

**Maria Cristina Dancham Simões**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2705849665717555>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3969-5001>

E-mail: [macris.simoies@gmail.com](mailto:macris.simoies@gmail.com)

**Resumo:** *Este artigo visa apresentar uma crítica à formação de professores, considerando o horizonte de reprodução da barbárie que se apresenta na atualidade. A partir da Teoria Crítica da Sociedade, o artigo apresenta a formação do indivíduo como base que sustenta o percurso discursivo, considerando que a apropriação subjetiva da cultura implica adaptação e resistência e expressa a própria cisão entre indivíduo e sociedade. O mundo administrado também compõe a constelação conceitual recorrida, entendendo-o como existente no capitalismo tardio, relacionado à racionalidade comensurável e prejudicial às possibilidades de resistência. A análise perfaz alguns comentários sobre a reforma curricular brasileira, contribuindo para a compreensão do fazer docente. Considera-se que as condições aumentaram o controle e a burocratização das atividades, retirando dos professores a possibilidade de espontaneidade e autonomia. De qualquer forma, fez-se uma discussão que aponta que tais questões já foram inculcadas desde a formação inicial dos professores.*

**Palavras-chave:** *Teoria Crítica da Sociedade. Educação. Formação docente.*

**Abstract:** *This article aims to present a critique of teacher training, considering the horizon of barbarism reproduction that is currently evident. Based on the Critical Theory of Society, the article presents individual formation as the foundation that sustains the discursive path, considering that the subjective appropriation of culture implies adaptation and resistance and expresses the very split between individual and society. The administered world is also part of the conceptual framework adopted, understanding it as existing in late capitalism, related to commensurable rationality and in detrimental to the possibilities of resistance. The analysis includes some comments on the Brazilian curricula reform, contributing to the understanding of teaching practice. It is considered that the conditions have increased control and bureaucratization of activities, depriving teachers of the possibility of spontaneity and autonomy. In any case, a discussion was held pointing out that such issues have already been inculcated since the initial teacher training.*

**Keywords:** *Critical Theory of Society. Education. Teacher training.*

Este artigo tem como objetivo analisar a formação dos professores brasileiros a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Partimos de uma constelação conceitual que permite compreender a temática elegida, buscando problematizar as condições dos professores brasileiros diante da atual conjuntura política e do horizonte de possibilidades que se formam após uma administração federal que se baseou no recrudescimento das pautas autoritárias, entre 2019 e 2022. Para dar conta do que propomos, em um primeiro momento revisaremos alguns conceitos relevantes à discussão, estruturados a partir da Teoria Crítica da Sociedade, partindo do conceito de formação (*Bildung*) e ampliando para os conceitos que o cercam e que permitem vislumbrar a complexidade da problemática apresentada. Em seguida, a partir da realidade brasileira, exploraremos os documentos relevantes, que organizam e regulamentam a formação de professores no país, além de tecermos breves considerações a respeito da atuação docente atual, focando especificamente no currículo recentemente implantado e na pandemia.

O esforço de discutir a formação docente é constante, uma vez que são frequentes os ataques à educação brasileira, seja por meio de seu esvaziamento, seja por sua destruição. Entender os movimentos que se constituem contraditoriamente na sociedade desse país permitem compreender a trajetória da educação, entendendo que tais ataques constituem o próprio caminho e não um desvio. Sob tal ótica, resistir torna-se ponto de partida e condição necessária à sobrevivência e ao horizonte de emancipação dos indivíduos envolvidos nos espaços educativos, o que leva à necessidade de uma educação política, que permita problematizar a realidade e fazer frente a ela.

Como forma de contextualizar o que se pretende discutir, apresentaremos os pontos de partida conceituais, que se fundam na Teoria Crítica da Sociedade, especificamente nas contribuições de Adorno, Horkheimer e Marcuse, uma constelação conceitual que permite apreender a compreensão que é feita sobre formação docente, recorrendo aos conceitos de formação, Indústria Cultural e mundo administrado, os quais possibilitarão a discussão dos elementos da formação docente na sociedade brasileira atual e suas particularidades com relação às recentes reformas do currículo nacional e às consequências da pandemia.

