

A Padronização da Cultura: Possibilidades e limites na formação docente

The Standardization of Culture: Possibilities and Limits in Teacher Training

Vera Lúcia Alves Mendes Paganini

Paula Viturino da Silva

Alice de Oliveira Sousa Costa

Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Goiânia; São Luís de Montes Belos; Inhumas - Brasil

Resumo

O presente artigo analisa o impacto da cultura padronizada na formação docente, buscando compreender seus limites e possibilidades no processo educativo. O objetivo é problematizar como essa cultura interfere nos modos de pensar e agir dos indivíduos. A discussão fundamenta-se em Adorno e Horkheimer (1985), Gramsci (1978, 1985) e outros teóricos críticos da educação e da cultura. A metodologia consiste em análise bibliográfica, articulando aportes da Teoria Crítica e da pedagogia crítica. Não se pretende chegar a conclusões fechadas, mas ampliar o debate.

Palavras-chave: Padronização; Cultura; Formação.

Abstract

This article examines the impact of standardized culture on teacher training. It aims to understand its limitations and possibilities within the educational process. Thus, the objective is to problematize how this culture influences individuals' thought processes and behaviors. The discussion is based on Adorno and Horkheimer (1985), Gramsci (1978, 1985), and other critical theorists of education and culture. The methodology consists of bibliographical analysis, articulating contributions from critical theory and critical pedagogy. Therefore, the aim is not to reach definitive conclusions but to broaden the debate.

Keywords: Standardization; Culture; Training.

Introdução

A educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, torna-se educação conservadora, católica e jesuíta, isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o, porém no mesmo nível em que efetivamente está (Nosela, 1992, p. 29).

O início do século XXI é marcado por significativas mudanças no plano econômico-social, ético-político, cultural, enfim, em várias esferas da vida moderna no Ocidente. Tais alterações, diretamente relacionadas com a nova configuração do modo de produção capitalista, dão novos sentidos e diferentes direções ao mundo do trabalho e às relações sociais de um modo geral.

A atual etapa pela qual passa o modo de produção capitalista — globalização da economia e reestruturação produtiva — impõe necessariamente uma infinidade de estratégias as quais apresentam, em quase sua totalidade, amplo poder de alcance sobre diversos âmbitos da sociedade. Numa análise profunda sobre a reestruturação produtiva, teorias da educação ampliam a compreensão sobre como o capitalismo se articula para assegurar a acumulação do capital como por exemplo:

Embora a crise estrutural do capital tivesse determinações mais profundas, a resposta capitalista a essa crise procurou enfrentá-la tão-somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. Tratava-se, então, para as forças de Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio Taylorismo e Fordismo, procurando, desse modo os patamares de acumulação existentes no período anteriores no pós-45, utilizando-se de novos e velhos mecanismos de acumulação. (ANTUNES, 2001, p. 36)

O contexto internacional dos países industrializados tem sido referência tanto para observações quanto para o estabelecimento de estratégias políticas e econômicas, com vistas à manutenção e ampliação do modelo de produção capitalista que comporta, em seu interior, as mais variadas formas de contradições, geradas a partir das relações sociais próprias deste modelo de produção. Nesse quadro, a cultura, que deveria ser um espaço de crítica e de expressão da diversidade é crescentemente instrumentalizada. A *Indústria Cultural* - conceito formulado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985) -, atua como um mecanismo de padronização, transformando bens culturais em mercadorias e moldando o pensamento para que se adeque aos padrões da sociedade de consumo.

Nos países periféricos isso gera uma predisposição à dependência por tentarem imitar estratégias já consolidadas em países de primeiro mundo sem considerar a sua própria

realidade histórica e social. Com isso, fortalecem e expandem a lógica do sistema capitalista que não garante a modernização e o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, mas sim a reprodução do capital e a ampliação do consumo gerando ainda mais desigualdade.

