

BNC-formação e os tabus acerca da profissão docente

BNC-formation and taboos about theaching profession

Cleonice Raphael da Silva
Rubiana Brasílio Santa Bárbara
Maria Terezinha Bellanda Galuch
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Maringá-Pr-Brasil

Resumo

Este artigo busca analisar as relações entre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e os tabus que ainda circundam a profissão docente, fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo nas reflexões apresentadas por Theodor Adorno em seu texto *Tabus acerca do magistério*. A análise aponta para a racionalidade em face do desenvolvimento de habilidades e competências e para a continuidade dos tabus historicamente constituídos sob novas formas. Destaca-se a autoridade do conhecimento, com potencial para a crítica, como elemento para a resistência, sinalizando para o vir a ser da formação docente.

Palavras-chave: BNC-formação; Racionalidade; Formação de professores.

Abstract

This article seeks to analyze the relation between the Base Nacional Comum (BNC) for Initial formation of Basic Education Teachers (BNC-Formation) and the taboos that still surround the teaching profession, based on the Critical Theory of Society, especially on the reflections presented by Theodor Adorno in the text called “The Teaching Profession and its Taboos”. The analysis points to rationality in the face of the development of skills and competences and to the continuity of historically constituted taboos under new forms. The authority of knowledge stands out, with potential for criticism, as an element for resistance, signaling the future of teacher formation.

Palavras-chave: BNC- formation; Rationality; Teacher training.

1. Introdução

No contexto atual, refletir sobre a formação e a atuação do professor requer trazer à luz as implicações da racionalidade das orientações da Política Educacional brasileira para a formação docente. Na sociedade industrial avançada, o desenvolvimento tecnológico e as relações econômicas e políticas concorrem para a degradação da perspectiva educacional que visa ao desenvolvimento humano. Assim, a ocupação com a profissão docente que “deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o estudo profissional que elegeram, [mas] na verdade apenas aumenta a autoalienação” (ADORNO, 1995, p. 69).

Do ponto de vista das condições objetivas, os professores são impelidos a se ajustarem à educação pragmática, para o atendimento às demandas da sociedade, cuja racionalidade pauta-se na exploração e no exercício do poder de uns sobre os outros. Isso pode ser observado sob diferentes perspectivas. As orientações da Política Educacional de Formação de Professores, desde a década de 1990, busca formar um técnico capaz de entrar na sala de aula e apresentar um bom desempenho em relação aos conteúdos de ensino que, conforme Zuin e Costa (2014), são compilados no manual didático, simplificados e depurados de seus elementos históricos e filosóficos, para desenvolver nos alunos competências e habilidades.

Observa-se que a formação de um profissional docente meramente técnico como a solução para a crise da formação, é “a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna” (ADORNO, 1995, p. 16), pois não leva em consideração as exigências de uma educação como possibilidade para o desenvolvimento humano. Observa-se, ainda, que a racionalidade não é algo novo nas políticas de formação docente. Portelinha (2021, p. 217) considera que:

[...] as novas DCN para a formação inicial dos professores da Educação Básica expressam, em seu conjunto, a retomada de uma racionalidade formativa que esteve em pauta nas discussões e reformas dos cursos de licenciaturas no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Tal racionalidade marcou o conteúdo da resolução do CNE/CP, n.º 1, de 18/2/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), cuja centralidade da formação pautava-se nas competências e habilidades, pesquisa voltada ao ensino, na resolução de problemas e na ênfase em uma prática técnico instrumental.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída por meio da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (BRASIL, 2019, p. 2) e suas três dimensões da ação docente, “I) conhecimento profissional, II) prática profissional e III) engajamento profissional”, priorizam a ampliação da formação prática, de maneira que a formação acadêmica se centra em uma visão pragmática de docência. O documento prescreve um conjunto de competências e habilidades a ser desenvolvido pelos professores, em consonância com as competências gerais e as aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2017).

Para os propósitos deste texto, considera-se a BNC-Formação, no contexto das políticas de formação de professores em curso no Brasil, como manifestações das orientações de organismos internacionais que incorporam a racionalidade da sociedade industrial desenvolvida. Libâneo (2016, p. 6) esclarece que os organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil”. Segundo o referido autor, os documentos elaborados e as ideias disseminadas por esses organismos apresentam um conteúdo atraente, quando analisados de forma descontextualizada e sem a crítica, chegando a surpreender por suas supostas intenções humanistas.