Partimos do entendimento de que o modo de produção capitalista, além de um modelo econômico, é também um modelo de subjetividade. Fundamentamo-nos na Teoria Crítica da Sociedade (Adorno, 2004; Horkheimer; Adorno, 2013) para afirmar que, a partir das relações de comensurabilidade estabelecidas no plano da economia, os seres humanos inseridos na modernidade estabeleceram formas de se relacionar igualmente comensuráveis, o que permitiu, a partir da classificação e organização dos objetos, que a racionalidade e o esquematismo se transformassem em imperativos ao processo de inserção dos indivíduos na sociedade. A burocracia é o meio pelo qual a administração, como forma de operar no mundo, estabelece suas bases, considerando que o esclarecimento, a racionalidade e a lógica são as formas mais eficazes de dominação da natureza, sendo possível ao ser humano superar a menoridade kantiana e alcançar o lugar de indivíduo. O exemplo que melhor explica esse movimento de estabelecimento do indivíduo como unidade subjetiva do modo de produção capitalista reside na figura do burguês (Horkheimer; Adorno, 2013), que se estabeleceu no início do liberalismo e do qual resta hoje apenas suas contradições.

Tal indivíduo burguês constituiu uma forma específica e arbitrária de se relacionar com o mundo e seus objetos. A partir dessa mentalidade comensurável esclarecida, estabeleceu-se, no capitalismo que se desenvolvia, conteúdos culturais que se tornaram referência e correspondiam ao sistema econômico e, com a complexificação dos meios de produção, surgiu também a necessidade de racionalização das formas de acessar e assimilar o acúmulo social. Coerentemente com o esclarecimento e a administração, ferramentas importantes da racionalidade na sociedade moderna, o modelo de transmissão do acúmulo social passou a contar com as escolas e com a educação formal como meio para sua consecução. A formação, como apropriação subjetiva da cultura, comportaria movimentos de adaptação e resistência às formas estabelecidas da sociedade e seus conteúdos. Porém, cabe mencionarmos que a pseudoformação é o que vigora atualmente, a qual se encerra na adaptação, integrando os indivíduos em lugar de permitir sua consciência e reflexão críticas. Os responsáveis pelo processo de ensino, os professores, figuram nesse espaço como representantes desse acúmulo social e devem, portanto, possuir ferramentas básicas para tornar o processo de transmissão eficaz e eficiente, o que permite a constituição da formação docente como tema relevante à educação e à sociedade moderna como um todo.

Adorno (2010), ao pensar o papel da escola na sociedade, indica a particularidade de ser ela, contraditoriamente, a única instituição que permitiria a superação da barbárie, ainda que seja produto da sociedade em que se estabeleceu. Saindo de uma perspectiva meramente reprodutora, Adorno coloca na autoconsciência crítica e no fortalecimento do ego as possibilidades para que tal superação seja possível, o que desloca a discussão para a relação entre indivíduos que se apresentam no espaço escolar e, portanto, aumenta a relevância de se pensar o professor implicado nessa relação.

Com relação à constituição psíquica, algumas considerações de Marcuse (1978) nos permitem problematizar e compreender quais as condições subjetivas dos indivíduos inseridos no capitalismo. Do ponto de vista da constituição psíquica, Marcuse (1978) relaciona a história do ser humano à história dos processos repressivos para constituição da civilização, a qual necessitou do abandono da satisfação integral de necessidades, no nível individual, para sua efetivação. A partir disso, podemos entender que o incremento da produtividade para satisfação de necessidades prometeu condições melhores de vida, mas implicou sacrifício metódico da energia libidinal, característico do convívio em sociedade e, portanto, da ordem do cultural. Nesse sentido, progresso significa ausência de liberdade e a forma de subjugação de seres humanos por seres humanos foi indicada no caráter anticivilizatório da civilização, na barbárie anunciada por Freud e verificada, anos mais tarde, no emprego sistemático de grande progresso científico-tecnológico para o assassinato de milhões.

No curso desta investigação, impôs-se-nos a ideia de que a cultura é um processo especial que se desenrola na humanidade, e nós continuamos sob o influxo dessa ideia. Acrescentemos que é um processo a serviço de Eros, que pretende juntar indivíduos isolados, famílias, depois etnias, povos e nações numa grande unidade, a da humanidade. Por que isso teria de ocorrer não sabemos; é simplesmente a obra de Eros. Essas multidões humanas devem ser ligadas libidinalmente entre si; a necessidade apenas, as vantagens do trabalho em comum não as manterão juntas. Mas a esse programa da cultura se opõe o instinto natural de agressão dos seres humanos, a hostilidade de um contra todos e de todos contra um. Esse instinto de agressão é o derivado e representante maior do instinto de morte, que encontramos ao lado de Eros e que partilha com ele o domínio do mundo. Agora, acredito, o sentido da evolução cultural já não é obscuro para nós. Ela nos apresenta a luta entre Eros e morte, instinto de vida e instinto de destruição, tal como se desenrola na espécie humana. Essa luta é o conteúdo essencial da vida, e por isso a evolução cultural pode ser designada, brevemente, como a luta vital da espécie humana. (Freud, 2013, p. 68)

