

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Formação e semiformação em Theodor Adorno: implicações na formação de professores para a pesquisa

Formation and semi-formation in Theodor Adorno: implications in
teacher education for research

*Formación y semi-formación en Theodor Adorno: implicaciones en
la formación de profesores para la investigación*

Renan Santos Furtado
Carlos Nazareno Ferreira Borges
Leandro Henrique Cruz da Silva

RESUMO

Este artigo tem por objetivo realizar uma discussão sobre a formação de professores em suas variadas dimensões, como a política, técnica, humana e a da formação cultural, bem como tratar sobre a perspectiva do professor formador e da formação para a pesquisa. Para isso, apoiamo-nos nas ideias de formação e semiformação apresentadas por Theodor Adorno no intuito de demonstrar as contribuições desses conceitos para o debate. Apontamos que a semiformação traz um prejuízo estrutural na formação dos professores, assim como na formação dos indivíduos em geral, haja vista que as dinâmicas que fazem essa semiformação acontecer dentro do mundo do capital priorizam fatores que não estão ligados com as dimensões principais da formação, mas, sim, ao produtivismo inerente ao sistema econômico no qual estamos inseridos.

Palavras-chave: Formação de professores; semiformação; formação para a pesquisa; Theodor Adorno.

ABSTRACT

This article aims to carry out a discussion on teacher education in its various dimensions, such as political, technical, human and cultural education, in addition to dealing with the perspective of the teacher trainer and formation for research. For this, we rely on the concepts of formation and semi-formation presented by Theodor Adorno in order to demonstrate the contributions of these concepts to the debate. We point out that semi-formation brings a structural loss in teacher

education, as well as in the formation of individuals in general, given that the dynamics that make this semi-training happen within the world of capital prioritize factors that are not linked to the main dimensions of formation, but rather to the productivism inherent in the economic system in which we are inserted.

Keywords: Teacher education; semi-formation; formation for research; Theodor Adorno.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo realizar una discusión sobre la formación docente en sus diversas dimensiones, como la educación política, técnica, humana y cultural, además de abordar la perspectiva del formador de docentes y la formación para la investigación. Para ello, nos apoyamos en los conceptos de formación y semi-formación presentados por Theodor Adorno con el fin de demostrar los aportes de estos conceptos al debate. Señalamos que la semi-formación trae una pérdida estructural en la formación docente, así como en la formación de los individuos en general, dado que las dinámicas que hacen que esta semiformación suceda dentro del mundo del capital priorizan factores que no están vinculados a las dimensiones principales de la formación, pero sí al productivismo inherente al sistema económico en el que estamos insertos.

Palabras-clave: Formación de profesores; semi-formación; formación investigadora; Theodor Adorno.

Introdução

Este estudo buscará trazer reflexões acerca dos debates sobre a formação de professores em diferentes dimensões, ancorado nos conceitos de formação e semiformação de Theodor Adorno. Nesse sentido, iremos discorrer sobre alguns pontos fundamentais, como a função social do professor formador e o debate da formação para a pesquisa.

Em uma perspectiva mais ampla de educação, é preciso reconhecer que o educador necessita ser educado para que ocorram mudanças significativas na prática social e nas relações entre os sujeitos (MARX; ENGELS, 2007). A educação do educador, em sentido amplo, é um elemento que não pode ser negligenciado nas práticas institucionais de formação de professores.

Embora os termos “educação do educador” e “formação de professores” sejam, muitas vezes, tomados no mesmo sentido em grande parte da literatura, em Freire e Shor (1986) e Freire (2008), temos indicações de que a educação do educador escapa às instrumentalizações propostas por modelos dominantes que permeiam a formação de professores, até mesmo por meio de normativas legais e que atendem a interesses externos aos sujeitos e à sociedade. Não pretendemos rediscutir propriamente essa questão, todavia pretendemos discutir, no presente trabalho, como a pesquisa no sentido de

uma reflexão ampla sobre a realidade pode ser um elemento importante no processo de ensino e na construção de novos conhecimentos.

Como fontes teóricas principais de nossa reflexão utilizaremos Adorno (1995, 1996a, 1996b) para pensar sobre os conceitos de formação e semiformação. Perspectivando uma discussão mais específica sobre a formação para a pesquisa na formação de professores, apresentaremos as contribuições de Candau (1989) e Freire (2008; 2016).

Nesse pequeno introito, a intenção é sobretudo despertar a “sede” gerada pela curiosidade em vez de propriamente desvelar o que está por vir. No entanto, antecipadamente, esclarecemos que em toda a discussão, ainda que seja embrionária, a ideia é argumentar a favor da necessária formação cultural de educadores como pressuposto para a qualificação da formação. Tal dimensão formativa potencializa a ideia de uma formação de pesquisadores para além da instrumentalização do ato de pesquisar; é como um todo que se articula em torno da constituição de um educador que supere os mecanismos de semiformação e seja qualificado para a proposição de experiências emancipadoras.

