



DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA, AS POLÍTICAS E A FORMAÇÃO CULTURAL NO CENÁRIO ATUAL

Coordenadora: Ana Cristina da Silva Amado¹ - UENP/CCP
Grupo de Trabalho - Formação de professores e profissionalização docente

Resumo

O presente trabalho realiza uma conjunção daquilo que hoje se avalia como as principais demandas na formação de professores e que interferem profundamente na formação docente. Ao analisar as políticas voltadas para a formação inicial de professores no Brasil no contexto de crise do capital, juntamente com as concepções de teoria e prática que dela surge e suas relações com a cultura, observa-se os desafios constantes nas determinações de superação na formação de professores. Provocar discussões e reflexões a este respeito e promover novas possibilidades formativas são intenções presentes nas discussões que se coadunam no intuito de apontar para caminhos possíveis de serem percorridos e que possam gerar novas relações entre questões teóricas e práticas na busca da práxis e fortalecer a presença da cultura como fator emancipador dos professores para que possam compreender essa realidade posta, sendo ponto de resistência à precarização indicada. A formação ofertada nas instituições de ensino superior, ainda que pública, reitera a lógica de formação tecnocrática, atomizada e unilateral, intensificando o alijamento do modelo de formação de professores existentes no país.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação de professores. Relação teoria e prática. Formação Cultural e Práxis.

¹ Professora do Colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: ana.amado@uenp.edu.br.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Thaís de Sá Gomes Novaes² - UENP/CCP
Maria Cristina Cavaleiro³ - UENP/CCP

Introdução

A preocupação com a relação entre teoria e prática pedagógica tem permeado as discussões na educação e, principalmente, as que se referem aos cursos de formação inicial. A propósito, essa relação não é tema recente, porém uma breve análise dessas discussões permite dizer que, apesar dos cursos de formação inicial, de maneira geral, enfatizarem que a construção da relação teoria e prática é objetivo a ser atingido ao longo do curso, percebe-se uma tendência de enfatizar a prática em detrimento da teoria. Ou ainda, a construção de conhecimentos teóricos e práticos de forma segregada, concebendo-os de maneira distinta.

Nesse sentido, o presente trabalho expõe algumas considerações sobre a relação teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores. Para tanto, o texto organiza-se em duas partes. Na primeira apresenta a concepção de atividade teórica e prática e, na segunda, discorre como o estágio supervisionado, enquanto disciplina e componente extracurricular, pode contribuir para a materialização na formação dos acadêmicos da tão almejada relação teoria e prática.

Concepção de atividade teórica e prática

O que fundamenta o trabalho docente é o conhecimento adquirido por meio da formação inicial no estudo das teorias sociológicas, filosóficas, psicológicas e educacionais. Teoria entendida como uma síntese aceita de um vasto campo de conhecimento, consistindo de hipóteses que foram devidamente testadas, constituindo-se de leis e fatos científicos. O processo de gestação e criação do ato de conhecer uma teoria exige estudo, comprometimento, dedicação por parte de quem quer aprender. Portanto, conhecer a síntese aceita pela comunidade científica envolve muito esforço por parte de todos.

² Professora do Colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: thaigomes@uenp.edu.br.

³ Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: mariacristina@uenp.edu.br.

Sobre o caráter investigativo envolvido na atividade teórica e, portanto, na construção da teoria enquanto conhecimento científico e saber acumulado, Pimenta e Lima (2004, p. 43) destacam que:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Nesse sentido, a atividade teórica possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Contudo, para produzir tal transformação não é suficiente apenas a atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Para Vasquez (1977), a relação entre pensamento e fatos requer planejamento, uma vez que a finalidade imediata da atividade teórica é transformar a realidade. No entanto, a transformação por meio da atividade teórica acontece somente no plano ideal e, para que a mesma se efetive realmente, faz-se necessário elevado grau de consciência. Consciência no sentido de se apropriar do conhecimento presente na atividade teórica para transformar as ideias em ações reais. O autor ressalta que “[...] uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.” (VASQUEZ, 1977, p. 207).