O princípio de realidade se funda na impossibilidade de satisfação plena e irrestrita das necessidades humanas, as quais passaram a demandar trabalho, ou seja, arranjos administrados de situações que permitissem a satisfação de desejos. Enquanto o trabalho durar, a suspensão das possibilidades de prazer dá lugar ao sofrimento, o que permite entender que o princípio de prazer, ao ser incompatível com a realidade, deve ter seus instintos reprimidos. “O princípio de prazer foi destronado não só porque militava contra o progresso da civilização, mas também porque militava contra a civilização cujo progresso perpetua a dominação e o trabalho esforçado e penoso.” (Marcuse, 1978, p. 54). O princípio de desempenho, forma histórica predominante do princípio de realidade, passa a se referenciar em um sistema de instituições e relações sociais que impõem a mais-repressão, modificação instintual requerida pela dominação social.

No nível social, a partir da atualização das relações entre os instintos de vida e de morte, Marcuse indica como a destrutividade socialmente canalizada coloca o instinto de morte a serviço do instinto de vida, fornecendo energia para uma exploração e destruição da natureza e de seres humanos que permite, no entanto, o progresso tecnológico. No nível individual, as estruturas do superego se colocam a serviço dos instintos agressivos, tendo como horizonte o instinto de vida,

com base na manutenção do ego a partir do princípio de realidade. Essa relação de contradição, que expõe a denúncia de Freud quanto à barbárie inerente à sociedade moderna, deve ser superada a partir da consideração das estruturas psíquicas como moldadas historicamente e, portanto, com possibilidade de modificação.

Devemos, neste ponto, apontar como a função docente está historicamente revestida de tabus, entendidos como representações inconscientes, que perderam sua base real e retroagem na realidade sob a forma de preconceitos que pautam as relações com os professores e dos próprios com sua prática. Entendido como um indivíduo castrado, neutralizado eroticamente – no caso de mulheres, cumprindo tarefas próximas à maternidade –, o que o aproxima da esfera infantil, o professor exerce funções que, em outros momentos históricos, eram atribuídas a escravos e monges. Seu poder é desconsiderado por ser exercido frente a indivíduos dependentes e seu trabalho não pode ser exercido de maneira objetiva, porque a pedagogização impede o acesso direto aos conteúdos e cria uma impressão inconsciente de ludíbrio. Some-se a isso a mercantilização da educação, que desvia o foco para a venda e para o consumo, configurando a relação pedagógica a partir da lógica da prestação de serviços e balizando-a na máxima “o cliente tem sempre razão”, relegando os objetivos formativos e o relativo sofrimento inerente ao processo de aprendizagem ao lugar de acessórios dispensáveis.

A criança é retirada da *primary community* (comunidade primária) de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, frequentemente já no jardim-de-infância, e na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social. O costume que os professores tinham antigamente de distribuir biscoitos entre os alunos no primeiro dia de aula revelaria um pressentimento: serviria para amainar o choque. O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõem mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história e que, como todas as sobras remanescentes no inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia psíquica. Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo [...] e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. (Adorno, 2010, p. 112).

Os tabus se apresentam na relação que se estabelece entre os indivíduos no espaço escolar, que é mediada por um trabalho com objetivos altamente mediatos, dos quais a pedagogização se encarregou, destituindo a relação da possibilidade de expressão de afetos genuínos e empobrecendo as possibilidades formativas, que envolveriam o contato espontâneo com os conteúdos e, portanto, a experiência. Adorno considera esse impedimento um arcaísmo que coloca o ofício docente aquém da civilização que ele representa, do que decorreria o acionamento de recursos que se aproximam à violência no trato com os estudantes, estabelecendo uma contradição em que, ao mesmo tempo se impede e se promove a exposição de afetos, que não podem ser trabalhados e ressignificados de maneira a superar tais arcaísmos. Esse lugar contraditório dificulta ainda mais a posição docente, porque é esperado que ele não se manifeste afetivamente, dada sua relação mediada pelo trabalho, mas ao mesmo tempo, se assim o fizesse, pareceria mais distante e desumanizado aos alunos. Adorno teceu alguns comentários sobre a frieza como incapacidade para o amor. Adverte que não se pretende piegas, e se refere ao amor como a capacidade de identificação com outros seres humanos, que falta em momentos de perseguição e genocídio, como no nazismo. O silêncio e a indiferença com relação ao destino do outro não podem ser características docentes, o que nos leva a pensar a temática a partir do plano individual, trazida à consciência para que se lance luz sobre seus pressupostos e se atue conscientemente contra. Adorno também lembra que, uma vez que não se pode exigir amor em relações profissionais, exigí-lo seria perpetuar a frieza.