Na tentativa de compreender o impacto e a influência dessas mudanças no que concerne à educação de um modo geral e em particular à formação docente, no que concerne à cultura, põe-se em questão a padronização da cultura, suas possibilidades e limites no processo de formação docente. Para tanto, discute-se neste trabalho a concepção crítica de formação e a crescente padronização da Cultura, bem como o lugar da cultura no processo de formação docente.

Por uma Concepção Crítica de Formação Docente

Perceber ou mesmo discutir a cultura em acelerado e contínuo processo de padronização, sua influência sobre a formação docente pressupõe que haja, por parte de quem investiga, uma determinada concepção de formação docente, bem como uma crítica das possibilidades e limites desta concepção em relação aos obstáculos e desafios aos quais tem sido submetida a sociedade de classes.

Neste artigo, formação docente é compreendida como tarefa inerente à universidade.

De acordo com Coêlho (1996, p. 31):

A Universidade Medieval assumiu a formação dos mestres, transformando a licentia docendi em seu grau acadêmico. Apesar das diferenças em termos de tempo, espaço, contexto, estrutura, projetos, teoria e prática, sempre esteve presente nessa trajetória a ideia de formação para a docência. O rico debate pedagógico dos séculos XVIII e XIX, apesar de sua diversidade e das rupturas que se vão constituindo, preserva como fundamental o problema da formação.

Entende-se a formação docente numa perspectiva crítica que possibilite e garanta o exercício do questionamento do discurso único que tem como função principal preparar mão-de-obra para o mercado tão presente atualmente. Para tanto, defende-se uma formação que se fundamenta essencialmente no exercício do pensar, de perceber, questionar e criticar a realidade em suas diferentes configurações. Um pensamento que não entenda apenas o que o mundo é, mas o que o mundo está sendo, e que possa apropriar-se desta percepção para conhecer, desmistificar, entender e modificar a realidade.

A formação docente deve ter como *locus privilegiado* a universidade por constituir-se instituição favorecida pelo “exercício de pensar” (Coêlho, 1996, p. 27), que se abre ao exercício de construção do conhecimento.

A educação superior é o pináculo da educação. Ela, mais do que tudo, precisa responder e corresponder ao desafio de uma paideia do pensamento. Sem o esforço de uma tal correspondência, ela deixa de ser superior. É que superioridade, aqui, não tem a ver com poder e status, mas sim com superação (Fernandes, 2016, p. 47)

A educação superior, sendo responsável pela formação docente, precisa ser aberta à busca do saber. É necessário, então, entender e reconhecer a formação docente, como o ponto de interlocução entre formação básica e formação superior. Nesse sentido, impõe-se a necessidade de haver, desde os primeiros anos de escolarização, experiências formativas que sejam uma verdadeira iniciação a cultura geral e domínio de elementos essenciais do conhecimento historicamente construído, bem como o domínio e a compreensão de como estes são consubstanciados num determinado contexto social.

O que se pretende teoricamente, e se necessita na prática, é de um profissional que tenha em sua formação inicial e continuada o reconhecimento da indissociabilidade entre cultura, ética e política e que exercente a reflexão crítica de sua prática docente em meio às relações sociais concretas.

Se o dever e a responsabilidade pela formação do educador são entendidos como tarefa da universidade, assim também devem ser entendidos como responsabilidade do governo. Formação é percebida neste estudo, enquanto processo de constituição de algo que está sendo construído ininterruptamente — teoria e experiência profissional — nos limites e possibilidades da profissão professor, na dinâmica das relações sociais concretas. Na busca por uma visão mais ampla sobre formação docente, é relevante o apoio do significado proposto por Marques (2000, p. 188), qual seja:

Entendemos a formação como o processo de acesso à generalidade da cultura humana, movimento há um tempo intelectual e histórico, que na sociedade atual, se realiza como formação profissional, isto é, por sua vez, no amplo espaço público da sociedade global, espaço da palavra e da ação com vistas à emancipação humana.

