**. 3ª ed. Introdução e tradução de Raimundo Vier. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ROCHA, Antonia Rosimar Machado e. Reforma e deforma universitária: o público e o privado e a crise do ensino superior. In: Rabelo, Jackeline (org.). **Trabalho, Educação e Crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. Direito com que direito?. In: ARRUDA JUNIOR, Edmundo de Lima (org.). **Lições de direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1992.

_____. **Curso de Direito: histórico dos currículos**. Disponível em http://www.lafayette.pro.br/historia_juridica.pdf. Acessado em 08 de março de 2012.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAVIANI, Demerval. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção educação contemporânea).

SCHELEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Trad. e apresentação de Celso Reni Braidia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

SILVA LIMA, Francisca das Chagas. Neoliberalismo e políticas sociais: mudanças na educação profissional. In: Rabelo, Jackeline (org.). **Trabalho, Educação e Crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

SILVA, Elza Maria Tavares. *Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)*. Campinas, v.4, n.1, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572000000100008&ing=pt&nrm=iso>, acesso em 07 de março de 2012.

SILVA, Ivan de Oliveira. **Curso de lógica geral e jurídica**. São Paulo: Atlas, 2009.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélio (org.). **Universidade em ruínas: na República dos professores**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SZKLARZ, Eduardo. O fascínio do nazismo. **Super interessante**. São Paulo, n. 215, p.36-45, jul. 2005.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Enciclopédia do holocausto: Auschwitz**. 2011. Disponível em: <<http://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005189>>. Acesso em: 17 de julho 2011.

VIEIRA, Vanize A. Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 45-58, 2010, Editora UFPR.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.45, p. 223-248, jun. 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 2005.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Parte I. Tradução de Augustin Wernet; introdução à edição brasileira de Maurício Tratenberg. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. pp. 107-154.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) aluno(a),

Gostaríamos de contar com sua participação na coleta de dados para a pesquisa desenvolvida pelo Mestrado em Educação da UFMA que objetiva investigar a relação entre a avaliação escolar aplicada no curso de direito e o processo emancipatório.

Cumpra observar que, para responder as questões a seguir, é necessário marcar apenas uma opção em cada questão, não deixando, por gentileza, de responder nenhuma delas.

Não há a necessidade de se identificar para responder às questões.

Desde já agradecemos sua colaboração, que será muito relevante para nossa pesquisa.

Atenciosamente,
Os autores da pesquisa.

1. **Em geral, os enunciados das provas aplicadas em sala de aula se parecem mais com uma prova:**
☐ do Exame de Ordem da OAB.
☐ de concursos públicos na área jurídica.
☐ do ENADE do curso de Direito.
☐ Outro. Qual? _____.
2. **Em sua opinião, com que frequência as provas aplicadas em sala de aula pelos professores desenvolvem a sua capacidade de produzir seus próprios pensamentos, de forma autônoma, indo para além da formação meramente técnica?**
☐ Sempre.
☐ Quase sempre.
☐ Às vezes.
☐ Raramente
☐ Nunca.
3. **E com que frequência as provas aplicadas pelos professores permitem, especialmente, a sua formação profissional técnica, desenvolvendo, principalmente, em você um raciocínio técnico, capaz de fazê-lo agir principalmente de acordo com as exigências técnicas da profissão?**
☐ Sempre.
☐ Quase sempre.
☐ Às vezes.
☐ Raramente
☐ Nunca.
4. **Com que frequência o professor limita o número de linhas das respostas das questões discursivas de suas provas?**
☐ Sempre.
☐ Quase sempre.
☐ Às vezes.
☐ Raramente
☐ Nunca.
5. **Se o professor limita o número de linhas, em sua opinião, por que ele faz isso?**

_____.

6. **Em sua opinião, com que frequência as questões das provas aplicadas pelos professores são criadas por eles mesmos?**
- ☐) Sempre.
 - ☐) Quase sempre.
 - ☐) Às vezes.
 - ☐) Raramente
 - ☐) Nunca.
7. **Em sua opinião, com que frequências as questões das provas aplicadas pelos professores são copiadas pelos professores de outras fontes, tais como provas de concursos, exame da OAB, questões da internet, etc.?**
- ☐) Sempre.
 - ☐) Quase sempre.
 - ☐) Às vezes.
 - ☐) Raramente
 - ☐) Nunca.
8. **Se você acha que os professores não criam as questões, eles retiram tais questões frequentemente de:**
- ☐) questões do Exame de Ordem da OAB.
 - ☐) códigos jurídicos.
 - ☐) questões de concurso retiradas da internet.
 - ☐) questões do ENADE.
 - ☐) Outras. Quais? _____.
9. **Na sua concepção, qual a principal função das avaliações?**
- ☐) Medir o conhecimento para atribuir notas, classificando-me como aprovado ou reprovado.
 - ☐) Permitir ao professor diagnosticar o que eu aprendi, para decidir qual caminho seguir caso seja diagnosticado que eu ainda não aprendi o esperado.
 - ☐) Outra. Qual? _____.
10. **Nas questões das provas os professores exigem, geralmente de você, que tipos de conhecimentos para respondê-las:**
- ☐) Apenas os conhecimentos técnicos da área jurídica.
 - ☐) Que demonstre vários tipos conhecimentos além dos jurídicos, tais como os conhecimentos da literatura, música, da filosofia, da sociologia, história, etc..
11. **Nas questões elaboradas pelos professores para as provas você encontra com maior frequência questões que:**
- ☐) Vão direto ao ponto, com enunciados mais “secos” e curtos (objetivos e diretos), solicitando apenas que você assinale apenas se o enunciado é “CORRETO” ou “INCORRETO”.
 - ☐) Contextualizam o enunciado, trazendo várias informações, tais como textos filosóficos, literários, músicas, poesias, que ajudam você pensar mais sobre a questão, permitindo que possa responder com maior fundamento.
 - ☐) Não sei.
12. **Com que frequência os enunciados das provas aplicadas pelos professores usam uma linguagem que dificulta o seu entendimento, apresentando o que se chama de “pegadinha”?**
- ☐) Sempre.
 - ☐) Quase sempre.
 - ☐) Às vezes
 - ☐) Raramente.
 - ☐) Nunca.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a),