Portelinha (2021) sinaliza que a implementação da BNC-Formação, como parte de um conjunto de reformas políticas que tendem a intensificar o quadro de precarização da formação docente, objetiva regular as instituições formadoras do magistério, bem como controlar o processo pedagógico e as formas de organização do ensino, submetendo-os a uma lógica tecnicista, que define a priori o conteúdo a ser ministrado. Essa mesma lógica propõe o uso de materiais didáticos e de plataformas interativas de aprendizagem, fortalecendo a tendência de que as reformas na área da educação atuem como mecanismo de controle objetivo e subjetivo sobre a prática pedagógica e sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, há vários aspectos que merecem ser objeto de reflexão, dentre os quais destacamos o fato de a BNC-Formação ser vista como meio para a solução de problemas que circundam a profissão docente e o reducionismo em relação aos conhecimentos e à perspectiva teórica, em favor de uma perspectiva prática. É provável que esses aspectos resultem na quantificação em detrimento da qualidade do ensino,

alinhando-se ao projeto que esvazia os processos formativos, quer seja do professor, quer seja daqueles que estarão sob a sua responsabilidade.

Ao afirmar a crise da formação cultural, Adorno (2005) leva-nos a pensar sobre a crise no exercício da profissão docente. Suas considerações ajudam a perceber que, historicamente, pairou sobre o professor tabus, “representações inconscientes ou pré-conscientes” (ADORNO, 1995, p. 98) que marcaram o preconceito em relação à profissão docente e que persistem até os dias atuais. Pensar a formação e a atuação do professor com base em ponderações de Theodor Adorno, no texto “*Tabus acerca do Magistério*” traz à luz a dimensão histórica de problemas que se relacionam com o magistério, bem como a própria ideia de aversão em relação à profissão docente.

Adorno (1995) sinaliza que os tabus, embora retratem preconceitos psicológicos, estão impregnados de aspectos materiais passíveis de serem observados em condições objetivas. Isso nos leva a perceber que tais tabus estão presentes na contemporaneidade, expressando-se, por exemplo, nas políticas educacionais como na perspectiva de formação da BNC-Formação.

A aproximação entre as ideias de Theodor Adorno apresentadas no texto *Tabus acerca do magistério*, datado de 1969, e a contemporaneidade pode soar paradoxal, contudo, é inegável a sua atualidade de sua reflexão. Adorno (1995), tomando por base suas próprias experiências e fazendo analogia com outras situações que, historicamente, tendem a desprestigiar o professor, sinaliza algumas dimensões da aversão em relação à profissão de professor. Para efeito de sentido, neste artigo, trataremos desses tabus sob a forma de aspectos que os caracterizam: 1) a forte repulsa entre os recém-formados em relação ao que se espera da futura profissão; 2) a imagem do magistério como profissão de fome; 3) a profissão do professor no serviço público versus profissões livres; 4) o professor como vendedor de conhecimentos; 5) os termos pejorativos que desqualificam e que transmitem falta de seriedade à atuação do profissional em relação a outras profissões; 6) o professor que desprestigia professor; 7) o desprezo pelo professor da educação infantil; 8) a concepção de professor autoritário e disciplinador. O autor refere-se ao conceito de tabu para desvelar que há motivações subjetivas de repulsa ao magistério, expressando-se da seguinte forma:

[...] utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas

referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (ADORNO, 1995, p. 98).

Assim, metodologicamente, ao se tratar de políticas, é preciso ter clareza que elas não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores, tampouco a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem a captação da sua racionalidade, desde que adequadamente interrogadas. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos do projeto social do qual são, simultaneamente, expressão proposição. Captar as pistas que oferecem para a compreensão da sua racionalidade, das raízes do movimento histórico e das ideias-mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, as tendências que sugerem redes de influências que as produziram, metamorfoses e ressignificações que operam na apropriação de projetos de poder.