Conceber formação nesta direção é entender que mudanças devem e podem acontecer na esfera da qualificação docente. Se se pretende um ensino de qualidade, a busca deve ser, da mesma forma, fecunda e ampla para dar sustentação à formação docente. Formação que reconheça a cultura e a arte como constitutivas de uma formação crítica.

Como trabalhar em educação, sem perguntar o que é o homem, a autonomia, a liberdade, a ética, a política, a vida em comum, a sociedade, a cultura e a formação: bem como o que é saber, pensar, ensinar e aprender, enfim, a educação e a escola? Seria esta uma organização, um lugar onde acontece ou deveria acontecer o ensino e a aprendizagem, um supermercado do

conhecimento, um centro de treinamento da mente dos alunos, um cartório que torna válido o que aí acontece? Ou é uma instituição de formação humana? O que faz cada uma dessas realidades serem elas mesmas? (Coelho, 2013, p. 90).

A escola como instituição de formação humana deve se abrir à experiência de resistência, de luta, mas sobretudo de superação ao instituído, quer dizer, à padronização da cultura. Ela se torna o lugar onde o professor, em sua formação crítica, é capacitado a duvidar e para capacitar seus alunos a pensarem por si mesmos. É neste processo que o educador confirma sua autonomia e a sua responsabilidade em formar cidadãos capazes de resistir à padronização e de construir uma sociedade mais justa.

Nesta perspectiva, a formação torna-se imprescindível e deve ser constante se pretender significativas mudanças na educação e na estrutura social. Contudo, como pensar tais mudanças no contexto de uma cultura padronizada que obscurece os modos de pensar e de agir? Principalmente quando Adorno e Horkheimer (1985, p. 40) ensina que “o industrialismo coisifica as almas”. Parece fundamental trazer à memória que a cultura, a arte são dimensões constitutivas da formação e da existência humana que podem confirmar a humanidade do homem, quer dizer, podem combater e superar a coisificação denunciada pelos autores supracitados.

A sociedade capitalista, profundamente marcada por contradições estruturais, historicamente tem lançado mão de estratégias variadas, objetivando a continuidade do modelo de produção. Não se trata de estratégias amadoras, pelo contrário, elas refletem, de forma intensa, o grau de eficiência e precisão que a ciência moderna lhe confere. Sob a tônica da neutralidade, a ciência positivizada, cada vez mais coloca à disposição do capital “produtos científicos” capazes de prolongar a historicidade desse modo de produção, por meio do mascaramento do real e do atrofamento do pensamento crítico para que seja garantida a perpetuação da lógica capitalista. Essa pretensa neutralidade da ciência esconde sua submissão à lógica do capital, transformando o conhecimento em uma forma de razão instrumental que serve aos interesses da dominação. Em vez de buscar a verdade para a emancipação, o conhecimento é coisificado e utilizado para criar tecnologias de controle, que, em última instância, limitam a capacidade do indivíduo de pensar e agir de forma autônoma. E uma das estratégias é o encurtamento ou até mesmo a supressão da experiência estética, do acesso à cultura e à arte nos contextos formativos.

No que concerne à cultura propriamente dita, Adorno e Horkheimer (1985, p.114) afirmam:

O terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é 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... A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalcada pelo controle da consciência individual.

O avanço da técnica, em vez de ser um bem coletivo, transforma-se em mecanismo de manutenção de privilégios, aumentando assim as desigualdades. Ao pensar a cultura nessa perspectiva, ela deixa de ser espaço de elevação e se torna repetição, distração e conformismo. Nesta perspectiva, o passo seguinte é a submissão resultante da identidade dos bens culturais com aqueles elaborados em diferentes espaços técnicos da ampla esfera da produção.

A cultura então é massificada, transformada em mercadoria e os produtos culturais, sob a falsa necessidade de atendimento ao gosto dos consumidores, realizam duma só vez, e de maneira competente, seu nivelamento e sua identificação com a civilização berço de sua produção.

