

Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade

Anoel Fernandes^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3836>

Resumo

O presente reflete sobre a necessidade de formação continuada de professores – tema consensual nos debates acadêmicos e nas formulações políticas. Buscou-se na literatura algumas ponderações sobre a formação docente no e para o trabalho, para, em seguida, propor a noção de formação com base na teoria crítica da sociedade, especificamente nas formulações de Theodor Adorno. Destacou-se que a formação docente, tal como vem ocorrendo, é pseudoformação, uma vez que tem em sua gênese um sentido heteronômico, impossibilitando aos sujeitos a formação em seu sentido lato.

Palavras-chave: formação continuada; formação docente; trabalho docente.

^I Faculdade Anhanguera. Campinas, São Paulo, Brasil.
E-mail: <anoelfernandes@ig.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-2163-7962>>

^{II} Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

Continuing education of teachers "in" and "to" work: issues and reflections from the critical theory of society

This essay reflects upon the need for continuing teacher training – an agreed-upon subject within the academic conversation and policy formulation. Some considerations are pursued in the literature regarding the teacher education that occurs in and to work; subsequently, the notion of a training that is based on the theory of society is proposed, specifically from Theodor Adorno's constructions. It is emphasized that teacher training as presented is a pseudo-formative experience, since it has in its genesis a heteronomic sense, which keeps the subjects from an education in its wider sense.

Keywords: teacher training; teaching work; continuing education.

Resumen

Formación continuada de profesores en el trabajo y para el trabajo: cuestiones y reflexiones a partir de la teoría crítica de la sociedad

Este artículo reflexiona sobre la necesidad de formación continuada de profesores –tema consensual en los debates académicos y en las formulaciones políticas. Se buscó en la literatura algunas ponderaciones sobre la formación docente en el trabajo y para el trabajo, para luego proponer la noción de formación con base en la teoría crítica de la sociedad, específicamente en las formulaciones de Theodor Adorno. Se destacó que la formación docente, tal como viene ocurriendo, es pseudoformación, una vez que tiene en su génesis un sentido heteronómico, imposibilitando a los sujetos la formación en su sentido lato.

Palabras clave: formación continuada; formación docente; trabajo docente.

Introdução

As questões relativas à formação de professores têm alcançado posição de destaque no âmbito educacional, uma vez que o tema assume certo prestígio tanto nos embates acadêmicos quanto nas formulações de políticas educacionais. Nesse cenário, os debates sobre a formação docente atingem ampla gama de discussões, o que se comprova pela diversidade

de linhas de pesquisas em torno dessa temática, conforme apontado por Andrade (2006) e André et al. (1999).

Em seus estudos, Andrade (2006, p. 23) identificou cinco eixos temáticos sobre a formação de professores no país: “formação inicial, formação continuada, formação inicial e continuada, identidade e profissionalização docente e política de formação”. Nessa mesma linha, André et al. (1999) tiveram como objetivo fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre a formação de professores, com base na análise de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do Brasil (de 1990 a 1996), de artigos publicados em dez periódicos da área (de 1990 a 1997) e de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), no período de 1992 a 1998.

No que diz respeito às dissertações e teses defendidas entre os anos de 1990 e 1996, as autoras destacam que

dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. (André et al., 1999, p. 302).

Analisaram também um total de 115 artigos publicados, no período de 1990 a 1997, em dez periódicos selecionados com base nos critérios de expressividade e acessibilidade, considerando a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional. Os temas mais enfatizados nos periódicos foram “identidade e profissionalização docente, com 33 artigos (28,7%); formação continuada, com 30 (26%); formação inicial, com 27 (23,5%) e prática pedagógica, com 25 (22%)” (André et al., 1999, p. 304). Quanto ao GT Formação de Professores, da ANPEd, as autoras encontraram 70 trabalhos apresentados no período de 1992 a 1998. Os principais temas abordados nesses textos foram: “formação inicial, com um total de 29 textos (41%), formação continuada, com 15 textos (22%), identidade e profissionalização docente, com 12 textos (17%), prática pedagógica, com 10 textos (14%) e revisão de literatura, com 4 textos (6%)” (André et al., 1999, p. 307).