Para dar conta disso, Adorno propõe que os afetos não sejam sufocados, mas apresentados na relação, o que dependeria de uma formação qualificada, que indicasse aos professores a forma como deveriam fazê-lo. Uma formação que passa por uma aprendizagem de conteúdos da psicologia, portanto voltada ao indivíduo, não apenas à instrução do ofício técnico. Neste ponto, o autor reconhece que a formação técnica não pode prescindir da formação cultural, do indivíduo inserido na sociedade, o que permitiria um esclarecimento geral, colocando na escola o protagonismo para tal possibilidade, tendo como horizonte a desbarbarização da humanidade. Considerando as reflexões de Freud (2013), Adorno (2010) admite que a eliminação da barbárie não é plenamente possível na sociedade capitalista, porque o caráter anticivilizatório está na base mesma da civilização, mas esse horizonte deve permanecer nos objetivos da educação, e indica a sublimação - que coloca uma possibilidade no deslocamento da energia libidinal para trabalho intelectual - como recurso civilizatório que permitiria a resistência.

Para Adorno (2010), o descompasso entre a civilização altamente desenvolvida tecnologicamente e o atraso das pessoas, por conta da permanência de um instinto primitivo de destruição, é o que permite a barbárie, priorizando a desbarbarização da humanidade como um dos objetivos educacionais mais importantes. Isso não significa uma eliminação da agressão, mas antes um emprego dos recursos sublimatórios do ego, indicando a possibilidade de colocar os traços de barbárie contra seu princípio, recorrendo à racionalidade e à reflexão a partir de fins transparentes e humanos. Além disso, a dissolução de autoridades não esclarecidas, assim como a expressão e elaboração da agressividade, já na primeira infância, constituiriam momentos importantes à desbarbarização.

Em estudos anteriores (Simões, 2016), já discutimos que, com base nas reflexões de Adorno, a autorreflexão crítica e a possibilidade de desenvolvimento da aptidão à experiência passariam a figurar, nesse cenário, como possibilidades à formação, o que permitiria a desconstrução dos mecanismos da barbárie e, mesmo não sendo possível eliminá-los totalmente, esse movimento constituiria uma resistência a extremismos. A formação cultural do indivíduo, da qual não se pode abrir mão em qualquer formação técnica, seria, portanto, pautada na aptidão à experiência, caracterizada por uma disposição aberta, espontânea, genuína e interessada, opondo-se ao contato com os conteúdos apenas pela obrigação ou imposição. Na interposição de uma barreira entre o conteúdo e o indivíduo, estabelecemos uma aproximação de segunda mão, o que só poderia ser desfeito a partir de uma reflexão crítica que permite pensar a realidade e os próprios conteúdos. Mas como seria possível ensinar espontaneidade e disposição? E como pensar nesses termos no currículo atual brasileiro?

Devemos levar em consideração as características da educação brasileira, que se impõem como desafios significativos e de difícil superação. O Brasil está entre os seis maiores países do mundo, tanto em extensão territorial quanto em tamanho populacional (ONU, 2021). Essa característica cria uma diversidade de condições de acesso e permanência na educação, além de condições de efetivação das políticas educacionais. Some-se a isso as particularidades regionais muito diferentes, no que diz respeito às condições econômicas, geográficas, sociais, históricas e culturais. Além disso, nós temos que lembrar da recente formulação de políticas que inviabilizam o financiamento da educação no país.