Estruturalmente, delimitamos este escrito em três tópicos além desta introdução. No primeiro tópico, trataremos do debate referente às dimensões que compõem a formação de professores, além da função social de um professor formador. Em seguida, discutiremos, por via das contribuições de Theodor Adorno, as possibilidades para pensar os conceitos de formação cultural e de semiformação dentro do debate da formação para a pesquisa. Por último, faremos nossas considerações finais.

A função do professor formador na prática educativa: do instrumental à formação cultural

Adorno (1995) destaca uma grande função social da educação, a qual se refere à efetiva formação do gênero humano. Diferentemente das formas tradicionais de educação que optam pela formação de subjetividades disciplinadas por meio de procedimentos de punição e de severidade, uma educação para a emancipação precisa formar do ponto de vista ético e político. Ou seja, é necessário educar para a autonomia e criticidade, em oposição à dominação e à coisificação dos homens e das relações sociais.

Dessa maneira, esse processo de educação e de formação necessita ser uma atividade que potencialize a apropriação dos sujeitos de todo o arcabouço cultural produzido pela humanidade. No sentido de uma crítica da cultura burguesa, a educação emancipatória deve formar para além da cultura da dominação. Como consequência da ampla formação do gênero humano, toda a educação precisa ser um processo constante de luta contra a barbárie civilizatória e a degeneração dos homens. Logo, “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz¹ não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 1995, p. 118).

Dessa forma, sinalizamos que a consideração do professor formador como um profissional da educação e do ensino é um elemento de substantiva relevância para a construção de processos formativos efetivamente emancipatórios. Assim, conforme Gadotti (1995), devemos reconhecer o atributo de profissionais da educação como um ponto positivo, tendo em vista que a dimensão de uma ação profissional é tanto uma forma de legitimidade (reconhecimento) social como um aspecto que indica a constante qualificação do profissional do ensino para atuar na formação dos outros. Nesse sentido, o termo profissional do ensino está em contraposição à tendência neoliberal de profissionalização da ação docente, tendo em conta que esse atua a partir da mistificação da técnica e da burocratização dos meios, gerando desprezo pelas questões humanas e políticas da formação. De acordo com Gadotti (1995, p. 142), é válido destacar que “o profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional humano, do social, do político”.

Desse ponto de vista, caracterizamos o professor formador como um profissional do ensino cuja atuação é exercida em favor da plena humanização dos sujeitos com quem partilha o ato formativo. Desse modo, a ação do professor formador que adquire a dimensão profissional é fundada no compromisso social do educador com a sociedade. Esse compromisso parte da

¹ Auschwitz foi o nome dado a um dos mais conhecidos campos de concentração e de extermínio nazista, inaugurado em 1941, localizado, inicialmente, em Oswiecim, na Polônia, e depois expandido para outras regiões.

² É válido informar que estamos pensando a ideia de formação cultural a partir de certo legado da Teoria Crítica da Sociedade, ou seja, como a forma autônoma, crítica e reflexiva de experiência dos sujeitos com a cultura. Assim, esse conceito não se confunde com a dimensão

consideração da condição concreta desumana na qual se encontram a educação e os processos formativos em nossa sociedade (FREIRE, 2016).

Assim, quando o educador compreender que atua com educação/formação, reconhecendo o contexto imediato alienado no qual as relações humanas têm se desenvolvido, ele será capaz de construir um compromisso, o qual se torna sinônimo de uma práxis em prol da mudança desse cenário. Em outras palavras, o profissional da educação que assume a perspectiva da humanização do mundo atua de modo engajado e solidário, funda suas ações educativas em um gesto amoroso de querer mais do mundo e dos outros (FREIRE, 2016).

Contudo, ainda que o profissional da educação esteja repleto das melhores intenções para a mudança do mundo, o compromisso assumido com a transformação da educação lhe exige o entendimento de que certas tarefas são necessárias. Conforme afirma Freire (2016), é por intermédio da busca constante pela maior capacitação e sistematização das experiências realizadas, pelo uso orgânico da cultura humana para melhor formar os outros e pela responsabilidade firmada com a prática educativa que o educador assume, em seu cotidiano, um compromisso profissional com a docência.

Além disso, é importante salientar que, embora discutido e ratificado o necessário compromisso do profissional da educação com sua prática docente, não estamos afirmando que toda a responsabilidade do êxito da sólida formação do educador seja tarefa dele próprio. Em oposição a essa perspectiva, acreditamos que o processo de formação do educador envolve múltiplas condições e relações, as quais podem ser sintetizadas nas interações entre o sujeito e as instituições formativas e do sujeito com os outros espaços e momentos possíveis para a sua formação permanente.

Candau (1989), ao definir a didática como o campo de reflexão sistemática e de construção de alternativas para as questões e os desafios da prática pedagógica, ou seja, a área que investiga o processo de ensino e aprendizagem, afirma que esse fazer educativo está além do ato mecânico de transferência de conteúdos. Nesse sentido, o docente necessita compreender a multidimensionalidade da prática educativa. Portanto, a consideração da complexidade da ação pedagógica parte do pressuposto de que o processo de

ensino e aprendizagem, para ser devidamente compreendido, precisa articular simultaneamente as dimensões técnica, humana e política.

