

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

NAICRON ALVARENGA DA SILVA

**A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA E A FORMAÇÃO DOCENTE  
PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PERSPECTIVAS  
CONTEMPORÂNEAS**

GOIÂNIA

2024

NAICRON ALVARENGA DA SILVA

**A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA E A FORMAÇÃO DOCENTE  
PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PERSPECTIVAS  
CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Estelamaris Brant Scarel.

GOIÂNIA

2024

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

S586t Silva, Naicron Alvarenga da  
A teoria crítica frankfurtiana e a formação docente para o ensino superior no Brasil : perspectivas contemporâneas / Naicron Alvarenga da Silva.-- 2024.  
135 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Estelamaris Brant Scarel.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.

Inclui referências.

1. Professores - Formação. 2. Ensino superior. 3. Teoria crítica. I. Scarel, Estelamaris Brant. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 28/02/2024. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378.011.3-051(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPE  
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu - CPQSS  
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO  
SUPERIOR NO BRASIL: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, aprovada em 28 de fevereiro de 2024.

NAICRON ALVARENGA DA SILVA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás (Presidente)

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás

Profa. Dra. Jussimária Almeida dos Santos /SME

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa/ IFG (Suplente)

## **DEDICATÓRIA**

A meu Trevor: Sempre que eu me sentava para escrever, ele se deitava serenamente a meus pés. Revestido de pelos, ensinou-me uma das maiores lições que a vida pode nos proporcionar: ter mais pelos na roupa do que mágoas no coração.

Em especial, *in memoriam*, dedico esta pesquisa à minha irmã Cheila Alvarenga da Silva, a quem ofereço eternamente todo o meu amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Estelamaris Brant Scarel, minha orientadora nesta dissertação, pela sua orientação, paciência e disponibilidade. Às Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jussimária Almeida dos Santos, agradeço por terem aceitado participar do processo de construção do meu aprendizado, pelas orientações e contribuições; muito obrigado.

Expresso minha gratidão a Deus pela força e esperança em minha vida. A minha família e a todos que me incentivaram ao longo do mestrado, meu sincero agradecimento.

## RESUMO

A presente pesquisa, de cunho bibliográfico, está ligada à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/Goiás), discute acerca do seguinte tema: “A Teoria Crítica Frankfurtiana e a Formação Docente para o Ensino Superior no Brasil: perspectivas contemporâneas”. Para tanto, tem como referenciais teóricos os autores da Teoria Crítica frankfurtiana, em particular, Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), entre outros autores em inter-relação com o tema da pesquisa, que contribuem à elucidação da temática supramencionada. Refere-se a uma investigação que tem como objetivo geral analisar os desafios postos à formação de professores no Brasil para o Ensino Superior à luz da Teoria Crítica frankfurtiana. A partir disso, tem como ponto de referência a seguinte questão: quais são as contradições postas à formação docente para o Ensino Superior no Brasil frente aos impactos trazidos pelo Neoliberalismo e pela Indústria Cultural na contemporaneidade? Desta forma, esse estudo desenvolve-se em três capítulos, com base, também, em três objetivos. Inicialmente, põe em seleção uma reflexão sobre os fundamentos históricos em torno da formação docente no Brasil, considerando os processos contraditórios subjacentes a esse nível de ensino. Em seguida, procura conhecer os fundamentos teóricos da Teoria Crítica frankfurtiana, desenvolvida pelos integrantes da Escola de Frankfurt, bem como buscando conhecer as mudanças significativas vivenciadas por essa Escola ao longo de sua trajetória, a qual estabeleceu um novo parâmetro de análise social com base em uma releitura tanto de Marx como de Kant, Weber, Hegel e Freud. Além disso, a investigação tenta captar os principais dilemas postos a esse nível de ensino forjados pela Indústria Cultural e pelo Neoliberalismo, este último que, mediante a imposição de suas políticas reacionárias e privatistas, causa um esvaziamento às conquistas já realizadas, principalmente, pela Educação, impossibilitando o desenvolvimento de uma visão mais crítica e emancipatória. Por fim, a pesquisa procura elaborar uma correlação entre os fundamentos teóricos da Teoria Crítica frankfurtiana com a docência universitária na atualidade, intencionando trazer à tona, dialeticamente, possíveis contribuições para o entendimento da temática da formação humana em contraposição ao estado de barbarização sofrida por esse nível de ensino na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica Frankfurtiana. Formação Docente. Ensino Superior. Atualidade.

## ABSTRACT

This bibliographical research, linked to the Education, Society, and Culture research line of the Postgraduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás (PPGE/Goiás), discusses the following theme: "The Frankfurt School of Critical Theory and Teacher Training for Higher Education in Brazil: contemporary perspectives." To this end, it has as theoretical references the authors of Critical Theory, in particular, Theodor W. Adorno (1903 - 1969), and Max Horkheimer (1895 - 1973), among the related authors related, who contributed to the elucidation of the topic. The main objective is to analyze the challenges posed to teacher training in Brazil in the light of The Frankfurt School of Critical Theory for Higher Education. Therefore, the starting point is the following question: what contradictions does teacher training for higher education in Brazil face in light of the impacts of Neoliberalism and the Culture industry in contemporary times? Thus, this research is structured into three sections, based on three objectives: firstly, to reflect on the historical foundations of teacher training in Brazil, considering the contradictory processes underlying higher education; secondly, to understand the theoretical foundations of The Frankfurt School of Critical Theory, as well as the significant changes experienced by the School throughout its history, which established a new parameter of social analysis, based on a re-reading of Marx, Kant, Weber, Hegel, and Freud; then, to capture the main dilemmas imposed on higher education by the Culture Industry and Neoliberalism, the latter, through reactionary and private policies, stripped away the achievements already achieved, especially in education, making it impossible to develop a more critical emancipatory vision. Finally, the research aims to draw a correlation between the theoretical foundations of The Frankfurt School of Critical Theory and current university teaching, to dialectically bring to light possible contributions to the understanding of the theme of human formation in opposition to the state of barbarism suffered by higher education in contemporary times.

**Keywords:** Frankfurt School of Critical Theory. Teacher training. University education. Contemporary Times.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 8   |
| <b>CAPÍTULO 1</b>  |     |
| <b>SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL, DO NEOLIBERALISMO E DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA</b> .....             | 16  |
| 1.1 O Ensino Superior no Brasil e a Formação Docente: apontamentos históricos.....   | 16  |
| 1.2 Aspectos Históricos do Neoliberalismo.....   | 32  |
| 1.3 Sobre a História da Escola de Frankfurt .....  | 43  |
| <b>CAPÍTULO 2</b>  |     |
| <b>A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA, A INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE</b> ..... | 58  |
| 2.1 A Filosofia e a Formação Docente para o Ensino Superior .....  | 58  |
| 2.2 A Indústria Cultural e a Formação Docente .....  | 70  |
| 2.3 Políticas Neoliberais e Formação Docente no Brasil na Contemporaneidade: principais impactos .....                       | 80  |
| <b>CAPÍTULO 3</b>  |     |
| <b>OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL PARA O ENSINO SUPERIOR À LUZ DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA</b> .....           | 91  |
| 3.1 O Ensino Superior Brasileiro: do Brasil Colônia ao contexto atual – visão panorâmica .....                               | 91  |
| 3.2 A Teoria Crítica Frankfurtiana e o Trabalho Docente na atualidade: pontos e contrapontos .....                           | 99  |
| 3.3 A Teoria Crítica Frankfurtiana e a formação emancipatória.....   | 109 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 123 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 129 |

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de caráter teórico, trata da Educação Superior e embasa-se na abordagem dialética da Teoria Crítica Frankfurtiana. Seu objetivo consiste em analisar os desafios postos à formação de professores no Brasil à luz da Teoria Crítica frankfurtiana para o Ensino Superior, buscando, compreender o ser humano a partir de suas contradições, visando à conquista de uma perspectiva mais crítica e emancipatória.

Conforme apontado acima, consiste em uma pesquisa bibliográfica<sup>1</sup>, que se fundamenta nas obras de alguns autores frankfurtianos, em especial, Theodor W. Adorno (1903 - 1969), Max Horkheimer (1895 - 1973), entre outros autores em inter-relação com o tema da pesquisa, como: Anderson (1995), Tanuri (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Jay (2008), Saviani (2009), Coêlho (2011), Nobre (2011), Dardot e Laval (2016), Freitas (2018) e Almeida (2020), etc, os quais contribuem para a elucidação desta temática na atualidade.

Deste modo, tratar da formação docente no Brasil, no nível do Ensino Superior requer que nos atentemos para o fato de que a docência nesse nível de ensino sempre foi realizada à deriva da formação pedagógica, como expõe Masetto (2003, p. 13-15) a seguir. Na sua visão, há a necessidade de o professor compreender as novas exigências e, também, as modificações na sua ação docente, pois, em termos organizacionais, o Brasil desde o

[...] seu início até os tempos atuais privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores. O embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implementado no Brasil (o modelo francês napoleônico – cursos profissionalizantes) quanto a crença de que “quem sabe, sabe ensinar”. Ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras a respeito de determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia — e isso qualquer profissional saberia fazer. Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de

---

<sup>1</sup> Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. Entende-se, então, que ainda tem sentido debate dessa temática.

Além disso, hoje, as sociedades vivem sob os efeitos da revolução técnico-informacional. Dessa forma,

[...] o conhecimento apresenta-se com uma multiplicidade quase infinita de fontes de sua produção, enquanto até bem pouco tempo poderia-se dizer que as universidades se constituíam no grande e privilegiado locus de pesquisa e produção científica. [...] As ciências tecnológicas, suas projeções e conquistas sempre maravilhosas não existem se não estiverem ligados ao homem, à comunidade humana, a sua evolução e ao desenvolvimento dos povos. A terceira consideração diz respeito às carreiras profissionais, que também estão sendo revisadas com base nas novas exigências que são feitas em razão da mudança que se vive atualmente: formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, como, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação. São necessários profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação. Eles devem ter capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática. Saber exercer a profissão com vistas a promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país é uma habilidade importante (Ibidem, p. 15-22).

Considerando essa perspectiva de formação<sup>2</sup>, esta pesquisa procura nortear-se pela seguinte problemática: quais são as contradições postas à formação docente para o Ensino Superior no Brasil frente aos impactos trazidos pelo Neoliberalismo e pela Indústria Cultural na contemporaneidade? Desta forma, a pesquisa busca entender os elementos que caracterizam esses conceitos, observando as suas relações com os contextos mais amplos.

Tendo como ponto de partida essa problemática, a investigação divide-se em três objetivos específicos, como se segue: conhecer a trajetória histórica da formação de professores no Brasil para o Ensino Superior, assim como da Escola de Frankfurt e do Neoliberalismo à luz da Teoria Crítica frankfurtiana; apreender a concepção de formação de professores no Brasil, considerando-se os principais impactos postos a esse nível de ensino pela Indústria Cultural e pelo Neoliberalismo, sob a

---

<sup>2</sup> Este conceito é explicitado no primeiro subitem do primeiro capítulo.

fundamentação da Teoria Crítica frankfurtiana; apontar os principais desafios trazidos à formação de professores para o Ensino Superior, tendo-se em vista sua identidade e os desafios postos à Universidade no Brasil na atualidade, considerando-se os fundamentos da Teoria Crítica Frankfurtiana.

Nessa perspectiva, fazemos uma análise, no primeiro capítulo, sob o título de “Sobre a História da Formação Docente no Brasil, do Neoliberalismo e da Teoria Crítica Frankfurtiana”, para primeiramente, apreender os fundamentos históricos acerca da formação docente no Brasil, considerando principalmente as análises de Saviani (2009), que realiza uma distinção significativa entre as seis etapas da história educacional brasileira, ocorrida a partir da legalização da oferta da escola normal até as atuais políticas públicas de educação.

Além disso, no tocante à história do Neoliberalismo, apresentamos alguns apontamentos a respeito desse movimento ideológico<sup>3</sup> na contemporaneidade, buscando demonstrar que tal ideologia foi responsável pela concretização de perspectivas de esvaziamento das conquistas realizadas, em especial, pelo Estado de Bem-Estar Social, mediante à imposição de suas políticas reacionárias e privatistas. Para Freitas (2018, p. 42), o objetivo final desse movimento “é a retirada da educação do âmbito do direito social e sua inserção como serviço no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado”. Complementando essa ideia, o autor ainda esclarece o seguinte:

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria organização empresarial, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das instituições e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência etc. [...] Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (Ibidem, p. 49).

Dando sequência à persecução do nosso objeto, no terceiro subitem procuramos conhecer os fundamentos da Teoria Crítica frankfurtiana, desenvolvida pelos integrantes da Escola de Frankfurt desde de 1923, apreendendo, também, as

---

<sup>3</sup> Este conceito será tratado no capítulo 1.

mudanças significativas vivenciadas por essa Escola ao longo da sua trajetória histórica.

Nesse sentido, avançando na Teoria Crítica frankfurtiana, destacamos a construção do conceito de Teoria Crítica a partir da formação do Instituto de Ciências Sociais ou Escola de Frankfurt, evidenciando, simultaneamente, a relevância desse estudo para a formação do comportamento crítico nos sujeitos, tendo-se em vista a necessidade da reflexão sobre a formação docente, dos confrontos às formas de barbárie<sup>4</sup> em prol da contínua resistência e da emancipação.

Tendo, então, por base tal concepção, no segundo capítulo, intitulado de “A Teoria Crítica Frankfurtiana, a Indústria Cultural e a Formação de Professores no Brasil na Contemporaneidade”, procuramos entender como a filosofia tem um importante significado para a formação dos professores em geral e, em especial, para os docentes do Ensino Superior, porquanto os seus princípios possibilitam a realização de reflexões, indagações, julgamentos e produção do saber<sup>5</sup>, os quais proporcionam o desenvolvimento do exercício do pensar, adornianamente expressando, de uma forma mais crítica e emancipatória, sendo, por isso, de fundamental relevância para a fundamentação epistemológica do fazer educacional. Como afirma Maar (2006, p. 12) a seguir:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de Ilustração da razão.

Sem essa perspectiva, entendemos que a escola e o professor permanecem no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica capitalista. Com efeito, no presente cenário, a formação docente vem enfrentando inúmeros desafios, seja pela inversão de valores ou mesmo por sua visão populista e atrelamento dos processos

---

<sup>4</sup> De acordo com Adorno (2006c, p. 155), é entendido “[...] por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza”.

<sup>5</sup> Este conceito é explicitado no primeiro subitem do segundo capítulo.

políticos educacionais ao capitalismo Neoliberal e à Indústria Cultural<sup>6</sup>, criando um ambiente propício para a instalação e efetivação do desmonte e monopolização de todos os caminhos pelos quais passam o processo de formação das massas<sup>7</sup>. Dessa maneira, atrelada à Indústria Cultural, a sociedade subordina a cultura e, portanto, à lógica do mercado satisfazendo aos interesses pessoais e coletivos conscientes e/ou inconscientes, inclinando-os para o consumo, o que torna ainda mais desafiador o desenvolvimento do sujeito crítico para confrontação a esse estado alienante.

Daí Adorno (1986b, p. 96) nos chamam à reflexão mediante as seguintes palavras:

A importância da indústria cultural na economia psíquica das massas não dispensa a reflexão sobre sua legitimação objetiva, sobre seu ser em si, mas, ao contrário, a isso obriga – sobretudo quando se trata de uma ciência supostamente pragmática. Levar a sério, e não se curvar diante de seu monopólio. Instalou-se um tom de indulgência irônica entre os intelectuais que querem se acomodar a esse fenômeno e que tentam conciliar suas reservas em relação à indústria cultural com o respeito diante do poder. Isso, na medida em que eles já não façam da regressão em marcha um novo mito do século XX.

Dessa forma, os meios de comunicação em geral e até as salas de aula são controlados pela Indústria Cultural, valorizando o utilitarismo inerente ao sistema, conseqüentemente a formação humana passa a ser influenciada pelos princípios do mundo produtivo. Assim, a lógica econômica dominante subjuga a cultura e a educação, transformando os homens em meros instrumentos eficientes das cadeias produtivas.

Neste sentido, torna-se evidente com a teoria apontada e com base em outros autores que as políticas de formação de professores foram amplamente afetadas pelo modelo Neoliberal. Almeida (2020) destaca, por exemplo, que as transformações nesse cenário são preconizadas pelo Banco Mundial tanto para o Brasil quanto para as nações latino-americanas. Essas mudanças apresentam-se como um conjunto de propostas integradas, originadas de uma perspectiva neoconservadora, implementando reformas atreladas a uma orientação economicista e mercadológica.

---

<sup>6</sup> Este conceito será tratado no capítulo 2.

<sup>7</sup> Adorno reelabora este conceito de massa, por meio do texto “Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial” (1986), adquirindo este sentido: “A existência por causa de sua integração social – [...] elas prescindiram não só da solidariedade de classes, mas fugiram à plena consciência de que são objetos, e não sujeitos, do processo social, processo que, no entanto, elas mantêm em andamento como sujeitos” (Adorno, 1986a, p. 66).

Assim, tratam a educação, a cultura e a política sob uma mesma matriz teórica e metodológica do mercado econômico. Nesse cenário,

A concepção mercantil [...] promove o individualismo, desmobiliza ações de solidariedade e de participação social, mas tranquiliza a consciência, uma vez que a lógica do modelo é considerada a lógica da natureza: vence o mais capaz [...]. Nesse sentido a educação constitui-se uma peça no mecanismo de acumulação do capital ao estabelecer consensualmente a reprodução do injusto sistema de classes. Configura-se em uma forma de perpetuação do sistema, em vez de instrumento da emancipação do homem (Almeida, 2020, p. 98).

Como podemos observar, a educação não escapa a essas mudanças estruturais e materiais da sociedade. Por isso, tanto as políticas sociais quanto as educacionais estão atualmente guiadas pelos princípios capitalistas, colocando o mercado no centro das relações sociais. Na visão de Almeida (2020, p. 99):

A educação que potencialmente é instrumento essencial para a mudança da realidade social, passa a ser estigma da sociedade capitalista ao “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimem os interesses dominantes [...]”. Porém, não podemos deixar de destacar que a emancipação humana, possível pela educação, é o objetivo central dos que lutam contra a intolerância e a alienação da sociedade mercantil.

Com efeito, diante da mercantilização educacional e da reforma empresarial, captamos o controle dos organismos multilaterais que financiam as políticas educacionais brasileiras, reduzindo a formação docente às atividades técnicas e práticas, contrariando, a formação crítica e de aprofundamento científico-cultural, o que, para Adorno (1986a, p. 69), transforma-se em contradição. Por isso este filósofo adverte que

Não é a técnica o elemento funesto, mas o seu enredamento nas relações sociais, nas quais ele se encontra envolvida. Basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este coincide, por enquanto, de um modo fatal com necessidade de controle.

Inferimos, assim que, a partir da Teoria Crítica frankfurtiana, é preciso interpretar e analisar criticamente essa estrutura onde existe o predomínio do controle principalmente pelo capital. É necessário buscar a compreensão do sistema vigente

e tornar possível a apreensão da realidade e, a partir de tal apreensão, realizar o enfrentamento em especial pelo docente, rompendo com esse modelo de formação para a sua profissão. Pois, a necessidade constante do exercício do pensamento e reformulações, a partir das transformações históricas, é compromisso do pensador crítico comprometido com essa teoria e com a sociedade. Assim, para Horkheimer (1991, p. 69): “A teoria crítica da sociedade [...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida”.

Por último, no capítulo intitulado de “Os Desafios à Formação Docente no Brasil para o Ensino Superior à Luz da Teoria Crítica Frankfurtiana”, procuramos refletir sobre os principais elementos que moldaram a Educação Superior desde o Brasil Colônia até os dias atuais, com destaque para a estrutura e à organização educacional superior, tentando captar seus avanços e suas contradições, que proporcionaram mudanças impactantes no atual cenário deste nível de Ensino, sem, contudo, descuidarmos dos desafios postos ao trabalho docente nesse contexto e a imperativa busca pela formação emancipatória.

Assim, constatamos que as relações do trabalho a partir do Neoliberalismo tomam características cada vez mais acentuadas no que tange à formação e atuação docente. Por exemplo, mediante a necessidade de aumento da jornada diária de trabalho aliada ao baixo salário, perda de direitos trabalhistas, enfraquecimento de participação nos assuntos sindicais e, ainda, remunerações sendo condicionadas ao desempenho e méritos dos alunos nas avaliações classificatórias, etc.

Desta forma, a pesquisa possibilitou-nos constatar, através da Teoria Crítica frankfurtiana, que as condições precarizadas do trabalho docente na educação hoje estão intrinsecamente ligadas às questões políticas e econômicas da ideologia Neoliberal, amparadas pela Indústria Cultural, que ainda persiste transformando espaços institucionais educacionais em mercado privado, visando ao lucro e ao processo de dominação, conseqüentemente, transformando o ensino superior em mercadoria a ser consumida de forma aligeirada, porquanto destituída de historicidade e de rigor científico, ou seja, em mero saber fazer.

Desse modo, as reflexões estabelecidas nesta pesquisa buscam apontar a realidade que levou o sujeito a ser um objeto necessário ao funcionamento do mercado, tornando-se mercadoria, o que o desumaniza e o coisifica, havendo, para tanto, necessidade desse cenário ser confrontado através da educação. Segundo Maar (2006, p. 15), “[...] a reflexão educacional constitui uma focalização político-

social. Uma educação política”. E, portanto, uma educação que não modela pessoas, não apenas transmite conteúdos e sim, expõe Adorno (2006, p. 141), a “produção de uma consciência verdadeira”.

E, assim, reiteramos que, a partir da Teoria Crítica frankfurtiana, é preciso interpretar e analisar criticamente essa estrutura onde existe o predomínio do controle principalmente pelo capital. É necessário buscar a compreensão do sistema vigente e tornar possível a apreensão da realidade e, a partir desta, realizar o enfrentamento para romper com esse modelo de formação fragilizada teoricamente para a profissão.

E, com isso, enfatizamos, com base na Teoria Crítica frankfurtiana, que é preciso educar para a resistência a toda forma de conformismo, afinal, a Educação Superior com sentido é o que proporciona tanto a autorreflexão crítica como assegura o exercício constante do inconformismo.

## **CAPÍTULO 1**

### **SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL, DO NEOLIBERALISMO E DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA.**

Este capítulo tem como objetivo conhecer a trajetória histórica acerca da formação docente no Brasil, do neoliberalismo, bem como da Teoria Crítica frankfurtiana.

Na primeira sessão, buscamos conhecer a formação docente no Brasil a partir de um recuo à sua história, visando apreendermos os processos contraditórios subjacentes a esse nível de ensino, tendo-se em vista, conforme aponta Saviani (2009, p. 144), que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”. Sem essa perspectiva, a escola e o professor permanecem no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica capitalista.

Em seguida, no tocante à história do neoliberalismo, fazemos alguns apontamentos a respeito desse movimento ideológico na contemporaneidade, responsável pela implementação de perspectivas de esvaziamento das conquistas realizadas, em especial, pelo Estado de Bem-Estar Social, mediante a imposição de suas políticas reacionárias e privatistas.

Por último, em referência à chamada Escola de Frankfurt, procuramos entender “historicamente” o seu processo de criação, ocorrido desde 1923 e as mudanças significativas vivenciadas por essa escola ao longo de sua trajetória, a qual estabeleceu um novo parâmetro de análise social com base em uma releitura do marxismo, buscando confrontar de forma veemente os elementos extremistas instalados na realidade contemporânea. Assim, a Teoria Crítica frankfurtiana busca compreender o ser humano a partir de suas contradições, visando à conquista de uma perspectiva mais crítica e emancipatória.

#### **1.1 O Ensino Superior no Brasil e a Formação Docente: apontamentos históricos**

A formação de professores no Brasil, ao longo dos anos, sempre foi objeto de debates que almejavam profundas reformulações. Ultimamente, vem passando por transformações estruturantes em virtude de grandes impactos oriundos do campo

econômico, político e social, gerando competitividade e profunda desvalorização profissional, que dificultaram a formação no Brasil.

O ensino superior dentro deste cenário enfrenta inúmeros desafios, é nele que vemos uma inversão de valores o que por muitas vezes resulta na ascensão de um populismo extremista e na banalização da educação. Por isso, é fundamental o desenvolvimento humano emancipatório nesse nível de ensino.

Para o entendimento deste objeto, é preciso fazer um recuo à história e perceber o caminho proposto para este novo século, ou, ao menos, tentar compreender os impactos sobre a formação superior docente neste país.

No Brasil, a questão da formação docente só surgiu de forma explícita com a chegada da família real ao país (1808) e após a Independência, em 1822. Retomando a história, mesmo durante todo o período colonial (1500-1822), com os colégios jesuítas e as aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas, não se manifestou de forma explícita nenhuma preocupação com a formação de professores, conforme destaca Saviani (2007). Essa questão só veio a emergir com a organização das primeiras tratativas da instrução popular, a Lei das Escolas de Primeiras Letras<sup>1</sup>.

Até esse período (1822), não havia o interesse por parte da Corte com referência à criação de instituições educacionais no Brasil, sobretudo de ensino superior, em virtude de as famílias ricas terem condições de enviar seus filhos para estudarem na Europa. Conforme destaca Saviani (2005), somente após a invasão napoleônica a Portugal, em 1807, e a vinda da Corte portuguesa para o Brasil (1808), aliadas à impossibilidade de retorno da família real à Europa, surgiu a necessidade de implementação do ensino superior neste país.

No entanto, desde a proclamação da república em 1889, e com a criação das primeiras escolas de ensino superior no país, em 1890 até 1934, o ensino superior desenvolve-se muito lentamente, seguindo um modelo para preparação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, visando apenas assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados no mercado de trabalho e, além disso, garantir prestígio social. Assim, desde a independência, em 1822, não houve mudanças na estrutura do sistema de ensino, nem ampliação e diversificação (Saviani, 2005).

---

<sup>1</sup> Lei promulgada em 15 de outubro de 1827, que obrigava os professores a serem treinados no método mútuo, às próprias custas nas capitais de suas respectivas províncias [Nota do pesquisador].

Só depois de 1850 que pudemos observar uma discreta expansão no número de instituições educacionais e consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. A ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais, como por exemplo, o direito, a engenharia, em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade pública, conforme afirma Saviani (2005).

O sistema educacional Paulista é exemplo deste surgimento, porém, tal sistema representou a primeira grande ruptura com o modelo de escola controlado pelo governo central.

Em 1939, em São Paulo, foram criados os primeiros cursos de pedagogia e de Licenciatura da Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo (USP). Nessa perspectiva surgiu o modelo adotado pelas demais instituições de ensino superior (IES) do país, com a finalidade de equacionar a questão da formação docente. Assim, “aos cursos de licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os cursos de pedagogia ficaram com o encargo de formar professores das Escolas Normais” (Saviani, 2005, p. 9).

Em suma, para compreendermos melhor a historicidade desse momento de fortalecimento e estabelecimento do ensino superior e a formação docente no Brasil, Saviani (2009) afirma que será preciso fazer uma distinção significativa entre seis etapas da história educacional ocorrida a partir da legalização da oferta da escola normal até as atuais políticas públicas de educação.

Primeiro, 1827-1890, são os chamados “Ensaio Intermitentes de Formação de Professores”, que se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, por meio dos quais os professores se instruem pelo método do ensino mútuo e pela responsabilidade de suas próprias despesas e se estende até 1890.

Nesse período, segundo Saviani (2009, p. 144), ocorrem as tentativas de instalação das escolas normais que, no entanto, tiveram existência descontínua, funcionando, por isso, com interrupções. Segundo essa perspectiva,

[...] após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em

1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande de sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Assim, oficialmente em 1º de março de 1823, “um decreto cria uma escola de primeiras letras pelo Método de Ensino Mútuo para instrução das corporações militares” (Tanuri, 2000, p. 62), com a finalidade de instruir as pessoas a partir do método de Lancaster. Esse,

[...] desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa. Conhecido também por método monitoral ou mútuo, difere dos métodos que o antecederam por utilizar alunos que se destacam dos demais como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo. O papel do professor tornou-se então o de instruir os monitores antes do início das aulas com ordens precisas e direcionadas para que eles fossem capazes retransmitir os conhecimentos dados pelo professor. No restante de seu tempo, o professor dirigia a escola: observa o desempenho dos monitores, controla o movimento de entrada e saída de alunos, mudanças de exercícios, etc. [...] O método Lancaster representava o que de mais moderno havia na época, porém os resultados de sua utilização no Brasil ficaram muito aquém do esperado, não só pela ausência de professores habilitados e falta de estrutura adequada como também em função do baixo número de alunos que frequentavam a escola pública no Brasil, haja vista que o método foi desenvolvido para atender um grande número de alunos (InfoEscola, 2023, p. 1).

Nesse sentido, destaca-se, a Lei n. 15/10/1827, que “consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. n. 5º, que os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da capital” (Tanuri, 2000, p. 62). Além disso, a autora completará afirmando o seguinte:

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da lei de 15/10/1827”. A escola será regida por um diretor, que exercerá também a função de professor, e contemplará o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano, as quatro

operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever” (*apud* Moacyr, 1939b, p. 191). Devido à consagração do método do ensino mútuo na Lei de 1827 e à sua conseqüente divulgação, as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do referido método (*Ibidem*, p. 64).

Saviani (2007) esclarece, nesse momento, portanto, que há uma preocupação apenas com a formação específica docente, instruindo-os no domínio do método, sem qualquer base teórica, uma vez que os conhecimentos transmitidos nas escolas de Primeiras Letras desconsideravam qualquer preparo pedagógico-didática.

No entanto, mesmo sujeito a várias contestações, o ensino normal terá uma certa estabilidade após 1870, no qual os cursos reafirmam sua força e continuam a ser instalados. Segundo Tanuri (2000, p. 65),

Em todas as províncias as escolas normais tiveram um caminho incerto e atribulado, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só em 1870 se consolidarem com as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como da liberdade de ensino.

Uma outra questão complexa apresentada nesse primeiro aspecto é sobre os currículos, que a partir do Decreto n. 7.247, de 19/4/1879, “a reforma Leôncio de Carvalho contempla a primeira proposta do Poder Central relativamente às escolas de formação de professores instalada na corte, em 1880” expõe Tanuri (2000, p. 66). Na concepção da autora, essa “reforma - Leôncio de Carvalho - acolheu a frequência e os exames livres, a duração dos cursos não foram fixados em anos, mas em séries de matérias nas quais os alunos se submetiam a exames” (*Ibidem*, p. 66).

Sendo assim, é possível afirmar que

[...] as escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos. Já então com um currículo mais amplo do que o inicial, composto sobretudo pelas matérias do ensino primário, elas se assemelhavam às escolas primárias superiores, constantes da legislação de muitas províncias. A formação pedagógica era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional. Mencione-se, a título de exemplo, o currículo da Escola Normal de São Paulo, fixado pelo regulamento de 3/1/1887: 1º ano: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã; 2º ano: gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua

francesa; 3º ano: geografia e história, pedagogia e metodologia, química (art. 3º) (Tanuri, 2000, p. 67).

Enfim, para Tanuri (2000), os projetos elaborados por Almeida de Oliveira (1882), Rui Barbosa (1882) e Cunha Leitão (1886) foram decisivos na afirmativa de o poder central de subsidiar as escolas normais nas províncias, o que já evidencia aí o reconhecimento nascente do ensino primário. Inferimos, a partir da argumentação da autora, que o trabalho relativo à formação de professores no Brasil, desde seu início, foi perpassado tanto por um processo de descontinuidade como de fragmentação curricular que foram sendo estruturados ao longo dos anos.

Contudo, posteriormente, há uma abertura no currículo para as mulheres. Assim, pela primeira vez,

[...] nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa. [...] De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 1870. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema da mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida renumeração (Tanuri, 2000, p. 66).

Foi, a partir dessa mudança, que se passou a ter uma primeira visualização efervescente de que o professorado feminino merecia o seu lugar e ter destaque quanto à sua qualificação, mesmo com escassez de obras e traduções no passado. Nesse sentido, a formação tornou-se regular com vistas à qualificação do magistério primário, visto que o perfil deste grupo continuaria a se desenvolver ao longo dos anos.

Segundo, 1890-1932, ocorreu o estabelecimento e a expansão do padrão das escolas normais, isto é, logo após a proclamação da República em 1889, cujo padrão de organização e funcionamento fora fixado com a Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1890, com a Escola Modelo<sup>2</sup> anexa. Essa, segundo os reformadores, escreve Saviani (2009, p. 145), foi marcada por dois vetores:

[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja característica foi a criação da escola-modelo anexa à escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo de novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

Apesar dessas modificações trazidas, não houve grandes alterações para a instrução pública, e nem grandes ideias educacionais. Na verdade, afirma Saviani (2009, p. 145), “o próprio quadro social, político e econômico da Primeira República não favoreceu a difusão do ensino”, que acabou, segundo Tanuri (2000, p. 68), “assumindo uma forma de Estado Oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café”.

