

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E BARBÁRIE: ENTRE O PRAGMATISMO E A RESISTÊNCIA

TEACHER TRAINING, INSTRUMENTAL RATIONALITY AND BARBARIAN: BETWEEN PRAGMATISM AND RESISTANCE

Zuleika Aparecida Claro Piassa¹

João Vicente Hadich Ferreira²

Sinésio Ferraz Bueno³

Resumo

O objetivo do presente texto, elaborado a partir dos estudos embasados pela Teoria Crítica, é refletir sobre a semiformação dos professores, fortemente influenciada por demandas que emanam da sociedade e do Estado, considerando sua submissão ao poder econômico. A problemática que motivou o ensaio foi: que perfil de professor se manifesta a partir dos processos semiformativos desenvolvidos pelas instituições de ensino superior neste contexto? Metodologicamente, é um ensaio negativo, na medida em que não aposta em soluções definitivas, mas busca interpretar no comportamento docente os signos de uma era marcada pela razão instrumental e pela indústria cultural. Nossas principais referências são Adorno (1995 e 2010), Adorno e Horkheimer (1985), Horkheimer (2015) e alguns de seus comentadores. Ao longo do trabalho discute-se três questões: os conceitos de *formação* e *semiformação*, aplicados aos professores; a instrumentalização deste processo e, por fim, concluí-se com os desdobramentos na constituição de um perfil docente preocupado com a eficácia técnica, geralmente dotado de uma autocomiseração intelectual e obliterado em seu potencial crítico.

Palavras chave: Formação; Professor; Semiformação; Pragmatismo; Resistência.

Abstract

This text, elaborated from studies based on critical theory, aims to reflect on half and full teachers' education, strongly influenced by demands that emanate from society and the State, considering their submission to economic power. The problematic that motivated the essay was: what teacher's profile is manifested from half and full formative processes developed by

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP e Universidade Estadual de Londrina – UEL; Londrina\PR; Brasil – Email: zupiassa@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP e Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP; Cornélio Procópio\PR; Brasil – Email: joahadich@uenp.edu.br

³ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Marília\SP; Brasil. Email: sinesioferraz@yahoo.com.br

higher education institutions, in this context? Methodologically, it is a negative essay, to the extent that it does not advocate on conclusive solutions, but seeks to interpret, in teaching behavior, the signs of an era marked by instrumental reasons and the cultural industry. The main references are Adorno (1995 and 2010), Adorno and Horkheimer (1985), Horkheimer (2015) and some of its commentators. Throughout the work, it is have discussed three issues: the concepts of half and full education applied to teachers; the instrumentalization of this process and, finally, we conclude with the outcomes when establishing a teacher's profile concerned with technical effectiveness, usually endowed with an intellectual self-pity and obliterated in his/her critical potential.

Keywords: Formation; Teacher; Semiformation; Pragmatismo; Resistance.

Introdução

No início do século XX, a escola e a formação humana foram submetidas às necessidades de expansão do capital, estabelecendo-se uma íntima relação entre as instâncias da economia, do Estado e da educação. A última se tornou estratégia de desenvolvimento e de garantia da hegemonia, respectivamente, das outras duas, sendo organizada para atender à lógica instrumental, com vistas à consecução de metas de lucro em escala nacional e mundial. Também foi importante veículo de uma cultura que busca coisificar e convencer os homens de que o valor de si, dos outros e das coisas do mundo se encontra em seu caráter pragmático, que garante padrões de consumo, mas destrói a possibilidade de acesso a uma verdadeira cultura e invade, inclusive, a vida privada e as subjetividades, mediando as mais íntimas relações. Interpreta-se tal conjuntura como “sociedade danificada”, em cujo seio se alimenta a barbárie, que por sua vez se reflete em todos os segmentos e instituições sociais, como a escola, por exemplo, locupletando e se refletindo também na formação dos formadores, ou seja, dos professores.

Neste sentido, o objetivo do presente texto elaborado a partir dos estudos desenvolvidos a partir da Teoria Crítica é refletir sobre a semiformação dos professores, fortemente influenciada por demandas que emanam da sociedade e do Estado em sua submissão ao poder econômico. Nossa problemática: **Que perfil de professor se manifesta a partir dos processos semiformativos desenvolvidos pelas instituições de ensino superior neste contexto?**

Metodologicamente, é um ensaio negativo, na medida em que não aposta em soluções definitivas, mas busca interpretar no comportamento docente os signos de uma era marcada

pela razão instrumental e pela indústria cultural. Nossas principais referências são Adorno (1995 e 2010), Adorno e Horkheimer (1985), Horkheimer (2015) e alguns de seus comentadores.