Assim, acreditamos que cinco dimensões se constituem como pontos fundamentais para a formação do professor formador e para o conseqüente êxito no processo de ensino e aprendizagem. A primeira foi discutida acima; trata-se do compromisso social do educador com a sua profissão. As outras quatro são as dimensões técnica, política, humana e a formação cultural. Acrescentamos a noção de formação cultural de Adorno (1995) junto com as três dimensões expostas por Candau (1989) por acreditar que a formação cultural, tal como discutida pelo pensador alemão, é um elemento fundamental para a prática educativa emancipatória.²

Em relação à formação técnica, consideramos um elemento de fundamental importância na formação de professores. É sempre importante lembrar que nenhum docente pode se furtar do domínio científico da área de conhecimento na qual atua. Caso contrário, sua prática corre o risco de se tornar um mero ativismo político ou um humanismo acrítico desprovido de elementos científicos sólidos, o que não é o objetivo de uma educação emancipadora. Resgatando a noção de Adorno (1995) de construção de uma educação emancipadora, a técnica passa a ser considerada um recurso fundamental produzido pela humanidade que potencializa a prática educativa.

De acordo com Candau (1989), a dimensão técnica conota ao processo de ensino e aprendizagem o caráter de ser intencional e sistemático por via da organização das melhores condições e estratégias para a viabilização da aprendizagem. Nessa dimensão, o docente de um campo de conhecimento específico necessita elencar elementos como os objetivos do ato de ensino, conteúdos, metodologias, procedimentos avaliativos, etc., ou seja, são os elementos racionais do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, ressaltamos que vários são os debates no campo da educação a respeito da possível neutralidade do ato educativo. Tais discussões derivam da natureza do discurso da educação tradicional e da

² É válido informar que estamos pensando a ideia de formação cultural a partir de certo legado da Teoria Crítica da Sociedade, ou seja, como a forma autônoma, crítica e reflexiva de experiência dos sujeitos com a cultura. Assim, esse conceito não se confunde com a dimensão humana da formação no sentido que apresentaremos a seguir, o qual se aproxima bem mais da discussão da ética na prática educativa progressista.

racionalidade cartesiana, as quais acreditam que apenas a intervenção instrumental no mundo pode garantir a eficácia e “bons” resultados. Em relação ao campo da didática, quando a dimensão técnica é dissociada das questões humanas e políticas, o ato educativo acaba por se tornar tecnicista e unidimensional (CANDAUI, 1989).

Logo, acreditamos que a prática docente se constrói a partir da autoridade científica. Nesse viés, o professor que não estuda e não se apresenta qualificado para a sua atividade não tem força moral para “julgar” e avaliar uma classe. Não pretendemos afirmar que a competência científica seja o único fator para a boa docência, entretanto, não podemos desconsiderar o fato de que o professor não competente perde a sua autoridade pedagógica. À vista disso:

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2008, p. 103).

No que diz respeito à dimensão política da formação de professores e do processo de ensino e aprendizagem, como afirmamos anteriormente, acreditamos que ela acaba por ser algo intrínseco a essa atividade. Não pode existir prática formativa desligada do contexto político no qual ocorre, não pode existir educação sem escolhas; o educador, direta ou indiretamente, atua sempre em prol de uma determinada motivação política. Gadotti (1995) afirma que a educação é política não somente devido à impossibilidade da neutralidade da ação pedagógica. De acordo com o autor, a educação é política por transmitir os modelos sociais existentes, formar personalidades a partir da ação pedagógica, difundir ideias e concepções políticas e se manifestar em instituições que são, em primazia, políticas.

Conforme expõe Nóvoa (1995), é na transição do XVIII para o século XIX na Europa que a dimensão política da educação se estabelece. De acordo com o professor português, a datar do momento no qual a educação, em especial a formação de professores, passou a ser gerida principalmente pelo Estado, a vinculação da educação com um determinado projeto de sociedade

passou a ser cada vez mais evidente. Desse modo, a conexão entre política e educação pode ser considerada um elemento historicamente consolidado por intermédio da difusão da educação pública durante a modernidade.

Sendo assim, valorizar a dimensão política na formação de professores e no processo de ensino e aprendizagem significa defender que uma dimensão do próprio humano esteja presente em seus processos formativos, pois é na diretividade da educação de focar e buscar algo que reside o seu teor político. A educação é, por sua natureza, uma ação política, independente do modo de ação dos sujeitos que educam; e a raiz política da educação reside na natureza inacabada dos seres humanos, o que permite sua educabilidade. Dessa maneira, a educação somente poderia ser neutra caso não houvesse nenhuma forma de diferença entre as condições sociais, políticas, econômicas e culturais dos sujeitos; ou melhor dizendo: “para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (FREIRE, 2008, p. 111).

Desse modo, é possível inferir que todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem é sempre situado em uma dimensão político-social por acontecer em uma cultura específica e com sujeitos concretos que possuem posições de classe. Por isso a dimensão política não é apenas um elemento da prática educativa, pois “ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social” (CANDAU, 1989, p. 14).