O papel da atividade teórica é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Assim sendo, é fundamental o permanente exercício da reflexão crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre.

A atividade teórica que extrapola o conhecimento da realidade e se efetiva em ações reais e concretas de transformação do mundo social é, para Vasquez (1977), a práxis, unidade indissolúvel entre teoria e prática que pressupõe consciência individual e coletiva para apresentar-se como atividade humana que transforma o mundo e o próprio homem.

A práxis no estágio supervisionado

O estágio supervisionado, sendo um dos eixos do curso que contribui para a construção de conhecimentos sobre a docência, configura-se em dois momentos de inserção do professor em formação na escola: a **observação-participativa** e a **docência**. Tais

momentos são intercalados com problematizações em sala de aula, nos quais as professoras de estágio buscam refletir com as acadêmicas sobre os fatos observados e, posteriormente, realizados por elas.

O primeiro momento, de observação-participativa, constitui a possibilidade de perceber a escola em movimento, a fim de apreender a realidade dinâmica da mesma e, também, se revela como uma participação inicial no processo de ensino-aprendizagem por parte das acadêmicas. A observação deve se concretizar num diagnóstico crítico pautado em conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. As acadêmicas são orientadas, a partir da teoria, a perceber o que de fato é relevante ser observado na escola, aspectos que envolvem desde a entrada e saída dos alunos, recreio, relações interativas da prática pedagógica, administração escolar, entre outros.

A problematização dessa etapa tem finalidades que vão além da descrição de fatos e apresentação das atividades que foram realizadas pelas professoras. O intuito é analisar e refletir sobre a prática pedagógica das mesmas e, por isso, é fundamental dialogar com as disciplinas de fundamentos para compreender as relações sócio-históricas que envolvem a escola e as condições políticas e econômicas presentes. As disciplinas pedagógicas também são imprescindíveis na discussão para compreender os aspectos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

O segundo momento de inserção das estudantes na escola é a etapa da docência, que se caracteriza em planejar e desenvolver um projeto de ensino, elaborado a partir do diagnóstico realizado na observação-participativa. Nesse contexto, as professoras de estágio buscam refletir com as acadêmicas sobre intencionalidade do ensino, conteúdos, metodologias, vocabulário acessível e, principalmente, sobre a construção da prática pedagógica. Vale lembrar que essas discussões são retomadas em sala de aula ao término da docência, constituindo outro momento de problematização e também de socialização do que foi percebido e dos novos conhecimentos e saberes adquiridos.

Assim, o estágio possibilita um momento imprescindível para a discussão da prática pedagógica, pois é período de aprendizado e de construção da relação entre a teoria, que o fundamentou nos primeiros anos de curso, e a prática que irá desenvolver. Apesar de ser limitado por uma carga horária, o estágio é uma atividade docente que ocorre durante a formação e que possibilita a práxis, ou seja, a unidade entre atividade teórica e atividade prática.

A essência da atividade prática por meio do estágio é o processo de ensino-aprendizagem na realidade histórico-social. E a intervenção docente do estagiário/acadêmico na realidade, de maneira sistemática, objetiva e intencional, tem a finalidade de combater o antagonismo existente entre a teoria e a prática envolvidas no contexto da profissionalização docente.

Considerações finais

A prática do estágio supervisionado é fundamental para a formação docente, visto que é o momento de integração da teoria com a prática. Isso reflete na importância dos professores de estágio supervisionado não exercerem o papel de meros avaliadores da competência dos futuros profissionais restringindo-se à utilização de técnicas e recursos. Entendemos que ao desempenhar sua função, o professor da disciplina de estágio deve se posicionar como mediador, planejando ações intencionais, conscientes e dirigidas a fim de instrumentalizar o acadêmico/estagiário para exercer a profissão.

Nos cursos de formação de professores, o estágio se responsabiliza por proporcionar ao acadêmico/estagiário a reflexão sobre a prática pedagógica e as condições em que ocorre o trabalho docente. De acordo com Pimenta (1995, p. 28) a prática pedagógica implica em fazer e realizar. Para tanto, “[...] é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis. Uma das formas de conhecer é fazendo igual, imitando, copiando, experimentando (no sentido de adquirir experiência), praticando”.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez: 1995.

VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONTRAREFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Sandra Regina Davanço⁴ – UENP/CCP

Introdução

A grande crise do capital dos anos 1960 demandaram mudanças na forma de organização da produção, o declínio do modelo fordista de produção e a ascensão do toyotismo, marcado por um movimento de intensa racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho e tentativas de cooptação do poder sindical, provaram profundas alterações nas formas de produção e reprodução da vida social. A reestruturação econômica e o reajustamento social e político do Estado, em curso, vem impondo, por meio do financiamento de Organismos Multilaterais, reformas e programas de ajustes econômicos e fiscais, na tentativa de recuperação das taxas de lucro e imposição de políticas de liberalização econômica e financeira, ajustando os países, em especial os países periféricos, às necessidades de expansão capitalista dos países centrais (HARVEY, 2011).

A demanda para a formação do trabalhador acaba por se particularizar na adoção de currículos que se fundem no que ficou conhecido como pedagogia das competências, que se caracterizam mais pela ênfase na dimensão técnico-comportamental em si, que na introdução de novos conteúdos ou melhorias nas condições estruturais das instituições de ensino, além do acento na prática em detrimento de uma sólida formação fundada na articulação teoria e prática.

A educação na sociedade capitalista e o ajuste neoliberal

Toda e qualquer sociedade não se reproduz sem que tenha um eficiente sistema de reprodução social, responsável por repassar a cada indivíduo valores, hábitos e atitudes necessários à sua perpetuação. A formação humana na sociedade capitalista se encontra limitada pelas relações de exploração que se impõe aos trabalhadores na produção da sua existência. A escola, assim como a sociedade capitalista, apresenta-se como extremamente excludente para a imensa maioria dos homens. A igualdade jurídica oferecida a todos os

⁴Professora do Colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: sandradavanco_uem@hotmail.com

homens não garantem aos homens a igualdade no plano material, pois as condições materiais de vida não possibilitam que a educação ofertada garanta o acesso a uma formação de caráter universal (TONET, 2005).

E é nesse contexto que as atuais políticas para a educação foram sendo construídas, pois as instituições sociais desta sociedade sejam elas instituições política, educativas ou religiosas:

[...] são parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas parte. Quer os indivíduos participem ou não por mais ou por menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Sobre a LDBEN, considerando um “projeto não contemplado”, Saviani adverte que apesar da aparente autonomia e desarticulação, existe um ponto comum, um eixo norteador na legislação educacional aprovada, trata-se de um empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos (SAVIANI, 2003). A redução de investimentos públicos, a criação desse novo locus de formação vem atender a essa necessidade, imposta pelas políticas de cunho neoliberal, barateando a formação de professores com a retirada gradual da formação de professores das universidades, da pesquisa e da produção do conhecimento.

Em 1999, o Parecer nº 115/99 veio estabelecer as diretrizes gerais dos Institutos Superiores de Educação e, complementando a o art. 68 da LDB, afirmando que: “[...] as licenciaturas mantidas fora das universidades e dos centros universitários devem ser incorporadas aos institutos superiores de educação. Às universidades, fica a critério, organizar ou não institutos superiores de educação no seu interior” (BRASIL, 1999, parecer nº 115/99).

Essa faceta se completa com no decreto nº 2032/97, que alterou a organização das Instituições de Ensino Superior, estabelecendo que estes pudessem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, Freitas ressalta que “mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre universidade de ensino e universidade de pesquisa”, mantida no PNE (2011/2020) elaborado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura, reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de quinta categoria, segunda a própria hierarquização formuladas pelo MEC para as IES [...] (FREITAS a, 1999, p. 20).

