



Ensaio

Neoliberalismo, reforma educacional, semiformação¹

Neoliberalism, Educational Reform, Semiformation

Andreas Gruschka²

Goethe Universität - Frankfurt am Main - Deutschland

Resumo

Esse ensaio retoma o conceito de Halbbildung (semiformação), que fora utilizado por Theodor Adorno em 1959 no artigo "Teoria da Semiformação". Tal conceito, apesar de atual e muito utilizado no Brasil, precisaria ser empregado com o devido cuidado, sobretudo, porque em tempos de Neoliberalismo e de sucessivas reformas educacionais, seria mais apropriado dizer que vivemos mais em um contexto de socialização generalizada das pseudocompetências, do que da semiformação.

Abstract

This essay takes up the concept of Halbbildung (semiformation), which had been used by Theodor Adorno in 1959 in the article "Theory of Semiformation". Such a concept, although current and widely used in Brazil, would need to be used with due care, above all, because in times of Neoliberalism and successive educational reforms, it would be appropriate to say that we live more in a context of generalized socialization of pseudocompetencies than semiformation.

Palavras-chave: Semiformação, Neoliberalismo, Educação, Pseudocompetências.

Keywords: Semiformation, Neoliberalism, Education, Pseudocompetence.

I

A marcha triunfal do "Neoliberalismo" já se deixa observar há algumas décadas. Ela parece irrefreável, porque mesmo as várias falhas e retrocessos que provocou não conduziram à sua contenção, nem mesmo à sua reversão. O sistema de saúde não melhorou desde que foi em parte privatizado. As ferrovias britânicas se recuperam lentamente da privatização que lhes foram imposta. As ferrovias alemãs arruinam, com seus atrasos e cancelamentos, a

¹ Ensaio dedicado ao Prof. Dr. Bruno Pucci, fundador do Grupo de Pesquisa "Teoria Crítica e Educação - UFSCar". Tradução do original alemão: João Mauro Gomes Vieira de Carvalho. Revisão técnica e notas: Luiz Roberto Gomes.

² Professor Titular Aposentado da Faculdade de Ciências da Educação - Goethe Universität, Frankfurt am Main. E-mail: A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6673-7206>

crença dos estrangeiros, que delas querem se utilizar, na qualidade dos serviços alemães, como se também tivessem sido privatizadas. Onde grandes projetos de construção, como salas de concerto, aeroportos, universidades, hospitais ou estações de trem são anunciados e conduzidos com a ajuda da concorrência neoliberal (para diminuição de custos e aumento de eficiência), conduz-se os clientes (geralmente o Estado) ao turbilhão de explosão de custos e atrasos, de modo que as promessas não se cumprem. Exceções suíças confirmam a regra. No Brasil ou no México o sistema ferroviário foi efetivamente reduzido ao transporte de bens para atender os interesses econômicos privados da indústria automobilística, em detrimento da expansão da infraestrutura de transporte público. Que o mesmo não tenha se passado na Alemanha se deve, sobretudo, ao fato de que neste caso o trânsito se degradaria à paralisação da vida em um engarrafamento.

O que ao contrário se apresenta como exemplos da felicidade do neoliberalismo não são absolutamente convincentes. Faz-se referência, por exemplo, ao modo como as ligações telefônicas se tornaram mais baratas depois que se quebrou o monopólio dos postos públicos. Mas o monopólio teria condições de trazer as ligações telefônicas ao nível de custo que hoje é louvado. No entanto, a crença de que a privatização abrangente de todos os bens ou serviços públicos os tornaria melhores, mais rápidos e mais baratos, está tão profundamente abalada, que deveria causar espanto o quão pouco até agora foi feito para que se tire disso uma lição. Mesmo a grande crise financeira não conduziu a uma reversão real. Pouco antes dela emergir no Deutsche Bank, em um banco privado, seria motivo de vergonha ter, como em outros institutos, a assistência estatal para o saneamento de suas próprias contas. O que a princípio não se fazia na Alemanha, causava preocupação nos Estados Unidos. Hoje, o governo alemão nos alerta que nunca mais tornaria a salvar o sistema financeiro de bancos, distribuindo descaradamente os lucros entre os especuladores, enquanto se sobrecarrega o Estado e os contribuintes com os custos da catástrofe. Não se deve levar tão a sério a renúncia a tais resgates estatais, tal como ficou demonstrado no tratamento à indústria automobilística condenada por fraude. O “escândalo do escapamento” deveria, mas provavelmente não será reparado pelos poluidores. O neoliberalismo é bom, desde que ele sirva aos interesses lucrativos daqueles que possam se servir dos antigos bens e serviços públicos, isto é, anteriormente regulados pelo Estado. Mas o Estado será chamado quando esses interesses não puderem mais se realizar e surjam compromissos financeiros pelos quais não se possa ou não se queira responsabilizar.

