

## PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

FORMATIVE PROCESS OF TEACHERS IN BASIC EDUCATION FROM A CRITICAL THEORY PERSPECTIVE

PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES LA EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA CRÍTICA

**Kethelen Rossini**

Mestre em Educação, Universidade Estadual de Londrina

<https://Orcid.Org/0000-0002-1827-4574>

kethelen.rossini@uel.br

**Zuleika Aparecida Claro Piassa**

Doutora em Educação, Professora Titular da Universidade Estadual de Londrina

<https://Orcid.Org/0000-0001-7080-0255>

zuleikapiazza@uel.br

### RESUMO

O trabalho tem como objeto central a análise da formação de professores à luz da Teoria Crítica, por meio dos conceitos de Indústria Cultural, Razão Instrumental e Emancipatória e Semiformação. Questionamos se estariam esses conceitos, mesmo implicitamente, presentes nos documentos relacionados à formação de professores atuantes na educação básica. Elencamos como objetivo geral analisar as diretrizes da formação continuada de professores da educação básica, expressas no parecer CNE/CP n.º 14/2020, denominada de BNC da Formação Continuada, por meio da Teoria Crítica. Utilizamos como metodologia a análise documental, tendo como documento norteador o parecer mencionado. Em linhas gerais, o documento apresenta três características: o seu aspecto limitador na formação do professor; o seu caráter generalista; e a sua capacidade de reforçar a semiformação no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Educação; Teoria crítica; Indústria cultural; Formação de professores.

### ABSTRACT

This paper's central object is the analysis of teacher education considering the Critical Theory of Society, through the concepts of Cultural Industry, Instrumental Reason e Emancipatory and Semi-formation. We question whether these concepts are present in the documents related to the training of teachers who work in basic education, even if implicitly. Thus, to elucidate this questioning, we listed as a general objective to analyze through the Critical Theory the guidelines of continuing education for basic education teachers expressed in the report CNE/CP n. 14/2020, called BNC of Continuing Education. The document analysis was used as a methodology, having the report as a guiding document. In general lines, the analyzed document has three characteristics to be highlighted: Its limiting aspect in teacher training; its generalist character and its ability to reinforce semi-formation in the educational context.

**Keywords:** Education; Critical theory; Cultural industry; Teacher education.

### RESUMEN

O trabajo tiene como objeto central el análisis de la formación del profesorado a la luz de la Teoría Crítica de la Sociedad, a través de los conceptos de Industria Cultural, Razón Instrumental y Emancipadora y Semiformación. Nos preguntamos: ¿estos conceptos están presentes en los documentos relacionados con la formación de los profesores que trabajan en la educación básica, aunque sea de forma implícita? Por lo tanto, para dilucidar este cuestionamiento, nos planteamos como objetivo general analizar las orientaciones de la educación continua para los profesores de educación básica, expresadas en el dictamen CNE/CP n. 14/2020, denominado BNC de Educación Continua, a través de la Teoría Crítica. Se utilizó como metodología el análisis

documental. En líneas generales, el documento analizado presenta tres características a destacar: Su aspecto limitador en la formación del cuerpo de profesores; su carácter generalista y su capacidad para reforzar la semiformación en contexto educativo.

**Descriptorios:** Educación; Teoría crítica; Industria cultural; Formación de profesores.

## INTRODUÇÃO

Ser professor é passar por uma série de pequenas e contínuas transformações, que exigem estudo, uma busca constante por conhecimento, compreensão, autonomia, pensamento crítico e tantos outros elementos. Mas, acima de tudo, ser professor exige a construção de um novo processo, no qual as suas ações e os seus conhecimentos irão afetar seus alunos e esses irão, por sua vez, fazer parte da sociedade, afetando outros com os conhecimentos acumulados durante o processo educativo. Assim, a educação, a escola e os professores possuem uma forte influência na construção da sociedade em que vivemos.

Sendo assim, é a partir dessa grande influência e, conseqüentemente, da importância para a sociedade do processo e da função educativa como um todo, que este trabalho se apoia nas concepções da Teoria Crítica da Sociedade, que surge a partir da criação do Instituto de Pesquisas Sociais, em 1923, e que mais tarde seria conhecido como a Escola de Frankfurt.

