



FERNANDO CARDOSO MONTES

**RACIONALIDADE TÉCNICA E
(SEMI)FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: ANÁLISE DAS REUNIÕES
PEDAGÓGICAS NA ESCOLA**

LAVRAS - MG

2016

FERNANDO CARDOSO MONTES

**RACIONALIDADE TÉCNICA E (SEMI)FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues

LAVRAS - MG

2016

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Montes, Fernando Cardoso.

Racionalidade técnica e (semi)formação continuada de
professores: análise das reuniões pedagógicas na escola / Fernando
Cardoso Montes. – Lavras : UFLA, 2016.

118 p. : il.

Dissertação(mestrado profissional)–Universidade Federal de
Lavras, 2016.

Orientadora: Luciana Azevedo Rodrigues.

Bibliografia.

1. Racionalidade Instrumental. 2. Indústria Cultural. 3. Formação
de Professores. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

FERNANDO CARDOSO MONTES

**RACIONALIDADE TÉCNICA E (SEMI)FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 11 de março de 2016.

Dr. Márcio Norberto Farias UFLA

Dr. Robson Loureiro UFES

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues
Orientadora

LAVRAS - MG

2016

A Zélia, minha grande companheira para sempre.

Aos meus irmãos, Flávio e Fabiano, exemplos significativos de luta.

*Ao meu pai, Sebastião Montes (in memoriam), por ter desbravado e me
mostrado o caminho da dignidade.*

*Em especial, a minha mãe, Aparecida das Graças, a quem devo tudo, inclusive o
ser humano que sou.*

DEDICO

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculado ao Departamento de Educação (DED), pela oportunidade de realizar o mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação da UFLA (GEPTCE/UFLA) e ao Projeto “Cinema com Vida”, que me propiciaram verdadeiras experiências formativas.

À professora Luciana Azevedo Rodrigues pelo empenho, companheirismo e orientação de longa data, a quem devo minha trajetória acadêmica.

Ao professor Márcio Norberto Farias, cúmplice de tantos projetos, pela disponibilidade em aceitar fazer parte desta banca.

Ao professor Robson Loureiro, pela gentileza com que tratou este trabalho por ocasião do exame de qualificação. Suas contribuições foram bastante significativas para o processo de finalização.

Aos professores que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação.

Aos colegas que compartilharam as angústias e os prazeres desta caminhada.

“A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio”.

Theodor W. Adorno

RESUMO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre as condições para o desenvolvimento da formação continuada a que os professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais estão tendo acesso no interior de suas respectivas instituições, mais especificamente nas chamadas reuniões pedagógicas. Para tanto, parte-se da experiência em uma escola estadual localizada em uma cidade no sul do estado, na qual foi possível observar a concretude da política que resguarda um terço da carga horária de trabalho semanal do professor para as atividades extraclasse, em meio às quais se encaixam as reuniões pedagógicas, identificando a lógica que tem norteado este tempo de trabalho coletivo. Desta maneira, busca-se subsídio na produção de pensamento da Teoria Crítica da Sociedade, também conhecida por Escola de Frankfurt, sobretudo nos conceitos de racionalidade instrumental, indústria cultural e semiformação, a fim de perceber como a crítica deste marco teórico à sociedade moderna permanece viva. E, além disso, busca-se compreender como os pressupostos desse modelo de organização social se fazem presentes nos espaços institucionais de formação. Por fim, procurou-se identificar, no caso específico da referida escola, o que naquelas reuniões precisa ser superado ou preservado, quando se pensa em formação nos termos frankfurtianos.

Palavras-chave: Racionalidade Instrumental. Indústria Cultural. Formação de Professores. Semiformação. Escola de Frankfurt.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the conditions for the development of the continued formation to which teachers of the educational state system of Minas Gerais are having access within their respective institutions, more specifically in the so-called pedagogical meetings. For this purpose, this study analyzes an experience in a public school located in a city in the south of the state, in which it was possible to observe the concreteness of the policy that allocates a third of the teacher's weekly working hours for extracurricular activities, among them the pedagogical meetings, identifying the logic that has guided this time of collective work. This way, it is sought subsidy in the production of thought of the Critical Theory of Society, also known as the Frankfurt School, especially in the concepts of instrumental rationality, cultural industry and semiformalization, in order to understand how the critique of this theoretical mark to modern society remains alive. Furthermore, it is sought to comprehend how the assumptions of this model of social organization are present in the institutional formation spaces. Finally, it was aimed to identify, in the specific case of this school, what in those meetings must be overcome or preserved, when thinking about formation in the Frankfurtian terms.