A indústria cultural, que entende a experiência a partir do conteúdo pronto, por intermédio dos monopólios culturais, faz dos próprios consumidores objetos coisificados – “sem alma”. O homem coisificado, submetido à quantificação, e classificação científica, torna-se expressão da impotência do indivíduo em realizar com liberdade e consciência o exercício pleno do pensar. Emerge a dominação e o pensamento encontra-se limitado, prisioneiro de si mesmo. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 40-47):

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo... É da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade. Quanto mais complicada e mais reificada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz... a regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas... São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos.

O que a “indústria cultural” oferece às massas são produtos ditos culturais esvaziados de sentido e de significação. São produtos que conferem às percepções dos indivíduos algo

semelhante à ilusão. Seus conteúdos e formas, inspirados da realidade dos próprios “consumidores culturais” são insuficientes para concretizarem as ilusões e os desejos que inspiram naqueles que os consomem cotidianamente.

Num processo de alternância ou simultaneidade, dominação e alienação do pensamento vão sendo assimiladas e naturalizadas pela massa que já não consegue aspirar modos de cultura que não sejam padronizados. Adorno e Horkheimer (1985, p.119-123) advertem sobre o poder e o alcance dos produtos da “cultura industrial” afirmando que:

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente... A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social. A barbárie estética consuma hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidos e neutralizados a título de cultura.

Obscurecendo e definhando o pensamento, a cultura padronizada cumpre sua tarefa de inibir nos indivíduos ações de resistência frente ao sistema capitalista e garante sua continuação via escamoteamento das contradições, manutenção da exploração e da dominação que exercem sobre os homens. Ao reduzir a cultura à "imitação" e ao "estilo", como apontam Adorno e Horkheimer (1985), a Indústria Cultural faz com que as pessoas percam a capacidade de ter uma vida autêntica, original e de pensar criticamente sobre a própria vida. O conformismo, assim, não é uma escolha das pessoas, mas algo que acontece naturalmente em um ambiente cultural que não oferece outras opções.

Para Adorno e Horkheimer (1985, p.142) “A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável”. A partir do estudo sobre o tema que está sendo discutido, parece correto inferir como fundamental a reflexão sobre o lugar da cultura, das artes, entre elas a literatura, da filosofia, quer dizer, dos bens imateriais em geral na formação docente. Se “todos os homens são filósofos” como reconheceu Gramsci (1978, p. 11), todos têm o direito de serem iniciados no horizonte da cultura, das artes, dos bens imateriais, como argumenta Coêlho (2012).

Pensar a formação docente de um modo geral e, em particular o lugar que a cultura ocupa nesse processo formativo, requer por parte daqueles que se debruçam sobre esta temática um desejo profundo e uma luta constante por renovação democrática e humanista

da cultura e da sociedade. É preciso ter consciência do projeto de homem e de mundo aspirado e por ele lutar.

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos... O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo”, como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benéficos no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (Gramsci, 1978, p. 12).

Na perspectiva do “conhece-te a ti mesmo” (aforismo grego), pretende-se perceber com maior clareza o lugar reservado à cultura geral no processo de formação docente. Busca-se esta referência reconhecendo a cultura geral como elemento fundamental indispensável à formação humana, como instrumento mediador na busca da consciência histórica de si e da realidade na qual estamos inseridos.

É necessário, de antemão, conceituar formação para que se entenda o que será discutido. O conceito de formação está presente em vários períodos da nossa história. Goergen (2017) aponta em seu texto “*Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas*” os quatro principais modelos de formação que surgiram na sociedade ocidental, problematizando sua atualidade frente às transformações sociais, culturais e educacionais: o grego, o medieval, o moderno e o contemporâneo. Não se pretende discorrer sobre os modelos, mas refletir sobre o que se destaca fortemente no mundo grego, que é denominado Paideia, com ênfase à Paideia aristotélica.