Pode ser que o que mudou nos países ocidentais, com relação direta ou indireta ao declínio do “socialismo real”, seja a confiança no Estado. Ele queria ter tudo em mãos e regular tudo em benefício da população. Isso acabou em colapso proverbial. Mas também independentemente disso – de quão justo ou injusto foi o juízo que se fez –, tantas desilusões com a eficácia dos benefícios das regulações estatais calaram fundo na consciência da população. Fala-se em excesso de regulamentações e remete-se a regras absurdas dos conselhos e instituições europeus (como o tamanho padronizado dos pepinos ou das ajudas agrícolas). E também não se confia mais na capacidade de o Estado nacional fazer aquilo que precisa ser feito. Com isso, não é de se admirar que a população já não confie naqueles que essencialmente provocaram a crise. Tivessem os economistas se envergonhado até os ossos pela crise passada,

então não se teria ferido tanto sua credibilidade. Ao contrário, depois da crise pode-se observar uma “economização” impulsionada em todas as esferas da vida.

Acima de tudo, isso afeta dolorosamente as esferas da vida cuja lógica interna não se orientava pela obtenção de lucro, mas por outros valores: saúde, direito, seguridade, formação, cultura. A atenção deve voltar-se em seguida para a reestruturação da formação e da cultura a partir do lucro e da utilidade econômica. Ela levanta a questão sobre em que medida estaríamos ainda na posição de compreender o novo estado de coisas na formação e na cultura, com os antigos conceitos da crítica. Se ainda se pode criticar dedutivamente o que hoje se passa nas escolas e universidades com o conceito de semiformação ou se não precisamos introduzir novos conceitos adequados à crítica. Pode-se caracterizar genericamente tudo o que se passa na cultura como indústria cultural ou não há incontáveis atividades culturais hoje condenadas a manter uma existência precária e mal subsidiada para além da indústria, enquanto várias outras, que florescem nessa indústria, têm mais a ver com arte do que com a imputação pejorativa de ser ópio para o povo?

II

Em países como a Alemanha, a competência estatal sobre a formação e a educação se desenvolveu durante um longo processo até tornar-se auto-evidente. Por isso não seria de se espantar que aqui, ao contrário dos Estados Unidos ou da Inglaterra, o sistema público de educação continue sendo antes de tudo público, enquanto o setor privado se mantém à margem, apesar de alguns ganhos. Esse conservadorismo amplamente compartilhado, assim como a expectativa de que o Estado tenha aspirações para uma boa formação e educação, pode-se esclarecer com dois exemplos do passado recente. Com o tempo, o ginásio alemão se desenvolveu para um formato de nove anos. Isso significa que após quatro anos de educação básica, seguem-se nove no ginásio. Em outros países, o tempo escolar até a universidade é de 12 anos, como ocorria também no outro Estado alemão, a DDR. Em um período no qual os meios fiscais do Estado tornaram-se muito menores do que os custos para as obras prometidas (queria-se evitar o aumento de impostos), o Estado procurou por possibilidades de redução. Por um lado, declarou-se a diminuição do tempo do ginásio. Se falava, então, que os formandos alemães são velhos demais (!), que eles são incluídos muito tardiamente no processo de aproveitamento econômico, que se aprende muitas coisas supérfluas na escola. Em resumo: aconselhou-se, no sentido da capacidade de competição da economia alemã, mas também do interesse da geração vindoura, que se concluísse a escola um ano mais cedo.

O Estado acolheu de bom grado essa exigência, uma vez que essa redução de tempo significava também uma possibilidade considerável de poupar recursos financeiros. Mas isso tudo não foi vendido como uma redução para a população, mas como um aumento de eficiência de acordo com o lema: em menos tempo e com menos recursos, para melhores resultados! O que, no final das contas, não faria o menor sentido, em termos de manutenção da essência da formação.

Os ministros imaginavam o mesmo para a graduação acadêmica. Eles concebiam o bacharelado como um programa de comparação universal e inevitável. Na verdade, eles especulavam que deste modo possivelmente um número crescente de estudantes sairia mais rápido da escola superior, com a conclusão de um bacharelado.

De volta ao ginásio, este perdia-se em enormes especulações. Então não apenas os professores, que reconheciam na reforma uma intensa compressão de seu rendimento e uma desvalorização de seus esforços precedentes, voltaram-se massivamente contra a diminuição. Também os pais e os próprios alunos não queriam uma tal compressão dos programas curriculares pela supressão de um ano. Não foi o amor de precisar frequentar por tanto tempo a escola, mas o interesse privado por algo além da escola, que levou os alunos a quererem novamente aguardar mais tempo até o *Abitur*³. O resultado foi que com essa redução os governos não obtiveram nenhuma aprovação por parte dos eleitores, mas ao invés disso, críticas severas. Isso fez com que cada vez mais Estados adotassem novamente a forma de nove anos nos últimos anos. Uma reforma de inspiração neoliberal (redução de uma tarefa estatal) falhou diante da persistência de uma crença, de que precisamente a melhor parte da próxima geração deveria ter mais tempo para se manter à distância de sua futura exploração econômica e se ocupar com a “formação”. De qualquer forma, assim se pode compreender o protesto e assim ele foi fundamentado.