Sem dúvida, é inegável como estes reformadores paulistas dos anos iniciais consolidaram de forma enriquecedora o progresso de suas estruturas a ponto de outros estados inspirarem em seus sistemas, como são os casos de Mato Grosso,

---

<sup>2</sup> “Poucos meses após a proclamação da República, o projeto elaborado por Rangel Pestana (1839-1903) foi consubstanciado no Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, que reformou a Escola Normal, sob a direção do Dr. Antonio Caetano de Campos (1844-1891), e criou as escolas-modelo. Essas eram classes primárias anexas à Escola Normal, cujo objetivo era melhorar a formação de professores, permitindo o estágio de normalistas, e desenvolvendo, assim, um padrão de ensino para nortear as escolas oficiais. A organização da Escola Normal, prevista na Lei nº 27, de 12 de março de 1890, significou um grande passo no aperfeiçoamento do ensino normal e se distinguiu pela integralização desse curso, que teve sua duração ampliada para três anos, com cinco cadeiras, cada qual com seu professor. A reforma de 1890, graças à orientação e influência de Caetano de Campos, converteu as escolas preliminares anexas em escolas-modelo. Essas foram concebidas nos moldes de um ensino primário de longa duração, integral, graduado, e conforme as ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino. A escola preliminar anexa à escola Normal, que funcionou primitivamente em compartimentos contíguos à Igreja do Carmo, converteu-se em escola-modelo. As demais escolas anexas à Escola Normal foram convertidas em escolas-modelo, sob a execução inicial e orientação do Dr. Caetano de Campos. Posteriormente, essa reforma foi estendida a todo o ensino público do Estado, pela Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, que, em relação ao método de ensino, estabeleceu: Artigo 6º. Nela foram incorporadas muitas das inovações, que passariam a vigorar nas escolas públicas primárias, em especial nos grupos escolares, que, em geral, tinham uma organização heterogênea, diferentes programas e níveis de formação de professores. A importância dessa escola para o contexto geral da educação paulista fica evidente em fatos como o estabelecido no regimento interno, de 1894, que obrigava os professores a frequentarem-na para aplicarem em suas escolas o aprendido ali” (Estado de São Paulo, 2023, p. 7-8).

Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros, por exemplo. Uma atuação que permitiu “que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados” (Ibidem p. 68). Dessa maneira, diante de tal perspectiva de estruturação do ensino,

[...] a reforma paulista realizada em 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deviam realizar. Nessas escolas foram introduzidas as ideias de Pestalozzi<sup>3</sup> acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana. A reforma, iniciada na escola normal, foi estendida a todo público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios (Tanuri, 2000, p. 68).

É importante ressaltarmos que nem todas as metas desses primeiros reformadores foram atingidas. Porém, conforme expõe Tanuri (2000, p. 69): “a Escola Normal Superior, por exemplo, permaneceu na legislação até 1920”. Também, “os cursos complementares que se instalaram com o objetivo de preparar os professores para as escolas preliminares com as práticas do modelo de ensino das escolas modelo (Lei n. 374, de 03/09/1895)”. Nesse intuito, essa dualidade foi de fundamental importância para que se pudesse expandir o sistema de formação de docentes em proporções significativas para a época e prover o ensino primário de pessoal habilitado.

---

<sup>3</sup> Johann Pestalozzi (1746-1827), com sua pedagogia naturalista, “é um dos nomes mais referidos na história da educação, rivalizando com Rousseau, cujo *Émile* era o seu livro de cabeceira. De Rousseau disse, num texto escrito no ano anterior à sua morte, que foi ele quem “devolveu a criança a si própria, e a educação à criança e à natureza humana”. Nascido em Zurique (Suíça), onde estudou Teologia e Direito, o seu renome internacional deve-se às instituições de educação que dirigiu sucessivamente em Neuhof (1775), Berthoud (1798), e Yverdon (1805). O seu humanismo pedagógico está resumido nessas palavras: “reconhecer, manter e promover em cada ser a dignidade da pessoa é o princípio em que reside toda a educação da humanidade. [...] Juntar a formação geral e profissional é a primeira característica da sua concepção pedagógica” (Monteiro, 2006, p. 95).

Terceiro, 1932-1939, houve a organização dos Institutos de Educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira (1900-1971) no Distrito Federal em 1932, e de Fernando de Azevedo (1894-1974) em São Paulo, em 1933.

Concebidos como espaço de cultivo da educação e não mais apenas como objeto de ensino, e sim também de pesquisa, os Institutos de Educação, conforme afirma Saviani (2009, p. 145), abrirão uma nova etapa na história da formação de professores no Brasil, inclusive darão origem aos cursos superiores de educação, licenciatura e pedagogia instituídos em 1939. Deste modo,

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob a inspiração do ideário da Escola Nova.

Ambas as iniciativas, pela inspiração do ideário da Escola Nova<sup>4</sup>, levaram-nos a verificar que a reforma instituída pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, de Anísio Teixeira propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (Ibidem, p. 145).

Nessa perspectiva, transforma a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo abrangeria no primeiro ano, “biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação e introdução ao ensino” (Saviani, 2009, p. 146), por conseguinte, contemplando três aspectos: Princípios e técnicas; matérias

---

<sup>4</sup> O movimento educacional conhecido como Escola Nova surgiu no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, em descompasso com o mundo no qual se achava inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. [...] O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) sofreu a influência do pragmatismo de William James, tornando-se um dos maiores teóricos da Escola Nova. Ele próprio preferia identificar sua teoria como um instrumentalismo ou funcionalismo, já que as ideias têm valor instrumental para resolver os problemas que resultam da experiência humana. [...] No Brasil, o movimento da Escola Nova só começou na década de 1920, com diversas reformas esparsas do ensino público. Suas ideias expressaram-se de maneira clara, em 1932, no Manifesto dos pioneiros da educação nova, cujos principais signatários foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço filho. Esse manifesto foi muito importante na história da pedagogia brasileira, porque representou a tomada de consciência da defasagem existente entre a educação e as exigências do desenvolvimento. [...] Destacamos a contribuição do pedagogo, filósofo e educador Anísio Teixeira (1900-1971), responsável pela difusão das ideias de John Dewey no Brasil. Devido à influência de Dewey, Anísio Teixeira preferia usar a expressão “escola progressiva” e não Escola Nova, denominação afinal consagrada no movimento escolanovista” (Aranha, 2006, p. 225-229).

de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais e práticas de ensino. O Instituto de Educação de São Paulo, também, seguiu caminho parecido.

Pelo exposto, percebemos que a incorporação introduzida por essa reforma busca se firmar cada vez mais nas exigências da pedagogia como um conhecimento científico. Que se direciona rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (Ibidem, p. 146).

De fato, isso só foi possível com as mudanças trazidas pela transformação da Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituindo-se de quatro escolas: “Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório com um), Escola Primária e Jardim-de-infância” (Tanuri, 2000, p. 73). Estas últimas utilizadas como preparatório de experimentação e práticas de ensino. Vejamos a seguir:

[...] O curso normal, que então de quatro anos, precedido pelo complementar de três, passa a ser constituído por um curso de formação profissional de duas séries e a existir para ingresso a integralização do curso secundário fundamental, organizado de conformidade com a legislação federal. Da mesma forma que no Distrito Federal, a Escola Normal da Capital, com a denominação de Instituto de Educação “Caetano de Campos”, passa a ministrar em sua escola de professores: curso de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores. Todas as demais escolas normais do estado, inclusive as denominadas “livres” (ou equiparadas), ofereciam apenas o curso de formação profissional do professor, de dois anos, além do curso primário de quatro anos e do secundário fundamental, de dois.

Por fim, ocorreu um movimento semelhante em São Paulo com a reforma realizada por Fernando de Azevedo e consubstanciada pelo Decreto n. 5.884, de 21/4/1933, conforme destaca Tanuri (2000, p. 73), “que só se desvinculará em 1938, com a criação da seção de educação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, transferindo-se os catedráticos do Instituto para nova seção”, mesmo com críticas a respeito de os docentes serem professores do curso normal e elevados agora ao nível superior.

Quarto, 1939-1971, ocorre a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais, evidenciado pelo Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, em que surgia o curso de Pedagogia.

Os institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, agora elevados ao nível universitário, tornam-se a base dos estudos superiores de educação (Saviani, 2009), visto que o sistema Paulista é incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo, e, em 1935, com sua criação, o carioca à Universidade do Distrito Federal. E, assim, “foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizadas para todo o país” (Saviani, 2009, p. 146), os quais, pela organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, entendemos que redundam no seguinte:

Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3 + 1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. E em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.

Um outro movimento de grande inovação seguido nos anos de 1930 e 1940 é o do movimento ruralista, cujas propostas eram ajustar os currículos da escola primária e normal e preparar professores especializados para o magistério na zona rural. Que se “tratava de um modelo que procurava utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo” (Tanuri, 2000, p. 75). Cujo modelo foi implementado por muitos anos no Brasil.

Em consonância com essa orientação, por exemplo, em 1934, instala-se a primeira escola normal rural em Juazeiro, no Ceará, por atuação de Moreira de Souza, iniciativa adotada por outros estados e que foi acolhida pela Lei Orgânica do Ensino Normal, vindo atingir considerável desenvolvimento quantitativo.

Enfim, segundo a concepção de Saviani (2009), a Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto n. 8.530, de 2/1/1946, embora com uma orientação

menos centralizadora, após o final da ditadura militar no Brasil (1964-1985) não trouxe exclusivamente o sentido que o termo buscava, sendo muitas vezes confundida.

Por um lado, o primeiro ciclo correspondente ao ginasial, e com duração de quatro anos, permanece centrado nas disciplinas de cultura geral, funcionando, assim, como as velhas escolas tão criticadas; por outro, os cursos de segundo ciclo, com duração de três anos, contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas de 1930. É uma situação, em especial dualista, que para Tanuri (2000, p. 76) fica evidente que a Lei Orgânica do Ensino Normal

[...] não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (Tanuri, 2000, p. 76).

E os cursos de Pedagogia, assim como os de licenciatura, “centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por conjunto de disciplinas a serem frequentados pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios” expõe Saviani (2009, p. 147). Além disso, as Leis orgânicas ampliaram a reduzida articulação existente no ensino brasileiro, dando margem à criação da chamada “Lei de Equivalência”, e que só será completada com a Lei de Diretrizes e Bases, conforme veremos a seguir, mas isso já sinalizava para Anísio Teixeira que teria “dado o passo para a sua descaracterização como curso vocacional de habilitação ao magistério primário” (Tanuri, 2000, p. 77).

Quinto, 1971-1996, substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério. Efetuado com o golpe de 1964<sup>5</sup> no Brasil, em que foi preciso uma nova adequação ao campo educacional, em especial mudanças na legislação. Em que afirma Saviani (2009), com o chamado advento específico do magistério, decorrente

---

<sup>5</sup> “No período de 1964 a 1985, o Brasil foi governado por militares, que impuseram uma cruel ditadura. Cinco militares sucederam-se no poder: Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo. Para evitar os protestos da sociedade, o regime militar cassou o direito de voto e calou as oposições por meio da censura ou pela violência da repressão policial. Muitos brasileiros foram mortos e torturados pela polícia nesse período. [...] Persistiu no Brasil, durante esse período, o terrível problema do descaso pela educação geral do povo. Criado pelo regime militar para acabar com o analfabetismo, o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização – não conseguiu cumprir sua tarefa. [...] Já no período final da ditadura, o país estava mergulhado numa das maiores crises sociais e econômicas de sua história. As pressões populares pela redemocratização aumentavam. A abertura democrática era inevitável” (Cotrim, 1998, p. 474-485).

da Lei n. 5.692/1971, o ensino primário e médio passa respectivamente sua denominação para primeiro grau e segundo grau. Assim, “nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau” (Saviani, 2009, p. 147).

O autor esclarece também que essa “habilitação do magistério” foi organizada em duas modalidades pelo Parecer n. 3.349/1972, (Brasil, 1972). Uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (HEM - Habilitação Específica de Magistério).

Em consonância com essa nova estruturação, o currículo passa a compreender o núcleo comum destinado à formação geral, com uma parte diversificada à formação especial, enquanto a formação dos professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Continuando sua análise, esclarece o seguinte:

Sob o nome de “o quadro negro do curso”, o CENAFOR<sup>6</sup> listou treze deficiências que, resumidamente, são as seguintes: 1) a estrutura curricular é pouco específica; 2) não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor; 3) na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor; 4) não há integração interdisciplinar; 5) em alguns Estados, muitos anos que não cursaram as 2ª e 3ª séries são matriculados na 4ª série transformando-se em professores improvisados; 6) dificuldade de realização de estágios; 7) o curso é inadequado à clientela do período noturno; 8) o curso não dá conta de suprir a aprendizagem precária dos alunos oriundos do ensino supletivo; 9) pauperização salarial do professor da habilitação magistério; 10) rarefação do professor efetivo; 11) falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar; 12) falta de mecanismos que assegurem a reciclagem periódica do professor da habilitação; 13) inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar no 2º Grau, especialmente na habilitação magistério (Saviani, 2005, p. 20).

---

<sup>6</sup> “Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, instituído pelo Decreto Lei n. 616, de 09 de junho de 1969, no Art. 1º “[...] sob a forma de fundação, vinculada ao Ministério da Educação e cultura, com sede e foro na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo. [...] Art. 3º O CENAFOR terá por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País” (Brasil, 2023, p. 1).

Como podemos observar, a estruturação trazida pelo Parecer n. 3.349 / 1972, acarreta serias consequências para a formação do professor. Dessa maneira, diante das evidências da gravidade dos problemas apresentados, o governo, em 1982, cria o projeto Centro de Formação e aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs. Segundo Saviani (2005, p. 20), o “projeto foi pensado como um mecanismo de formação iniciada e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau”. No tocante às finalidades, o projeto visava “redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as suas funções de educação” (Tanuri, 2000, p. 82).

Nessa perspectiva, consistia em um projeto característico de Revitalização da Escola Normal, com bolsas de trabalho, alunos em tempo integral e atividades de monitoria nas classes das primeiras séries, mas que, não obstante o seu sucesso, ele foi descontinuado, “quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (Saviani, 2009, p. 147). Dessa forma,

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n. 5.692 / 1971 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Sendo assim, à luz do princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação finaliza Saviani (2009, p. 148), que “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”.

Logo, diante do que foi exposto, é possível aprendermos que o problema da formação de professores que se apresentou a partir do século XIX, não tenha surgido apenas nesse momento, conforme destaca Saviani (2009). Mas, que ao longo dos anos, fora apresentando uma necessidade de universalizar a instrução dos sistemas nacionais de educação, para que as políticas públicas, a preparação docente, a

questão pedagógica e outros desafios fossem enfrentados e ocupados por uma posição central crítica de reformas na educação escolar em nosso país.

Desse modo, por Sexto, 1996-2006, com o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais superiores, o quadro mobilizador desse novo cenário se apresentará de forma mais perceptível e de grande empolgação pelos educadores após o final do regime militar no Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual a princípio não corresponderá a essa expectativa. Mas, de todo modo,

[...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de educação de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração [...]. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006 (Saviani, 2009, p. 148).

Apesar de conquistas nas últimas décadas afirma Tanuri (2000), o esforço ainda é pequeno no sentido efetivo da melhoria da qualidade da formação docente, ausência de ações governamentais adequadas à carreira, a baixa renumeração, que é um problema que reflete na desvalorização social da profissão docente, trazem consequências drásticas ao ensino em todos os níveis.

Para se ter uma ideia, em 1996, no Brasil havia “5.276 Habilitações de Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais”; e no ensino superior, quanto aos cursos de Pedagogia, “dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais” (Tanuri, 2000, p. 85).

O art. 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, estabeleceu que a formação dos docentes para a educação básica – educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – passaria a ser feita em nível superior, nos cursos Normais Superiores e nos Institutos Superiores de Educação expõe (Saviani, 2013).

E assim, segundo Tanuri (2000, p. 85), “o legislador optava por inserir uma nova instituição no panorama educacional, provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses, que forneceram referencial para a experiência realizada no país”.

Enquanto o art. 63 da referida lei determina que ficará a cargo dos Institutos Superiores de Educação (ISE) manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” expõe Tanuri (2000, p. 85).

Enfim, o percurso histórico referente à formação de professores, que começa o seu trajeto mais precisamente na década de 1930, agora passa a ter nova configuração a partir do art. 67 da LDB n. 9.394/1996, visando à constituição efetiva do Estado com a valorização profissional, conforme afirma Saviani (2013). Por outro lado, há uma reserva de que este compromisso em favor da formação permaneça apenas no plano legal.

Sabemos que, mesmo com as conquistas legais da legislação, como já foi abordado, os desafios para os educadores em nível superior continuam. Sendo assim,

[...] a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/1999) tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, tem-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos na Universidade (Tanuri, 2000, p. 85).

Tais desafios ainda se tornam mais expressivos a partir do advento do neoliberalismo na educação, imprimindo-lhe uma formação de professores que deverá estar a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades para atendimento às exigências do mercado. Destaca Saviani (2013), não podemos fechar os olhos para os desafios da atualidade e precisamos traçar metas de enfrentamento e visualizar outras perspectivas para seu confronto.

Desde então, há uma preocupação generalizada com os rumos da formação de professores no Brasil, bem como acerca das implicações dessa formação para a melhoria da educação na atualidade, o que é extremamente importante. No entanto, as reflexões observadas até aqui, no decorrer dos seis períodos analisados, demonstram uma precariedade nas políticas formativas cujas sucessivas mudanças não trouxeram um padrão consistente para a preparação docente, em face justamente dos problemas enfrentados pela educação escolar no país hoje.

É preciso, portanto, entender que um dos grandes desafios para a formação de professores, é a própria concepção de formação<sup>7</sup>, bem como as políticas públicas pouco efetivas em relação a este tema, que será objeto de discussão neste trabalho posteriormente. São reflexões que precisam ser debatidas e analisadas detidamente para que se possa, senão mudar, pelo menos tencionar a história da formação de professores no Brasil.

## 1.2 Aspectos Históricos do Neoliberalismo

A história do neoliberalismo remonta às décadas de 1940 e 1950 quando os economistas e pensadores liberais<sup>8</sup> tentaram desafiar a predominância das políticas tolerantes, intervencionistas e de Bem-Estar Social que foram adotadas em muitos países ocidentais após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Eles argumentavam que o Estado tinha um papel preponderante na economia e defendiam a redução dessa intervenção governamental em favor de uma abordagem mais voltada para o mercado. À vista disso,

O que chamamos de neoliberalismo nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, entre os quais Popper e Lippman, que em 1947 reuniu-se em Mont Saint Pèlerin, na Suíça, à volta do austríaco Hayek e do norte-americano Milton Friedman. Esse grupo opunha-se encarniçadamente ao surgimento do Estado de Bem-Estar de estilo keynesiano e social-democrata e contra a política norte-americana do New Deal. Navegando contra a corrente das décadas de 1950 e 1960, esse grupo elaborou um detalhado projeto econômico e político no qual atacava o chamado Estado-Providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado, afirmando que esse tipo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos e a competição, sem as quais não há prosperidade (Chauí, 2014, p. 85).

---

<sup>7</sup> Adorno (2006, p. 80) concebe a formação como a “[...] capacidade de pensar problematicamente conceitos, [...] possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito”.

<sup>8</sup> “Conjunto de medidas de política econômica tomadas nos Estados Unidos entre 1933 e 1940, sob a liderança do presidente Franklin Roosevelt, com a finalidade de produzir a recuperação da Grande Depressão e corrigir defeitos no sistema que se acreditava terem sido por ela revelados” (Bottomore; Outhwaite, 1996, p. 522).

Uma das principais influências intelectuais do neoliberalismo foi a escola de economia de Chicago<sup>9</sup>, liderada por Friedrich Hayek (1899-1992), economista inglês nascido na Áustria e Milton Friedman (1912-2006), economista, estatístico e escritor norte-americano. Os teóricos dessa Escola afirmavam que a livre iniciativa e o livre mercado eram fundamentais para promover a eficiência econômica e o crescimento, e que o Estado deveria ter um papel mínimo na economia, limitando-se a garantir a estabilidade e a proteção dos direitos de propriedade. Segundo Anderson (1995, p. 11),

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas.

Apesar de o neoliberalismo ter tomado corpo a partir do contexto acima, esse termo foi cunhado pela primeira vez na década de 1930, ganhando popularidade a partir da década de 1980 em diante, quando líderes políticos como Ronald Reagan (1911-2004), nos Estados Unidos e Margaret Thatcher (1925-2013), no Reino Unido, implementaram políticas públicas inspiradas pelo neoliberalismo em substituição ao liberalismo<sup>10</sup> econômico.

---

<sup>9</sup> “Essa ‘escola’ representa um modo próprio de encarar a economia e a política econômica – dando grande ênfase aos mercados livres como descrição e prescrição – que tem sido associado à Universidade de Chicago desde pelo menos os anos 30. Nem todos os economistas relacionados à Universidade de Chicago foram membros da ‘escola econômica de Chicago’. Nem todos os membros dessa escola tiveram relação com a Universidade de Chicago. Mas Chicago é sem dúvida a igreja matriz de um modo de pensar cujos fundadores ensinaram em Chicago e cujos posteriores sumosacerdotes lá estudaram ou ensinaram. A doutrina não foi constante no decorrer do tempo nem houve um momento em que todos os membros se encontrassem em posição igualmente ortodoxa. [...] Depois da segunda guerra mundial a liderança da escola econômica de Chicago passou para uma nova geração, na qual Milton Friedman e George Stigler ganharam o maior destaque e Aaron diretor e Ronald Coase foram também muito importantes. Já nos anos 70 era possível identificar uma terceira geração, com Gary Becker e Robert Lucas entre os seus líderes” (Bottomore; Outhwaite, 1996, p. 245-246).

<sup>10</sup> “A doutrina política conhecida como liberalismo afirma que o propósito do estado como associação de indivíduos independentes é facilitar os projetos (ou a “felicidade”) dos seus membros. Os estados não devem impor os seus próprios projetos. [...] dentro da efetiva política da Europa e da América, liberalismo refere-se a um conjunto específico de ideias, que, de tempos em tempos, destacam seus adeptos dos conservadores e dos socialistas. Exatamente o que constitui essa forma específica de liberalismo muda de uma geração para a seguinte” (Bottomore; Outhwaite, 1996, p. 420-421).

Essas políticas neoliberais buscam promover o livre mercado, a redução da participação do Estado visando à liberação por meio da privatização de empresas estatais. Dessa forma, o Estado de Bem-Estar Social, sai de cena e entra em evidência o Estado de “Mal-Estar” Social. Assim, segundo Dardot e Laval (2016, p. 34), “o neoliberalismo não se pergunta mais sobre que tipo de limite dar ao governo político, ao mercado (Adam Smith), aos direitos (John Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Bentham), mas sim, sobre como fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si”.

Diante desse cenário, até meados dos anos 1970, a sociedade capitalista foi orientada pelo princípio keynesiano de intervenção do Estado na economia por meio de investimentos, esclarece Chauí (2014), enquanto o modelo fordista baseava-se na organização industrial, no planejamento, na funcionalidade e no longo prazo de trabalho industrial.

Torna-se inegável, portanto, que a virada dos anos 1970 - 1980 mobilizou vários meios para se alcançar no melhor prazo objetivos bem determinados (desmantelamento do Estado social, privatização das empresas públicas, etc.). Dessa forma, afirma Chauí (2014, p. 87) que,

O chamado colapso da modernização decorre do que se passou com o Estado do Bem-Estar Social com a criação do fundo público, que devia financiar simultaneamente a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho, alcançando toda a população por meio dos gastos sociais, gerando um segundo salário, o salário indireto (os benefícios sociais financiados pelo Estado), ao lado do salário direto (pago pelas empresas aos trabalhadores). O resultado foi o aumento da capacidade de consumo das classes sociais, particularmente da classe média e da classe trabalhadora; ou seja, o consumo de massa.

A isso se deve acrescentar, de acordo com a autora, o momento crucial da crise, a situação de mercado em que poucas empresas detêm o controle da maior parcela do mercado e das finanças (a chamada globalização<sup>11</sup>). Nesse caso, por exemplo, no governo Thatcher, “contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, [...] e,

---

<sup>11</sup> “Este é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. A palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere têm alta carga política e o conceito é controvertido, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é o projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não-direcionado da interação social em escala Global” (Bottomore; Outhwaite, 1996, p. 340).

finalmente, se lançaram num amplo programa de privatização” (Anderson, 1995, p. 12).

O que podemos inferir é que essas medidas apontadas marcaram profundamente os países de capitalismo avançado em todo o mundo em suas experiências neoliberais, contudo, esse fortalecimento conforme Chauí (2014, p. 88), diz que,

O neoliberalismo, [...] não é a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareição do fundo público, mas a decisão de cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos – ou dos direitos sociais – e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu. O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado.

Enquanto isso, nos Estados Unidos, onde quase não existia um Estado de Bem-Estar no modelo europeu, analisa Perry Anderson (1995, p. 12), “a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por essa via, derrubar o regime comunista na Rússia”. Por outro lado, quanto à política interna, o autor ressalta que Ronald Reagan “reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão”.

Nesse cenário, a nova política monetarista irá se esforçar para responder a dois problemas principais, que é a estagflação<sup>12</sup> e o poder de pressão das organizações de assalariados. Desse modo,

O que se fez foi interromper a indexação dos salários pelos preços e, assim, transferir a sangria causada pelas duas crises do petróleo para o poder de compra dos assalariados em benefício das empresas. Os dois eixos principais da mudança de direção da política econômica foram a luta contra a inflação galopante e a recuperação dos lucros no fim dos anos 1970. O aumento brutal das taxas de juros à custa de uma grave recessão e de um aumento do desemprego permitiu lançar rapidamente uma série de ofensivas contra o poder sindical, baixar os gastos sociais e os impostos e facilitar a desregulamentação (Dardot; Laval, 2016, p. 196).

---

<sup>12</sup> Estado de estagnação das atividades econômicas e de produção com a inflação dos preços [Nota do pesquisador].

Desta forma, se a prioridade do neoliberalismo foi a de deter a grande inflação dos anos de 1970, então, nesse aspecto ela foi realizada com êxito. Porém, não podemos esquecer que a razão principal, sem dúvida, foi a derrocada dos movimentos sindicais e a queda do número de greves com uma notável contenção dos salários, conforme exposto anteriormente nesta pesquisa. Em relação a tal perspectiva, Anderson (1995, p. 15) explica que “todas estas medidas haviam sido concebidas como meios para alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise dos anos 70”.

Entretanto, essa expectativa se mostrou muito decepcionante, “[...] não houve nenhuma mudança – nenhuma – na taxa de crescimento, muito baixa nos países da OCDE” (Ibidem, p. 15). É o que a afirmação a seguir demonstra:

Duas razões básicas explicam esse paradoxo: o aumento dos gastos sociais com o desemprego, que custaram bilhões ao Estado, e o aumento demográfico dos aposentados na população, que levou o Estado a gastar outros bilhões em pensões. Por fim, ironicamente, quando o capitalismo avançado entrou numa profunda recessão, em 1991, a dívida pública de quase todos os países ocidentais começou a reassumir dimensões alarmantes, inclusive na Inglaterra e nos Estados Unidos, enquanto que o endividamento privado das famílias e das empresas chegava a níveis sem precedentes desde a II Guerra Mundial (Anderson, 1995, p. 16).

Nesse sentido, espera-se uma crise forte a partir dos anos 1990, mas não foi bem assim, ao contrário, o “neoliberalismo ganhou um segundo alento, pelo menos em sua terra natal, a Europa”. E claro, continuou pelo mundo ditando suas regras neoliberais mesmo quando sua “atuação econômica parece amplamente estéril ou desastrosa” (Ibidem, p. 17). Assim, muitos países adotaram políticas neoliberais como parte de um movimento mais amplo de globalização econômica. Isso incluiu a liberalização do comércio internacional, a abertura dos mercados financeiros, a privatização de empresas estatais governadas por uma liderança política de ações rápidas e amplas como jamais tinham sido feitas no Ocidente. E a redução de gastos públicos em programas sociais, etc. Tudo isso, deve-se, claramente

[...] a vitória do neoliberalismo em outra área do mundo, ou seja, a queda do comunismo na Europa oriental e na União Soviética, de 89 a 91, exatamente no momento em que os limites do neoliberalismo no próprio Ocidente tornavam-se cada vez mais óbvios. Pois a vitória do Ocidente na guerra fria, com o colapso de seu adversário comunista,

não foi o triunfo de qualquer capitalismo, mas o tipo específico liberado e simbolizado por Reagan e Thatcher nos anos 80. Os novos arquitetos das economias pós-comunistas no Leste, gente como Balcerovicz na Polônia, Gaidar na Rússia, Klaus, na República Tcheca, eram e são seguidores convictos de Hayek e Friedman, com um menosprezo total pelo Keynesianismo e pelo Estado de bem-estar, pela economia mista e, em geral, por todo o modelo dominante do capitalismo ocidental do período pós-guerra (Anderson, 1995, p. 17-18).

Na realidade, os resultados desses planos de ajustes foram bastante destrutivos na maioria das vezes, sendo que as economias mais frágeis, tiveram de obedecer às mais fortes, a fim de ganhar apoio ou mesmo para melhorar sua imagem diante de credores e investidores internacionais. Nesse contexto, segundo Dardot; Laval (2016, p. 198),

as chamadas 'terapias de choque' sufocaram o crescimento com taxas de juro muito elevadas, arruinaram a produção local expondo-a sem cautela à concorrência dos países mais desenvolvidos, muitas vezes agravaram a desigualdade e aumentaram a pobreza.

Além disso,

A passagem do capitalismo fordista ao capitalismo financeiro foi marcada também por uma sensível modificação das regras de controle das empresas. Com a privatização do setor público, o peso cada vez maior dos investidores institucionais e o aumento dos capitais estrangeiros na estrutura da propriedade das empresas, uma das principais mudanças do capitalismo foram os objetivos perseguidos pelas empresas sob pressão dos acionistas. De fato, o poder financeiro dos proprietários da empresa conseguiu dos gestores que estes exercessem pressão constante sobre os assalariados com o intuito de aumentar os dividendos e as cotações na bolsa (Dardot; Laval, 2016, p. 200).

Dessa forma, ao contrário do que muito analista previu sobre o chamado advento do capitalismo financeiro como uma espécie assustadora de "capitalismo desorganizado" não ocorreu, mas sim, teve por suas bases reorganizadas, que, na visão de Dardot; Laval (2016, p. 202), seria até mais adequado dizer: "o capitalismo se reorganizou sobre novas bases, cuja mola é a instauração da concorrência generalizada, inclusive na esfera da subjetividade".

Com efeito, não podemos nos esquecer que "não foi apenas a força das ideias neoliberais que garantiu sua hegemonia. Elas se impuseram a partir do enfraquecimento das doutrinas de esquerda e do desabamento de qualquer

alternativa ao capitalismo” (Ibidem, p. 207), e que o seu sucesso só foi possível, a princípio, através de críticas geradas ao Estado. Continuando essa análise e recuperando a história, estes autores, ainda, esclarecem que,

Desde o século XIX, o Estado inspirou as mais virulentas diatribes. Frédéric Bastiat, precedendo Spencer nesse quesito, sobressaiu-se em suas *Harmonies économiques*. Os serviços públicos, dizia ele, alimentam a irresponsabilidade, a incompetência, a injustiça, a espoliação e o imobilismo: “tudo que caiu no domínio do funcionalismo é quase estacionário”, por falta do incentivo indispensável da concorrência. [...] Outras críticas se juntaram a essa, ampliando a ideia do desperdício burocrático: o caráter inflacionário dos gastos do Estado, o tamanho insuportável da dívida acumulada, o efeito dissuasivo de impostos muito pesados e a fuga de empresas e capitalistas do espaço nacional, que se tornou “não competitivo” por causa do peso dos encargos sobre os rendimentos do capital (Dardot; Laval, 2016, p. 207).

Não somente essa crítica ao modelo estatal ganha força, mas, além disso, há uma outra estratégia neoliberal, que é justamente a de conduzir os indivíduos como se estes estivessem o tempo todo comprometidos com as suas relações de transação e concorrência do mercado em que Chauí (2014, p. 91), chama de “imaginário social”, na qual busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas de exploração e dominação<sup>13</sup>, cujo subproduto principal é o pós-modernismo.