Como base para nossa discussão, elencamos três questões: os conceitos de *formação* e *semiformação*, aplicados aos professores; a instrumentalização deste processo e os desdobramentos na constituição de um perfil docente preocupado com a eficácia técnica, geralmente dotado de uma autocomiseração intelectual e obliterado em seu potencial crítico.

Da primeira questão, considerando *a priori* a educação como processo de formação humana ou processo de mediação da humanização e, seu oposto, a semiformação, interessamos comentar, a título de exemplo apenas, um fato que está mobilizando a educação nacional e os professores: a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Escolhemos tal ponto em função dos fenômenos que estão emergindo do processo de sua implantação e que evidenciam os problemas de formação dos docentes que se acumulam ao longo das últimas décadas e que exploraremos com maior dedicação no decorrer do texto.

Conjugado a isto, nossa segunda questão parte da tese de que, com força na produção de signos, encontra-se a *razão instrumental* que, ao negar os elementos incomensuráveis da subjetividade torna estanque e coisificado o viver humano. Os fins, que encontram respaldo na lógica do capital, acabam por justificar a formação e atuação do professor, o que se reflete em ações que vilipendiam a humanização do outro, seu aluno. Este se torna um alguém para quem os manuais pedagógicos e os planejamentos são racionalmente organizados de forma a reproduzir uma conformidade que a seus mestres já foi imposta. Produzidos em larga escala como um autêntico produto da indústria cultural, muitos docentes não fazem questão de esconder a dependência destes manuais, inclusive tomando-os como um direito do estudante e lutando aguerridamente por isso.

Assim, nossa terceira questão: na busca por uma eficácia técnica ou soluções pragmáticas, em tese, manifesta-se um tipo de perfil docente que se autodeprecia diante do existente, ressentido da ideia de intelectualidade e comprometido na sua criticidade. Elementos que, novamente, se apresentam como potencializadores da barbárie de Auschwitz, especialmente se quem é responsável por *formar* está *semiformado*.

A escola contemporânea e o processo *semiformativo*

Vamos iniciar com uma indagação bastante simples: por que a escola foi criada? A escola em si foi criada entre os anos 400 e 300 a. C. entre os gregos e tinha por premissa contribuir com o processo de humanização, o que genericamente denominamos de educação. Acreditamos serem lógicos os motivos que levaram à criação da escola em solo grego, uma vez que este povo atingiu um nível de desenvolvimento econômico e tecnológico que os levaram aos recônditos marítimos mais próximos em busca de riquezas e escravos. Com a presença do escravo se solucionava um problema de ordem existencial, a manutenção mecânica da vida. Por outro lado, causava um desequilíbrio de ordem cultural, uma vez que trazia para o solo grego diversas manifestações, crenças, religiões e hábitos estrangeiros. Tal ordem de elementos criou um contexto em que a formação do ideal grego nas futuras gerações se torna ameaçada, obrigando-se a pensar formas de garanti-la, bem como a necessidade de expandir o conhecimento filosófico que fora a premissa de todo desenvolvimento cultural, científico e tecnológico deste povo.

Por questões logísticas, desconsideraremos toda a complexidade que envolveu esta instituição ao longo da Idade Média e da Idade Moderna e nos ateremos ao fato de que esta instituição desde sua criação em solo grego até o século XIX foi um privilégio de classes mais abastadas. Vinculada, em grande parte do mundo ocidental a instituições religiosas que se consideravam vocacionadas para a educação, trazia em si, além de uma formação com base na racionalidade e na ciência, uma formação de cunho moralizante.

O desenvolvimento econômico alçado pela indústria fez com que uma antiga ideia defendida séculos antes na Reforma Protestante por Martinho Lutero viesse à tona, agora tomada pela razão instrumentalizada e pragmatizada, que era a de levar a educação escolar a todos. Mas esta escola não terá mais em si a preocupação com a formação humana e sim com a formação de recursos para a indústria e de cidadãos para o contexto urbano que se desenvolvia em torno das fábricas.