Keywords: Instrumental Rationality. Cultural Industry. Teacher's Formation. Semiformation. Frankfurt School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS	17
2.1	Fundamentos legais	21
2.2	As reuniões pedagógicas de uma escola estadual localizada em um município do sul de Minas Gerais	28
2.2.1	Livro de atas das Reuniões administrativas	30
2.2.2	Livro de atas das Reuniões pedagógicas	32
2.2.3	A lógica entre as finalidades das reuniões	34
2.3	As reuniões pedagógicas: negação do tempo de formação dos professores	39
3	SOCIEDADE MODERNA: INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO	48
3.1	A indústria cultural como norteadora das necessidades dos indivíduos	55
3.2	Pressupostos da formação cultural na sociedade moderna: a semiformação	60
4	A REIFICAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	70
5	EXPROPRIAÇÃO DAS CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLETINDO AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS	90
5.1	Demanda interna: prazos, registros e operacionalização	92
5.2	Responsabilização/Culpabilização dos professores	95
5.3	Legislação atrelada à burocracia	98
5.4	(Des)Compromisso Pedagógico: a formação nos moldes da indústria cultural	101
5.5	Negação do tempo institucional das reuniões	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho emerge no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação da Universidade Federal de Lavras (GEPTCE/UFLA), ao qual me vinculei no ano de 2010, período intermediário da minha formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física nesta mesma instituição. Esta aproximação me propiciou a realização de uma série de trabalhos com a sustentação do referencial da Teoria Crítica da Sociedade. Este grupo desenvolve, também, um projeto de extensão, denominado “Cinema com Vida” que, além de organizar e sistematizar exposições de filmes na universidade se propõe a estudar as produções cinematográficas no horizonte de seu percurso histórico e de suas influências sociais. Ressalta-se, a partir disso, que a pesquisa que se apresenta nesta dissertação, originou-se de reflexões elaboradas neste coletivo e, embora tenha sofrido algumas alterações, a motivação central permanece viva.

Deste modo, manifesta-se, aqui, a tentativa de refletir sobre as condições de formação continuada a que os professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais estão tendo acesso no interior das suas respectivas instituições de Educação Básica, de maneira especial nas chamadas reuniões pedagógicas. Estas reuniões fazem parte de um escopo de atividades extraclasses garantidas pela lei estadual 20.592, de 28 de dezembro 2012, que resguarda um terço da carga horária de trabalho do professor para uma série de afazeres que não se caracterizam como efetiva docência. Em meio às atribuições dessas atividades, a possibilidade de realização de ações voltadas para a formação continuada ganha destaque, inclusive, no tempo de trabalho coletivo das reuniões pedagógicas. Desta maneira, a partir de uma experiência específica de uma escola localizada no sul do Estado, pretende-se, neste estudo, observar os mecanismos que têm norteado esses momentos. Para tanto, busca-se subsídios nas contribuições da

Teoria Crítica da Sociedade, também conhecida como Escola de Frankfurt, com o intuito de identificar os desdobramentos deste marco teórico para compreensão dos processos formativos na sociedade moderna.

Assim, este trabalho parte do pressuposto de que a crítica à racionalidade técnica, desenvolvida por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, publicada inicialmente em 1947, apresenta-se bastante atual e pode, ainda, sustentar reflexões acerca deste momento histórico, inclusive sobre as questões relacionadas aos processos de formação que se desenvolvem dentro das instituições de educação básica.

Momentos desta crítica são pensados de forma introdutória em relação a passagens do texto *Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial*, em que Adorno (1986a) tece considerações sobre o método da sua teoria crítica, com o intuito de apresentar alguns desdobramentos metodológicos desta dissertação, que se dirigem no sentido dele autorefletir e ensaiar uma leitura histórica, dialética e crítica da racionalidade técnica presente no espaço escolar, especialmente nas reuniões pedagógicas realizadas dentro da escola. Para isso, recorro à contribuição de autores da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo na obra dos filósofos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, fundadores do longínquo Instituto para Pesquisa Social, vinculado à Universidade de Frankfurt, e considerados seus principais expoentes.

Adorno e Horkheimer (1985), na *Dialética do Esclarecimento*, recuperam o percurso histórico de desenvolvimento da razão para demonstrar as fragilidades do pensamento iluminista. De acordo com os autores, o desenvolvimento da sociedade tem ocorrido a partir de um processo de dominação da natureza e, principalmente, por meio da subjugação de alguns homens sobre outros. Eles denunciam a renúncia do exercício reflexivo do pensamento e sua redução à aplicação do método mais eficiente que segue a lógica de controle e eficácia social inerente ao modo de produção capitalista.

Esse mecanismo reduz a realidade às características quantitativas, isto é, aquilo que as pessoas apreendem da realidade somente é valorizado à medida que possa ser representado por técnicas e cálculos que, por sua vez, fragmentam e operacionalizam tanto o pensamento como o conhecimento.