Como podemos observar, mesmo com muitas críticas, essas políticas neoliberais exacerbaram as desigualdades econômicas e sociais, beneficiando os mais ricos em detrimento dos mais pobres. Além disso, houve críticas às políticas de austeridade fiscal e às consequências sociais negativas associadas à redução dos gastos governamentais em áreas como saúde, educação e assistência social.

Em se tratando, por exemplo, do Brasil, para Saviani (2008), as condições de trabalho docente foram uma das mais afetadas pela reestruturação produtiva vigente na administração brasileira da década de 1990, década que foi encarregada de uma série de reformas neoliberais. Na área educacional principalmente, as reformas são sistematizadas nas orientações de órgãos internacionais como o Banco Mundial,

---

<sup>13</sup> O sentido de dominação neste estudo baseia-se em Weber (2012, p. 33), que é o seguinte: “Dominação é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis. [...] A situação de dominação está ligada à presença efetiva de alguém mandando eficazmente em outros, mas não necessariamente à existência de um quadro administrativo nem à de uma associação; porém certamente – pelo menos em todos os casos normais – à existência de um dos dois”.

mediante a diminuição do orçamento para fins sociais com políticas de controle do déficit fiscal, não cumprimento de metas propostas nos documentos oficiais e muitas outras na atualidade. Para Saviani (2008, p. 448-449),

Nessa nova conjuntura, como se situa o professor? O quarto ato de seu drama reveste-se de algumas particularidades. Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo a regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentados da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. Mas o exercício dessas competências não se limitaria à atividade docente propriamente dita. Pede-se aos professores que, no espírito da “qualidade total”, não apenas ministrem aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola e suprimindo suas dificuldades específicas.

Ao fazermos uma análise dessa afirmação, é possível percebermos claramente que, a partir das reformas, os professores tiveram seu trabalho ampliado sem que isso simbolizasse ascensão ou maior valorização para sua carreira. Dessa forma, as reformas neoliberais, além de sobrecarregarem os professores com tarefas que superam seu compromisso em sala de aula, passaram a introduzir, gradativamente, diversas avaliações internas e externas, impondo uma maior exigência e um maior controle em seu trabalho, que, junto com as altas demandas, salários baixos e condições de trabalho indevidos, foram provocando em larga escala uma forte precarização do trabalho docente, etc.

De acordo com Freitas (2018), os empresários interessados na educação são os mais privilegiados, inclusive são denominados de reformadores empresariais da educação, os quais, juntamente com o Estado, passam a levar para a educação pública aspectos da organização do trabalho da rede privada. Embora nem sempre de forma explícita, logo

Os reformadores visam à implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas tecnologias e processo de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro lado, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado (Freitas, 2018, p. 42).

Assim, através da homogeneização, padronização e automação das atividades, da obrigação de utilizar material didático e métodos de ensino, eles estão direcionando e monitorando o papel do professor nas instituições escolares o tempo todo.

Nesse sentido, o objetivo final desse movimento “é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (Ibidem, p. 42). Além disso, o autor esclarece que

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência etc. [...] Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (Freitas, 2018, p. 49).

Em decorrência disso, por um lado, a escola passa a ser vista como culpada por não garantir o padrão “básico” necessário ao novo momento vivenciado pelos processos produtivos, e, por outro lado, é perdoada, quando permite a continuidade da segregação acadêmica expressa nas escalas nos variados níveis de desempenho, ou mesmo, agora naturalizada e explicada pelas características do próprio estudante (pelo seu “dom”), ocultando a própria dinâmica do sistema social causadora das diferenças originais, com as quais geralmente o sistema se reencontra e acolhe.

Assim, novos paradigmas de acumulação de riqueza exigem novos paradigmas de exclusão e subordinação, produzidos pela lógica de que o Estado é o produtor de uma sociedade justa, igualitária e fraterna, que Freitas (2018, p. 31) afirma: “os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito), define sua

posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação”. Aliás,

[...] o neoliberalismo contesta a ingerência do Estado na produção de bens e serviços, seja no transporte, na saúde ou na educação. Questiona de maneira mais radical a própria intervenção do Estado na oferta de ensino, o que não impede de considerar – ao contrário, aliás – a necessária “solvabilidade” da demanda na educação básica. Segundo essa doutrina, não há nenhuma razão para que os benefícios que se esperam do mercado e da concorrência, em particular em relação ao desempenho, não possam ser esperados do meio escolar, onde entram em jogo despesas consideráveis. Essa concepção leva a uma visão de escola, pública ou privada, como uma empresa sob concorrência, que tenta atrair clientela com ofertas atraentes (Laval, 2019, p. 113).

Retomando nosso objeto de análise, salientamos que desde o início do século XXI, com o chamado pós-modernismo, correspondente, na análise de Chauí (2014, p. 91), “a uma forma de vida determinada pela insegurança e violência institucionalizada pelo mercado”, tem havido forte ascensão do populismo e do nacionalismo em muitos países, que têm desafiado inclusive o consenso neoliberal.

As várias transformações das diversas esferas da sociedade capitalista, por exemplo, a revolução tecnológica, permitiram avanços nos campos das tecnologias aplicadas à biomedicina, às tecnologias da informação, e outras perceptíveis que podemos enumerar em nossos dias atuais se tornassem aliados imprescindíveis ao rápido desenvolvimento do capitalismo de fronteiras econômicas mundiais jamais vistos na história, proporcionando a mundialização hegemônica do sistema. Além disso, Chauí (2014) completa afirmando que

A peculiaridade pós-moderna, isto é, a paixão pelo efêmero e pelas imagens, depende de uma mudança sofrida no setor da circulação das mercadorias e do consumo. De fato, as novas tecnologias deram origem a um tipo novo de publicidade e marketing no qual não se vendem e compram mercadorias, mas os signos delas, isto é, vendem-se e compram-se imagens que, por serem efêmeras, precisam ser substituídas rapidamente. Dessa maneira, o paradigma do consumo é dado pelo mercado da moda, veloz, efêmero e descartável. Porque é parte da ideologia neoliberal ou da nova forma da acumulação do capital, o pós-modernismo relega à condição de mitos eurocêntricos totalitários os conceitos que fundaram e orientaram a modernidade: as ideias de racionalidade, universalidade, o contraponto entre necessidade e contingência, os problemas da relação entre subjetividade e objetividade, a história como dotada de sentido imanente, a diferença entre natureza e cultura, etc. (Chauí, 2014, p. 91).

Além disso, a reestruturação do capitalismo em nível global é acompanhada por mudanças na área produtiva marcada por princípios de competitividade, eficiência e lucratividade, são exemplos. Como, os movimentos políticos sindicalistas sociais que emergiram lá atrás em oposição às políticas neoliberais, argumentam por vez e cada vez mais por uma maior intervenção governamental e uma cobrança por uma abordagem mais equitativa. É o que afirma o professor Francisco de Oliveira (1995, p. 24), que sobre uma parte dessa luta foi o da força das organizações presentes no sindicalismo brasileiro. E “é este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil”.

Assim, desde sua implementação o neoliberalismo continua a evoluir e a ser debatido em diferentes contextos. As críticas e os desafios ao neoliberalismo levaram a um questionamento de suas políticas e uma busca por alternativas encorajadoras e sociais. Mas, no entanto, sem dúvida o neoliberalismo ainda exerce uma influência considerável nas muitas economias ao redor do mundo. Na verdade, o neoliberalismo alcançou a todos de uma forma que, provavelmente, os seus ideários jamais tenham sido sonhados. Sendo assim,

Tudo que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Eis aí algo muito mais parecido ao movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido do século passado (Anderson, 1995, p. 22).

Ou mesmo, conforme afirma Chauí (2014, p. 92), o custo é muito caro dessa ideologia, pois fragmenta o homem como sujeito e privilegia a subjetividade narcísica, já que

O pós-modernismo realiza três grandes inversões ideológicas: substitui a lógica da produção pela da circulação (donde nas universidades a avaliação ser feita pelo número de publicações e não pela qualidade e importância da pesquisa); substitui a lógica do trabalho pela lógica da comunicação (donde a crença do Ministério da Educação de que, sem alterar o processo de formação dos professores do ensino fundamental e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação, desde que haja televisões e

computadores nas escolas); e substitui a lógica da luta de classes pela lógica da satisfação/insatisfação dos indivíduos no consumo.

Daí a importância do conhecimento dos mecanismos de idealização da realidade utilizados pela indústria cultural para a compreensão da ideologia do neoliberalismo, pois é a indústria cultural, segundo a perspectiva da Teoria Crítica frankfurtiana, uma das principais responsáveis pelo avanço do processo de coisificação na sociedade contemporânea. À vista disso, a sapiência da história da Escola de Frankfurt, é de suma importância.

### 1.3 Sobre a História da Escola de Frankfurt

A Escola de Frankfurt, também derivada do Instituto de Pesquisas Sociais, e conhecida como Teoria Crítica da Sociedade, é um movimento intelectual que surgiu durante os anos de 1920 e 1930 na Universidade de Frankfurt, na Alemanha, e se tornou uma das correntes mais influentes da filosofia e das ciências sociais do século XX.

Seus fundadores consistiam em um grupo de intelectuais, inicialmente, das ideias marxistas, mas sem ortodoxia, conforme expõe Nobre (2011, p. 16) a seguir: “[...] ter a obra de Marx como referência, como horizonte comum, não significa partilhar dos mesmos diagnósticos e das mesmas opiniões”. Alguns deles defendiam a aplicação de um marxismo puro nos governos, outros advogavam que as ideias marxistas deveriam propor reformas de base, mas sem extinguir o capitalismo; outros, ainda, eram totalmente contrários ao socialismo, comunismo ou qualquer ideia de inspiração marxista.

Também existiam aqueles que defendiam uma nova interpretação das ideias de Marx (1818-1883), mas adaptadas à realidade do século XX. Estes últimos, segundo Nobre (2011), contemplavam os intelectuais da Escola de Frankfurt, dentre os quais podemos destacar: Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940), Erich Fromm (1900-1980), Otto Kirchheimer (1905-1965), Friedrich Pollock (1894-1970) e Leo Lowenthal (1900-1993).

Enfim, mesmo inspirando-se nas ideias marxistas, esses pensadores alemães negavam a chamada ditadura do proletariado<sup>14</sup>. Contudo, o objetivo principal da Escola de Frankfurt era o de analisar criticamente a sociedade capitalista contemporânea e o modo como as ideologias<sup>15</sup> e as instituições dominantes afetavam a vida dos indivíduos<sup>16</sup>, impregnando a cultura<sup>17</sup> com sua perspectiva danificadora, conforme demonstra Martin Jay (2008, p. 29):

A chamada Escola de Frankfurt, composta por alguns membros do *Institut für Sozialforschung* [Instituto de Pesquisas Sociais], de fato pode ser vista como apresentando de forma quintessencial o dilema do intelectual de esquerda no século XX. Poucos de seus equivalentes foram tão sensíveis ao poder absorvente da cultura dominante e de seus pretensos adversários. Durante toda a existência do Institut, e especialmente no período de 1923 a 1950, o medo da cooptação e da integração inquietou profundamente seus membros. Embora as exigências da história os tenham obrigado ao exílio, como parte da migração intelectual da Europa Central depois de 1933, eles já eram exilados em relação ao mundo exterior desde quando começaram a trabalhar juntos. Longe de ser fonte de pesar, entretanto, esse *status* era aceito e até alimentado como condição *sine qua non* de sua fertilidade intelectual.

Diante disso, a simples menção Escola de Frankfurt, na visão de Nobre (2011, p. 13), já traz consigo uma variedade de elementos e dados que, por eles mesmos

---

<sup>14</sup> Termo adotado no século XIX por idealizadores marxistas que se refere à condição na qual o proletariado (classe trabalhadora) detinha o controle do poder político [Nota do pesquisador].

<sup>15</sup> A concepção de Ideologia neste texto é a mesma apontada por Adorno e Horkheimer (1978, p. 193), que tem o seguinte sentido: “A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e de não-conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente”.

<sup>16</sup> Para Adorno e Horkheimer (1978, p. 52), “o homem (indivíduo) só existe socialmente. Por isso, mesmo tendo “essa autoconsciência da singularidade do eu, que não basta para fazer, por si só, um indivíduo, é uma autoconsciência social; e vale a pena lembrar aqui que também o conceito filosófico de “autoconsciência” supera o indivíduo “abstrato” e leva à mediação social”.

<sup>17</sup> Adorno e Horkheimer (1978, p. 97), fundamentando-se em Freud, definem a cultura da seguinte maneira: “A cultura humana - entendendo por isto toda a ascensão ocorrida na vida humanidade desde as suas condições animais e pela qual se distingue da vida dos animais, e abstenho-me da insípida distinção entre cultura e civilização - mostra claramente dois aspectos a quem a observa. Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição dos bens obtidos. Estes dois sentidos da cultura não são mutuamente independentes, primeiro, porque as relações recíprocas dos homens se modificam profundamente, na medida em que a satisfação dos impulsos se torna possível através dos bens disponíveis; segundo porque o próprio indivíduo humano pode estabelecer com outro uma relação de homem a coisa, quando o outro utiliza sua força de trabalho ou é adotado como objeto sexual; terceiro, porque cada indivíduo é, potencialmente, um inimigo virtual dessa cultura que, entretanto, há de ser um interesse humano universal”.

evidenciam estar ligados a um “Instituto, a uma revista e a um pensador que estava no centro de ambos, Max Horkheimer (1895-1973) e a um período histórico marcado pelo Nazismo<sup>18</sup> (1933-1945), pelo Stalinismo<sup>19</sup> (1924-1953) e pela Segunda Guerra Mundial<sup>20</sup> (1939-1945)”.

Retomando a história, reiteramos que a Escola de Frankfurt começa a ser pensada em 1923 após a Primeira Semana de Trabalho Marxista, um congresso acadêmico organizado por Félix Weil (1898-1975). Em que Jay (2008, p. 41) destaca que: “desde os primórdios, a independência foi entendida como um requisito necessário à tarefa de inovação teórica e de pesquisa social irrestrita. Felizmente, os meios para garantir essas condições estavam disponíveis”.

A intenção do evento era buscar uma nova interpretação para o marxismo, isto é, que fosse mais pura e fiel às ideias de Karl Marx (1818-1883) e com possibilidades de aplicação no cenário do século XX. Na concepção de Nobre (2011), patenteiam como resultado dessa Semana, a criação do Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*), que foi patrocinado por Herman Weil (1868-1927), pai de Félix

---

<sup>18</sup> “O Nazismo, ou Nacional Socialismo, foi a ideologia criada e defendida pelo Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*, NSDAP). O Partido Nazista foi fundado em 1920 por Anton Drexler. Adolf Hitler assumiu a liderança do partido em 1921, mantendo-se no posto até sua morte, ao final da Segunda Guerra Mundial. [...] As ideias nazistas foram difundidas graças ao talento oratório de Hitler, às publicações do partido e ao uso de meios espetaculares para influenciar a opinião pública. Entre esses meios destacavam-se grandes desfiles militares e a adoção de um conjunto de ritos pomposos, que manifestavam noções de ordem, disciplina e organização. [...] Os principais métodos utilizados nesse sentido foram a violência e a propaganda junto às massas populares. Em dezembro de 1933, o Partido Nazista foi transformado num único partido do Estado alemão. Posteriormente, com a morte de Hindenburg, em agosto de 1934, o chanceler Hitler assumiu também a presidência do país, tornando-se, então, o chefe absoluto da Alemanha” (Cotrim, 1998, p. 393-395).

<sup>19</sup> “A crise da Itália no pós-guerra e a incapacidade do parlamentarismo e do liberalismo em conter o avanço comunista deu chance à ação dos fascistas, que tomaram o poder em 1922. [...] O fascismo mostrava a sua verdadeira face. [...] Mussolini se definia como reacionário, antiparlamentarista, antidemocrático, antiliberal e antissocialista. A doutrina fascista tinha aspectos originais. Seus princípios básicos: Estado totalitário assentado sobre a força da massa, encarnada na mística do Chefe; existência do indivíduo apenas como fração do Estado, em cuja grandeza devia encontrar sua própria exaltação; busca da grandeza italiana, num constante apelo ao passado, com exaltação da importância da guerra na formação de pessoas; etc. O Duce (chefe) exercia o poder e acumulava numerosas funções ministeriais. Escolhia todos os funcionários entre membros do Partido Fascista. [...] Para sustentar o regime era fundamental mobilizar a juventude, para eliminar o espírito crítico e criar uma “alma nacional”. Os jovens deviam pertencer mais ao Estado que à família. Usavam uniforme e se dedicavam a exercícios militares tendo por lema: crer, obedecer, combater” (Arruda; Piletti, 1997, p. 279-281).

<sup>20</sup> “A segunda guerra mundial foi um conflito armado que se estendeu praticamente por todo o mundo, de 1º de setembro de 1939 até 7 de maio de 1945, quando a Alemanha capitulou, e 2 de setembro do mesmo ano, quando o Japão se rendeu. Os principais beligerantes foram, de um lado, Alemanha, Itália e Japão, as chamadas potências de Eixo; e do outro as potências aliadas: França, Reino Unido, Estados Unidos, União Soviética e, em menor escala, China” (Enciclopédia Britânica do Brasil, 1996, p. 262).

Weil, um milionário alemão que ganhou muito dinheiro com o plantio de cereais na Argentina.

Nobre (2011, p. 13-14) expõe que:

O Instituto de Pesquisa Social nasceu da iniciativa do economista e cientista social Felix Weil (1898-1975), apoiados decisivamente pela frente do economista Friedrich Pollock (1894-1970) e por Horkheimer. A doação inicial que permitiu a criação do Instituto veio do pai de Weil, um rico cerealista estabelecido na Argentina no final do século XIX. Não obstante isso, o objetivo principal do Instituto era o de promover, em âmbito Universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). Vê-se já que a Teoria Crítica, desde o início, tem como referência o marxismo e seu método - o modelo da “crítica da economia política” (é justamente esse o substituto da obra máxima de Marx, o Capital). Assim, a história do socialismo e o movimento operário passaram a ser o objeto principal de pesquisa do próprio Instituto, que se tornou rapidamente um dos mais importantes arquivos para pesquisa sobre esses temas.

A ideia e execução desses objetivos foi tanto de Felix J. Weil, em 1922, como, ainda, de outros nomes que se destacaram no tocante a uma nova interpretação do marxismo ortodoxo e vulgar, seja em uma perspectiva sociológica, seja em uma visão filosófica e histórico-política implementada desde os anos vinte do século anterior. Quanto ainda à história do Instituto, segundo a afirmação de Jay (2008, p. 41):

Weil era filho único de um comerciante de cereais nascido na Alemanha, Hermann Weil, que tinha trocado o país pela Argentina, por volta de 1890, e acumulara considerável fortuna exportando cereais para a Europa. Nascido em 1898 em Buenos Aires, Felix foi mandado para Frankfurt aos nove anos, a fim de frequentar o Goethe Gymnasium e, mais tarde, a recém criada universidade daquela cidade. Exceto por um ano importante passado em Tübingen, em 1918-1919, onde se envolveu pela primeira vez em causas esquerdistas na universidade, Weil permaneceu em Frankfurt até obter um doutorado *magna cum laude* em ciência política. Sua tese, sobre os problemas práticos da implementação do socialismo, foi publicada numa série de monografias editadas por Karl Korsch, um dos primeiros a interessá-lo no marxismo. Usando recursos próprios, consideráveis, herdados da mãe, e também da fortuna do pai, Weil começou a apoiar diversas aventuras radicais na Alemanha.

Incentivado por vários amigos da Universidade de Frankfurt, a ideia de um Instituto permanente ganha força, de modo especial por Friedrich Pollock,

filho de um negociante Judeu e que recebera formação para seguir carreira no comércio antes servir na guerra. Depois do conflito, já sem

interesse na carreira comercial, foi estudar economia e política na universidade de Munique, Freiburg e Frankfurt (Jay, 2008, p. 42).

Consequentemente, Pollock tinha feito amizade com Max Horkheimer em 1911, que, para o autor, “viria a ser a figura mais importante da história do Instituto e que, nessa ocasião, juntou sua voz à de Pollock para apoiar o plano de Weil na criação de um instituto de pesquisas sociais” (Ibidem, p. 42).

Max Horkheimer e seu relacionamento com Friedrich Pollock foi sem dúvida uma das pedras fortificadoras do Instituto, que, na opinião de Jay (2008, p. 41-44), é possível perceber claramente essa relação apresentada em uma passagem autobiográfica do crítico teatral Ludwig Marcuse (1894-1971), que destacará sobre ambos o seguinte: Eram “um homem atraente, Max Horkheimer, transbordante de simpatia, e seu amigo reservado e externamente austero, Fritz Pollock; mas neste também se via um pouco do que era guardado por trás da reserva”. E claro, também na visão de Jay (2008), Pollock fora a evidência mais clara e leal de uma amizade despretensiosa, que marcou a vida dos dois por cerca de sessenta anos, até a sua morte em 1970.

Desse modo, as ideias de Weil de um Instituto de pesquisas sociais vai ganhando força e independência financeira. Certo que “os investimentos iniciais com o tempo foram acrescidos por outras doações. Inclusive, não há dados que indique contribuições de algum político”, afirma Jay (2008, p. 44), e que mesmo ao aceitar outros membros com algum engajamento político foi exclusivamente por seu trabalho. Enfim, seja como for, “os donativos de Hermann Weil, embora não tenham sido enormes, permitiram criar e manter uma instituição cuja independência financeira revelou-se uma grande vantagem em toda a sua história subsequente” (Jay, 2008, p. 45).

Diante desse cenário, mesmo que a meta fosse conquistar a tão sonhada independência financeira e intelectual, esses primeiros pensadores julgaram necessário buscar algum tipo de filiação, conforme afirma Jay (2008), o que realmente ocorre junto à Universidade de Frankfurt, recém-criada no ano de 1914. Posteriormente, opera a indecisão de como se chamaria a instituição, a ideia original, destaca Jay (2008, p. 45) que a princípio “era para se chamar de *Institut für Marxismus* (Instituto para o marxismo), foi abandonada por ser provocadora demais, de modo que se buscou uma alternativa mais imaginativa”.

Em sequência, com ideia do próprio Ministério da Educação de denominá-lo Instituto Felix Weil de Pesquisas Sociais, destaca Jay (Ibidem, p. 45) que foi rejeitado pelo próprio Weil, que assim descreve sua vontade: “Que o *Institut* ficasse conhecido e talvez famoso por suas contribuições para o marxismo como disciplina científica, não pelo dinheiro do fundador”. E, assim, ficou decidido em acordo com o Ministério da Educação, simplesmente *Institut fur Sozialforschung* (Instituto de Pesquisas Sociais).

O Instituto de Pesquisa Social em parceria com o governo alemão vinculado à Universidade de Frankfurt foi dirigido primeiramente por Kurt Albert Gerlach (1886-1922), conforme afirma Jay (2008), o qual, no mesmo ano, morre subitamente de um ataque de diabetes, deixando sua biblioteca para Weil com mais de 8 mil volumes, que os transfere para o Instituto.

No mesmo ano da morte Albert Gerlach, conforme já exposto, o cargo foi ocupado por Karl Grümberg (1861-1940) marxista confesso, professor e diretor, que o assumirá quando o Instituto começou a funcionar em 1923 até 1930. Para Jay (2008, p. 47), “Grümberg certamente concordava com o objetivo de um instituto interdisciplinar, dedicado a uma dissecação radical da sociedade burguesa, bem parecidos com os interesses teóricos de Weil”, reforçando assim, a afirmação de Jay (2008, p. 47) que “Grümberg foi o primeiro marxista confesso a ocupar uma cátedra numa universidade alemã”.

Uma outra evidência dessa afirmativa é que no discurso de inauguração do prédio do Instituto recém concluído em 1924, Grümberg vai demonstrar fidelidade ao marxismo como metodologia científica. Dessa forma elucida que “o marxismo seria o princípio regente do *Institut*. [...] que o verdadeiro marxismo, prosseguiu, não era dogmático, não buscava leis eternas. A teoria crítica, tal como desenvolvida depois, mostrou-se de acordo com essa última afirmação” (Jay, 2008, p. 48).

Após um acidente vascular cerebral, em 1928, descreve Nobre (2011, p. 14), Grümberg também ficará impossibilitado de continuar no cargo. Então, “Max Horkheimer quem, depois de várias negociações, passará a acumular as duas funções, isto é, de professor e diretor do Instituto, e, a partir de 1930, uma nova etapa na vida do Instituto se iniciou”.

Ao longo de toda história documentada, é possível observarmos que, no final da década de 1920, juntam-se a Max Horkheimer mais dois intelectuais bem jovens, os quais irão exercer uma forte influência nos anos seguintes do instituto, são eles:

“Leo Lowenthal e Theodor Wiesengrund - Adorno (que ficou conhecido exclusivamente pelo sobrenome da mãe, Adorno, depois da emigração)” (Jay, 2008, p. 58).

O primeiro deles, Lowenthal (1900-1993), era filho de um médico judeu que serviu na guerra antes de iniciar sua carreira acadêmica. Apesar de sua entrada discreta no Instituto, ele se torna membro pleno em 1930, conforme as palavras abaixo:

A entrada de Lowenthal nos assuntos do Institut ocorreu em 1926, embora alguns interesses externos limitassem seu desenvolvimento. Ele continuou a lecionar no sistema de ensino secundário prussiano e trabalhou como consultor artístico do Volksbühne [Teatro Popular], uma grande organização esquerdista e liberal. No fim da década de 1920, escreveu artigos críticos sobre questões estéticas e culturais para diversas publicações, em especial as do Volksbühne, e continuou a contribuir com peças históricas sobre a filosofia judaica da religião para diversos periódicos. Além disso, adquiriu uma experiência editorial que se revelou útil quando o *Zeitschrift fur Sozialforschung* substituiu o *Grunbergs archiv* como órgão do Institut (Jay, 2008, p. 59).

Ademais, segundo Jay (2008), mesmo que, por um lado a contribuição de Lowenthal tenha sido mais significativa como sociólogo de literatura e estudioso da cultura popular, por outro lado, ele foi o menos responsável pelo novo rumo teórico do Instituto, no final da década de 1920 passa a ser de Theodor Wiesengrund Adorno.

Ao lado de Horkheimer, está Theodor Adorno (1903-1969), nascido em Frankfurt. Ele, “tornou-se o homem que se identificou mais de perto com o destino do *Institut*, ao qual se ligou oficialmente em 1938” (Ibidem, p. 59). Era um jovem interessado nos objetivos intelectuais do Instituto, profundamente atraído pela música, estudioso da Crítica da Razão Pura de Kant, sendo caracterizado por Arthur Koestler<sup>21</sup> (1905-1983) da seguinte maneira:

Um rapaz tímido, aflito e esotérico, com um encanto sutil que eu, imaturo demais, não compreendi. Para koestler, igualmente emotivo mas não tão culto, Adorno representou uma imagem de condescendência magisterial. Até o professor de Adorno, Berg, achava desconcertante a capacidade intelectual do aluno. Como Adorno admitiu posteriormente, meu lastro filosófico, em certos momentos, incluía-se segundo Berg na categoria do que ele chamava de modismo. [...] Nessa época, com certeza, eu era brutalmente sério, e isso pode dar nos nervos de um artista maduro (Jay, 2008, p. 61).

---

<sup>21</sup> Jornalista, escritor e ativista político judeu do Partido Comunista da Alemanha [Nota do pesquisador].

Adorno, filho de um Judeu bem sucedido no comércio de vinhos, e sua mãe, que parece ter causado um efeito mais profundo em seus interesses posteriores e sua grande inspiração, era uma mulher com uma carreira extremamente bem sucedida, filha de uma cantora alemã com um oficial do exército francês, “cujos ancestrais corsos e originalmente genoveses responderam pelo sobrenome Italiano, Adorno” (Ibidem, p. 60).

Em virtude de querer uma formação musical mais inovadora, Adorno terá que sair de Frankfurt, na primavera de 1924, para participar de um festival de música alemã em Viena, momento em que conhece Alban Berg (1895-1935), que será seu professor. Ali também estuda técnicas de piano com Eduard Steuermann (1892-1964). Além dessa formação, ele conseguirá “escrever com frequência para diversos jornais de vanguarda, inclusive o *Anbruch*, cuja direção assumiu em 1928, ano que voltou para Frankfurt”, época em que “foi bem recebido no grupo, permanecendo à frente dessa publicação (*Anbruch*) até 1931, apesar de suas novas responsabilidades acadêmicas” como professor (Ibidem, p. 61).

Assim, os três anos que Adorno passou em Viena, foram os mais prósperos em sua carreira de estudioso. Por um lado, “erradicou um pouco de sua timidez”, por outro, reforçou sua predisposição como “o mais implacável defensor dos padrões culturais, mediante sua participação nas herméticas discussões musicais da vanguarda vienense” (Ibidem, p. 61).

Com referência à relação de Adorno e Horkheimer, esta ocorre desde o ano de 1922, quando juntos participam de um seminário sobre Edmund Husserl (1889-1969) pela primeira vez. Segundo Jay (2008, p. 62), posteriormente, por coincidência ou não, “em 1924, sob a orientação de Cornelius, Adorno redigiria sua tese de doutorado sobre a fenomenologia de Husserl”. Enfim, assim que Adorno volta de Viena, Cornelius já aposentado é substituído na cátedra de filosofia por Paul Tillich (1886-1965). Nas palavras de Jay,

Após um breve interlúdio em que o cargo fora ocupado por Max Scheler. Tillich era amigo íntimo de Horkheimer, Lowenthal e Pollock, e todos faziam parte de um grupo regular de debates que incluía Karl Mannheim, Kurt Riezler, Adolph Lowe e Karl Mennicke. O *Kranzchen*, como era chamado – uma palavra antiquada que tanto significa uma pequena grinalda quanto uma reunião íntima –, continuou a existir durante vários anos em Nova York, depois que a maioria de seus membros foi forçada a emigrar. Adorno, ao voltar para Frankfurt, foi bem recebido no grupo. Com a ajuda de Tillich, tornou-se *Privatdozent*

em 1931 e escreveu um estudo sobre a estética de Kierkegaard como sua *Habilitationsschrift*.

A essa altura, o Instituto já havia passado por algumas mudanças conforme observamos na presente pesquisa. Dando sequência às alterações, em 1929, Grümberg renunciou ao cargo de diretor, Pollock, que havia funcionado como diretor interino do Instituto em tudo, exceto no nome, afirma Jay (2008), continuou cuidando dos assuntos administrativos. Já Weil, mesmo com seu enorme reconhecimento dentro do Instituto, não tinha um cargo oficial, e por vontade própria, prosseguiu tratando das finanças do Instituto e a trazer algumas contribuições esporádicas (Ibidem, 2008).

Oficialmente, em janeiro de 1931, Horkheimer é empossado ao novo cargo de diretor, embora, destaca Jay (2008, p. 63) não tivesse ele tido uma presença dominante nos anos iniciais do Instituto, porém, com a ascensão à direção, com apenas 35 anos, o “Instituto de Pesquisas Sociais entregam em sua fase a maior produtividade, que é vista ainda mais impressionante quando visa no contexto da imigração e da desorientação cultural que veio logo a seguir”.

Assim que assume o Instituto, Horkheimer, em seu discurso inicial demonstra a situação da filosofia social do Instituto, conforme aponta Jay (2008, p. 63-64):

As diferenças entre sua abordagem e a de seus predecessores logo ficaram claras. Em vez de simplesmente se rotular como marxista, Horkheimer recorreu à história da filosofia social para obter uma perspectiva da situação presente. Partindo da teoria social do indivíduo, que havia caracterizado inicialmente o idealismo clássico alemão, ele traçou seu curso, passando pelo sacrifício hegeliano do indivíduo ao Estado e pelo colapso subsequente da fé na totalidade objetiva, expressa por Schopenhauer. Depois, Horkheimer voltou-se para teóricos sociais mais recentes, como os neokantianos da escola de Marburgo e os defensores do totalitarismo social, como Otthmar Spann; todos, em suas palavras, haviam tentado superar o sentimento de perda que havia acompanhado a quebra da síntese clássica. Scheler, Hartmann e Heidegger, acrescentou, compartilhavam o anseio pelo retorno ao conforto das unidades significativas.

Diante desse cenário, é possível observar primeiramente que, para Horkheimer, a filosofia social não seria a única ciência na busca da verdade imutável. Assim, em relação a tal perspectiva, Jay (2008) expõe que o Instituto continuaria a se diversificar em suas energias, mas sem perder as metas interdisciplinares. Dessa forma, sob a liderança de Horkheimer o Instituto deveria, como primeira tarefa, fazer

o seguinte: “um estudo das atitudes dos operários e empregados da Alemanha e do resto da Europa desenvolvida” e, ainda, que “seus métodos deveriam incluir o uso de estatísticas públicas e de questionários, respaldados por uma interpretação sociológica, psicológica e econômica de dados” (Jay, 2008, p. 64).