Na Alemanha, a responsabilidade pelo financiamento do sistema educacional é do Estado, desde que isso se tornou constitucionalmente uma “tarefa do Estado”. Nas últimas décadas, o número de estudantes nas universidades aumentou extraordinariamente. A lacuna entre os investimentos financeiros necessários a uma boa formação acadêmica e os recursos para a “universidade de massas” se torna cada vez maior. Aqui, o Estado da época neoliberal escolhe não apenas a tentativa de uma redução de tempo, mas principalmente uma privatização parcial dos custos da graduação. Com isso não se leva em consideração os custos evidentes que aparecem para um jovem que ao invés de trabalhar e economizar dinheiro, estuda e necessita de um sustento subvencionado. Também não se leva em consideração os custos adicionais de uma graduação, como a compra de materiais de estudo. Remeteu-se a uma participação dos estudantes nos custos da oferta que a universidade lhes oferece: foram instituídas mensalidades reais, não apenas em sentido simbólico. Para isso, se utilizou o convincente argumento de que os estudantes comparativamente privilegiados deveriam restituir suas vantagens à sociedade com o subsídio de uma parte dos custos daquilo que recebem por meio da graduação. As mensalidades foram combatidas energeticamente, sobretudo pela “esquerda”, inclusive com greves. Os gestores das universidades aclamaram as novas medidas contra a penúria à qual haviam chegado, mas logo perceberam que com esse apoio se fizeram adversários dos estudantes, alguns logo viram que desta forma o problema do financiamento apenas seria internalizado, enquanto o Estado ainda possuía essa obrigação. Em resumo: os massivos protestos fizeram recuar a cultura

³ O *Abitur* é um exame realizado no final do ensino secundário para o ingresso na universidade. Equivale ao ENEM no Brasil.

das mensalidades e os recursos, agora novamente minguados, voltaram a ser assumidos pelo Estado.

É de se duvidar se essa renúncia persistirá, pois com isso os problemas da universidade, no que diz respeito às suas finanças, não serão resolvidos. Como substituto para o saneamento financeiro, serviu-se da participação em competições para “fundos terceirizados” suplementares (fundos para projetos), que, no entanto, não apenas não mudou nada no provimento fundamental das universidades, como até mesmo o agravou ainda mais. Contudo, vários reitores acreditam até hoje que com esses recursos podem, se não restaurar, ao menos dotar as universidades com esses faróis, que por outro lado fomentam a miséria. Não obstante, esse exemplo mostra que do ponto de vista institucional a população alemã se agarra fortemente à ideia de que o ensino é uma tarefa pública. Isso mostra, claramente, a diferença entre a Alemanha e o Brasil de um governo Bolsonaro.

Por conseguinte, fracassam as tentativas do Estado de se eximir de suas responsabilidades. Por isso, os partidos que consecutivamente exercem o governo geralmente são punidos nas eleições. Pode-se com isso compreender equivocadamente as “ações defensivas” contra a reforma neoliberal, como se a Alemanha fosse um baluarte da formação. Isso seria um completo equívoco. Pois além do lado institucional do sistema, existe ainda sua constituição interna, seus objetivos, meios e reformas.

III

Aqui ocorreram, nos últimos 60 anos, muitas tentativas de reformar o ensino em seu conteúdo e mais precisamente de afastá-lo da tarefa tradicional da formação para aproximá-lo dos interesses sociais, para uma instrução mais ou menos “economicamente orientada”. Por trás disso oculta-se a contradição entre “formação e dominação” (Heydorn), não resolvida e provavelmente insolúvel na sociedade de mercado capitalista e na democracia burguesa, isto é, formação como meio de emancipação e autonomia e instrução como via para a utilidade e aproveitamento das próximas gerações. Essa contradição não passou a existir com a reforma neoliberal. Ela acompanha o desenvolvimento da educação escolar desde o início da época burguesa. Enquanto todas as tentativas de reestruturação das últimas décadas na Alemanha naufragaram, começando pela reforma curricular dos anos 60 ou a ofensiva da qualificação nos anos 80, temos agora uma nova perspectiva de reforma, inigualavelmente estável e poderosa. Ela se originou e se estabeleceu com a atenção que os estudos comparativos receberam a partir dos anos 2000. Eles demonstraram que o ensino alemão é apenas mediano para ruim em comparação com nações concorrentes, como a Coreia ou a Finlândia. Que ele tenha se saído melhor que o Brasil ou o México não é nenhum consolo. O desempenho mediano com um claro déficit em relação ao grupo superior, como em relação ao grupo inferior, pode-se entender como uma ferida narcísica, que teve como resultado, decidido de modo quase apavorado, que o resultado da avaliação do PISA deveriam ser traduzidos em reformas concretas do ensino. Para o zunido decorrente da condição alemã, planos de reforma foram elaborados e politicamente ratificados, devendo provocar uma grande mudança nos conteúdos e meios da aprendizagem.

O antigo “programa escolar”, com suas “disciplinas”, foi apresentado como espaço de mediação de “conhecimento supérfluo” e “morto”. Acreditava-se então saber pela primeira vez que esse conhecimento educativo seria ensinado de forma mais pura, se fosse oferecido de modo prático. Chegou-se então à “aprendizagem bulímica”, pela qual as matérias seriam esquecidas mais rapidamente do que teriam sido aprendidas. Em resumo: os objetivos da antiga escola são irremediavelmente antiquados (em outras palavras: Humboldt finalmente estaria morto). Além disso, eles já não seriam entendidos pelos alunos como significativos e adequados. Por isso, chegou-se finalmente a proporcionar aos alunos aquilo de que realmente necessitam para o trânsito em sociedade, que certamente estaria focado na atividade econômica, em poder ser bem-sucedido. Não se deve mais oferecer o antigo conhecimento educacional, mas as competências apropriadas, necessárias para o sucesso.