A crítica apresentada por Adorno e Horkheimer (1985) se refere ao distanciamento do pensamento de uma postura reflexiva e sua entrega à dimensão pragmática e utilitarista vinculada à sociedade do mercado, destituídas, portanto, de seu sentido histórico e social. Segundo eles, o pensamento se aprisiona às técnicas e métodos que simplificam a realidade e, além disso, há uma predominância de análises superficiais e imediatas. Os frankfurtianos asseveram ainda que “[...] a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Em contraposição a isso, Adorno (1986a, p. 64) argumenta em favor de uma teoria dialética que busca se voltar para as “[...] leis estruturais que determinam os fatos, que neles se manifestam e que são por eles modificadas”. Ele considera que a teoria dialética não concebe o conceito de estrutura como esquemas ordenadores, contínuos e sem contradições, ao apontar que a teoria não deve furtar-se dos fatos, ajustando-os aos seus objetivos, pois assim ela regrediria ao dogmatismo. Assim, não se trata de enquadrar os fatos à teoria, tampouco enquadrá-la aos fatos. Diante disso, Adorno (1986a) aponta a necessidade de uma teoria objetiva do valor, forjada não apenas pela hegemonia da economia, mas também pelos resquícios de uma economia subjetiva. Aliado a isso, ainda, ao estabelecer diálogo com Marx, principalmente relacionado à teoria do valor, Adorno (1986a) sugere que o próprio Marx não teve maiores problemas ao refletir sobre o capitalismo, pois no momento da sua produção, o liberalismo já tinha se desenvolvido e, portanto, a partir de um processo de negação determinada foi possível produzir uma crítica imanente ao sistema.

Dessa forma, na análise do objeto desta dissertação, o objetivo é seguir um horizonte parecido com o movimento de *negação determinada*, destacado por Adorno (1986a) e que teria conduzido Marx ao processo de crítica imanente ao sistema, central na obra de Adorno.

Safatle (2009, p. 24), então, afirma que “[...] só a crítica imanente poderia, para Adorno, realmente fornecer um modelo para a crítica da cultura”. Isso acontece em função da valorização da ‘dialética’ no pensamento adorniano, inclusive por considerar que, muitas vezes, o próprio Adorno utiliza os termos “dialética” e “crítica imanente” como sinônimos. Além disso, considera que Adorno enfatiza a dimensão da ‘contradição’ como algo fundamental desse processo, uma vez que

[...] A crítica imanente deve ser a exploração da forma e do sentido da contradição encontrada entre a coisa e seu próprio conceito. Contradição que poderia ser a simples não-conformação entre norma e caso, ou uma figura possível daquilo que conhecemos por “contradição performativa”, isto se ela não fosse definida por Adorno exatamente como “irreconciliabilidade dos momentos do [próprio] objeto”. Maneira de dizer que não se trata de trazer uma medida exterior ao objeto criticado, medida que lhe transcenderia. Trata-se de compreender como o objeto [...] já traz dentro de si sua própria medida de avaliação, isto no interior de uma relação tensa consigo mesmo. A medida já está presente no objeto e pode ser identificada à condição de sermos atentos aos antagonismos que constituem o objeto e que o colocam em movimento (SAFATLE, 2009, p. 24-25).

Diante desta valorização da noção de dialética e do processo de crítica imanente, retomo a reflexão elaborada por Christoph Türcke, em seu livro *Sociedade Excitada-Filosofia da Sensação* (2010). Ao tecer uma série de críticas à teoria de sistemas, elaborada pelo sociólogo Niklas Luhmann, Türcke (2010, p. 31) afirma que “[...] pensar sistematicamente parece significar não poder pensar genealogicamente em pontos decisivos” e, além disso, o “[...] sistema tem, sem

dúvida, uma lógica própria, crescentemente vigorosa, mas ela é uma forma fenomenal, especificação, expressão da coerção de forças econômicas muito mais abrangentes”. E, para problematizar, toma como exemplo a expressão de Brecht: “sobre a carne que falta a vocês na cozinha/ não se decide na cozinha” (TÜRCKE, 2010, p. 31).

Tendo em vista esse pensamento dialético e também a analogia de Brecht, resgatada por Türcke (2010), retoma-se o problema discutido neste trabalho, em especial para as reuniões pedagógicas, como expressão de um processo histórico mais amplo, que atribui à racionalidade técnica certo predomínio das atividades na modernidade e, por isso, sua configuração no interior da escola se apresenta como expressão de uma totalidade que encontra, na singularidade daquele espaço, variadas formas de se manifestar, podendo também, ao mesmo tempo, gerar, contraditoriamente, mecanismos de resistência ao próprio modelo instituído. Assim sendo, ao refletir a respeito desta lógica social, extrínseca às reuniões pedagógicas, mas que constitui e é, também, constituída naquele espaço, mostra-se necessário recuperar a noção de dialética descrita acima. E, com isso, nos valer, de maneira muito parecida com a reflexão realizada por Türcke (2010), sobre a lógica extrínseca dos meios de comunicação de massa, na qual o filósofo afirma que:

Sob um ponto de vista, ela [a lógica] é algo em si próprio, sob outro, apenas emprestada; em um, real, em outro, tão somente aparência, porém não como um mero engodo, mas como fenômeno de algo que ela mesma não é, mas que nela vem à tona. Esse ser-um e ser-diferente simultâneo do mesmo e do estranho, do ser e da aparência, do fenômeno e daquilo que nele vem à luz, nele manifesta-se e esconde-se, satisfaz a condição da dialética (TÜRCKE, 2010, p. 31, *grifo nosso*).