Em 2016, além do golpe perpetrado contra Dilma Vana Rousseff, houve a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, apelidada de “Teto dos Gastos”, que impede o aumento dos gastos públicos em diversos setores, por vinte anos, constituindo-se a medida fiscal de contenção de gastos de mais longa duração no mundo. No campo da educação, com relação ao orçamento, entre 2015 e 2021 houve redução de 38,6%, o que configura um retrocesso preocupante. (PELLANDA; PIPINIS, 2021). Em conjunto com o Teto dos Gastos, outras medidas foram tomadas no sentido de uma austeridade econômica que parte da agenda liberal internacional, enfraquecendo políticas e fragilizando os direitos sociais, o que só se agravou com a pandemia de Covid-19. Sob a justificativa da necessidade de diminuição da dívida pública e do argumento da elevação do crescimento econômico, é possível afirmar que o regime fiscal - adotado no período pandêmico e, ainda que com outros nomes, perdura como política - suspende o projeto democrático estabelecido em 1988, com a reabertura democrática e o estabelecimento de uma nova Constituição Federal.

A medida também retira do povo brasileiro o direito de escolher, a cada eleição, o programa de governo da sua preferência, traduzido no orçamento, optando por políticas públicas que enfrentem as desigualdades e gerem crescimento econômico, bem como retira dos próximos governos a autonomia sobre o orçamento. (Pellanda; Pipinis, 2021, p. 34)

Em 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que se baseia em competências gerais e específicas necessárias aos estudantes dos ensinos fundamental e médio. Consoante a isso, em 2019, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Historicamente, as tentativas de organização da educação brasileira foram paulatinamente se estruturando e complexificando, a partir de um dualismo que diferencia ricos e pobres e por meio de um processo que explicita a subordinação ao mundo do trabalho (Araújo *et al.*, 2022). A grande diferença em relação à diretrizes anteriores diz respeito à criação da Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação), que partia da mesma ideia de competências, que seriam desenvolvidas ao longo da formação técnica. As competências gerais eram apresentadas em dez itens que se alinham às também dez competências gerais que se preconizam na BNCC. Além delas, um conjunto de doze competências específicas perfaziam três dimensões fundamentais, o conhecimento, a prática e o engajamento profissionais, dos quais decorre um conjunto de habilidades.

Embora a BNC-Formação, que se voltava à formação inicial de professores, tenha sido revogada em 2024, algumas considerações se fazem pertinentes quanto a esse material, dada sua organização complementar à BNCC, essa última relativa à educação básica. A primeira diz respeito à ausência de discussão teórica com relação à origem e fundamentação política, econômica e científica do conceito de competência. É como se ele existisse por si e em si, escamoteando-se nos documentos sua origem nas agências financeiras internacionais e, portanto, no interesse econômico, o que relaciona as finalidades da educação brasileira aos interesses do mercado, o qual é apresentado de maneira dissimulada nos documentos brasileiros. Os documentos internacionais não são problematizados e a justificativa para implantação do conceito de competência não é claramente explicitada, porém é possível depreender que se trata de um alinhamento aos interesses econômicos.

Antunes (2019) deixa claro como o gerencialismo toma conta da política educacional brasileira, incorporando os pressupostos do mundo corporativo à escola e transformando a educação em uma busca por resultados, transformando o indivíduo em consumidor, responsável por sua formação e por sua empregabilidade. A autora apresenta três pontos de destaque à construção da BNCC, que claramente se alinham a um modelo gerencialista, alinhado ao modelo econômico neoliberal. O primeiro ponto diz respeito à padronização do currículo em objetivos de aprendizagem ancorados em acordos internacionais, os quais entendem a educação como passaporte ao mundo globalizado e os indivíduos como consumidores e, portanto, considerando os direitos sociais como mercadorias. Ao definir objetivos específicos e pormenorizados, a autonomia docente e o respeito às diversidades e às culturas locais é obliterado, dando lugar à possibilidade de avaliação em larga escala. A Teoria de Resposta ao Item surge como organizadora dos procedimentos de mensuração da aprendizagem, retirando do lugar de importância o raciocínio realizado para obtenção da resposta, valorizando produtos e não processos. Em uma postura claramente tecnicista, o modelo gerencialista supervaloriza a tecnologia e a inovação na educação, retirando a ênfase dos fins educacionais e colocando-a nos meios para obtê-los.

Borges (2019) indica como a construção da BNCC omite os organismos internacionais de suas referências, mencionando-os brevemente em situações pontuais e não explicitando o quão fundantes e basais as referências internacionais são, especialmente na adoção do conceito de competência. Pela explicitação do conceito de governança global, apresenta como os organismos internacionais pressionam os países a se adequarem a suas políticas no âmbito educacional, a partir do estabelecimento de uma relação econômica, tendo no currículo nacional a expressão dessa relação. A partir das definições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o PISA, quanto às competências relevantes, o autor apresenta o alinhamento da BNCC a partir da similaridade da redação.