Em decorrência da amplitude de temas e linhas de pesquisa, tal como disposto nos balanços apresentados, qualquer discussão aligeirada sobre a formação docente no Brasil pode não pontuar as contradições e os paradoxos envolvidos. Apesar dessa diversidade de linhas de pesquisa, temas investigados, referenciais teóricos utilizados e posições acadêmicas distintas acerca da formação de professores, tal temática goza de certo consenso: os dirigentes educacionais e boa parte dos estudiosos da educação defendem a necessidade de formação contínua dos docentes atuantes na educação básica.

Segundo Correia (1999), o tema formação continuada de professores emerge no final dos anos de 1960, resultante do consenso em torno de um “lugar comum”, que afirma que a qualidade do ensino é dependente da

qualidade dos educadores. Hamilton (1992) concebe que, no vocabulário pedagógico, há palavras que se tornam "lugares comuns" e, como tais, precisam ser trazidas para análise, caso contrário, corre-se o risco de que sua história e seus reais significados fiquem ocultos.

Nessa linha de raciocínio, Correia (1999) atesta que os "lugares comuns" podem colaborar também para a produção e reprodução de instâncias de ocultações e, portanto, de ilusões partilhadas. Uma vez partilhados, os consensos se tornam sólidos a ponto de serem inquestionáveis.

Tendo em vista o papel complexo dos "lugares comuns", torna-se relevante considerar como as formulações acadêmicas e as políticas têm tratado a formação continuada de professores.

No que tange às formulações de políticas educacionais, destaca-se o expresso nos documentos que estabelecem os referenciais para a formação de professores, especificamente os dois textos normativos do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação que definem a formação de docentes: os *Referenciais para Formação de Professores* e a Resolução nº 2 de, 1º de Julho de 2015, que "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada" (Brasil. CNE, 2015, p. 8). A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu artigo 1º, estabelece que:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação [...].

O que se pode extrair desse excerto é o fato de que ambos os tipos de formação (inicial e continuada) devem estar a serviço das políticas educacionais. Em outros termos, independentemente do estágio de formação, esta deve estar em consonância com as formulações das políticas oficiais que visam atender as demandas do trabalho.

A mesma resolução, em seu artigo 3º, §3º, aponta que "a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação" (Brasil. CNE, 2015, p. 9).

Aqui se percebe o atrelamento da qualidade da educação à formação inicial e continuada. Devido a ambos os excertos pertencerem ao mesmo documento, pode-se conceber que a formação docente é pedra angular para os que a atestam (ao menos nos discursos) como qualidade da educação. Não sendo a formação inicial suficiente, a formação continuada aparece como uma necessidade, tal como apontado nos referenciais para formação de professores:

É *consenso* que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável à criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (Brasil. MEC, 1999, p. 17, grifo nosso).

Diante desse entendimento, preconizado oficialmente pelos documentos definidos pelo Ministério da Educação, assim como pela

tendência de sanção dos intelectuais que, em sua maioria, atestam para uma ínfima relação entre qualidade da educação e formação continuada de professores, o presente texto traz à baila a temática de formação continuada desses profissionais, especificamente a formação no e para o trabalho, e, em seguida, realiza alguns apontamentos e ponderações críticas com base no conceito de formação, tal como desenvolvido pela teoria crítica da sociedade, especificamente pelas elaborações de Theodor Adorno e alguns autores que contribuíram para essas reflexões teóricas.

De modo preliminar, vale sublinhar que, quando falamos de teoria crítica da sociedade, estamos nos referindo às proposições elaboradas por um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos gerados pelo capitalismo. Entre seus membros, destacam-se Max Horkheimer, coordenador da Escola de Frankfurt, de 1930 até 1967; Herbert Marcuse; Theodor Adorno, que ingressou no Instituto de Pesquisa Social no final dos anos 1930 e o dirigiu de 1967 a 1969; e Walter Benjamin, bolsista do Instituto nos anos de 1933 a 1940 (Pucci, 2001).

Conforme Nobre (2004), o termo “teoria crítica da sociedade” foi empregado pela primeira vez por Max Horkheimer, em um artigo intitulado *Teoria tradicional e teoria crítica*, publicado em 1937, pelo Instituto de Pesquisa Social, em Frankfurt, na Alemanha. O autor prefere utilizar esse termo para fugir da terminologia “materialismo histórico”, utilizado pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e para mostrar que a teoria marxista era atual, mas deveria se importar, em suas reflexões, com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade – o filosófico, o cultural, o político, o psicológico – e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista.