Além disso, outras mudanças significativas aconteceram sob sua direção, como a criação de uma revista, por exemplo, que seria a voz mais importante do Instituto, conforme observa esse autor (2008), com muitas publicações inclusive feitas por ensaios e publicados na Revista de Pesquisa Social, que, nas palavras do próprio Horkheimer,

[...] não era igual à sociologia praticada por von Wiese e outros acadêmicos alemães mais tradicionais. Segundo Gerlach e Grunberg, ele enfatizou a natureza sinóptica e interdisciplinar do trabalho do Institut. Frisou, em particular, o papel da psicologia social para cobrir a lacuna entre o indivíduo e a sociedade. No primeiro artigo que se seguiu, “Observações sobre a ciência e a crise”, Horkheimer tratou da ligação entre a fragmentação vigente do saber e as condições sociais que ajudavam a produzi-la. Uma estrutura econômica monopolista e arcaica, afirmou, havia promovido um saber confuso. A crise só seria superada quando se superasse a fundação fetichista do conhecimento científico na consciência pura e se reconhecessem as circunstâncias históricas concretas que condicionavam todo pensamento (Jay, 2008, p. 65).

Dessa maneira, de acordo com o autor, desde o início, já no primeiro número da *Zeitschrift* (Revista), a diversidade da *Sozialforschung* (Pesquisa Social) já era refletida. Seja por Pollock, em suas análises sobre a “Depressão e as Possibilidades de uma Economia Planejada em uma Estrutura Capitalista”, seja por Lowenthal, que “Deleneia as Tarefas da Sociologia e da Literatura” e mesmo com Adorno, que “escreve sobre música” (Jay, 2008, p. 66), contribuindo, assim, com as análises interdisciplinares do Instituto.

Adorno ocupou-se quase interamente da sociologia da música nas contribuições que fez para o Institut durante a década de 1930. Fora do *Zeitschrift*, porém, publicou um amplo estudo filosófico e trabalhou longamente em outro. Em ambos, revelou claramente sua proximidade com a posição de Horkheimer. Embora só na década de 1940 os dois viessem a redigir textos conjuntamente, desde o começo houve uma notável semelhança entre suas ideias (Jay, 2008, p. 110).

E, por fim, os dois ensaios restantes sobre a dimensão psicológica das pesquisas sociais ficam a cargo do próprio Horkheimer, conforme afirma Jay (2008, p.

66), denominados de “história e psicologia”. Posteriormente, ao receber um novo membro no Instituto, Erich From (1900-1980), acontece a integração definitiva no tocante a uma abordagem completa sobre a psicanálise pelo Instituto, bem como com seu marxismo hegelianizado. Sendo assim, “a era Grümberg claramente chegou ao fim”.

As mudanças, contudo, não cessaram, dessa forma, houve um impulso adicional com a aceitação de um novo membro no fim de 1932, Herbert Marcuse (1898-1979), que viria a se tornar um dos principais expoentes da teoria crítica, um homem de uma família próspera de judeus, nascido em 1898 em Berlim, que, ao concluir os seus serviços militares durante a guerra, se envolve durante um período com a política, mas, logo depois do fracasso da revolução alemã, abandonou por completo a política e foi estudar filosofia em Berlin e Freiburg, descreve Jay (2008, p. 66), “recebendo o grau de doutor na universidade desta cidade, em 1923”.

Marcuse tornou-se um quase assistente de Heidegger, porém, “antes que Heidegger pudesse aceitar Marcuse como assistente, as relações entre os dois ficaram abaladas; as divergências políticas entre o aluno de orientação marxista e o professor cada vez mais direitista contribuíram para isso, sem dúvida” (Ibidem, p. 66).

Por outro lado, dando sequência aos trabalhos do Instituto, completa Jay (2008, p. 67), “no segundo número da *Zeitschrift* (Revista) Adorno faz uma crítica à ontologia de Hegel e julgou promissor seu movimento de afastamento de Heidegger”, o que será muito bom para Marcuse, pois, mesmo com receio, Adorno acreditou ser uma boa possibilidade a integração de sua abordagem filosófica ao do Instituto. Em 1933, com a aprovação de Horkheimer, “Marcuse somou-se aos integrantes do Institut que se comprometiam com uma compreensão dialética e não mecanicista do marxismo. Foi imediatamente nomeado para o escritório de Genebra”.

Entretanto, com o avanço do nazismo os integrantes do instituto tiveram que se revestir de grande cautela, em virtude das motivações elencadas abaixo por Jay (2008, p. 67):

Com a tomada do poder pelos nazistas, em 30 de janeiro de 1933, o futuro de uma organização confessadamente marxista, quase exclusivamente composta por homens de ascendência judaica – pelo menos segundo os padrões nazistas –, era obviamente sombrio. [...] A maior parte da biblioteca do instituto no prédio da Victoria-Alle, que somava mais de 60 mil volumes, foi confiscada pelo governo; a transferência dos recursos, dois anos antes, impediu um confisco similar das finanças da organização. No dia 13 de abril, Horkheimer

teve a honra de ser um dos primeiros integrantes do corpo docente a ser formalmente demitido de Frankfurt, junto com Paul Tillich, Karl Mannheim e Hugo Sinzheimer.

Tendo em vista o problema acima apontado, muitos foram os desafios. Historicamente, Adorno, por exemplo, “cuja ação política não era tão controvertida, manteve residência na Alemanha, embora tenha ficado a maior parte dos quatro anos seguintes na Inglaterra, estudando no Merton College, em Oxford” (Jay, 2008, p. 68). Já Marcel Grossmann (1878-1936) “passou três anos refugiado em Paris e foi passar mais um, muito infeliz, na Inglaterra em 1937, antes de seguir finalmente para os Estados Unidos”. E em 1933, Lowenthal “só permaneceu em Frankfurt até o dia 2 de março, quando seguiu Marcuse, Horkheimer e outros integrantes do Institut rumo a Genebra”. Por sua vez, Pollock, estando no exílio quando os nazistas ocupam o poder, não pode ter ciência de “que isso duraria quase duas décadas e se estenderia a dois continentes” (Ibidem, p. 68).

Apesar de todos os desafios apontados acima, isso não impediu que o Instituto ganhasse solidez e força, conseqüentemente, reforçando o trabalho de Horkheimer, pois, “na breve década decorrida desde a sua fundação, ele havia reunido um grupo de jovens intelectuais com talentos variados, dispostos a coordená-los a serviço das pesquisas sociais, tais como concebidas pelo *Institut*” (Ibidem, p. 69). E que mesmo durante todo o exílio, esses intelectuais contaram com a generosidade de Hermann Weil, segundo destaca Jay (2008).

Por fim, com a ascensão do nazismo, a reelaboração do marxismo tradicional tornou-se crucial. Dessa forma, o desenvolvimento da Teoria Crítica se apresentará de forma evidente, sendo exigida então, “[...] uma análise extensa da fermentação intelectual da década de 1840, talvez a mais extraordinária da história intelectual alemã no século XIX” (Ibidem, p. 83). Na concepção de Jay (2008, p. 83), a Teoria Crítica

[...] expressava-se por uma série de críticas a outros pensadores e tradições filosóficas. Seu desenvolvimento deu-se pelo diálogo. Sua gênese foi tão dialética quanto o método que ela propunha aplicar aos fenômenos sociais. Só podemos compreendê-la plenamente se a confrontarmos em seus próprios termos, como uma crítica instigante de outros sistemas.

No entanto, segue descrevendo o autor (2008), na época da Escola de Frankfurt, com o capitalismo ocidental da Alemanha sendo um dos principais

representantes, dominada pela intervenção governamental cada vez maior na economia, e que as forças revolucionárias e o proletariado começando a se agitar e a serem vistas como agentes a serem examinados pelos críticos, essa Teoria terá um novo caminho.

O que podemos inferir é que a primeira geração de teóricos críticos, em 1840, baseava-se na existência de um “sujeito histórico real, ou seja, a uma crítica imanente da sociedade” (Ibidem, p. 85-86). Isso ocorreu por causa do enfraquecimento da classe trabalhadora revolucionária neste período em especial.

É por isso que o tom dos artigos da Revista evitou escrupulosamente o uso de palavras como marxismo ou comunismo, substituindo-as por materialismo dialético ou teoria materialista da sociedade.

Posteriormente, assim como Karl Marx, mas ao contrário de muitos marxistas convictos, Max Horkheimer resistiu transformar a dialética numa idealização, conforme afirmação a seguir demonstra:

Horkheimer se recusou a fazer da dialética um fetiche, como um processo objetivo fora do controle humano. Também não a viu como um constructo metodológico imposto – como um tipo ideal Weberiano ou um modelo social científico – a uma realidade caótica e multifacetada. A dialética sondava o “campo de força”, para usar uma expressão de Adorno, entre a consciência e o ser, o sujeito e o objeto. Não tinha e, a rigor, não podia ter a pretensão de haver descoberto princípios ontológicos primordiais. Ela rejeitava os extremos do nominalismo e do realismo e continuava disposta a operar em um estado perpétuo de suspensão do juízo (Jay, 2008, p. 97).

A partir desse entendimento, a Crítica foi o elo conceitual que uniu os intelectuais da Escola de Frankfurt, expressão, tal como é conhecida hoje no Brasil, surgiu como conceito primeira vez num texto de Max Horkheimer (1895-1973) escrito durante o exílio de nome Teoria Tradicional e Teoria crítica e publicado pela primeira vez na Revista de Pesquisa Social em 1937, que inclusive foi editada de 1932 até 1942 pelo próprio Horkheimer (Nobre, 2011), em que faz a distinção entre o que é Teoria Tradicional e Teoria Crítica.

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais, nas

quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. – A Teoria Crítica da Sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (Adorno; Horkheimer, 1991, p. 69).

Assim, parece residir aqui, conforme expõe Nobre (2011, p. 21) justamente o poder do rótulo “Escola de Frankfurt: sua força está exatamente em que inexiste a unidade, ao mesmo tempo em que a unidade é a firmada com todo vigor a cada vez”.

Desse modo, confirmada a tendência dialética da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer empreenderam, na sua obra *Dialética do Esclarecimento*, uma investigação sobre a razão humana de amplo espectro. Seu objetivo, segundo Nobre (2011, p. 51), foi o de buscar compreender porque a racionalidade moderna, ao invés de levar à instauração de uma sociedade de sujeitos livres e iguais acabou por

produzir um sistema social que bloqueou estruturalmente qualquer possibilidade emancipatória e transformou os indivíduos em engrenagens de um mecanismo que não compreendem e não dominam e ao qual se submetem e se adaptam, impotentes.

Diante de tais contradições, a Teoria Crítica frankfurtiana encaminha toda sua análise para compreender e confrontar a ideologia burguesa com vistas à conquista de uma perspectiva mais humana e emancipatória.

[...] Com isso, é a própria perspectiva da emancipação que torna possível a teoria, pois é ela que abre pela primeira vez o caminho para a efetiva compreensão das relações sociais. Sem a perspectiva da emancipação, permanece-se no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica interna da organização social capitalista. Dito de outra maneira: é a orientação para a emancipação o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, que permite pela primeira vez a Constituição de uma teoria em sentido enfático. A orientação para emancipação é o primeiro princípio fundamental da teoria crítica (Nobre, 2011, p. 32).

Se, portanto, a orientação para a emancipação está na base da teoria crítica, como o que confere sentido ao trabalho teórico, a teoria não pode limitar-se, conforme já exposto, a descrever o mundo social, mas têm de examiná-lo sob a perspectiva da

distância que separa o que existe das possibilidades melhores nele embutidas e não realizadas, isto é,

a orientação para emancipação exige que a teoria seja expressão de um comportamento crítico relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender (Nobre, 2011, p. 33).

Neste sentido, reiteramos, que a Teoria Crítica frankfurtiana busca compreender o ser humano a partir de suas contradições, visando à conquista de uma perspectiva mais crítica e emancipatória, conforme afirma Adorno (2006, p. 12),

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de Ilustração da razão.

Deduzimos que, sem essa perspectiva a escola e o professor permanecem no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica capitalista. Como afirma Freitas (2018, p. 15): “o progresso foi transformado em seu oposto e registra mais desigualdades, sofrimento e violência”.

Por isso, a íntima aproximação destes pensadores frankfurtianos com a questão educacional e formativa, mediante suas análises teórico-sociais, políticas, históricas e filosóficas, constituem-se no eixo central deste objeto de pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### A TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA, A INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE

Este capítulo objetiva elaborar uma reflexão, principalmente, sobre a relevância da filosofia para a formação docente no Ensino Superior, apoiados nas análises adornianas, que privilegia o exercício do pensar filosoficamente de forma crítica e emancipatória. Em segundo, procuramos apresentar, através da Teoria Crítica frankfurtiana a caracterização da Indústria Cultural, com base nos textos de Theodor Adorno e Max Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985). Por último, tratamos da influência das políticas neoliberais na formação docente, a qual traz profundas consequências como, por exemplo, a precarização das condições de trabalho, com cortes no financiamento público para a educação e, ainda, privatizações, diminuição dos recursos disponíveis para a formação docente, afetando, assim, a qualidade educacional.

#### 2.1 A Filosofia e a Formação Docente para o Ensino Superior

A temática tratada neste item sugere a necessidade de nos determos sobre a questão essencial da relevância da filosofia para a formação docente. Nesse sentido, trata-se de uma reflexão bastante oportuna e instigante. Por isso, a compreensão sobre ela exige que entendamos melhor o sentido do trabalho filosófico para, em seguida, refletir sobre a questão propriamente dita.

A filosofia tem um importante significado para a formação de professores em geral e, em especial, para os docentes do Ensino Superior. As suas reflexões, indagações, julgamentos e produção do saber<sup>1</sup>, sobretudo, proporcionam o desenvolvimento do exercício do pensar, que adornianamente expressando, de forma mais crítica e emancipatória, sendo de fundamental importância para a fundamentação epistemológica do fazer educacional.

---

<sup>1</sup> “A produção do saber, a criação intelectual nas esferas da filosofia, das letras, das artes, das ciências e da tecnologia, o ensino e a aprendizagem não acontecem de modo espontâneo, mas supõe trabalho, tempo, dedicação, disciplina e método. Não são, pois, atividades que possam ser realizadas com rapidez e sem esforço” (Coelho, 2011, p. 210).

Segundo Rios (2010, p. 108), o trabalho docente ancora-se em quatro dimensões indissociáveis, a técnica, a estética, a política e a ética. Na sua visão, uma docência de qualidade deve perseguir “o quê, por quê, para quê, para quem”, que se configura justamente

Na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Essas quatro dimensões inseparáveis só se revestem de profundo sentido se elas estiverem fundamentadas pelo saber filosófico. Isso pode ser explicado a partir da história da filosofia.

Historicamente a filosofia é um vasto campo de estudos que abrange milênios de anos, por isso, seus historiadores afirmam que ela possui data e local de nascimento. Ela emerge “no final do século VII a.C., nas colônias gregas da Ásia Menor (particularmente as que formavam uma região denominada Jônia), na cidade de Mileto” (Chauí, 2003, p. 32), desenvolvendo-se ao longo do tempo nas várias culturas e regiões do mundo. Inicialmente, continha um conteúdo preciso, isto é, a cosmologia (*Kósmos*), que significava “a ordem e organização do mundo”, e *logia*, que vem da palavra *Lógos*, com o sentido de “pensamento racional, discurso racional, conhecimento”, (Ibidem, p. 32).

Posteriormente, afastando-se das mitologias, os filósofos exploraram questões de ordem éticas, políticas, metafísicas e epistemológicas, moldando o mundo com a ideia de um fato grego<sup>2</sup>, que se tornou para sempre o norteamento do pensamento ocidental. Na perspectiva, de Chauí (2003, p. 27):

Graças aos primeiros filósofos gregos e a ideia de que a natureza é uma ordem que segue leis universais e necessárias, séculos depois, no início do século XVII, Galileu Galilei deu novo impulso à física ao estudar o movimento dos graves ou “pesados” (ou a estabelecer as leis da queda dos corpos) e, para isso, a demonstrar as leis naturais

---

<sup>2</sup> “Quando se diz que a filosofia é um fato grego, o que se quer dizer é que ela possui certas características, apresenta certas formas de pensar e de exprimir os pensamentos, estabelece certas concepções sobre o que sejam a realidade, a razão, a linguagem, a ação, as técnicas, completamente diferentes das de outros povos e outras culturas” (Chauí, 2003, p. 26).

do movimento uniforme e do movimento uniformemente variado. Foi também a ideia grega de ordem natural necessária que inspirou Isaac Newton, no final daquele mesmo século, a estabelecer as leis matemáticas da física, a demonstrar as três leis do movimento e a chamada “lei da gravitação universal”. [...] E, no século XX, levou Albert Einstein a estabelecer uma lei válida para toda matéria e energia do universo, segundo a qual a energia é a transformação que acontece à massa de um corpo quando sua velocidade é o quadrado da velocidade da luz.

Essa breve digressão leva-nos a constatar o importante legado deixado aos seres humanos ao longo dos séculos pelo saber filosófico, os quais aspiram constantemente a um conhecimento verdadeiro, ou a busca dê, embora, nas sociedades atuais, o conhecimento tenha sido reduzido, na maioria das vezes, a um saber-fazer. No entanto, o professor, a escola e a universidade precisam, diferente do que tem ocorrido no mundo das imagens idealizadas, buscar alternativas mais significativas que conduzam para um saber mais crítico e com sentido para seu trabalho, deixando de ser apenas uma figura dos mestres do passado, ancorado pela categorização da formação adestrada<sup>3</sup>, aligeirada, mas, sim, “[...] seguindo o ideal dos gregos antigos, a buscar sempre a excelência na vida pessoal e coletiva” (Coelho, 2011, p. 140). Não obstante haja essa necessidade, este autor afirma que, historicamente no Brasil, o ensino superior sempre teve uma tendência à busca pela formação para atender à demanda profissional. Nas suas palavras:

Desde a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, passando pela criação dos cursos jurídicos nas cidades de São Paulo e Olinda, em 11 de agosto de 1827, elevados à condição de faculdades de direito em 28 de abril de 1854; pela criação da Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 7 de setembro de 1920, pela reforma universitária de 1968, nosso ensino superior, universitário ou não, privilegia a dimensão profissionalizante da formação (Ibidem, p. 129).

Dessa forma, essa formação profissionalizante tem sido confundida com a lógica do mercado, privado e voltado para os próprios interesses, do não público, da

---

<sup>3</sup> “Por mais históricos e efêmeros que sejam, tais fins acabam por dirigir a ação do mestre quanto às condições e os meios para atingi-los. Exhaustiva tem sido a discussão, no campo da educação, e mais precisamente da filosofia educacional, sobre a diferença entre a formação voltada para a realização do homem pensante, moralmente livre e autônomo, e o mero adestramento, do qual resulta o homem prisioneiro e fundido no seu próprio mundo, com limitadíssimas chances de transcendê-lo. Ainda que exhaustiva, é no coração dessa discussão que reside o sentido das escolhas ou opções requeridas pela teoria e prática educativas, ou, melhor dizendo, pelas modalidades formativas do homem” (Dozol, 2019, p. 2).

falta de respeito e da dignidade dos seres humanos, cada dia mais presente na educação, e em particular no ensino superior. Essa visão pragmática acaba conduzindo ao

[...] estreitamento de horizontes e da redução da pesquisa, do ensino e da aprendizagem ao que é prático e útil, comprometendo a formação, a autonomia, o pensamento, a participação e a crítica, enfim, a existência da sociedade, da escola, do ensino superior e universitário. [...] confundida com transmissão de saber reduzido a informação a ser socializada, consumida e apropriada; com aprender fazer, a operar o mundo e a fazer funcionar o Estado, a empresa, o setor de serviços (Coêlho, 2011, p. 130).

Porém, não é somente essa perspectiva aligeirada que afeta o processo de formação, pois, atrelado a imagem do professor institucionalizado do passado, como vimos acima, numa espécie de gênese histórica, que aplicava castigos e afetivamente embrutecido ao longo da história como um carrasco, há a descaracterização da figura do mestre. Adorno (2006b, p. 107) explica da seguinte maneira o que estamos refletindo: “a imagem responsável por castigos determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares”, que, segundo essa perspectiva, é “baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja esta possibilidade na pretensa vida normal”.

Ao analisarmos o texto de Adorno (2006a), a “A filosofia e os professores”, por meio do qual este autor reflete sobre o seu trabalho como avaliador de uma prova de filosofia para concursos ao exercício da docência nas escolas superiores, ele aponta sua incompreensão no tocante tanto à finalidade como ao seu sentido, ponderando o que se segue:

Em minha opinião é melhor falar abertamente dessa questão, estimulando a reflexão a respeito, do que silenciar enredado numa situação que impõe rotina e resignação aos examinadores que provoca desprezo nos candidatos quanto ao que dele se exige, sentimento que frequentemente apenas mascara o desprezo por si mesmos. [...] Contudo, não queremos ser humanos somente em relação aos candidatos cujos temores podemos imaginar muito bem, mas também em relação àqueles que alguma vez sentaram defronte a eles, que não podemos ver e que estão ameaçados de danos maiores por parte do espírito deformado e inculto, do que os prejuízos a qualquer uma de nossas exigências intelectuais (Adorno, 2006a, p. 52-53).

Embora pareçam óbvias, essas ponderações do autor suscitam uma discussão mais séria, envolvendo ideias e práticas na escola, na universidade e no campo acadêmico filosófico como um todo, exigindo repensarmos os exames e o seu preparo, não apenas para os que são impelidos pela formação filosófica específica, mas para quaisquer áreas do conhecimento. Segundo Adorno (2006a, p. 51), é preciso “falar acerca do assunto porque o resultado da prova depende ele próprio muitas vezes das situações com que me deparei e de que nem sempre o candidato tem consciência”.

Continuando sua análise, esse autor, ainda, esclarece que,

Apenas queria dizer que aqueles que são entendidos para além do empreendimento das ciências particulares para aquela autoconsciência do espírito, que afinal é a filosofia, de uma maneira geral correspondem às concepções do exame. Seria infantil esperar que qualquer um que queira ou possa se tornar um filósofo profissional; é justamente esta a concepção em relação à qual tenho profundas desconfianças. Não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo centro do mundo. A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica. A prova geral, conforme o tão respeitado parágrafo 19 da regulamentação da prova: ‘Deve avaliar se o candidato aprendeu o sentido formativo e o potencial formativo de suas disciplinas profissionais, habilitando-se a compreendê-las a partir das questões filosóficas, pedagógicas e políticas vivas da atualidade’ (Adorno, 2006a, p. 53-54).

Na visão do frankfurtiano, há uma compreensão dos problemas da filosofia para além do campo profissional, no campo do exame, porquanto afirma que a prova “deve dirigir-se a questões essenciais para a formação viva atual, no que o rumo deve ser dado pelas matérias profissionais do candidato” (Ibidem, p. 54), e não apenas no preparo dos alunos para o mundo do fazer, da execução de tarefas e no cumprimento das funções de ordem somente qualificada para o mercado.

Para Adorno (2006a), é essencial que, a medida em que se pretenda avaliar os candidatos, possa ir também além do seu aprendizado profissional apenas. Aliás, “na medida que se desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos” (Ibidem, p. 54), são capazes, na expressão adorniana, de ser uma “pessoa de espírito”. Para isso, finaliza Adorno (2006a) expressa a necessidade de assumirmos positivamente o termo intelectuais, tão ultrajado a partir dos nazistas, entendendo-o que,

Um primeiro passo da conscientização de si mesmo é não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que esta se disfarça. Mas se alguém é ou não é um intelectual, esta conclusão se manifesta sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com todo social de que esta relação forma uma parcela. Aliás é essa relação, e não a ocupação com disciplinas específicas, tais como a teoria do conhecimento, ética ou até mesmo história da filosofia, que constitui a essência da filosofia (Adorno, 2006a, p. 54-55).

Como podemos observar, tratam-se de questões bastante estimulantes no campo da reflexão filosófica. Na concepção adorniana, ouve-se com muita frequência reclamações de sobrecarga da disciplina de filosofia depositada aos futuros profissionais, mas, no entanto, se for observado com exatidão, realmente “não existe por parte dos candidatos nenhuma satisfação ou entusiasmo quanto a esse procedimento” (Adorno, 2006a, p. 58), ao contrário, escolhas por outros temas e sem grandes esforços, aliados à redução dos saberes e a experiências simplistas têm sido o foco principal.

Aliás, se nós mesmos os responsáveis pela transformação do exame e de sua avaliação, dialogando com a provocação feita por Adorno (2006a), continuarmos insistindo na lógica da prevalência de dados e informações ordenadas e sistematizadas, que é reaplicada por grande parte dos docentes, segundo Coêlho (2012, p. 63), a “mente vazia, a ser preenchida com os saberes que aos poucos ele vai recebendo e acolhendo, e dos quais se apropria, o aluno é transformado em consumidor de saber acabado e partilhado pelos professores”, seguindo, por conseguinte, no mesmo estágio de alienação e redução simplistas do saber.

Em relação à filosofia, registramos, esta é uma formulação que dificilmente um filósofo se apegará. Daí a pertinência e a relevância de se estar atento a não limitação tanto do alcance das ciências como da filosofia. Para Coêlho (2012, p. 66):

Reduzir as ciências e a filosofia a uma variedade de descobertas, leis e fórmulas, ou textos, ideias, conceitos e teorias, enfim, a resultados é negá-las como movimento de permanente constituição de si mesmas, em contextos histórico-sociais específicos. É esquecer a dúvida, a busca sempre retomada da verdade, os equívocos, as descobertas, a reflexão em ato, negando aos estudantes a possibilidade de compreendê-las como criações humanas específicas. Algo semelhante ocorre na literatura e nas artes que não se confundem com meros resultados do trabalho de escritores e artistas.

No entanto, o que se esperar quando a meta é apenas passar no exame. Ou ainda, quando se trata do domínio da linguagem, ou da falta de domínio, que muitos no meio professoral acreditam que basta saber falar para saber escrever. E, continuando, ainda, a sua reflexão sobre a prova de filosofia acima referida, em relação, ainda, ao candidato, Adorno (2006a, p. 65), afirma o seguinte:

A negligência costuma se dar muito bem com o pedantismo professoral. Tão logo me convenço durante a discussão do tema do trabalho do exame oficial que o candidato foge da responsabilidade em relação à linguagem e a reflexão acerca da linguagem constitui o parâmetro original de qualquer reflexão filosófica -, costume adverti-lo em relação ao disposto no regulamento da prova, assinalando previamente o que espero desses trabalhos. A pouca eficácia de exortações dessa ordem parece demonstrar que se trata de mais do que mero desleixo: está em causa a perda da relação entre os candidatos e a língua que eles falam.

Enfim, todas essas observações efetuadas pelo autor nos levam à clara evidência da necessidade de uma real reflexão acerca do saber; do conhecimento, da terminologia à qual, não havendo um dono, não se deixa aprisionar, não se prende e se apreende no tempo e no espaço, conforme expõe Coêlho (2012). Por isso, o trato com a linguagem deve se dar numa relação de busca, de “interrogação, convivência com o significado do real e do imaginário, com o ser mesmo dos objetos e do homem, que se constitui na e pela autonomia e liberdade” (Ibidem, p. 71). Esclarecendo essa ideia, o autor ainda expõe o que se segue:

Pensar não é produzir, processar e armazenar informações, como se a mente fosse um computador e o pensamento o resultado de seu funcionamento, o que seria desconhecer e negar por inteiro o que é a reflexão. Pelo contrário, é interrogar a razão, as verdades, o mundo, a existência humana, o real, o imaginário, as crenças, os mitos e a ideologia. É pôr em questão a memória, a tradição, o estabelecido, o já-dito, o já-feito, os costumes e a prática. O cultivo da dúvida e do questionamento é inseparável da distinção entre o real e as imagens; entre, de um lado, o ser, aquilo que é, o conceito e, de outro, a empiria, o imediato, o dado, o que aparece; entre o saber e o não-saber, a crítica e a aceitação do que foi dito e feito (Coêlho, 2012, p. 71-72).

Daí a importância da filosofia na formação docente, porquanto o saber filosófico contribui justamente para o alcance dessa finalidade, confrontando, de forma veemente, a “aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista”, que engendra “uma conformação dotada

de afinidades totalitárias” (Adorno, 2006a, p. 62) e de implicações políticas, essas, talvez, sejam as principais que impedem a autorreflexão e o esforço crítico.

Por isso, retomando, o autor constata nos exames, conforme temos buscado identificar ao longo deste estudo, a ausência da formação cultural (*Bildung*), que consiste em uma formação ampla, isto é, a partir do domínio das artes, da literatura, da música, dos conhecimentos científicos, filosóficos, etc. Tal formação, entretanto, segundo a concepção de Adorno (2006a, p. 62), “não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos”, mas, sim, por intermédio da “disposição aberta à capacidade de se abrir a elementos do espírito”, que são tão necessários para quem “pretende ser um formador”. O autor, ainda, esclarece melhor essa questão afirmando que a

[...] formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim a disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar (Adorno, 2006a, p. 64).

É exatamente essa capacidade de se abrir para o novo com desvelo e persistência é que contribui para o aprimoramento do exercício intelectual, que é exatamente aquilo que concerne ao trabalho filosófico, que, para Adorno (2006a, p. 69), é “justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural (*Bildung*) que os candidatos devem adquirir”. Para este frankfurtiano, tal trabalho, portanto, não se detém diante de nenhuma efemeridade ou aligeiramento qualquer, que é o que caracteriza a utilidade exigida pela racionalidade instrumental, que se prende a uma realidade momentânea e destituída de história. Para Adorno (1995), essa perspectiva cerceadora do raciocínio presente na realidade existente está relacionada com a práxis, conseqüentemente, transformando-a em uma falsa práxis. Com efeito,

Quem não conseguiu emancipar-se da província, posiciona-se de um modo extraterritorial em relação à formação cultural. A obrigação de

se desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém. [...] O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto. [...] Mas se quisermos garantir algum sentido à ideia de liberdade, seria o de que os desprovidos das competências apropriadas tirem as consequências disto exatamente no ponto de sua formação em que tomam consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão – e esta consciência deverá inevitavelmente ocorrer na universidade (Adorno, 2006a, p. 67-68).

Daí a importância de o professor compreender a necessidade de buscar incansavelmente o espírito da filosofia, essa que seria, no seu entendimento, como “primeiro a si mesmo e em seguida entenderia em si mesmo todos os outros espíritos” (Ibidem, p. 55). E, uma vez isso feito, é preciso que ainda ampliem e aprofundem sua compreensão do mundo físico e humano, superando os limites, a pobreza e a superficialidade de seus horizontes culturais pelo exercício intelectual. A partir disso, que seu ofício seja de ensinar e de formar, de ensinar formando, conforme expõe Coêlho (2012) a seguir:

Pensadores da Grécia Antiga aos nossos dias afirmam não ser possível estudar e aprender sem disciplina, esforço, dedicação e compreensão do que se lê, escreve, ouve e vê. De modo crítico e prudente, é fundamental ainda reconhecer os limites da tecnologia, em termos de ensino, aprendizagem e formação. Sem considerar o que os alunos sabem e reconhecem como verdadeiro, cabe ao professor fazer ver, ensinar o que eles não sabem e precisam aprender a reconhecer como verdadeiro porque assim o é; além de ensinar a ler, escrever, estudar, pensar e buscar a verdade; a desenvolver e cultivar o hábito do trabalho intelectual, a construir a igualdade e a justiça (Coêlho, 2012, p. 72).

Voltando à análise da prova de filosofia apresentada por Adorno, com efeito, é a forma que, segundo Adorno (2006a), o perturba nos exames. Pois, o que deveria promover o interesse verdadeiro no tocante ao estudo filosófico profissional, ao contrário, aumenta a auto alienação. Essa perspectiva torna ainda mais a filosofia “um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis”, e, quando subjugada aos exames, o autor evidencia ainda mais tal realidade, pois, em “vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural, não só no caso dos candidatos, mas de um

modo geral” (Adorno, 2006a, p. 69), sendo consagrados pela base sustentadora do conceito de ciência, a qual é enganadora e atualmente “se converteu para os seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, Kantianamente expressando, de um modo que chega a provocar arrepios” (Ibidem, p. 70).

Assim, explica Adorno (2006a, p. 70), que “as pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência”. O que causa, segundo essa perspectiva, uma consciência “Coisificada”, que “coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva”.

Neste sentido, Adorno (2006a, p. 71) expõe que uma das características dessa “consciência coisificada”, é juntamente tentar a todo custo se justificar, frente à realidade e ao “excesso de ciência e à situação deplorável dos exames”, que ficam evidentes, porquanto há uma grande carência no que se refere a capacidade de reflexão, pois

[...] a maioria não teve acesso àquelas experiências prévias a toda educação explícita, de que a formação cultural se nutre. Além disto ainda poder-se-ia remeter à insuficiência da universidade, ao seu fracasso: muitas vezes ela não proporciona aquilo cuja ausência incriminamos aos candidatos (Ibidem, p. 71).