Essa relação entre política e educação é tão notória, que para muitos pensadores da história da humanidade, como Adorno (1995), é justamente a não existência de uma educação política o elemento que pode levar a humanidade para experiências de barbárie – como foi o caso da ascensão do nazismo na Alemanha. Nessa perspectiva, uma efetiva educação política é aquela capaz de fazer com que uma geração seja protagonista de sua história, que os sujeitos atuem no mundo de modo crítico e reflexivo e não sejam dominados pela consciência mistificadora do mundo moderno. Dando prosseguimento, a respeito da dimensão humana na formação de professores e no processo de ensino e aprendizagem, devemos partir de uma concepção na qual, diferentemente daquilo que o capital acredita, nós não educamos coisas por via de procedimentos mecânicos e autoritários, e sim sujeitos,

sujeitos humanos os quais aprendem e conhecem o mundo de corpo inteiro. Logo, o reconhecimento do outro como produtor de conhecimento e de significação a respeito das problemáticas do mundo é um elemento primordial nas práticas educativas progressistas.

Nesse sentido, Freire (2008) aponta a necessidade de encararmos a educação como um processo que trata com gente e forma gente, ou seja, sujeitos preparados para aprender, ensinar, intervir e conhecer, o que faz da prática educativa um exercício constante em favor do desenvolvimento permanente da autonomia dos educadores e dos educandos. E por ser uma prática eminentemente humana, jamais pode ser fria; deve ser aberta às possibilidades da vocação ontológica do ser, que necessita buscar sempre o ser mais para si mesmo, para os outros e para o mundo.

Portanto, a formação docente jamais pode esquecer a dimensão humana presente em cada sujeito, não pode fazer de conta que podemos ser como máquinas capazes de instruir outras máquinas sem sentimentos e desejos, uma vez que a prática docente não deve perder de vista a complexidade da ação educativa. Nessa direção, Freire (2008, p. 143) declara: “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Candau (1989) auxilia-nos na reflexão sobre a dimensão humana da prática educativa quando afirma que, antes de qualquer coisa, o processo de ensino e aprendizagem é sempre mediado por uma relação entre humanos. No entanto, diferentemente das abordagens humanistas, psicologistas e subjetivistas da educação, as quais atribuem todo o sucesso ou insucesso do ensino dos conteúdos ao grau de empatia e ao desenvolvimento de boas relações entre os sujeitos, a dimensão humana, para Candau (1989), é algo que ganha sentido somente em conexão com os aspectos técnicos e políticos do ensino.

A questão da formação humana é amplamente discutida em Freire (2008) a partir da ideia de formação ética. Na visão do autor, o processo de superação das visões ingênuas de mundo para a efetiva criticidade não deve ser realizado descolado da rigorosa formação ética e estética. A prática educativa deve ser um testemunho da decência, pureza e boniteza do

educador. Os humanos adquiriram a imensa capacidade de valorar, intervir, escolher, comparar, decidir e romper, e por tudo isso nos tornamos seres éticos. Sendo assim, é impossível pensar o ser humano e as práticas educativas dissociados da ética.

Porém, como adverte Freire (2008), a ética também é um assunto político e de classe. De acordo com o autor, nenhum educador pode escapar da rigorosidade ética da prática educativa enquanto prática formativa. Assim, tendo em vista a ética universal humana em oposição aos valores do mercado, ou seja, a ética que condena todas as formas de exploração e o cinismo dos discursos dominantes, Freire (2008) acredita que a melhor maneira de defesa dessa ética é a vivência dela na prática efetiva. Tal demanda exige cuidado com os conteúdos que ensinamos e com nossos discursos proferidos no processo de ensino e aprendizagem.

A profissão docente necessita, constantemente, dialogar com os valores éticos, além de ser atenta às questões éticas de cada tempo histórico. Nóvoa (1995) afirma ser fundamental para a consolidação e valorização dos docentes o atrelamento de suas práticas à dimensão ética. Caso contrário, tanto o mercado como o Estado acabam, de algum modo, assumindo a tarefa de impor certos valores e preceitos para a profissão docente. Assim, a ética que deve balizar a ação docente necessita fundar-se para além da lógica das injustiças sociais; deve ser um processo protagonizado pelos próprios docentes.

Avançando no debate sobre as dimensões da formação – que, a nosso ver, realizam-se tanto institucionalmente como em outros espaços e experiências dos sujeitos, se pensarmos que a formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem são atividades influenciadas por questões que transcendem o momento da aula em si –, acreditamos que a formação cultural proposta por Adorno (1995) é um conceito fundamental para compreender a formação dos educadores em sentido permanente.

Sendo assim, as quatro dimensões discutidas anteriormente completam-se e ganham sentido por meio daquilo que Adorno (1995) denominou de formação cultural. De acordo com o pensador alemão, a formação cultural é algo imprescindível para qualquer educador e se relaciona com os saberes que o sujeito é capaz de acumular ao longo de sua vida, seu conhecimento de mundo, da história e suas experiências formativas. Assim, a

formação cultural não é algo meramente prescrito pelas instituições educativas, mas um acúmulo do sujeito no sentido de ampliar sua capacidade de refletir sobre o mundo; é uma espécie de formação a partir de outras circunstâncias, habilidades e aptidões.

