

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

***CAMPUS SÃO PAULO***

**TIAGO RUFINO FERNANDES**

**DA SEMIFORMAÇÃO À FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA:  
O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR COMO INTELLECTUAL  
CRÍTICO**

**São Paulo**

**2015**

**TIAGO RUFINO FERNANDES**

**DA SEMIFORMAÇÃO À FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA:  
O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR COMO INTELLECTUAL  
CRÍTICO**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização *Lato Sensu* em Formação de Professores (ênfase no Magistério Superior) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista.

**Professora Orientadora: Profa. Dra. Andréa Monteiro Uglar**

**São Paulo**

**2015**

F412s

Fernandes, Tiago Rufino.

Da semiformação à formação emancipatória: o professor do ensino superior como intelectual crítico / Tiago Rufino Fernandes. São Paulo: [s.n.], 2015.

58 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Monteiro Uglar.

Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2015.

1. Ensino superior    2. Semiformação    3. Formação emancipatória  
4. Professor como intelectual crítico e transformador    I. Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo    II. Título

CDU 370.0

**TIAGO RUFINO FERNANDES**

**DA SEMIFORMAÇÃO À FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA:  
O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR COMO INTELLECTUAL  
CRÍTICO**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização *Lato Sensu* em Formação de Professores (ênfase no Magistério Superior) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista.

**Aprovado em:** 1º de junho de 2015.

**BANCA EXAMINADORA:**

**Profa. Dra. Andréa Monteiro Uglar**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**

**Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os professores do Ensino Superior que, anônimos e silenciosos, lutam contra a semiformação e buscam construir uma docência crítica e transformadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente à minha mãe e, em seu nome, a toda a minha família, que, como tantas outras, se esforçou para que eu pudesse estudar;

À minha orientadora, Andréa Monteiro Uglar, pelo acolhimento ao pensamento errático, mas, sobretudo, pela atenção e sabedoria com que me ajudou em mais um passo de minha emancipação intelectual;

À minha companheira, Nery Nice, pelo apoio, incentivo e orientações em diversos momentos de minha trajetória profissional;

Ao querido professor Celso dos Santos Vasconcellos, mestre e interlocutor de todas as horas;

A todos os professores do curso de Especialização em Formação de Professores (ênfase no Magistério Superior) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, que conduziram um breve, mas intenso processo formativo ao longo do curso, contribuindo com reflexões sobre o que significa ser professor;

A todos os meus colegas de curso pelas trocas estabelecidas, pelos aprendizados construídos e pelas breves ou longas conversas que vivenciamos pelo campus;

A todos aqueles que, mesmo sem saberem, têm um papel em minha formação, seja me estimulando, seja me indagando com questões que me levam a reelaborar os próprios objetos sobre os quais tenho pensado.

*“Para ser digno do homem, isto é, do homem visto como projeto, o trabalho intelectual e educacional tem que ser fundado no futuro. É dessa forma que os professores podem tornar-se intelectuais: olhando o futuro”.*

*Milton Santos (1926-2001)*

## RESUMO

Fundamentada em um referencial da Teoria Crítica, também conhecida como Escola de Frankfurt, esta monografia investiga o Ensino Superior brasileiro no contexto de crise da formação cultural no mundo contemporâneo. O problema formulado se pergunta pelas condições de possibilidade de estabelecer uma docência que recoloca a formação emancipatória (*Bildung*) no primeiro plano, considerando que atualmente vivemos um presente marcado por uma semiformação socializada (*Halbbildung*). Como hipótese, acreditamos que a compreensão e o desenvolvimento da ideia de professores como intelectuais pode favorecer uma nova fundamentação para o trabalho docente para além da mera transmissão dos conteúdos necessários à formação do futuro profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentalmente teórica, com um estilo filosófico de tratamento do tema. As principais referências se encontram em Adorno (2005), Chauí (2001, 2006), Giroux (1997) e Santos (1998) e é com as contribuições destes autores que procuramos apreender sentidos emancipadores para o trabalho dos professores do Ensino Superior. Como resultado, a pesquisa aponta para a relevância e necessidade de conceber os professores como intelectuais críticos e transformadores como forma de reabilitar a formação emancipatória diante da situação de semiformação em que vivemos.

Palavras-chave: Ensino Superior – semiformação – formação emancipatória – professor como intelectual crítico e transformador.

## ABSTRACT

Based on a Critical Theory framework, also known as the Frankfurt School, this monograph aims to investigate the Higher Education in the context of cultural formation crisis in the contemporary world. The research problem asks for the conditions of possibility to establish a teaching that replaces the emancipatory formation (*Bildung*) in the first plan, considering we've been living a present marked by a socialized semi-formation (*Halbbildung*). As a hypothesis, we believe that the comprehension and the development of the idea of the professors as intellectuals can favour a new grounding for teaching work beyond simple transmission of necessary contents to the formation of a future professional. It's a qualitative research, fundamentally theoretical, with a philosophical style. The main references are Adorno (2005), Chauí (2001), Giroux (1997) and Santos (1998) and it's with their contributions that we want to infer emancipatory meanings for the Higher Education professors work. As a result, the research signals to the relevance and the necessity to conceive the professors as critical and transformative intellectuals as a way to rehabilitate the emancipatory formation before the situation of semi-formation in which we live.

Keywords: Higher Education – semi-formation – emancipatory formation – professor as a critical and transformative intellectual.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. UM DIAGNÓSTICO DO TEMPO PRESENTE: A SEMIFORMAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	15
2.1 Primeiras palavras: breve panorama do Ensino Superior no Brasil .....	15
2.2 A universidade operacional como paradigma institucional .....	17
2.3 Da crise da formação cultural no mundo contemporâneo .....	19
2.4 Dos fins de nossa universidade e a semiformação como projeto e resultado.....	21
2.5 Da inflexão formativa: o Ensino Superior como retórica e resultado .....	23
2.5.1 A acepção tradicional da ideologia: a semiformação ocultada.....	23
2.6 A ideologia que não se esconde mais: a semiformação como propaganda (transparência).....	25
3. A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA E A SUPERAÇÃO DA SEMIFORMAÇÃO .....	31
3.1 A propósito do conceito de formação.....	31
3.2 A formação e os sentidos da emancipação .....	35
4. PARA UMA NOVA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO, UM NOVO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR: O INTELLECTUAL CRÍTICO E TRANSFORMADOR .....	39
4.1 Crítica a um modelo hegemônico na formação de professores.....	39
4.1.1 O problema da reflexão como dualidade e como racionalidade prática.....	40
4.1.2 O pensamento crítico como contraposição à racionalidade técnico-prático-instrumental .....	44
4.2 O professor do Ensino Superior: intelectual crítico e transformador .....	45
4.2.1 Elementos componentes da concepção do papel dos professores como intelectuais críticos e transformadores.....	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	56

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Ensino Superior vem despertando o interesse de diversos pesquisadores brasileiros dada sua função na formação profissional e cultural dos estudantes. Nesse contexto, a formação pedagógica do professor desse nível de ensino surge como uma necessidade, embora ela não esteja prevista como condição para a formação dos pesquisadores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Com isso, nem sempre os professores do Ensino Superior vivenciam momentos de reflexão sobre sua prática pedagógica, seja pela permanência de uma concepção que privilegia o saber sobre o saber ensinar, seja porque se mantém uma crença em uma espécie de *habitus* (BOURDIEU, 2002) segundo o qual o professor seria resultado da introjeção de valores e práticas no contexto da experiência concreta do ensino.

Refletir sobre as técnicas de ensino, seus procedimentos e estratégias se revela, assim, como elemento importante para a resignificação do trabalho do professor, mas, talvez de maneira precedente, ou concomitante a ela, urge termos clareza do papel social dos professores do Ensino Superior em nossa sociedade. Esse é o tema que nos interessa nesta monografia: refletir sobre as condições de possibilidade de uma formação emancipatória no Ensino Superior brasileiro diante de uma situação que identificamos como semiformação.

Para a realização deste trabalho, realizamos uma pesquisa teórica procurando argumentar em favor de uma concepção de professores como intelectuais críticos e transformadores, o que, conforme apresentaremos, pode contribuir para lidarmos com a crise da formação cultural em que estamos envolvidos. Esta monografia tem um caráter de investigação qualitativa e o compromisso com a formulação de um conceito operativo coerente com uma orientação para a emancipação. Em termos metodológicos, ou programáticos, recorreremos ao referencial da Teoria Crítica, mais precisamente em sua primeira geração de pensadores, à qual se convencionou chamar, não sem certo equívoco, de Escola de Frankfurt.

Nesse quadro, seguiremos a esteira teórica aberta por Theodor Adorno, recorrendo a dois de seus trabalhos nos quais a questão da educação se apresenta em primeiro plano: *Educação e*

*Emancipação* (2010) e *Teoria da semicultura* (2005)<sup>1</sup>. Para a apreensão do sentido do trabalho com a formação, Marilena Chauí (2006, 2003, 2001) também é nossa referência.

Outros dois autores fundamentais em nosso trabalho, os quais nos ajudam a argumentar em favor de nossa proposição, são Henry Giroux, precisamente em sua obra *Os professores como Intelectuais* (1997), e Milton Santos em texto intitulado *O professor como intelectual na sociedade contemporânea* (1998). Nosso ponto de partida para a relação desse referencial se sustenta na medida em que os primeiros autores, Adorno e Chauí, fornecem um instrumental fundamental para fazermos um diagnóstico do tempo presente, enquanto Giroux e Santos nos oferecem uma visão dispositiva ou programática para concebermos o papel dos professores.

Posto o referencial teórico e o tema de que nos ocupamos, formulamos o problema desta pesquisa da seguinte maneira: dado o diagnóstico presente, em âmbito filosófico, de uma *semiformação* nos termos em que a caracteriza Adorno (2005), quais seriam as condições de possibilidade de estabelecer uma docência que (re)coloque, no Ensino Superior, o sentido de formação emancipatória em primeiro plano?

Para uma breve fundamentação do problema apresentado, Adorno afirma que a semiformação “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2005, p. 11). Se a semiformação é a captação do espírito, nossa subjetividade, por aquilo que a mercadoria apresenta como existência concreta e por formação de mentalidade, é possível, então, compreender porque, no âmbito da própria semiformação, o Ensino Superior abandona a ideia de formação como *Bildung* e preceitua uma preparação imperativa para o mercado de trabalho.

Em oposição, não se trata de resgatar o sentido de uma formação cultural clássica que hoje estaria despojada de conteúdo nos espaços institucionais em geral, e no Ensino Superior em particular, mas antes de recuperar a própria ideia de cultura inscrita na de formação, recolocando aí o sentido da docência como uma atividade crítica de desvelamento das condições pelas quais a sociedade não alcança um sentido subjetivamente constitutivo de formação.

Tal é o arcabouço geral que sustenta esta pesquisa, que está dividida da seguinte forma:

No primeiro capítulo, intitulado *Um diagnóstico do tempo presente: a semiformação e o Ensino Superior brasileiro*, procuramos estabelecer teoricamente um diagnóstico filosófico com

---

<sup>1</sup> O título original do artigo citado é *Theorie der Halbbildung*, publicado por Adorno em 1959. Os vocábulos *Halbbildung* e *Bildung* formam um par dialético de negação e afirmação no interior do projeto cultural no capitalismo no século XX. Como a palavra *Bildung*, geralmente traduzida por “formação”, já se encontra de amplo uso nos estudos filosóficos, trabalhamos *Halbbildung* como semiformação, e não como semicultura. A tradução de semiformação para o vocábulo supracitado se intercambia com a tradução como semicultura. Nesta monografia, optamos por designar os processos de *Halbbildung* e *Bildung*, respectivamente, como semiformação e formação para que a referência ao objeto de nossas discussões esteja sempre presente e não subsumido a um sentido mais generalizante de cultura.

base na ideia de semiformação inscrita no projeto da universidade brasileira de hoje. Embora escrito nos idos da década de 1950, o diagnóstico de Adorno auxilia a explicar os projetos de formação em nível superior com reconhecida contribuição, pois o que ele nos apresenta é um paradigma de compreensão da maneira como a formação se subsumiu aos imperativos do valor de troca, tornando o próprio ensino uma mercadoria no interior do mercado educacional.

O argumento principal é o de que a formação, em sua acepção de *Bildung*, perdeu sua vitalidade como projeto, estruturando um tipo de formação-instrução nos moldes da manutenção de uma ordem social em cuja centralidade estão as próprias trocas econômicas, sejam de mercadorias materiais, sejam de mercadorias simbólicas, como o prestígio ou os diplomas conferidos pela Educação Superior.

No segundo capítulo, intitulado *A formação emancipatória e a superação da semiformação*, desenvolvemos uma argumentação em sentido afirmativo sobre as configurações históricas da emancipação e a emergência de seus sentidos, como forma de superar o diagnóstico da semiformação exposto no primeiro capítulo. O objetivo é aproximar o sentido da formação do de emancipação, estabelecendo entre os dois os liames necessários para que uma concepção de docência tenha lugar.

A reflexão proposta não é especificamente sobre a área da Didática ou do Currículo, mas sobre que sentido de formação subjaz a uma teoria crítica sobre a docência no Ensino Superior.

Esse capítulo, dessa maneira, prepara a argumentação a ser desenvolvida no terceiro capítulo, que se intitula *Para uma nova concepção de formação, um novo professor para o Ensino Superior: o intelectual crítico e transformador*.