Nesse sentido, as reflexões que se seguem, buscam elementos que permitam se contrapor à racionalidade e à instrumentalização do fazer pedagógico, apontando para o vir a ser da formação assentada na autoridade do conhecimento, em vez da informação que o nega como potencial para a crítica. Espera-se que essa reflexão contribua para o fortalecimento da luta pela retomada da valorização da profissão docente, em favor da formação humana.

2. Tabus acerca do magistério e BNC-formação: velhas ideias, novas demandas

Na perspectiva do autor, tabu diz respeito às representações pré-conscientes ou inconscientes a algo inquestionável, inviolável, proibido, sagrado, que não podem ser “tocadas”, pois são ideias já consolidadas por uma lei ou cultura. Assim, podem ser históricos e se conservarem como preconceitos psicológicos e sociais, que atuam sobre a realidade como verdades; há também aqueles de ordem material, que se alteram e se alternam, dependendo do contexto histórico-social.

Os tabus não estão circunstanciados à sociedade capitalista, todavia o contexto atual exprime as marcas do progresso técnico e científico e se torna terreno fértil para reproduzi-los. Eles se solidificam mediante as demandas impostas pela forma de organização da sociedade e, embora se apresentem sob nova roupagem, carregam as

marcas históricas dos tabus e impelem à valorização daquele que ensina, fazendo emergir uma valorização disfarçada nos códigos da modernidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) que potencializa o esfacelamento da profissão.

Há evidências de que a contemporaneidade não rompe com o desprestígio em relação ao professor, condição que permite trazer à luz o primeiro tabu: a forte repulsa entre os recém-formados em relação ao que se espera da futura profissão. Quando, em 1969, Adorno (1995, p. 97) aplicou um exame oficial para professores e constatou a aversão para o que estavam sendo qualificados e para o que se esperava deles, afirmando que “para os avaliados, não há outro caminho, não há alternativa, sentem como se fosse uma imposição tornar-se professor”, acreditava-se que fosse apenas uma questão inerente àquele contexto histórico, em particular da Alemanha, mas isso pouco se alterou na história.

Na BNC-Formação, encontramos elementos que ratificam a permanência desse tabu e a (des)valorização do professor. A versão preliminar do documento se apresenta sob a justificativa de saldar uma dívida histórica com a sociedade, a de valorização do professor, argumentando que “O desprestígio da profissão docente no Brasil parece resultar de uma história de marginalidade que o magistério viveu no ensino superior desde o período imperial” (BRASIL, s/d, p. 10), o que, por sua vez, sinaliza para algo positivo, a saber, garantir formação universitária para os professores da educação básica. Todavia, ao afirmar “que o referencial básico da proposta” ora apresentada, objetiva o efetivo desenvolvimento de *competências docentes* que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de *professores competentes*” (BRASIL, s/d, p. 9, *itálico nosso*), a BNC-Formação põe-se favoravelmente a uma proposta de formação metodológica moderna reducionista tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

A ideia de competências e habilidades está ligada à apropriação de saberes para o desenvolvimento do saber-fazer. O termo competência foi criado por Perrenoud (1999, p. 7) para designar “uma capacidade de agir em um determinado tipo de situação, apoiados em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O ‘saber-fazer’ é a competência de um saber já existente no estado prático” (TREVISAN; OURIQUE; FAGUNDES; PEDROSO, 2014, p. 247).

A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 define, com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC–Educação Básica, as competências

específicas a serem desenvolvidas pelos professores e as habilidades que lhe são correspondentes. No Art. 4º da Resolução lê-se: “As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2019, p. 2).

A exaltação da palavra profissional indica que a proposta de formação docente está diretamente relacionada ao conhecimento da profissão, à prática e ao engajamento do professor no exercício do magistério. Assim, há “uma inversão que passa do postulado teórico à fixação da prática entendida no sentido de melhor conhecer os mecanismos” (TREVISAN; OURIQUE; FAGUNDES; PEDROSO, 2014, p. 252) que envolvem a profissão docente.