De acordo com Adorno (1995), a formação cultural – fundamental para todos os sujeitos que atuam na formação dos outros e pode ser adquirida somente a partir de uma busca espontânea do sujeito – não pode ser construída apenas nos espaços formais de educação. Em um sentido ampliado de compreensão da formação cultural, podemos mencionar que ela faz parte de uma abertura do sujeito para as diversas aprendizagens, sendo uma formação permanente, crítica e reflexiva.

Segundo Faria, Bracht e Machado (2010), em trabalho de campo sobre práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física escolar, é a história de vida dos professores que consegue garantir uma sólida formação cultural e a compreensão da docência, fora de um processo mecânico e instrumental de ensino de conteúdos. Assim, o contato com experiências que transcendam o prescrito pelas instituições de ensino faz com que o docente passe a entender o processo de ensino e aprendizagem como mais um momento de sua constante formação cultural.

Por essa perspectiva e por intermédio das contribuições de Faria, Bracht e Machado (2010) podemos inferir que o enriquecimento advindo de uma vida cultural ativa é um elemento determinante que possibilita ao professor pensar nas inovações pedagógicas. Exemplificando a ideia de formação cultural na área da Educação Física, o contato do professor com práticas corporais, como a capoeira, atividades aquáticas, esportes e danças, pode lhe possibilitar um maior arcabouço instrumental e reflexivo para atuar no campo pedagógico de ensino desses conteúdos.

Ampliando a reflexão sobre a formação cultural além da esfera das práticas corporais, o nosso contato com a arte em suas diversas formas, com o mundo político, com as diferentes linguagens produzidas na humanidade, enfim, nossa imersão na cultura possibilita-nos olhar de outro modo para a docência e, conseqüentemente, para a formação de professores. Não significa que podemos formar os outros apenas com esses tipos de saberes ou que o docente com diversas experiências acumuladas será, por efeito, um excelente

professor, mas que, se bem articulada com as dimensões política, social, humana e técnica, a formação cultural pode ser um instrumento de significativa contribuição para as práticas educativas progressistas.

Com essas reflexões finalizamos este tópico, reforçando a ideia da multidimensionalidade da formação de professores e do processo de ensino e aprendizagem, o que desemboca na necessidade de articulação permanente das dimensões técnica, social, política e humana com a formação cultural. No tópico seguinte, concentraremos esforços no debate a respeito das tarefas do professor pesquisador atuante na formação de professores.

Reflexões sobre a semiformação e a pesquisa na formação de professores

Pesquisar, produzir conhecimento e publicar são termos constantemente citados no mundo acadêmico contemporâneo. Assim, desde o começo da graduação, os estudantes são incentivados a publicar suas produções em eventos, seminários, congressos e, até mesmo, periódicos científicos. Todavia, a nosso ver, muitas vezes, esse processo carece de uma reflexão mais ampliada no sentido de pensarmos até que ponto estamos formando efetivamente pesquisadores na área da Educação. E mais: o que significa formar para a pesquisa? Quais os condicionantes que impedem uma sólida formação para esse ofício? Qual a especificidade do pesquisador que deve atuar também como formador de outros sujeitos?

Desse modo, iniciamos nossa reflexão apoiados em uma ideia de Adorno (1995, 1996a, 1996b) a fim de apresentar um ponto de partida para o nosso debate. Logo de imediato, pensamos a semiformação como uma forma coisificada da real formação que fragiliza o entendimento da pesquisa e da função social do professor como um agente formador. Assim, acabamos sendo seduzidos pelos imediatismos, pragmatismos e pela redução da ação de pesquisar para o ato de gerar “produtos”. Dessa forma, combater esse quadro significa recuperar o sentido original da formação cultural, fato esse que poderá nos proporcionar uma relação mais harmônica com a pesquisa e com os processos formativos que repercutem no trabalho investigativo e na prática pedagógica.

A questão, então, deve ser posta da seguinte forma: não é necessário optar pela formação do professor formador ou do pesquisador/publicador, mas buscar o elo seguro no qual o publicar seja uma consequência da sólida formação cultural, técnica, política, humana e do compromisso social do educador com o desenvolvimento do seu campo profissional e da pesquisa como prática criativa e de produção de compreensão a respeito das problemáticas humanas.

O debate sobre a possibilidade da real formação do indivíduo é algo presente, principalmente a partir das revoluções políticas burguesas dos séculos XVIII e XIX na Europa, em especial na França e na Inglaterra. É nesse contexto que o desenvolvimento das forças produtivas e a conquista de uma maior parcela de liberdade por parte dos sujeitos em relação ao mundo feudal sugerem que, por consequência, teríamos indivíduos “mais cultos”, no sentido da formação de um ser genérico, o qual se apropria irrestritamente dos bens produzidos pela humanidade.