Essa escola, que fora criada ao final do século XIX, se estabelece no início do século XX em solo estadunidense com o intuito de resolver a crise gerada pela intensa imigração no país e alavancar a economia capitalista, que naquele momento não podia despojar-se da mão de obra imigrante, já treinada nos procedimentos industriais. Tratava-se de um país que passara mais de dois séculos engendrando uma cultura pautada em quatro pilares fundamentais: direito masculino; valores econômicos próprios da classe média, em que a poupança e a riqueza não representam “pecado”, como em outras culturas judaico cristãs, mas

sim e somente quando ostentadas ou utilizadas de forma perdulária; religião protestante, de base calvinista e, por fim, a crença na supremacia da raça branca advinda de uma relação de exploração da população negra africana. A vinda dos imigrantes representava por um lado a solução da escassez de mão de obra e por outro uma ameaça cultural, o que suscitou uma intervenção do parlamento americano para resolver tal contradição. A solução foi o Estado providenciar escola para todos no intuito de ensinar o *american way of being*, ou o “jeito americano de ser” a todos que agora compartilhariam do mesmo espaço nacional e, portanto, deveriam compor, em conjunto, uma nação. Esta escola agora tem um propósito bastante claro: contribuir com a formação de mão de obra para a economia, ao mesmo tempo em que deveria favorecer a hegemonia do Estado, no sentido de manter uma unidade nacional em torno de seus signos culturais mais importantes (MOREIRA, 2001).

A subjetividade nesse contexto sofre, obviamente, um processo de recrudescimento, o sentir, o fruir, o bom trato, o se relacionar cordialmente dão lugar a um tipo de raciocínio estratégico, matematizado, voltado a resultados que retratam um bom desempenho técnico, uma vez que os conteúdos escolares perdem seu potencial iluminista de esclarecimento para dar lugar a “técnicas de como pensar”, de como se integrar a uma coletividade social focada no aumento da produção de bens para o consumo. O homem, o trabalhador, o estudante se vê coisificado para atender ao objetivo maior de enriquecimento material de si e da nação. A formação deixa de ser a premissa central desta escola para dar lugar a uma racionalização instrumental da existência. Apresenta-se esta, no sentido de produzir nos homens comportamentos adequados ao âmbito produtivo industrial, em termos de desempenho técnico e em termos de valores condizentes com o desenvolvimento do capitalismo

Ao afirmarmos que a escola passa a não ter mais a premissa da formação, estamos nos reportando à perspectiva adorniana, que corresponderia a um processo que elevaria o homem à condição de emancipação, o que requereria “a coragem e a capacidade de usar o próprio entendimento independentemente dos padrões heterônomos dominantes de pensamento” (MACDONALD, 2011, p. 16). Considerando, porém o “calor das coisas”, ou seja, uma intimidade viva com a realidade das coisas, da natureza e dos homens, abordando-a de forma profunda, paciente sem querer dominá-la, considerando seu passado, sem aprisionar-se nele, não obstante, abrindo-se criticamente às suas possibilidades de uma autonomia substancial. Em outras palavras:

[...] a autonomia substancial só pode ser o resultado de uma educação universal para a contradição e resistência. Assim, quando Adorno fala de uma "educação na maturidade", ele não tem em mente apenas autoeducação, mas reformas efetivas do sistema educacional que permitiriam que o pensamento crítico e, portanto, a autonomia, fossem cultivados em toda a sociedade. (MACDONALD, 2011, p. 16).

Ao invés de um processo em que toda a sociedade pode cultivar e partilhar de um pensamento crítico, o que se viu foi um processo histórico de instrumentalização da escola que a aprisionou na relação economia, Estado e educação, em que a economia demanda um modelo de Estado que lhe dê sustento fisiológico, de uma educação que garanta a gestão da mão de obra para a economia e a propagação da hegemonia das classes burguesas, que por sua vez sustentam o Estado. Houve o que Horkheimer (2015) denominou de inversão entre os meios e os fins, uma vez que a racionalidade predominante passa a ser a subjetiva, instrumental em detrimento da racionalidade objetiva. Ou, explicitando de outra forma, a sociedade capitalista danificada submeteu a escola a um estado deteriorado em que todo seu trabalho “formativo”, que seria o fim, passa a ser o meio de se obter um perfil de homem racional instrumental produtivo.