Ora, o entendimento das questões no plano da organização institucional, se torna também importante, pois, segundo Coêlho (2012), é como instituição sociocultural e educativa que o ensino deve privilegiar a formação, reconhecendo a igualdade, a autonomia e a liberdade dos humanos. Assim, a “convivência democrática, a preeminência do todo sobre as partes, da vida em comum e do direito, realidade mais ampla e significativa que a lei e o ordenamento jurídico, sobre o privado e os interesses” (Coêlho, 2012, p. 78), de fato, passam a vigorar.

Reflexões em torno do sentido da formação, parecem cada vez mais necessárias, certamente, porque as instituições e o espaço de trabalho de docentes e discentes devem ser entendidos como espaço de leitura, de escrita e do estudo filosófico, numa busca permanente de conhecimento vivo e de formação humana, a fim de que a razão instrumental não encontre seu lugar no pensamento. Para Coêlho (2012, p. 78):

O aspecto institucional remete à prioridade dos fins; [nele] é fundamental a afeição aos fins, aos valores que a animam, às

tradições nas quais eles têm sido incorporados, e o assumir a responsabilidade institucional por esses fins, valores e tradições no quadro de seu reconhecimento coletivo.

Por fim, uma outra discussão complexa nesse aspecto de nossa discussão, atualmente tem sido a dependência virtual dos indivíduos e das instituições, muitas vezes, por aulas de ensino à distância, que no cotidiano escolar e nos saberes adquiridos na experiência docente são incapazes de garantir, por si só, a formação. Para este filósofo, seguindo essa ideia, no entanto, a “prática não dá conta sequer de si mesma, e sem reflexão, sem teorias, jamais se constituirá a compreensão rigorosa e crítica da educação e da escola” (Coelho, 2012, p. 91). Por mais que esse modelo tenha seu valor na atualidade, é esse ensino cotidiano de saberes técnicos adquiridos apenas na experiência docente, que, na atualidade, têm cerceado a liberdade dos indivíduos e reduzido sua autorreflexão crítica, ao mínimo, porquanto atrelada a uma pressão econômica sob a influência da indústria cultural<sup>4</sup>.

Para Adorno (2006a, p. 72), tal perspectiva tem forjado o aparecimento do “sentimento de impotência social, de dependência em geral, que impede a cristalização da autodeterminação, do que a necessidade material nos termos de antigamente”. Daí a importância de uma formação crítica e filosófica, que implemente a busca de investimentos, de contestações, de movimentos permanentes do pensamento crítico, institucional e teórico, que, segundo Coelho (2011), sejam dos conceitos, das ideias, dos métodos, das teorias, do sistema, etc. Na sua visão:

Mais do que a aplicação de conhecimentos e a transmissão aos alunos de uma variedade de informações e conteúdos, a formação superior, em especial a universitária, consiste no desenvolvimento e no cultivo de nossa capacidade de pensar, de interrogar, no ensino e aprendizado do pensamento rigoroso, crítico e autônomo, do “pensar por si mesmo” [...] e, portanto, no privilegiar a forma mesma de constituição e de afirmação da razão, do saber, do trabalho intelectual (Coelho, 2011, p. 139).

---

<sup>4</sup> “O termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural distingue radicalmente” (Adorno, 1986b, p. 92).

Enfim, por mais paradoxal que se possa parecer, o homem não é uma realidade pronta, por isso precisa constantemente assumir e superar os seus limites, seguindo inclusive o ideal dos gregos antigos, a buscar sempre a excelência na vida pessoal e coletiva. Segundo Adorno (2006a, p. 72), “como podemos exigir de uma pessoa que ela voe? É possível receitar entusiasmo, a condição subjetiva mais importante da filosofia?”, questões como essas apresentadas pelo autor nos despertam certa dificuldade na resposta, mas necessária, pois a citação de Adorno introduz perguntas desafiadoras sobre a exigência de qualidades subjetivas, como entusiasmo, na filosofia, etc. Evidentemente, vivemos em dias difíceis, permeados pelo imediatismo, tecnicismo, egoísmo e pela prevalência dos instintos primitivos. Isso contribui para o afastamento do indivíduo de experiências intelectuais que seriam benéficas para o processo formativo. Portanto, é essencial exercer resistência.

Segundo Scarel (2015, p. 158), essa ‘experiência’, na visão kantiana, “refere-se a um eu (sujeito) que não é cindido de suas representações, ou seja, um sujeito que não está alheio ao objeto”. Daí a necessidade de entendermos como Adorno (2006a) entendeu o termo, que consiste em “aprofundar-se”, no espírito filosófico. Contudo essa perspectiva “encontra-se hoje numa situação mais questionável do que então, e seria esquisito pregar idealismo, mesmo que ele ainda mantivesse sua atualidade filosófica perdida”, mas, o pensamento “porta em si aquele impulso de que subjetivamente se precisa” (Adorno, 2006a, p. 73). Seguindo essa compreensão,

A resposta não é tão simples como pode parecer ao gesto defensivo. Pois este entusiasmo não é uma fase acidental e depende apenas da situação biológica da juventude. Ele tem um conteúdo objetivo, a insatisfação em relação ao mero imediatismo da coisa, a experiência da sua aparência. Tão logo o entusiasmo é abraçado de boa vontade, exige-se-lhe que ultrapasse esta aparência. Ultrapassar no sentido que tenho em mente é o mesmo que aprofundar-se. Cada um sente por si próprio o que está faltando; sei que não disse nada de novo, mas somente expus algo que muitos não querem assumir como verdade (Adorno, 2006a, p. 73).

Por isso, usando uma expressão kantiana para o trabalho filosófico do professorado, é preciso perseguir o esclarecimento (*Aufklärung*) deve ser o propósito. A saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. “O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo

sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]” (Kant, 2005, p. 63-64). Este, “seria o começo daquela filosofia que se oculta somente àqueles que se encontram obnubilados frente aos motivos pelos quais ela se oculta a eles” (Ibidem, p. 73). Scarel (2015, p. 162), ao interpretar Adorno, expõe que

[...] o sentido de esclarecimento está ligado à transformação da realidade e jamais ‘[...] à conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos’, pois, [...] tal inércia configura-se [...] ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo.

Se, no entanto, o correr o contrário, há fortalecimento e a predominância da Indústria cultural, essa, “inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (Adorno; Horkheimer, 1985a, p. 119), o que dificulta a fundamentação epistemológica no campo educacional. Daí insistirmos na importância da formação filosófica para a formação docente.

## 2.2 A Indústria Cultural e a Formação Docente

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) evidenciam que as promessas de derrocada do mito e adesão ao esclarecimento foram minadas por um novo mito, o mito da ciência dos meios e fins. Tal perspectiva inclinou a modernidade, por meio da Indústria Cultural, a tornar a cultura contemporânea crivada de contradições e extremismos. Tendo-se em vista tal contexto, a presente reflexão objetiva, em primeiro lugar, tratar da Indústria Cultural em suas dimensões conceituais e históricas, em segundo, estabelecer a conexão deste fenômeno com o trabalho docente, a fim de compreendermos a sua influência na atual cultura de massa<sup>5</sup>.

O conceito de Indústria Cultural surge pela primeira vez com a publicação da obra de Adorno e Horkheimer (1985), denominado de *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, em 1947, a partir do capítulo intitulado de: “A Indústria Cultural:

---

<sup>5</sup> A massa é um produto social - não uma constante natural; um amálgama obtido com o aproveitamento racional dos fatores psicológicos e irracionais e não uma comunidade originalmente próxima do indivíduo; proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e de união. Ora, essa ilusão pressupõe, justamente, a atomização, a alienação e a impotência individual (Adorno; Horkheimer, 1978, p. 87).

O esclarecimento como mistificação das massas”. Posteriormente, em uma conferência, Adorno (1986b, p. 92-93) expõe que,

[...] A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo para ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total. Na medida em que nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria.

Desse modo, Adorno e Horkheimer (1985a) trazem, assim, contribuições essenciais por desvelarem, através de uma análise crítica, quais são os procedimentos e estratégias da Indústria Cultural. Assim, suas análises evidenciam que, a partir da Indústria Cultural, “o consumidor não é rei, como a Indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é sujeito dessa Indústria, mas seu objeto”. Tal perspectiva conduz a processos de alienação e deformação humana, levando os indivíduos a terem uma relação fetichizada<sup>6</sup>, consistindo em uma espécie de feitiço, de caráter mágico que as mercadorias assumem quando é omitida a história social da produção dos objetos.

As mercadorias aparecem aos produtores como coisas em si mesmas, tendo forças próprias que são desconhecidas e que governam os homens. O fetiche da mercadoria escapa porque se desconhece a produção humana. Dessa forma, os homens ativos e conscientes não comandam o mundo das mercadorias, mas são as mercadorias que determinam as relações entre os homens.

Segundo Adorno (2006), a ciência abandonou todos os princípios que firmavam a tradição antiga do pensamento, realizando uma reorientação do saber e dos objetivos da filosofia, centrando-se na verdade dos universais como superstição. Nesse sentido, a razão eficiente que a tudo domina exclui qualquer elemento de parâmetro, a não ser a calculabilidade e a utilidade. Esses são os princípios, que estão presentes na sociedade contemporânea, cuja marca dessa organização, a economia

---

<sup>6</sup> “A ilusão do fetichismo brota da fusão da característica social com as suas configurações materiais, o valor parece inerente às mercadorias, natural a elas como coisas” (Bottomore, 2012, p. 221).

burguesa, passa a ser orientada pela razão instrumental<sup>7</sup> ou razão técnico-científica, permanecendo a serviço da dominação, da opressão e da violência.

Uma mudança na produção em massa, juntamente com a cultura de massa, vem transformando os indivíduos que a ela têm acesso, educando-os de acordo com os seus próprios parâmetros. Para Adorno (2006), tal processo deformativo culmina na pseudoformação (*Halbbildung*) cultural, que a configura em uma espécie de contraparte subjetiva da Indústria Cultural. Isso significa que,

[...] ao intervir na realidade humana e produzir novas necessidades, a indústria cultural possibilita eclipsar a contradição que resultaria da diminuição do tempo de trabalho na produção, que supre as necessidades vitais devido ao avanço técnico. Simultaneamente, a indústria cultural diferenciada da manufatura ou do artesanato, impõe seu esquematismo aos produtores, manipula os homens como engrenagens coisificadas da continuidade na reprodução ampliada do capital. O trabalho alienado imposto pela dominação capitalista “forma”, mas no sentido de deformação (Maar, 2008, p. 9).

É justamente esse processo deformativo que constatamos nos dias atuais, porquanto a informação passou a ser a forma dominante da consciência atual, exigindo, para combatê-la, como Adorno (2006) expõe na sua obra *Educação e Emancipação*. Somente assim poderíamos confrontar os efeitos e contradições que são evidenciados quando se analisa a apropriação da Indústria Cultural, por exemplo, nas políticas públicas de Educação.

Daí a importância da denúncia feita por Adorno e Horkheimer (1985a) acerca da transformação da cultura em alvos de dominação pela Indústria Cultural. Ela passa a se identificar com o processo industrial, submetendo a vida em sociedade ao poder do capital e ao processo de seriação e padronização dos bens de produção. A cultura passa a ser um negócio, e os indivíduos participantes dessa cultura tornam-se produtores e consumidores desse sistema.

Na verdade, a “cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio, e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos são em conjunto” (Adorno; Horkheimer, 1985a, p. 113). Por exemplo,

---

<sup>7</sup> Adorno e Horkheimer (1985, p. 114) compreendem a razão instrumental como um conceito que descreve a transformação da razão humana em um instrumento de controle e dominação nas sociedades modernas. Segundo a perspectiva desses teóricos da Escola de Frankfurt, “[...] a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia”.

seduzindo os sujeitos e submetendo-os ao seu domínio, a televisão que, segundo estes frankfurtianos, tem como objetivo constituir-se em “síntese”, pois

[...] do rádio e do cinema [...] é retardada enquanto os interessados não se põem de acordo, mas cujas possibilidades ilimitadas prometem aumentar o empobrecimento dos materiais estéticos a tal ponto que a identidade mal disfarçada dos produtos da indústria cultural pode vir a triunfar abertamente já amanhã – numa realização escarninha do sonho wagneriano da obra de arte total. A harmonização da palavra, da imagem e da música logra um êxito ainda mais perfeito do que no Tristão, porque os elementos sensíveis – que registam sem protestos, todos eles, a superfície da realidade social – são em princípio produzidos pelo mesmo processo técnico e exprime sua unidade como seu verdadeiro conteúdo (Adorno; Horkheimer, 1985a, p. 116-117).

Conforme evidenciamos acima, é perceptível o monopólio crescente do poder da Indústria Cultural, o que se “fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público”, não precisando mais sequer apresentar-se como arte. Os detentores desse sistema bárbaro, na verdade só a mantêm como “[...] um negócio, eles a utilizam como ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (Adorno; Horkheimer, 1985a, p. 114).

Dessa maneira, reiteramos que os princípios produzidos pelo processo técnico e pelo progresso material imprime na cultura a essência da Indústria Cultural, a partir da lógica da industrialização e do processo de produção de massa, influenciando e modelando a vida e a cultura dos homens, com o intuito de adaptá-los e integrá-los à ordem social vigente e na qual aderem sem resistência. Para Adorno e Horkheimer (1985a, p. 114), a datar do advento da Indústria Cultural, as sociedades modernas se tornaram cada vez mais dependentes da racionalidade objetificada, nesse sentido, de fato

[...] a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. [...] Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalçada pelo controle da consciência individual.

Com efeito, essa sensação que a Indústria Cultural confere aos homens, isto é, de verem em tudo um ar de similitude, em face da repetição de sua produção, conforme destacamos anteriormente, nada tem a ver com seus produtos em si, mas, sim, com os “[...] próprios meios técnicos que tendem cada vez mais a se uniformizar” (Ibidem, p. 117). Essa é a função do esquematismo, isto é, a “[...] tomada ao sujeito pela indústria” (Adorno; Horkheimer, 1985a, p. 117) que, segundo os autores, é o primeiro serviço prestado pela Indústria Cultural, caracterizando no esquema pensado propositalmente com a finalidade de controlar as mentes e garantir a redução da capacidade interpretativa crítica dos indivíduos frente à previsibilidade de seus produtos.

Para Adorno e Horkheimer (1985a), a arte e a cultura transformam-se em mercadorias reproduzidas em séries e designadas para adestrar o espectador, domesticá-lo conforme o estilo dos filmes, das músicas e dos entretenimentos da atualidade em geral, tornando até os momentos de lazer oportunidades de consumo. Esta abordagem, contextualizada no campo da educação, destaca a visão crítica dos autores em relação à influência da indústria cultural na formação intelectual das pessoas. Os pensadores argumentam que a arte e a cultura, ao se tornarem mercadorias reproduzidas em massa, passam a ser utilizadas como instrumentos de domesticação do espectador.

Essa ideia sugere que as experiências culturais, como filmes, músicas e entretenimentos contemporâneos, são moldadas para adestrar o público de acordo com os padrões estéticos e valores dominantes. Isso pode impactar a maneira como as pessoas percebem o mundo, moldando suas opiniões e valores de acordo com as mensagens predominantes na cultura de massa. Além disso, a referência aos momentos de lazer como oportunidades de consumo destaca como até mesmo os momentos destinados ao relaxamento são permeados pela lógica de mercado, influenciando a forma como as pessoas utilizam seu tempo livre e constroem suas identidades culturais.

Dessa forma, os indivíduos são enfraquecidos e submetidos às estruturas de poder, deixam de pensar criticamente e apelam às imagens construídas pela ideologia de interesse da própria Indústria Cultural, isto é, do, *mas média*. Ou seja,

O termo *mass media*, que se introduziu para designar a indústria cultural, desvia, desde logo, a ênfase para aquilo que é inofensivo. Não se trata nem das massas em primeiro lugar, nem das técnicas de

comunicação como tais, mas do espírito que lhes é insuflado, a saber, a voz de seu senhor. A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas que ela toma como dada *a priori* e imutável. É excluído tudo pelo que essa atitude poderia ser transformada. As massas não são a medida, mas a ideologia da indústria cultural, ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar (Adorno, 1986b, p. 93).

Nesse sentido, observamos que o capitalismo industrial não estendeu apenas o seu domínio sobre a natureza, mas também foi capaz de ampliar e estabelecer o seu poderio sobre todas as instituições da sociedade, exercendo, principalmente, o controle e influência sobre a consciência dos indivíduos, visando moldá-los à lógica do mercado. Dessa forma, a Indústria Cultural, consolidando-se como um instrumento poderoso de controle e manipulação, reforça a lógica do capitalismo avançado. Assim, “a indústria cultural, o mais inflexível de todos os estilos, revela-se justamente como a meta do liberalismo<sup>8</sup>, ao qual se censura a falta de estilo” (Adorno, Horkheimer, 1985a, p. 123-124). Nesse sentido,

[...] sobrevive na indústria cultural a tendência do liberalismo a deixar caminho livre a seus homens capazes. Abrir caminho para esses competentes ainda é a função do mercado, que sob outros aspectos já é extensamente regulado e cuja liberdade consistia mesmo na época de seu brilho – para os artistas bem como para outros idiotas – em morrer de fome. Não é à toa que o sistema da indústria cultural provém dos países industriais liberais, e é neles que triunfam todos os seus meios característicos, sobretudo o cinema, o rádio, o jazz e as revistas.

Diante disso, deduzimos que a educação e, conseqüentemente, a formação docente é influenciada pelos princípios do mundo produtivo. É impressionante como a lógica econômica dominante subjuga a cultura e a educação, transformando-as em meros instrumentos eficientes das cadeias produtivas. Sob o comando neoliberal, a Indústria Cultural desempenha um papel significativo na ampliação do domínio sobre as consciências individuais e coletivas, resultando em uma sociedade cada vez mais homogênea e empobrecida em termos de diversidade cultural. Para Adorno e Horkheimer (1985a, p. 125):

---

<sup>8</sup> O liberalismo, segundo Abbagnano (1999, p. 604) consiste no seguinte: “Doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Nasceu e afirmou-se na Idade Moderna e pode ser dividida em duas fases; 1ª do séc. XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2ª do séc. XIX, caracterizada pelo estatismo”.

Sob o monopólio privado da cultura 'a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma. O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós'. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá sua insuficiência facilmente comprovada. [...] Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos.

Na perspectiva dos autores, o impulso para essa dominação total surge, principalmente, do medo da perda da subjetividade<sup>9</sup>, um medo que se revela em toda situação de ameaça do sujeito em face do desconhecido. Por isso, a ciência é novo mito, que têm origem e objetivo comuns: como controlar as forças desconhecidas da natureza. Em que, antes da ciência ser erigida, existia um diálogo comunicativo entre a natureza e os homens, e estes que admitiam-se estar assustados por essas forças desconhecidas.

A ciência moderna filosófica transformou essa natureza, obrigando a falar da linguagem matematizada, numérica, científica e formalizada. Assim, o desejo de dominação do homem sobre a natureza anulou o mito e a magia, estabeleceu a racionalidade iluminadora, desde a mitologia Grega, da qual, os mitos baseiam-se na imitação dos fenômenos da natureza, em que a ciência moderna abandonou a imitação desses fenômenos, pois, para a ciência, são irracionais, conforme explica Adorno e Horkheimer (1985a).

---

<sup>9</sup> "Caráter do que é subjetivo no sentido de ser aparente, ilusório ou falível. Nesse sentido, Hegel se situava na esfera da subjetividade o dever-ser em geral, bem como os interesses e as metas do indivíduo. Dizia: Uma vez que o conteúdo dos interesses e das metas está presente apenas na esfera unilateral do subjetivo, e que a unilateralidade é um limite, essa falta manifesta-se ao mesmo tempo como inquietação, como dor, como algo negativo" (Abbagnano, 1999, p. 1089).

Assim, o sujeito do iluminismo<sup>10</sup> domina intelectualmente o mundo, porém à medida que essa dominação avança o sujeito vai cada vez mais se separando do objeto. No campo da educação, essa cisão se torna problemática, pois, os sujeitos acabam se tornando reféns dos princípios do mercado, pois, numa espécie ilusória de mudança radical, ininterrupta, o resultado não é o outro senão o domínio da educação pela ênfase em um trabalho pragmático. Assim, nessas condições, a eficiência, a competitividade e a rentabilidade ganham maior relevância do que os aspectos sociais e humanos próprios da educação formativa. A consequência disso,

[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do estado, o que justifica a sua privatização. [...] No campo teórico, a reforma permite alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenado pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda (Freitas, 2018, p. 29).

Nesse sentido, hoje, o conhecimento é voltado para o aumento da eficiência dos processos de produção, visando melhorar a capacidade de competição e promover o desenvolvimento econômico. Ora, ideias simplistas como essas têm empobrecido a educação, a escola, a formação humana, cultural e distanciado os recursos para o sentido prático, útil da instrumentalização. No entanto, quaisquer movimentos contrários à perspectiva formativa e humanizadora, segundo Adorno (2006), constitui-se inclinação para a opressão e à comunhão com o estado de barbárie social, conseqüentemente, dificultando afirmar novas possibilidades de autonomia do pensamento, da liberdade, da igualdade e da humanização. Para Coêlho (2003, p. 49), é preciso impedir “desde as séries iniciais da escola fundamental

---

<sup>10</sup> O Iluminismo foi um movimento intelectual europeu que se constitui de forma plena no século XVIII com os enciclopedistas franceses Voltaire, Diderot, Helvétius, Rousseau e outros. Na Inglaterra, é Locke o seu representante mais expressivo. Na Alemanha, Kant. O Iluminismo nasceu e se desenvolveu a partir da valorização da “luz natural” ou “razão”. A razão iluminista prometeu conhecimento da natureza através da ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política. A consciência de uma época se reconhece na metáfora da luz. Aufklärung - Clareamento, Clarificação, Iluminação -, Enlightenment, Ilustración, Iluminismo e Esclarecimento remetem a um mundo inteiramente “iluminado”, isto é, visível. Nada deve permanecer velado ou coberto. O conhecimento da natureza se emancipa do mito, e o conhecimento da sociedade deve, também, fundar-se na razão. A razão esclarecida é uma razão emancipada. Como seres dotados de razão, devemos nos valer de nosso próprio entendimento, sem a tutela de outro. A razão esclarecida é a razão em estado de maioridade. O lema do Iluminismo kantiano é: “ousar saber” (Matos, 1993, p. 33).

e com mais razão na universidade, [...] a transmissão de informações, a difusão de conhecimentos dados, de verdades estabelecidas, de inovações tecnológicas” pragmatizadas que, segundo esse autor, a indústria cultural já o faz com muita agilidade e eficiência. Mas, ao contrário, é preciso que todos compreendam que

O ensino se realiza como inserção crítica do estudante no universo da cultura, da admiração, do espanto, da dúvida, da interrogação, da busca, do pensamento, da autonomia, da liberdade, o que dificilmente seria possível sem a escola. [...] O que importa é formar estudantes e professores como seres humanos e intelectuais que, superando estereótipos, frases feitas, ideologia e particularismos de toda ordem, pensem e recriem o real em sua complexidade e historicidade (Coelho, 2003, p. 50).

Contrariando, no entanto, essa concepção do autor, a lógica da Indústria Cultural não passa de um mero instrumento de trabalho e de consumo, impondo-se arditosamente para que nada escape ao seu controle. Todo esse “[...]poder da Indústria Cultural [...] provém de sua identificação com a necessidade produzida” (Adorno; Horkheimer, 1985a, p. 128), o que significa que ela não é apenas um meio de entretenimento, mas também uma ferramenta poderosa que molda sutil e imperceptivelmente a consciência e as preferências das pessoas.

E o professor nessa lógica deve transcender a mera transmissão de conteúdos específicos. Ele se torna fundamental na capacitação dos alunos para que se tornem pensadores críticos e cidadãos conscientes, aptos a navegar e responder de forma crítica à complexa paisagem da Indústria Cultural e suas influências na sociedade contemporânea. Isso envolve fomentar na sala de aula um ambiente de reflexão crítica sobre o consumismo e suas implicações, engajando os alunos em discussões sobre sustentabilidade, ética do consumo e as diferenças entre necessidades genuínas e desejos induzidos pela publicidade e pela cultura de consumo. Assim, o professor atua como um facilitador no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda sobre como a Indústria Cultural molda nosso mundo.

Hoje, segundo a visão adorniana, “[...] a ideia de que o mundo quer ser enganado tornou-se mais verdadeira do que, sem dúvida, jamais pretendeu ser” (Adorno, 1986c, p. 96). Nesse sentido, “[...] o conformismo substitui a consciência: jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens” (Adorno, 1986c, p. 97). É por isso que, conforme demonstram Adorno e Horkheimer (1985a, p. 131), a “[...] indústria cultural não

sublima<sup>11</sup>, mas reprime<sup>12</sup>". Desse modo, ficam evidentes a perspectiva adorniana sobre a sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito à manipulação e à conformidade.

Daí a importância de conhecermos a raiz da questão formativa do professor, sem nos deixarmos levar pelas aparências e pelas imagens enganadoras apresentadas pela Indústria Cultural. Com efeito, a educação deve prover os sujeitos da capacidade de decisão pela autorreflexão crítica por meio do desenvolvimento de um trabalho educativo de tendência emancipatória, "mediante o investimento na formação ampla, ultrapassando, portanto, a mera formação técnico-científica que é relevante, porém não é suficiente" (Coelho, 2003, p. 57).

Ao contrário, a força pura do entretenimento que a Indústria Cultural volta a oferecer, triunfaria. Veja, que na "era da expansão liberal, a diversão vivia da fé intacta no futuro: tudo ficaria como estava e, no entanto, se tornaria melhor". Hoje, inclusive na formação docente, "[...] a fé é de novo espiritualizada; ela se torna tão sutil que perde de vista todo objetivo e reduz agora ao fundo dourado projetado por trás da realidade" (Adorno; Horkheimer, 1985a, p. 134).

Sem dúvida, abordagem como essa contraria a perspectiva utilitarista da educação, em que o valor é atribuído principalmente aos resultados quantificáveis, em detrimento de uma visão cada vez mais abrangente e humanística do processo educativo, conforme temos discutido. Somente assim, segundo Adorno e Horkheimer (1985a), haveria possibilidade de se estabelecer o confronto à razão instrumental, que a tudo domina e mina a autonomia dos indivíduos, tornando-os cada vez mais úteis ao sistema, eliminando deles quaisquer possibilidades de resistência.

A sociedade moderna, por meio de sua ideologia do progresso, expõe Scarel (2015, p. 160), "vem exercendo o controle bem como norteando a identidade das pessoas, transformando-as, assim, em indivíduos dependentes, divididos, portanto, mediados a partir do exterior". Daí a formação docente se fazer necessária, a fim de

---

<sup>11</sup> Na psicanálise freudiana, a sublimação consiste no seguinte: "processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados" (Laplanche; Pontalis, 2001, p. 495).

<sup>12</sup> "Operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou importuno: ideia, afeto, etc. Neste sentido, o recalque seria uma modalidade especial de repressão" (Laplanche; Pontalis, 2001, p. 495).

contribuir com o embate aos conteúdos pseudoformativos em prol de uma educação para o exercício da autonomia e emancipação.

### 2.3 Políticas Neoliberais e Formação Docente no Brasil na Contemporaneidade: principais impactos

As políticas neoliberais têm exercido influência significativa na formação docente na contemporaneidade brasileira, gerando diversas consequências, principalmente no que se refere à relação do docente com a produção do conhecimento. Ao considerar tal perspectiva, inicialmente, buscamos apreender o contexto histórico dos últimos anos do século XX, em especial a década de 1990. Durante esse período, as reformas implementadas no Brasil visaram a diminuição da participação do Estado na economia através da promoção da abertura comercial, privatização de empresas estatais e redução dos gastos públicos.

Decorre, portanto, a necessidade de compreendermos o neoliberalismo como arcabouço teórico e ideológico<sup>13</sup> que se contrapôs ao modelo vigente. Segundo Anderson (1995), tal ideologia se constituiu após a II Guerra Mundial na Europa e na América do Norte, objetivando um combate implacável às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-Estar, sobretudo em relação aos direitos sociais, cujas raízes históricas remontam ao liberalismo econômico do século XVIII. Referindo-se ao século supracitado, Frigotto (1996, p. 12), ao escrever o prefácio da obra “Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais”, expõe que,

A alternativa neoliberal que avassala o mundo neste final de século, apoiada ideologicamente pela ideia de fim da história, fim das ideologias e impossibilidades de uma alternativa socialista, constituiu-se na verdade num ataque frontal à classe trabalhadora, seus ganhos históricos e à utopia de estruturação de uma sociedade fundada na solidariedade e na igualdade: socialismo com efetiva democracia. O avanço das forças produtivas embasa uma materialidade efetiva para esta possibilidade. A opção neoliberal implica o retrocesso à barbárie com a exclusão das maiorias. O sucesso do neoliberalismo [...] perversamente está no fato da produção de sociedades profundamente desiguais e na disseminação da ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

---

<sup>13</sup> Nesse sentido, “significa que o discurso ideológico tende a ocultar os reais fins a que se destinam, deixando explícito apenas o que julga adequado ao povo, com o objetivo claro de convencer e mobilizar as camadas sociais da população a aderirem aos fins proclamados como se eles fossem de interesse comum” (Pessoni; Libâneo, 2018, p. 155).

Por conseguinte, torna-se necessário compreendermos em profundidade o impacto da ideologia neoliberal e suas consequências a partir do domínio do mercado e do capital, isto é, em termos de exclusão social, principalmente para aqueles que acreditam na construção de uma sociedade justa para todos os seres humanos. Quando o mercado e o capital, respaldados pelo Estado emergem como forças reguladoras dominantes na sociedade, ocorre um acentuado aumento da desigualdade, resultando na exclusão de um grande contingente de indivíduos.

Em última instância, é essa a significação intrínseca atribuída ao vocábulo Estado neste contexto. Que, segundo Almeida (2020), exige uma reflexão bastante apurada para se compreender a sua concepção, especialmente a concebida por Marx (1818 - 1883), essa considera o Estado como “classista”, pois, “[...] em discurso diz representar o interesse universal, mas de fato é representante de uma determinada classe social, que, de modo geral, cumpre a universalidade reproduzindo os interesses da classe dominante” (Almeida, 2020, p. 80). Contudo, o autor adverte que “não há um tratado marxista sobre o Estado, não há uma teoria do Estado, completa e acabada, mas há determinações diversas sobre o Estado em contextos variados” (Almeida, 2020, p. 80). Diante disso, evidencia que

O Estado emerge das relações de produção: não é o estado que define a sociedade e sim a sociedade que desenha o Estado, a sociedade se define pelo modo dominante de produção e reprodução das relações produtivas inerentes ao modo capitalista (Almeida, 2020, p. 80).

Entretanto, ao longo de toda a história de desenvolvimento do capital, a lógica que se apresenta é outra, de forma mais intensa e generalizada, que, segundo ainda Almeida (2020, p. 84-85), é compreendida

[...] a partir do pensamento organizado em torno dos interesses da classe burguesa, centrada no conceito de liberdade. Nesse sentido a liberdade é entendida como uma ausência formal de impedimentos ou restrições, que um sujeito, uma instituição possa exercer no caminho ou ação das pessoas [...]. O liberalismo é uma doutrina que concebe a intervenção do Estado deriva da liberdade. Com efeito como exercer a liberdade a partir de uma ideologia que se fundamenta em modelo econômico desigual? A [...] liberdade e igualdade são valores antitéticos, no sentido de que não se pode realizar plenamente um sem limitar fortemente o outro: uma sociedade liberal-liberista é inevitavelmente não-igualitária, assim como uma sociedade igualitária é inevitavelmente não-liberal.

Após a incursão na perspectiva marxista sobre o Estado, retornamos à linha central de análise, na qual Anderson (1995) ressalta que esse movimento neoliberal também possui muitas contradições e limitações. O neoliberalismo fracassou em sua promessa de revitalizar o capitalismo avançado, mostrando-se incapaz de solucionar as crises econômicas e garantir um crescimento sustentável. Ademais, com a ênfase na busca pelo lucro e na desregulamentação do mercado levou a uma ampliação das desigualdades sociais, gerando sociedades cada vez mais divididas entre ricos e pobres.