Os primeiros passos da Teoria Crítica são dados por meio do ensaio “A Teoria Crítica e a Teoria Tradicional”, publicado por Max Horkheimer nos Estados Unidos, enquanto a sede do instituto na Alemanha permanecia fechada por ordens do Governo Alemão. A Teoria Crítica que se construiu a partir disso elaborou uma série de conceitos que hoje utilizamos como chave de leitura para nossa realidade, marcada pela incerteza e pela barbárie, resultantes dos processos de regressão da subjetividade humana, em contraposição ao grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Assim, este trabalho se apoia em quatro conceitos específicos da Teoria Crítica da Sociedade: Indústria Cultural, Razão Emancipatória, Razão Instrumental e Semiformação.

O conceito de Indústria Cultural pode ser exemplificado como o resultado da transformação da produção artística e cultural em um meio de consumo lucrativo às empresas de entretenimento. Desse modo, Adorno e Horkheimer destacam que “por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e do sistema social” (1985,

p. 100). Assim, a Indústria Cultural vende produtos culturais da mesma maneira que vende bens de consumo, reproduz a ideologia dominante no espaço de diversão do trabalhador, tornando, assim, os momentos de lazer em uma espécie de prolongamento do trabalho (Pucci, 1994).

Já em relação aos conceitos de Razão Emancipatória e Razão Instrumental, ambas são duas vertentes da razão humana. Conforme explicita Horkheimer (2002), tais vertentes não se baseiam em uma oposição, pois, apesar das diferenças, ambas fazem parte da construção social e humana, cada qual com diferentes características e, conseqüentemente, contribuições. Contudo, enquanto a Razão Emancipatória está alicerçada na ideia de que um objetivo possa ser racional por si, isto é, um princípio inerente da própria realidade humana, a Razão Instrumental é um recurso subjetivo da mente, ligada aos meios e aos fins das ações, servindo aos interesses do indivíduo (Horkheimer, 2002).

No que tange o conceito de semiformação, a mesma “[...] não significa pura e simples falta de cultura, mas o resultado de um processo planejado de supressão das possibilidades libertadoras [...]” (Duarte, 2003, p. 445). Assim, a semiformação não significa inexistência de cultura e nem uma formação incompleta, mas uma formação superficial e danificada, que atua removendo as características críticas do indivíduo e sustentando características de aceitação e conformismo, impossibilitando a formação do indivíduo a partir de pensamentos próprios (Adorno, 2010).

Posto isso, nos apropriamos dos quatro conceitos supracitados e questionamos: estariam esses conceitos, mesmo que de maneira implícita, presentes nos documentos relacionados à formação de professores que atuam na educação básica? Visando responder a esse questionamento, elencamos como objetivo geral desta pesquisa analisar as diretrizes da formação continuada de professores da educação básica, expressas por meio do parecer CNE/CP n. 14/2020 (Brasil, 2020b) — que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada) —, considerando os principais conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, anteriormente apresentados.

## Metodologia

Para a realização deste trabalho, utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa documental, realizando uma análise do parecer CNE/CP n. 14/2020 (Brasil, 2020b), aprovado em julho de 2020 e homologado por meio da Portaria n. 882 (Brasil, 2020c) em 26 de outubro de 2020 — que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC) - Formação Continuada —, destacando a presença de elementos relacionados aos conceitos da Teoria Crítica da sociedade.

A pesquisa documental pode ser brevemente definida como a utilização de fontes documentais em um sentido amplo do termo, fontes essas que não possuem qualquer tratamento analítico, podendo ser investigadas e analisadas de acordo com os objetivos do trabalho em questão (Severino, 2007). Em relação aos documentos utilizados, esses podem ter origens em diferentes meios e fontes, podendo ser classificados em três tipos de fontes: primárias, secundárias e terciárias.

As fontes primárias são os documentos originais e recentes, a depender do período temporal delimitado em que a pesquisa será realizada. As fontes secundárias são trabalhos que se baseiam em outros trabalhos, desse modo, são indiretos e posteriores ao período do documento original. Por fim, as fontes terciárias são elaboradas a partir de compilações entre as fontes anteriores e possuem pequenas diferenças em relação às fontes secundárias (Gil, 2019).

Podemos citar como exemplos de fontes primárias: os documentos governamentais, as legislações, as fotografias e as obras artísticas. Como exemplos das fontes secundárias, temos os bancos de dados e as biografias. Por último, são exemplos de fontes terciárias as bibliografias, os resumos e os guias de literatura (Gil, 2019). Nesse sentido, compreendemos que o documento sobre o qual realizamos a análise pode ser caracterizado como uma fonte primária, uma vez que se trata de uma legislação oficial e original, advinda da esfera federal e próxima ao período no qual realizamos a pesquisa.