A *razão instrumental* atua com força na produção de signos negando os elementos incomensuráveis da subjetividade e tornando estanque e *reificado* o viver humano. Os conceitos, elementos do pensar perdem sua força dialética. E assim como o pensamento e o conceito passam a ser instrumentos para dominar a natureza no sentido de subjugar-la, a escola passa a ser uma ferramenta social para subjugar os homens, no sentido de dominá-los e colocá-los a serviço do crescimento do capital, ao custo de uma sociedade rica, porém danificada em sua natureza e em sua humanidade. Uma educação, um ensinar e um aprender com fim em si mesmos tornou-se ilusório, pois o que se quer é um homem capaz de empreender e produzir e não capaz de sentir, de julgar, de estabelecer uma relação crítica com o saber e com os outros homens. O conteúdo escolar reduziu-se a conceitos obliterados pela técnica, passando a ser pensados “como simples abreviações dos itens a que se referem. [...] foram aerodinamizados, racionalizados, tornaram-se instrumentos da economia de mão de obra” (HORKHEIMER, 2002, p. 26). O pensamento foi reduzido ao processo industrial, assim como o trabalho “formativo” da escola. E aqueles que são os principais agentes da escola, os professores, passam a refletir em sua formação e em sua atuação esta conjuntura barbarizada, caracterizada pela coisificação do homem, pela fetichização da técnica, em que

as emoções, as artes, a contemplação e a cultura com potencial emancipador e com valor em si mesma não tem vez. Sobre este objeto nos debruçamos a seguir.

A semiformação de professores e a possibilidade de resistência

Para pensar a formação de professores que se constituiu a partir da racionalização subjetiva da escola, tomaremos a título de exemplo e de materialidade um evento atual, que foi a aprovação da Base Nacional Comum curricular. Tal opção se justifica pelo fato de Secretarias de educação, escolas e educadores, estarem correndo enlouquecidamente para se apropriar de seu conteúdo sem considerar suas possíveis pechas, pois o *status* de “obrigatório” da qual foi revestida, aliado a uma ampla campanha midiática e a experiência das repetitivas propostas governamentais de mudanças na educação ao longo das décadas, parece encobri-la também da veste da legitimidade. A indagação que se levanta e que também provoca é sobre a postura adaptativa do professor que não oferece nenhum tipo de resistência, quando muito uma resistência involuntária por conta da falta de conteúdos que lhe permitam materializar as disposições “obrigatórias” do documento. Nos dizeres de Adorno (2010, p. 10), “símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie”. Interpretamos que esta atitude adaptativa, incólume à verdadeira resistência, obstruída em sua dimensão crítica decorra de um processo semiformativo na preparação para o exercício da profissão docente.

Por outro lado, a *formação* corresponde a um processo inicial de adaptação, e ulteriormente supõe o desenvolvimento de um estado crítico perante as variadas produções humanas, a *maioridade* no sentido kantiano. Aqui, tratando daquela nossa segunda questão elencada destacamos que, infelizmente o processo que se desenvolve nas escolas brasileiras, e que é reforçado e induzido à reprodução por parte dos professores nos cursos de licenciatura, é de natureza unilateral. Considerando que um significativo número de docentes é formado na esfera das instituições privadas, seu processo formativo adquire ainda mais um *status* de mercadoria, perdendo grande parte de seu potencial esclarecedor e predispondo o professor a tomar a totalidade social como um dado natural. Tais cursos de licenciatura procuram “fazer do indivíduo e do seu comportamento termos inteiramente ajustáveis e em condição de

harmonia com o existente, prevenindo toda crítica conceitual aos fatos sociais” (BUENO, 2007, p. 301).

A emancipação enquanto fim passa aqui ao largo, como um horizonte ideal e sobressaem-se os fins que encontram respaldo na lógica do capital e acabam por justificar a formação e atuação do professor. O reflexo disto está nas ações cotidianas de desumanização de si e do outro que, neste caso, manifesta-se geralmente na relação com o aluno, seu partícipe mais próximo no exercício de sua semiformação. Para o professor, por exemplo, a importância dos manuais pedagógicos e dos planejamentos racional e pragmaticamente organizados, manifesta-se de forma a reproduzir uma conformidade com a existência, já imposta a ele e também aos seus mestres, mais do que o desnudamento das contradições. Neste sentido, a produção dos materiais e livros pedagógicos em escala industrial manifesta-se como um autêntico produto da *indústria cultural*, cuja dependência os docentes não fazem questão de esconder. Numa percepção *semiformativa*, inclusive, tomam estes manuais por fins e não meios, considerando-os muitas vezes como um direito do aluno, defendendo-o com “unhas e dentes” e escondendo, na realidade, sua dependência do modelo educacional que já está introjetado.