Portelinha, Borssoi e Sbardelotto (2021, p. 96) dizem que essa proposta está em consonância com uma perspectiva de formação contraditória, que entre debates e embates, consolida-se como antagônica e se hegemoniza como “uma formação voltada à prática, à empregabilidade”. As ideias de prática e de engajamento profissional permitem rememorar o tabu acerca da profissão do professor versus profissões livres. Adorno (1995) argumenta que ao longo da história o ressentimento voltou-se contra a profissão do professor e não das profissões livres, porque, em primeiro momento, apenas as profissões livres seguiam a disputa concorrencial, não obedecendo a uma hierarquia.

[...] entre os que são livres e ganham mais, embora sua renda não seja garantida, e que gozam de um certo ar de nobreza e ousadia, e, por outro lado, os funcionários permanentes e com pensão assegurada, invejados por causa de sua segurança, mas desprezados enquanto se assemelham a verdadeiros animais de carga em escritórios e repartições, com horários fixos e vida regada pelo relógio de ponto (ADORNO, 1995, p. 103).

Isso faz parte de um longo processo mediante o qual a posição material do docente e a sua exigência de status e de poder não foi satisfeita, tornando-se em si um problema. Ao postular o desenvolvimento de competências e habilidades como forma de engajamento profissional, observa-se a aproximação da profissão do professor à de profissional livre. A ideia é instrumentalizá-lo para atuar no “mercado”, quando a própria concorrência não existe, diante da concentração de poucos grupos que controlam a educação em todos os níveis de ensino e na produção de materiais didáticos. Ser flexível,

resiliente, proativo, saber lidar com conflitos e ser competitivo passam a ser qualidades requeridas (são os códigos da modernidade) nos âmbitos comportamental e atitudinal, que podem ser adquiridas na própria prática, não eliminando a ideia de que professor é uma profissão que pode ser exercida por qualquer um.

Sobre essa questão, Adorno (1995, p. 106) expõe que nos séculos XVII e XVIII o professor poderia ser aquele que é mutilado, que “não serve para mais nada”, portanto, um veterano capaz de dar conta da profissão, já que serve para “malhar o traseiro” e colocar ordem. Reportando-se à explicação do autor de que os soldados veteranos eram aproveitados como professores nas escolas primárias, percebe-se ainda hoje esse tabu, por exemplo, na proposta do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares de 2019, que postula recrutar militares aposentados; para atuarem na gestão escolar, reforçando a ideia de que para ser professor basta ser capaz de impor a disciplina, elemento que reforça a desvalorização do docente perante a sociedade.

Quando comparado a outras profissões, o magistério transmitia falta de seriedade. Isso ocorre porque a população estabelece distinção “entre disciplinas com prestígio e desprestigiadas” (ADORNO, 1995, p. 99). Hoje, enquanto o poder exercido pelo alto escalão da sociedade, considerado verdadeiro, permanece sendo admirado, o poder do professor é execrado. “A opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças” (ADORNO, 1995, p. 103). Até mesmo aqueles que não conseguem ter acesso ao conhecimento atacam a docência, suscitando outro tabu. Em vez de lutarem para tê-lo, sentem-se inferiores e aderem ao ressentimento; põem-se contrários à cultura e, conseqüentemente, contra o professor, já que ele não ocupa uma posição de destaque na sociedade. Além disso:

movidos por rancor, os analfabetos consideram como sendo inferiores todas as pessoas estudadas que se apresentam de alguma autoridade, desde que não sejam providas de alta posição social ou do exercício de poder [...] (ADORNO, 1995, p. 102).

Essas observações indicam que a desvalorização docente está ligada ao menosprezo, questão que pode ser percebida por meio de termos pejorativos que desqualificam e transmitem falta de seriedade à atuação do profissional em relação a outras profissões. Adorno (1995, p. 98-99) explica que termos pejorativos, como “*Pauker*”, utilizado para comparar o ensino do professor com aquele que ensinava os soldados a

marchar pelas batidas dos tambores; “*Steisstrommler*” que significava “quem malha o traseiro”; e “*Schoolmarm*”, empregado para caracterizar as professoras mal-humoradas e ressentidas, solteiras, “secas”, eram comuns na Alemanha e serviam para desqualificar e para desvalorizar a função do professor perante outras profissões da época.