Nesse momento de nosso exame, refletimos sobre o professor do Ensino Superior como um intelectual crítico e transformador. Tendo em vista que as exigências de formação se ampliam e se ressignificam – de um processo que parte da semiformação socializada (capítulo 1) e busca a formação emancipatória (capítulo 2) –, o professor entendido como um intelectual crítico e transformador é um dos elementos-chave, mas não o único, a contribuir para a materialização da formação significativa no contexto de uma orientação para a emancipação.

Em termos de relação entre os três capítulos, importa destacar que toda a monografia se organiza conforme uma orientação prático-metodológica que funciona como exigência de uma Teoria Crítica e possui três momentos principais: um diagnóstico do tempo presente, um comportamento crítico e uma orientação para a emancipação (NOBRE, 2011). Diríamos que o primeiro capítulo é de um diagnóstico, o segundo corresponde a um comportamento crítico em sua

afirmação e o terceiro, como a parte final que apresenta as condições de possibilidade para a realização de um potencial emancipatório.

Salientamos que ao nos ampararmos metodologicamente nos pressupostos da Teoria Crítica, não o fazemos com um sentido de mera filiação, mas sim de inspiração para um trabalho reflexivo que, embora tenha um tom assaz ensaístico, se ilumina nas fraturas de uma realidade que não se entrega de maneira completa. Assumimos, assim, a dificuldade de elaboração de uma teoria crítica (SANTOS, 1999; GIROUX, 1986) convictos de que o potencial emancipatório da educação de nosso tempo se encontra bloqueado pela hegemonia de uma concepção de educação que patrocina a reificação e a semiformação como valores.

É nas brechas de uma totalidade reguladora que o trabalho crítico produz suas fraturas e contribui para a ressignificação do presente através de sua crítica, procurando os poros pelos quais processos emancipatórios possam se revelar. Sabemos que é complexo o caminho que leva à superação do estado de coisas existente, mas o esforço crítico se mostra como condição de nova orientação e sentidos de superação possíveis. É isso o que pretendemos nesta investigação.

## **2. UM DIAGNÓSTICO DO TEMPO PRESENTE: A SEMIFORMAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

### **2.1 Primeiras palavras: breve panorama do Ensino Superior no Brasil**

O Brasil tem vivenciado nos últimos dez anos (2003-2013) um salto quantitativo na oferta de Ensino Superior, o que evidencia mais acesso ao direito à educação em um país marcado estruturalmente pela polarização entre a carência e o privilégio (CHAUÍ, 2001), situação que historicamente privou a população de direitos básicos. No período mencionado, o número de ingressantes em cursos de graduação no país aumentou 76,4%, totalizando 7,3 milhões de estudantes, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013).

Em termos de instituição, o país conta atualmente com praticamente 2,4 mil estabelecimentos de ensino, dos quais 301 são Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) públicas e 2 mil, particulares. Claro está que a maior fatia da oferta de Ensino Superior é atendida pelas instituições privadas, que atendem por volta de 5,3 milhões de estudantes contra 1,9 das IES públicas<sup>2</sup>. Os estudantes estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, cujo maior número de procura em termos de matrícula são, por ordem de procura, Administração (800 mil), Direito (769 mil) e Pedagogia (614 mil).

Alguns fatores podem estar associados ao aumento do número de matrículas. O primeiro deles se relaciona com a elevação de escolaridade média do brasileiro, o que indica que mais pessoas passam a estar aptas a ingressarem na Educação Superior. Outro é o crescimento econômico do país nos primeiros anos deste século, combinado com a diminuição das mensalidades pagas em IES particulares. Outros fatores podem ser invocados para entendermos o crescimento, como maior oferta de educação a distância e, no caso específico das IES públicas federais, deve-se ressaltar o papel central que tem tido o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, nos últimos sete anos, vem motivando o processo de criação de campi de expansão ao redor do país.

---

<sup>2</sup> Segundo o Censo da Educação Superior 2013, há precisamente 1.932.527 em IES públicas, contra 5.373.450 atendidos pela rede privada. Esses números se referem à quantidade de matrículas. Para consultar os dados, acesse: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>.

No contexto da democratização do acesso, é necessário notar também as políticas afirmativas que vem exercendo um papel marcante (LÁZARO, 2012). Os autores, trabalhando com uma série histórica que vai de 2003 a 2011, asseveram positivamente para a participação das camadas historicamente excluídas do Ensino Superior, o que tem gerado maior justiça educacional. Nesse sentido, afirmam:

Os dados também informam um processo de redução das desigualdades e a progressiva incorporação de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino. Uma breve análise dos números evidencia a necessidade de o país ampliar as políticas públicas que assegurem o efetivo ingresso e a permanência de negros, índios e pessoas das camadas de menor renda da população brasileira nas universidades (LÁZARO, 2012, p. 5).

Esse processo de expansão com democratização<sup>3</sup>, profundamente necessário em um país como o Brasil, nem sempre vem acompanhado de uma expansão da qualidade dos cursos, aferida, entre outras coisas, por uma elevação cultural dos estudantes e por uma qualificação do trabalho de formação. O mesmo quadro positivo em termos de acesso também apresenta, no que se refere aos elementos do processo de ensino-aprendizagem, graves números em aquisições básicas para a realização de um curso consistente em nível superior.

Quanto a esse aspecto, amargamos o percentual de 34% de estudantes do Ensino Superior que possuem nível básico de alfabetismo.<sup>4</sup> Considerando que o letramento é a competência básica do estudante universitário, um baixo nível de compreensão de textos, o que equivale a uma compreensão funcional das informações com a qual a pessoa se depara no cotidiano, compromete a apreensão de conteúdos mais complexos dos textos cuja leitura se presume em cursos de nível superior.

Esse é o lugar onde se revela a reconfiguração da universidade<sup>5</sup> no Brasil. De uma universidade exclusivamente como berço das elites política e econômica, passamos a uma universidade que, mantendo seu projeto de elite, já não mais responde à ideia de formação, o que a faria ser entendida sob a configuração de uma instituição social. Agora a universidade atende a

---

<sup>3</sup> Em nossa visão, o termo “democratização” é ambíguo sobre seu significado, já que traduz um processo que, em tese, é positivo, pois mostra a difusão de oportunidades como um dado inerente à própria democracia. No entanto, o que parece que temos vivenciado no caso brasileiro, com raras exceções, é um processo de massificação do acesso ao Ensino Superior, posto que ainda é difícil aferir os elementos qualitativos que dotariam as ações de acesso de fundamento democrático.

<sup>4</sup> Os dados da pesquisa completa podem ser acessados em: INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF BRASIL 2011: Indicador de Alfabetismo Funcional. São Paulo, SP. 2012. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/informe\\_resultados\\_inaf2011\\_versao%20final\\_12072012b.pdf](http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf)>. Acesso em: 14. abr. 2014.

<sup>5</sup> Ao longo do texto, trataremos as IES em sua generalidade, referindo-nos a elas pela denominação de “universidade”, embora saibamos que suas atribuições são diferentes e, por isso, atende a diferentes denominações.

imperativos de eficiência e administração que subsume sua função social a um processo de gestão que a institui como uma organização social.

## 2.2 A universidade operacional como paradigma institucional

A ideia de universidade se deslocou e assumiu novas configurações que a dotaram das características próprias da sociedade capitalista em que ela está inserida. Sob a forma neoliberal, a universidade assume as características de flexibilização, desregulamentação, utilidade e eficiência que antes eram estranhas ao seu projeto. Esse agenciamento da função social da universidade produziu uma ruptura com a crença em sua função emancipatória e a dotou de uma característica operacional.<sup>6</sup>

Marilena Chauí (2001), ao trabalhar a distinção entre universidade como instituição social e universidade como organização social<sup>7</sup>, aponta para a emergência dessa operacionalidade com a qual a universidade (pública e privada) se revestiu contemporaneamente. Para a autora, cuja inspiração é expressamente vinculada à Teoria Crítica (Escola de Frankfurt), o que definia a universidade como instituição social é sua pretensão à universalidade, sua inserção na divisão social e política e a procura das respostas que lhe permitia lidar com essas contradições (CHAUÍ, 2001).

Por outro turno, a universidade como organização, que é o fundamento de sua operacionalidade, se define

por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objeto particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define (CHAUÍ, 2001, p. 187).

Ainda na esteira de Chauí (2001), apontamos que a emergência do mercado como elemento regulador do Ensino Superior se estrutura por uma racionalidade de caráter sociopolítico e principal

<sup>6</sup> Ao abordar o modo de funcionamento da universidade, não podemos confundir sua eficiência e flexibilidade como características com ressonância no aprendizado dos estudantes. A universidade funciona como uma organização e esse é seu fim, não tendo daí nenhuma consequência direta com um projeto de formação crítico e emancipador.

<sup>7</sup> A autora toma a distinção entre instituição social e organização social do sociólogo francês Michel Freitag, de um trabalho intitulado *Le naufrage de l'université* (Paris, La Découverte, 1996).

organizador das relações sociais. A formação passa a responder a uma dimensão de aquisição submetida aos valores do mercado e a seu jogo, e o sistema universitário se apresenta como a condição e a recompensa da manutenção da própria sociedade de mercado.

Com isso, a universidade abandona conceitos de democracia, emancipação, intervenção social e passa a atender a uma lógica estranha ao trabalho com o conhecimento e com a formação profissional crítica. Não estamos, com esta crítica, supondo que a universidade não deva considerar que existe mercado e economia, estamos argumentando apenas que a universidade, como espaço de reflexão, crítica e intervenção no mundo social, deve estar a serviço do bem público e do esclarecimento com relação à vida social. Como corolário, temos, ainda segundo Chauí (2001), um encolhimento do espaço público entendido como a esfera da multiplicidade e da igualdade.

A dita democratização da universidade se dá, pois, no interior de uma expansão mercadológica que coincide com a perda de um sentido formativo para o curso de nível superior. Existe uma correlação entre a emergência da semiformação socializada, nos termos de Adorno, e a centralidade que o mercado assume como regulador sistêmico do Ensino Superior.

Nas palavras de Severino,

Dada essa situação, o lugar e o papel da educação precisam ser continua e expressamente retomados e redimensionados. Com efeito, o compromisso ético e político da educação, por assim dizer, se acirra nas coordenadas historico-sociais em que nos encontramos. Isto porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação, se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais (SEVERINO, 2009, p. 255).

É essa degradação, opressão e alienação, precisamente na estrutura social, econômica e cultural, que nos interessa observar. O Ensino Superior é um dos “lugares” onde o embate dessas estruturas se dá, mas cuja tendência de hegemonia da esfera econômica se expressa de maneira mais intensa. Se a economia, na forma do mercado, se estabelece como a principal articuladora das relações sociais, a universidade, como reiteradamente temos mostrado, passa a atender seus imperativos:

*A universidade, exatamente como a empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades. A universidade adentra sim, como a empresa também o faz. O fato de que a formação universitária possa ser encurtada e simplificada e que a empresa possa “qualificar” em algumas horas ou em alguns dias prova simplesmente que quanto mais cresce o acervo*

cultural e tecnológico, assim como o próprio saber, *tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender*<sup>8</sup> (CHAUI, 2001, p. 55).

A descrição da emergência de uma universidade operacional como dispositivo de materialização do mercado é o que abre lugar para a destituição da ideia de formação em sua relação com a cultura. O sentido de formação que se liga ao de autonomia, consciência crítica e, portanto, de emancipação, com a centralidade da esfera econômico-mercadológica, cede lugar ao que, com Adorno, denominamos semiformação. A semiformação é possível quando o mercado absorve a esfera social e a determina em sua totalidade.

### **2.3 Da crise da formação cultural no mundo contemporâneo**

Vivemos, segundo Adorno (2005), uma crise da formação cultural, que consiste em uma subsunção da cultura a uma captura de seus produtos pela economia em sua forma liberal. A crise da formação cultural não se circunscreve apenas à educação superior e formal, mas se alastra por campos como o das políticas e dos movimentos sociais, atravessando grande parte das esferas da sociedade que possuem, na educação, uma de suas formas de inscrição social.

A formação cultural em crise é aquela que se transformou em mais um produto inscrito em uma relação de troca porque possui um valor de uso que lhe dá circulação e utilidade (MARX, 2004). A visão desinteressada da cultura como formação espiritual já não se constitui no paradigma desejável da formação da subjetividade, pois a fenomenologia pela qual o próprio espírito evolui, como quis Hegel, já não é mais o fim último do trabalho com o conhecimento.

Nesse aspecto, falar em formação cultural não significa falar da formação nas artes (pintura, literatura etc.), mas sim de todo projeto de crescimento da subjetividade (social ou individual) inscrito no quadro de uma cultura específica. Assim, a formação cultural é o que ocorre em todo processo de educação, seja ele formal ou não formal, porque todo processo de educação, ele mesmo já sendo cultural, está na cultura de determinada ordem social.

A uma visão de cultura e formação desinteressadas, que remontaria a Kant ou Hegel, se contrapõe a formação transformada no fetiche de uma ordem social na qual as mercadorias definem

---

<sup>8</sup> Grifos da autora.

a centralidade. Quando pensamos em crise, o que está em jogo é a perturbação de certo projeto de formação, bem como do processo pelo qual essa formação toma corpo e adquire sentido, ao qual frequentemente damos o nome de Educação.

Esse processo – que é a Educação –, nos últimos anos, têm se constituído centralidade da Pedagogia, que teria, nos termos em que aponta Bourdieu para a Sociologia, um certo monopólio de representação legítima do próprio campo da educação (BOURDIEU, 2001). Se essa configuração de um campo da educação é atributo da Pedagogia, os fins a que essa educação corresponde também o são, isto é, o que chamamos de formação teria uma expressão legítima pelo discurso pedagógico em nossa sociedade.