O pragmatismo, neste sentido, se torna um valor em si mesmo, não como aquele um dia proposto por Peirce ou William James, no sentido de se planejar considerando as condições presentes e o curso de uma ação, buscando-se uma solução satisfatória a um determinado problema. O pragmatismo que aqui se instala é o do senso comum, de valor utilitário, voltado a uma subjetividade desarraigada de sua humanidade, em que se procura o caminho mais curto, menos trabalhoso para se chegar a resultados numéricos.

São as estatísticas, recheadas de dados muitas vezes descontextualizadas do contexto e do entorno, carentes de uma análise que não seja meramente numérica e que fortalecem os padrões de desempenho estabelecidos pelo sistema educacional. É uma lógica pautada na matematização das mentes, com um escore numérico, obtido mediante testes padronizados de múltipla escolha e produção de pequenos textos, que indica a qualidade da educação recebida. Um utilitarismo em que predomina a razão instrumental que forma o professor ligeiramente e para cumprir as determinações legais, sem mergulhá-lo na atividade de pensar de forma crítica a realidade educacional e o seu próprio trabalho. Retira-lhe, assim, a possibilidade de estabelecer uma conexão íntima com o conteúdo que ensina, reduzindo-o, quando muito, ao entendimento que se mantém no limite da menoridade, no sentido kantiano. Sem prover condições para que os professores em formação desenvolvam a coragem para servir-se deste

entendimento sem a orientação de outrem, perpetua-se uma semiformação naquilo que deveria representar um processo formativo. O que se refletirá, evidentemente, na sua atuação na docência.

Neste contexto, a escola tem um significado bem reduzido na vida de nossos jovens, apesar de passarem dentro dela grande parte de sua vida. Mesmo no ensino superior em que a escolha de um caminho de profissionalização é possível, ainda não encontramos uma educação que promova a verdadeira experiência formativa. Esta se constituiria de um momento inicial de adaptação em que se reproduziria de forma consciente o melhor da cultura clássica e em um segundo momento se converteria, mediante um tenso processo dialético intelectual, em cultura subjetivada, que tomada como sua, garantiria ao sujeito sua posse como ferramenta de leitura, interpretação, julgamento da realidade a ponto de resistir às investidas da ideologia e da indústria cultural (ADORNO, 2010).

Ambos os processos requerem tempo, ócio e tudo o que a maioria dos nossos professores advindos de classes populares não possui, ficando sujeitos a formações aligeiradas, cursos presenciais por vezes sem qualidade ou a distância e desqualificados de potencial formativo. Assim, por inúmeros canais fornecem-se bens de formação cultural, neutralizados, petrificados, ajustando-se o conteúdo mercantilizado da formação à consciência atual dos futuros professores, modificando-se sua condição cultural em nada ou em muito pouco, acrescentando, quando muito técnicas destituídas de significado e de sentido, validadas em sua dimensão utilitária e imediata, apenas para seu exercício como trabalhador educador.

Não bastasse tudo isso, Adorno (2010) afirma que o semiformado é ressentido, e aqui retomamos nossa terceira questão. Confundindo-se formação com eficácia técnica e resultados alcançados de forma pragmática, o ressentido expressa-se na figura de um docente sujeitado em sua existência ao existente dado. Manifestando uma autocomiseração com sua profissão e diante da sociedade administrada, amplia a dicotomização em sua experiência do ranço entre teoria e prática. Neste sentido, considera arrogante a intelectualidade e sente-se desprezado na sua praticidade.

Comprometido em sua criticidade, culpa o sistema, a família, o governo e a existência, mas não compreende suas contradições e tampouco manifesta a possibilidade de enfrentamento. Apenas de ajustamento e sofrimento. Descomprometido politicamente, se sujeita socialmente e, na perspectiva de uma mudança, aguarda na esperança de um futuro que nunca virá e na lamúria por um passado ideal que jamais existiu. Sujeito às narrativas, mais

do que ao aprofundamento do conhecimento, conforma-se com a realidade miticamente explicada e acolhe em si, elementos não emancipadores. Ao contrário, elementos potencializadores da barbárie que paira constantemente no horizonte depois da experiência de Auschwitz.

Como fugir a isso, se quem é responsável por *formar* os outros está *semiformado*? Ressentido, o semiformado se nega à verdadeira formação e mostra-se agressivo e beligerante em suas palavras e comportamentos diante de pessoas que demonstram um perfil contrário.