Diante da complexidade do tempo e até mesmo da radicalização do processo da racionalidade técnica, que também chega com força ao campo da

educação, esta dissertação propõe, mediada pela contribuição filosófica da Teoria Crítica da Sociedade, realizar uma reflexão crítica sobre as condições de formação continuada dos professores da Educação Básica, da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, mais especificamente nas Reuniões Pedagógicas, que constituem um momento garantido pela lei que institui as carreiras dos profissionais da Educação Básica do Estado e, além da docência efetiva, resguarda uma parcela da carga horária de trabalho semanal dos professores para atividades extraclasse, tempo em que as referidas reuniões se encaixam.

Como autor desta pesquisa e parte integrante desse processo, por atualmente exercer a função de professor da rede em uma escola pública do sul de Minas Gerais, ousou estabelecer algumas relações entre as circunstâncias do interior da escola com outras experiências formativas vivenciadas anteriormente e, principalmente, com a perspectiva de formação tal como debatido pela tradição da Escola de Frankfurt.

Assim, diante do compromisso de problematizar teoricamente essa configuração, parece-me imprescindível, portanto, olhar para estas reuniões, tendo como horizonte a problematização dos trabalhos pedagógicos que se amparam nos moldes da racionalidade técnica atingindo os espaços para a formação continuada dos professores no interior das escolas. Para essa reflexão, recorro à contribuição da análise adorniana acerca do estágio de desenvolvimento da sociedade atual, na qual a racionalidade técnica assume a condição de protagonista, inclusive, dos processos formativos.

Na produção teórica frankfurtiana, talvez seja possível encontrar subsídios para refletir sobre a crise da cultura, a hegemonia da indústria cultural e o processo de conversão da formação em semiformação.

Também como objetivo desta pesquisa, busca-se observar como o momento das reuniões pedagógicas tem sido organizado nessa lógica

contraditória apresentada. Por fim, procura-se apontar configurações alternativas à racionalidade técnica, ao denunciar que este modelo é fruto de um processo histórico que tem, gradativamente, intensificado o esfacelamento dos sujeitos frente à totalidade social.

Pretende-se tomar o objeto de estudo subsidiado por uma compreensão de dialética forjada no marco de uma reflexão filosófica que ofereça as condições para se problematizar tanto o objeto como também suas bases históricas e sociais, que foram motivações para a realização desta pesquisa.

Além de observador, por estar submerso nesta realidade que será objeto de observação e, por isso, sustentado pelo aporte teórico, tem-se a responsabilidade e o compromisso de problematizar as condições de formação docente dentro das instituições de Educação Básica do estado de Minas Gerais, sobretudo por levar em consideração a existência de uma lei que resguarda e garante uma configuração de espaço e tempo para esse objetivo. No entanto, este período tem sido incorporado por demandas burocráticas e operacionais, seguindo a lógica da racionalidade técnica, as quais têm despotencializado e eliminado as possibilidades de um espaço de direito que, inclusive, foi motivo de luta da categoria.

2 AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

Atualmente, as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais possuem um tempo de trabalho coletivo reservado às chamadas reuniões pedagógicas. A carga horária destinada a essas reuniões é de duas horas semanais, com possibilidade de se acumular durante o mês. De acordo com a legislação vigente¹, as reuniões estão situadas dentro da margem de horas destinadas ao cumprimento das atividades extraclasse, as quais pressupõem que as atividades a serem desenvolvidas nesse tempo envolvam aspectos inerentes à capacitação, formação continuada, planejamento, avaliações, além de uma série de ações que configuram as atribuições de professor de educação básica da rede estadual, conforme será apresentado de maneira detalhada mais adiante.

Assim, as reuniões pedagógicas nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais possuem algumas características que são alvos de análises deste estudo. Portanto, precisa-se olhar para estas reuniões, de maneira a compreender os mecanismos que instituíram este tempo de trabalho coletivo e que, ainda hoje, garantem sua existência. Busca-se, também, verificar aspectos referentes ao percurso histórico e debater seu contexto de surgimento, sobretudo as motivações que levaram os professores da rede estadual a lutarem para garantir que certa fração da carga horária de trabalho semanal pudesse ser utilizada para esta finalidade. A leitura de suas definições legais tem como intuito observar se os pressupostos atuais correspondem às expectativas emanadas da luta da categoria à época da sua instauração. Com isso, pretende-se apontar para a necessidade de refletir a forma como as reuniões pedagógicas tratam a questão da formação continuada, principalmente o modo como este tempo de trabalho é conduzido nas particularidades das instituições de ensino.

¹Leis estaduais: 7109/1977; 15293/2004; 20592/2012.

Para isso, mostra-se pertinente tecer alguns questionamentos: Existe, de fato, no interior das reuniões pedagógicas, um momento destinado à formação continuada dos professores? Quais critérios balizam estes processos de formação? Como esse processo tem sido conduzido na escola? Motivado por tais questões, busco, nesta seção, olhar para os princípios norteadores desse tema, desde os fundamentos legais até a análise específica das reuniões pedagógicas em uma escola estadual localizada em uma cidade do sul do Estado de Minas Gerais.

Antes, porém, faz-se necessário observar como esse tempo de trabalho coletivo no interior da escola, considerado de formação continuada, tem sido tratado por outros estudiosos.