Ao que se observa, considerando a desvinculação do tripé ensino, pesquisa e extensão em curto prazo, os ISEs (estabelecidos nos IFETs) assumiriam a função de reproduzir e divulgar o conhecimento produzido em outros espaços, sem constituir um corpo docente que sejam também produtores de conhecimento. Em longo prazo, considerando o indicativo para o deslocamento gradual das licenciaturas para esse novo locus, os professores dessas instituições estarão dissuadidos da prática da pesquisa. Dissuadidos porque as condições básicas para o desenvolvimento de pesquisa estarão negadas aos docentes, não formalmente, mas concretamente, devido à inexistência da estrutura para pesquisa, ao grande número de horas que o professor estará em sala e das demais atividades de cunho administrativo que a cada dia aumenta dentro das instituições de ensino superior.

A preocupação em torno da qualidade do ensino, embora constante nos diferentes locus de atuação profissional e a necessidade de avançarmos em uma proposta que atenda integralmente a educação brasileira é frequentemente solapada. A lei 13005/14, que institui o novo PNE (2014/2024) e expressa a preocupação com os rumos da formação de professores no país. Freitas indica que a preocupação com o locus de formação, tem razão de ser, pois, considerando apenas a formação em Pedagogia, das 307 mil matrículas em cursos presenciais, 42,9% estão concentradas em faculdades privadas, 8% em centros universitários, cerca de 12% em faculdades e as IEs públicas concentram apenas 33,9% das matrículas. No que tange à EAD, 87,4% das matrículas se encontram no setor privado, restando 12,65 das matrículas nas IEs públicas (FREITAS b, 2014).

Na meta 12 o PNE estabelece os parâmetros do crescimento e expansão do ensino superior e considera etapa transitória a ser superada a manutenção e a ampliação de bolsas para estudantes em instituições privadas de educação superior, uma vez que a estratégia 12.4 estabelece a necessidade priorizar a oferta da educação superior pública, em especial a formação de professores. No entanto, o PNE, contraditoriamente, não estabelece onde, na rede pública, essa formação deverá acontecer, ou seja, a universidade pública não é o locus prioritário de formação docente.

A recente criação, nos IFETs, historicamente destinados à formação técnico-profissional, vão conformando as ações desenvolvidas no campo da formação de professores a uma lógica tecnocrática, afastando as licenciaturas e desconstruindo o campo científico da educação.

Considerações finais

Conclui-se que o deslocamento legal permitido pelas legislações vigentes no contexto de crise do capital e o consequente direcionamento dos recursos públicos para a iniciativa privada, vêm impactando e condicionando a formação de professores na direção de uma formação esvaziada de conteúdo e desarticulada do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que conduz para fora da universidade a oferta dos cursos de formação de professores.

Ao fazer isso, a legislação, nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo a formação de professores a uma formação de caráter eminentemente prático, voltado às necessidades emanadas do mercado de trabalho, tanto no que tange ao conhecimento necessário à atuação, quanto na facilidade de oferecer de forma rápida e precarizada a força de trabalho do professor como mercadoria de menor valor, já que prescinde na sua formação inicial, o tempo socialmente necessário para formar o professor com condições de articular teoria e prática, que lhes foi negado pela incapacidade tanto do docente em formação quanto de seus formadores a possibilidade da pesquisa e da extensão, relacionado sua formação ao contexto mais geral da sociedade na relação orgânica entre universidade e sociedade.

A luta por uma educação de qualidade, da Educação Infantil ao Ensino Superior, passa essencialmente pelo enfrentamento das questões afetas à formação e a valorização dos professores. Assim entendida, a formação de professores e a criação de condições de trabalho e renda podem ser tomadas como o eixo central em toda e qualquer tentativa de enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros. E as mudanças em curso, promovidas pela PEC 245 (atualmente tramitando com o número 55) que congela gastos sociais, o PL 257 que ataca a carreira pública, e a MP 746 que atomiza e unilateraliza a formação ofertada em nível nos oferecem dados fortes de que a formação de professores e a educação pública em geral, avançam rapidamente na direção de um atrelamento às necessidades privadas e as políticas privatistas comprometendo de forma irreparável qualquer proposta de melhoria na qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL, Parecer nº 115/99. **Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação**, Brasília, 1999.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educ. Soc.** Vol. 20 n. 68. Campinas, 1999.