A paideia aristotélica deixou-nos uma notável herança: a formação não é resultado de um conhecimento teórico, mas se situa na esfera da ação, portanto, da racionalidade prática. Isso implica a exigência ética da formação, que defende uma razoabilidade do agir, uma capacidade de ponderar entre razões rivais para escolher a ação mais adequada. (Hermann, 2013, p. 91).

Na Paideia, formação é o que forma o humano. A preocupação se voltava para questões que constituem a formação para a vida pública e participação coletiva na pólis grega, baseadas na ética, na moral e no diálogo, com a essência de produzirem finalidades justas.

[...] a paideia grega contém traços e pistas profícias para repensarmos e justificarmos uma formação de cunho universal, isto é, humano, ético e político, conjugado com o técnico. Pressupomos, pois que ela é um ideal regulador uma espécie de ideal filosófico no qual essas dimensões se encontram entrelaçadas e justificam uma vida pautada pela procura do saber (Rohden, 2009, p.104).

Percebe-se que a contemporaneidade está indo na contramão da Paideía, sustentando o sistema capitalista, valendo-se de utilitarismo voltado à profissionalização do indivíduo para o mercado de trabalho.

A formação se dá pela capacidade de pensar e agir de forma livre, autônoma, criativa e independente, guiada por valores éticos amplos e pela sua própria capacidade de reflexão. A constituição da formação ocorre no enfrentamento e na assimilação das experiências vividas, onde se cultivam e se desenvolvem plenamente capacidades, em um movimento de busca permanente pelo saber, do ser e do vir a ser.

Segundo Furtado (2009, p. 140), para que a experiência seja formativa, é necessário que o ato de conhecer seja dinâmico e dialético. O processo só é formador quando o sujeito retorna a si, com uma compreensão enriquecida e integrada pela consciência. Assim, o conhecimento é, a um só tempo, uma abertura ao outro e um aprofundamento em si mesmo.

Em todo processo de conhecimento há um “deparar-se com” do sujeito frente ao objeto, interligados numa correlação que é, na sua essência, diferente, desigual, pois, para o sujeito, só é possível captar as propriedades do objeto quando sai de si, transcende, apreende o objeto em sua essência, e isso só se dá com o retorno a si pela consciência e pela “consciência de” algo. (Furtado, 2009, p.140-141)

A autora argumenta que “a experiência representa um ‘sair de si’, em busca de novas experiências, viver, conhecer e compreender o mundo em sua gratuidade na comunicação originária com o objeto e retornar a si.” (Furtado, 2009, p.141). Esse movimento de ida e volta, de sair de si em busca do mundo, seguido de um retorno ao “eu” com novas compreensões e vivências integradas, revela o ato de conhecer e viver, que envolve tanto a abertura para o outro quanto o fortalecimento do próprio ser.

Considera-se a formação docente em sentido amplo, como um longo processo que se inicia na infância e se estende até a universidade, e que continua depois, no dia a dia do trabalho. Destaca-se, preliminarmente, que a maioria dos docentes que estão em formação faz parte da classe trabalhadora e que, portanto, vivencia cotidianamente, as contradições e as limitações a que é submetida ao longo de suas vidas.

Perguntas como: Que pensadores lhes foram apresentados quando crianças? Que lugares conheceram além da periferia onde vivem? O que aprenderam sobre culturas de povos longínquos? Quantas visitas foram feitas a museus, galerias de arte de um modo geral? Quais obras de arte puderam apreciar? O que aprenderam sobre a busca e construção do conhecimento historicamente construído pela humanidade? precisam ser refletidas ao longo

da formação docente. É possível formular tantas outras questões nesta direção e, provavelmente, terá ao final, a constatação de que aos docentes, salvo algumas exceções, estas possibilidades concretas foram negadas.