Desta maneira, em sua tese de doutorado, Yamamoto (2008) analisa os processos de formação continuada na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. A autora traça algumas considerações acerca do processo da própria escola se consolidar enquanto espaço de formação docente, haja vista que, anteriormente, naquela rede de ensino, mais especificamente até o final da década de noventa, acreditava-se que a formação continuada acontecia somente em questões pontuais, por meio de cursos, palestras e seminários voltados para a atualização de conhecimento e técnicas de ensino que, segundo ela, não correspondem às reais necessidades pedagógicas. Além disso, acrescenta que “é possível dizer que a escola ainda não era considerada *locus* privilegiado de formação, visto que um grande número de cursos era ofertado, demonstrando uma concepção voltada para a racionalidade-técnica” (YAMAMOTO, 2008, p. 47).

Contudo, Yamamoto (2008) apresenta uma série de documentos, com destaque para o *Caderno de Metas*, elaborado pelo Departamento de Ações Educacionais daquele município que, a partir do ano de 2002, apontava para uma mudança desse quadro, ao estabelecer a própria escola como espaço

privilegiado para a formação continuada. A autora destaca, ainda, que mesmo constando nos documentos oficiais, essas propostas para a formação de professores não se efetivaram de modo imediato e, inclusive, tiveram grandes dificuldades nos anos seguintes.

Dessa forma, Yamamoto (2008) traz à tona, como exemplo, a *Proposta Curricular Volume I*, documento norteador daquela rede, na qual ela destaca que se tem

investido na formação continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino, desde 1997, criando oportunidades para que adquiram a formação teórica e possam refletir sobre a prática pedagógica, melhorando seu trabalho escolar (YAMAMOTO, 2008, p. 50).

Também, ainda sobre esse documento, a autora faz uma caracterização desses momentos:

A formação continuada, na rede municipal, tem ocorrido em diferentes espaços como: palestras e cursos com profissionais especialmente contratados e/ou da rede municipal; espaços organizados, na própria escola, coordenados pela equipe de gestão, ou pela equipe técnica, como os HTPC [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo], Conselho de Classe, reuniões pedagógicas, reuniões com os funcionários de apoio; reuniões coordenadas pelas equipes técnicas para a formação da equipe de gestão e devolutivas sobre os Projetos Pedagógicos Educacionais (PPEs) e outros documentos de registro/acompanhamento do trabalho educacional elaborados pelas equipes de orientação técnica (YAMAMOTO, 2008, p. 51-52).

A autora faz, também, um alerta sobre a condução desse processo na referida rede municipal de ensino pois, embora tenha passado a considerar a escola como espaço privilegiado para a formação continuada de professores, responsável para a melhoria da qualidade de ensino, ele não proporcionou a

formação necessária para que, dentro das respectivas instituições, se constituísse efetivamente uma equipe capaz de desenvolver a formação continuada na escola. De tal maneira que, ao mesmo tempo em que os documentos atribuem essa tarefa à escola, eles não garantem as condições objetivas para a implementação desta política (YAMAMOTO, 2008).

Dessa forma, Mendes (2008), também em sua tese de doutorado, ao fazer alusão à concepção democrático-participativa da escola, indica que a instituição deve ser um espaço educativo, de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do professor que implica, ainda, em observar constantemente o processo de ensino-aprendizagem e, inclusive, compartilhar as experiências docentes, instituindo, assim, uma cultura de reflexão e colaboração. Diante disso, ela aponta para a necessidade das instituições de ensino “garantirem dentro da jornada de trabalho de seus professores um momento de formação em serviço, tais como a HTPC; é na escola que se revela a demanda de formação para o professor” (MENDES, 2008, p. 31).

Além disso, Mendes (2008) descreve o tempo de trabalho coletivo no estado de São Paulo, ela também o trata como HTPC² (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), o qual tem como características principais a valorização da escola como local de formação e o fortalecimento do trabalho docente coletivo, tendo em vista a troca de experiências e a contribuição mútua. A autora indica a importância histórica de se garantir um tempo de trabalho coletivo destinado à formação continuada dos professores, porém ressalta que inúmeros estudos realizados apontam para a fragilidade deste momento de formação, uma vez que a forma como vem sendo conduzido está atrelada à lógica instrumental.

Pode-se perceber, portanto, que uma série de contradições se evidencia, na medida em que se coloca em pauta o tempo de trabalho coletivo, que se

² De acordo com Mendes (2008 p. 42), esta denominação foi instituída no ano de 1998 e refere-se à atualização da antiga HTP, válida nas carreiras da educação no estado de São Paulo.

desenvolve no interior das instituições de educação básica. Logo, este debate se apresenta bastante atual, tendo em vista a importância da temática da formação continuada de professores, sobretudo nas suas respectivas instituições.

Assim, retomo a centralidade para a rede estadual de ensino de Minas Gerais, especificamente, para o objeto deste estudo, o tempo de trabalho coletivo, expresso nas chamadas reuniões pedagógicas que, além serem responsáveis por várias questões inerentes ao âmbito institucional, são, também, instauradas na promessa de realizar, inclusive, a formação continuada de professores no próprio espaço da escola. Dessa forma, a seguir apresentam-se, brevemente, as características mais marcantes dessas reuniões.