Sabemos da complexidade que tal visão encerra, mas se tomarmos que uma das funções da Pedagogia seria a construção de uma certa teoria e prática da educação, temos razões suficientes para supor que sua reflexão sobre os meios está diretamente ligada aos fins sociais a que esses meios respondem. Isso significa que uma das tarefas pedagógicas é a reflexão sobre a crise da formação cultural em nossa sociedade. Todavia, ao reconhecer o lugar da pedagogia, mas também na tentativa de contribuir para uma pedagogia universitária que reflita sobre a formação cultural e sua crise, temos que reconhecer que esse problema “não é um simples objeto da pedagogia” (ADORNO, 2005, p. 2), nem somente de uma sociologia que aportaria, para a própria pedagogia, juntamente com uma Psicologia Educacional, o que fazer em termos práticos e operacionais<sup>9</sup>. Isso porque, conforme Adorno, “os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências dos sistemas e dos métodos de educação, sob a crítica de sucessivas gerações” (ADORNO, 2005, p. 2).

Portanto, o alargamento do escopo de nossa problemática, para cujo tratamento trazemos as contribuições da Teoria Crítica, é um imperativo para situarmos com clareza conceitual e analítica o que envolve a formação cultural e sua crise no Ensino Superior brasileiro, ele mesmo estratificado conforme a posse dos capitais dos sujeitos que o integram.

---

<sup>9</sup> Durkheim (2014) expõe claramente que, no tocante à definição da Pedagogia como uma ciência prática da educação, caberia à Sociologia a definição dos seus fins, enquanto os métodos pelos quais esses fins seriam atingidos poderiam ter uma larga contribuição da Psicologia, mais precisamente da Psicologia Infantil, pois ela forneceria bases para se compreender o desenvolvimento da criança e, certamente, explicitaria os pressupostos para um bom ensino (DURKHEIM, 2014, pp. 95-96).

## 2.4 Dos fins de nossa universidade e a semiformação como projeto e resultado

O quadro que acabamos de expor define a formação de profissionais nos moldes da aquisição de saberes mínimos, quando existem, para o exercício “competente” das funções para as quais são formados. Nessa universidade, portanto, é forçoso falar em um projeto de formação cultural abrangente e emancipador, posto que as condições pelas quais o sujeito se forma em uma profissão carecem de fundamento formativo para um olhar crítico e emancipado sobre a realidade que contribua para a formação de visão de mundo ampliada.<sup>10</sup>

O estreitamento da visão de mundo corresponde a um discurso das competências<sup>11</sup>, da produtividade, da inserção no mercado de trabalho e da ciência como fator de produção: a educação sempre vista como inserção na ordem econômica, definida por fins exteriores ao indivíduo, como já vimos com os argumentos de Marilena Chauí (2001). Há uma dimensão, no entanto, que revela a natureza operativa do projeto de gestão do Ensino Superior brasileiro. José Dias Sobrinho (2010), em texto sobre a crise da Educação Superior, no pêndulo que vai da inclusão à exclusão, apresenta parte do fundamento político-institucional da própria crise. Para ele,

O discurso e as práticas dos operadores dos Estados estão recheados de ideias e promessas de desenvolvimento a ser alcançado por meio da gestão eficiente do sistema educacional. Nas políticas setoriais públicas, as preocupações centrais consistem na organização de sistemas de informação e de controle através da elaboração e execução de um forte aparato legal-normativo, sempre acompanhado de processos de regulação, avaliação e acreditação (SOBRINHO, 2010, p. 1227).

Essa citação, embora apresentando uma dimensão que não tratamos especificamente neste trabalho, mostra que o que envolve a gestão da Educação Superior em nosso país está longe de uma consideração da universidade como instituição social e, por atender a uma lógica exterior ao próprio

<sup>10</sup> Aqui a visão de mundo, entendida como uma *Weltanschauung*, guarda o sentido de um olhar totalizante sobre a realidade, que articula as partes em um todo no interior de uma perspectiva global da história e da sociedade.

<sup>11</sup> É pertinente a discussão que Terezinha Rios (2010) faz do tema ao estabelecer que a *competência* se refere ao “saber fazer bem o dever”, enquanto as *competências* guardariam um viés ideológico no contexto de sua polissemia no interior do debate educacional. Sobre a *competência* a autora afirma: “Com ele [o termo *competência*], quero designar *uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades*, um conjunto de qualidades de caráter positivo presentes na prática profissional, identificadoras de um trabalho *de boa qualidade*” (RIOS, 2010, p. 158-159). Essa dimensão da competência, clarificando-se também o sentido da ideia de qualidade, deve ser vista, segundo a autora, nas dimensões técnica, estética, política e ética do trabalho profissional, e não deve ser confundida com a significação liberal do discurso das competências.

indivíduo, ela passa a operar segundo sua própria racionalidade, de modo que a ideia de formação já não é algo que lhe define sentido e função.

Aqui novamente podemos recorrer a Chauí quando afirma que

regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Chauí fala da heteronomia da universidade brasileira, que possui um projeto alheio à construção de uma realidade sociopolítica em que o pensamento cumpra um papel de integração à produção da vida social concreta. Isso resulta na “instrumentalização da produção cultural” (CHAUÍ, 2001, p. 59).

É nesse sentido que, com Adorno (2005), consideramos que a formação cultural assumiu a forma de uma *semiformação socializada*, o que significa que a organização do Ensino Superior abandonou o projeto de formação emancipador em nome de uma adaptação às condições oferecidas por uma sociedade de mercado ávida por serviços e capital humano à disposição. A semiformação não é, em sentido estrito, um projeto de formação, não necessariamente como ponto de partida, mas certamente como resultado de uma imposição do capital que, em seu seio, capturou o sentido profundo da ideia de cultura.

O que temos é a supremacia de uma formação alienada, posto que a consciência renunciou à sua autodeterminação (ADORNO, 1996, p. 2). Poderíamos retomar o que dissemos anteriormente acerca da necessidade de um olhar alargado para a compreensão do problema da crise da formação cultural no Ensino Superior brasileiro, ainda na esteira do pensamento de Adorno. Para este filósofo, a cultura é sempre uma formação de consciência, que pode ser alienada ou emancipada no quadro de uma compreensão social com orientação ou não para a emancipação. Assim, o problema da formação se constitui como um dado reflexivo do sujeito, em cujo trabalho intelectual afirma ou reafirma certa construção de subjetividade.

Por isso, para Adorno, a formação cultural é um desenvolvimento espiritual, já que define, no quadro de uma cultura e de uma sociedade, uma maneira de afirmação do sujeito. Sua crise, portanto, corresponde a uma profunda perda da subjetividade. Daí a importância da educação como um processo de formação, pois se ela é alienada, as subjetividades formadas em seu interior também o serão.

Consciência, cultura e subjetividade se identificam e é por isso que uma teoria crítica deve ser abrangente para tratar do problema da formação. Todavia, não podemos sacralizar a ideia de

cultura, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo seu lado de apropriação subjetiva” (ADORNO, 2005, p. 2)<sup>12</sup>. Tomada pela função negativa da educação, a cultura como semicultura produz uma formação como semiformação e, como corolário, destitui a subjetividade enquanto tal, dado que sua apropriação é de um produto desviado e heterônomo.

Por esse entendimento, não concebemos a cultura<sup>13</sup> em oposição à práxis, nem como um dado desinteressado da formação da subjetividade, mas a entendemos como uma categoria complexa que envolve as diferentes formas de apropriação subjetiva dos bens simbólicos produzidos pela humanidade em um processo de educação. A cultura tem um sentido dinâmico, formador e constitutivo do que somos e de como vemos o mundo.

Dado esse conceito amplo de cultura é que podemos problematizar a formação no Ensino Superior brasileiro como uma “semiformação socializada”, porquanto abrangente em seu alcance e fecunda em seus resultados. Mas sob que condições a formação se converte em semiformação em nosso Ensino Superior?

## **2.5 Da inflexão formativa: o Ensino Superior como retórica e resultado**

### **2.5.1 A acepção tradicional da ideologia: a semiformação ocultada**

A concepção de ideologia em Marx (2007), mais do que uma definição estanque que os marxistas procuram desenvolver para caracterizar o movimento do real e da exploração, é tema complexo e historicamente resultado do debate que o próprio Marx tinha com importantes pensadores sociais de seu tempo, mais precisamente Feuerbach, um importante materialista que desenvolve uma concepção que, em linhas gerais, não reconhece o papel da práxis como uma força material de transformação. A esse respeito, basta recorrermos à célebre **tese 3** do conjunto de teses

---

<sup>12</sup> Neste momento, cultura e formação são praticamente coincidentes.

<sup>13</sup> A delimitação analítica da palavra “cultura”, em nosso trabalho, se refere àquela que se desenvolve na universidade enquanto espaço produtor de conhecimento. Cultura, conforme nossa opção explicitada na introdução, é entendida como formação.

que Marx escreveu contra o próprio Feuerbach para que o sentido da ação histórica seja devidamente compreendido.<sup>14</sup>

Ao analisar o movimento argumentativo de Marx no livro intitulado *A ideologia Alemã*, sobretudo na parte intitulada Feuerbach e a História, a qual constitui um conjunto de anotações do próprio autor escritas entre novembro de 1845 e abril de 1846, lê-se o seguinte:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela são submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (MARX, 2007, p. 47).

Dessa citação se depreende que a ideologia opera como uma relação de forças, inserida no contexto da luta de classes na sociedade, e revela os processos de dominação que se legitimam pela própria classe dominante. Assim, a uma força material corresponde também uma dominação espiritual, já que força material e força espiritual se comunicam e se correspondem. Daí já se pode ter com clareza que a ideologia, em Marx, não é mera representação de linguagem que distorce a realidade, mas é antes um construto mental cujo fundamento se encontra na organização concreta da sociedade.

Em todos os sentidos, a ideologia é uma relação de submissão e, portanto, de dominação que visa a manter, em cada época, a manutenção mesma do poder já gozado historicamente pelas classes dominantes. Segundo Marx (2007, p. 47), a consciência dominante é resultado da divisão do trabalho em cada sociedade, que está organizada sob a divisão/separação entre trabalho intelectual/espiritual e trabalho material, em que estes são posse da classe trabalhadora e aquele, tipicamente ligada às classes dominantes.

Quando essa separação definitivamente se opera, diz Marilena Chauí (2006), é que nasce

a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência (CHAUÍ, 2006, p. 62).

---

<sup>14</sup> Trata-se da tese em que Marx afirma que a modificação das circunstâncias só pode ser tomada e devidamente compreendida como práxis revolucionária, em que o sentido da ação humana é o de produzir a história como ação transformadora.

Como as ideias passam a estar, aparentemente, “em contradição com as relações sociais existentes” (CHAUÍ, 2006, p. 63), quando na verdade não estão, elas são responsáveis por ocultar o fundamento de dominação que subjaz a própria elaboração intelectual que se apresenta como produto do pensamento. Nesse contexto, a cultura e a formação, como campos ideológicos por excelência, garantem o fundamento simbólico da dominação material na sociedade capitalista.

Por isso, a classe trabalhadora se vê despossuída das possibilidades e oportunidades da formação cultural, a qual foi o elemento básico para a ascensão e dominação burguesa, restando-lhe apenas a desumanização pela formação que lhe é recusada em função da imperatividade do reino das necessidades sobre o gozo da liberdade necessária ao processo de desenvolvimento espiritual. É nessa perspectiva que o processo produtivo, fundamento da exploração de trabalho material e imaterial em nossa sociedade, é produtor de desumanização, a qual, segundo Adorno, “negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2005, p. 5).

## **2.6 A ideologia que não se esconde mais: a semiformação como propaganda (transparência)**

Um breve exame da publicidade de parte das IES no Brasil dá conta do caráter evidente da semiformação. O empobrecimento do projeto cultural de formação é divulgado como diferencial, sob a chancela de uma formação prática voltada para o mercado de trabalho. Hoje é raro encontrar IES que divulguem em suas propagandas como diferencial a formação cultural, que seja uma luz para a formação da subjetividade e que afirme o valor das artes e das humanidades na formação do futuro profissional. Ao contrário, o que mais se ressalta é a formação aligeirada em torno de um campo discursivo e conceitual cujas forças motrizes são a eficiência, a competitividade, a produtividade.

O abandono da formação cultural como objetivo principal do processo de educação não se esconde, mas se afirma e se exhibe. A formação reflexiva, paulatinamente construída, é quase um antivalor. Isso é a expressão máxima da ideologia como transparência, o que mostra que a semiformação é o núcleo afirmado da formação voltada precipuamente à inserção no mercado de trabalho. As categorias de exame crítico, reflexão, engajamento ou práxis, se não são quase

ausentes, pois ainda vivem nas formações em cursos de humanidades, são esvaziadas de significados mobilizadores.

Dessa forma, ao examinar a ideologia e sua configuração no Ensino Superior, sobretudo no tocante à busca dos sujeitos por IES que assumidamente oferecem a semiformação como projeto, assumimos o pressuposto de uma adequação da consciência a uma dimensão sociológica típica do *mundo administrado* nos termos em que apresenta Adorno (1985). Já não é mais preciso um convencimento do sujeito ao imperativo da propaganda, porquanto sua consciência e a propaganda operam no mesmo registro de compreensão e aceitação dos valores sociais que predominam no campo mercadológico da Educação Superior.