Assim, o presente texto se apropria da teoria crítica da sociedade com o intuito de refletir sobre formação, conforme desenvolvido por autores da teoria, para, em seguida, refletir e indagar sobre a formação continuada no e para o trabalho, mediante saberes oriundos da prática, tão difundidos nos embates acadêmicos atuais.

Formação e teoria crítica da sociedade

Como ponto de partida, deve-se destacar que o principal interlocutor aqui delineado, Adorno, não se desdobrou na tarefa de escrever nenhum livro que tivesse como tema específico a educação, porém, ao adentrarmos em sua produção, é possível encontrar uma relação entre a questão educacional e a formação de indivíduos.

A título de exemplo, destaca-se a tradução realizada por Wolfgang Leo Maar, no ano de 1995, de um conjunto de entrevistas e conferências de Adorno sobre a educação, que resultou na publicação do livro *Educação e emancipação*. Nos textos que compõem esse livro, assim como no ensaio *Teoria de la pseudocultura*, Adorno desenvolve formulações e reflexões

sobre a realidade em que se transformou a formação cultural. São justamente essas formulações do autor que norteiam, no presente texto, a questão da formação.

Tendo como referência as concepções de Adorno, Maar (2006, p. 16) menciona que a formação não é um tema novo, pois "a crise da formação é a expressão desenvolvida da crise social da sociedade moderna. De Hegel a Marx, de Nietzsche a Freud, de Husserl a Heidegger, de Lukács à Escola de Frankfurt a crise no processo formativo seria um tema privilegiado".

Tal privilégio, posto por diversos intelectuais, reside justamente na importância social que a temática *da formação envolve*. Adorno (1972), no *ensaio* Teoria de la pseudocultura, ao discorrer sobre o conceito de formação, a define da seguinte maneira: "la formación no es otra cosa que la cultura por el lado de su apropiación subjetiva" (Adorno, 1972, p. 142-143). Resende (2003), apropriando-se do conceito de formação tal como desenvolvido por Adorno, traz algumas ponderações que auxiliam na compreensão dos entraves para a formação cultural. Para a autora:

O processo cultural traz em sua base a promessa de gratificação. Esta implica realizações das pulsões, alteradas em sua constituição social e histórica, diante de uma realidade da mesma forma transformada na busca de uma vida melhor para o homem. Porém, pode-se verificar que a cultura tem proporcionado poucos elementos que direcionam para a emancipação humana. As chances humanas de autodeterminação e de autoconsciência são poucas. Desse modo, sem a autonomia que diferencia o indivíduo da natureza, a cultura configura-se como dominação. Portanto, só através da compreensão das condições de perpetuação da dominação, no indivíduo e na cultura, é que se poderá eliminá-la, levando a uma verdadeira formação cultural (Resende, 2003, p. 40).

Diante da dificuldade de formação de indivíduos, emerge aquilo que Adorno (1972) denominou de pseudoformação, em que a formação cultural "se convierte en una pseudoformación socializada, la omnipresencia del espíritu alienado [...] la pseudoformación se convirtió en la forma dominante de la conciencia actual" (Adorno, 1972, p. 142).

Nessa mesma linha de reflexão, Duarte (2003, p. 442) aponta que "há, de fato, uma crise nos mecanismos de formação (*Bildung*) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura". De outra parte, Resende (2003) considera que a cultura não é independente da sociedade, da natureza ou do indivíduo – categorias privilegiadas na teoria crítica. Conforme a autora:

Os nexos estabelecidos entre os conceitos de sociedade, indivíduo, cultura e natureza estão sempre presentes, independentemente de qualquer aspecto que está sendo analisado, portanto, seria difícil refletir acerca dessa teoria sem analisar a questão da formação. Atualmente, fala-se muito em crise de formação cultural. Esta, muitas vezes, é reduzida por pessoas desavisadas às instituições educacionais, responsabilizando-as pela situação em que se encontra a formação no contexto na sociedade (Resende, 2003, p. 38).