O novo currículo mundial do PISA quer oferecer a “*literacy*” de modo abrangente. “*Literacy*” não significa conhecimento em literatura, mas a capacidade de resolver problemas por meio de conhecimentos básicos adquiridos (desde simples regras matemáticas, fatos instrumentalmente úteis das ciências da natureza, formas de expressão e conhecimentos linguísticos, mas também “modelar”), que se deve dominar na realidade social e econômica. Essas competências deveriam ser treinadas e refinadas de acordo com a expectativa profissional do aluno na sociedade. Isso deveria ocorrer de modo que se dessem tarefas aos alunos que possibilitassem o desenvolvimento de competências, assim como a posterior avaliação de seu sucesso por meio de testes. As competências não são, portanto, aquilo de que se necessita para dominar determinados conteúdos escolares, sobretudo no sentido de uma imersão compreensiva. Competências são muito mais amplas do que o saber especializado, que decididamente extrapolam. Em primeiro plano estão as “competências gerais”, independentes de conteúdo, também chamadas “competências não especializadas”: competências sociais como capacidade de trabalhar em grupo, competências metódicas como competência de adquirir informações e capacidade de elaborá-las, mas também “competências de modelação”, como a representação antecipada a respeito de quais informações específicas poderiam ser usadas para a resolução de um pequeno problema: por exemplo, o uso da regra de três no cálculo para o pagamento de alguma coisa. Aqui triunfa o conhecimento instrumental formal sobre o conhecimento material de algo específico. O valor da competência aumenta com a abrangência de sua aplicação relevante e diminui com sua especificidade. O *expert* em matéria de História Medieval conta menos do que o *expert* no uso de uma ferramenta de busca ou no domínio virtuoso de uma apresentação animada no *Power-Point*. Para expressá-lo de modo simples: quem sabe como pode encontrar qualquer informação – as opções de pizza na pizzeria mais próxima assim como a morte de Alexandre, o Grande – com seu iPhone na internet para a resolução de um “problema”, é valorizado como competente.

O que com isso se concebia, deveria ser exemplarmente demonstrado com as tarefas do teste PISA. Elas se tornaram os modelos do novo currículo. Deve-se ter clareza sobre qual interferência antidemocrática no sistema aqui se efetiva: um grupo de pesquisadores da educação, conduzido e essencialmente financiado pela OCDE, produziu um pânico com suas “notícias tártaras” sobre o desempenho dos alunos e, por extensão, das escolas, e com isso conduziu a que seus instrumentos métricos se tornassem o ponto de partida para uma

reforma radical! Isso acontece como uma obrigação por meio do espírito do mundo, sem formação de consenso ou controle democrático. O Estado se tornou um assistente na consecução dessa modernização no interesse do “desenvolvimento econômico” (OCDE).

A partir de 2003, os conscienciosos ministros da educação tentaram, com meios descomunais, traduzir esse programa na "realidade" alemã. Para tanto, os grupos de planejamento escolar foram proibidos de se orientar pelos conteúdos de suas matérias atuais e futuras, devendo antes definir quais competências úteis seriam oferecidas e quais métodos poderiam ser encontrados para a sua prática. Os conteúdos, que até então eram considerados o objetivo do ensino, não foram modernizados, ao contrário, não deveriam de modo algum ser utilizados. Eles foram mediatizados como meios para a aquisição de competência, permanecendo, no melhor dos casos, como material ilustrativo de outra coisa, não para aquilo que continham em si como potencial formativo, mas para a prática de competências que lhes são estranhas. Um texto literário não seria então submetido a uma operação hermenêutica de compreensão de sentido e interpretação, mas ao invés disso, tratado como um texto didático, do qual se poderia depreender determinadas informações de modo rápido e certo.

Com declarações assim tão descaradas os realizadores dessa reforma demarcaram os limites entre o novo e o velho, com rispidez conscientemente excessiva, algo como: “Antigamente os professores tentavam inutilmente oferecer conhecimento formativo, agora oferecerão competências de modo eficaz”! Essa é de fato uma fórmula propagandística, mas ela demonstra o novo espírito que deve ser trazido à escola. Trata-se de um alinhamento possivelmente prematuro do processo escolar às competências úteis, porque possuem utilidade. Em última análise, o conhecimento que se extrai daí consiste em saber como dispor de um conhecimento sobre o qual não se possui de fato competência, como saber interiorizado sobre a base de um conhecimento. O processo do entendimento é reduzido àquilo que se necessita para a solução de problemas e aquisição de conhecimentos, sendo que tudo aquilo que ocorre fora disso é considerado supérfluo. Resoluções de problemas são dadas de antemão e a partir daí padronizadas, de modo que a observação individual, a “apropriação” (Adorno) de um objeto, aparece como um estorvo na atividade produtiva. A finalidade da mediação do juízo crítico, também como problematização da disposição instrumental do conhecimento, se encontra totalmente fora da perspectiva obsessiva de conduzir à adaptação funcional. O aluno é visto como uma máquina de prestação de serviços que deve ser corretamente ajustada pelo ensino. Esse é também o objetivo de que o aluno queira concluir a escola como um sujeito/objeto totalmente capacitado. Que ele saiba como pode dedicar-se de modo proveitoso e que já saiba como irá preparar seu imposto de renda ou seguro. Para tanto, ele será aliviado de toda “sucata educativa”, da imersão da infame interpretação de poemas, da descrição morfológica da ossatura de um animal, da tabela periódica, do “Hamlet”, da pintura do Impressionismo, do Teorema de Pitágoras, e assim por diante. Que os mesmos ainda apareçam na aula, significa apenas que a partir desses conteúdos eles devem praticar as competências planejadas, mas absolutamente não aquelas que são necessárias para que se possa compreendê-los. Em outras palavras, a reforma atual não pretende outra coisa senão a eliminação do espaço educativo e a edificação de um centro de