Gostaríamos de contar com sua participação na coleta de dados para a pesquisa desenvolvida pelo Mestrado em Educação da UFMA que objetiva investigar a relação entre a avaliação escolar aplicada no curso de direito e o processo emancipatório.

Cumpra observar que, para responder as questões a seguir, é necessário marcar apenas uma opção em cada questão, não deixando, por gentileza, de responder nenhuma delas.

Não há a necessidade de se identificar para responder às questões.

Desde já agradecemos sua colaboração, que será muito relevante para nossa pesquisa.

Atenciosamente,
Os autores da pesquisa.

- 1. Com que frequência você se sente pressionado por elementos fora do contexto escolar, tais como o ENADE, o Exame da OAB, o mercado de trabalho, etc., para elaborar os enunciados das suas provas?**

☐ Sempre.
☐ Quase sempre.
☐ Às vezes.
☐ Raramente.
☐ Nunca.

- 2. Se você se sente pressionado, quais dos elementos abaixo você acredita que exercem maior influência na elaboração de suas provas:**

☐ o mercado de trabalho.
☐ o Exame da OAB.
☐ os concursos na área jurídica.
☐ o ENADE.
☐ outro. Qual? _____.

- 3. Os enunciados de suas provas se assemelham mais, em geral, com as provas:**

☐ da OAB.
☐ de concursos públicos na área jurídica.
☐ do ENADE do curso de Direito.
☐ Outro. Qual? _____.

- 4. Com que frequência você utiliza suas provas para treinar seus alunos a responderem testes externos à sala de aula, tais como o exame da OAB, o ENADE, concursos na área jurídica, etc.?**

☐ Sempre.
☐ Quase sempre.
☐ Às vezes.
☐ Raramente.
☐ Nunca.

5. Sobre as consequências das provas aplicadas por você em sala de aula você acredita que:

- () Desenvolvem, em geral, a capacidade dos alunos produzirem seus próprios pensamentos, de forma autônoma, indo para além da mera formação técnico-normativa.
- () Permitem sobretudo a formação profissional, desenvolvendo um raciocínio mais técnico, capaz de agir principalmente de acordo com as regras da profissão e as exigências do mercado de trabalho.
- () Outra. Qual? _____.

6. Quando você elabora as questões discursivas nas provas, você, em geral, limita o número de linhas para o aluno responder ou deixa livre para que ele possa se expressar?

- () Limito o número de linhas.
- () Deixo livre para desenvolver o raciocínio e o pensamento.

Por quê?

7. Com que frequência você cria os enunciados das provas que aplica em sala de aula?

- () Sempre.
- () Quase sempre.
- () Às vezes.
- () Raramente.
- () Nunca.

8. Quando não cria os enunciados das suas provas você “retira” as questões, geralmente, de:

- () Letra da lei de códigos jurídicos.
- () Questões de concurso retiradas na internet.
- () Questões do ENADE.
- () Questões do Exame da OAB.
- () Outras. Quais? _____.

Por quê?

9. Em sua opinião, existem obstáculos que atrapalham a elaboração das provas que você aplica em sala de aula? Cite pelo menos dois.

10. Em sua opinião qual a principal função das provas aplicadas no curso de Direito?

11. Com que frequência os enunciados de suas provas exigem do aluno a reflexão crítica sobre o conteúdo?

- ☐ Sempre.
- ☐ Quase sempre.
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente.
- ☐ Nunca.

12. Com que frequência os enunciados de suas provas exigem do aluno apenas a capacidade de memorização do conteúdo?

- ☐ Sempre.
- ☐ Quase sempre.
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente.
- ☐ Nunca.

13. Ao elaborar os enunciados de suas provas você, em geral:

- ☐ Vai direto ao ponto, com enunciados mais “secos” e curtos (diretos e objetivos), solicitando apenas que o aluno assinale se o enunciado é “CORRETO” ou “INCORRETO”, a partir de conhecimentos técnico-normativos da área jurídica.
- ☐ Contextualiza o enunciado, de forma interdisciplinar, trazendo várias informações (tais como textos da literatura, filosofia, música, etc.) que ajudam o aluno a pensar mais sobre a questão, permitindo que ele possa responder com maior fundamento, a partir da reflexão crítica.
- ☐ Não sei.

Por quê?