No debate em que ocorre a associação entre instituições educacionais e formação, algumas reflexões merecem destaque. Se, de um lado, a escola

na sociedade moderna foi definida como o local em que deve acontecer a formação de novas gerações, por outro lado, culpar somente esta pelos problemas formacionais é desconsiderar os nexos existentes entre educação e sociedade. Como enfatiza Adorno (1972), o problema da pseudoformação é mais abrangente do que possa parecer à primeira vista. Conforme o autor:

Lo que hoy está patente como crisis de la formación cultural ni es mero objeto de la disciplina pedagógica, que tendría que ocuparse directamente de ello, ni puede superarse con una sociología de yuxtaposiciones – precisamente de la formación misma. Los síntomas de colapso de la formación cultural que se advierten por todas partes, aun en el estrato de las personas cultas, no se agotan con las insuficiencias del sistema educativo y de los métodos de educación criticadas desde hace generaciones; las reformas pedagógicas aisladas, por indispensables que sean, no nos valen, y al aflojar las reclamaciones espirituales dirigidas a los que han de ser educados, así como por una cantidad despreocupación frente al poderío de la realidad extrapedagógica sobre éstos, podrían más bien, en ocasiones, reforzar la crisis (Adorno, 1972, p. 141-142).

Nesse cenário, parece evidente que Adorno não refuta a importância das reformas pedagógicas, mas nos alerta para não as enxergar como referência para a solução de problemas relativos às crises educacionais, visto que podem reforçá-las. Para o autor, a crise na educação não é exclusivamente gerada no meio educacional, mas está também associada à não percepção de fatores sociais.

Reitera-se que, para os autores da teoria crítica, a cultura não é autônoma em relação à sociedade, à natureza e ao indivíduo. Os nexos entre eles estão sempre presentes, independentemente do aspecto analisado. A formação é justamente aquilo que permite o confronto entre o particular e a totalidade de modo que a análise não considere cada um dos polos isoladamente. Diante disso, considera-se que, para analisar a formação e a pseudoformação na sociedade contemporânea, é necessário apreender a dialética imanente ao próprio processo de reprodução material da sociedade, considerando a forma como se constituem os indivíduos.

Vale a reflexão de que, se a escola é constantemente apontada por leigos, intelectuais e dirigentes políticos como o local privilegiado de formação, reitera-se que, em uma análise crítica, não se pode perder de vista os nexos que a escola estabelece com os processos formativos de forma geral, entre os quais a própria formação de professores – profissionais incumbidos de inserir novas gerações na cultura. Como é possível depreender, o colapso da formação é resultante de um processo social amplo, cujas determinações devem ser reconhecidas também fora do âmbito estritamente cultural e pedagógico. Dessa forma, para compreender a formação e a sua relação com a reprodução da vida material, é necessário investigá-las no conjunto da sociedade em que se manifestam, ou seja, é preciso considerá-las “no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada” (Maar, 2003, p. 471).

Apropriando-se das formulações de Adorno e seguindo essa linha de raciocínio acerca da relação entre o indivíduo e a sua formação, Galuch e Crochík (2016, p. 237) trazem uma importante reflexão: “considerando-se

que o sujeito é o que é em função das mediações da sociedade, a reflexão sobre a formação que o constitui é, em última instância, a reflexão sobre a própria sociedade”.

Horkheimer e Adorno (1973) mencionam que o indivíduo se forma com os outros e com o meio, isto é, na convivência. Os autores são enfáticos no posicionamento sobre o processo formativo, afirmando que este deve estimular o pensamento próprio e a consciência, fatores fundamentais para o desenvolvimento da crítica e, portanto, das possibilidades de agir com autonomia ante as imposições da sociedade. Entretanto, Crochík (2000, p. 163) afirma que a sociedade burguesa privou a formação de sua base, surgindo a pseudoformação, que é “a integração e domesticação do indivíduo [...] a pseudoformação impede o pensamento”. Diante dessa situação, os indivíduos não se apropriam livremente da cultura, prevalecendo a adaptação aos padrões de conduta, de comportamento e de pensamento e a dificuldade de resistir às pressões sociais.

Se a pseudoformação é a tendência predominante, pode-se postular que os professores também são afetados pelo colapso cultural e, por conta disso, podem apresentar algumas características, entre as quais a dificuldade de reflexão sobre as próprias condições de trabalho, a tendência à identificação imediata com aquilo que é imposto, assim como o ensejo de adesão cega aos modismos pedagógicos devido à consciência obstruída advinda da formação precária.