capacitação. A escola pública será colocada a serviço do aproveitamento esperado ou necessário da futura força de trabalho, como mercadoria.

Veremos se essa revolução será bem-sucedida, se não haverá demasiada resistência e resiliência no sistema, que impeçam a execução das tarefas prescritas.

Nesse nosso contexto pode-se apenas ter clareza de que esse desenvolvimento não significa algo como uma modificação da tradição, mas sua substituição por algo completamente novo. O que com isso também se precisaria dizer é que as categorias críticas, que antigamente se podia aplicar, hoje já não se aplicam adequadamente ao novo. A promessa de formação da velha escola podia ser dedutivamente criticada com a realidade da “semiformação socializada” que mediava essa instituição. Mas se na nova escola não se valoriza mais a finalidade da formação, seu resultado, a mediação da competência, não pode mais ser facilmente registrado sob formação e semiformação. Se a competência aparece justamente com a pretensão de se livrar do uso problemático da razão, de toda reflexão e apropriação individualizadas, se ela em última instância significa a disposição sobre algo que já não possui mais nenhuma significação crítica, então é necessário criticar esse modo de disposição a partir de dentro, não podendo ser substantivamente explicado de fora, por uma categoria considerada antiquada em seu interior.

A reforma neoliberal não tem mais nada a ver com formação no sentido em que Adorno ainda tinha em vista. Ela se faz superior, considera aquela concepção ridiculamente superestimada e inútil. Pode-se acusar os apologetas da “nova semiformação”. E é realmente assombroso observar como agem, rompendo desenfreadamente com todos os compromissos para com o “bom, belo e verdadeiro”. Eles prescrevem o remédio sem qualquer consciência histórica de suas ações. Nesse sentido, os “garotos planejadores” da OCDE, assim como muitos de seus colegas de pesquisa, são simplesmente incultos, mas certamente não ingênuos (como Adorno via os incultos), mas conscientemente atentos a seus negócios. Mas isso não se conceitua mais como semiformação. Mas o que é então adquirir “competência avançada de leitura” a partir de um texto didático rico em informações, que “competência de modelagem na aplicação dos fundamentos da geometria” para a construção de uma câmara no meio de uma pirâmide? Não se deveria mais uma vez perguntar preferencialmente de modo imanente, qual competência se tem em mente com essa competência e quais descrições poderíamos encontrar criticamente para que os alunos desenvolvam suas próprias considerações sobre os fatos e as demonstrem após um tal ensino?

IV

Antes de fazermos isso, deveríamos retornar mais uma vez ao contexto significativo no qual a semiformação foi “criada” e exposta. Semiformação como conceito não foi de modo algum criado por Adorno. Ele remonta no mínimo a dois autores alemães bastante diferentes do início do século XX. O primeiro foi Friedrich Paulsen, um professor altamente renomado da Universidade Humboldt. Ele escreveu a enciclopédica “Geschichte des gelehrnten Unterrichts” e causou furor no “público educado” com uma série de artigos sobre a reforma de então, assim como precisamente também com um

artigo sobre “semiformação”. Nesse artigo ele critica severamente o que se tornara o “ensino escolar” no final do século anterior. Este menosprezava claramente a promessa formativa com a qual a “mais alta escola”, o *Gymnasium*, se comprometia. Os objetos seriam apresentados e aprendidos apenas parcialmente, superficialmente, de modo fugidio. Mas o que foi compreendido parcialmente repousa como uma pedra no estômago, que não se deixa digerir. A abundância de matérias do *Gymnasium* não as remetia a uma aprendizagem profunda. O sentido formativo dos conteúdos não seria explicitado corretamente, de modo que permaneciam em grande parte estranhos aos alunos. Contentava-se apenas com a evocação desse sentido, o que antes o torna repugnante.

Paulsen escreve como um amante desiludido do ideal humanista de formação. A semiformação não é para ele já a metade da formação, que por meio da outra metade se tornaria verdadeira formação. Com ela se origina uma autossuficiência dos alunos, que acreditam saber o suficiente. Semiformação satura os alunos e reduz o esforço do professor. Se não se lê isso de modo culturalmente crítico, sobretudo, à crítica cultural corrente, pode-se perceber que no ponto alto da primeira expansão educacional, a escola se dá por satisfeita com menos do que aquilo pelo que ela existe como escola superior. Na época dessa crítica não se podia certamente falar de pretensões niveladas por meio do apelo das massas. Quem se “instalava” no *Gymnasium* no início do século XX provinha de um núcleo familiar burguês dedicado à formação. O que afligia Paulsen é que o potencial formativo não seria consumado.