Trazendo para a atualidade, termos como *tia*, *professorinha*, *profe*, *fessora*, dentre outros, sugerem uma aproximação entre professores, alunos e pais, abrindo-se um novo tabu, o da supervalorização do cuidar em detrimento do educar. Pressupõe-se a valorização da formação, desvalorizando o docente, a educação e a escola como instituição importante para a apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Freire (1997) sinalizou para a compreensão crítica acerca de termos que, esvaziados de sentido político, retiram do professor a responsabilidade profissional. “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão” (FREIRE, 1997, p. 9).

Além das expressões que, à primeira vista, apresentam-se como carinhosas, conscientemente refletidas por Freire (1997), no contexto da sociedade tecnológica e imagética, há imagens pejorativas, conhecidas como *memes* que circulam nas redes sociais. Usadas para retratar situações cotidianas, aparentemente engraçadas, expõem o professor ao ridículo, a formas sutis de depreciação que obliteram a percepção da desvalorização. Como o que importa não é a formação sólida pelo conhecimento, a figura do professor na internet também é confundida com celebridade. Nas redes de integração, quando a questão é a aula, exige-se que ela seja *show*, dinâmica, inovadora, tal como foi possível comprovar no contexto da pandemia em relação às *lives*. Dourado e Siqueira (2020), ao fazerem a crítica ao alinhamento entre BNCC, BNC-Formação e Ensino Remoto, argumentam que a Resolução CNE/CP 02/2019 encontrou possibilidades de expansão em um projeto de governo e em contexto pandêmico em 2020.

Mediante ajustes retóricos, a BNC-Formação apresenta orientações para uma formação adaptada ao tempo presente que requer cada vez mais um ensino tecnológico, remoto e a distância, em consonância com os ideais privatizantes, como formas de ‘engajamento profissional’. Nesse cenário, as profissões de carreira tornam-se o alvo das ameaças e os professores seguem sendo desprezados, sem garantias de uma carreira para garantir o seu sustento e expostos às exigências da sociedade, de modo a dar continuidade

ao tabu historicamente constituído – a imagem do magistério como profissão de fome. Com singelos ganhos salariais (ADORNO, 1995), o professor se vê obrigado a empreender a luta. Como as condições objetivas inviabilizam a autonomia, sobretudo a de pensamento, restam poucas possibilidades de o professor libertar-se da labuta. A BNC-Formação oblitera a compreensão histórica do trabalho em sociedade, retoma e reforça a ideia de ação individual como força motriz do empreendedorismo, enfraquecendo a individualidade e exaltando o individualismo.

Nesse caso, a formação, assumindo a responsabilidade de disseminar os princípios da organização da sociedade, tende à manutenção da riqueza de alguns com a miséria de muitos. Essa ideia nos remete ao tabu “professor como vendedor de conhecimentos”. Para sobreviver “o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material” (ADORNO, 1995, p. 105).

O professor, como vendedor de conhecimentos, passa a ser o de comercializador das competências e habilidades, capaz de preparar-se e de preparar os alunos para garantir um “Lugar ao Sol” (CROCHÍK, 2009, p. 16). Assim, o termo ‘competência’, embora não seja um termo depreciativo, que desprestigia o professor, é um termo ajustado para o que se espera do professor, um profissional resiliente, com habilidades socioemocionais para saber gerir conflitos, quer sejam individuais, quer sejam nos coletivos da escola, quer seja na sala de aula. Tais termos, competências e habilidades, destoam daquilo que deveria ser esperado do professor: o domínio e a reflexão crítica sobre o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade.

Desse modo, não deixa de se configurar como depreciativo da profissão, pois na medida em que tende a equipará-la às profissões livres, tende a desvincular-se de sua função. Não por acaso a BNC-Formação apresenta-se como inovação. Libâneo (2012) corrobora a compreensão de que a proposta da BNC-Formação, no mesmo itinerário de manutenção da sociedade em curso, reforça a pseudoautonomia. Ela enaltece melhorias na formação com vistas à valorização do professor por meio de orientações que vão desde a organização curricular à avaliação, passando pelo conhecimento da gestão da escola. Dessa forma, deixa para segundo plano os conhecimentos necessários para um enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e de exclusão, inclusive do próprio professor que, em razão de “políticas, aparentemente humanistas”,

torna-se vítima de propostas de formação sem conteúdo. O que se anuncia como novo padrão de qualidade tende a transformar-se num “arremedo de qualidade, escondendo mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Diante dessas questões, podemos problematizar em que medida o primado das competências contribui para o fortalecimento da autoridade do conhecimento, necessário para o desenvolvimento da autonomia, buscando compreender como o professor salta da condição de autoritário para aquele sem ‘autoridade do conhecimento’.