Diante do argumento de que seria melhor um contato precário com a cultura do que nenhum, Adorno (1972, p. 163) afirma que “lo entendido y experimentado a medias – seudoentendido y seudoexperimentado – no constituye el grado elemental de la formación, sino su enemigo mortal”. O acesso precário à cultura é indicador da existência de obstáculos que dificultam e até impedem a formação. Para os que exercem a docência, essa situação é ainda mais dramática, haja vista que são formados para formar. Adorno (2006, p. 63), ao refletir sobre a formação de professores, aponta:

A colcha de retalhos formada de declamação 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 [provas aplicadas nos futuros professores] é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador.

Ao indicar as causas dessa ausência de formação, Adorno (2006, p. 71) assinala que

as condições sociais como a origem, em relação à qual todos são impotentes, são culpadas pela insuficiência do conceito enfático de formação: a maioria não teve acesso aquelas experiências prévias a toda educação explícita de que a formação cultural se nutre.

Essas considerações possibilitam a reflexão sobre a realidade brasileira, mais especificamente sobre indivíduos que procuram a formação para o exercício da docência, uma vez que os postulantes à função docente talvez não tenham a formação cultural necessária para se tornarem formadores.

Buscam também uma ascensão social por meio do exercício da docência, tal como identificado por Penna (2007). Em sua pesquisa, a autora indica que os indivíduos investigados por ela são, na maioria, pertencentes às camadas populares e, por conta disso, o exercício docente representou possibilidade de ascensão social, posicionando-os nas classes médias (Penna, 2007).

Quanto aos processos de formação dos indivíduos, Adorno (2006) aponta que, para que ela ocorra, é preciso ir além da adaptação. Ao discorrer sobre de que forma a educação, em qualquer nível de ensino, seria capaz de contribuir para a eliminação da pseudoformação, o autor enfatiza que vivemos em uma sociedade de enquadramento, de adaptação e de integração e, nesse sentido, a educação, para ser crítica, tem de ser subversiva, e os educadores não podem se resignar a atuar como instrumentos facilitadores de adaptação. Ao defender a reflexão como forma de promover o pensamento independente, Adorno apresenta o que espera da educação: o exercício da reflexão e a emancipação. Nessa linha de reflexão sobre a formação tal como defendida por Adorno, Resende (2003, p. 39-40) aponta que o entendimento da relação entre indivíduo e cultura é essencial, uma vez que "essa relação se dá através da constatação das condições objetivas que fazem a mediação, sendo importante refletir acerca do processo cultural que ocorre na sociedade capitalista". Por sua vez, Adorno (1972, p. 154-155), ao refletir sobre a formação no sistema capitalista, enfatiza que:

La idea misma de formación, que tiene en sí una esencia antinómica: sus condiciones son la autonomía y la libertad, no obstante lo cual remite, a la vez, a estructuras de un orden pretextado frente a cada persona singular, en cierto sentido heterónoma y, por ello, nulo, a cuya imagen únicamente es capaz desta última de formarse. De ahí que en el instante en que hay formación, propiamente no la haya: en su origen está ya incluida teleológicamente su ruina.

Parece ser evidente o colapso da cultura, emergindo daí a necessidade de refletir sobre a formação de professores com base na crise formativa e em seus nexos com o trabalho docente. Nessa relação entre trabalho e formação, cabe a ponderação de Maar (2006, p. 17): "a Escola de Frankfurt (teoria crítica da sociedade) é um reflexo teórico da crise do trabalho formador, em especial da questão da articulação entre processo de trabalho social e processo de formação cultural". É justamente a formação docente no e para o trabalho que desenvolve a crítica, conforme exposto a seguir.

Formação continuada e saberes adquiridos "no" e "para" o trabalho

A relação entre trabalho e formação reflete, no fundo, a tensão entre a totalidade e o particular. Como apontam Horkheimer e Adorno (1973, p. 50), "o universal só adquire realidade concreta através do singular e, do mesmo modo, o sujeito singular e particular só encontra no universal a base indestrutível e o verdadeiro conteúdo da sua realidade". Assim, entende-se que a prática dos professores é o resultado do entrelaçamento

daquilo que vivem no trabalho com as experiências de formação cultural e profissional. Nesse sentido, a formação adquire um significado mais profundo: deve promover não a cultura como um fim em si mesma, como preparação para o trabalho, “[...] mas o próprio esclarecimento com suas contradições, para que essas possam ser superadas, não somente no plano do pensamento, mas no plano da ação” (Crochík, 2003, p. 69). No caso da formação de professores, defende-se a proposta de que esta não deve ser voltada para o exercício estrito da profissão, e sim ir além do conhecimento das técnicas e das didáticas de ensino.