Com isso em tela, buscamos apresentar as relações estabelecidas entre os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, com o parecer CNE/CP n. 14/2020 (Brasil, 2020b), que instituiu a BNC - Formação Continuada.

## A BNC – Formação Continuada sob um olhar crítico

Em um primeiro momento, consideramos necessário compreender o conceito de educação, entendida por Adorno como:

[...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, **mas a produção de uma consciência verdadeira** (Adorno, 1995, p. 141, grifo nosso).

Nesse sentido, a educação possui uma forte influência no processo de emancipação humana. Com a construção crítica do indivíduo, contudo, além de influenciar a formação e a emancipação, a educação também sofre com as influências da sociedade na qual está inserida.

O Parecer n.º 14/2020 (Brasil, 2020b) trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, possuindo como seu principal referencial a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC – Educação Básica (Brasil, 2018). O documento em questão aborda as questões pertinentes à formação inicial e continuada do professor no Brasil.

Antes de começar a análise propriamente dita, se faz necessário pontuar que “[...] o planejamento educacional é também um planejamento de conteúdo” (Adorno, 1995, p. 139). Assim, a elaboração e o planejamento de documentos, nesse caso a BNC - Formação Continuada, também é uma elaboração e planejamento dos conteúdos, das ideias e das concepções por meio das quais se pretende que os futuros professores, nessa perspectiva, apreendam que “[...] a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: **para onde a educação deve conduzir?**” (Adorno, 1995, p. 139, grifo nosso). Diante disso, é importante ter como questionamentos: qual professor a BNC - Formação Continuada pretende formar? Qual professor fará parte do contexto e do cotidiano escolar desse momento em diante? Qual a concepção de aluno que esse professor pretende e irá formar? E de que maneira esse aluno irá contribuir e fazer parte do coletivo?

Desse modo, a BNC – Formação Continuada pretende se configurar como um “[...] eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país” (Brasil, 2020c, p. 01). Em relação à ação profissional do docente, o documento pretende:

[...] expressar um tipo de consenso sobre o que deve ser valorizado para o exercício desta profissão e o que se deseja alcançar em termos de atuação dos profissionais a ela associada, servindo de orientação para tais profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, espera-se que os referenciais possam contribuir para especificar a qualidade dessa atuação, podendo ser usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação a estes profissionais, tais como o ingresso e a evolução na carreira (BRASIL, 2020c, p. 02).

De início, cabe destacar o contexto social no qual as Diretrizes foram aprovadas. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a infecção causada pelo vírus Sars-Cov-2, a covid-19, se caracterizava como uma pandemia e, para contê-la, a OMS recomendou algumas ações, tais quais o distanciamento social, o tratamento dos casos identificados e a testagem da população. Diante desse contexto pandêmico, em 17 de março, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em caráter excepcional, por meio da Portaria n.º 343 (Brasil, 2020a), a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto a pandemia durasse.

Sendo assim, a BNC – Formação Continuada foi aprovada no contexto pandêmico descrito, com as aulas, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, acontecendo prioritariamente de forma remota, em um período de grandes mudanças e instabilidades. Dessa forma, foi necessário, para todo o contexto escolar, equilibrar o processo de adaptação às novas necessidades e imposições que a pandemia trouxe à escola, tais como a quantidade expressiva de casos, hospitalizações e óbitos ocasionados pela covid-19, com as novas diretrizes para a formação de professores.

Compreendemos, então, que o momento escolhido para tal aprovação é no mínimo inadequado, uma vez que não há espaço, entre tantos acontecimentos simultâneos, para que o diálogo e as discussões entre os envolvidos aconteçam. Assim, a alternativa para muitos envolvidos nesse processo foi somente a de reconhecer as mudanças propostas, abrindo espaço para o conformismo e a aceitação, características necessárias para a manutenção do processo semiformativo.

Diante das circunstâncias descritas, Adorno aponta que as pessoas, ao passo que se conformam e se adaptam às mudanças sem as questionar e/ou refletir, abrem “[...] mão daquela subjetividade autônoma a que remete à ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam do seu próprio eu (1995, p. 43)”. Nesse sentido, ao tratar sobre as ideias conflitantes entre a autonomia e o conformismo, tendo como cenário a existência da democracia, Adorno compreende que:

Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurará, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la. A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda, de uma tal adaptação, um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos (Adorno, 1995, p. 44).