O outro crítico da semiformação vem de uma posição completamente diferente. Trata-se do pioneiro e fundador da moderna escola profissional, o conselheiro municipal da educação de Munique Geog Kerschensteiner. Também dele partiu uma fulminante teoria da formação. Kerschensteiner se esforçou para evidenciar o sentido formativo da formação profissional. Este não era considerado como relevante desde o veredito de Wilhelm von Humboldt. Humboldt pensava assim essencialmente por dois motivos: por um lado, a adaptação às tarefas profissionais não permitia a “livre interação entre eu e mundo”, essencial para a formação. Anos de aprendizado não seriam, portanto, anos de dominação. Por outro, não parecia a Humboldt que nenhum alto sentido formativo repousaria sobre objetos e competências de profissões inferiores. Isso seria para ele apenas “serviços”, hoje se poderia dizer técnicas, cujas aplicações estariam determinadas.

100 anos mais tarde, com o desenvolvimento tecnológico, Kerschensteiner via as coisas de um modo totalmente diferente. Ele via no teste profissional de tarefas um eminente sentido formativo para os adolescentes, tanto no aspecto objetivo como no subjetivo. Ele não se voltava contra a concepção dominante a respeito da diferença fundamental entre alta formação de seres humanos e mera formação profissional, mas arremeteu frontalmente contra a semiformação do *Gymnasium*, com zombaria e escárnio. Para tanto ele esclareceu, de que modo irrestritamente hipertrofiado, o que se poderia apreender para se tornar mestre nas mais diferentes matérias dos 10 aos 18 anos. Para sua polêmica, ele dividiu o cânone do *Gymnasium* e chegou a algo como mais de 30 ciências. Em todas elas os alunos seriam feitos *experts*, de modo que seria preciso se perguntar como “alguém saindo das fraldas” deveria se graduar com um *Abitur* que se igualasse aos estimados “exames de mandarins” (os mais sábios entre os chineses). Naturalmente não

seria este o caso, mas antes uma semiformação generalizada. Ao contrário disso, alguém que se formasse por meio de uma profissão é formado como um verdadeiro especialista e como tal, também seria parte da universalidade da formação.

Mais de 50 anos depois, Adorno olhava não tanto para a escola, mas para o *habitus* daqueles que passavam pela mais alta escola. Ele procurou e encontrou esse *habitus* nas diferentes formas de expressão da semiformação. Seja um *connaisseur* pavoneando-se com a própria formação, com condescendência diante daquele que se utiliza equivocadamente de lugares estrangeiros, com a atitude de sabe-tudo pela rotulação superficial, que se gaba dos produtos adquiridos em sua própria biblioteca e assim por diante. Os leitores brasileiros conhecem muito bem o Adorno da semiformação. O mais importante neste ponto é que Adorno considera esse *habitus* socializado, que não é apenas a semiformação mediada pela escola, como dependente da sobrevivência da ideia de formação no momento de seu fracasso e decadência. A crítica à semiformação só pode ser conduzida de modo plausível enquanto o semiformado se move totalmente e apenas na esfera de bens culturais, ou seja, de conteúdos culturais. Apenas eles fornecem a aureola que lhe deixa brilhar de modo tão atrativo. Por isso também o semiformado olha com superioridade o imundo trabalhador manual, ele não se entrega à cultura popular, a qual ele considera destinada ao povo inferior. Por isso também o sustento financeiro não faz parte da esfera da formação e muito menos um conhecimento especial orientado por extravagâncias, como aquele dos filatélicos ou dos apreciadores de vinho. Nós vimos que o semiformado depende da formação para se sobrepor aos demais. Claro está o que pertence à esfera da formação e aquilo com ela nada ou muito pouco tem a ver.

Essa auréola da formação começou a ser ferida não muito depois da publicação do texto. Na crescente programação de perguntas e respostas da mídia de massa não se pergunta apenas sobre Goethe e Mozart, mas também precisamente sobre selos e tipos de vinho. Heróis da alta cultura começam a propagandear relógios Rolex, de modo que um se compara com o outro. Sabe-se agora tudo sobre estrelas e estrelinhas. Há mais de 20 anos, meu aluno Michael Tischer publicou um artigo maravilhoso sobre isso na “Pädagogische Korrespondenz”, sob o título “Veraltet die Halbbildung?”. Nesse artigo ele discute a questão, se a semiformação, diante dos sintomas exibidos, não apenas se tornaria antiquada, mas também se o conceito ainda estaria apto a discernir a nova situação referente aos conhecimentos e capacidades reconhecidos e desejados, assim como outros modos de se relacionar com os conhecimentos e capacidades.

Agora há a internet e o I-Phone como nova biblioteca. Não se precisa saber mais nada por si próprio, porque meu amiguinho sabe tudo. Tudo quer dizer de fato tudo, não apenas aquilo que geralmente se considerava de grande valor. As pessoas com formação parecem atrasadas, elas empobreceram. As pessoas com semiformação, que continuam a existir, parecem piegas. Elas se adornam com algo que há muito perdeu seu apelo superior. Ela oferece apenas um pouco de distinção social (Bourdieu). Quem vai à ópera ou lê um “bom livro” tem a sensação de pertencer à parte melhor cultivada da sociedade. Mesmo assim, isso já é alguma coisa.