3. BNC-formação: primado das competências versus autoridade do conhecimento

Dentre os tabus que, segundo Adorno (1995), circundam a profissão do magistério, está aquele que se refere à concepção de professor autoritário e disciplinador. O autor explica que durante muito tempo a autoridade do professor esteve ligada à disciplina, ao poder, por meio de castigos, ou seja, ao autoritarismo. Dito de outro modo, por trás da imagem negativa do professor, encontra-se o homem que castiga. Essa “imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco” (ADORNO, 1995, p. 105).

De acordo com Adorno (1995, p. 110-111), o autoritarismo emana de duas formas de hierarquia: a hierarquia não oficial, ou seja, da força física; e a hierarquia oficial, isto é, das boas notas, do intelecto e do desempenho. Juntas, essas hierarquias, disfarçam a fragilidade do eu (professor), acrescentando-se à reflexão a ideia de autoritarismo que se sobrepõe ao conhecimento. No lugar da “antiquada autoridade” (autoritarismo), está o treinamento, que não ocorre por meio de conhecimentos gerais, mas por um conjunto de esquemas que mobiliza esses conhecimentos para usá-los na hora e no lugar certos e, com isso, retiram-se a “dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual” (ADORNO, 2005, p. 9).

Essa compreensão permite refletir sobre a BNC-Formação. A ideia de desenvolvimento de habilidades e competências aponta para a continuidade do autoritarismo, não sob a força física, tampouco como expressão do conhecimento, mas da ausência dele, condição que, nas palavras de Adorno (1995), pode ser descrita da seguinte forma:

[...] o próprio ofício do professor permanece[u] arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa [...]. Um tal arcaísmo correspondente à profissão do professor como tal não apenas promove os símbolos arcaicos dos professores, mas também desperta os arcaísmos no próprio comportamento destes, quando ralham, repreendem, discutem etc.; atitudes tão próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de fraqueza e insegurança (ADORNO, 1995, p. 112-113).

A BNC-Formação, estabelece em seu Art. 5º o “II – reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática” (BRASIL, 2019, p. 3), contrapondo-se à prática esvaziada, Portelinha (2021, p. 227, *apud* Sanches Gamboa, 1995, p. 39) explica que “não pode existir uma teoria solta, o que existe é sempre a teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. E a própria relação entre elas que possibilita a sua existência”.

Com isso, a legislação indica que os problemas mais agudos da realidade escolar são de natureza metodológica, sem considerar os aspectos culturais, éticos ou estéticos aí envolvidos (TREVISAN; OURIQUE; FAGUNDES; PEDROSO, 2014, p. 253). A preocupação com essa questão exalta a racionalidade e a instrumentalidade, colocando em dúvida o viés humano da formação. O descaso em relação às questões de ordem didática, conforme Portelinha (2021, p. 225):

“retiram da formação dos profissionais da educação conhecimentos necessários à compreensão da formação humana integral, da relação entre educação e sociedade, da formação política, como também de uma concepção de pedagogia entendida como ciência”.

Observa-se que se faz necessário ensinar os novos professores sobre a prática, deixando ver que se busca o 'aprender a fazer fazendo', quando a profissão requer conhecimento pedagógico, histórico e cultural. De maneira intencional e informal, o conhecimento sobre a prática tende a assumir maior relevância em detrimento da formação intelectual e política dos professores (ADORNO, 1995).

Assim, elementos que poderiam servir à liberdade, tais como a técnica, a ciência e a tecnologia (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), servem apenas ao aperfeiçoamento da padronização da subjetividade. Apesar dos avanços tecnológicos e das condições objetivas favoráveis à emancipação, as possibilidades de autonomia e de liberdade são impedidas, levando a termo a pseudoformação (ADORNO, 2005).