Assim, essas ações, que não abrem espaço para o diálogo entre os grupos envolvidos, acabam por perpetuar ideias de que a população e a sociedade precisam estar em um constante processo de adaptação, sendo moldadas conforme as expectativas, os posicionamentos e as políticas de cada governo, sem de fato construir uma opinião própria sobre determinado assunto, mesmo que esteja ligado à sua realidade.

No tópico “para que servem”, o documento pretende orientar as políticas educacionais. Contudo, sua justificativa se baseia na existência de orientações semelhantes em outros países, assim, os “referencias profissionais são utilizados para orientar políticas para os docentes em diversos sistemas educacionais, como as da Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, Estados Unidos [...]” (Brasil, 2020c, p. 03). Dessa forma, é importante pontuar que a justificativa apresentada na BNC – Formação Continuada, para a elaboração do documento, não parte de uma necessidade própria do sistema educacional brasileiro, mas da ideia de uma equiparação com outros países. O que significa que o documento traz em seu bojo uma situação clara de heteronomia, uma vez que se apoia na realidade de países que submetem econômica e politicamente o Brasil, o que nos possibilita considerar essa equiparação como falsa — as condições históricas, materiais e mesmo institucionais não são correlatas, não podendo ser comparadas de uma forma tão simplória.

Em convergência com o trecho destacado, é possível observar que o documento está inserido em um contexto de homogeneização, a partir de uma concepção que busca

padronizar e alinhar as políticas educacionais no Brasil com as políticas educacionais de outros países, sem levar em conta as especificidades do próprio sistema de ensino brasileiro e, ainda, sem considerar o devir próprio dos nossos educadores. Negam, assim, a capacidade dos próprios profissionais da educação de construir e escolherem, de forma autônoma, alternativas e soluções para os desafios de sua realidade.

Desse modo, essa ideia de padronização e de homogeneização se assemelha com os principais traços ideológicos presentes no conceito de Indústria Cultural, afinal, para ela, “[...] a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 99). A homogeneização de documentos transcende o aspecto cultural, todavia, as características observadas são as mesmas, uma vez que a Indústria Cultural retira a individualidade do processo cultural. Desse modo, a criação de diretrizes, justificadas a partir da existência em outros locais, retira a individualidade e a especificidade do processo e predispõe os educadores brasileiros ao consumo de modelos curriculares e materiais produzidos pela indústria cultural, segundo segmentos interessados no domínio cultural da população brasileira, principalmente a mais jovem.

A BNC – Formação Continuada destaca no tópico “Introdução e Contextualização” que pretende “[...] estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, **quais conhecimentos e saberes práticos o integram**” (Brasil, 2020c, p. 01, grifo nosso). Um pouco mais adiante, no documento, outro trecho irá ao encontro do trecho supracitado, ao destacar que “[...] é fundamental a constatação de que determinados **tipos de conhecimentos e práticas são essenciais ao exercício da docência [...]**” (Brasil, 2020c, p. 01, grifo nosso). Nos trechos destacados, é possível observar uma separação entre as atividades de caráter teórico e as atividades práticas na formação de professores. Entretanto, essas atividades devem caminhar juntas na ação docente, uma vez que não se tem prática sem embasamento teórico e vice-versa.

A separação entre teoria e prática torna o sujeito heterônomo, isto é, ele “[...] torna-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (Adorno, 1995, p. 124). Nesse sentido, tem-se um reforço da semiformação, uma vez que o processo formativo compreende o momento. Assim, primeiro é necessário realizar uma apropriação do que já está estabelecido culturalmente, para que então seja

possível produzir os próprios conteúdos e, com isso, se chegue aos próprios conhecimentos. Diante dessa perspectiva:

a indústria cultural impõe uma síntese pelo mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito (Adorno, 1995, p. 25).

No tópico “aprendizado ao longo da vida e fatores críticos do sucesso” é possível observar novamente essa tendência presente na BNC – Formação Continuada, de separação entre teoria e prática, pois, conforme aponta o documento:

é preciso definir **um conjunto de práticas essenciais** a serem trabalhadas durante a graduação, preparando o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua vida acadêmica/ocupação docente (Brasil, 2020c, p. 05, grifo nosso).

Mais adiante, o documento irá novamente retornar a esse tema e a uma certa desvalorização do conhecimento teórico, ao expor que:

[...] apresenta-se aqui um conjunto de características que são comuns e que possuem avaliação de impacto positivo quanto à **sua eficácia na melhoria da prática docente** e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2020c, p. 06, grifo nosso).