2.1 Fundamentos legais

O tempo de trabalho do professor da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais é determinado pela Lei 7109, de 13/10/1977, que contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015a), com atualização do texto pela Lei nº 15293, de 5 de agosto de 2004, que estabelece as funções específicas da carreira do magistério (MINAS GERAIS, 2004). Assim, o primeiro parágrafo do artigo 13º dessa lei orienta o trabalho do professor da educação básica, dividindo suas atividades em duas categorias: o módulo I, que corresponde às atividades de regência das aulas, e o módulo II, que são as funções que o professor deve realizar fora da sala de aula. Conforme podemos observar no texto da própria lei:

Art. 13 - São atribuições específicas:

I - de Professor, o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e

avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, autoaperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola (MINAS GERAIS, 2004, p. 28).

A partir dessa prerrogativa, o professor deve desempenhar uma carga horária total de trabalho de 24 horas semanais, conforme estabelecido na Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, que institui as carreiras dos profissionais da Educação Básica do Estado (MINAS GERAIS, 2012). Podemos visualizar isso na redação da lei, mais especificamente no artigo 33º, em que fica determinado que:

[...] a carga horária semanal de trabalho do servidor ocupante de cargo das carreiras dos Profissionais de Educação Básica será de: I - vinte e quatro horas para as carreiras de Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica (MINAS GERAIS, 2012, p. 4).

O primeiro parágrafo dessa mesma lei norteia o **modo** como deve ser feita a divisão das 24 horas de trabalho semanal a serem desenvolvidas pelo professor de Educação Básica:

A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá:

I - dezesseis horas destinadas à docência;

II - oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (MINAS GERAIS, 2012, p. 4).

Essa lei orienta as atividades relacionadas ao cargo de 24 horas semanais. Dessas, 16 horas são destinadas à atividade efetiva de docência. Importante destacar que isto é resultado de uma luta antiga da categoria, uma vez que, do ano de 2008 ao ano de 2012, os professores da rede estadual de ensino trabalhavam além do limite estabelecido pela Lei Federal nº 11.738/08 e cumpriam 18 horas em relação direta com os alunos, o que ficava acima do limite estabelecido no 4º parágrafo do artigo 2º da referida lei, que determina que “§ 4o Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p. 1).

A categoria docente do Estado de Minas Gerais tem almejado, de longa data, a segurança das 16 horas de efetivo exercício da docência e as outras 8 horas restantes para o cumprimento das demais obrigações do cargo, além de reivindicar garantia de espaços e tempos institucionais para estudos relacionados à formação continuada, como também para reuniões pedagógicas de caráter coletivo.

Em uma cartilha explicativa publicada em 2013, o Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação Básica do Estado de Minas Gerais - SIND-UTE/MG (2013) expõe o descontentamento e a indignação da categoria perante as determinações do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação, afirmando que

A Secretaria de Educação quer transformar uma conquista da categoria e comunidade escolar em punição para o trabalhador. [...] A ideia do Estado é colocar o professor cada vez mais dentro da sala de aula, controlar o seu tempo e retirar a autonomia da escola (SIND-UTE/MG, 2013, p. 12).

Resguardados os princípios de autonomia para os trabalhadores e, sobretudo, para as instituições de ensino, o questionamento, da categoria

docente, de buscar assegurar as condições para o professor, em âmbito institucional, e de desenvolver atividades tendo em vista sua própria formação, como planejamentos coletivos e debates sistemáticos, estão respaldados no artigo 33º da Lei estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, dos parágrafos 5º ao 8º, em que há uma complementação das informações que orientam o modo pelo qual deve ocorrer a distribuição da carga horária do professor de Educação Básica nas atividades extraclasse, conforme podemos observar:

§ 5º As atividades extraclasse a que se refere o inciso II do § 1º compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores.

§ 6º A carga horária semanal destinada a reuniões a que se refere a alínea “b” do inciso II do § 1º poderá, a critério da direção da escola, ser acumulada para utilização dentro de um mesmo mês.

§ 7º A carga horária prevista na alínea “b” do inciso II do § 1º não utilizada para reuniões deverá ser destinada às outras atividades extraclasse a que se refere o § 5º.

§ 8º Caso o Professor de Educação Básica esteja inscrito em cursos de capacitação ou atividades de formação promovidos ou autorizados pela SEE, o saldo de horas previsto no § 7º poderá ser cumprido fora da escola, com o conhecimento prévio da direção da escola (MINAS GERAIS, 2012, p. 4).

Com a justificativa de sanar quaisquer dúvidas acerca da legislação vigente e, portanto, garantir a organização das atividades escolares e do trabalho dos professores em cada instituição de Educação Básica, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais traz, por meio do ofício circular 1801/2013, para as respectivas escolas, algumas orientações para o cumprimento da Resolução SEE nº 2.253/13, que começaria a vigorar a partir daquele ano, na qual orienta as funções que o professor deve desempenhar na carga horária destinada às

atividades extraclasse. Assim, o item 2 desse ofício caracteriza de maneira bastante detalhada as tarefas a serem realizadas por cada professor, de acordo com sua carga horária, obedecendo o seguinte texto:

2. Das atividades extraclasse: inciso II, art. 10 da Resolução SEE nº 2.253/13:

2.1 - As 8 (oito) horas semanais, destinadas às atividades extraclasse para os professores de Educação Básica com jornada de 24h, devem ser cumpridas:

a) 4h semanais em local de livre escolha do professor.