Está no conhecimento a possibilidade de superação do tabu do autoritarismo. Professor com autoridade é diferente de professor autoritário. A autoridade possibilita ao indivíduo perceber as contradições como partes da dialética negativa, ou seja, diferentemente de uma práxis burguesa, busca-se a não identidade. Como explica Buck-Morss (1981, p. 178), essa é a base do conhecimento, o que corrobora o termo dado, o qual caracteriza a dialética negativa, sendo ela o “antissistema”, aquela que “subverte a tradição” (ADORNO, 2009, p. 7-8).

[...] mudanças de fundo exigem pesquisas acerca do processo da formação profissional. Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de ‘necessidade da escola’ oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito. Isto se revela na hostilidade em relação ao espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os *down to earth* (com os pés no chão), desconfiados em relação àqueles que, como afirmam, pretendem ir mais além ou a outra parte (ADORNO, 1995, p. 116).

Esse excerto permite trazer para a reflexão a questão da liberdade intelectual do professor, da formação do espírito, condição que tem a ver com a autoridade do conhecimento. A autoridade consciente vem da autonomia. Na busca pela autonomia é necessário pensar na formação do professor para a resistência. Na BNC-Formação:

a noção de aprendizagem vai-se firmando em torno da ideia de aprendizagens mínimas, como aquisição de competências básicas para a sobrevivência social; visão ampliada, no sentido de não se restringir à aprendizagem escolar e cognitiva, abrindo-se para outros espaços e tempos, inclusive para vivências de acolhimento da diversidade e para uma aprendizagem ao longo da vida (no sentido de uma educação permanente). Por um lado, a noção mais restrita confina a aprendizagem numa mera necessidade natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo; por outro, a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções mínimas, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Contrapor-se ao esfacelamento da formação do professor, que passa da condição daquele que dialoga para aquele que treina, é resistir à pseudoformação. É importante saber que o treino, a memorização e a identificação são elementos importantes no ensino, contudo, quando destituídos do diálogo, da reflexão, das experiências individuais, tornam-se limitadores. A formação do professor deve conduzir à autoridade pelo conhecimento, à

autoridade consciente capaz de superar o tabu do autoritarismo. Ela possibilita a reflexão crítica como expressão da experiência do pensamento: o vir a ser.

4. Considerações finais

Em busca da valorização do magistério, o estudo dos tabus revela elementos para a resistência. Adorno (1995, p. 113) aponta para a necessidade de “conscientização e de aprendizado psicanalítico”, ou seja, para o esclarecimento acerca dos tabus, considerando que é preciso falar sobre eles, refletir para que saiam do plano inconsciente. Para o autor, o professor não deve sufocar suas reações afetivas, “deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando desta forma os alunos” (ADORNO, 1995, p. 113).

É importante que os tabus sejam tratados ainda na fase da formação do professor (ADORNO, 1995). Para o autor, todos os empecilhos psicológicos que perduram na formação do professor precisam ser refletidos durante o processo formativo para que não se levem adiante os tabus. Essa forma de condução apontada, articulada às questões da atualidade, ajuda a entender a formação de professores e, dessa forma, compreender o que o magistério requer e espera de nós. Adorno (1995, p. 117) sinaliza que, “apesar de todos os argumentos em contrário ao plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo”.

Tornar conscientes os tabus é uma possibilidade de resistência. Adorno (1995, p. 116) esclarece que “enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto”. É preciso enfrentar as situações que servem como base dos tabus, resistir para que seja possível eliminar os obstáculos que ainda impedem a humanização, sobretudo no processo de formação. A desbarbarização da humanidade “é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola”. Uma formação contra a barbárie, contra a violência e contra o preconceito seria uma formação para a autonomia, para a resistência e, portanto, para a emancipação.

Um professor fortalecido torna-se capaz de realizar a experiência do pensamento, da autorreflexão. Ela está ligada à tradição que conduz à reflexão crítica e valoriza a história, a memória, a narração, a experiência formativa, possibilitando a compreensão da totalidade política, social, econômica e cultural. Essa tradição é diferente da tradição conservadora, manipuladora, preconceituosa, hierárquica e autoritária (tradicional) e

conduz à autoridade consciente, fortalecendo o indivíduo. Nos dizeres de Adorno (1995), a tradição como sinônimo de conhecimento encontra-se nos clássicos, não no clássico considerado como coisa morta, sem sentido, mas no clássico que remonta à humanidade, produzido historicamente e que todos têm por direito, a exemplo da leitura, da escrita e da narração.