Assim, tem-se uma valorização do saber prático em detrimento do conhecimento teórico, tendo em mente que o processo de formação depende tanto da aquisição do conhecimento teórico quanto prático, afinal esses conhecimentos devem ser compreendidos como indissociáveis no processo educativo. A desvalorização do conhecimento teórico resulta em uma mercantilização e, conseqüentemente, em uma redução do processo educativo, no qual os “elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência, que deveria justamente ser extirpada pela formação” (Adorno, 2010, p. 29).

Desse modo, quando se perde a dimensão teórica da ação docente, a formação escolar passa a acontecer baseada em reproduções e em fatos, sem um sentido individual, tornando-se ação mecânica de uma consciência coisificada. Em relação a esse ponto destacado, Adorno assinala que:

A colcha de retalhos formada de dedamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (Adorno, 1995, p. 63).

Nessa perspectiva, o documento reproduz então uma concepção de separação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. Esse processo de separação pode ser compreendido como um forte legitimador da semiformação, que atinge não somente a formação docente, mas a ação docente como um todo, perpetuando um ciclo semiformativo em todo o processo educacional, da educação infantil até o ensino superior.

A BNC – Formação Continuada irá tratar, no tópico “Aprendizado ao longo da Vida e Fatores Críticos de Sucesso”, principalmente sobre a formação do professor. Em relação a esse campo, o documento indica que o professor “[...] **não sai da graduação competente em todos os aspectos da docência**, mas projeta-se que esteja preparado para ser um bom iniciante na carreira” (Brasil, 2020c, p. 05, grifo nosso). Diante disso, em relação à formação inicial do professor, acaba por preparar um profissional “[...] em condições suficientes para lidar com a complexidade da sala de aula de maneira adequada, **desenvolvendo-se ao longo da sua profissão no caminho para proficiência**” (Brasil, 2020c, p. 05, grifo nosso).

Logo, se, conforme as especificações da própria BNC – Formação Continuada, a formação inicial não consegue atender a todas as demandas para formação do professor, se presume então que o docente precisa continuar o seu processo formativo, mesmo após o término da graduação. Assim, tem-se a necessidade de uma formação continuada. Em relação a esse processo de formação continuada, o documento irá apontar que “[...] o professor precisa continuar investindo e tendo oportunidades de investir em seu desenvolvimento profissional” (Brasil, 2020c, p. 05). Mais adiante, o documento irá destacar ainda que:

[...] incentiva-se oportunizar que estes participem de cursos e programas de atualização, de aperfeiçoamento e de extensão, bem como das especializações *latu sensu*, Mestrados e Doutorados acadêmicos e profissionais, que sejam consonantes com os currículos das redes e as expectativas formativas das escolas, das redes escolares e dos professores, priorizando os programas que se estruturam a partir de atividades investigativas da prática e com componentes que estejam articulados com a prática docente e aos estudos de didática específica (Brasil, 2020c, p. 06).

Desse modo, é importante pontuar que o documento em si não apresenta qualquer política pública que possa garantir a formação continuada do professor, ainda que no tópico “tipos e características dos cursos de formação continuada” evidencie que “é de competência dos sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e municípios instituírem políticas e definir programas destinados à formação continuada específica para seus docentes [...]” (Brasil, 2020c, p. 08). Assim, mesmo que o documento aponte para a responsabilidade dos governos na garantia da formação continuada, não há qualquer menção a meios de organização desse processo formativo e de que forma isso aconteceria. Nesse sentido, acaba por recair somente ao professor a responsabilidade de continuar o seu processo de formação e não somente de continuar, mas de buscar soluções, cursos, pós-graduações e outras especializações que atendam a essa demanda do professor e do sistema educacional.

Além disso, A BNC – Formação Continuada irá orientar o professor, ao escolher os cursos e especializações para sua formação continuada, que escolha os que melhor atenderem aos objetivos das redes de ensino, como é possível perceber no subtópico “Duração Prolongada da Formação”, no seguinte trecho:

[...] cursos e programas de pós-graduação *stricto e lato sensu*, **se devidamente adequados às necessidades das redes**, podem também ser importantes aliados no aprendizado ao longo da vida dos professores (Brasil, 2020c, p. 07-08, grifo nosso).

Existe, então, uma forte ideia de cerceamento em relação às possibilidades de escolha, uma vez que a orientação é que essas escolhas não se baseiem na vontade do professor, mas nas demandas e objetivos do sistema e das redes de ensino. Contudo, é válido ressaltar que para Adorno:

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; **ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse**, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência [...] (Adorno, 1995, p. 64, grifo nosso).