Marcuse (1979) ocupou-se de preocupação semelhante ao trabalhar a ideia de fechamento do universo de locução. A partir da constatação da presença de uma tendência à polarização cristalizada dos elementos da sociedade, indica que a consequente paralisia da crítica se estrutura a partir do caráter totalitário da sociedade industrial, esvaziando-se de contradição e dos próprios significados. A neutralização das possibilidades, ao esvaziar a crítica e pasteurizar as contradições, apresenta aos indivíduos uma condição de infelicidade, travestida de felicidade no plano da consciência, uma vez que se constata a impossibilidade de transcender e superar as condições dadas. Sobre isso, o autor se refere à dessublimação institucionalizada que opera em movimento semelhante ao que se dá na sociedade, atrofiando as capacidades de percepção da contradição e das alternativas.

[a consciência feliz] reflete a crença em que o real seja racional e em que o sistema estabelecido a despeito de tudo entrega as mercadorias. As pessoas são levadas a ver no aparato produtivo o agente eficaz de pensamento e ação ao qual se devem render seu pensamento e ação pessoais. E, nessa transferência, o aparato também assume o papel de agente moral. A consciência é absolvida por espoliação, pela necessidade geral de coisas. [...] A consciência Feliz não tem limites – prepara jogos com a morte e a desfiguração nos quais prazer, trabalho em equipe e importância estratégica se misturam em harmonia social compensadora. (Marcuse, 1979, pp. 88-89).

Também se estrutura uma operacionalização de categorias que, se antes expressavam a historicidade, hoje servem à conformação dos indivíduos e à lógica de dominação e exploração. Sobre isso, algumas considerações são importantes, tendo em mente a possibilidade de compreensão do currículo brasileiro à luz da crítica marcuseana. Nós partimos da consideração de que as competências operacionalizam os conteúdos da educação formal brasileira, à medida em que permitem o fechamento do universo de locução e esvaziam de sentido as palavras e conceitos utilizados. O que antes era contraditório, dinâmico e vivo, agora tende à polarização e cristalização, retirando a dinâmica e o movimento histórico e, portanto, destituindo de vida.

Sem dúvida, qualquer linguagem contém inúmeros termos que não necessitam do desenvolvimento do seu significado [...]. A situação é muito diferente com respeito a termos que indicam coisas ou ocorrências além desse contexto indiscutível. Aqui, a funcionalização da linguagem expressa uma condensação do significado que tem uma conotação política. [...] O substantivo governa a sentença de um modo autoritário e totalitário, e a sentença se torna uma declaração a ser aceita – repele a demonstração, a qualificação, a negação de seu significado codificado e declarado. (Marcuse, 1979, p. 95)

A partir do enquadramento das competências operacionais, o que se espera de um professor fecha o universo de possibilidades e restringe a definição do que é ser professor. As competências ganham status de verdade e, portanto, o que não está contemplado em suas condições torna-se falsidade, perdendo espaço e atrofiando-se. Ora, exatamente o que se atrofia é a capacidade de lidar com o inesperado e diverso, com criatividade e espontaneidade. A regra passa a ditar um lugar de atuação profissional que impede que outras possibilidades floresçam.

Nossa segunda consideração é com relação à forma. As competências, além de não estarem ancoradas, surgem em um quadro, sem qualquer discussão teórica, reflexão ou aprofundamento, como se fossem uma lista de itens a serem checados. A desvinculação da forma e seu conteúdo, escamoteada pela valorização da primeira, leva à problematização dos compromissos do currículo brasileiro. A pseudoformação decorrente da valorização da cultura como fim em si mesma e como reprodução da sociedade leva à vida desencantada (Crochík, 2010). Nós não nos referimos aqui ao desencantamento do mundo a partir da crítica às ilusões dos mitos relacionados ao mundo

inanimado, mas à dessubjetivação do sujeito e sua conseqüente objetificação – que toma o lugar da objetivação, possível a partir da possibilidade de subjetivação. Uma sociedade democrática apenas na forma coloca os sujeitos a serviço dessa, os quais se transformam meramente em seu meio de expressão.