Para que essa ideia possua inteligibilidade, é preciso compreender

como que os sujeitos conseguem justificar racionalmente a manutenção de certas disposições de conduta que continuam a reproduzir os imperativos de valorização do capital e relações de poder em sociedades marcadas pela transparência. *Pois como pensar o conceito de ideologia em contextos nos quais o sistema não esconde mais seus pressupostos?*<sup>15</sup> (...) O atual sistema capitalista não exige mais dos indivíduos uma crença cega nos seus padrões e normas (HORA; SILVA, 2010, p. 388).

A justificativa que legitima o mercado de semiformação já possui racionalidade própria e não precisa estar circunscrita à ideologia como uma consciência/elaboração mental que distorce a realidade e oblitera o sentido do mundo. A transparência é a marca da ideologia educacional brasileira, de modo que os valores da semiformação já estão aí incorporados como forma comum da ideia de instrução ou cultura. A ideologia não esconde mais seu fundamento de dominação, pelo contrário, a transparência, que agora é sua marca principal, se realiza como o substrato de poder no exercício do qual o capitalismo não precisa distorcer a realidade para que seus valores sejam aceitos.

É a partir daí que a busca por um curso de Ensino Superior já pouco está motivada a uma mobilização intrínseca do sujeito, antes está ligada à inscrição dos cursos como mais uma mercadoria que, como característica fundamental, possui um valor de uso e um valor de troca (MARX, 2004). Como valor de uso, o curso está definido, sobretudo, por sua utilidade como um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias a uma ação determinada, sua utilidade está medida pela sua adequação a uma satisfação desejada no universo do mercado de trabalho (o saber

---

<sup>15</sup> Grifos nossos.

escrever para um jornalista, o saber resolver problemas jurídicos para um advogado, o saber elaborar discursos persuasivos para um publicitário etc.).

Já como valor de troca, o curso está ligado a uma proporção, medida atualmente por um montante de capital que define o valor real do curso em função da utilidade percebida. O componente da troca é o que torna o curso verdadeiramente valorizado em nossa sociedade, determinado pela sua necessidade para um dado setor.

O que difere a análise que ora fazemos daquela de um marxismo mais ortodoxo – o qual entenderia a educação como um fenômeno de superestrutura erigido sobre a base de uma infraestrutura econômica e cujo componente central é a ideologia que lhe dá sustentação de reificação<sup>16</sup> – é justamente trazer o caráter de aceitação deliberada da ideologia a partir de novas categorias, como a de transparência e aparência. A ideologia já não se esconde porque ela é a própria face que justifica a aceitação de uma mercadoria pela consciência dos sujeitos. É por isso que, conforme a citação acima, o capitalismo já não exige mais dos indivíduos uma crença cega em seus valores e normas.

Este é um momento central de nosso diagnóstico, amparados em Adorno, na manifestação da ideologia educacional do Ensino Superior brasileiro. Ao contrário da maneira como a ideologia tradicional se apresentava no capitalismo do século XIX, como falsa consciência, isto é, como um envoltório que encobria a percepção das relações reais de dominação na sociedade, na fase socializada a ideologia se apresenta como transparência, produção de semelhança em relações que se explicitam na tessitura da dominação social.

Basicamente, é possível dizer que a ideologia educacional, na sociedade socializada, se apresenta na forma como o pensamento tradicional se estrutura, como ressonância também do processo econômico e político.

Essa compreensão se relaciona com o caráter contemporâneo da ideologia no século XX, a qual já não mais produz uma representação distorcida da realidade, mas antes se apresenta como produto de uma relação imediata com os produtos culturais, a educação como um deles, cuja apropriação dispensa uma relação mais mediata ligada a um esforço de compreensão da própria complexidade que encerra os objetos de conhecimento. O que temos, diante dessa situação, é o que Adorno (2005) denomina *formação regressiva*, que ocorre quando a formação se congela em

---

<sup>16</sup> O conceito de reificação foi concebido e desenvolvido por György Lukács como um último estágio da alienação do trabalhador (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2008). Segundo Adorno, no contexto da semiformação, os “elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 2005, p. 13).

categorias fixas e entra em contradição com seu sentido. Isso confere ao sujeito da formação uma apreensão parcial e fragmentada da formação que lhe é dispensada no aprendizado de uma profissão.

A título de ilustração, poderíamos dizer que a regressão, ligada à parcialização da formação, ocorre no momento em que, ao aprender uma profissão no Ensino Superior, o estudante se vê como detentor dos saberes profissionais específicos com cuja mobilização ele executará uma tarefa também específica. Esse aprendizado não contempla a aquisição da história dos saberes, nem sua problematização no quadro de uma cultura e de uma sociedade, componente de uma nova docência sobre a qual discutiremos no último capítulo desta monografia.

Não se trata de procurar desenvolver um estudo historiográfico que recuperaria a gênese dos saberes profissionais, mas sim de inscrevê-los na ordem social que os engendrou. Isso poderia ser um dos caminhos possíveis para que os estudantes percebessem que os saberes são produzidos em relações sociais, e não são resultado do desenvolvimento da ciência em si. Os saberes estão inscritos em contextos, situações, e carregam consigo valores sociais.

Essa compreensão nos subsidia a afirmar que todas as ciências são ciências sociais (SANTOS, 2000), de modo que formar-se em uma profissão não é apenas um exercício de aquisição de saberes específicos, mas sim de domínio de uma ordem de discursos que produzem relações de poder em nossa sociedade (FOUCAULT, 1996).

A formação que não produz a consciência emancipada da semiformação produz, ao contrário, uma adaptação que revela o conteúdo progressivo desse esquema de dominação (ADORNO, 2005, p. 4). Aceitar o projeto de semiformação da ideologia da formação profissional para o mercado de trabalho estabelece a demanda pela semiformação socializada, isto é, por um projeto de formação apartado da cultura, da história e da sociedade e, por isso mesmo, de esvaziamento de uma racionalidade emancipada:

Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa se amalgama por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2005, p. 4).

O problema que Adorno levanta no tocante à adaptação, conforme a citação acima, é o fato de a semiformação se supor espiritualmente sabedora e formadora, quando seu produto é, no melhor dos casos, uma subjetividade esvaziada de um conteúdo emancipado e autônomo. É

fundamentalmente contrária à autonomia a adaptação às relações sociais vigentes que se produzem no Ensino Superior, voltado a uma agregação de valor ao indivíduo considerado como capital humano e produtivo.

Essa referência crítica do caráter simbólico da semiformação é o que dá sustentação ao próprio diagnóstico que fazemos em sua relação com a estrutura social vigente, a saber, a do capital entendido como uma *totalidade reguladora sistêmica* (MÉSZÁROS, 2008). Precisamos, para bem compreender o caráter da adaptação produzido pela semiformação, pensar em cada um dos termos que compõem esta definição.

Por totalidade, podemos compreender a inscrição de todo o tecido de relações sociais em um conjunto de funcionamento que lhe dá sentido em relação ao próprio todo. A totalidade é o elemento que articula as relações sociais, econômicas e políticas em uma certa tendência do desenvolvimento social geral, o que a torna uma categoria abarcante e definidora dos elementos parciais que são frequentemente percebidos. No âmbito da reflexão filosófica, diversos são os sentidos atribuídos a esse termo, mas a tradição de Hegel e Marx é aquela que mais fortemente tem influenciado sua compreensão no mundo ocidental.

Nesse sentido, compreender o capital como totalidade significa situá-lo em uma ordem que circunscreve as relações sociais gerais, do nível mais macroestrutural, ou sociológico, ao nível microfísico, permeando não só a estrutura social em sentido estrito, mas também a formação da subjetividade.

Estando assim compreendida a totalidade, pensemos o que significa dizer que ela é reguladora. Também na tradição filosófica, sobretudo a contemporânea, a regulação tem composto o campo semântico da ideia de sistema, dispositivo, mecanismo, no interior do qual ganha sentido e significado de um elemento organizador. Tal sentido coloca a regulação do capital como uma organização do todo, uma ordem de funcionamento ligada à divisão internacional do trabalho, à subsunção do trabalhador ao imperativo da produtividade, à centralidade do mundo econômico sobre o mundo político, produzindo a dialética instável do capital em sua forma de arranjos e desarranjos (crises) constantes. Assim, a regulação operada pelo capital pode se caracterizar como um elemento fundamental do mundo administrado, isto é, aquele cuja organização penetra todos os poros da sociedade não só no plano da economia, mas também no das relações entre os homens.

Esse sentido já nos fornece os elementos para pensarmos o que significa o capital como totalidade reguladora sistêmica, pois o sistema se apresenta como o conjunto organizacional que envolve a própria forma de funcionamento do capitalismo em nossa sociedade.

Assim, diante dessa regulação sistêmica operada pelo capital, temos, como resultado, a formação do capitalismo no século XX e com continuidade no século XXI que produziu uma sociedade administrada, na qual a totalidade das relações sociais foi capturada pela formação da mentalidade capitalista e, em sua face simbólica, pela indústria cultural.

É nesse sentido que podemos voltar à eficiência da ideologia concebida como publicidade e transparência na formação no Ensino Superior<sup>17</sup>. Se a semiformação se tornou a nova forma de socialização cultural em época de capitalismo administrado, o próprio sentido de cultura e de formação se transmutou em fetiche da posse de um bem cultural (seja o diploma, seja o saber específico), para o qual o valor da cultura se desviou na heteronomia de uma racionalidade instrumental, que opera por uma relação mecânica entre meios e fins e de ofuscamento da razão emancipadora (PUCCI, 1994, p. 23). A ideologia não é mais o invólucro sobre o que impede a percepção da “rica totalidade de relações e determinações diversas”, mas, assumindo novo aspecto na relação com a realidade, fecha no interior de suas próprias categorias a possibilidade de sua real interpretação.

---

<sup>17</sup> A título de ilustração crítica, Adorno, referindo-se à propaganda, que aqui tomamos como a publicidade que oferece a semiformação como valor de troca no mercado, declara: “A propaganda manipula os homens; onde ela grita liberdade, ela se contradiz a si mesma. A falsidade é inseparável dela [...] A propaganda é inimiga dos homens” (ADORNO, 1985, p. 209).

### 3. A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA E A SUPERAÇÃO DA SEMIFORMAÇÃO

#### 3.1 A propósito do conceito de formação

Ao abordarmos a formação, embora nosso objetivo não seja aqui fazer uma genealogia ou história do conceito, precisamos olhar para alguns dados de seu desenvolvimento. Reproduzimos abaixo as palavras de Jacky Beillerot que aponta para três sentidos do termo:

Um primeiro sentido, formação se associou desde o século XIX à formação prática, formação de trabalhadores, formação profissional...  
 Há um segundo sentido que é conhecido, pelo menos desde o século XVIII, desde os jesuítas Formação do espírito.  
 E por último, o terceiro sentido de formação de uma vida, em sentido experiencial (DONATO, 2002, p. 138).<sup>18</sup>

O que nos interessa é articular, no Ensino Superior, os três sentidos elencados: a formação para uma profissão, a formação espiritual, entendida como a subjetividade e a consciência, e a formação de uma certa experiência de vida. Partimos do pressuposto de que a formação como conceito deve ser vista em uma perspectiva global, dadas as suas interfaces e componentes no quadro de uma totalidade. Se formação e cultura se identificam, é fundamental não fragmentar o processo formativo em nome de uma especialização que, encerrada em si mesma, aliena o sujeito da compreensão de sua especialização com o todo das relações sociais.

Devemos, no entanto, adentrar cautelosamente no terreno da formação e de sua relação com a emancipação. Para não incorrermos em afirmações apressadas e não perpassadas analiticamente, estabelecemos que a formação é um dos caminhos da emancipação, mas não o único, posto que se assim a concebêssemos, adotaríamos um pressuposto da prioridade da educação sobre outras práticas sociais e políticas que configuram a práxis social geral. A educação, conforme já nos havia advertido Paulo Freire não muda, sozinha, a sociedade, mas pode, juntamente com outros processos sociais em curso, contribuir para o processo de transformação (FREIRE, 2000, p. 67).

---

<sup>18</sup> Tradução livre: “Un primer sentido, formación se ha asociado desde el siglo XIX a la formación práctica, formación de obreiros, formación profesional...  
 Hay un segundo sentido que es conocido, por lo menos desde el siglo XVIII, desde los jesuitas Formación del espíritu.  
 Y por último, el tercer sentido es formación de una vida, en sentido experiencial”.

É tal entendimento que se encontra expresso também em Adorno. Nas palavras prefaciais de Maar ao livro *Educação e Emancipação*,

a educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam — agora "globalmente", conforme a moda em voga — como passaportes para um mundo "moderno" conforme os ideais de humanização, estas considerações de Theodor W. Adorno podem soar como um melancólico desânimo (ADORNO, 2010, p.11).

O ceticismo de Adorno com a modernidade em curso, consubstanciada, entre outros, no livro citado, mas também em *Dialética do Esclarecimento* (1985), é revelador do papel que deve ter a orientação emancipatória em nossa sociedade. Antes de a emancipação significar em si uma potência de afirmação das capacidades humanas, significa que ela é uma busca orientadora de nossa atividade crítica. No contexto da crítica à semiformação no Ensino Superior, buscamos a superação do estado de coisas pela própria atividade crítica. Ainda segundo Maar (ADORNO, 2010), na continuidade do texto acima citado, o que se instaura com o ceticismo adorniano é a necessidade da crítica permanente.