Ou seja, é necessário pontuar que a formação do professor não pode ficar restrita somente às exigências dos projetos de governo e às exigências práticas da formação, mas precisa fazer sentido para o professor e ser um processo para se pensar criticamente a

educação e o contexto escolar e social. Nesse sentido, para Pucci “a formação, enquanto apropriação subjetiva da cultura historicamente em processo de constituição, só tem possibilidade de sobreviver através do pensamento crítico” (1994, p. 49).

Ainda em relação a esse processo formativo, a BNC – Formação Continuada irá trabalhar com o conceito de formação em serviço, ou seja:

[...] a oportunidade de **aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente** (mentoria ou tutoria), é uma das medidas mais eficazes para a formação de professores (Brasil, 2020c, p. 05, grifo nosso).

Em relação ao trecho do documento, evidenciado no parágrafo anterior, temos dois pontos importantes a destacar: primeiro, a transferência de responsabilidades do Estado e das políticas públicas para outros professores, tidos como mais experientes e, portanto, mais “sábios”, que devem se responsabilizar pela formação contínua dos professores recém-chegados. Essa concepção fica ainda mais clara no subtópico “Trabalho Colaborativo entre Pares”, quando o documento destaca que:

[...] o trabalho colaborativo se torna realmente eficaz quando é **mediado por um par avançado. Considera-se um par avançado um professor com nível de senioridade maior** e que, por isso, seja capaz de problematizar a prática docente e dar suporte à melhoria contínua dos profissionais envolvidos na formação (Brasil, 2020c, p. 07, grifo nosso).

O segundo ponto a se destacar é, na verdade, uma consequência direta do primeiro e diz respeito à democratização da semiformação, uma vez que o professor, formado nos moldes da Razão Instrumental, da Indústria Cultural e da Semiformação, irá difundir o conhecimento nos mesmos modelos por meio dos quais aprendeu. Assim, mais uma vez estamos diante de um ciclo formativo, no qual se repetem os mesmos equívocos, sem que ocorram mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, gradativamente se torna cada vez mais clara a importância de uma educação baseada no processo reflexivo. É necessário pontuar que esse processo de formação em serviço, apresentado pela BNC – Formação Continuada, não é apresentado de maneira centrada no diálogo, tampouco em uma reflexão em conjunto entre os professores sobre a ação docente, mas em um processo hierarquizado. Nesse processo, o professor mais velho e, nessa concepção, mais experiente, deve expor seus

conhecimentos adquiridos e suas ideias teóricas e metodológicas e, os mais novos, devem escutar atentamente, para poder reproduzir esses aprendizados em sala de aula.

No subtópico “Uso de metodologias ativas de aprendizagem” o professor é caracterizado como um “[...] **facilitador do processo de construção de aprendizados** que acontecem com os próprios participantes” (Brasil, 2020c, p. 07, grifo nosso). É necessário destacar que acreditamos que o uso da palavra “facilitador” não é mero acaso, mas parte de uma ideia de reconfiguração da prática docente. Desse modo, a palavra facilitador é entendida em seu sentido literal, ou seja, de tornar algo ou alguma coisa mais fácil. Assim, o professor não é tido mais como um mediador entre o aluno e o conhecimento culturalmente construído, mas alguém que deveria atuar em prol da facilitação desse processo de aprendizagem.

Ademais, no próximo subtópico, “Coerência Sistêmica”, a BNC – Formação Continuada aponta que:

[...] **a formação precisa estar articulada com as demandas formativas dos professores, aos projetos pedagógicos e aos currículos adotados pelas escolas de Educação Básica**, aos materiais de suporte pedagógico oferecidos, ao sistema de avaliação implementado, aos planos de carreira e à progressão funcional (Brasil, 2020c, p. 08, grifo nosso).

O trecho destacado evidencia uma importante questão na perspectiva defendida: a formação do professor deve atender às exigências dos sistemas de ensino. Contudo, somente a formação do docente enquanto professor atuante em sala de aula é considerada pelo documento, assim, se coloca de lado a possibilidade de o professor atuar enquanto pesquisador ou gestor. Existe, então, mais um engessamento da formação do professor, expondo um aspecto limitador no processo formativo, restringindo-o à condição de mero reproduzidor.