Estas atividades compreendem ações de planejamento, estudos e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

b) 4h semanais na própria escola ou em local definido pela direção, sem interação com alunos.

Destas 4 horas, até 2 (duas) horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter mais coletivo.

2.2 – No tempo destinado às atividades extraclasse, a que se refere a letra “b” do item 2.1, **deverão ser desenvolvidas ações de capacitação/formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência.** Para o cumprimento dessas atividades, devem ser observadas as seguintes orientações:

2.2.1 Reuniões semanais de até 2 (duas) horas:

Estas reuniões, de caráter mais coletivo, serão programadas pela Direção, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico.

A carga horária destas reuniões poderá ser acumulada no decorrer de um mesmo mês, possibilitando um tempo maior para discussão dos temas propostos.

Caso haja consenso do quadro de pessoal da escola, as reuniões poderão ser realizadas fora dos dias e horários

habituais de funcionamento da escola, conforme sua prática, e de acordo com o planejamento prévio da direção.

A organização das reuniões deverá permitir a participação efetiva de todos os profissionais da Escola envolvidos no processo pedagógico, podendo ser incluídos, em algumas situações, pais, alunos e comunidade em geral. Sugerimos que estas reuniões sejam definidas no Calendário Escolar.

É importante assinalar que nenhum profissional poderá ser dispensado dessas reuniões, exceto se estiver em afastamento legal.

O professor detentor de dois cargos efetivos em escolas estaduais distintas deverá cumprir a carga horária das reuniões nas duas escolas.

A carga horária não utilizada pela Escola, no mesmo mês, para as reuniões deverá ser destinada às demais atividades extraclasse. Exemplificando: se foi utilizada 1h semanal para reuniões, a outra 1h deverá ser cumprida em outras atividades, na escola ou em outro local definido ou autorizado pela Direção, para integralizar as 4 (quatro) horas previstas (MINAS GERAIS, 2015f, p. 2-3).

A partir disso, observa-se que as reuniões pedagógicas assumem, de certa forma, a condição de protagonista das atividades extraclasse. De acordo com a legislação vigente, elas se apresentam como insubstituíveis, tal como prevê o ofício citado anteriormente, conforme se observa no próprio texto:

[...] nenhuma estratégia utilizada para cumprimento da carga horária das atividades extraclasse desobriga o professor de participar de até 2 (duas) horas semanais programadas pela escola e que podem ser acumuladas para utilização dentro de um mesmo mês (MINAS GERAIS, 2013f, p. 5).

Outro aspecto relevante, que consta no ofício circular 1801/2013, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, é o anexo I do documento, que relaciona algumas sugestões de ações que poderão ser realizados para o cumprimento das atividades extraclasse, tanto nas reuniões de caráter coletivo,

programadas pela escola, como também nas demais atividades. Assim, abaixo apresenta-se o anexo:

Sugestões de ações a serem realizadas nas Atividades Extraclasse:

- . participação nas reuniões programadas pela Direção da escola;
- . elaboração de Planos de Aula;
- . análise dos resultados das avaliações internas e externas, para elaboração dos planos de trabalho e da intervenção pedagógica;
- . análise dos resultados finais de aprovação dos alunos a cada ano letivo;
- . avaliação dos trabalhos realizados, revisão das ações e replanejamento;
- . elaboração de instrumentos para acompanhar e avaliar sistematicamente, os alunos, durante todo o processo de ensino-aprendizagem;
- . elaboração de atividades de ensino-aprendizagem a partir das necessidades evidenciadas pela avaliação diagnóstica dos alunos;
- . produção, análise e escolha de materiais didático-pedagógicos;
- . elaboração de instrumentos de monitoramento e avaliação;
- . elaboração de atividades sistemáticas de intervenção pedagógica para alunos de baixo desempenho;
- . atualização dos registros de acompanhamento dos alunos e dos diários de classe;
- . participação em cursos, encontros, atividades e programas de capacitação profissional na área específica de atuação, observando o disposto no Ofício Circular nº 1.801/2013;
- . participação no processo de planejamento, execução, controle e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- . participação na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, do Calendário Escolar e do Regimento Escolar da Unidade de ensino;

- . colaboração nas atividades de articulação da Escola com as famílias e a comunidade;
- . participação na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica do aluno em Progressão Parcial, juntamente com o professor do Componente Curricular do ano anterior;
- . realização de pesquisas na biblioteca e laboratório de informática da unidade escolar;
- . realização de reuniões do Conselho de Classe;
- . utilização dos programas “Rodas de Conversa” da Magistra, vídeos da TV Escola e Canal Saúde e outros para estudos e discussão coletiva;
- . outras atividades evidenciadas a partir da implementação do Projeto Político Pedagógico (MINAS GERAIS, 2015c, p. 7).