Posto isso, podemos entender a formação como a busca permanente de compreensão crítica da realidade social, para a qual o processo de ensino-aprendizagem funciona como dispositivo prático, instaurando-se como atividade de pensamento e busca da autonomia intelectual. Adorno está refletindo sobre a educação e, em alguns textos, sobre a educação superior de seu tempo. Não obstante a distância histórica que estamos desse filósofo alemão, acreditamos serem pertinentes suas compreensões filosóficas do tema, o que justifica sua coerência em relação ao trabalho que estamos empreendendo.<sup>19</sup>

Uma dessas compreensões é a de que “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO, 2010, p. 169). Nela está condensado todo o esforço do trabalho educacional: contribuir para a formação de uma sociedade democrática com sujeitos emancipados. A formação é a base de uma sociedade emancipada, na qual o domínio da informação e do conhecimento são ferramentas de cidadania e autonomia dos indivíduos.

Nosso conceito de formação se situa para além da perspectiva que a entende no contexto de uma racionalidade técnica e instrumental, isto é, uma racionalidade que opera sobretudo na relação mecânica entre meios e fins. Isto representa (BATISTA, 2002, p. 137) o abandono dos modelos

---

<sup>19</sup> A esse respeito, é importante salientar que, na reflexão filosófica, seu método opera numa temporalidade lógica (tempo lógico) em oposição a uma temporalidade histórica (tempo cronológico). É nessa compreensão do tempo que os argumentos filosóficos, em seus movimentos e formulações, embora tendo a marca de seu contexto, são formas da racionalidade que não possuem um prazo de validade que o tempo, por si, ultrapasse (GOLDSCHMIDT, 1963).

curriculares e das formas pseudoeficientes de ensino-aprendizagem que dispensam o trabalho de mediação e reflexão necessários à apreensão significativa de um conhecimento. Diante disso, a

*formação* define-se como interdisciplinar, constituindo-se não mais a partir de territórios disciplinares que efetivam formações divididas e isoladas em suas fronteiras, mas sim como projeto que articula ética, estética, conhecimento, valores, reflexão, crítica, verdades relativas, intenções provisórias num dado momento histórico-social e com ele se compromete, seja para mantê-lo, seja para transformá-lo (BATISTA, 2002, p. 137).

Assim, Batista, que escreve o artigo citado com base em sua experiência na formação de professores universitários, passa a conceber a formação, em uma visada interdisciplinar<sup>20</sup>, “como processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos, humanamente presidido por valores, crenças e saberes, humanamente transformador de conhecimentos” (BATISTA, 2002, p. 137).

É interessante observar como a palavra “transformação” aparece como um elemento fundamental do trabalho de conhecimento defendido não só pela autora supracitada, mas também para todos os autores cujo *leitmotiv* é a ampliação da consciência e a mudança da realidade material. Essa transformação almejada é denominada “emancipação”, que se constitui pelo processo mediado e dialético que, partindo da semiformação (*Halbbildung*), busca a formação (*Bildung*) em seu sentido pleno como educação e cultura.

É aqui que o sentido da formação se realiza mais acentuadamente, como a articulação complexa das dimensões do humano que implicam o conhecimento, a vida e a própria subjetividade, pois,

no sentido específico que esta palavra assume em filosofia e pedagogia, em relação com o termo *alemão* correspondente, ela [*Bildung*] indica o processo de educação ou civilização, que se expressa nas duas significações de cultura; compreendida de um lado como educação, de outro lado, como sistema de valores simbólicos (ABBAGNANO, 1982, apud BATISTA, 2002, p. 135).

Em outra via, a *Bildung* é caracterizada da seguinte forma:

Este termo [*Bildung*] pode ser traduzido como “educação”, mas ele poderia também ser traduzido, mais apropriadamente em muitos contextos, como “formação”,

<sup>20</sup> A interdisciplinaridade é uma referência para o trabalho de toda teoria crítica, que busca um exame de dado problema pela articulação de diferentes disciplinas, cujo papel é permitir um olhar ampliado para a realidade analisada. Essa é a razão pela qual a primeira geração da Teoria Crítica ficou conhecida por desenvolver um método denominado materialismo interdisciplinar.

“desenvolvimento” ou “cultura”. Para Hegel, o termo indica o autodesenvolvimento formativo do espírito (Geist), visto como um processo histórico e social. Bildung é parte do processo vital de uma entidade espiritual: um ser humano, uma sociedade, uma tradição histórica. Ela ocorre não primeiramente por meio da transmissão de informação por um professor, mas em vez disso por aquilo que Hegel denomina “experiência”: um processo conflituoso no interior do qual um ser espiritual descobre sua própria identidade ou individualidade enquanto empenha-se para atualizar a individualidade em seu processo de descobrimento (WOOD, [s.d.], p. 3)<sup>21</sup>.

Essa citação ajuda a esclarecer um fundamento para o conceito em questão. Não se trata, esclareçamos, de pensar a formação apenas em seu sentido de busca do absoluto, em que a subjetividade encontraria seu ponto máximo como desenvolvimento espiritual, mas sim de reabilitar um sentido profundo da ideia de formação que a situe como um elemento que transcende sua mera inserção como valor de troca no mercado do conhecimento.

Pensando na força da elaboração exposta, mas operando uma revalorização do conceito, pensamos que a *Bildung* é, ao mesmo tempo, um processo social e subjetivo, o que contribui para pensar o Ensino Superior tanto como função no interior de uma dada sociedade, mas também como um lugar de aprofundamento do conhecimento de si no quadro da cultura (*Kultur*). Entramos na relação entre Educação Superior e formação, que constitui a reflexão de Stefan Klein (2014) em texto no qual analisa essa questão no pensamento de Horkheimer. Amparado neste autor, Klein afirma:

A nova disposição social permite entender, outrossim, que a existência sob a ótica de uma sociedade administrada, em que resta menos espaço para aquela experiência no sentido amplo, seja capaz de ofuscar o significado antigamente atribuído à *Bildung*, visto que o tipo de instrução e de aprendizado instrumentais agora exigidos são, frequentemente, definidos como prescindindo da capacidade de fazer uso de uma razão crítica (KLEIN, 2014, p. 178)

Para nossa argumentação, a formação como *Bildung* seria uma prática de desenvolvimento do indivíduo no interior da qual a instrumentalização do pensamento é superada no seu caráter de racionalidade técnica, passando a atender ao critério de crítica, em que o pensamento se reconcilia

---

<sup>21</sup> Tradução livre de: “This term might be translated as 'education', but it could also be rendered, more appropriately in many contexts, as 'formation', 'development' or 'culture'. For Hegel, the term refers to the formative self-development of mind or spirit (Geist), regarded as a social and historical process. Bildung is part of the life process of a spiritual entity: a human being, a society, a historical tradition. It occurs not primarily through the imparting of information by a teacher, but instead through what Hegel calls 'experience': a conflict-ridden process in the course of which a spiritual being discovers its own identity or selfhood while striving to actualize the selfhood it is in the process of discovering”. Disponível em: <<http://web.stanford.edu/~allenw/webpapers/HegelEd.doc>>. Acesso em: 13 maio 2015.

com a capacidade de (se) indagar sobre o mundo e buscar práticas emancipatórias no contexto da vida e da sociedade.

Todavia, não só no contexto do pensamento alemão moderno e contemporâneo, sabemos que as condições atuais da sociedade e do Ensino Superior brasileiro estão aquém das possibilidades de realização deste ideal de formação, mas isso não pode ser visto como um dado fatalista que nos afaste da possibilidade de pensar a recolocação do pensamento crítico na atualidade. Embora o potencial emancipatório esteja bloqueado como totalidade, não significa que o trabalho crítico e propositivo deva se render ao triunfo da sociedade administrada que destitui toda crítica de seu potencial de superação.

### 3.2 A formação e os sentidos da emancipação

Como ponto de partida, devemos salientar que a palavra “emancipação” é um substantivo abstrato. Ao contrário de substantivos concretos, que denotam realidades materiais, como “livro”, “cadeira” ou “mesa”, os substantivos abstratos estabelecem uma relação entre significante e significado mais complexa do ponto de vista do elemento material ao qual o signo se liga para produzir a significação. Sabemos que a realidade linguística dos substantivos concretos também guarda complexidades na relação que estabelecem com seus significados, mas para efeito de caracterização inicial, o que importa salientar é a necessidade de definirmos os substantivos abstratos e que sentidos deles depreendemos para efeitos de designação.

É essa realidade abstrata que encerra a “emancipação” como palavra e como horizonte de transformação (social, educacional etc.), de modo que é imperativo a caracterizarmos em sua significação, apontando qual é o significado atribuído por nós no contexto de transformação pretendida. Tomando emprestado o pressuposto de certa tradição da filosofia da linguagem, para a qual o que importa na compreensão da linguagem é seu uso, poderíamos fazer um mapeamento dos usos da palavra “emancipação” nos contextos concretos em que ela é utilizada. Se olharmos para os significados dicionarizados, o verbete apresenta os seguintes (FERREIRA, 1999):

**Emancipação.** [Do lat. Emancipatione] **S. f. 1.** Ato ou efeito de emancipar(-se). **2.** Alforria, libertação. **3.** Dir. e Instituto jurídico pelo qual, no Brasil, o menor de 21 anos e menor de 18 adquire o gozo dos direitos civis.

Pelos significados cristalizados no dicionário, “emancipação” apresenta um clássico sentido de substantivo, entendido como *ato ou efeito*, isto é, como realização e consequência do emancipar(-se). Aliás, esse sentido reflexivo do emancipar (expresso pelo pronome reflexivo *se*) não pode passar despercebido, pois ele é o que faz com que esse segundo sentido se contraponha ao terceiro, amparado pela definição jurídica como o ato pelo qual um indivíduo tem o direito de participar de todos os direitos e deveres civis próprios aos maiores de idade, com responsabilidade plena sobre seus atos. Esses dois últimos sentidos, não obstante a primeira camada superficial de significados, coloca uma questão central para a reflexão: a emancipação é o ato de um indivíduo sobre outro (*alguém emancipa alguém*) ou é um ato do indivíduo consigo mesmo (*emancipar é sempre emancipar-se*)?

Não procuraremos uma resposta definitiva a essa questão, mas a hipótese com a qual trabalhamos, com base no exame histórico, é de que a emancipação está ligada a um movimento reflexivo (em sentido linguístico) do indivíduo que produz sua autonomia em relação às formas de entendimento e ação, como uma forma de esclarecimento que, em sentido kantiano, opera como a capacidade de exercício da autonomia. No entanto, no processo emancipatório, o indivíduo não é uma estrutura autossuficiente e independente da relação com os outros, de modo que à emancipação individual corresponde uma emancipação social como fundamento de uma emancipação humana.

Para tratar da questão de maneira pertinente, é fundamental recorrermos à história, não como uma determinação do presente, como uma forma de nos permitir a compreensão sobre como o próprio presente se realiza como construção histórica. Nosso interesse é a constituição histórica dos sentidos da emancipação e como eles modularam determinadas compreensões do processo de transformação social.

Se pensarmos que em certa tradição socialista a emancipação se realizou no horizonte de ruptura com o modo de produção capitalista, a mudança das orientações dessa tradição corresponde a diferentes sentidos. Assim como no caso da simples palavra receber diferentes significados conforme seus contextos de uso, também o é o conceito de “emancipação” com relação aos sentidos ao longo da história. Ou seja, ao dizermos que a função da educação busca a emancipação, em tese, estamos a dizer pouco sobre o que ela significa como projeto e como proposta; em outras palavras, ao falarmos de emancipação sem a caracterização histórica de seu sentido, não estaremos contribuindo para a superação de uma semiformação para uma formação que se traduz em caráter transformador.

A fundamentação básica que encontramos para desenvolver o ponto de vista acima delineado se encontra no trabalho de Rúrion Soares Melo (2009), que examinou os diferentes sentidos da emancipação desde o século XIX e defende a superação da antinomia entre reforma e revolução<sup>22</sup>. É no contexto do que o autor apresenta como os sentidos mais marcantes ao longo dos séculos XIX e XX que levantaremos a problemática da emancipação e a necessidade de, a cada reflexão, reiterarmos seu sentido para que ela se constitua como referência orientadora dos nossos esforços educacionais no tempo presente.

Diz o autor que, no interior do paradigma produtivista da emancipação, dois sentidos se estruturam como centralidade: a emancipação em sua relação com a revolução e a emancipação em sua relação com a reforma. Desse ponto de partida, uma superação seria necessária e instituiria o sentido da emancipação como uma forma de democracia radical.

Quanto ao primeiro sentido, talvez o mais destacado entre os militantes e professores com posições à esquerda, é aquele que identifica a emancipação com a superação do capital e com suas categorias, instituindo o paradigma revolucionário como a força material que produzirá a nova sociedade. Nesse paradigma, cuja centralidade está no trabalho, a educação se realiza como mero fenômeno de superestrutura determinado pela infraestrutura econômica, isto é, pelo modo pelo qual a sociedade capitalista explora a força de trabalho e se reproduz como dominação política.

Já o segundo sentido, talvez mais moderado porque identificado com um paradigma de alterações graduais na infraestrutura econômica e do processo de dominação, é aquele que identifica a emancipação como reforma. Nesse paradigma, a emancipação estaria vinculada ao avanço gradual representado por conquistas de ordem política e econômica que diminuiriam a desproporção da relação entre capital e trabalho no sistema produtivo. Nesse sentido, a educação também não teria centralidade e seria, antes de tudo, o resultado dos processos de conquista pela alteração da própria relação de produção onde subjaz a dominação, sendo dotada de um sentido menos reprodutor da ideologia dominante.