A partir disso, pouco a pouco o documento passa a limitar as escolhas profissionais dos professores, orientando, tanto os cursos de graduação quanto os de pós-graduação, a formarem professores apenas para uma atuação no interior das salas de aula, com ênfase em conhecimentos práticos e reprodutivos das instruções do sistema e dos materiais didáticos. Assim, revela-se uma interferência da Indústria Cultural nesse processo, pois “[...] da mesma maneira que submete a liberdade e a atividade do sujeito pensante,

despotencializa sua capacidade de perceber e sentir, gerando nele o conformismo, a adaptação, a regressão de seus sentidos” (Pucci, 2003, p. 19).

Mais adiante, a BNC – Formação Continuada, ao tratar especialmente sobre a formação do professor enquanto responsável pela formação dos outros professores, expõe que:

[...] deve ser coerente com o que se espera que o formador deva saber e saber fazer na preparação de futuros professores, em quaisquer dos cursos de licenciatura destinados à formação inicial de professores para a educação básica, tomando como referência critérios de sucesso para programas formativos apontados com base em evidências científicas (Brasil, 2020c, p. 09).

Como já discutido anteriormente, o professor, responsável pela formação de outros professores, também está diante de um processo de separação entre teoria e prática. Além disso, o trecho destacado é completamente vago, evidenciando uma superficialidade sobre o objeto em questão, que, apesar de conter várias informações, não é claro ou possui qualquer orientação mais específica.

Um pouco mais adiante, a BNC – Formação Continuada irá marcar a educação a partir de um sentido político e social em que, no que tange à formação, especialmente da educação básica, esses novos professores devem ser:

[...] **autônomos, investigativos, reflexivos e éticos**, capazes de, no exercício do magistério, promover situações favoráveis para a aprendizagem significativa, para o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de atitudes e valores (Brasil, 2020c, p. 10, grifo nosso).

Diante do exposto até o momento, o excerto retirado da BNC – Formação Continuada, principalmente o trecho em destaque, indica para outro caminho, diferente do que foi trilhado durante todo esse percurso e discutido até então neste trabalho. Isto é, em nenhum momento o documento abre qualquer possibilidade de discussão de um trabalho baseado em processos reflexivos, críticos, ou até mesmo autônomos, uma vez que o processo de construção coletiva do conhecimento entre os professores é baseado em um sistema hierarquizado. Até mesmo as possibilidades de escolha na formação profissional, seja na primeira formação ou durante a formação continuada, são limitadas. Assim, a formação é mais uma das diversas inconsistências presentes nos trechos analisados durante todo o documento. A separação entre a teoria e a prática também

demonstra essa dissonância entre o documento como um todo e o excerto supracitado, visto que é por meio da apropriação teórica, dos conhecimentos científicos, sociais e filosóficos que se realiza uma ação docente significativa, reflexiva e crítica.

Assim, o documento possui orientações que não condizem com uma formação crítica, voltada para a emancipação, tanto dos futuros professores quanto dos estudantes, perpetuando um processo semiformativo. Isso se dá, pois:

[...] não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação - evito de propósito a palavra "educar" - é submetida a resistências enormes, e porque 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 (Adorno, 1995, p. 185).

Em linhas gerais, é mais cômodo, mais simples e mais vantajoso ao sistema como um todo manter a Educação submissa aos padrões e aos moldes tanto da Indústria Cultural quanto da Razão Instrumental. Assim, seguindo essa lógica, ano após ano os avanços andam em círculos, atendendo às mesmas demandas, à mesma lógica, aos mesmos princípios e ideias. Se reorganizando, porém, sem de fato avançar, sem de fato propor uma educação crítica e emancipatória, que forneça subsídios não apenas para uma formação voltada ao ingresso do jovem no mercado de trabalho, mas uma formação voltada para a construção do pensamento crítico, da reflexão, da autonomia, da consciência de sociedade e de coletividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação possui uma influência central na constituição da sociedade, no senso de coletividade e no respeito. Nesse sentido, a educação pode ser tida como uma espécie de ferramenta capaz de proporcionar acesso ao conhecimento, ao esclarecimento, à construção do pensamento crítico, autônomo e autorreflexivo. Assim, tendo a educação toda essa responsabilidade, a escola e, conseqüentemente, os professores se tornam os principais representantes desse ideal de educação.

Diante disso, todo esse processo de análise e discussão, à luz da Teoria Crítica, nos possibilitou compreender a educação, a escola e o professor como parte de uma construção social, constantemente afetada por processos de fragmentação,

descontinuidade e deslegitimação. Esses processos são ocasionados principalmente a partir da influência da Indústria Cultural e, conseqüentemente, da mercantilização da cultura, da Razão Instrumental e da subjetividade, que com ela vem em conjunto e, principalmente, a partir de uma formação danificada e com viés conformista, potencializada pela semiformação.