Mas as pessoas que se ocupam com outra coisa, “negócios, esporte, glamour, poder”, são os novos heróis. Provavelmente sua expressão mais

incômoda se encontra no novo grupo de líderes autoritários: quanto mais inculto, melhor, quanto mais esperto, mais bem-sucedido, quanto mais autoritário, mais admirável. Essas pessoas mostram ao “povo” como seria bom renunciar a tudo que pertence à formação e à semiformação. Eles se emanciparam do bom gosto, das boas maneiras, assim como dos julgamentos diferenciados. Os mesmos que possuíam valor para o semiformado.

V

Se não quisermos olhar para essa barbárie, mas quisermos entender o programa pedagógico das competências, precisamos nos dedicar à crítica imanente na tradição da teoria crítica. Exatamente isso acontecia com a dualidade formação/semiformação: “É apenas na contradição entre o ser e aquilo que ele pretende ser, que a essência se deixa conhecer” (Adorno). Semiformação decifra, contesta, deprecia aquilo que ambiciosamente promete ser como a formação. Essa figura também se deixa empregar também como competência.

Competência tem um sentido valorativo enfático e semanticamente diverso. Competência é algo completo, excelente. Pode-se confiar em quem é competente. Um trabalhador competente sabe o que faz e o faz no nível que o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico permitem. Um médico competente é aquele que consegue curar a todos com sua “técnica de cura”. Um jurista competente é versado em todos os aspectos sutis do direito, de modo que ele quer nos ajudar com nosso direito, quando o temos. Um professor competente sabe como ele deve ensinar, de modo que todos os alunos possam aprender tudo aquilo que possam e queiram. Competência é, pois, uma expressão da capacidade técnica e profissional. A mesma se atribuirá a uma pessoa após uma formação e certificação profissional. Com ela alguém se torna competente para alguma prática. Por isso que se distingue nitidamente os incompetentes dos competentes: estes se encontram em todos os grupos profissionais renomados, enquanto a expectativa pela competência será abalada pela demonstração de incompetência. Isso pode conduzir ao ponto em que as “ovelhas negras” não sejam mais consideradas como exceção, mas antes como a condição de uma profissão, de modo tão súbito como o juízo sobre a incompetência que se generaliza. Os professores são sempre vítimas de tal imputação, mas há também alguns escândalos sobre os médicos ou sobre a incapacidade de juristas que pesam mais nos proventos do que na lei, preocupam por um tal juízo. Isso mostra que o desapontamento com as reivindicações e expectativas por competência não devem ocorrer sem sanções.

A crise dessas expectativas já se expressa há alguns anos na autovalorização de profissões e seus produtos: limpadores de banheiro se intitulam então competentes em limpeza, o padeiro se torna competente em pão, o que se aplica também aos correios, viagem, etc. Quando todos falam de competência em..., os próximos anunciantes precisam ir “um passo além”. Já não basta apenas ser competente, é desejável ir além. Se tem então “excelência” em limpeza, jardinagem e ciência, em ensino... Mas esses superlativos aumentam antes o ceticismo sobre se a competência de fato existe do modo como ela confiantemente se apresenta. A “competência plus” é

marqueteira e fere a solidez que se atribuía à competência. Esta opera então como um seguro de que ao menos aí se cumprirá aquilo que foi prometido. Deve-se manter essa indicação em mente, pois com isso se apresenta uma primeira contradição no sentido da crítica imanente.

Competência remete assim a uma potencialidade humana que não é considerada especial, pois em princípio todos os homens a desenvolvem no processo da sua ontogênese. Quando tudo ocorre normalmente, cada criança aprende a falar, correr, ler, contar, comportar-se em sociedade, ser compassivo, mas também o egoísmo, receio, a conduta estratégica e assim por diante. No sentido do desempenho, todas essas competências podem se desenvolver em diferentes graus, mas seu princípio, como competência, é a base comum. Pedagogos "esportistas" gostam de dizer que essa e aquela criança não conseguem correr direito. Mas esse juízo já se repousa sobre o desejo da cultivação. Em princípio, pode-se ler qualquer texto, quando se pode ler, mas ler de modo compreensivo é uma outra coisa, nomeadamente a prática e cultivo, assim como a inclusão de outras competências no ato da leitura. Para enfatizar: "isso é meu e não seu!", aprende toda criança e com isso a desempenhar o princípio social de propriedade. Mas se com isso alguém se torna egoísta, mesmo que as outras crianças o achem antipático, isso é outra história. Os próprios dez dedos bastam para completar uma operação básica de adição: o polegar se tornará uma medida abstrata assim como o mindinho, um número. Aqui não é o lugar para simular todas as competências "inativas". A psicologia do desenvolvimento e a linguística na tradição de Chomsky nos forneceram uma explicação empírica, lógica e estrutural da competência.