A forma representa o sujeito que conforma o objeto do qual provém o conteúdo; nessa distinção e relação e/ou confrontação entre os dois, ambos se elucidam; quando a forma é o próprio conteúdo não há mais delimitação: o sujeito se torna objeto e buscam-se as formas mais adequadas não para o objeto ser mais bem expressado, o que permitiria a sua distinção do sujeito, mas para o sujeito expressar – como forma – o que o objeto é para si. [...] As discussões ditas democráticas resultam das ditaduras da forma; assim, não são democráticas. Como essas formas tentam prescindir da história do sujeito que as criou – a sociedade –, não consideram que esta sociedade é, em sua base, injusta, opressiva e tem como criação contínua a insatisfação. Como esses atributos da sociedade – injustiça e opressão – não são percebidos e refletidos, são reproduzidos no desenvolvimento social e, assim, quanto mais justiça, mais injustiça; quanto mais liberdade, mais opressão; quanto mais felicidade, mais sofrimento. Claro, a luta pela justiça, pela liberdade, pela felicidade, mostra a possibilidade da existência de uma sociedade que as promova, mas a percepção de que isso depende da iniciativa dos sujeitos, esquecendo-se das condições objetivas, leva ao abismo. Não é menos visível que nesta sociedade há também alguma justiça e liberdade, mas são exceções que confirmam a regra da injustiça e da opressão. (Cochík, 2010, p. 38-39).

Mesmo aqueles que negam, têm na consciência a percepção da injustiça da qual são vítimas e algozes, projetando sua própria mediocridade sobre os demais ou recorrendo a justificativas baseadas em uma inevitabilidade do ser-assim. Na relação com a crítica da forma, nossa terceira consideração diz respeito à hierarquização e segmentação aprisionante do que deve ser feito. Ao apresentar de maneira tão pormenorizada o que se espera dos professores, aquilo que não esteja submetido à lógica pode existir? Como exigir criatividade e espontaneidade no engessamento? No novo currículo brasileiro, a criatividade e espontaneidade do trabalho docente é programada, prevista e direcionada pelo conteúdo baseado em interesses econômicos determinados em âmbito global. Da mesma forma, os alunos são instados a responder aos problemas apresentados com criatividade, desde que as respostas estejam alinhadas ao projeto empreendedor. A criatividade é para empreender e não para a crítica, emancipação ou reflexão.

Por fim, o esvaziamento do sentido de palavras e expressões significativas como democracia, sociedade inclusiva, justiça e etc., explicita o esvaziamento da própria educação. Em Simões (2016) nos referimos aos recursos antonomásticos a partir da problematização de sua utilização, como forma de reforçar a prevalência do indivíduo cindido da sociedade, da sua prática e da crítica.

Cabe esclarecimento quanto ao termo antonomásia. Diferentemente da metonímia, em que os termos substituídos estabelecem relação objetiva, considera-se aqui que o recurso à antonomásia pressupõe um conhecimento prévio da relação entre os termos. Utiliza-se neste texto, por exemplo, expressões como “a leitura de Adorno”, em que se considera o recurso metonímico, posto que a leitura é de suas obras e não do próprio autor, o que é compreendido pela comunidade de falantes [...]. Caso se referisse [...] à leitura do “autor frankfurtiano”, o conhecimento prévio suposto é de que não só o autor citado é conhecido pelo leitor, como também que a referência feita é à sua filiação teórica. [...] Dessa

forma, ao não se nomear a que se referem, utilizando-se, em vez disso, qualificativos, os conteúdos dos PPC [projetos pedagógicos dos cursos] acabam por eximir o curso [superior] da responsabilidade de refletir acerca das implicações éticas, teóricas, epistemológicas e outras possíveis no que diz respeito à perspectiva adotada. (Simões, 2016, pp. 139-140)

A situação imposta pela pandemia de covid-19 agudizou o que já ocorria estruturalmente na educação brasileira. A diminuição dos espaços de reflexão, a valorização da forma em relação ao conteúdo e outros métodos foram empregados como justificativa para dar conta do momento de intensa e conturbada mudança. As professoras foram sobrecarregadas e passaram a ter seu espaço pessoal e íntimo invadido pelo trabalho de maneira total: se antes as professoras acumulavam tarefas docentes que seriam realizadas após o horário de trabalho, no período crítico de isolamento social decorrente da pandemia não existiu separação entre os espaços e os tempos, subsumindo tudo ao trabalho e criando uma sobrecarga que gerou sofrimento psíquico significativo. Essas considerações partem das observações que fizemos ao longo de nossa prática docente, mas também das aproximações com escolas públicas do estado de São Paulo, realizadas ao longo de 2020 e 2021. Consideramos importante fazer essas considerações, ainda que baseadas na experiência, como forma de indicar possibilidades para a pesquisa educacional que se faça a partir de agora.