FREITAS, H.C. L de. PNE e a formação de professores: contradições e desafios. In: **Revista Retratos da escola**, v. 8, n. 15, disponível em: <http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/451/582> acessado em: 27/10/2016.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, Boitempo, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação nacional**: trajetórias e perspectivas. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CULTURAL

Ana Cristina da Silva Amado⁵ - UENP/CCP

Introdução

A universidade tem sofrido mudanças significativas na sua estrutura, inclusive na atualidade, observadas não apenas no contexto brasileiro, mas também no mundo todo. Mudanças que interferem tanto no seu funcionamento enquanto instituição como também na formação daqueles que estão nela inseridos diretamente na relação de ensino – professores e alunos. Tais alterações não surgem repentinamente, mas resultam de um processo histórico que se submete a questões políticas e econômicas, além das sociais que interferem profundamente na organização da universidade.

O presente trabalho, considera algumas informações importantes quanto à fundamentação teórica de seu eixo principal - a formação cultural ou a presença/ausência da cultura no âmbito da formação do professor no ensino superior. Os conceitos de cultura e de formação aqui considerados são aqueles que surgem a partir do referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, desenvolvida pelos autores da Escola de Frankfurt.

Na primeira parte deste trabalho é realizada uma apresentação sobre os principais conceitos utilizados e os pensamentos sobre a cultura e suas possibilidades quando inserida no processo formativo, especialmente no que se refere à formação de professores. Também o conceito de formação cultural é importante para este estudo, pelos seus aspectos relacionados ao processo pelo qual passa toda a universidade, especialmente a brasileira, de alteração de suas principais características – antes mais humanista e agora mais tecnicista – provocando profunda revalorização do papel da formação de professores.

No segundo momento, é discutido neste texto o papel da formação no ensino superior e a presença/ausência do saber cultural, aqui compreendido como o saber realizado de forma mais ampla e desinteressada, no sentido de que não se espera uma função técnica apenas como finalidade. Saber mais próximo de um pensamento fundamentado em teorias filosóficas, psicológicas e sociológicas, voltado mais para a formação crítica que para o

⁵ Professora do Colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: ana.amado@uenp.edu.br.

aprendizado de qualquer atividade técnica ou competência específica sobre o “como fazer” algo apenas.

A ideia frankfurtiana de cultura e a universidade

Ao se referirem à cultura, autores frankfurtianos utilizam o termo com um significado da tradição alemã que associa cultura à *Kultur*, termo identificado muitas vezes às expressões culturais como a arte, a música etc. As artes expressariam valores que constituem o respaldo de uma sociedade, especialmente em um processo de humanização que deve se estender para toda a sociedade. Elementos ligados a questões estéticas teriam o papel de sensibilizar os homens, especialmente durante seu percurso formativo. Nesse debate sobre cultura, os frankfurtianos retomam ainda a diferença entre cultura e civilização, estabelecida na tradição alemã, no qual eles associam o primeiro termo à dimensão espiritual, mais voltado ao mundo sensível e estético; enquanto circunscrevem o significado da civilização ao mundo material, também coincidente com aspectos mais pragmáticos da sociedade, ressaltando sempre a necessidade da relação dialética, mais que uma dicotomia apenas.

A cultura, conforme entendida pela Teoria Crítica, tem sido esvaziada nos contextos educativos, conforme pode ser percebido nos currículos que omitem a discussão sobre as questões de formação cultural dos alunos, deixando-os alijados de qualquer questionamento e universalização no seu processo educacional, sendo este formato reforçado pela valorização da técnica em função de uma desvalorização da formação humanística e questionadora, capaz de proporcionar o pensamento crítico no indivíduo sobre sua própria existência e a sociedade na qual está inserido.

Quando Adorno e Horkheimer (2006), em seu texto sobre a indústria cultural em *Dialética do Esclarecimento* afirmam que a civilização atual a tudo confere um ar de semelhança, eles definem o traço característico da indústria cultural: a padronização. Produto do Iluminismo, a indústria cultural elimina as diferenças, uniformizando a vida segundo os padrões da racionalidade técnica. Evidentemente o pensamento frankfurtiano leva em consideração a pluralidade dos bens culturais distribuídos no mercado; apesar de que esta pluralidade refletiria, no entanto, a mera "aparência" e não a realidade social.