A experiência do pensamento mediada pela tradição promove a autonomia. Os educadores não deveriam pregar a autonomia, quando as condições para isso estão ausentes, mas lutar para que essas condições sejam promovidas; não deveriam reproduzir a sociedade existente, ainda que a adaptação seja importante, mas evidenciar que já existem condições objetivas – riqueza e conhecimentos reais ou potenciais – para que os homens possam ser donos de seu destino (CROCHÍK, 2010, p. 400), ou seja, resistir. Resistir é agir sob o amparo da autoridade do conhecimento; significa não aderir ao que foi determinado sem refletir; requer autonomia para se contrapor à repetição, ao sempre igual, dado pela sociedade administrada.

A experiência do pensamento, a tradição, a narração e a autonomia são elementos que constituem a autoridade do conhecimento e que podem conduzir ao vir a ser da profissão docente. À medida que a formação incorpora tais elementos, pode promover o desenvolvimento e o fortalecimento da consciência política e humana.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética negativa**. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semicultura. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia (UFRO). **Porto Velho**. v. 13, n. 191, Mai./Ago., 2005. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 20. jan. 2023.

BUCK-MORSS, Susan. **Origen da la dialéctica negativa**: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt. Tradução de Nora Rabotnikof Maskivker. Mexico: Siglo XXI, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. s/d. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNC-Formacao-Professores-Vo.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CROCHÍK, José Leon. A constituição do sujeito na contemporaneidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 387-403, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13126>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CROCHÍK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação: biblioteca do professor**, n. 10, p. 16-25, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, Set./Dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: 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. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 159, p. 38-62 jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 216-236, Jul./Set. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-216.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes curriculares nacionais n. 02 de 2019: a possível dissolução do curso de pedagogia. **Formação em Movimento**, v. 3, n.5, p. 92-113, Jan./Jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/769/1061>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TREVISAN, Amarildo; OURIQUE, Maiane L. H.; FAGUNDES, André L. O.; PEDROSO, Eliana, R. F. Primado da prática e fragilidade da teoria: pontuações adornianas para a formação

docente. In: GOMES, Luiz R.; MUHL, Eldon H. e ZUIN, Antonio A. S. (orgs.). **Teoria Crítica, Filosofia e Educação** – Homenagem a Pedro L. Goergen – Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014. p. 241-270.

ZUIN, Antônio A. S.; COSTA, Belarmino Cesar G. da. Ética e formação: o elogio do processo argumentativo. In: GOMES, Luiz R.; MUHL, Eldon H. e ZUIN, Antonio A. S. (orgs.). **Teoria Crítica, Filosofia e Educação** – Homenagem a Pedro L. Goergen – Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014. p. 241-270.

Sobre os autores

Cleonice Aparecida Raphael da Silva

Doutora e mestre em Educação (UEM). Graduada em História (UEM) e em Pedagogia (UEM) Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (UEM) e da Rede Municipal de Ensino de Maringá. Integrante do Grupo de Pesquisa “Educação Escolar, Teoria Crítica e Formação”. E-mail: cleoraphael@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7181-8905>

Rubiana Brasília Santa Bárbara

Doutora em Educação e Mestre em Educação (UEM), Graduada em Letras (Universidade Tuiuti) e em Pedagogia (INSEP) especialista em Psicopedagogia (SOET) e em Educação Especial (Instituto Paranaense de Ensino). Atua como professora no Departamento de Teoria e Prática (UEM). Integrante do Grupo de Pesquisa “Educação Escolar, Teoria Crítica e Formação”.

E-mail: rbsbarbara2@uem.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8674-438X>

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Estágio pós-doutoral no Instituto de Psicologia (USP), Doutora em Educação (PUC/SP), Mestre em Educação (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual de Maringá, atuando no Departamento de Teoria e Prática da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa “Educação Escolar, Teoria Crítica e Formação”.

E-mail: mtbgaluch@uem.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

Recebido em: 04/06/2023

Aceito para publicação em: 01/07/2023