Se, portanto, a nova reforma da educação significa que com ela se poderia adquirir e melhorar competências como ler e contar, planejar e comportar-se socialmente, então é preciso ter cautela. Externamente, o PISA afirma medir competências, então internamente se admite que as performances, sobretudo, aquela de passar em um teste, será medida. Por isso o PISA não mede o esforço pedagógico para uma real elaboração de uma leitura compreensiva, pois não existe instrumento para isso. Então, aquilo que deveria acontecer com as competências não será alcançado. Um extraordinário fato para a crítica imanente. A partir da lógica da pesquisa empírica: toda a operação não é "válida", porque não mede aquilo que promete medir. O autor desse artigo já soletrou isso em muitos de seus escritos. Os amigos brasileiros fariam bem em alimentar isso em seu próprio discurso.

Agora, nas escolas alemãs, algo completamente novo está surgindo, como se pode ver nos estudos do PISA. Aqui a competência é totalmente alterada por uma forma de participação em métodos amplamente artificiais. Com eles nem será possível dominar competentemente um assunto, nem tecer o cultivo de competências ontogeneticamente pressupostas. Se fazem "quebra-cabeças em grupo", exercícios de sublinhar, dividem-se textos, nos quais se procuram determinadas informações, desenvolve-se coletivamente um "*mindmap*", marca-se algo em um texto, transforma-se uma imagem em texto, faz-se com isso tudo uma apresentação de Power-Point, e assim por diante. Essas competências metódicas conduzem a um período ocioso ativo na sala de aula. Elas são objetivamente uma terapia ocupacional, mas são consideradas métodos ativos com os quais se aprende a aprender e se pode controlar.

Isso produz uma sensação de zelo que leva os participantes a julgar, se não a se iludir, de que com isso são competentes. Enquanto isso, as universidades fornecem a evidência mais esmagadora. Estudantes acreditam que quando podem reproduzir facilmente alguma coisa, mas fazendo-o com a competência metódica do PPP, então dominam, já compreendem aquilo que apresentam. O método se torna fetiche: porque assim aconteceu, já mostrei que sou capaz. Com isso se torna visível o abismo entre o bom sentido da competência e a “competência” que aqui se manifesta. Ela é a incompetência que se camufla com método. Ela é “pseudocompetência”. Um assim-se-faz-como-se sem nenhuma formação no assunto com o qual se lida, sem qualquer relação íntima com ele. Um tal que se sai bem na adoção de um método universal. Essa é apenas a adoção de um método universal. Um tal comportamento não se pode designar como semiformação, e semicompetência seria também tão ambíguo como semiformação sempre foi. No entanto, essa “pseudocompetência” é tão inimiga da competência quanto a semiformação da formação.

A observação empírica da reforma atual e de sua realização deveria então trabalhar com algo além da velha competência. Isso não significa que não se possa continuar observando a produção da semiformação na escola. Mas para isso é necessário utilizar com cuidado a etiqueta para aquilo ao que ela diz respeito e evitar quando ela não é pertinente, se se quer evitar a polêmica e explicar a realidade social, ao invés de apenas etiquetar.

VI

Esse intuito de especificação encontra-se naturalmente também na análise da competência. Adorno expôs em sua sociologia da música impressionante, tipologias da atenção musical. Ela foi tão pouco notada em nosso círculo quanto a “frieza burguesa”. Adorno não procedeu no sentido de julgar a atenção musical subjetiva com a distinção entre formação e semiformação. Ele sabia muito precisamente que isso seria demasiadamente rude. Então ele identificou um número corretamente grande de tipos qualitativamente distintos. Não os tenho decorados, mas se pode facilmente ler a respeito. Eu considero que essa postura de Adorno deve ser mantida também em nosso contexto. Eu tentei ilustrar isso com poucas linhas no último Congresso de Teoria Crítica em Araraquara, no ano de 2018:

Há pelo menos o diletante que se dedica, de modo prático ou apenas informativo, a algo de que necessita fugazmente. De algum modo ele remenda o pneu de sua bicicleta de acordo com as instruções. Ele sabe a resposta para qualquer pergunta por meio do I-Phone. Mas com isso ele a consegue. Há o amador, o apreciador, que não domina de fato o assunto, mas que o estima e que se ocupa com ele sobretudo de modo autodidata. Há o trabalhador manual do faça-você-mesmo. Ele pode claramente mais do que o amador, é um semiprofissional no bom sentido. Ele tenta então se comportar como se fosse um profissional.

Seria um esforço valioso pesquisar esse universo atual de qualificação de si e do outro. E quando se o fizer, será prenhe de sentido relacioná-lo com aquilo que todos nós levamos no coração: a questão sobre o futuro da formação.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Teorie der Halbbildung*. **Schriften 8**, Frankfurt: Suhrkamp, 1972.

ADORNO, Theodor W. **Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt: Suhrkamp, 1970;

HEYDORN, H. J. **Über den Widerspruch in Bildung und Herrschaft**. Frankfurt: Bildungstheoretische Schriften, 1970.

HUMBOLDT, W. von. *Teorie der Bildung des Menschen* in: **Werke Band I**. Darmstadt, 1960.

KERSCHENSTEINER, G. *Berufs oder Allgemeinbildung?* In: **Berufsbildung und Berufsschule Band I**, Paderborn, 1966.

PAULSEN, F. *Bildung in Pädagogische Korrespondenz* - Heft 9, 1991.

TISCHER, M. *Veraltet die Halbbildung?* In: **Pädagogische Korrespondenz** - Heft 11, 1992.

Enviado em: 21/fevereiro/2020 | Aprovado em: 01/março/2020