Mesmo com essas falhas, o neoliberalismo se mostrou bem-sucedido em seu objetivo de disseminar sua ideologia e convencer a população de que não há alternativas viáveis ao modo de governar. Essa disseminação ideológica se refletiu na forma como as políticas neoliberais foram implementadas em diversas partes do mundo, mostrando sua força e consolidando o neoliberalismo como a principal forma de governar em escala global. A partir desse entendimento, Almeida (2020, p. 87), esclarece que

Ao finalizar o balanço do neoliberalismo, Anderson (1995) afirma que este se configura em um movimento ideológico em escala global, de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lúcido, jamais produzido no capitalismo. Para o autor, economicamente há um fracasso pelo fato de não conseguir a revitalização básica do capitalismo avançado, socialmente foi exitoso alcançando seus objetivos, criando sociedades marcadamente desiguais. Porém, não apenas isto, pois avançou e politicamente e ideologicamente, [...] disseminando a simples ideia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

Outrossim, Dardot e Laval (2016) ressaltam que o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições e direitos, como também engendra relações sociais, determinadas formas de existência e específicas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo o que está em jogo é a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo determina certa forma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade.

Nessa concepção, as políticas sociais ganham força ao se apresentarem como estratégias promovidas pela classe hegemônica para desenvolver e implantar determinado modelo social: “[...] estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social” (Bianchetti, 2001, p. 88). Sendo

assim, podem estar em estreita relação com as necessidades e os interesses de concentração de capital. Inclusive, alterando o papel da educação e da escola.

No Brasil, a implementação do neoliberalismo teve início na década de 1990, durante o governo do presidente Fernando Collor (1990-1992). Inicialmente, a população não viu o neoliberalismo como ameaça em vista ao prolongado período de Ditadura Cívico-Militar (1964-1985), mas, a partir do final dos anos 1980, segundo Almeida (2020, p. 89), ficaram mais evidentes com a reforma do Estado na qual foram fortalecidas as premissas determinadas pela “modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como o regulador social. Por consequência, o Estado passa por um processo de minimização e desresponsabilização no que se refere às políticas sociais”, resultando na consolidação da reforma do Estado Brasileiro em 1990, atuando diretamente no “mundo do trabalho, da produção e, consequentemente, repercutindo nas demais instâncias da sociedade”. Almeida (2020, p. 90) salienta ainda:

Para os neoliberais, o mercado tem sua lógica própria, a concorrência e qualquer intervenção existem não apenas para garantir que essas regras sejam cumpridas, mas também combatidas. Qualquer intervenção do Estado nas atividades econômicas deve ser vista com cuidado, pois, pode favorecer alguns em detrimento de outros. A partir dessa visão, os países devem subordinar suas políticas públicas aos imperativos da eficiência e da eficácia, ditadas pela racionalidade nova de um mercado globalizado. No Brasil, podemos inferir que na ditadura militar há o início da dilapidação do Estado brasileiro seguindo até o mandato democrático de José Sarney. Não é coerente afirmarmos que políticos no regime militar tiveram bases liberais em suas ações, no entanto investiram fortemente na acumulação privada, nacional e estrangeira apoiados em um capitalismo de Estado a serviço do mercado, fato que sustenta nosso argumento de início de dilapidação. [...] o neoliberalismo é filho da crise fiscal do Estado [...], e a crise da dívida não poupou [...] o Brasil que nos anos de 1970 e 1980 cresceu a base de empréstimos externos a juros flutuantes [...]. Com a economia brasileira vivenciando imposição da hegemonia do capital financeiro, desemboca no neoliberalismo no final da década de 1980.

Nesse contexto, é relevante destacar que os anos de 1990 foram também marcados por uma atuação forte dos organismos internacionais como:

O Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros, que se reafirmaram como o conjunto das nações precisam se ajustar à mundialização do capital e ao neoliberalismo (Almeida, 2020, p. 97).

Em termos de estruturação e orientação pedagógica da educação, nesse período, aconteceram grandes eventos no campo das consultorias técnicas e uma longa produção documental. O marco inicial desse contexto foi a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Que segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 98), “a Conferência de Jomtien apresentou uma visão para o decênio de 1990 e tinha como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

A conferência de Jomtien inaugurou um amplo projeto educacional global para a década que se iniciava com financiamento de entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, criado em 1945, com a finalidade de auxiliar a reconstrução dos países devastados pela II Guerra Mundial (1939-1945), que reorientou a intenção de ajuda financeira por empréstimos aos países pobres e em dificuldades no seu desenvolvimento. Além de que, influenciou organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que passaram a promover políticas neoliberais em suas diretrizes. Conforme expõe Libâneo (2013, p. 50):

Atualmente, em um mundo dirigido pelo neoliberalismo capitalista há instituições oficiais que controlam e dirigem o espaço econômico mundial, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OCM), estabelecidas as duas primeiras como já mencionado, na Conferência de Bretton Woods e a terceira em 1995, em pleno progresso do processo de globalização. Os Chefes de Estado dos países mais desenvolvidos constituíram o G-8 formado pela Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Itália, Japão, Reino Unido e Rússia, ampliado posteriormente no G20, constituído por países industrializados e emergentes. Na União Europeia cabe destacar o Banco Central Europeu.

No tocante às políticas educacionais, destaca Libâneo (2013), que o principal evento relacionado foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). Seguiram-se a ela, a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos, Dakar (2000)” (Libâneo, 2013, p. 50-51), com o objetivo de que esses encontros pudessem “avaliar e modificar os termos definidos na Conferência de Jomtien que é, ainda, hoje, é o documento de referência para as políticas educacionais dos países pobres”.

O Banco Mundial, por sua vez, desempenhou um papel de relevância na configuração da política educacional no Brasil durante a década de 1990, emitindo regularmente relatórios que detalhavam suas atividades nesse contexto. De acordo com as análises de Libâneo (2013), as diretrizes e os documentos resultantes dessas conferências, assinados pelos países membros, forneciam referências fundamentais para as políticas educacionais brasileiras. Que são as seguintes:

Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), Plano Nacional de Educação (2001-2010), LDB de 2006 e outras diretrizes para a educação do Governo FHC e, em sequência, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e outros instrumentos legais e organizativos do Governo Lula, que continuam em vigor até o presente numa infinidade de ações socioeducativas implantadas com a gestão do ministro Haddad e mantidas pela atual gestão do Ministério da Educação. Cabe registrar que no Brasil as orientações internacionais são assumidas pelo Movimento Todos pela Educação (Libâneo, 2013, p. 51).

À vista disso, quando examinamos a atuação do Banco Mundial nas políticas educacionais, torna-se evidente que sua intervenção reflete na promoção de estratégias alinhadas aos interesses do capital internacional, inclusive, indicando uma expansão dessas políticas no cenário educacional. Ao emitir esses relatórios, Libâneo (2013) destaca que o Banco Mundial considera a educação como uma ferramenta para impulsionar o crescimento econômico e reduzir a pobreza. O autor ressalta que os apoios financeiros do Banco devem ser direcionados principalmente para iniciativas que visem combater a pobreza e diminuir a exclusão social. Isso está condicionado ao aumento da produtividade, alinhando-se com a perspectiva do neoliberalismo econômico.

Neste sentido, a escola voltada para os indivíduos de baixa renda, identificada por suas missões acolhedoras e assistenciais, transformam-se em uma representação distorcida de inclusão social. Conforme enfatizado por Libâneo (2012), as políticas de universalização de acesso à educação podem resultar na deterioração da qualidade do ensino. Mesmo diante dos anúncios de elevados índices de acesso à escola, observa-se a intensificação das desigualdades sociais no acesso ao conhecimento, inclusive dentro da própria escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem.

Dessa forma, é crucial examinar o insucesso dos cursos de formação de professores. Primeiramente, notamos que uma das principais consequências dessas

políticas neoliberais é a precarização das condições de trabalho. Com cortes no financiamento público da educação, diminuição dos recursos disponíveis para a formação e atualização dos professores.

Posteriormente, constatamos ainda que a flexibilização do mercado de trabalho impulsionada pelo neoliberalismo tem contribuído para uma maior instabilidade do emprego docente, com a substituição dos contratos de trabalho estáveis por contratos temporários e terceirizados. Inclui-se ademais a oferta de serviços do setor privado na oferta ao serviço público, afetando a formação de professores ao enfatizar a lucratividade em detrimento da qualidade educacional. Nesse sentido, Freitas (2018, p. 29) afirma que,

[...] Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato da escola, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comum curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola.

Por conseguinte, expõe Libâneo (2012, p. 24) que as reformas educativas transferiram a responsabilidade das inovações escolares para medidas externas, como a gestão, os sistemas de premiação de escolas e professores, a avaliação em larga escala, entre outros, visando a redução da pobreza. No entanto, é perceptível “que não há investimento [...] nas ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e exclusão”, e que essas políticas perderam [...] “o sentido “pedagógico” da escola, pois, as necessidades básicas de aprendizagem transformaram-se num pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (Libâneo, 2013, p. 61).

Notamos, que as políticas de formação de professores foram amplamente afetadas por um desmantelamento do Estado, caracterizado pelo modelo neoliberal. Almeida (2020) destaca que as transformações nesse cenário são preconizadas pelo Banco Mundial tanto para o Brasil quanto para as nações latino-americanas. Essas mudanças se apresentam como um conjunto de propostas integradas, originadas de uma perspectiva neoconservadora e neoliberal. Essas reformas, impulsionadas por uma orientação economicista, abordaram a educação, a cultura e a política sob uma mesma matriz teórica e metodológica do mercado econômico. Nesse cenário,

[...] a educação assume a função de “produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos ‘participativos’, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos do consenso passivo [...]”. A concepção mercantil “[...] promove o individualismo, desmobiliza ações de solidariedade e de participação social, mas tranquiliza a consciência, uma vez que a lógica do modelo é considerada a lógica da natureza: vence o mais capaz [...]”. Nesse sentido a educação constitui-se uma peça no mecanismo de acumulação do capital ao estabelecer consensualmente a reprodução do injusto sistema de classes. Configura-se em uma forma de perpetuação do sistema, em vez de instrumento da emancipação do homem (Almeida, 2020, p. 98).

Em suma, a educação não escapa a essas mudanças estruturais e materiais da sociedade. Portanto, tanto as políticas sociais quanto as educacionais estão atualmente guiadas pelos princípios capitalistas, que colocam o mercado como o centro das relações sociais. Almeida (2020, p. 99), afirma que:

A educação que potencialmente é instrumento essencial para a mudança da realidade social, passa a ser estigma da sociedade capitalista ao “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimem os interesses dominantes [...]”. Porém, não podemos deixar de destacar que a emancipação humana, possível pela educação, é o objetivo central dos que lutam contra a intolerância e a alienação da sociedade mercantil.

Historicamente, outro ponto de referência que moldou as políticas de formação de professores no Brasil no final dos anos 1990, exposto por Fávero e Pasinato (2020, p. 913), foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394 de 1996. O artigo 62 dessa lei preconiza que a formação de professores deve ocorrer

[...] em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Por conseguinte, segundo Almeida (2020), essa legislação surge como resultado de uma série de decretos que a precederam. Ela define o paradigma da educação e da escola, destacando o trio: produtividade, eficiência e qualidade total. Além disso, sugere implicitamente a implementação de políticas específicas pela segmentação, rompendo, como o princípio da universalização da educação em todos

os níveis. Ao realçar o que estamos refletindo, Fávero e Pasinato (2020, p. 913) afirmam:

O segundo e terceiro parágrafos da LDBEN 9394/96 tratam da formação inicial e continuada dos docentes, dão preferência ao ensino presencial, podendo fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância, com o uso de tecnologia educativa não presencial. No entanto, “[...] a formação de professores via educação a distância apresenta outros problemas enquanto instrumento para a formação, ela também é um meio de transferência do Estado à sociedade civil”. No momento em que o Estado passa ao papel de regulador, legislador e avaliador da execução, possibilita um mercado para as empresas e porta de entrada para o capital industrial [...]. A formação docente ganha relevância na política educacional a partir da promulgação da LDBEN de 1996, cujo artigo 62 recomenda que esta deva ocorrer “[...] em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades, admitida como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Sendo assim, com a promulgação da Lei n. 9.394 de 1996, o financiamento da educação pública passou a ser direcionado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que para os autores (2020, p. 914):

[...] essa mudança resulta em uma redução nos investimentos em educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, promovida pelos Estados, municípios e União, por meio do Fundo de Estabilização Fiscal (FEB) e pela Lei Kandir [...] estes dois instrumentos fiscais, ao reter recursos dos impostos federais destinados aos estados e municípios e do Salário Educação, reduzem suas receitas e o montante em dinheiro dos percentuais obrigatórios que devem ser gastos com a educação.

Inferimos que o olhar neoliberal para a educação passa a ser de uma concepção baseada no livre mercado, cuja lógica produz o avanço depurando a ineficiência através da concorrência em busca de um sistema de educação ideal, que segundo Freitas (2018, p. 36), “nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas” e nem sempre de forma explícitas.

Registramos, assim, a presença de diversos dilemas enfrentados nesse contexto. Embora não seja possível explorá-los integralmente neste momento, no próximo capítulo da pesquisa retomaremos a reflexão sobre as contradições que permeiam a formação docente no contexto atual. No entanto, é preciso destacar com

Pessoni e Libâneo (2018, p. 174) que as estratégias desses organismos, sobre os quais refletimos em consonância com o contexto liberal

são imbuídas de uma visão economicista que compreende a educação como preparação para a empregabilidade, na perspectiva dos interesses do mercado, por meio de ensino instrumental e imediatista, de acordo com o projeto de redução da pobreza nos países emergentes.

Sinalizamos que tais estratégias “orientam as ações dos gestores, professores e o próprio processo de ensino-aprendizagem. É esse o contexto em que se inserem as políticas educacionais vigentes no país” (Pessoni; Libâneo, 2018, p. 174). Por sua vez, dessas reformas, incluindo as que foram realizadas no Brasil, enfatizaram, em muitos elementos, desde o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, pequenos avanços, em especial, “no processo de negociações de resoluções e decretos complementares à Lei de Diretrizes de 1996” (Almeida, 2020, p. 106). Acrescentamos à reflexão de Almeida (2020) a constatação de Brzezinski (2008, p. 190) o seguinte:

[...] após uma década de implementação da legislação máxima de educação no Brasil, relativamente aos desdobramentos legais e às políticas, no que se refere à formação de professores, [...] revelam mais perplexidades do que perspectivas.

Almeida (2020), ainda sobre a reflexão de Brzezinski (2008, p. 106), reitera:

Para a pesquisadora, há um distanciamento entre os valores proclamados para a formação de professores e os valores realizados. O campo de disputa torna-se muito acirrado diante dos projetos oficial e de resistência, no que tange à de formação de professores. No entanto, há que se ressaltar que a disputa é fortalecida pela luta dos que defendem a escola pública de qualidade e, assim, um projeto de formação de professores emancipatório.

Assim sendo, pesquisadores em todo mundo enfatizam a necessidade de vigilância em relação ao legislativo e ao executivo, bem como a importância da resistência como meio de enfrentar tais desafios, dos quais a escola e a universidade se tornam reféns na atualidade. Principalmente após a queda do governo Bolsonaro (2019-2022), cujo cenário foi marcado por uma profunda crise de desesperança e desilusões, em que uma parte da população rejeitava o modelo como referência e resistia às diretrizes do governo, outra parte, o apoiava em um cenário bárbaro de alienação em relação aos assim chamados “valores” da direita. Portanto, sob a

influência do paradigma neoliberal, observamos diversas alterações na pauta das políticas educacionais, desencadeando, reformas substanciais.

## **CAPÍTULO 3**

### **OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL PARA O ENSINO SUPERIOR À LUZ DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA**

Neste último capítulo procuramos fazer uma aproximação aos fatores que moldaram a Educação Superior desde o Brasil colônia até os dias atuais. Nessa trajetória, observamos que, não obstante a ampliação de vagas, o Ensino Superior necessita fazer um enfrentamento, às políticas neoliberais, visando confrontar as contradições que, gradativamente foram sendo imposta a esse nível de Ensino. O último segmento do capítulo dedica-se à discussão sobre uma educação voltada para a emancipação, criticidade e humanização. Argumentamos que as mudanças necessárias no campo educacional devem transcender o âmbito superficial e formal, exigindo transformações substanciais, abrangentes e práticas para serem efetivas.

#### **3.1 O Ensino Superior Brasileiro: do Brasil Colônia ao contexto atual – visão panorâmica**

Conforme indica o título desta seção, procuramos refletir sobre os principais elementos que moldaram a Educação Superior no Brasil, principalmente, nas últimas décadas. O foco principal recai sobre a estrutura e a organização educacional superior, seus avanços e suas contradições, que proporcionaram mudanças impactantes no atual cenário deste nível de Ensino.

Para uma compreensão mais aprofundada, iremos retroceder na história do Ensino Superior no Brasil<sup>1</sup>, visando, por esse nível de ensino, compreendermos as iniciativas voltadas para a sua consolidação neste país.

No Brasil Colônia, o Ensino Superior se inicia no século XVII, ministrado por religiosos sob a direção dos jesuítas limitado aos cursos de Filosofia e Teologia colocados a serviço da metrópole. No século XVIII, com a criação de cursos voltados

---

<sup>1</sup> As primeiras manifestações de Instituições de Ensino Superior (IES) ocorreram no século XII e início do século XIII na Europa. Estas foram concebidas como organizações que congregavam mestres e discípulos sob a autoridade da Igreja Católica, caracterizadas à época como instituições elitizadas cujo propósito era formar os filhos da nobreza, que segundo Gomes, Taylor e Saraiva (2018) o objetivo dessa formação era apenas a profissionalização e a busca da rentabilidade. Já no século XVI, as universidades, inicialmente caracterizadas por um perfil mais erudito, tornaram-se incapazes de atender plenamente às demandas da sociedade da época. Nesse contexto, observamos um avanço significativo com a promoção e estímulo de debates sobre temas contemporâneos, influenciando de maneira marcante muitos aspectos que perduram até os dias atuais. [Nota do pesquisador].

para a preparação de burocratas para o Estado e especialistas para a produção, objetivando ao início da formação dos profissionais liberais. Apenas com “a chegada da família real portuguesa ao país, em 1808, são criados os primeiros cursos de engenharia, medicina, direito e agronomia” (Gomes; Taylor; Saraiva, 2018, p. 130).

Até a Proclamação da República, em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguindo o modelo dos profissionais liberais em faculdades isoladas, visando apenas assegurar um diploma profissional para a ocupação de postos privilegiados no mercado de trabalho e garantir prestígio social. Com a independência, em 1822, não houve mudanças no formato do sistema de ensino, nem ampliação e diversificação, como expõe Gomes; Taylor; Saraiva (2018).

A partir do século XX, mais precisamente a partir de 1930, com a junção das escolas superiores de formação profissional, conforme já analisado anteriormente nesta pesquisa, são criadas as universidades públicas no Brasil. Posteriormente, o ano de 1934 marca um capítulo significativo na história do Brasil com o estabelecimento da Universidade de São Paulo (USP). Esse marco, por sua vez, se inscreveu como um elemento de relativa contemporaneidade na história educacional brasileira. Nesse sentido, Gomes, Taylor e Saraiva (2018, p. 131) afirmam que

A partir do início dos anos 1930, com a junção de escolas superiores de formação profissional, são criadas universidades públicas no Brasil, contando, inclusive, com a transformação das escolas confessionais existentes; e, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo [...]. Daí até o início dos anos 1970 expandiu-se a fundação de tais universidades em todos os grandes centros, muitas delas consolidando-se, sendo, algumas, privadas[...]. Neste interim a pós-graduação “foi implantada no atual modelo a partir de 1961, com a fundação dos programas de mestrado no Instituto Tecnológico de Aeronáutica - (ITA)”. Em 1963 é criada a Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, no mesmo ano, iniciam-se os primeiros programas de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O sistema educacional paulista, por outro lado, também representou a primeira grande ruptura com o modelo de escola controlado pelo governo central. Nos trinta anos seguintes, Teixeira (1989, p. 19) expõe que o “sistema educacional apresentou um crescimento significativo, passando de 24 escolas isoladas para 133, 86 das quais criadas na década de 1920”.

Nessa perspectiva, os anos de 1970 foram marcados por um crescimento em número das universidades estaduais, bem como das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas sem fins lucrativos. Estas últimas, afirmam Gomes, Taylor e Saraiva (2018), são direcionadas principalmente às atividades de ensino com presença limitada em pesquisa e pós-graduação. Evidentemente que, a partir desse período, o ensino superior privado ganhará destaque impulsionado pela demanda de estudantes que não conseguiram ingressar nas universidades públicas e pela insatisfação em relação à escassez de oportunidades educacionais oferecidas pelas políticas públicas governamentais.

Então, no final da década de 1970, afirma Sampaio (2000, p. 197) “o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69%”. Quanto à exigência legal da reforma de 1968<sup>2</sup>, esta estabelecia um modelo único de ensino superior com indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Entretanto, na prática, o sistema expandiu-se mediante a proliferação de estabelecimentos isolados e foram poucas as universidades que conseguiram instituir a produção científica.

A partir desse contexto, as faculdades se espalham para as capitais e para as principais cidades de todo país, principalmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394, de 1996. De acordo com Gomes, Taylor e Saraiva (2018, p. 132), isso possibilitou “[...] a existência de IES com finalidades lucrativas” no Brasil, em que “[...] grupos educacionais de capital aberto, assim como instituições pertencentes a grupos financeiros e instituições estrangeiras” investissem capital, fortalecendo essa esfera, por conseguinte, ocasionando uma grande expansão do ensino privado com um número significativo de matrículas no ensino superior brasileiro.

Destacamos também nesse quadro, que segundo Gomes, Taylor e Saraiva (2018), com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o papel social da universidade com direito acessível a todos os cidadãos

---

<sup>2</sup> No contexto brasileiro, duas reformas universitárias importantes ocorreram no Ensino Superior: A primeira – A reforma universitária da ditadura militar (1964-1985) – “[...] também conhecida como reforma universitária de 1968, refere-se a um conjunto de leis que alteraram significativamente o cenário do ensino superior no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Essas medidas incluíram a substituição do sistema de cátedras pelo de departamentos, institutos e centros, assim como a desintegração das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, entre outras mudanças” (Celeste Filho, 2004, p. 161-168). E a segunda – A reforma universitária do governo Lula – “[...] parte do Plano de Desenvolvimento da Educação constituiu-se em um conjunto de decretos, projetos de lei, resolução e portarias. Associados à reforma, estiveram o PROUNI, O ENADE, A Lei de Inovação Tecnológica e o Decreto das Fundações e a Universidade Nova” (Andes, 2007).

modifica, potencializando o acesso das privatizações nas instituições de ensino superior públicas, ao mesmo tempo em que ocorre a expansão das IES privadas. Nesse cenário, tanto as IES públicas quanto as privadas passam a buscar uma presença mais ampla no ensino superior, adaptando seus modelos institucionais de acordo com as realidades regionais.

Uma das grandes transformações do Ensino Superior no século XX é o fato do atendimento ser a todos e não mais exclusivamente à elite. Em tese, porém, desde o início do século, com o acelerado processo do avanço econômico e com as inovações tecnológicas, por vezes, têm dificultado esse processo. Visto que, segundo Porto e Régnier (2003, p. 11), ao mesmo tempo o “[...] progresso material [...] desorganiza os sistemas de regulação comercial e acentua as desigualdades sociais” de acesso ao ensino.

Entretanto, apesar da acelerada força do processo econômico o futuro ainda é muito incerto nesse cenário, o Ensino Superior enfrenta muitos desafios. Segundo os autores acima referidos, as negociações adaptam-se e integram-se à nova realidade, reexaminando suas estruturas organizacionais e suas interações com os principais intervenientes, conferindo um significado novo ao seu papel social. Mas, de outro lado, é preciso compreender, interpretar e propor soluções para os desafios que surgem a partir dessas transformações, impactando indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos.

No Brasil, vivemos um momento histórico de dualidade educacional, que, segundo Krasilchik (2008), de um lado lidamos com a pouca expansão expressiva do Ensino Superior, de outro, sobre os investimentos financeiros; o que não pode ser considerado um problema, mas a distribuição não igualitária e a constante mudança do perfil da sociedade trazem um trabalho fraco e, sobretudo, sem nenhum vínculo com a pesquisa.

Nesse sentido, para Krasilchik (2008), sobre este cenário de incertezas que percorre o Ensino Superior no Brasil, um dos maiores desafios é o pouco discurso no campo da força produtiva do trabalhador. Outro contratempo é a desvalorização da docência para profissionais do Ensino Superior em favor da pesquisa, como se estas atividades fossem dicotômicas dentro das escolas superiores e não mecanismos de equilíbrio. Estes são alguns dos problemas ressaltados pela autora que tenciona o equilíbrio do ensino. Por fim, não basta que tenhamos escolas superiores com recursos disponíveis ou planos ambiciosos de melhoria.

Por outro ângulo, poucas coisas no Brasil permaneceram iguais desde a expansão do Ensino Superior em nosso país. Vejamos, assim, que Porto e Régnier (2003, p. 14) evidenciam essa especificidade:

A experiência comum de numerosos países é que o ensino superior não é mais uma pequena parcela especializada ou esotérica da vida de um país. Ele se encontra no próprio coração das atividades da sociedade, é um elemento essencial do bem-estar econômico de um país ou região, um parceiro estratégico do setor do comércio e da indústria, dos poderes públicos, assim como das organizações internacionais. As matrículas nos níveis de ensino superior (que correspondem à educação pós secundários) praticamente dobraram de tamanho no período de 20 anos: em 1975 somavam pouco mais de 40 milhões, e em 1995 superaram com vigor a casa dos 80 milhões de pessoas. Os dados levantados pela UNESCO indicam que no período de 1980-1995 (cobrindo, portanto, 15 anos) todos os países experimentaram taxas de crescimento substanciais no número de estudantes no ensino superior (exceção feita apenas para alguns países classificados como países 'em transição', que conheceram no mesmo período uma taxa de crescimento negativa). Ressalta-se ainda que foi nas regiões menos desenvolvidas - tais como a África Sub-sahariana e Ásia Oriental - que este crescimento se deu de forma mais intensa, ultrapassando a casa dos 100%.

Nesse sentido, o início dos anos 2000 no Brasil foi marcado por uma notável intensificação da ampliação de ofertas da Educação Superior acompanhadas, segundo Gomes, Taylor e Saraiva (2018), de diversas medidas provisórias, projetos de Lei, Leis e Decretos que viabilizaram, nesse aspecto, o aumento do número de matrículas no ensino superior e nas IES públicas, mantendo-se o crescimento das IES privadas, conforme evidenciado também por Sampaio (2000). Continuando essa análise, os autores, ainda, esclarecem o seguinte:

A expansão da educação superior faz parte do conjunto de metas acordadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, resultando na implantação dos seguintes programas: O Programa Universidade para Todos (PROUNI), institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, tem como finalidade conceder bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas, em cursos superiores de formação específica (PROUNI, 2017). O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) destina-se a financiar a graduação no Ensino Superior para estudantes de IES privadas (presencial e à distância) que tenham avaliação positiva do Ministério da Educação (MEC) (FIES, 2016). Já a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas oferecendo cursos de formação superior a distância para alunos com dificuldade de acesso ao Ensino Superior presencial. [...] O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a

permanência de alunos na educação superior (Gomes; Taylor; Saraiva, 2018, p. 132-133).

Nesse entendimento, um outro fator impulsionador para o aumento do número de alunos matriculados no Ensino Superior são as políticas de ação afirmativa, dirigidas a coletivos socialmente vulneráveis para combater a discriminação. Essas iniciativas, segundo os pesquisadores, passaram por alterações significativas como a promulgação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, fortalecendo o sistema, que, segundo Gomes, Taylor e Saraiva (2018, p. 133), “criou uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos e pardos e indígenas, no sistema de educação superior e ensino médio federal”. Tais políticas alteraram positivamente o cenário educacional.

Deste modo, são notórios o aumento e a expansão expressivos de matrículas na Educação Superior a partir dos anos 2000. Na visão de Almeida e Silva (2022, p. 5):

[...] o número de instituições, por exemplo, saltou de 893 em 1991 para 2.608 em 2019 (INEP/MEC, 2020), representando um crescimento de 292%. Desse total, 2306, ou 88,4% correspondem a instituições privadas. Dados do relatório do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2019 mostram que das 8.604.526 matrículas realizadas na Educação Superior no respectivo ano, 6.523.678 foram efetuadas em instituições privadas, representando 75,8% do total. Já nas instituições públicas tivemos 24,2% de matrículas, o que corresponde a 2.080.146 de estudantes. Com mais de 6,5 milhões de alunos, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação. Em 2019, a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4%.

Considerando o exposto, entendemos que estes programas foram fundamentais para impulsionar o processo de crescimento educacional, fomentados, segundo Almeida e Silva (2022), pelo governo Federal. Para se ter uma ideia, no ano de 2011 foram mais de “2,1 milhões de contratos firmados entre o MEC e instituições privadas, passando de 76 mil, em 2010, para 732 mil em 2014, equivalente a um salto de 963%”. E em 2015 “[...] apesar de uma diminuição dos recursos para o FIES<sup>3</sup>, foram assinados 287 mil contratos. Ao longo dos 17 anos do FIES, foram realizados mais

---

<sup>3</sup> Fundo de Financiamento Estudantil – FIES.

2,6 milhões de financiamentos” (Almeida; Silva, 2022, p. 7). Esclarecendo essa ideia, os autores, ainda acrescentam:

O primeiro programa brasileiro de incentivo ao acesso dos estudantes ao ensino superior foi o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), criado em 1975 e extinto em 1998. Ele foi substituído pelo FIES em 1999, tornando-se lei em 12 de julho de 2001 (lei nº 10.260). Trata-se da oferta de financiamento público da Educação Superior para estudantes matriculados em IES privadas, em que o governo assume os gastos com matrícula e mensalidades do (a) estudante durante toda a graduação. O programa foi impulsionado em 2010, após sua primeira década de existência, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que fez com que a Caixa Econômica Federal passasse a atuar como agente financeiro, facilitando o ingresso de novos (as) estudantes, com taxas de juros mais baixas e financiamento de até 100% dos encargos educacionais (Almeida; Silva, 2022, p. 7).

Ademais, observamos, de acordo com os argumentos expostos até aqui, que nos últimos anos houve novas formas de ensino como é o caso da educação a distância; com a ampliação das formas de acesso, além do vestibular tradicional, tais como: “o ENEM e a avaliação seriada do ensino médio” (Gomes; Taylor; Saraiva, p. 137). Além disso, abordagens inovadoras para facilitar o acesso e garantir a permanência dos estudantes, como é o caso dos programas PROUNI, FIES, REUNE E UAB.

Neste sentido, vale destacar a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ampliou a disponibilidade de vagas na modalidade de Educação a Distância (EaD) para o nível superior. Segundo Almeida e Silva (2022, p. 8), a UAB foi instituída por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, sendo caracterizada como um sistema “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país”. No entanto,

[...] apesar de apresentar um grande potencial para a oferta de vagas no ensino superior, não considera os mesmos padrões de investimento das IES, ocasionando um sucateamento deste nível de ensino, além de contribuir para a intensificação do trabalho docente e a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão; apresenta uma infraestrutura limitada, não possui corpo de funcionários próprios, funciona por intermédio de bolsas concedidas a professores e tutores, não atinge o pleno desenvolvimento da expansão a que se propõe e, ademais, seu corpo docente, em muitos casos, não apresenta a qualificação necessária em termos de titulação e produção acadêmica.

Com efeito, não podemos nos esquecer que, quem faz a fiscalização é a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), órgão do Ministério da Educação, unidade responsável por garantir o cumprimento da legislação educacional, com “vistas à busca pela qualidade dos Cursos Superiores do país”, conforme expõe Gomes, Taylor e Saraiva (2018, p. 136). Justamente para que se possa mensurar a qualidade dos Cursos de Graduação no Brasil, é o esperado.

Por fim, destacamos que no ano de 2014 foi sancionado o Plano Nacional da Educação (PNE), com a Lei n. 13.005, que determina as diretrizes, as metas e as estratégias para a política educacional para cada decênio. Entre as metas a serem alcançadas para a educação, em todos os níveis de ensino, está a consolidação de um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, diminuindo as barreiras para o acesso e a permanência no Ensino Superior e reduzindo as desigualdades (Almeida; Silva, 2022).

No entanto, temos muito o que avançar, mas, são graças aos dados fornecidos pelos indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios que potencializamos as análises de acesso ao ensino superior, os quais demonstram, que,

[...] entre 2012 a 2019, revela que a proporção de pessoas com nível superior completo registrada no grupo de 25 a 34 anos é de somente 21,8%. Em 2019, 23,8 milhões de jovens, de 15 a 29 anos de idade, sem ensino superior completo, não frequentavam escola, pré-vestibular ou curso da educação profissional (Almeida; Silva, 2022, p. 11).