Todavia, conforme afirma Adorno (1996b), a relação entre o progresso do mundo material (infraestrutura) e o desenvolvimento das forças produtivas não se manifesta diretamente, muito menos beneficentemente, no mundo da cultura (superestrutura). Nesse sentido, a categoria da semiformação proposta para a discussão em voga parte justamente do atraso da consciência ou, se quisermos, do lento desenvolvimento cultural que a modernidade tem nos proporcionado.

Sob essa perspectiva, a dialética do processo de formação dos sujeitos não pode ser um elemento pensado apenas do ponto de vista daquilo que o sujeito faz com a sua formação. É necessário partir da constatação de que a sua formação é sempre uma formação em um mundo humano. Esse mundo, nas atuais circunstâncias, tem sido dominado por uma racionalidade técnica, que coloca para a questão da formação cultural dos indivíduos a tarefa de ser concretizada dentro de estruturas sociais coercitivas.

Para Adorno (1996a), a ideologia do progresso da técnica como sinônimo de possibilidade da formação do sujeito é deficitária em razão de que não podemos afirmar que o desenvolvimento de maiores potencialidades humanitárias, sob o ponto de vista da ação técnica, significará que teremos indivíduos mais dotados de potencialidades humanas. Logo, “dizer que a

técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial e pseudodemocrática” (ADORNO, 1999b, p. 6).

Nesse sentido, a realização de um debate sem ilusões deve considerar o problema da formação em nosso tempo como algo que não pode ser resolvido apenas com soluções pedagógicas (educacionais) nem mesmo no campo da cultura, em sentido amplo. Pois a lógica do trabalho social alienado é o que, em última instância, garante a reprodução de processos formativos reificados e cada vez mais externos aos sujeitos (ADORNO, 1995). Portanto, o que se torna externo (no entendimento de distante) ao mesmo tempo afasta o sujeito da autonomia e da liberdade necessárias para qualquer processo de emancipação e de real formação (ADORNO, 1996a).

Nesse sentido, em Adorno (1996a) encontramos a noção de formação como a apropriação de cultura pela subjetividade humana, o que aponta para a necessidade de um processo autônomo e livre de contato com os artefatos culturais. Desse modo, expomos que o termo “semicultura” ou “semiformação”, como preferimos neste estudo, faz alusão ao procedimento de interferência de fatores sociais no modo subjetivo pelo qual os sujeitos se apropriam da cultura. Assim, já que a formação está cada vez mais ligada à lógica da reprodução social da vida e que o atual modelo de sociedade desenvolve formas de falsa consciência, não é exagero pensarmos que a formação em nosso tempo contém um forte conteúdo ideológico no sentido de Marx e Engels (2007).

A nosso ver, a tentativa de Theodor Adorno de compreender a formação, tendo como ponto de partida a lógica da mercadoria, possibilita-nos refletir sobre como as instituições culturais, em especial as de educação, agiram ao longo da história no sentido de consolidar ou de subverter a lógica do trabalho alienado.

Segundo Adorno (1996a), o debate sobre a formação jamais pode ser colocado como absoluto e positivo em si mesmo, mas deve ser pensado em conexão com as instituições humanas. Logo, isso sugere que nenhum indivíduo pode formar-se por completo de modo autônomo, pois todo conteúdo de qualquer formação é sempre um empreendimento social. Porém, quando o autor afirma que a melhor formação seria aquela na qual a autonomia e a liberdade do sujeito no processo de apropriação subjetiva da cultura fossem a

maior possível, ele não está dizendo que os sujeitos devem formar-se distantes do mundo, mas, sim, que para uma real formação existe a necessidade de um afastamento e, ao mesmo tempo, de uma crítica da racionalidade do mundo no qual vivemos.

No limite, pensar a formação no sentido do pleno desenvolvimento da sensibilidade e do espírito humano, como sugerem Adorno (1996b) e Marx (2010), é algo apenas possível em conexão com a transformação e com a superação radical da sociedade do livre comércio. Nesse sentido, todo o conteúdo ideológico da formação necessita ser questionado, e o usufruto das coisas em si deve tornar-se uma meta de qualquer processo de autorreflexão por intermédio da cultura, pois:

No clima da semiformação, os conteúdos verdadeiramente coisificados da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo. Isso, de certo modo, corresponde à sua definição [da semiformação - v] (ADORNO, 1996a, p. 10).

Dessa maneira, do ponto de vista da caracterização dos elementos semiformativos, podemos dizer que a semiformação parte sempre de uma relação de pressão do mundo exterior com a subjetividade humana. Portanto, a semiformação não é algo que, em geral, os sujeitos escolhem aderir ou não em primeira medida, e sim uma condição oriunda do “progresso” da ciência, da técnica e das demais formas de forças produtivas. Do ponto de vista da ação, a semiformação atua por via de normas rígidas e de qualificações cada vez mais específicas que delimitam certos campos de especialidade para a aprendizagem humana. Assim, os processos de semiformação são, em geral, formais e mecânicos, e a ausência da reflexão é algo presente nessa esfera (ADORNO, 1996b).