No entanto, o que temos visto é que tem sido bastante difundida nos meios acadêmicos a linha de estudos orientada pela sociologia do trabalho e das profissões, em que se destaca que os saberes docentes são (também) saberes que advêm da prática, ou seja, são experienciais ou práticos. Tais pesquisas apontam que uma das maneiras de o professor se formar para a docência é durante o próprio exercício de magistério; assim, além de receber formação acadêmica, o professor se forma também no trabalho (Tardif, 2000, 2008; Tardif; Raymond, 2000).

Para essas pesquisas, há um conjunto de elementos que agem e refletem na prática pedagógica dos professores. Conforme Tardif e Raymond (2000), muito do que se faz na escola está relacionado com o saber fazer do professor; estes, por sua vez, possuem, nos saberes, a base para o ensino. Os autores identificaram dados que mostram que os conhecimentos teóricos obtidos na universidade e nas pesquisas produzidas em educação são fontes secundárias para os professores, e que a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Conforme Tardif (2000), a prática profissional não é um local de aplicação de saberes universitários, mas sim de filtração, local em que eles são transformados em função das exigências do trabalho.

Tardif (2000) afirma, ainda, que esses saberes advêm de experiências e são validados por professores, incorporando-se à experiência individual ou coletiva sobre a forma de *habitus* de saber, que dão forma a saberes chamados por eles de experienciais ou práticos.

Seguindo essa linha de raciocínio, Tardif (2008, p. 16-17) menciona que “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. Isso quer dizer que, para o autor, embora os professores “utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho” (Tardif, 2008, p. 17).

De antemão, ressalta-se que não se trata de desconsiderar esses resultados e nem a aquisição de conhecimentos advindos diretamente da prática pedagógica, mas inquirir sobre as condições em que esses conhecimentos são produzidos: aquilo que o professor elabora com base na sua experiência de trabalho (prática) é resultado de um processo de formação ou é apenas testemunho da alienação?

A propósito desse debate, Horkheimer e Adorno (1985) indicam que essa imersão/socialização de indivíduos na prática responde à necessidade

de adaptação destes ao estabelecido. Conforme os autores, “socialização radical significa alienação radical” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 66). Essas ponderações remetem à indagação sobre a relação entre trabalho e formação docente em duas vertentes: a) a formação no trabalho (mediante saberes adquiridos pela experiência da prática); b) a formação para o trabalho (por meio de cursos de formação continuada que são oferecidos pelos órgãos gestores na própria escola ou em outro local). Em ambas as vertentes, pode-se identificar a formação relacionada à socialização de indivíduos no e para o trabalho. Portanto, temos que questionar o valor do trabalho, e é o que faz Crochík (2003, p. 69) quando afirma que “o trabalho, como constituinte do homem, por ser alheio ao consumo do produto do trabalhador, não o forma, antes o deforma, pois no momento que produz, é expropriado”.

De acordo com Adorno (1972), nas circunstâncias em que a formação vem acompanhada de estruturas heteronômicas a que o indivíduo deve submeter-se para formar-se, a formação, em seu sentido estrito, já não ocorre mais. Diante do exposto, parece ser patente que a tendência geral é a da pseudoformação. Esta mantém ligações com as condições objetivas a que os indivíduos estão submetidos ou, como enfatiza Adorno (1972, p. 169), “lo producido objetivamente es más bien la índole subjetiva que hace imposible la comprensión objetivamente posible”. As reflexões de Adorno desencadeiam uma discussão relevante: a formação no âmbito do trabalho é uma pseudoformação, uma vez que se volta para atender as demandas do sistema.

Em outros termos, pode-se conceber que a formação nos locais de trabalho ou advinda dele são direcionadas para a integração de indivíduos e, portanto, contribuem para ratificar os padrões estabelecidos e para perpetuar a alienação, o que impede a reflexão e a formação, pois “do trabalho alienado, assim, resultam o conformismo e a impotência do trabalhador” (Crochík, 2003, p. 71).