O que se busca explicitar com essas questões, diz respeito especificamente a uma em particular: o lugar da cultura geral na formação do professor é mínimo. Esta hipótese leva a pensar em como os docentes podem mediar de maneira significativa, a aprendizagem dos alunos? Encontram-se meios para fazê-los perceber que são seres que podem pensar, serem autônomos, que podem e precisam perceber, compreender e transformar a realidade social existente? Não seria necessário, na maioria dos casos, o docente percorrer primeiramente este caminho? Não é simples esta afirmação.

A concepção de formação que orienta e sustenta as propostas para formação no Brasil é uma formação direcionada para o trabalho e, para tanto, apresenta um contorno geral marcado pela ênfase na necessidade da técnica operacional que transformaria, grosso modo, o professor num mero executor de tarefas. Tais tarefas devem conduzir à eficiência, e à efetividade do ensino ministrado pelo novo modelo de professor requerido pela reestruturação do modo de produção capitalista.

Da forma como foi elaborada, a atual LDB priorizou a formação em serviço, uma modalidade que atende plenamente à lógica neoliberal, recomendada pela Organização das Nações Unidas para Educação, à Ciência e a Cultura, Unesco e outros organismos internacionais, por constituir-se numa modalidade de baixos custos e que não exige a dispensa do professor a fim de que a formação possa acontecer. Trata-se, sobretudo, da banalização da formação docente, pois privilegia uma modalidade de formação desvinculada da pesquisa e da produção do conhecimento, dificultando, na maioria das vezes, a possibilidade de os professores elevarem-se intelectualmente e de exercerem a condição de sujeitos autônomos que Gramsci (1978) aponta em suas construções teóricas.

A concepção de educação e de formação presente na LDB. 9.394/96 distancia-se da perspectiva gramsciana, aproximando-se, quase em sua totalidade, de uma proposta de formação docente cujo horizonte possível e desejável é o aligeiramento via rebaixamento das exigências e das condições estruturais desta formação. Esta concepção demanda a existência de um professor prático, apto a solucionar problemas cotidianos que lhe são apresentados sem, contudo, poder investigá-los em suas condições concretas.

A própria legislação nacional induz e propicia a proliferação desenfreada de cursos de 1.600 horas e o surgimento de um elevado número de instituições privadas que se beneficiam da ausência de uma política (por parte do governo federal) que possa aumentar o número de vagas nas universidades públicas, ampliar o quadro de professores e atender, ainda que parcialmente, a demanda por formação docente. Assim como promover concursos para efetivação do profissional com os direitos trabalhistas garantidos.

Há também os cursos de formação de professores oferecidos à distância (EAD) que, em geral, instrumentalizam a formação, por oferecer de forma acrítica o conhecimento.

O modelo de formação docente delineado na LDB, não é compatível com um projeto que pretende a formação humana no qual esteja inserida a necessidade da elevação intelectual e moral do ser humano. Isso é possível através da cultura Geral. De acordo com Gramsci apud Nosela (1992, p.15):

Cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, será própria função na vida, seus direitos e seus deveres... Esta consciência não se forma pela força das necessidades físicas, e sim pela reflexão inteligente, antes de alguns e em seguida de toda uma classe, sobre as razões de certos fatos e sobre os meios melhores para transformá-los de condições de servidão em bandeira de revolta e de reconstrução social. Toda revolução foi precedida um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de difusão de ideias... e crítica quer dizer cultura e jamais evolução espontânea e naturalista.

No processo de formação do docente, a cultura geral tem sido um elemento negligenciado até mesmo nos cursos regulares e, se considerarmos os cursos aligeirados, sequenciais, a distância ou virtuais, é possível admitir sua inexistência. Neste sentido é concebível inferir que o objetivo central destes cursos é a certificação e não a formação propriamente dita. As políticas públicas para formação docente demonstram o desinteresse por parte do governo federal, em propor e possibilitar uma formação que tenha a cultura geral como elemento constitutivo indispensável. Existe omissão governamental e esta pode ser observada, por exemplo, nas péssimas condições de trabalho a que os docentes são submetidos nos diferentes níveis de ensino e, em particular no ensino fundamental onde o desprestígio é exacerbado de forma escancarada.