Por esse ângulo, podemos declarar que a semiformação atua quase sempre por premissas ilusórias (ideológicas) e por uma espécie de administração imediata da vida, funcionando, assim, como uma formação mínima e adequada para a vida alienada. Nesse sentido, tudo o que o sujeito poderia acumular de experiências formativas transforma-se em informação e degeneração da cultura e do espírito (intelecto) humano. A partir das reflexões iniciais sobre o sentido da formação e da cultura em nosso tempo, acreditamos que o nível da reflexão de Adorno (1995, 1996a, 1996b) nos possibilita pensar

como a pesquisa dentro das instituições educativas adentra ou não no circuito da semiformação. Desse modo, acreditamos que o ato de pesquisar para descobrir e reconstruir a realidade de modo subjetivo e objetivo ao longo da história também passou por processos de fragmentação e degeneração. Nesse viés, Adorno (1996b) afirma que estamos, cada vez mais, perdendo a referência sobre quais são os clássicos em cada área de estudo. Afinal, os mecanismos de proliferação de informações e de leituras sintetizadas estão, progressivamente, mais presentes nas instituições educativas.

Outro elemento que podemos observar sobre a mudança histórica do sentido da pesquisa diz respeito a seu objetivo ao longo do tempo. Se pensarmos que vários manuscritos de Marx foram redigidos apenas para o “autoesclarecimento” do autor e não para divulgação ao grande público, podemos refletir sobre a grande quantidade de periódicos e de mecanismos de divulgação da produção acadêmica que, por vezes, publicam trabalhos incompletos e sem a necessária densidade teórica ou empírica para ser apresentados como produções científicas. Compete destacar que não estamos nos colocando contrários à divulgação da produção acadêmica nos diversos meios hoje estabelecidos. No entanto, questionamos a racionalidade que nos faz, certas vezes, atrofiar etapas de formação para a pesquisa em detrimento da exposição de uma determinada “produção do conhecimento”.

Assim, fazemos a seguinte indagação: até que ponto podemos realmente fazer pesquisa na lógica acadêmica que tem privilegiado a quantificação de produtos em detrimento da qualificação dos processos investigativos? Não estariam também os mecanismos que regulam a pesquisa na formação de professores embutidos dos sintomas da semiformação que assolam toda a cultura de nosso tempo? Na perspectiva do debate que estamos construindo, tal reflexão é fundamental, pois, conforme Adorno (1995; 1996b), as instituições formativas como elementos da superestrutura tendem, mesmo que inconscientemente, a reproduzir por intermédio de seus procedimentos internos a lógica da semiformação.

Por conseguinte, se pensarmos a pesquisa na formação de professores a partir de um pêndulo entre autonomia e coerção, veremos que muitos procedimentos costumeiramente adotados caminham muito mais para o lado da coerção (semiformação) do que para a autonomia e emancipação. Como

elementos que justificam a afirmação acima citada, a seguir apresentamos alguns dos sintomas que demonstram como a semiformação se faz presente na compreensão hegemonicamente produzida sobre a pesquisa na formação de professores.

O primeiro sintoma refere-se ao fato de que o termo pesquisa tem se transformado em sinônimo de produção de conhecimento. Assim, toda a amplitude da pesquisa, a dimensão da curiosidade, da produção de compreensão e de inteligência sobre os fenômenos estudados acabam sendo sintetizadas pela necessidade de geração de constantes produtos. Sendo assim, a racionalidade técnica encontra-se presente nas universidades a partir do momento no qual, na formação de professores, são mais valorizados e glorificados os produtos em detrimento de processos formativos e de reflexões coerentes sobre a realidade.

Desse modo, outro sintoma de como a semiformação tem corrompido a lógica da pesquisa na formação de professores diz respeito ao fato de que valorizamos o sujeito capaz de publicar em detrimento do estudo constante e prolongado sobre um determinado objeto. Nessa lógica, mais vale uma quantidade de palpites e reflexões aleatórios sobre alguns assuntos do que o estudo de um determinado objeto durante um significativo período de tempo. O mais preocupante nisso tudo é a ascensão de manuais e de cursos sobre a produção de artigos científicos. No sentido da racionalidade técnica, é perfeitamente possível que os sujeitos sejam treinados e adestrados para esse tipo de atividade, o que é diferente de serem formados para tal. Como último argumento e sintoma da presença da semiformação na pesquisa,

não poderíamos deixar de citar que os critérios adotados pela Pós-graduação em Educação – orientados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tanto para o credenciamento de docentes como para a contagem de créditos acadêmicos – são produzidos por sujeitos do próprio campo. Tal ponto coloca-nos, fatalmente, em uma contradição das mais complexas, já que, em certa medida, os sujeitos operam com certas lógicas, as quais não necessariamente favorecem a qualidade das pesquisas de suas áreas de conhecimento.

Nesse contexto de exacerbação da produtividade, a lógica da quantificação e da formalidade presente na semiformação é facilmente

verificada. Pois, além da alta exigência, a qual, muitas vezes, faz com que os docentes tenham de produzir em larga escala e abrir mão de uma reflexão mais duradoura. A própria avaliação é essencialmente quantitativa, sendo baseada na relação entre o número de produções e o status dela (Qualis e local de divulgação) e não em uma verificação da qualidade e da contribuição dessas produções para os debates do cotidiano da formação de professores.