A partir da análise da BNC – Formação Continuada, foi possível compreender, em um primeiro momento, que o documento, nos moldes em que foi aprovado, não era necessário no contexto brasileiro. Há muito o que se pensar e considerar para a aprovação de documentos desse porte, reflexões que podem ter sido inviabilizadas, principalmente devido ao contexto pandêmico. Outro fator que nos leva a compreender isso, está no fato do próprio documento não apresentar justificativas baseadas na realidade brasileira, mas apresentar como justificativa para sua organização a existência de documentos semelhantes em outros países.

Em um segundo momento, foi possível perceber algumas características presentes no documento, como, por exemplo, a constante valorização do conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico, que antes caminhavam juntos na ação docente, agora estão separados por grau de importância, isto é, o “saber fazer” se torna mais importante do que o “por que fazer”.

Além disso, a BNC - Formação Continuada apresenta um caráter limitador, uma vez que determina as escolhas profissionais dos professores, dando ênfase à formação para atuar somente em sala de aula, limitando as possibilidades de escolha quanto à formação continuada, orientando para escolhas que atendam às demandas do sistema educacional. Assim, as limitações acontecem tanto durante a formação inicial quanto durante a formação continuada. Por fim, outro traço presente na BNC - Formação Continuada é a sua natureza generalista, pois trata todos os professores, com as mais variadas formações, da mesma maneira, sem levar em conta as particularidades exigidas por cada formação e por cada contexto escolar.

Nesse sentido, a BNC - Formação Continuada acaba por se tornar um documento confuso, seguindo três caminhos diferentes, orientando ora a formação inicial dos professores, ora a formação continuada, ora a formação dos professores que formam

outros professores, muitas vezes sem de fato especificar qual caminho está sendo apresentado.

Diante de todo o contexto exposto até aqui, a BNC – Formação Continuada é um documento que reforça o professor na sua própria semiformação, que além de acontecer constantemente no âmbito social, acontece também no âmbito acadêmico e agora está respaldada legalmente. Metaforicamente falando, ao invés de discutirmos os meios e possibilidades de abrir portas e janelas para o conhecimento, fechamos essas portas e janelas e restringimos o conhecimento a um ambiente fechado e trancado.

Assim, é válido pontuar que a educação é como uma equação matemática que depende da soma de vários fatores, como a liberdade, a autonomia, o conhecimento teórico e prático, a discussão, a reflexão e o diálogo. Somente a partir da soma desses fatores, se poderá obter como resultado do processo educativo a construção do pensamento crítico, autorreflexivo, embasado por saberes e conhecimentos plurais, que tenha como objeto central o respeito e o saber cultural e socialmente construídos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra. 1995. 190p.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 07-40.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 223p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 31 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria n.º 343 de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020b. **Diário Oficial da União**, Seção 1, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 31 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 14/2020**, de 10 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria n.º 882, de 23 de outubro de 2020. Homologa o Parecer CNE/CP n.º 14/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. **Diário Oficial da União**, Seção 1, n. 205, p. 57, 26 out. 2020c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/10/2020&jornal=515&pagina=57>. Acesso em: 20 maio. 2021.

DUARTE, R. Esquematismo e Semiformação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, ago. 2003. DOI: [doi.org/10.1590/S0101-73302003000200007](https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200007). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a07v2483.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2019. 230p.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002. 192p.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 11- 58.

PUCCI, B. Indústria Cultural e Educação. In: VAIDERGORN, J.; BERTONI, L. M. (Org.). **Indústria Cultural e Educação** (ensaios, pesquisas, formação). Araraquara: JM Editora, 2003. 232p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

## NOTA DE AUTORIA

Todas as autoras indicadas participaram do processo de pesquisa e de levantamento de dados, bem como da análise das documentações referenciadas, para a produção deste artigo.

## REVISÃO E FORMATAÇÃO

Yara de Souza Limeira

Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (2024). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2023). Graduação em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (2012). Graduação em Teologia pelo

Centro Universitário Claretiano (2010). Especialização em Ensino de Matemática pelo Centro Universitário Claretiano (2014). Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pelo Instituto Federal de Rondônia (2016).

Recebido em: 27/01/2024

Parecer em: 01/03/2024

Aprovado em: 12/03/2024