No terceiro sentido, que para o autor daria novo fôlego à emancipação como orientação democrática e representativa, as demandas sociais receberiam novas configurações, entrando para o debate questões ligadas à recolocação da esfera pública e das formas de vida, as novas agendas de nosso tempo e a relação entre a própria política e o direito no contexto das lutas por reconhecimento.

---

<sup>22</sup> Para caracterização lapidar do debate entre reforma e/ou revolução, remetemos o leitor ao contundente ensaio de Rosa Luxemburgo intitulado *Reforma ou Revolução*, em que a autora realiza um profundo debate sobre o reformismo predominante na social-democracia alemã do final do século XIX.

Essas inflexões da emancipação dão conta de mostrar que o horizonte da educação não é uma tarefa de fácil definição. Assim, o sentido da docência que busca o horizonte emancipatório precisa lidar com a necessidade sempre presente de redefinição de seus próprios sentidos como forma de manutenção do comportamento crítico (NOBRE, 2011).

Nossa reflexão adota um sentido emancipatório naquele que vemos delineado nas reflexões de Adorno, mais precisamente no já citado livro *Educação e Emancipação* (2010). Para este autor, a emancipação é entendida fora do contexto do paradigma revolucionário que ativou as lutas políticas da esquerda durante o século XIX e a primeira metade do século XX. Para Adorno, a luta e a busca pela emancipação aparecem de maneira mais nuançada, envolvendo não só as questões de ordem econômica ou do capitalismo de Estado, mas sobretudo as questões de ordem cultural e, objeto deste trabalho, educacional.

Educação, em Adorno, é adaptação e resistência, pois a tensão entre estes dois elementos é o que define todo projeto de formação cultural, assim “o problema da semiformação está em eliminar esta tensão fixando-se no momento da adaptação” (CENCI, 2011, P. 122). Mas é em diálogo com Hellmut Becker (ADORNO, 2010) que temos uma clara compreensão do sentido da emancipação em sua relação com a formação. É na afirmação deste intelectual alemão, com quem Adorno concorda, que temos a possibilidade de articulação dos elementos que nos interessam nesta nossa análise:

Esta combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação é algo que na prática ainda falta a toda nossa formação profissional e que eu considero tão importante porque, num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade, e porque é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas (ADORNO, 2010, p. 180).

Como traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas? Essa pergunta não possui respostas fáceis, nem simples, que possam ser aplicadas mecanicamente a situações de aprendizagem no Ensino Superior. Essa pergunta não pressupõe uma apreensão imediata e não pode ser mecanicamente traduzida nos manuais e receitas que, infelizmente no caso brasileiro, já começam a invadir a formação em nível superior. Tratar-se-ia de um ensino manualesco a definir as possibilidades de transformação e de orientação de mudança. Todavia, temos clareza de que os sentidos transformadores da Educação Superior não estão escritos em um manual esperando para serem aplicados na prática. Uma orientação para a emancipação pode, ao menos, fornecer uma referência de resistência a esse processo.

#### **4. PARA UMA NOVA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO, UM NOVO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR: O INTELLECTUAL CRÍTICO E TRANSFORMADOR**

A força das ideias não pode ser avaliada em função de seu tempo, supondo-se que um raciocínio é tanto melhor quanto mais “atual” ele é. Pensar dessa maneira inviabiliza qualquer reflexão filosófica sobre o presente, sobretudo se considerarmos que, não obstante diferentes dimensões, a filosofia pode ser considerada um trabalho conceitual cujos instrumentos estão relacionados com a própria história do pensamento, isto é, a filosofia é sempre uma atividade que não prescinde da história para se constituir enquanto tal.

Essa observação, aparentemente “digressiva” do curso de nossa argumentação principal, se justifica na medida em que reabilitamos, para efeito da própria argumentação, dois conceitos para avançarmos na concepção de professor do Ensino Superior que favoreça a superação do quadro de semiformação socializada. São eles o conceito de crítica e intelectualidade. Ao concebermos os professores do Ensino Superior como intelectuais críticos e transformadores (GIROUX, 1997), estamos procurando dar um passo adiante no conteúdo afirmativo da formação emancipatória que defendemos.

Sabemos que pensar a formação dos professores para o Ensino Superior implica considerar questões de ordem macroestrutural, e o fato de tratarmos aqui de uma concepção pelo polo semiformação-formação emancipatória não significa que fazemos tabula rasa das questões políticas e econômicas que envolvem e condicionam o trabalho dos professores. Estamos apenas, como aproximação, procurando estabelecer um sentido emancipatório que possa contribuir para renovar nossa concepção de professor do Ensino Superior.

##### **4.1 Crítica a um modelo hegemônico na formação de professores**

Ao conceber os professores como sujeitos reflexivos<sup>23</sup>, nem sempre pensamos na sustentação que subjaz a essa nova demanda formativa, de modo que se torna imperativo pensarmos

---

<sup>23</sup> Para uma discussão aprofundada sobre o tema, remetemos o leitor ao trabalho de José Contreras intitulado *Autonomia de Professores* (2. ed. São Paulo: Cortez, 2012), no qual o autor faz um exame comparativo de modelos de profissionais docentes: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. Nossa reflexão se insere neste movimento, apontando, adiante,

sobre a centralidade da ideia de reflexão e seus sentidos para que não caiamos em uma armadilha que identifica sem mediação a própria reflexão à emancipação humana. Se no quadro das racionalidades a reflexão assume um caráter central, importa também analisar criticamente seus fundamentos.

#### 4.1.1 O problema da reflexão como dualidade e como racionalidade prática

O primeiro ponto que nos cabe assinalar se refere a quais são os entraves hoje colocados para que a reflexão possa se dar no cotidiano da prática profissional dos professores. Bernard Charlot (2008), embora não tematizando diretamente o professor reflexivo, examina como os formadores de professores adotam esse modelo para se referir a uma prática desejada que seja, a um só tempo, um trabalho de pensamento e um trabalho de ação. Adotar o modelo de reflexão sobre a prática é sedutor se considerada sua coerência teórica e seu pressuposto de organização, mas a realidade educacional mostra que formar um professor reflexivo ainda é um desafio.

Podemos ainda, na esteira do pensamento de Charlot, entender o bloqueio ao trabalho reflexivo concebendo o profissional professor como um sujeito da contradição, cujo equacionamento poderia lhe render condições de maior consciência sobre sua atividade. Ao mesmo tempo, poderíamos pensar que a constituição de um campo e um espaço de reflexão dotaria os professores da capacidade de equacionar essas mesmas contradições.

Aqui o pensamento dialético mostra sua força analítica, pois contribui para situar a reflexão não no lugar absoluto e reinante ao gosto da filosofia idealista, mas antes como uma condição da práxis docente como uma prática que não perde seu lastro com o real. Consideramos não ser demasiado referirmos a Marx quando se expressa na segunda de suas teses contra Ludwig Feuerbach nos seguintes termos: “a questão de saber se ao *pensamento humano* pertence a verdade objectiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento”<sup>24</sup> (MARX, tese 2, 1845).

---

que a concepção de professores como intelectuais transformadores pode ser uma alternativa crítica para a ressignificação da formação em nível superior.

<sup>24</sup> Grifos nossos.

É justamente sua relação com o real que dá ao pensamento, e por isso à reflexão, força mobilizadora. Diante disso, podemos dizer que um dos obstáculos à reflexão está em seu caráter descolado da práxis, o que aumenta a contradição entre um nível de consciência desejado e as limitações empíricas que a prática concreta impõe. Adentrando a uma determinada teorização sobre o conceito de professor reflexivo, assinalamos que a função da reflexão do profissional do ensino não consiste apenas na capacidade de articulação da reflexão na ação com o saber (SCHÖN, 1992), embora tal ação seja da mais alta importância.

O caráter prático da ação humana extrapola os limites da relação pedagógica entre professor e aluno e adentra ao campo do pensamento sobre o social. Talvez uma imagem que pode ajudar a entender esse processo em uma perspectiva crítica seja o que Bourdieu e Giddens (RAMOS; JANUÁRIO, 2007), cada um a seu modo, chamam reflexividade, que no plano teórico significa um modo pelo qual o sujeito se relaciona com as estruturas sociais.

A docência é um campo que reflete e produz uma estrutura social, de modo que pensá-la em nível sociológico pode ser útil para entendermos a relação sempre tensa entre o sujeito que é agente, mas também determinado pelas formas de coerção típica dessas estruturas. A instituição de ensino é um espaço que imprime significações (pois é estruturante), mas também precisa ser refletida pelos sujeitos que realizam práticas específicas em seu interior (porque é estruturada). Sabemos que a reflexão, e seu caráter reflexo, possui múltiplas manifestações em sua relação com os campos profissionais. O fato de trazer à reflexão referências sociológicas que podem lhe parecer exteriores se justifica pelo fato de que, ao alocá-la em nível social ampliado, concebemos a reflexão individual em uma perspectiva mais geral.

A reflexão, em nossa visão, não é apenas o ato de um sujeito que pensa sua prática, mas é ao mesmo tempo uma prática individual (radicada no sujeito como pessoa) e social. Entender com clareza o papel da reflexão e do pensamento é condição necessária para conceituar o que de fato caracteriza o professor reflexivo.

Quando adentramos ao campo dos profissionais do ensino, embora nem sempre explicitado em sua razão fundante, a ideia sobre o professor reflexivo está eivada de interpretações que lhe distorcem o sentido e sua utilização para compreender e orientar o movimento dos profissionais que pensam sua prática. Antes de tudo, cabe ter em mente que a busca pela recolocação da reflexão como escopo da atividade docente está relacionada à busca por uma nova epistemologia (SCHÖN, 1992).

O campo de estudos atualmente tem se debruçado sobre o que vem se constituindo como uma epistemologia da prática docente, como um modo de perceber com clareza os processos de construção de conhecimento nos quais os professores estão envolvidos no exercício de sua profissão.

No Brasil, os estudos sobre o professor reflexivo ganharam terreno fértil para seu florescimento. Nem sempre vinculados ao desenvolvimento de um pensamento crítico – seja como reflexividade crítica, seja como componente de uma prática que vise à transformação social (FREIRE, 2011a; 2011b) –, o caráter da reflexão na prática profissional estruturou desde ações de formação de professores até o campo mais geral da formação universitária no contexto de um mundo orientado para resolver problemas.

Em vista da necessidade de ter uma formação mais atenta às questões profissionais específicas, o pensamento de Donald Schön, então professor do Massachusetts Institute of Technology (MIT) nos idos das décadas de 1980 e 1990, encaixou-se com justeza na proposição de uma finalidade concreta para a educação.

Conforme Jardimino e Barbosa (2012), surge nesse momento a ideia de “prático reflexivo” como uma forma de superar a racionalidade técnica típica de uma instrumentalização contemporânea do processo produtivo e intelectual. Nesse caso, supõe-se que o pensamento deve estar ancorado na prática como forma de orientá-la no momento mesmo em que ela tem curso. A reflexão estaria situada em seu lugar de ancoragem: na ação do indivíduo. Nesse sentido, Pimenta afirma:

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação (PIMENTA, 2002, p. 19-20).<sup>25</sup>

Aqui se funda uma nova epistemologia da ação docente como uma epistemologia da prática profissional. Dentre várias perguntas que poderíamos fazer para aprofundar este exame, perguntamo-nos: o que significa refletir em contexto de ação profissional? e de maneira mais precisa, o que significa refletir no contexto da prática docente concreta?

É importante compreender que, para Schön (1992), a reflexão na ação se divide em pelo menos duas partes: a reflexão do professor em relação ao aluno e sua compreensão da matéria; e a

---

<sup>25</sup> Grifos da autora.

reflexão do professor em relação do vínculo que estabelece com o grupo de alunos. Isso mostra que em seu pensamento a reflexão não é apenas um ato subjetivo com implicações apenas no plano da relação entre indivíduos isolados, mas adquire também uma dimensão mais ampla relacionada à coletividade.

A reflexão na ação tem um caráter orientador na relação professor-aluno(s) e deve estar relacionada ao saber trabalhado na instituição. Essa vinculação é fundamental para dotar de sentido o trabalho de ensino. No nível concreto do ensino-aprendizagem, o autor é claro ao expor alguns movimentos que devem subjazer à reflexão na ação profissional do professor. Para ele,

um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação (SCHÖN, 1992, p. 83).

Interessa observar o que significa “reformular o problema suscitado pela situação”. Essa frase é ilustrativa do pressuposto epistemológico do trabalho docente, bem como do elemento que funda a atividade de reflexão e pensamento: reformular, no sentido de resolver, um problema. Em nossa visão, esse pressuposto repõe o caráter instrumental de uma racionalidade contemporânea que fundou seu desenvolvimento na relação entre meios e fins. A substancialidade da reflexão se perde porque não encontra lugar de pensamento “não vinculado”, engendrando desprezo pela atividade não utilitária e não produtiva.

Não consideramos ser demasiado caracterizar esse pressuposto como reducionista. É a racionalidade prática, levada às últimas consequências, que dá lugar às críticas que concebem que o pensamento de Schön desenvolve “uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico, científico e acadêmico” (DUARTE, 2010, apud JARDILINO; BARBOSA, 2012, p. 769)<sup>26</sup>.