Desse modo, ainda que possamos ter bons exemplos, não é uma prática hegemônica professores de graduação e de pós-graduação fazerem uso de suas próprias produções para formar outros professores. Assim, embora toda disciplina deva fazer uso de uma literatura clássica sobre o campo, seria perfeitamente possível e necessário que o professor, como um intelectual, apresentasse sua posição sobre um determinado debate na forma de ensaio, ponto de vista ou, até mesmo, artigo. Portanto, quando a pesquisa na formação de professores se direciona para o campo da não autonomia e da redução do ato investigativo, podemos afirmar que estamos falando de uma espécie de “semipesquisa”.

A semipesquisa faz referência a uma prática de redução do ato investigativo de longo prazo em detrimento do cumprimento de demandas imediatas. Tem sido comum que os estudantes na formação inicial sejam instruídos para produzir em larga escala, o que não necessariamente corresponde a uma sólida formação teórica de longo prazo, a qual, por consequência, daria ao sujeito a condição de produzir em maior quantidade e densidade. Nesse sentido, a semipesquisa caracteriza-se também pelo abandono do estudo dos clássicos da teoria social em função do uso de manuais de pesquisa que sintetizam as chamadas abordagens científicas (positivismo, fenomenologia, estruturalismo, etc.) e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Outra consequência dessa lógica é a perda da dimensão da criatividade no processo de conhecimento ou, como apontou Mills (1982), da imaginação sociológica, ou da curiosidade epistemológica, conforme expõe Freire (2008). Se os sujeitos passam a ser ensinados a aplicar métodos e abordagens científicas em determinados objetos, toda a discussão sobre a possibilidade de construção da pesquisa por meio de uma relação não dicotômica entre sujeito e objeto se esvazia, tornando a prática investigativa mais uma atividade protocolar do que um processo crítico, criativo e reflexivo.

Considerações finais

Antecipadamente, vale destacar que, conforme a lógica de Marx (2013), não estamos realizando o debate no sentido de culpar os indivíduos (professores) pela condição da semiformação e da semipesquisa na formação de professores. O que buscamos neste estudo foi analisar os elementos da semiformação que orientam a pesquisa na formação de professores. Dessa maneira, se formos capazes de, minimamente, pensar e refletir sobre esses mecanismos não formativos, também estaremos aptos para construir processos subversivos e formas de resistências no sentido da busca pela real formação e pelo pleno desenvolvimento do sujeito.

Neste estudo, procuramos evidenciar que a lógica de deterioração da formação cultural presente na modernidade, denominada por Adorno (1995, 1996a, 1996b) de semiformação, penetra as instituições educativas e de formação de professores dos mais variados modos. No que diz respeito à formação para a pesquisa, destacamos alguns elementos que sustentam a ideia de que a pesquisa acadêmica, cada vez mais, tem se embutido da lógica da semiformação, ao passo de podermos falar na existência da semipesquisa.

Sendo assim, apontamos que a semiformação traz um prejuízo estrutural na formação dos professores, bem como na formação dos indivíduos em geral, pois as dinâmicas que fazem essa semiformação acontecer dentro do mundo do capital priorizam fatores que não estão ligados às dimensões principais da formação, mas ao produtivismo inerente ao sistema econômico no qual estamos inseridos.

Por fim, reiteramos a complexidade da prática de formação de professores, especialmente quando falamos de formação para a pesquisa como algo que necessita transcender a racionalidade instrumental que sustenta a lógica da semiformação instaurada na sociedade contemporânea. Nesse sentido, colocamo-nos ao lado da formação cultural, científica, política e humana, atrelada ao compromisso social do educador com o ensino e a pesquisa.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura – Parte I. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, p. 388-411, ano XVII, dez. 1996a.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura – Parte II. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, p. 388-411, ano XVII, dez. 1996b.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FARIA, Bruno de Almeida; BRACHT, Valter; MACHADO, Thiago da Silva. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la EF y el deporte**, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MILLS, Charles. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto Editora, 1995.


Recebido em: 07/08/2021


Aceito em: 28/01/2022

Renan Santos Furtado

Doutorando em Educação (PPGED/UFPA, Universidade Federal do Pará), membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ (UFPA), pesquisador nas áreas de Educação Física escolar e formação de professores.

 renanfurtado@ufpa.br

 <http://lattes.cnpq.br/0724633321532061>

 <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>

Carlos Nazareno Ferreira Borges

Doutor em Educação Física – área da Cultura (UGF/RJ); Pós-Doutor em Memória Social (UNIRIO); Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPA); Líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ (UFPA).

 cnazareno@ufpa.br

 <http://lattes.cnpq.br/2548063126332942>

 <https://orcid.org/0000-0002-1908-3315>

Leandro Henrique Cruz da Silva

Mestre em Educação (PPGED/UFPA, Universidade Federal do Pará), membro do grupo Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, pesquisador na área de Educação Física Escolar, Teorias e Práticas Educacionais.

 leandro.silvahl12@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/8325653897942742>

 <http://orcid.org/0000-0003-0007-0398>