Segundo Crochik (2011) nesse movimento é preciso considerar que

O conceito de cultura, assim como seu objeto, é inseparável do conceito de civilização. A liberdade que a cultura pode expressar e realizar depende do progresso material. Como esse progresso não é linear e não pode ser pensado unicamente por

sua vertente de desenvolvimento, devemos considerar que o progresso da civilização também contribui com o regresso: a presença da barbárie, contra a qual aquele se define. (p. 117)

O autor aponta para a possibilidade da relação entre cultura, civilização e produção da barbárie, assim como muito da realidade tem sido considerada nos dias atuais, promovendo um movimento de regressão aos aspectos primitivos e instintuais do indivíduo. Transpor tais questões para se pensar a universidade e a formação de professores no seu ínterim, faz-se necessário como parte de uma proposta crítica da sociedade e do processo de formação no contexto atual. A formação concebida com a fundamentação da Teoria Crítica da Sociedade passa pela compreensão de uma formação cultural ampla e geradora de emancipação e autonomia, caracterizados muitas vezes pela educação sugerida e pensada por tais autores.

O eclipsamento da cultura na formação de professores

Adorno (1996) em seu texto *Teoria da Semicultura* realiza uma crítica ao que hoje é considerada como formação e faz um apelo ao importante papel das políticas educacionais nessa compreensão no que tange à possibilidade de mudanças. Ele inicia o texto afirmando que:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente deste fato [...] os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda a parte, mesmo no estrato das pessoas cultas não se esgotam com as insuficiências dos sistemas e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam inocente despreocupação, diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (p. 388)

Se tomarmos o contexto em que este texto foi originalmente escrito, num período em que não havia ainda os grandes acordos internacionais que inerferem nas questões educacionais como no caso dos acordos da OCDE e do Banco Mundial, pode-se compreender que as mudanças educacionais que envolvem a universidade têm sido ampliadas na direção de sua precarização.

Ao considerar, então, o papel do professor torna-se possível avaliar a capacidade de destruição educacional que é possível existir. Faz-se mister que se busque uma transformação, não através de reformas isoladas como afirmou Adorno, mas também de uma reestruturação da capacidade de formação da universidade, para além da técnica, sem portanto descartar esta também. É necessário, não apenas abrir mão de conceitos retrógrados de formação, mas também de se pensar na formação cultural como parte da formação do aluno já desde a

educação básica, para que este conseguisse analisar criticamente e viver autonomamente sua realidade.

Considerações Finais

No âmbito da formação realizada na formação de professores, muito poderá ser repensado e avaliado a partir da possibilidade de formação cultural, para além da prática e da formação apenas técnica. O surgimento da necessidade de formação do quadro de trabalhadores fez com que o foco das escolas e institutos de ensino superior voltasse para este caráter do processo formativo, com a prevalência da formação apenas a atuação prática do fazer. Esta formação relega, muitas vezes, ao esquecimento a formação chamada aqui de cultural, por ter caráter mais amplo e capaz de proporcionar aspectos no próprio indivíduo que são considerados como facilitadores de sua emancipação e voltado para a autonomia.

Fortalecendo o caráter apenas prático do fazer nas universidades, se reforça ainda mais a negligência com a formação para a autonomia, deixando os alunos/professores cada dia mais heterônomos e incapazes de refletir criticamente sobre sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4ª edição. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

_____. Teoria da Semicultura. In: **Educação e sociedade**, ano XVII, n 56, dezembro/96.

CROCHIK, J.L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica.in: **Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Brasília/DF: CNPq, 2011.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. Cultura e civilização. in: **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 93 – 104.

_____. **Dialética do Esclarecimento**. Reimpressão com nova capa. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Editores Zahar, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR. João dos Reis. Estratégia e ações governamentais para a reconfiguração do Estado e da Educação Superior. In: _____ **Novas faces da educação superior no Brasil**. Reforma do Estado e mudanças na produção. 2ª. ed. rev. São Paulo: Cortez; 2001. p. 25-74.

_____. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.