Em conclusão, o fato é que quando falamos do Ensino Superior notamos que lhe é posto um desafio sem precedentes, seja pelo fenômeno do crescimento do ensino e o processo de democratização com taxas de desequilíbrio na oferta e na qualidade. Mesmo com um aumento expressivo de matrículas, o trabalho do professor para garantir uma formação acadêmica baseada na criticidade e na perspectiva investigativa e, concomitantemente, repensando a organização dos cursos e as possíveis formas de melhorias do impacto aos egressos da Educação Superior na sociedade estão debilitadas, conforme afirma Krasilchik (2008).

Podemos afirmar que, de acordo com a autora, a sistematização do pensamento representa a maneira mais apropriada para ampliar a base da pirâmide de acesso à conclusão da escola básica. Esse fortalecimento da base é fundamental para impulsionar a sociedade em direção ao ensino superior, uma condição que

tradicionalmente demanda uma abordagem equilibrada no processo de atendimento à demanda, visando aprimorar os padrões de qualidade no cenário educacional contemporâneo.

Embora reconheçamos os considerados avanços no Ensino Superior, há ainda profundas contradições e precariedade na formação. Os estudos e reflexões até aqui realizados fazem com que observemos que há um grande distanciamento entre a educação superior que temos e a que realmente evocamos, isto é, com um padrão de qualidade e com fortalecimento de seu real sentido. Certamente, os desafios são muitos, todavia é preciso continuar na busca de um fortalecimento contínuo do Ensino Superior no país.

### 3.2 A Teoria Crítica Frankfurtiana e o Trabalho Docente na atualidade: pontos e contrapontos

No panorama complexo e desafiador que se impõe à educação contemporânea exige que façamos uma interseção com a Teoria Crítica frankfurtiana e o trabalho docente que emerge como um campo de reflexão profunda e indispensável. Dessa forma, propomo-nos compreender tanto as questões apresentadas pela Teoria Crítica da Sociedade quanto aos princípios essenciais tendo em vista a necessidade da crítica na prática docente.

Para situarmos as questões específicas da docência no Ensino Superior enquanto profissão, precisamos entender certas problemáticas históricas como a desvalorização e proletarização do trabalho do professor; um ofício predominantemente feminino ao longo de séculos, reconhecido num conjunto, essencialmente, como "sagrado", inato e inalienável. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 16) expõe que o século XIX "consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências do magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos", impregnados numa espécie de "[...] auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana".

Ao mesmo tempo, a profissão docente é permeada por um tipo de "[...] entre-dois", que tem marcado de maneira negativa a história contemporânea dos professores, visto que estes "[...] não devem saber demais, nem de menos; não devem

misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.,” (Ibidem, p. 16).

Só a partir da segunda metade do século XIX é que, de acordo com Nóvoa (1995), os métodos de recrutamento ganham relevância, por meio do ensino normal, tornando-se um dos “locais privilegiados na formação da profissão docente” (Ibidem, p. 16), considerados dentro de um contexto da “[...] produção de um saber socialmente legitimado relativo às questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado” (Ibidem, p. 16), que, na virada do século XIX para o século XX, serão confrontados por outras visões.

Nesse sentido, essas marcas deixadas pela história uma imagem que, para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 117) contribuem para manter a identidade da profissão docente como um ‘quer fazer’ de baixa aspiração profissional. Ou, mais ainda, quando a “[...] profissionalização do professor se torna ainda mais complexa frente à falta de um sistema e na tradição na formação de professores, ao contingente de professores que atuam sem formação”, e tantas outras formas, incluindo “[...] a distância entre as faixas de remuneração, especialmente entre o ensino fundamental e o superior”.

Somado a isso, há o quadro político e social da sociedade, as dificuldades relativas à especificidade da profissão docente e uma visão atual, segundo as autoras, contribuem para que o trabalho do professor esteja “mais próximo de um conceito que aponta para uma atividade humana necessária, sustentada por bases teórico-práticas e éticas, do que o pleito da constituição de um segmento profissional, nos termos que conhecemos” (Ibidem, p. 117). Por isso, é preciso, referendando-se essa perspectiva, identificar na atividade docente uma singularidade epistemológica distinta das demais ocupações profissionais, pois, essas são “[...] plena de saberes próprios, construídos também em situação, e sua dimensão ética, que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na intencionalidade” (Ibidem, p. 118).

Por conseguinte, considerando a história do Brasil, Coêlho (2009) afirma que, particularmente a partir da primeira década do século XX, ou dos últimos sessenta anos para cá, tem-se abordado de forma mais clara e escrito bastante sobre a temática da formação de professores. Entretanto, essa discussão tem progressivamente adotado uma perspectiva centrada na instrumentalidade, direcionando-se para preocupações com os resultados, eficiência e produtividade, fazendo com que o trabalho docente passasse a ser considerado objeto de comércio.

Essa visão nos conduz a uma percepção evidente de que há uma flagrante desvalorização do trabalho do docente resultante da influência do capital.

Nesse sentido, para Coêlho (2009, p. 203), “as preocupações e os interesses da sociedade, do Estado e dos próprios educadores vão se restringindo à esfera dos instrumentos, das coisas, do fazer, dos resultados, dos objetivos, das metas”. E essa perspectiva restrita e empobrecida impõe à educação e à instituição escolar horizontes cada vez mais estreitos, privando-os de seu significado autêntico. E, por vezes, perdendo o “[...] seu sentido e sua finalidade, sua razão de ser, [...] sua autonomia”. Dessa forma, entendemos a partir do autor, que a “[...] educação e a escola não passam de *meios* para se atingir objetivos considerados importantes no mundo da economia, dos negócios, do dinheiro, do poder, do sucesso, do pseudomercado”.

Retomando as discussões efetuadas nos capítulos anteriores, reiteramos que a educação passou a ser tratada como mercadoria pelo neoliberalismo e pela indústria cultural. Nessa perspectiva, o trabalho docente “passa a ser visto pelos que o realizam como uma profissão entre outras, um simples meio de sobrevivência, no contexto de baixos salários e precárias condições gerais de trabalho” (Ibidem, p. 204), inclusive, na perspectiva das contradições postas ao Ensino Superior, objeto da presente pesquisa.

Daí a exigência, segundo a concepção adorniana, do exercício da autorreflexão crítica, a fim de se confrontar essa sociedade consumista e desenfreada, sendo a emancipação uma exigência fundamental e um princípio decisivo para o funcionamento de uma democracia. É por isso que os pensadores frankfurtianos afirmam que, em uma sociedade democrática, é imperativo que cada indivíduo se esforce para combater a alienação e a opressão, uma vez que qualquer transformação só se torna viável através do exercício da vontade individual. Para Adorno (2006, p. 169), “a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento”.

Na concepção de Adorno (2006), a educação deve constituir-se em uma dimensão da formação que contribui com a reflexão crítica e a resistência às imposições da Indústria Cultural que barbariza e condiciona culturalmente cada vez

mais a sociedade contemporânea. Esse filósofo argumenta que há uma razão que explica de maneira objetiva essa barbárie, sendo designada

[...] simplesmente como a falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir (Adorno, 2006, p. 164).

Desse modo, essa divisão cultural, não somente cindiu o trabalho físico do trabalho intelectual, mas, sobretudo, essa cultura degradada passou a colaborar com as ideologias dominantes, colocando os trabalhadores em uma posição desigual. Isso os torna reféns de suas próprias condições subjugadas, tornando-se vulneráveis aos extremismos a eles impostos.

Neste ponto convém que apresentemos um exemplo a partir de um texto produzido por Adorno (2006b), denominado “Tabus<sup>4</sup> Acerca do Magistério”. Nele, este filósofo apresenta uma discussão acerca da “[...] forte repulsa frente aquilo a que são qualificados pelo exame oficial, e em relação ao que se espera deles após este exame” (Adorno, 2006b, p. 97). Na sua visão, a princípio, é necessário o entendimento da seguinte questão: “Sentem a imposição de seu futuro como educadores, curvando-se a ela unicamente por falta de opções?” (Ibidem, p. 97). A resposta é vista muitas vezes nas próprias atitudes dos professores, conduzindo assim, a geração de grande “[...] antipatia em relação ao que se encontra regulamentado como escola administrativa”, e também as de motivações materiais, principalmente diante “[...] da imagem do magistério como profissão de fome” ao logo do processo educacional de anos e claro, [...] caracterizado pelas motivações subjetivas da aversão contra o magistério, em especial as que são inconscientes” (Adorno, 2006b, p. 98).

---

<sup>4</sup> O significado de “Tabu” nesse texto, tem a mesma definição que para Freud (2012, p. 42), com duas direções opostas: “Por um lado, quer dizer “Santo, consagrado”, por outro, “inquietante, perigoso, proibido, impuro”. O contrário de “Tabu”, em polinésio, é *noa*, ou seja, “habitual, acessível a todos”. Assim, o Tabu está ligado à ideia de algo reservado, exprime-se em proibições e restrições, essencialmente. A nossa expressão “temor sagrado” corresponde frequentemente ao sentido de “tabu”.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletirmos sobre a questão acima referida para que possamos compreender, ou ao menos inferir, como seria possível romper com essa ideologia promovida pela própria educação, endossada pela sociedade escolar de hoje? Evidente que não seria uma questão de fácil resposta, ou mesmo se teria uma resposta frente às constantes investidas neoliberais ao trabalho docente, que é uma situação dualista, de um lado continua a transmitir uma imagem de falta de seriedade diante das outras carreiras acadêmicas, como os advogados ou médicos, etc., que têm uma imagem histórica garantidas de prestígio. E, por outro lado, “o professor, embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz; quase poderíamos dizer: trata-se de alguém que não é considerado um “senhor”, [...] aparentemente relacionado à alegada igualdade de oportunidades educacionais” (Adorno, 2006b, p. 99). A resposta, talvez, inicialmente, se encontre, segundo o autor, ainda, no seguinte pressuposto:

A minha hipótese é que a imagem de “responsável por castigos” determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares. [...] na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregado do carrasco. Que este imaginário é exitoso em firmar a crença de que o professor não é um senhor, mas um fraco que castiga, isto pode ser comprovado de maneira drástica no plano erótico. Por um lado, ele não tem função erótica; por outro, desempenha um grande papel erótico, para adolescentes deslumbrados, por exemplo. Mas na maioria dos casos apenas como objeto inatingível; basta que se observem nele leves traços de simpatia, para difamá-lo como injusto (Adorno, 2006b, p. 107-108).

Além disso, precisamos acrescentar a influência de antigas referências de professores como escravos. De fato,

[...] a ambivalência frente aos homens estudados é arcaica. É verdadeiramente mítico o impressionante conto em que Kaf-ka narra o assassinato do médico do interior rural que atendia a um chamado noturno que se revelaria falso; a etnologia sabe que o curandeiro ou cacique tanto pode usufruir de honraria quanto pode ser sacrificado em determinadas situações. Pode se perguntar porque o Tabu arcaico, a ambivalência arcaica fora transferida justamente aos professores, enquanto outras profissões intelectuais ficaram livres deles (Adorno, 2006b, p. 103).

Além do mais, Adorno (2006b) observa também, como os professores enfrentam muitas dificuldades para serem aceitos, talvez, em grande parte devido à

natureza de sua profissão que nega a distinção entre seu objetivo de trabalho e sua interação com seres humanos vivos. Desse modo,

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque a sua profissão lhes nega a separação entre o seu trabalho objetivo – e o seu trabalho em seres vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos (Ibidem, p. 112).

Em contrapartida, destaca-se a reputação quase inabalável do professor universitário, respaldado até por estatísticas. Segundo Adorno (2006b), a profissão do professor universitário é reconhecida como a mais prestigiada, enquanto o magistério de primeiro e segundo graus enfrenta um desprezo silencioso. Enfim, são muitas as questões que se apresentam, mas, para que aja alguma alteração nesse cenário, é preciso, segundo o autor, que se tenha uma mudança no comportamento dos próprios professores, e que os mesmos tenham esclarecimento quanto a eles próprios “[...] dos pais e, tanto quanto possível, também dos alunos, com quem os professores deveriam conversar sobre as questões cheias de tabus” (Ibidem, p. 114).

Com referência à profissão universitária, entendemos que é preciso que o Ensino Superior se torne uma jornada intelectual e humana, a fim de preparar os alunos para compreenderem não apenas o ambiente da sala de aula, mas também as experiências fora dela, pois, a etapa de capacitação exige uma conexão entre “educadores e educandos, de professores e estudantes, com o saber, os conceitos, [...], bem como o trabalho de pensar, de compreender e de recriar a realidade existente, a cultura” (Coêlho, 2009, p. 214).

Assim, o autor ressalta que a formação universitária deve desempenhar um sentido fundamental ao capacitar os jovens para uma participação lúcida na vida política, tanto no exercício da cidadania quanto na prática profissional. Isso implica a criação de novas formas de atuação profissional que estejam alinhadas com uma existência social baseada na autonomia e na liberdade. O objetivo é que a atribuição do professor como educador não se restrinja a ser apenas um transmissor de conhecimento, limitado a conceitos prontos e acabados. Já que o “professor é sobretudo aquele que lê, estuda, pensa e ensina a ler, a estudar, a pensar; é quem compreende e recria o trabalho docente, estabelece o que, quando e como ensinar”

(Ibidem, 2009, p. 215). Por mais eficaz que seja, a instrução oferecida não substitui nem exclui a necessidade de leitura, estudo constante e específico, busca ativa e o desenvolvimento do pensamento por parte daqueles que, a todo momento, se encontram na condição de estudantes, aprendizes e educandos.

Afinal, aponta Coêlho (2003, p. 54), que o cerne do trabalho de professores e estudantes, a verdadeira essência da docência, consiste, na sua visão, nessa perspectiva:

Na [...] incansável busca da verdade, o cultivo da dúvida, a interrogação das ideias, de conceitos, dos argumentos, da teoria e da prática, do saber com o qual se trabalha e cuja compreensão e superação se persegue. É a relação de ensino, de aprendizagem e de formação entre os professores e os estudantes e a realização das possibilidades de construção do ensino verdadeiramente crítico, rigoroso, inserido na realidade concreta, comprometida com a autonomia, a liberdade, a humanização, a justiça, e expressão de projetos de formação lúcidos e articulados.

Portanto, o ato de educar não consiste em treinar educadores para desempenharem apenas a função de socializadores do conhecimento, reduzindo os cursos de formação apenas ao ensino de conteúdo a ser transmitido, seja do ensino básico, seja do ensino superior, de maneira simplificada e superficial, pois isso é muito pouco. Na sua concepção, tem-se ensinado “[...] aos futuros docentes a didática, muitas vezes sob a forma grosseira de “dicas” para se dar “boas aulas”, incluindo os objetivos gerais e específicos, além de formar consideradas modernas e corretas de motivação, ensino, avaliação e gestão” (Coêlho, 2009, p. 215). Estes são alguns dos exemplos possíveis, ou tentativas de elucidação à questão abordada neste trabalho anteriormente, sendo evidentes, assim, que o magistério não é apenas profissão, mas sobretudo “ofício, trabalho que se faz em vista de, por causa de, serviço prestado à sociedade, ocupação ou atividade que, mesmo não sendo assumida em todas as suas dimensões, se impõe como imperativa” (Coêlho, 2003, p. 54).

Nessa perspectiva, retomamos nosso objeto de reflexão, a partir de Pimenta e Anastasiou (2002), ao exporem que, no que diz respeito às condições do trabalho docente, as atividades dos professores nas instituições de ensino superior variam consideravelmente em termos de formas de ingresso, vínculos, jornada de trabalho e compromissos decorrentes. Por isso, há diferenças notáveis entre as instituições. Por exemplo, para as autoras:

No caso das instituições públicas, verifica-se que o ingresso se dá sempre por concurso, mesmo para a contratação do professor substituto, cujo número tem aumentado em decorrência da contenção de despesas a que vêm sendo submetidas. No concurso para efetivos, o professor passa por um período de “estágio probatório”, ao final do qual sua efetivação será confirmada ou não mediante um processo de avaliação, realizada por seus pares nos departamentos. Nas instituições particulares, o ingresso se dá por concurso ou convite e o contrato pauta-se pela função da docência, mesmo que o interesse institucional incida sobre a experiência de pesquisa do candidato (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 119).

Porém, nas instituições de ensino privado, não há, de fato, uma estrutura ou ambiente dedicado para dúvidas específicas ou reconsideração a supervisão das práticas em sala de aula. O professor se restringe às condições contratuais estipuladas em conformidade com a legislação vigente, abrangendo carga horária até porque,

Os professores de tempo integral nas instituições de ensino superior que não se enquadram na categoria de Universidade totalizam, respectivamente, 1,92% nas públicas e 2% nas particulares: percentual numérico bastante reduzido em relação ao Total Geral dos docentes. A exigência da LDB é que representa um texto de Total institucional. O tempo integral normalmente solicita dos docentes as três funções características da Universidade: ensino pesquisa e extensão. Pode-se facilmente constatar que, nessas condições de trabalho, o tempo integral torna mais viável a efetivação das três funções. Estas devem estar integradas aos fins propostos no projeto político pedagógico institucional, do qual ensino é parte fundamental; porém não há garantia legal de processos de profissionalização continuada de docentes, embora seja possível supor que estejam, nesse contexto, as melhores oportunidades de profissionalização continuada do docente (Ibidem, p. 124).

Seguindo com essa análise, de um lado, o regime de trabalho parcial representa uma minoria tanto nas universidades (8,01% nas públicas e 6,76% nos particulares) quanto nas instituições não-universitárias (1,46,9% nas públicas e 5,72% nos particulares). No caso dos professores horistas, a distribuição é inversa ao grupo de tempo integral. Nas instituições privadas, seja como universidades com (14,9%) ou não com (14,6% nos particulares), há um predomínio numérico dos professores horistas, trazendo uma notável concentração nesse modelo de relação de trabalho, segundo os dados fornecidos pelo INEP (1998).

Em meio a esses dados, apenas como amostragem, Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que a maioria dos professores no Brasil trabalha como horista. E,

mesmo que na atualidade os dados estejam ainda maiores – não é objeto quantitativo nessa pesquisa – as autoras reforçam que, no Brasil, os professores continuam a serem contratados para desenvolver atividades em períodos específicos, ou seja, a um determinado número de horas/aula, sem receber pagamentos pelo tempo dedicado à preparação de suas aulas, etc.

Por outro lado, o Brasil é também marcado, na atualidade, por uma nova configuração de trabalho, o do não emprego, que, segundo as autoras, é uma das características da sociedade globalizada da informação. Nesse sentido, as conquistas trabalhistas, que são onerosas para os trabalhadores, incluindo o Estado, estão descartadas. Para obter trabalho e garantir a subsistência, o trabalhador desempregado precisa buscar, por conta própria, requalificações. Isso explica a significativa valorização atual dos programas de formação continuada, transformando a educação em um mercado amplo. Ou ainda, frequentemente, muito se visto o exercício da atividade docente meramente como uma complementação da fonte de renda e não como uma profissão escolhida conscientemente, os próprios professores muitas vezes não reconhecem a importância de uma boa formação profissional.

Para se ter uma ideia, nesse contexto, os professores, durante os anos 1980 na América Latina, suas remunerações já reduzidas foram erodidas pela inflação crescente que, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), resultaram em empregos múltiplos ou até mesmo no abandono da profissão. Essa situação teve como consequência, especialmente nas séries iniciais, um aumento de profissionais não diplomados. No tocante aos professores da educação superior, ocorre, nesse período, uma ascensão de acesso ao trabalho, devido à expansão das instituições de ensino privado em todo país. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 128) completam afirmando o seguinte:

No caso dos professores de educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território nacional. A esse aumento numérico da empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem iniciação nem continuada, para os docentes universitários, pois a exigência para a docência, nesse nível, se encontra associadas apenas à formação na área específica. Além disso, considerando que, muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para obtenção de renda e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional.

Assim, constatamos, pela conjuntura educacional atual e pelas evidências crescentes do desempenho, que as instituições cada vez mais são voltadas ao fortalecimento da mão de obra sustentadas por bases capitalistas. Isso legitima os interesses da classe dominante, impondo à sociedade o seu verdadeiro propósito, que, na visão de Pimenta e Anastasiou (2002), é a de apenas terceirizar os professores.

Não obstante, esse cenário degradante e contraditório, a partir dos anos 1990, uma agenda de debates passou a incorporar a temática da docência no ensino superior, justamente com a discussão sobre os profissionais da educação. Estas ações, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 129-130), garantem “investimento na formação inicial e contínua e no desenvolvimento das instituições escolares, elevando o estatuto de profissionalização dos professores e incluindo a reestruturação do quadro de carreira, das condições de trabalho e dos salários”, passando, assim, a ocupar um lugar de destaque nas instituições acadêmicas e nas pesquisas, influenciando a formação de políticas educacionais e programas de capacitação de professores. Essa dinâmica se estendeu também aos sindicatos, por vezes em colaboração com universidades e sistemas públicos. A profissão docente, passou, a ser objeto de reflexão e discussão.

Daí, segundo autoras, a centralidade dos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, no seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois, os educadores não mais se restringem apenas à execução de “[...] currículos, mas também os elaboram, os definem, os reinterpretam” (Ibidem, p. 130).

Paralelamente a esse novo reconhecimento da profissão, observamos, um enfraquecimento da profissão docente por meio de políticas de competências, essas, segundo as autoras, “[...] um novo tecnicismo no fazer docente” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 26). Essa abordagem caracteriza os processos de formação ao definir a profissão como um vasto conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas. Nessa perspectiva, é importante

Falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. [...] a lógica das competências deposita no trabalhador a responsabilidade de permanentemente adquirir novas competências, por intermédio de inúmeros e diversos cursos. Esse

movimento está configurando ampla oferta de cursos de formação contínua, em virtude do mercado (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 133-134).

Por fim, considerando essas reflexões, como educadores e pesquisadores, precisamos não apenas a concordar, mas, refletirmos sobre a necessidade de tencionarmos tal realidade a partir da autorreflexão crítica, isto é, com base no giro copernicano adorniano, a fim de transformarmos a impotência em resistência. Pois, o objetivo proposto não foi o de eliminar, mas refletir e confrontar o atual estado de barbarização na formação docente.

Por esse motivo, torna-se tão importante nos dias atuais que todos nós alcancemos a autonomia pelo pensamento crítico para que, numa busca constante pelo esclarecimento e a partir das análises das quais nos propusemos sobre as contradições postas à educação professoral, não nos conformemos, pelo contrário, que sejamos construtores de possibilidades na luta em prol da superação desse terrível fardo que o trabalho docente vem carregando em sua estrutura durante décadas.

### 3.3 A Teoria Crítica Frankfurtiana e a formação emancipatória

Diante da crescente barbárie observada na sociedade atual, agravada principalmente pelos efeitos do Neoliberalismo e da Indústria Cultural, surge uma necessidade premente de que os educadores do Ensino Superior atuem em oposição a essa tendência e promovam a emancipação. Para esse entendimento, é fundamental, primeiro, reconhecer que, através da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a emancipação sempre ocupou uma posição central desde o início de suas formulações (Nobre, 2011).

Desse modo, este estudo vem buscando aprofundar a compreensão da Teoria Crítica frankfurtiana, analisando como tal concepção teórica lança luz sobre as dinâmicas sociais e como suas proposições podem promover a emancipação, tendo em vista que o trabalho emancipatório, ao buscar a libertação das amarras da alienação e opressão, se torna um elemento catalisador na transformação social, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por isso, as análises elaboradas pela Escola de Frankfurt acerca das realidades sociais têm sido fundamentalmente influentes. Com frequência, seus pensadores, de

maneira implícita, consideraram a emancipação como um elemento crucial para o confronto com o estado de extremismo na modernidade ocidental, de modo a identificar e superar os impedimentos que obstruem os processos de emancipação.

Nessa mesma direção, observamos também que a Teoria Crítica tem suas raízes em Marx, que defende a ideia de que a busca pela emancipação deveria ocorrer dentro do contexto da realidade existente, em vez de se basear em ideais abstratamente concebidos. Logo, a análise da realidade social, portanto, possui um duplo propósito: por um lado, deve revelar tanto os obstáculos à emancipação quanto os potenciais emergentes para tal, e, por outro, definir concretamente o que significa emancipação segundo o contexto específico, estabelecendo assim um critério normativo para a práxis social. Identificar e eliminar barreiras e desenvolver novas formas de existência em sociedade constitui um ciclo extremamente dinâmico para a teoria social.

Desta forma, este estudo visa contribuir para uma discussão mais ampla sobre as potencialidades transformadoras a partir da Teoria Crítica frankfurtiana, ressaltando a importância duradoura do esforço emancipatório na educação para a construção de uma sociedade mais humana e autônoma.

Neste trabalho, com respaldo nos estudos produzidos pelos frankfurtianos, enfatizamos a relevância das reflexões presentes na obra *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*, de Adorno e Horkheimer (1985), com destaque especial para as perspectivas fundamentais extraídas do texto “O Conceito de Esclarecimento”. Nesta obra, os autores expressam preocupações com a modernidade, a qual, desde o início, advoga em prol da autonomia do sujeito e uma razão voltada para o esclarecimento. Contraditoriamente, os filósofos frankfurtianos ressaltam a ironia de como essa mesma razão, ao avançar, degenerou-se em um mecanismo procedimental, afastando-se da liberdade inicialmente almejada. Esse paradoxo é particularmente focado na crítica à modernidade, em que Adorno e Horkheimer (1985) detectam suas contradições, sobretudo no que diz respeito à Indústria Cultural.

Este enfoque se revela crucial para a compreensão das dinâmicas culturais e sociais contemporâneas<sup>5</sup>.

Neste cenário, reiteramos que Adorno e Horkheimer (1985b) analisam a modernidade, destacando que ela se inicia com a afirmação simultânea da autonomia do indivíduo e de uma razão voltada para a emancipação. Esta emancipação é compreendida como a superação da condição de minoridade e o desencantamento do mundo<sup>6</sup>. Os autores argumentam que a plena realização do processo dialético do esclarecimento só é viável com a ultrapassagem de duas concepções fundamentais: a primeira é a noção do ser humano assentada em bases suprassensíveis, mitológicas e religiosas; a segunda, a percepção de uma natureza inóspita e imbuída de elementos míticos. Para esses pensadores, é somente através dessa dupla superação que se pode alcançar um estágio de esclarecimento efetivo, que aproxima o indivíduo de seu meio e de si mesmo, libertando-o de antigas amarras conceituais e culturais. Para estes pensadores:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (Adorno; Horkheimer, 1985b, p. 19).

No entanto, a razão, que deveria ser o veículo de libertação do mito, paradoxalmente acabou por moldar os próprios contornos da modernidade, marcando-a como um período de interrupção e não de cumprimento da promessa emancipatória original. Adorno e Horkheimer (1985b) observam que o esclarecimento,

---

<sup>5</sup> “A época contemporânea nasce - convencionalmente – em 1789, com a Revolução Francesa, já que é com aquele evento crucial que caem por terra seculares equilíbrios sociais, econômicos e políticos, enquanto toda sociedade europeia entra numa fase de convulsão e de transformação que se prolongará por muito tempo e que mudará as características mais profundas da história. Sobretudo, eliminará o Ancien Regime, com suas conotações ainda medievais de sociedade da ordem, da soberania por direito divino, da relação de organicidade entre as classes, para iniciar um processo totalmente novo caracterizado pela inquietação, pela constante renovação, pela abertura para o futuro (mais que pela referência ao passado) e, portanto, para o pluralismo interno (de grupos sociais, de interesses de projetos), para o caráter conflitante e para a hegemonia construída pragmaticamente e através dos conflitos” (Cambi, 1999, p. 377).

<sup>6</sup> Horkheimer, em “Eclipse da Razão” (2000), retira esta expressão de Max Weber, do texto denominado “Ciência como Vocaçã”, escrito em 1917, este autor utiliza este conceito para caracterizar o processo de desmistificação do mundo por meio, primeiramente, da religião, dando lugar à ética, em seguida, pela ciência, a partir do desencantamento científico iniciado no século XVI”, que descreve o processo pelo qual a visão mágica e religiosa do mundo, que atribuía fenômenos naturais e sociais a forças sobrenaturais ou divinas, foi sendo substituída por uma abordagem mais racional e científica.

ao invés de conduzir à superação do mítico, acabou por se enredar em um ciclo de autodestruição. Segundo eles, a Indústria Cultural funcionou como um mecanismo de desvio para a civilização, direcionando-a para uma trajetória de conformidade e obediência. Este cenário reflete a complexa dialética da modernidade, na qual a libertação e a opressão se entrelaçam de formas inesperadas e desafiadoras.

Diante deste panorama, torna-se crucial entender a relação com o conceito de esclarecimento tal como foi inicialmente formulado por Immanuel Kant (1724-1804). Em 1784, Kant publicou um influente ensaio respondendo à questão "O que é esclarecimento?" (Kant, 2005), definindo-o como a saída da menoridade. Esta definição estabelece uma conexão direta com as ideias posteriormente exploradas por Adorno e Horkheimer. Adorno (2006), ao refletir sobre o ensaio de Kant (2005), observa que, já no início do texto, Kant estabelece premissas fundamentais para a compreensão da emancipação intelectual e da autonomia. Esta interligação entre o pensamento de Kant e a Escola de Frankfurt destaca a dinâmica contínua do conceito de esclarecimento, e como este tem sido reinterpretado e desafiado ao longo do tempo, especialmente em relação às complexidades da modernidade e às suas contradições inerentes. Em síntese, Adorno (2006d, p. 169) expõe o seguinte:

Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado "Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?". Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem orientação de outrem. Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade.

Desse modo, Kant (2005), em seu ensaio fundamental, explica que a menoridade é a incapacidade de usar o próprio entendimento sem a orientação alheia. Ele exemplifica que, embora recorrer ao conhecimento contido em um livro, buscar aconselhamento para saúde ou seguir prescrições médicas possam parecer convenientes, isso não conduz à autonomia, pois o cerne da questão é a capacidade e a vontade de cada indivíduo de se autogovernar. O esclarecimento, portanto, para Kant (2005), é assim um ato de emancipação, um caminho para alcançar a maioridade e autonomia.

Kant (2005), dessa forma, reconhece que existem inúmeros obstáculos que dificultam a jornada individual rumo a esse objetivo. No entanto, argumenta que um

público pode alcançar o esclarecimento de maneira mais eficaz se lhe for concedida a liberdade para o uso público da razão. Para Kant, a liberdade é essencial, sendo o uso público da razão o meio para atingir a autonomia individual. Ele defende o autogoverno irrestrito dos indivíduos, que implica a liberdade total no uso do entendimento para estabelecer as normas que governarão suas próprias vidas. Contudo, Kant (2005) observa que essa liberdade ilimitada, no extremo, poderia comprometer a própria vida em sociedade.

Tendo em vista tal perspectiva, Kant (2005) introduz a distinção entre o uso público e privado da razão. O uso público, associado à liberdade, refere-se à livre expressão de ideias e fundamentações perante os concidadãos, objetivando convencê-los de sua razoabilidade. Este uso não deve ser restringido. Em contraste, o uso privado da razão, ligado ao cumprimento de obrigações em cargos ou funções públicas, pode ser restringido sem prejudicar o progresso do esclarecimento.

Assim, segundo Kant (2005), a liberdade necessária para a formação da opinião pública não elimina a necessidade de obediência a certos imperativos sociais. Desse modo, de cada indivíduo espera-se tanto a observância consciente dos deveres quanto o uso público da razão. Se houver discordância em relação às leis ou obrigações vigentes, deve-se colocar essas questões em debate público, respeitando-as enquanto não forem alteradas.

Portanto, o conceito de autonomia de Kant (2005) parece-nos conter um paradoxo, pois engloba simultaneamente a liberdade e a sujeição à normatividade. A solução deste paradoxo reside na ideia de que o indivíduo, para ser verdadeiramente livre, deve submeter-se apenas às leis que ele próprio ajudou a criar. O uso público da razão na definição de normas sociais estabelece a conexão entre a individualidade livre e a organização coletiva da sociedade.

Enfim, é em ideias como estas que encontramos em Adorno e Horkheimer (1985b) uma proposta para a realização da emancipação. Adorno (2006d) nesse caso, por exemplo, sugere que uma minoria engajada concentre todas as suas energias na educação, direcionando-a para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resistência.

Nesse sentido, este filósofo afirma que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Adorno, 2006d, p. 183), aspectos esses que

precisam ser elaborados em todos os homens e em todos os planos de nossa vida para que Auschwitz não se repita.

Segundo Adorno (2006e, p. 125), “o único poder efetivo contra esse princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar uma expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. Essa ênfase na autonomia, entendida como a capacidade de reflexão e autodeterminação, é vista por Adorno como fundamental para resistir a formas de dominação e barbárie, demonstrando a influência do pensamento kantiano em sua abordagem da emancipação e da educação.