É esse pensamento que produz um caráter de reflexão necessário para o desenvolvimento da prática profissional, não só a docente, mas também reduz a capacidade do pensamento de alçar voos para além da utilidade típica de uma máquina de resolução “criativa” de problemas. A constituição de uma esfera de pensamento como reflexão substantiva, não regulada por ditames práticos, técnicos e instrumentais, é fundamental para que a crítica possa acontecer.

---

<sup>26</sup> Mesmo que em alguns momentos façamos citações que incidem sobre a Educação Básica, nosso olhar no texto está voltado para o Ensino Superior.

Essa é a atividade fundante de um pensamento que, porque se sabe inserido no tecido social, pode se distanciar dele para melhor conhecê-lo e nele produzir sua intervenção (distância epistemológica mais intervenção no mundo). É justamente esse pressuposto que, em nossa visão, caracteriza a reflexão em Paulo Freire, autor este que se mostra como um contraponto crítico e orientador das limitações do pensamento reflexivo instrumental e em quem nos apoiamos para compreender a prática docente no Ensino Superior.

#### **4.1.2 O pensamento crítico como contraposição à racionalidade técnico-prático-instrumental**

O praticismo decorrente da instrumentalização da razão e da cultura é contrário ao caráter transformador da reflexão, posto que o trabalho de pensamento é uma instância de tensão constante com a realidade. Ao submeter a reflexão a uma função instrumental, situamo-la em um restrito lugar no tocante às formas de compreensão, comprometimento e implicação com a emancipação social.

A prática e a reflexão sobre a prática não são suficientes para desenvolver um ensino com orientação para a emancipação. Refletir não significa pensar criticamente, e é justamente a introdução da dimensão crítica no trabalho de reflexão que pode contribuir para o pensar certo. “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, diz Paulo Freire, o que de fato pode gerar o comprometimento com a superação da dominação engendrada pela estrutura estruturante do modo de produção capitalista. Se esse é o mote, a reflexão na ação se situa também como uma reflexão sobre a ação, visto que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011a, p. 39).

A categoria “crítica” emerge como um trabalho de comprometimento com o mundo e com os estudantes. Para nós esse é um dos parâmetros de orientação para caracterizarmos a docência de qualidade ou o que poderíamos chamar de um bom professor. A prática docente, por tudo o que dissemos, é orientada politicamente e é em seu interior que a reflexão cumpre um papel de “tensionamento” e sentido da prática que a afasta das formas de alienação “reflexiva” produzidas pelo praticismo da instrumentalidade.

Sabemos, todavia, que esse caráter político e comprometido da reflexão não é de todo percebido pelos alunos, o que não o torna inócuo, antes revela que a atividade reflexiva perdeu sua

conexão com o social e o político no qual ela deveria intervir. Verificamos isso ao tomarmos os resultados da tese de doutorado de Maria Isabel da Cunha (2003), em que a implicação política do professor, que constitui o cerne do trabalho reflexivo no pensador pernambucano, não é vista necessariamente como um quesito do que caracteriza sua qualidade como profissional.

Tal constatação é interessante porque mostra a clivagem existente entre pensamento e mundo. Cabe-nos recolocar suas ligações. Em nossa visão, a consciência, como consciência de algo no mundo, está implicada com um trabalho reflexivo sobre a realidade, quer o sujeito tenha clareza disso ou não. A esse trabalho damos o nome de crítica que, enquanto tal, deve se orientar para a emancipação humana radical.

#### **4.2 O professor do Ensino Superior: intelectual crítico e transformador**

Com referência em Giroux (1986, 1997), situamos inicialmente que uma forma de resistência a esse mecanismo de captura da formação/reflexão consiste em encarar os professores como intelectuais críticos e transformadores. Mas sob que condições? No que consiste o trabalho intelectual dos professores? e como caracterizar, no quadro dessa intelectualidade, a transformação que se espera? Ser intelectual é ser que tipo de pensador social? Encarar os professores como intelectuais é necessário basicamente por duas razões: porque recupera a dimensão da reflexão como atividade humana essencial e porque produz a contraposição a uma racionalidade instrumental.

A primeira questão que importa ter em conta ao falar da figura do professor do Ensino Superior como intelectual crítico e transformador se refere ao que entendemos como intelectual e como crítico, o que nos orientará para o entendimento que estamos chamando de transformação.

Como ponto de partida, estabelecemos que nossa concepção de intelectual é aquela que encontra seu respaldo em Gramsci, porquanto caracteriza o modo de ser desse sujeito da seguinte maneira:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a dirigente (especialista mais político) (GRAMSCI, 1982, p. 8).

A partir desse autor, entendemos que o intelectual não é um agente social cuja função se exerce fora da relação que estabelece com a totalidade das relações sociais, no sentido de que se coloca como um sujeito acima e em posição privilegiada para analisar a realidade e seus problemas e encaminhar os processo de luta.

Aos ancorar nossa análise na figura do intelectual, não nos apoiamos na visão iluminista desse personagem, que o concebe como um sujeito privilegiado e, por ser dotado de um instrumental analítico e discursivo particular, tem a função de orientar as massas e a sociedade em todo o processo de compreensão e ação na realidade social. Esse é o que chamamos do intelectual tradicional, sendo a figura comumente vista tanto nos veículos de imprensa quanto em organizações sociais como partidos políticos e universidades.

A figura do intelectual que defendemos se situa em uma relação orgânica com o todo social ao qual pertence, não possuindo diferença de natureza, mas de função no interior das relações sociais nas quais está envolvido. Essa organicidade do intelectual é fundamental no contexto da produção de um discurso (político e/ou pedagógico) acerca da realidade que envolve sua ação.

O intelectual, nessa leitura, é aquele que, ao se saber parte de uma relação, não é quem está acima por possuir um instrumental analítico construído na relação detida com o saber, mas é quem, justamente por possuir um saber sobre o social que em geral a sociedade não nutre, articula-o com a possibilidade de elevação da consciência e de compreensão do mundo daqueles com quem ele se relaciona (GRAMSCI, 1982).

Sua função emancipadora, assim, não está em sua capacidade de conduzir as massas – ou no caso específico de nosso trabalho, os estudantes –, mas justamente de, porque em relação com os alunos, possibilitar, pelo trabalho com o conhecimento, uma forma de perceber o social e político em sua manifestação concreta. É nisso que consiste, em nossa visão, a politicidade da ação docente no Ensino Superior. A ação política do professor do Ensino Superior é o trabalho emancipador com o conhecimento.

O segundo conceito, adjetivamente ligado ao de intelectual, é o de crítica, já que defendemos a formação do professor do Ensino Superior como um intelectual crítico. O simples fato de um professor exercer uma atividade intelectual não o situa, *per se*, no campo da crítica, é necessário que essa atividade intelectual possua uma orientação para a emancipação como resultado da superação de limites da sociabilidade capitalista que tem, no processo de ensino-aprendizagem de uma profissão, uma de suas formas de manutenção. A dimensão crítica da atividade intelectual,

tal como a compreendemos, possui, primeiramente, um sentido desconstrutivo e um sentido histórico.

No tocante ao seu sentido desconstrutivo, nossa posição se vincula àquela que, em Filosofia, se encontra sistematizada na posição socrática, em cujo desenvolvimento o trabalho de indagação sobre a realidade tem a função de questionar os edifícios do saber cristalizado e cuja aquisição passa pela assunção de verdades estabelecidas sem o recurso à reflexão. O trabalho desconstrutivo passa pelo questionamento do saber tradicional e de seu fundo de manutenção da ordem estabelecida. Esse saber vai sendo adquirido pelos estudantes e não se processa sobre ele uma crítica aos seus fundamentos, o que muitas vezes passa a mistificar a realidade e não permitir uma compreensão emancipatória dos elementos que estão sendo apropriados.

Como exemplo, poderíamos citar as compreensões que temos sobre a História e sobre as versões do processo histórico que são transmitidas aos estudantes como aquela produzida por aqueles que venceram. Não é demasiado, nesse sentido, apresentar a argumentação de Walter Benjamin que revela um profundo sentido crítico, por exemplo, na compreensão da história:

A natureza dessa tristeza se tornará mais clara se nos perguntarmos com quem o historiador historicista estabelece propriamente uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: *com o vencedor*. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores [...] Por isso, o materialista histórico se desvia desse processo, na medida do possível. *Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo* (BENJAMIN, 2012, pp. 244-5).<sup>27</sup>

E aqui passamos ao segundo sentido da crítica, como uma reflexão que se realiza considerando-se a historicidade dos saberes. Queremos dizer que a crítica não pode ser desenvolvida sem o recurso a uma espécie de genealogia dos saberes, em que as condições propriamente sociais e históricas de seu desenvolvimento vêm à tona como condição para a apreensão do saber técnico. Nesse sentido, poderíamos entender o saber econômico, o qual, em nossa sociedade, se produz como uma profunda mistificação técnica, que o torna a-histórico e destituído, intencionalmente, de significação política. Ao historicizar criticamente o saber econômico, percebemos como ele está imbuído de politicidade, não se realizando, sob nenhum aspecto, como um saber de natureza puramente técnica e formal. Esse é o sentido forte da economia que, sendo sempre economia política, hoje parece querer se divorciar de sua relação com as lutas sociais e com as correlações de forças em nossa sociedade.

---

<sup>27</sup> Grifos nossos.

Dada a delimitação do componente desconstrutivo e do componente histórico como o conteúdo do que entendemos por crítica, podemos situar o sentido de transformação como a orientação para a emancipação cuja finalidade tem como horizonte a superação da sociabilidade capitalista e de suas relações com o saber, a qual ocorre na mercadorização do saber que é submetido à posse de um valor de troca e não mais como construtor de uma formação cultural e uma experiência formativa com o conhecimento.

A dimensão espiritual, interna ou subjetiva da formação, nessa captura pela lógica mercadológica, transforma o saber em uma utilidade técnica entre outras no espectro de mercadorias à disposição em uma sociedade que abstrai a concreticidade das relações sociais e submete tudo ao equivalente universal *dinheiro*.

É o que vemos na clara expressão de Milton Santos, para quem “hoje, em sua produção, a técnica se subordina a uma criação exógena de grupos obedientes a uma demanda de ação que é também exógena, comandada pelo que, equivocadamente, mas insistentemente, ainda chamamos de ‘mercado global’” (SANTOS, 1998, p. 1), visto que “no mundo cada vez mais dominado pela técnica, considerada como autônoma, e pelo mercado, considerado como irresistível, a técnica e o mercado estão se impondo como baluartes da produção e da vida, e penetrando assim, nos fundamentos do ensino” (SANTOS, 1998, p. 2).

O saber técnico ou humanístico, desse modo, passa a ser comprado e vendido como mais uma mercadoria, e não tem mais, na composição de seu valor, os elementos de crítica e historicidade, visto que tais valores são uma antinomia com relação à submissão do próprio saber a uma lógica abstrata em sua relação com a técnica e com a ciência. Diante desse problema é que resgatamos o papel crítico dos professores e de sua atividade intelectual em uma orientação transformadora.

#### **4. 2. 1 Elementos componentes da concepção do papel dos professores como intelectuais críticos e transformadores**

É no arcabouço apresentado acima que elencamos alguns elementos componentes de nossa concepção do professor do Ensino Superior como intelectual crítico e transformador em uma visada que chamamos de transformadora ou emancipatória. Buscamos entender essa concepção de

professor no interior da sociedade na qual vivemos e, para tanto, recorremos a uma comunicação de Milton Santos (1926-2001) intitulada *O professor como intelectual na sociedade contemporânea*, realizada no IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ocorrido em Águas de Lindoia, São Paulo, entre os dias 4 e 8 de 1998.

É sabido que a renovação crítica da Geografia no Brasil, que se consubstancia na década de 1980, se deve sobretudo aos trabalhos desse autor (SANTOS, 1978). Embora não ligado cientificamente ao campo específico da educação, Milton Santos foi um educador de ofício e suas compreensões do ensino e do papel do professor oferecem um conteúdo significativo de reflexão para os dias atuais.

Sua comunicação está estruturada por uma problematização da relação entre a história, as técnicas e o trabalho. Formulando uma crítica da tecno-ciência e sua submissão à lógica do mercado, considerado irresistível, os professores estão à mercê de uma posição acrítica de aceitação da imperatividade epistemológica imposta pelo modelo econômico, informacional e técnico vigente. E essa tirania inclui, segundo o autor, o trabalho na universidade, porque, diz, “o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se re-educam as gerações. Quanto mais nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania” (SANTOS, 1998, p. 3).

Assim, a penetração da lógica mercadológica no trabalho do ensino e na universidade produz um divórcio entre as funções de ensinar e o papel do intelectual (SANTOS, 1998, p. 3). A exigência de rápida produção de conhecimento, de abreviação da possibilidade de historicizar o saber e de uma relação com o tempo também se apresentam como elementos a impactar a reconfiguração da atividade docente em sentido emancipatório, pois “a sociedade do conhecimento [e da informação] é inseparável da velocidade, isto é, a acentuada redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica, a ponto dessa aplicação acabar determinando o conteúdo da própria investigação científica” (CHAUI, 2003, p. 9).