A partir da Teoria Crítica da Sociedade é possível identificar uma possibilidade de reflexão crítica ao que se apresenta como projeto na educação brasileira e que se agravou nos últimos anos. Adorno (2010) indicava a possibilidade de esclarecimento geral da população como forma de fazer frente à barbárie e, mais uma vez, é na escola que reside a possibilidade de efetivação de um tal movimento. Ainda assim, reconhece-se o momento difícil e pessimista que a educação, a política e a economia brasileiras atravessam, que obnubila um horizonte mais promissor.

A política autoritária e fascista (Simões; Giovinazzo Jr, 2023) que tomou conta do país resiste a partir de forças inconscientes e primitivas que mobilizam energia psíquica para a destruição e morte. Considerando o caráter autoritário, ainda que democraticamente eleito, de lideranças pregressas do poder executivo e a escalada fascista no poder legislativo, reafirmamos que o fascismo é estrutural e não ocasional, o que viabiliza as aproximações possíveis ao modelo autoritário nazifascista. Com base naquilo que escapa, conscientemente ou não, no discurso e na postura, nós podemos recorrer aos estudos realizados por Adorno há 70 anos. Isso nos leva a pensar que a história tem se repetido a partir da reprodução das condições objetivas e subjetivas que a produzem, o que, em última análise, significa não uma repetição per se, mas sim uma continuidade, isto é, as condições propícias ao autoritarismo nunca deixaram de existir, constituindo a parte anticivilizatória de nossa civilização.

Particularmente no Brasil, ainda que tenhamos vivido aproximadamente 30 anos em uma democracia promissora, é importante lembrar que nossa história é marcada por golpes, ditaduras, militarismo e colonização, e tem sido narrada a partir daqueles que se julgam vencedores. Sobre isso, resgato o discurso da presidenta Dilma Vana Rousseff, por ocasião de seu impeachment e citando Darcy Ribeiro: “Não gostaria de estar no lugar dos que se julgam vencedores. A história será implacável com eles”.

## Referências

ADORNO, T. W. **Escritos sociológicos I**. Madrid: Akal, 2004.

ADORNO, T. W. **Critical models: interventions and catchwords**. Translated by Henry W. Pickford. New York: Columbia University Press, 2005.

ADORNO, T. W. **Educação & emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2010.

ANTUNES, M. F. S. O currículo como materialização do Estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 43-64. jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32663/18802>. Acesso em 22 mai 2024.

ARAÚJO, R. B. *et al.* As reformas do ensino no Brasil e a educação como contingência. **Cadernos CIMEAC**, v. 12, n.1, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.18554/cimeac.v12i1.6265>. Acesso em 10 ago 2024.

BORGES, L. B. **A elaboração de indicadores pela OCDE como mecanismo de governança global em educação**: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC). Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Relações Internacionais. Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14474/2/Luan\\_Buriti\\_Borges.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14474/2/Luan_Buriti_Borges.pdf). Acesso em 22 mai 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin e Companhia das Letras, 2013.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialéctica de la Ilustración**. Madrid: Akal, 2013.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Population, surface area and density**. Disponível em: [http://data.un.org/Docs/SYB/PDFs/SYB64\\_1\\_202110\\_Population,%20Surface%20Area%20and%20Density.pdf](http://data.un.org/Docs/SYB/PDFs/SYB64_1_202110_Population,%20Surface%20Area%20and%20Density.pdf). Acesso em 22 mai 2024.

PELLANDA, A.; PIPINIS, V. (Coords.). **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos das Reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação. Caderno 1. São Paulo: Instituto Campanha, 2021. Disponível em [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NAO\\_E\\_UMA\\_CRISE\\_CADERNO\\_1.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NAO_E_UMA_CRISE_CADERNO_1.pdf). Acesso em 22 mai 2024.

SIMÕES, M. C. D. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial**: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19119>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SIMÕES, M. C. D.; GIOVINAZZO JÚNIOR, C. A. O autoritarismo no Brasil: interpretações a partir de T. W. Adorno. *In: BORZUK et al. (Orgs.). Aportes para uma teoria crítica I*: escritos sobre mundo administrado. Jundiaí: Paco Editorial. 2023.

Recebido em 15 de novembro de 2025

Aceito em 23 de fevereiro de 2026