O imperativo adorniano de que “Auschwitz não se repita” (2010) parece distante, a considerar que diante de um emaranhado social de semiformados a barbárie parece ganhar fôlego. Adorno (1995) definiu a barbárie da seguinte forma:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, [...] por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995, p. 155).

É óbvia a presença da barbárie em nossa sociedade danificada. Acompanhamos diariamente os crescentes índices de violação dos direitos humanos universais, da violência individual ou em massa, das doenças psíquicas que aumentam vertiginosamente. Destacamos as doenças que acometem cada vez mais a classe de professores, os estrondosos salários pagos a desportistas, artistas e outras poucas categorias que convivem de forma naturalizada ao lado de índices de miséria na mesma página de jornal, dentre outras formas de manifestação. Tais questões nos impelem a pensar que ultrapassar o horizonte da semiformação, haja vista sua íntima relação com a barbárie se constitui em uma aporia. A primeira vista parece ser uma antinomia intransponível mesmo, mas se nos detivermos a pensar criticamente, veremos que não há realmente nada imediato. Mas temos que acreditar no potencial humano para a autonomia, para a resistência e para a mudança. Se for verdade, como afirma Kant, que ninguém resiste ao esclarecimento e que a razão é da natureza universal humana, por outro lado que a tomada de consciência já deflagra mudanças nos sujeitos, podemos pensar um horizonte de possibilidades.

Adorno (1995) afirma que devemos colocar a barbárie, e aqui acrescentamos a semiformação, como urgente tema de central discussão para a produção de uma práxis teórica comprometida. Já podemos vislumbrar por aqui um foco de resistência.

Neste contexto, torna-se imperativo que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial, e em muitos casos pela formação continuada de professores, se coloquem a serviço da promoção de uma verdadeira experiência formativa, profunda na apropriação de significados e diligente na produção de sentidos.

Se em última instância as potenciais tendências violentas permanecerem, uma experiência formativa genuína pode dar condições, como diz Adorno (2010), à sublimação desta violência, convertendo-a numa tendência produtiva.

Ao invés de conclusões... reflexões finais

Nosso objetivo foi de refletir sobre os processos semiformativos pelos quais os professores se profissionalizam nos cursos de formação superior. Iniciamos por mostrar que a escola, contemporaneamente, se tornou estratégica para a expansão do capitalismo e para que isso acontecesse esta instituição teve que ser popularizada, mas ao custo de perder grande parte de seu potencial formativo, submetendo os estudantes a longos processos de adaptação, sem dar-lhes oportunidade para uma interação íntima com os conteúdos escolares a ponto de incorporá-los e tomá-los como ferramenta para alçar um pensamento realmente autônomo.

Se a escola nesses moldes foi estratégica para o capitalismo, a formação de professores também seguiu na mesma direção, obliterando os mestres da verdadeira experiência formativa, impregnando-os de uma razão instrumental, de um pragmatismo e de um empobrecimento teórico que se refletem tanto no exercício da profissão quanto na forma de expressar socialmente sua humanidade. Não obstante, observamos professores buscando freneticamente técnicas de ensinar ou dependentes de manuais didáticos, cujas bases teóricas desconhecem, situação que bem ilustra uma formação heterônoma. As demandas geradas pela atual Base Nacional Comum Curricular evidenciaram ainda mais as profundas deficiências formativas dos professores, que tem mostrado uma imensa dificuldade em se apropriar do documento, que possui o *status* de obrigatório, quanto mais estabelecer sobre o mesmo uma leitura crítica.

Em meio a uma sociedade danificada pela razão instrumental, cultivada pelo capitalismo, urge-se construir formas de resistência que demanda a priori uma práxis teórica calcada em uma sólida experiência formativa para que, realmente, “Aushwits não se repita”.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138; 155-168.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 12, n. 35, p. 300-307, maio/ago. 2007.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MACDONALD, Iain. Cold, cold, warm: autonomy, intimacy and maturity in Adorno. Disponível em <http://psc.sagepub.com/content/early/2011/04/12/0191453711402940>. The online version of this article can be found at: DOI: 10.1177/0191453711402940. **Philosophy Social Criticism** published online 26 April 2011. Traduzido do original por Felipe Resende da Silva (MACDONALD, Iain. Frio, frio, quente: autonomia, intimidade e maturidade em Adorno).

MOREIRA, Flávio Barbosa. **Educação, currículo e sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.