Esse é o dado imperativo da realidade intelectual em que vivemos. As condições de possibilidade para uma docência de caráter intelectual e crítico hoje estão reduzidas. Mas é diante dessa condição que nossa reflexão precisa apresentar uma possibilidade contra-hegemônica de reconfiguração crítica do trabalho dos professores, por isso apresentamos cinco elementos/comportamentos essenciais para caminharmos rumo a uma formação emancipatória no Ensino Superior:

*1) Recusa a uma epistemologia que des-historiciza os objetos de conhecimento*

Novamente acompanhando Milton Santos (1998), afirmamos que os objetos de conhecimento (um conceito, uma fórmula, uma lei etc.) precisam ser entendidos em sua relação com a história e com o contexto no qual surgiram, pois essa consideração contribui para entendermos que perguntas as sociedades que formularam esses saberes desejaram responder e sob que condições históricas e sociais os elaboraram. Os saberes não possuem uma existência absoluta, sua existência é sempre relativa aos sujeitos que os formularam em condições históricas determinadas. A historicização dos objetos de conhecimento não significa apenas situar os objetos na história, mas sim mostrar que a história é um elemento fundamental do campo epistemológico, por mais afastado que porventura ele possa estar. Diz novamente Milton Santos:

Quando se exclui do ensino esse elemento histórico e se apresenta a técnica como algo indispensável à vida, mas separando-se do contexto, o que se está fazendo, na realidade, é esconder dos alunos a história do presente que determina uma forma particular de uso da técnica, e não outra, deixando assim, de mostrar aos alunos que essa não é a forma única de seu uso (SANTOS, 1998, p. 6-7).

Trata-se, no fundo, de compreender que a distinção entre ciências sociais/humanas e ciências exatas não subsiste epistemologicamente, senão didaticamente, posto que, como nos ensina Boaventura de Sousa Santos, todas as ciências são ciências sociais (SANTOS, 2000).

*2) Recusa à instrumentalização do saber e da técnica*

Essa postura, umbilicalmente ligada à primeira, entende o conhecimento como uma função dentro da sociedade à qual se insere: de um lado como um discurso e, de outro, como uma ação. Esse duplo caráter do saber e da técnica converte a investigação sobre o conhecimento de uma característica relacional e histórica, denunciando, assim, o caráter tirânico da instrumentalização que subsume o indivíduo como sujeito que, mobilizando instrumentos, produz relações e identidades. Desse modo, o ensino amparado na instrumentalização – nas formas do praticismo, aplicacionismo, tecnicismo etc. – abstrai o fundamento da ação humana e se converte em utilidade valorada na sociedade de desempenho capitalista. Por isso, “cada vez que nos dobramos a essas diferentes formas de instrumentalização, aí já não somos intelectuais” (...) (SANTOS, 1998, p. 4-5).

### 3) *Recusa ao ensino fragmentado*

Esse terceiro componente constitui a recusa em conceber o conhecimento como um dado isolado na relação com a vida e com os outros conhecimentos. Frequentemente vivenciamos situações de ensino-aprendizagem que, ao não contextualizarem o objeto de conhecimento, dotam-no de uma característica mística no conjunto de relações sociais mais gerais. O ensino fragmentado é necessariamente acrítico. Nessa perspectiva, Milton Santos (1998) adverte que a análise e a síntese constituem dois polos de uma relação de ensino e são os elementos fundamentais da crítica e da autocrítica, o que se articula com a busca do que ele chama de uma visão sistêmica.

### 4) *Necessidade de politização do pedagógico*

Como temos afirmado no tocante à historicidade do saber e, por isso, do trabalho pedagógico, também afirmamos a necessidade de entender o pedagógico em sua dimensão eminentemente política. Como afirma Giroux,

essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder (1997, p. 163).

Não obstante o olhar de Giroux (1997) ser para as questões que envolvem a escola básica, o princípio de politização do pedagógico aqui se realiza como central também para o Ensino Superior. Para Giroux (1997), o pedagógico precisa ser politizado no sentido de que as demandas políticas se expressam na educação com sua força social inerente, ainda que refratadas nas condições dos processos de ensino-aprendizagem, como uma forma-interação dos modos pelos quais o político e o pedagógico se encontram, se embatem e se atravessam. O caminho da politização do pedagógico é resultado de uma opção por um projeto social de transformação, que Giroux apresenta como sendo, conforme filiação clara a uma corrente crítica, de uma orientação para a emancipação.

### 5) *Resgate do sentido da ideia de formação*

Cada vez mais escutamos ser o Ensino Superior lugar para a formação de líderes, de empreendedores, de pessoas bem-sucedidas, mas há pouca referência à ideia de formação. Esta, convertida em valor de troca, foi submetida à produção de habilidades para que sua utilidade possa rapidamente ser vendida no mercado. A velocidade da produção capitalista penetrou também o tempo da formação no Ensino Superior, medida sobretudo pelo aligeiramento dos cursos de graduação e pós-graduação, cada vez mais curtos e ineficazes na matéria que compete à aquisição da cultura e à sua reinvenção pelo trabalho com o conhecimento. Para efeitos de fundamentação, a ideia de formação que subjaz ao professor como intelectual é aquela em que a formação em si é um tipo de relação com o passado e com a cultura como condição de compreensão do presente. Recorremos, assim, à formulação basilar de Chauí sobre o tema indagando:

O que significa exatamente *formação*? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (CHAUÍ, 2003, p. 12).

Assim, a formação, como “passagem do instituído para o instituinte”, cria uma reinvenção da cultura, em sentido crítico. A formação é o lugar onde o passado se atualiza e permite a compreensão do presente.

Essas são algumas das exigências para que o trabalho do educador seja um trabalho de interpretação e compreensão crítica do mundo, pois no momento que se está formando um profissional, frequentemente a dimensão mais ampla de análise crítica do mundo parece perder espaço no interior de uma sociedade que dotou, como reiteradamente temos dito, o próprio Ensino Superior de um valor de mercado submetido ao valor de troca. Acreditamos que a reconfiguração do trabalho do professor do Ensino Superior a partir dessas *recusas* pode ajudar na reformulação de sua formação e atuação com vistas a uma atividade que contribua para a emergência de processos emancipatórios junto aos estudantes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à parte final desta monografia, mas isso não significa que estas palavras sejam as últimas a serem escritas sobre um tema tão complexo. Refletir sobre a crise da formação cultural e sua relação com o Ensino Superior é um tema cujo tratamento não se reduz às poucas páginas no decorrer das quais procuramos apresentar alguns aspectos da questão.

Temos a clareza de que a discussão que propusemos no percurso desta pesquisa abriu muito mais indagações do que respostas, o que significa que o tema nos suscitou muito mais portas de entrada do que claras saídas que pudessem encerrar o problema em afirmações peremptórias. Considerada tal dificuldade, nosso exame pretendeu ser mais um exercício de problematização do que uma solução positiva à discussão do projeto contemporâneo da universidade, em especial a brasileira.

Toda nossa discussão visou estabelecer uma resistência ao processo de operacionalização do Ensino Superior que instaurou a hegemonia da semiformação como paradigma organizacional. A captura da cultura pelo mercado e a transformação da formação em mercadoria fizeram do Ensino Superior um lugar, como qualquer outro, de troca de capitais. Com isso, o projeto de uma formação ampla, entendida como *Bildung*, se distanciou de qualquer possibilidade no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Por isso, assumindo que nossa posição acerca da questão não é majoritária, situamo-nos em uma perspectiva de resistência a fim de pensar alternativas emancipatórias para a formação em nível superior. A Teoria Crítica, historicamente, nunca foi um arcabouço teórico das classes dominantes, pois estas não visam à emancipação humana, pelo contrário, procuram manter a dominação por estratégias de manutenção do *status quo*, seja pela via espiritual (cultural, representativa, subjetiva), seja pela via material.

Dado o esclarecimento de nossa postura, o problema desta pesquisa esteve às voltas das condições de possibilidade de estabelecer uma docência, no Ensino Superior, que recolocasse a formação emancipatória em primeiro plano. Partimos do diagnóstico de Adorno na década de 1950 no texto intitulado *Teoria da Semicultura* (2005), e, a partir dele, pensamos uma possibilidade teórico-crítica de superação no trabalho de ensino na universidade. Para tanto, a perspectiva de Giroux (1997), a de conceber os professores como intelectuais críticos e transformadores, se apresentou como alternativa teórica viável.

Para realizar esta pesquisa e chegar a tais “considerações”, dividimos nosso trabalho em três grandes capítulos: fizemos um diagnóstico do tempo presente, que concebeu a semiformação como uma categoria analítica central; em seguida, buscamos recolocar, diante do referido diagnóstico, o sentido de uma formação que denominamos emancipatória; e, por fim, apresentamos uma proposta conceptual de compreensão do papel dos professores como intelectuais críticos e transformadores.

Acreditamos que a relevância de nosso trabalho reside em seu conteúdo crítico e na necessidade de pensarmos criticamente alternativas para a ressignificação da formação dos professores em uma orientação emancipatória. O que procuramos fazer, no fundo, foi construir uma concepção de professor à luz de um conceito de formação abrangente e desafiador. Foi daí que nossa investigação nos conduziu a cinco comportamentos/elementos de ressignificação do trabalho dos professores do Ensino Superior, a saber:

- 1) *A recusa a uma epistemologia que des-historiciza os objetos de conhecimento;*
- 2) *A recusa à instrumentalização do saber e da técnica;*
- 3) *A recusa ao ensino fragmentado;*
- 4) *A necessidade de politização do pedagógico;*
- 5) *O resgate do sentido da ideia de formação.*

Temos clareza de que não elencamos todos os componentes fundamentais dessa concepção dos professores do Ensino Superior como intelectuais, e eles também não nascem de nosso desejo e vontade. Eles nascem como exigência mesma do exame que fizemos. O sentido de toda esta reflexão está centrado no fortalecimento do núcleo da ação docente, a saber, o trabalho emancipador com o conhecimento, o qual não consiste em uma transmissão de saberes puros aos estudantes, mas sim em produzir a formação de uma nova politicidade da pedagogia universitária que respeite e afirme a especificidade do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

Entre a dialética do sentido libertador e aprisionador do conhecimento, temos de levar em consideração, a todo o momento, a relação da cultura com a ideia de formação. Assim se expressa Adorno: “o sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila sua própria problemática” (ADORNO, 2005, p. 5).

Assumimos a problemática da formação cultural, sua crise e a formação no Ensino Superior, porque sabemos da necessidade das aporias serem, de alguma maneira, encaradas. Não sabemos se

a formação cultural, em seu sentido clássico, será a referência emancipatória nos projetos futuros, mas sabemos da necessidade programática de lutarmos contra a semiformação no dia a dia de nossa prática pedagógica como docentes. Finalizamos, assim, com as seguintes palavras de Theodor Adorno:

De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já a privou de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu (ADORNO, 2005, p. 18).

Esperamos que o enfrentamento dessa questão por nós realizado estimule a reflexão sobre a ideia de formação com a qual trabalhamos quando ensinamos no Ensino Superior, como também sobre seus valores e seus sentidos. Se tal reflexão conduzir o leitor a vislumbrar práticas emancipatórias e transformadoras em seu trabalho docente, temos por cumprida a tarefa a que nos propusemos nestas páginas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra: 2010.

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. **Primeira Versão**, Porto Velho, ano IV, n. 91, p. 2-19, ago. 2005. [UFRO]. Disponível em: <[http://www.primeiraversao.unir.br/artigos\\_pdf/191\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1985.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lições de aula**. Trad. Egon de Oliveira Rangel. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior [2013]**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CENCI, Angelo Vitório. Semiformação *versus* aptidão à experiência: implicações ético-políticas dos escritos adornianos sobre educação. In: ROSIN, Nilva; WERLANG, Júlio C. (Orgs.). **Theodor Adorno: diálogos filosóficos em educação, ética e estética**. Passo Fundo: IFIBE, 2011.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jan./jun. 2008.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo. UNESP, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

DONATO, Maria Ermelinda. Formação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DURKHEIN, Émile. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: \_\_\_\_\_. **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Civilização Brasileira, 1982.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2008.

JARDILINO, José Rubens Lima; BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=7202&dd99=pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

KLEIN, Stefan. Notas sobre a universidade e o conceito de formação em Max Horkheimer. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 37, n. 2, p. 167-184, maio/ago. 2014.

LACORTE, Rocco. Sobre alguns aspectos da “tradutibilidade” nos Cadernos do Cárcere de Antonio Gramsci e algumas das suas implicações. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 59-98, jan./jun. 2014. [UFU].

LÁZARO, André et al. Inclusão na Educação Superior. In: **Cadernos do GEA**, n. 1, p. 5-8, jan./jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach (1845)**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Carvini Matorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Vol 1, Tomo 1. Trad. Reginaldo Sant’anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MELO, Rúrion Soares. **Sentidos da emancipação: para além da antinomia revolução versus reforma**. São Paulo: USP, 2009. 221f. Tese (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.
- RAMOS, Flávio; JANUÁRIO, Sérgio S. Reflexividade e constituição do mundo social: Giddens e Bourdieu (breves interpretações). **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, vol. 43, n. 3, p. 259-266, set./dez. 2007.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. A construção permanente da competência. In: ROVAI, Esméria (Org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.
- \_\_\_\_\_. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, jun. 1999. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque\\_e\\_tao\\_dificil\\_construir\\_teorica\\_RCCS54.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_RCCS54.PDF)>. Acesso em: 4 maio 2015.
- SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Anais do IX ENDIPE**, volume III, Águas de Lindóia-SP, 1998. Disponível em: <[http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art\\_016.pdf](http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_016.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec / Edusp, 1978.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.
- SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.
- WOOD, Allen W. **Hegel on Education**. [S. n. t.]. Disponível em: <<http://web.stanford.edu/~allenw/webpapers/HegelEd.doc>>. Acesso em: 13 maio 2015.