Entendida essa lógica, Adorno e Horkheimer (1985b) colocam o “conceito de Esclarecimento” sob desconfiança, justamente em relação à confiança depositada na ciência, cujo progresso técnico é a sua expressão máxima. Assim, afirmam que o esclarecimento, enquanto perspectiva que se encaminha para o progresso e que tem como objetivo livrar os homens do medo, tornando-os senhores, contraditoriamente triunfa sob a insígnia de inúmeras tragédias como o holocausto e os campos de concentração<sup>7</sup> como símbolos da selvageria humana.

Dessa forma, ocorre um vínculo entre o mito e a racionalidade, consolidando tanto o vínculo da racionalidade instrumental sobre o universo social quanto o da natureza e da sua dominação. Assim sendo, a crítica de Adorno e Horkheimer (1985b) pressupõe repensar o esclarecimento liberto da dominação. Isso leva à crítica à forma como a ciência experimental é pensada e atua, separando a experiência de um conjunto de conhecimentos necessários. Com efeito, os frankfurtianos consideram pouco confiáveis os resultados obtidos pela ciência representada por alguns instrumentos e invenções que, segundo a compreensão de Bacon<sup>8</sup>, revolucionariam a vida humana. Dessa forma,

O primeiro estudo, o fundamento teórico dos seguintes, procura tornar mais inteligível o entrelaçamento da racionalidade e da realidade

---

<sup>7</sup> O Campo de Concentração de Aushwitz ficou conhecido por ser o local de extermínio dos judeus praticado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Na obra “Educação e Emancipação”, Adorno reflete sobre como devemos pensar a educação após a barbárie ocorrida em Auschwitz, que “[...] qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (Adorno, 2006e, p. 119).

<sup>8</sup> Bacon (1561-1626) acreditava que o avanço dos conhecimentos e das técnicas, as mudanças sociais e políticas e o desenvolvimento das ciências e da Filosofia propiciariam uma grande reforma do conhecimento humano, que seria também uma grande reforma na vida humana. Tanto assim que, ao lado de suas obras filosóficas, escreveu uma obra filosófica-política, denominada, segundo (Chauí, 2003), de a “*Nova Atlântida*”, na qual descreve e narra uma sociedade ideal e perfeita, nascida do conhecimento verdadeiro e do desenvolvimento das técnicas.

social, bem como o entrelaçamento, inseparável do primeiro, da natureza e da dominação da natureza. A crítica aí feita ao esclarecimento deve preparar um conceito positivo do esclarecimento, que o solte do emaranhado que o prende a uma dominação cega. Em linhas gerais, o primeiro estudo pode ser reduzido em sua parte crítica a duas teses: o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia (Adorno; Horkheimer, 1985b, p. 15).

Na visão destes autores, a confiança de Bacon no avanço tecnológico, considerado como pilar da modernidade e impulsionador do progresso humano, é questionada diante da instrumentalização da razão que passa a dominar a natureza. Esse desenvolvimento ocorre às custas do conhecimento, que agora é direcionado para os objetivos específicos da economia burguesa, tornando-se cativo da razão técnica, que, nessas circunstâncias, se tornou a essência desse conhecimento.

Adorno e Horkheimer (1985b) argumentam, ainda, que a ciência se desviou de todos os fundamentos que sustentavam a tradição do pensamento. Ela redefiniu o foco do conhecimento e dos propósitos da filosofia, tratando a verdade dos universais como mera superstição. Nesse contexto, uma razão dominante e eficaz descarta qualquer forma de critério, exceto a capacidade de cálculo e utilidade.

Desse modo, Horkheimer (2000) na obra *Eclipse da Razão*, salienta que, à medida que o conhecimento técnico amplia sua abrangência, observa-se um declínio na autonomia humana e na habilidade de resistir de forma eficaz ao crescente mecanismo de manipulação das massas. O avanço dos meios técnicos de informação está intrinsecamente ligado ao processo de desumanização. Assim, o progresso corre o risco de destruir aquilo que se presume ser seu objetivo principal: a noção do ser humano, que, para o pensador,

Relaciona-se essencialmente com meios e fins, com adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem autoexplicativos. Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Se essa razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjetivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação – seja a do indivíduo isolado ou a da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo. A ideia de que um objetivo possa ser racional por si mesmo – fundamentada nas qualidades que se podem discernir dentro dele – sem referência a qualquer espécie de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia à razão subjetiva, mesmo quando esta se ergue acima da consideração de valores utilitários imediatos e se dedica a reflexões sobre a ordem social como um todo (Horkheimer, 2000, p. 13).

Desta maneira, Horkheimer explora a ideia de que a razão, frequentemente, está vinculada aos fins subjetivos, como a autopreservação do indivíduo ou da comunidade. Ele critica a noção de que os fins são inerentemente racionais no sentido subjetivo e questiona a racionalidade dos propósitos em si, independentemente dos interesses ou benefícios imediatos. Essa reflexão é parte fundamental de sua análise crítica sobre a razão e a sociedade contemporânea. E, a dominação da natureza pelo homem resultou na conversão da sua razão em uma forma restrita e controlada. “O absurdo dessa situação, em que o poder do sistema sobre os homens cresce na mesma medida em que os subtrai ao poder da natureza, denuncia como obsoleta a razão da sociedade racional”, como Adorno e Horkheimer (1985b, p. 49) observaram.

Conforme destacado pelos autores, desta forma, o progresso é percebido unicamente sob a ótica técnica.

Como já mencionado antes, além disso, esses pensadores frankfurtianos tentaram entender por que o projeto de racionalidade iluminista que buscava levar à criação de uma sociedade livre e justa teve como efeito na verdade um sistema social que impediu qualquer possibilidade emancipatória. Assim, todo progresso da civilização tem renovado,

[...] ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento. Contudo, enquanto a história real se teceu a partir de um sofrimento real, que de modo algum diminui proporcionalmente ao crescimento dos meios para sua eliminação, a concretização desta perspectiva depende do conceito. Pois ele é não somente, enquanto ciência, um instrumento que serve para distanciar os homens da natureza, mas é também, enquanto tomada de consciência do próprio pensamento que, sob a forma de ciência, permanece preso à evolução cega da economia, um instrumento que permite medir a distância perpetuadora da injustiça (Adorno; Horkheimer, 1985b, p. 50).

Dessa forma, também em seu texto intitulado "Educação contra a Barbárie", Adorno (2006c) corrobora com as conclusões que elaboramos sobre a ideologia presente na era moderna neste estudo. Esta, por um lado, fundamenta-se na esperança da participação democrática e na conquista livre do espaço social; por outro lado, por meio de seus mecanismos de competição, controle e dominação, mina as possibilidades de emancipação dos indivíduos, instaurando um processo regressivo anti-civilizatório e, conseqüentemente, de barbarização.

Atualmente, a expansão da barbárie está remodelando as dinâmicas sociais tanto no âmbito laboral quanto no cultural, resultando na efetiva supressão da

individualidade. Sob a influência de autoridades estabelecidas, essa crescente e preocupante barbárie promove comportamentos que, em sua essência, refletem distorção, tendências destrutivas e uma natureza prejudicada, afetando negativamente a maioria das pessoas.

Assim, Adorno (2006c) ressalta que o declínio da cultura educacional tem levado a um aumento notável de aspereza e amargura nos comportamentos cotidianos dos seres humanos. Ele observa que certos aspectos foram violentamente reprimidos pelos indivíduos no processo de se tornarem supostamente “civilizados”. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela barbárie as qualidades de cortesia e delicadeza perdem seu lugar.

Neste novo contexto, moldado pelo progresso técnico, não é mais a experiência que prevalece, mas sim o impacto do choque. Adorno (2006) argumenta que é a falta de uma cultura educativa que dá origem à pseudoformação<sup>9</sup> e à barbárie. Em outras palavras, a deficiência na formação educacional obstrui o esclarecimento do indivíduo e a capacidade de autoanálise crítica. Desse modo,

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objeto da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. [...] Com a barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola (Adorno, 2006, p. 116-117).

Scarel (2015) oferece uma contribuição, nesse sentido valiosa para aprofundarmos nossa compreensão, ao elucidar por que a Teoria Crítica da Sociedade se centra intensamente no processo do declínio civilizatório. Essa

---

<sup>9</sup> Compreendida por Adorno (2010) como um reflexo da sociedade atual, marcada pelo fenômeno da dominação, da ideologia e da excessiva transparência, enfim, da pseudocultura. Para Adorno (2010, p. 13), “a formação deveria ser aquela que dissesse respeito - de uma maneira pura como seu próprio espírito - ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus instintos [...] Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida bellum omnium contra omnes”. Dessa forma, a pseudoformação surge como um processo de falso conhecimento, que reproduz a cultura dominante e impede o pensamento crítico.

preocupação tem uma razão de ser bastante fundamentada: ela emerge da constatação de que a humanidade está, infelizmente, regredindo a formas de extremismo. Este aspecto é crucial para entendermos a relevância e a urgência do estudo da Teoria Crítica no contexto desta pesquisa, a fim de entendermos a recaída do homem em comportamentos e sistemas de pensamento arcaicos e extremistas.

Esta tendência paradoxal representa um desafio fundamental às realizações da humanidade em termos de civilização, levantando questões profundas sobre tais contradições. Desse modo, é essencial refletirmos sobre essas incoerências, bem como compreender historicamente os conceitos de civilização, cultura e sociedade<sup>10</sup> à luz da Teoria Crítica. Esta análise, realizada de forma integrada e reflexiva, é crucial para estabelecermos uma conexão efetiva entre esses conceitos e a emancipação humana. Ao fazermos isso, podemos discernir melhor como os avanços e percalços nas esferas da civilização e da cultura impactam diretamente as dinâmicas sociais e, por extensão, o processo de emancipação humana.

As reflexões abordadas até o momento convergem para a problemática da educação, cujo desafio central reside na sua gradual divergência do propósito fundamental de cultivar um domínio aprofundado do conhecimento e fomentar a capacidade de autorreflexão nos sujeitos. Essa preocupação torna-se particularmente evidente no ambiente atual do ensino superior, onde a educação vem sendo cada vez mais percebida como uma ferramenta a serviço da Indústria Cultural. Nesse cenário existe o perigo de o ensino superior se transformar em um mero produto pedagógico, focado predominantemente na semiformação<sup>11</sup>.

Essa tendência ameaça valores fundamentais, como a capacidade de autorreflexão e de autonomia individual. Em vez de desenvolver mentes críticas e independentes, essa abordagem superficial de ensino corre o risco de corroer

---

<sup>10</sup> “Adorno e Horkheimer apresenta o conceito de “sociedade” como uma “[...] espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral. Assim, o conceito de sociedade define mais as relações entre os elementos componentes e as leis subjacentes nessas relações do que, propriamente, os elementos e suas descrições comuns. A sociologia seria, pois, antes de mais, a ciência das funções societárias, de sua unidade e de sua regularidade” (Adorno; Horkheimer, 1978, p. 25-26).

<sup>11</sup> Este conceito foi desenvolvido por Adorno no ensaio “Teoria da Pseudoformação”, refere-se à forma limitada e fragmentada como a formação cultural é conduzida na sociedade contemporânea capitalista. De acordo com Maar (2003), semiformação (*Halbbildung*) faz parte do âmbito da reprodução da vida sob o monopólio da cultura de massas.

aspectos cruciais, comprometendo tanto o desenvolvimento amplo dos estudantes quanto a própria essência da educação. Para Mészáros (2008, p. 35),

[...] A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Entendemos, assim, que o resultado disso é a instauração da deformação e do déficit da consciência. O professor Bruno Pucci, através do texto "Educação após Auschwitz", de Theodor Adorno (2006e), nos alerta que as condições objetivas que possibilitaram os horrores de Auschwitz persistem no cerne da civilização industrializada e podem a qualquer momento gerar situações semelhantes. Em uma sociedade danificada, capaz de continuamente gerar manifestações de barbárie, faz sentido pensar na educação como promotora da autorreflexão. "Educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral, começando pela infância; que não favoreça os extremismos, a insensibilidade e exploração das pessoas" (Pucci, 2001, p. 16).

É crucial que a educação, desde a primeira infância até o ensino superior, tenha como meta facilitar um aprendizado contínuo ao longo da vida e "não fomentar experiências formativas que valorizem a dor, a capacidade para suportá-la" (Ibidem, p. 16). Essas etapas educacionais são essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica, para a interação social, para o controle de certos instintos, e para a escolha profissional sob a orientação de autoridades esclarecidas. Tais aspectos são fundamentais para contrariar a tendência à barbárie. Assim, afirma Pucci (2001) que a educação precisa estar equipada para desafiar o autoritarismo e a competitividade, para moderar instintos primitivos, estabelecer limites saudáveis e direcionar os desejos dos indivíduos na construção de uma repulsa a qualquer forma de barbárie.

A educação deve ser encarada como uma dimensão essencial de combate e resistência aos ditames da Indústria Cultural, pois, isso desempenha um trabalho vital na formação de uma consciência crítica. Essa consciência é necessária para que os indivíduos possam compreender e questionar as contradições inerentes à sociedade. Para Pucci (2001), um processo educacional eficaz é aquele que fomenta e sustenta uma sociedade fundamentada na dignidade e no respeito pelas diferenças.

Nesse contexto, inferimos que a educação se torna extremamente relevante. Ela é o meio pelo qual se desenvolve indivíduos que resistam a se tornarem meros instrumentos da ordem estabelecida, pois ela possibilita o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de ação política reflexiva, autodeterminação e de uma postura crítica em relação às experiências e situações do seu tempo.

Adorno (2006) enfatiza a importância de uma educação que transcenda a mera transmissão de conhecimentos, visando à construção de um pensamento autônomo e crítico capaz de enfrentar e transformar as estruturas existentes na sociedade. Nas suas palavras:

Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. [...] No referente ao segundo problema, [...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 2006f, p. 143).

A educação não pode ser uma educação “voltada a determinados modelos ideias” (Adorno, 2006f, p. 141), ou mesmo para o fomento da ideologia das massas dominantes. Segundo Mészáros (2008, p. 45), essa educação financiada pelos grupos hegemônicos, ou “das classes dominantes, tem como principal função nas sociedades produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir dos meios e limites institucionalizados e legalmente sancionados”, visto que o principal objetivo do capital é assegurar que cada indivíduo possua como metas próprias, as próprias metas de reprodução possíveis do sistema. As classes dominantes impõem uma educação alienante para as massas, com o objetivo de os manterem sempre, dominados. É uma forma evidente de padronizar os sujeitos em todos os âmbitos de sua vida. Na visão de Pucci (2001, p. 17),

A escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformal. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as

metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas. A sociedade civil brasileira, através de suas organizações e movimentos sociais conseguiu, após lutas intensas e pressões internacionais, universalizar o ensino fundamental para todas as crianças. O Estado se curvou à imposição dessas lutas históricas. Mas, habilmente, favorece condições para o desenvolvimento de uma educação semiformal, utilizando-se da escola, mais uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade.

Assim, de acordo com a análise de Pucci (2001), a problemática da semiformalização dos alunos está profundamente atrelada à predominância da razão instrumental na educação. Esta abordagem, fortemente tecnicista e cientificista, restringe a reflexão crítica, promove a banalização e a fragmentação do saber, modelando os indivíduos conforme as exigências e a lógica do mercado capitalista. Lamentavelmente, muitas instituições educacionais centralizam predominantemente na preparação dos estudantes para exames específicos e para obtenção de diplomas, perdendo de vista objetivos educacionais mais amplos.

Nesse cenário, observamos uma tendência no Ensino Superior de subvalorizar o conhecimento profundo e integral, principalmente em relação às grandes obras literárias. Os estudantes são encorajados a absorver apenas fragmentos de textos necessários para responder questões em avaliações, em vez de engajarem-se em uma leitura mais aprofundada e significativa. Frequentemente, verificamos que a educação universitária se limita a uma mera transmissão de conhecimentos desconexos, falhando em estimular o desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico nos acadêmicos. Em vez de encorajá-los a uma reflexão profunda e ao espírito questionador, o sistema educacional atual se concentra excessivamente em muitas técnicas de memorização e repetição mecânica de informações ou ao uso de Inteligência Artificial (IA), que abrange várias áreas do conhecimento ao mesmo tempo.

Esses métodos contradizem ao verdadeiro objetivo da educação, um tema central que exploramos ao longo de todo este trabalho de pesquisa. Destarte, primamos pelo enfrentamento do conhecimento aligeirado e fragmentado e nos movemos em direção à emancipação, desafiando as práticas pedagógicas que impedem o florescimento do pensamento crítico e autônomo. Entendemos que, através do trabalho e das condições da organização social do trabalho, o ser humano

se produz reproduzindo sua vida e a de seu gênero e, sintetizando assim sua condição de ser natural e humano.

Para concluir, é fundamental reiterarmos a visão de Adorno (2006) sobre a educação como um elemento emancipatório. Segundo esse filósofo, a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimentos e agir como uma força contrária a todos os processos de coisificação, massificação e alienação do ser humano, além de resistir aos diversos fetichismos impostos à sociedade. Uma educação verdadeiramente eficaz é aquela que se opõe ao silêncio diante do terror e da manipulação, promovendo a formação integral do indivíduo e sua emancipação. Isso implica em criar condições que permitam aos sujeitos alcançar autonomia, proporcionando-lhes a liberdade de gerirem suas vidas de maneira racional e consciente.

No contexto de uma educação voltada para emancipação, criticidade e humanização, as mudanças necessárias no âmbito educacional devem ir além do superficial e formal; precisam de mudanças substanciais, abrangentes e práticas. Esta abordagem educacional deve ser sustentada por práticas e políticas que visem uma transformação cultural e educacional verdadeiramente emancipadora.

Como este capítulo destaca, a discussão em Adorno e Horkheimer (1985) sobre a necessidade de um movimento de desconstrução do sujeito através da educação crítica, autônoma e emancipatória é crucial. Tal abordagem é a chave para formar uma sociedade que se autoanalisa criticamente, inter-relacionando cada vez mais conceitos de racionalidade crítica, humanização e civilização, todos a serviço do aprimoramento da existência humana. Para tanto, a educação deve, portanto, ser um instrumento de contestação e resistência. Esse deve ser no nosso entendimento o caminho a ser trilhado pelo Ensino Superior. É por meio dessa transformação que podemos aspirar a uma sociedade mais justa, consciente e humanizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de viés bibliográfico, procurou conhecer os principais desafios postos à formação docente na contemporaneidade, sob a perspectiva teórico-metodológica da Escola de Frankfurt. Para tanto, reiterando os apontamentos da apresentação traçamos a trajetória da presente investigação em três capítulos que se inter-relacionam, visando, em especial, respondermos a inquietante questão: quais são as contradições postas à formação docente para o Ensino Superior no Brasil frente aos impactos trazidos pelo Neoliberalismo e pela Indústria Cultural na contemporaneidade?

Nesse sentido, fundamentados na Teoria Crítica frankfurtiana e em teóricos da área da educação e da filosofia, que se empenharam no desvelamento da temática supramencionada, procuramos realizar, como objetivo principal, uma análise das contradições observadas no cotidiano da formação docente no Brasil, tendo em vista as condições históricas, pedagógicas, políticas, filosóficas e sociais que envolveram o trabalho do professor no cenário atual e, simultaneamente, dos paradoxos existentes no campo desses profissionais, causando-lhes precarização e baixa resistência às imposições do capitalismo, em especial, no cenário universitário.

Desse modo, a educação, como um importante elemento de mediação entre o conhecimento e a sociedade, no âmbito da formação do professor torna-se uma forte aliada no confronto à barbarização e à padronização vigentes na estrutura social dominante. Assim, tal reflexão tornou-se fundamental porquanto tomou como parâmetro de estudo o contexto ideológico do Neoliberalismo e da Indústria Cultural. Tal análise demonstrou ser “necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27).

Dentre os objetos que nortearam a pesquisa destacam-se os seguintes: a História da Formação docente no Brasil e do Ensino Superior na atualidade, a ideologia Neoliberal, a Indústria Cultural e a importância da Teoria Crítica frankfurtiana, visando estabelecer a autorreflexão crítica como forma de resistência. Afinal, segundo Adorno (1995, p. 204), “pensar é um agir”, portanto, a Educação se torna fundamental partindo desse prisma.

Por essas razões, pensamos essa problemática por meio da crítica, da autorreflexão enquanto elemento de tensão referente às condições objetivas e

subjetivas presentes nessa realidade, as quais contribuem para construção da experiência do docente no ambiente pedagógico. Pensar na atualidade na relação entre pseudoformação e na pobreza da experiência implica criar possibilidades de resistência pelo indivíduo diante dessa sociedade que o negligencia e o anula, impedindo-o do exercício do pensamento autorreflexivo.

A pesquisa nos permitiu, assim, pensar o trabalho do professor embasados na perspectiva de uma educação que supere a visão mercadológica, por conseguinte, conduzindo o sujeito ao sentido contrário à lógica do consumo e do lucro, segundo a Indústria Cultural. Talvez mais que isso, levou-nos a compreender que os profissionais do Ensino Superior devem cada vez mais se constituir em grupos de resistência à realidade reificante atual. Pois, conforme expõe Saviani (2009, p. 144): “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”. Sem essa perspectiva, a escola e o professor permanecem no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica capitalista.

Outra importante constatação que a pesquisa possibilitou-nos foi no tocante à história do Neoliberalismo, entendemos que esse movimento ideológico, na atualidade, vem sendo responsável pela concretização das perspectivas de esvaziamento das muitas conquistas realizadas, de modo particular, por exemplo, na área educacional. Observamos, dessa maneira, que as reformas foram sistematizadas segundo as orientações de órgãos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, mediante a diminuição do orçamento para fins sociais com políticas de controle do déficit fiscal, não cumprimento de metas propostas nos documentos oficiais e muitas outras.

E, em se tratando da formação docente no Brasil, foi possível entendermos como as atuais condições de trabalho do professor foram afetadas pela reestruturação produtiva da década de 1990, década que foi encarregada de uma série de outras reformas neoliberais, que, mediante a imposição de suas políticas reacionárias e privatistas, marcaram profundamente os países de capitalismo avançado em todo o mundo com suas experiências ideológicas neoliberais.

Além disso, a pesquisa permitiu assimilarmos os fundamentos da Teoria Crítica frankfurtiana, desenvolvida pelos integrantes da Escola de Frankfurt, assim como suas transformações significativas vivenciadas por essa Escola ao longo da sua trajetória

histórica. Desse modo, por meio da Teoria Crítica frankfurtiana, foi possível compreendermos a educação a partir de suas contradições e, também, a exigência posta pelos representantes dessa Escola acerca da necessidade e urgência da conquista de uma perspectiva mais crítica e emancipatória, contrapondo-se aos processos de implementação ideológica inerentes ao capitalismo. Nesse sentido, o entendimento do conceito de educação para a emancipação em Adorno (2006, p. 151) foi essencial, o qual consiste no seguinte:

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade [...] este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Em face disso, tendo por base tal concepção, entendemos no segundo capítulo, intitulado de “A Teoria Crítica Frankfurtiana, a Indústria Cultural e a Formação de Professores no Brasil na Contemporaneidade”, que as reflexões filosóficas têm um importante significado para a formação dos professores em geral e, em especial, para os docentes do Ensino Superior. Em virtude de o saber filosófico contribuir justamente para o alcance dessa finalidade, confrontando, de forma veemente, a “aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista”, que engendra “uma conformação dotada de afinidades totalitárias” (Adorno, 2006, p. 62). Com efeito, essas implicações políticas, talvez, sejam as principais que impedem a autorreflexão e o esforço crítico.

Para avançar no estudo, foi importante compreendermos por intermédio da Teoria Crítica frankfurtiana, com base em Theodor Adorno e Max Horkheimer, na obra “Dialética do Esclarecimento” (1985), a caracterização e a influência da Indústria Cultural, que contribuiu de forma significativa para esta pesquisa insistisse na necessidade da crítica ao processo civilizatório, e, ainda, para o entendimento da formação docente sendo influenciada pelos princípios do mundo produtivo na atualidade.

A Indústria Cultural, dentro das análises de domínio e de controle, se mantém ativa e presente com a inexistência de confronto às suas imposições. Desta forma, enquanto docentes críticos e cientes de nossas responsabilidades com o contexto educacional, reiteramos a necessidade de nos contrapormos atualmente a essa

realidade, isto é, uma lógica econômica sob o comando Neoliberal, cuja Indústria Cultural desempenha um papel significativo na ampliação do domínio sobre as consciências individuais e coletivas, resultando em uma sociedade cada vez mais homogeneizada e empobrecida em termos de diversidade cultural. Para Adorno e Horkheimer (1985a, p. 125): “O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós”, dominando de forma elementar quaisquer possibilidades de superação.

Portanto, inferimos que esta pesquisa se torna significativa justamente por possibilitar aos professores pensarem e refletirem sobre o seu trabalho e, também, sobre as condições e formas de sua organização pedagógica, assim como a respeito do sentido da educação na manutenção e reprodução da lógica da Indústria Cultural, ou, ao contrário, na busca por formas de resistência. Daí ser de fundamental importância que essas reflexões incidam sobre o atual modelo produtivista, que se alicerça na lógica Neoliberal, a qual tem causado enfraquecimento ao campo educacional.

Nesse entendimento, Adorno e Horkheimer (1985) concebem uma crítica social oportuna que favorece a tomada de consciência pelo sujeito sobre as suas reais condições de vida e do seu tempo. Inferimos, assim, que através dela é viável chegar ao alcance da autonomia requisitada pela razão. Na nossa visão, a Teoria Crítica prima por um projeto de emancipação em prol de novas condições de vida. Os autores fazem uma reflexão sobre o projeto do Esclarecimento, por meio da crítica à razão instrumental com a finalidade de superação daquela menoridade salientada por Kant (2005).

Por último, no capítulo intitulado de “Os Desafios à Formação Docente no Brasil para o Ensino Superior à Luz da Teoria Crítica Frankfurtiana”, buscamos compreender tanto a estrutura e como a organização educacional superior, seus avanços e suas contradições, que proporcionaram mudanças impactantes no atual cenário deste nível de Ensino, com destaque para os desafios postos ao trabalho docente nesse contexto.

Desse modo, para situarmos as questões específicas da docência no Ensino Superior enquanto profissão, foi necessário compreendermos melhor certas problemáticas históricas como, por exemplo, a desvalorização e proletarização do trabalho do professor; um ofício predominantemente no início feminino e implantado ao longo de séculos, reconhecido num conjunto, essencialmente, como "sagrado",

inato e inalienável. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 16) expõe que no século XIX “consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências do magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos”, impregnados numa espécie de “[...] auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana”.

Nesse sentido, essas marcas deixadas pela história refletem uma imagem que, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 117), contribui para manter a identidade da profissão docente como um quer fazer de baixa aspiração profissional. Ou, mais ainda, quando a “[...] profissionalização do professor se torna ainda mais complexa frente à falta de um sistema e na tradição na formação de professores, ao contingente de professores que atuam sem formação”, e tantas outras formas, incluindo “[...] a distância entre as faixas de remuneração, especialmente entre o ensino fundamental e o superior” (Ibidem, p. 117).

Somado a isso, há o quadro político e social da sociedade, as dificuldades relativas à especificidade da profissão docente e uma visão atual, segundo as autoras, que contribuem para que o trabalho do professor esteja “mais próximo de um conceito que aponta para uma atividade humana necessária, sustentada por bases teórico-práticas e éticas, do que o pleito da constituição de um segmento profissional, nos termos que conhecemos” (Ibidem, p. 117-118) hoje.

Assim, procuramos analisar as influências das políticas neoliberais sobre a formação docente, e como essas se tornaram evidentes em suas profundas consequências, como, por exemplo, a precarização das condições de trabalho, com cortes no financiamento público para a educação e, ainda, privatizações, diminuição dos recursos disponíveis para a formação docente, etc., afetando, assim, a qualidade educacional Superior no Brasil.

Nesse sentido, o presente estudo concluiu que, sob a influência do Neoliberalismo e da Indústria Cultural, na contemporaneidade há uma grande fragilidade na formação docente para o Ensino Superior. Por isso, inferimos que a aproximação com os pensadores frankfurtianos contribui com a reflexão sobre a questão educacional e formativa, pois suas análises teórico-críticas, políticas e filosóficas não somente tensionam o contexto contraditório do Ensino Superior, mas, sobretudo, abrem a possibilidade da implementação da resistência a esse cenário de dominação, incentivando os professores sobre a necessidade do exercício da autorreflexão crítica. Certamente, os desafios são muitos, todavia é preciso continuar

na busca por um fortalecimento contínuo do Ensino Superior no país, visando, de fato, a formação humana, reduzindo o atual estado de barbarização na formação docente.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986a. p. 62-75.
- ADORNO, Theodor W. A indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986b, p. 92-107.
- ADORNO, Theodor. W. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Trad. Maria Helena Ruschel. Sup. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor W. A filosofia e os professores. In: **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2006a, p. 51-74.
- ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. In: **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2006b, p. 51-74.
- ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2006c, p. 155-168.
- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006d, p. 169-185.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006e, p. 119-138.
- ADORNO, Theodor W. Educação... para quê? In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006f, p. 139-154.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a, p. 113-156.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b, p 19-52.

ALMEIDA, Daniela da Cunha Lopes; SILVA, Sílvia Maria Cintra da. **Expansão e interiorização do ensino superior no Brasil**. Pré-impressões SciELO; 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3649>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede nacional de formação continuada de professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. Tese. (Doutorado em educação) - Universidade de Brasília, 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As Novas Faces da Reforma Universitária do Governo Lula e os Impactos do PDE sobre a Educação Superior. **Cadernos ANDES**. n. 25. Brasília, ago., 2007.

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a história: história geral e história do Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo liberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Wantensir Dutra. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOTTOMORE, Tom; OTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto nº 62.937/68**. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, ago. 1968.

BRASIL. **Decreto lei n. 616, de 09 de junho de 1969**. Institui o Centro nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. CENAFOR e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto-lei1965-1988/De10616.htm>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Soc. vol. 29, n.105, Campinas Sept./Dec. 2008.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CELESTE FILHO, Macioni. A Reforma universitária e a criação das faculdades de educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 7, p. 161-188, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: CHAUÍ, Marilena. **Ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014, p. 85-111.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Repensando a formação de professores. **NUANCES: estudos sobre educação**, ano IX, v. 09, n. 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escola e formação de professores. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Educação, cultura e formação**. Goiânia: PUC Goiás, 2009, p. 203-218.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Por uma outra formação no ensino superior. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.) **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processo de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 129-142 (Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Professor).

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 59-85).

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formar professores para outra escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 87-105.

COTRIM, Gilberto. **História global: Brasil e geral**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Marina Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016 (Estado de Sítio).

DOZOL, Marlene de Souza. Da figura do mestre. In: DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas: Autores Associados, 2019, p. 1-32.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL. São Paulo; Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo, v. 7, 1996.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Escola de formação**. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/175/1.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; PASINATO, Darciel. As Políticas neoliberais no Brasil: sua influência na educação básica e superior. **Atos de pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 903-928, out. 2020. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8277>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu: contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 14-244.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. 1996. In: BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo liberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GOMES, Válter; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lurdes de L.; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 42, n. 1, 2018. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647>. Acesso em: 15 nov. 2023.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparic et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 69-75.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2000.

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? (Aufklärung). In: **Textos seletos**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 61-71.

KRASILCHIK, Myriam. **Docência no ensino superior: tensões e mudanças**. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP - EDUSP, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Marina Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico da escola. In: LIBÂNEO, Carlos José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América; Kelps, 2013. p. 47-72.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: Adorno, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4 reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio. In: DURÃO, Fabio; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre (orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. Summus editorial, 2003. p. 13 - 22.

MATOS, Olgária Chain. Feres. **A escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉTODO LANCASTER. Disponível em: [www.infoescola.com](http://www.infoescola.com). Acesso em: 18 mar. 2023.

MONTEIRO. A. Reis. **História da educação**: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”. São Paulo: Cortez, 2006.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER, Almir (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 24-28.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. LIBÂNEO, Carlos José. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. In: LIBÂNEO, Carlos José; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 152-177.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino superior no mundo e no Brasil**: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. Dezembro de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Revista espaço pedagógico**, v. 8, n. 1, p. 13-29, 2001. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14621>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Competência e qualidade na docência. In: **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 63-92.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo, Fapesp/Hucitec, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações, 5. ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 13 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155. jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A história da educação e sua importância para a formação de professores. In: **Seminário De História Da Educação Brasileira E Catarinense**: Ufs, 1, Conferência de abertura. 2013.

SCAREL, Estelamaris Brant. Adorno: o potencial formativo e a resistência à barbárie. In: SCAREL, Estelamaris Brant; ROSA, Sandra Valéria Limonta; SILVA, Simeia Araújo

(org.). **Educação, sociedade, subjetividade e violência**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2015, p. 151-168.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. rev. téc. Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília: UnB, v. 1, 2012.