Se as condições de trabalho não são dignas e o desprestígio torturante é patente, é possível inferir, em muitos casos, o vexame dos vencimentos. Nesse aspecto o quadro se complexifica, pois, aos docentes, à maioria, resta a alternativa da violência tridimensional, isto

é, violência física, mental e espiritual. A incorporação da dupla ou tripla jornada de trabalho, tornou-se uma constante e, pouco a pouco vai se naturalizando. Num ritmo exaustivo de trabalho, a irreflexão encontra brechas e tende a se estabelecer. À maioria dos docentes é negado até mesmo o acesso às discussões sobre temas que fazem parte de sua realidade profissional. A ele é negado até mesmo o direito e o dever de pensar e de refletir sobre suas condições de trabalho e a natureza das ações por ele possibilitadas.

Desta forma, a cultura geral, inexpressiva na maior parte dos cursos de formação, não está na escola e, não poderia, portanto, estar na vida particular da maioria dos docentes. Não ter acesso à cultura tornou-se regra. É possível que a concepção de cultura venha sendo ofuscada nesse percurso irrefletido e desumanizador da docência.

Como num jogo de quebra-cabeça as peças se encaixam e se completam: docentes mal formados, cansados e sem prestígio social, buscam sustento material em detrimento do intelectual, do moral e do espiritual. As peças vão se encaixando, permitindo ver com maior clareza, a condição cultural dos docentes em sua profunda carência: expressão vívida do processo de obscurecimento e definhamento do trabalho intelectual na sociedade da “cultura administrada”.

Segundo Antônio Cândido (1972), a literatura constitui uma dimensão essencial da formação humana, pois possibilita uma abertura para a humanização. Ao entrar em contato com o universo literário, o sujeito tem acesso a experiências estéticas e simbólicas que permitem ampliar sua visão de mundo e fortalecer a sensibilidade crítica. Essa perspectiva se contrapõe à lógica de padronização cultural – o que Adorno e Horkheimer (1985), ao refletirem sobre a “indústria cultural”, denominaram de cultura administrada. Nesse modelo, a cultura é transformada em mercadoria e submetida às exigências da racionalidade técnica e do consumo, perdendo seu caráter emancipador.

Reconhecer a literatura como prática de formação é, portanto, uma maneira de resistir a esse processo de homogeneização cultural, pois, como afirma Terry Eagleton (2006), a literatura oferece não apenas prazer estético, mas também a possibilidade de questionar as estruturas de poder e de significação. Ao colocar o leitor diante da pluralidade das vozes, dos conflitos e das diferenças, a obra literária abre espaço para a imaginação crítica e para a experiência da alteridade.

Nessa perspectiva, a literatura pode ser compreendida como uma via de superação do instituído, uma forma de romper com o projeto de massificação da cultura. Certeau (1994) lembra que os sujeitos, mesmo imersos nas estruturas dominantes, elaboram “táticas” criativas para ressignificar os discursos hegemônicos. A leitura literária, nesse horizonte, funciona como um gesto de apropriação que desestabiliza o instituído e reafirma a potência da subjetividade.

Assim, ao valorizar a literatura em sua função humanizadora, abre-se uma possibilidade concreta de resistência à padronização cultural e uma expectativa de cultivo da sensibilidade crítica, indispensável à formação cidadã e à construção de sujeitos capazes de dialogar com a diversidade e com a complexidade da vida social.

Algumas Considerações

Negligenciar a cultura geral no processo de formação docente é negligenciar a historicidade da humanidade, é sobretudo uma forma eficiente de cercear as possibilidades do exercício do pensar. Importa ao sistema capitalista que os indivíduos pensem cada vez menos, que se embruteçam, se alienem e se domestiquem cada vez mais.