Nessa relação entre trabalho e formação, já em 1944, na *Dialética do esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985, p.163), ao discorrerem sobre o assunto, afirmam que “os trabalhadores recebem o chamado mínimo cultural”. Seguindo essa linha de reflexão, e tendo como foco apontar as causas da negação da cultura àqueles que são submetidos ao trabalho, Adorno (1972, p. 148) enfatiza que “la deshumanización debida al proceso capitalista de producción hay denegado a los trabajadores todos los supuestos para la formación”. Diante dessa situação, o autor ressalta que da formação “solo participan, aun para su dicha o desdicha, individuos singulares que no han caído enteramente en el crisol y grupos profesionalmente cualificados, que se celebran a sí mismos de muy buena gana como élites” (Adorno, 1972, p. 152).

Sendo a formação a apropriação subjetiva da cultura, e que esta impede a construção do indivíduo autônomo justamente pela deficiência de sua formação, ou seja, devido à “perda da capacidade de fazer experiências formativas” (Maar, 2006, p. 26), assume-se aqui a posição de que a formação em locais de trabalho ou estritamente vinculada à atividade pedagógica

pode estar voltada predominantemente para o aspecto prático da profissão docente, depurando-a de sua dimensão política. Essa situação é reforçadora da pseudoformação. Conforme Crochík (2003, p. 69), "a cultura como um fim em si mesmo [...] não é menos pseudoformação do que a formação para o trabalho". Portanto, a formação continuada, mediante saberes advindos da prática, e a formação no local de trabalho (na escola ou nas diretorias de ensino), tendo em vista as condições que ocorrem em algumas (ou na maioria) das redes de ensino, contribuem para reforçar a pseudoformação.

Considerações finais

Conforme delineado, há certo consenso em torno da necessidade de formação continuada de professores, seja pelas normativas oficiais (Ministério da Educação, com base em leis), seja pelos discursos acadêmicos (diversas linhas de pesquisa sobre a temática). Diante disso, buscaram-se algumas reflexões sobre a formação que ocorre no trabalho (oferecida pelos órgãos gestores), assim como a denominada formação pelo trabalho (mediante saberes docentes advindos da experiência proporcionada pela profissão).

Longe da pretensão de ignorar essas instâncias denominadas formativas, alerta-se para a necessária crítica diuturna sobre os denominados "lugares comuns" nos discursos, especificamente para questionar se os saberes oriundos da experiência, ao invés de promoverem uma experiência formativa, não remetem ao que alertou Cruz Junior, Della Fonte e Loureiro. Conforme os autores, "o que é chamado de experiência, bem como o saber que dela advém, permanece orientado e restrito à sua imediata utilidade em uma situação pontual" (Cruz Junior; Della Fonte; Loureiro, 2014, p. 212).

Na concepção de Adorno, a formação deve vislumbrar a autonomia e a liberdade. No entanto, ao remeter os indivíduos a situações pré-colocadas, como a formação no e para o trabalho, isso ocorre em um sentido heteronômico, ao qual tais sujeitos devem submeter-se para formar-se, alijando, dessa forma, a formação em sentido estrito.

Referências

ADORNO, T. W. Teoria de la pseudocultura. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Sociologia*. Madrid: Taurus, 1972. p. 133-167.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ANDRADE, R. R. M. *A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de educação entre os anos de 1999 e 2003*. 2006. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CORREIA, J. A. *Os "lugares comuns" na formação de professores*. Porto: Edições ASA, 1999.

CROCHÍK, J. L. La pseudoformacion y la conciencia ilusionada. *Educación y Pedagogía*, Medellín, n. 26-27, p. 151-164, 2000.

CROCHÍK, J. L. Notas sobre trabalho e sacrifício. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-73, mar. 2003.

CROCHÍK, J. L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 15-35, jan./jun. 2004.

CRUZ JUNIOR, A. F.; DELLA FONTE, S. S.; LOUREIRO, R. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 2, p.197-215, maio/ago. 2014.

DUARTE, R. A. P. Esquematismo e semiformação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, ago. 2003.

GALUCH, M. T. B.; CROCHÍK, J. L. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 234-258, jan./mar. 2016.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

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

LOUREIRO, R. Aversão à teoria e indignação da prática: crítica a partir de Adorno. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 11-28.

NOBRE, M. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PENNA, M. G. O. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. 2007. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PUCCI, B. Teoria Crítica e educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. 2001. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

RESENDE, M. R. A educação com base em uma formação para a emancipação: uma reflexão. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 37-49, jan./jun. 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Recebido em 10 de abril de 2018.

Aprovado em 11 de dezembro de 2018.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.