A análise aqui empreendida demonstrou que a padronização da cultura e a negligência da cultura geral na formação docente estão intrinsecamente relacionadas. Trata-se, na verdade, de uma estratégia da lógica capitalista que, por meio da Indústria Cultural e da razão instrumental, busca esvaziar a educação de seu sentido emancipatório.

Contudo, entregar-se completamente às amarras da cultura padronizada é negar a característica ontológica do ser humano: o pensamento, a capacidade de reflexão. É preciso acreditar que mesmo quando as condições concretas sugerem e promovem a exacerbação da dominação e da alienação das massas, é possível e necessário não ignorarmos os resquícios de liberdade do pensamento, que, embora sejam raros, existem e podem contribuir para despertar tantos outros pensamentos domesticados e adormecidos nos dias atuais.

Conclui-se que a análise da cultura padronizada na formação docente evidencia tensões entre reprodução e emancipação no processo educativo. Longe de se esgotar, a reflexão aponta para a necessidade de repensar práticas pedagógicas que resistam à homogeneização cultural, abrindo espaço para uma formação crítica e transformadora.

Referências

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: **Educação e Sociedade. Formação de Profissionais da Educação:** Políticas e Tendências. CEDES, v. 20, n. 68, pp. 80-108, dez. 1999.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Vários escritos.** 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1972.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Formação do educador:** dever do estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: **Escritos sobre o sentido da escola.** São Paulo: Mercado de Letras, p. 87-107, 2012.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura:** uma introdução. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideía: uma meditação cairológica. In: COÊLHO, Ildeu Moreira e FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Org.). **Universidade, cultura, saber e formação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. Cap. 3, p.47-86.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Da imagem portadora de sentido. In: **Universidade, cultura, saber e formação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. P. 131-146.

GOERGEN, P. Bildung. Ontem e hoje: restrições e perspectivas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 437-451, 2017. DOI: 10.5335/rep.v24i3.7758.
Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7758>. Acesso em: 14 set. 2025.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HERMANN, Nadja. Experiência formativa e rationalidade prática. In: CENCI, A. DALBOSCO, C. MÜHL, E. (Orgs). **Sobre filosofia e educação:** rationalidade, reconhecimento e experiência formativa. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. P. 90 – 105.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MELO, Maria Teresa Leitão. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. In: **CEDES. Educação e Sociedade. Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências**, Nº 68, 1999.

NOSELA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ROHDEN, Luiz. Sobre a atualidade da paideia grega. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. P.103-118.

Sobre os autores

Vera Lúcia Alves Mendes Paganini

Graduação em Letras: Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Letras e Linguística: Universidade Federal de Goiás (2008), ênfase em Estudos Literários; Doutorado em Educação: Universidade Federal de Goiás (2018). Professora da Universidade Estadual de Goiás e professora IV (aposentada) da Secretaria de Estado da Educação. Pesquisadora em Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, em Letras e Literatura: literatura, história e imaginário, Teoria da crítica genética. Projeto de extensão: BIBLIOTECA HUMANA, "lendo" memórias, lemos vidas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1597-0432> e-mail: vera.paganini@ueg.br

Paula Viturino Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás e em Licenciatura em Matemática pela Faculdade Albert Einstein. Mestranda em Educação pelo PPGE-UEG / Inhumas-GO. Bolsista do programa (EDITAL UEG Nº. 12/2025) Bolsa de Desenvolvimento e Inovação na Pós-Graduação Stricto Sensu (BISS). Professora efetiva da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos – GO.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3890-8302> E-mail: paulaviturino45@gmail.com

Alice de Oliveira Sousa Costa

Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás. Mestranda em Educação pelo PPGE – UEG/ Inhumas – GO. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Professora Contratada da SEDUC – GO.

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-5784-3506>

E-mail: alicecosta201018@gmail.com

Recebido em: 06/11/2025

Aceito para publicação em: 28/11/2025