A partir desse anexo, pode-se observar que as sugestões para as atividades extraclasse não fogem do escopo organizacional dos órgãos superiores que regem a educação no Estado. Com isso, podem reduzir a autonomia das instituições, além de limitar e restringir as possibilidades de se desenvolver trabalhos que extrapolem a lógica instrumental emanada do governo estadual, contrariando, assim, mecanismos capazes de garantir experiências genuinamente formativas e enriquecedoras no âmbito escolar.

2.2 As reuniões pedagógicas de uma escola estadual localizada em um município do sul de Minas Gerais

Além dessa breve apresentação da legislação que assegura o tempo de trabalho destinado às atividades extraclasse, no qual as reuniões pedagógicas se justificam do ponto de vista legal, busco evidenciar aspectos gerais das reuniões pedagógicas de uma escola da rede estadual em específico, vividos tanto na condição de professor como de pesquisador/escritor deste trabalho.

A imersão nesse contexto ocorre a partir da experiência de um trabalho realizado no Ensino Médio, em uma escola estadual situada no município de Lavras – MG. A instituição, uma das mais antigas da cidade, funciona em dois turnos, sendo que no período da manhã oferece o Ensino Médio e, no período da tarde, oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental. Ocorre, ainda, que muitos professores trabalham nos dois níveis de ensino e, por isso, as reuniões pedagógicas acontecem no final da tarde. A escola se localiza próximo à área central da cidade, o que faz com que atenda tanto alunos da região em que se encontra como também dos bairros periféricos que a têm como instituição mais próxima, além de boa parte de estudantes oriundos da zona rural que fazem uso do transporte municipal. Ressalta-se, ainda, que parte considerável dos alunos atendidos pela escola se encontra em estado de vulnerabilidade, alguns até em situação de risco social. Isso significa que a escola em questão recebe um público bastante diverso.

Assim, diante da tentativa de visualizar a lógica que norteia a relação espaço e tempo das Reuniões Pedagógicas, tendo como alvo as atividades mais representativas, faz-se necessário visitar alguns documentos internos da instituição. Para tanto, recorro, como fontes de informações para análise, ao Livro de Atas das Reuniões Administrativas coordenadas pela diretora da instituição da referida escola, correspondente ao ano de 2014, assim como ao Livro de Atas das Reuniões Pedagógicas de Módulos II, da mesma instituição, também referente ao ano de 2014, sob a orientação da supervisora pedagógica do Ensino Médio, todas devidamente liberadas para consulta pelos respectivos responsáveis. Vale lembrar que esta divisão entre reuniões pedagógicas e reuniões administrativas acontece apenas pelo fato de serem coordenadas por pessoas que assumem funções diferentes dentro do organograma institucional, além de serem registradas em livros específicos. Mas, do ponto de vista prático,

elas se confundem, pois apresentam características muito parecidas e obedecem à mesma dinâmica³, conforme pode-se observar mais adiante.

Além disso, para auxiliar no processo de aglutinar informações acerca do objeto, utilizo ainda algumas anotações registradas por mim como professor dessa escola e pesquisador deste trabalho durante as referidas reuniões, com o intuito de demarcar a lógica de organização dessas atividades, como também os conteúdos predominantemente trabalhados, para melhor caracterização dos momentos considerados de formação continuada.

Com esses procedimentos, talvez seja possível refletir, de forma mais detida, sobre algumas questões referentes às características do trabalho desenvolvido pelo professor dentro da própria escola, mais especificamente nas reuniões pedagógicas, na perspectiva de observar as condições para uma formação continuada dentro da instituição (tal como, em tempos anteriores, previa a luta da categoria docente).

2.2.1 Livro de atas das Reuniões administrativas

De acordo com o Livro de Atas das Reuniões Administrativas, foram realizadas onze reuniões no ano de 2014, convocadas de maneira esporádica pela direção da instituição escolar, assim que a mesma sentia necessidade, para tratar de assuntos diversos correspondentes ao cotidiano da escola. Essas reuniões se caracterizaram, basicamente, pela organização de questões de ordem prática das atividades da comunidade escolar, as quais obedecem à seguinte ordem no livro:

- a) Elaboração do calendário e dos cronogramas da instituição;
- b) Recomendações de conduta para os docentes e discentes;

³ No decorrer do texto, adoto o termo 'reuniões pedagógicas' para tratar todo e qualquer tempo de trabalho coletivo que acontece no interior das escolas. Quando necessário, farei as devidas especificações.

- c) Conversa com a Inspetora Escolar da Superintendência Regional de Ensino (SRE - Campo Belo) acerca de algumas denúncias e questionamentos da comunidade escolar;
- d) Determinação de normas para a saída dos alunos de sala de aula;
- e) Debates sobre a indisciplina dos discentes;
- f) Elaboração de alguns critérios de advertência dos mesmos;
- g) Interlocução com representantes do Conselho Tutelar para tratar de medidas e punições cabíveis em casos de indisciplina;
- h) Debate acerca das notas e sobre como essas deveriam ser repassadas aos alunos;
- i) Alteração da redação do Regimento Escolar, no que diz respeito às infrações e indisciplina;
- j) Reunião geral com a presença da comunidade escolar, Polícia Militar, Conselho Tutelar e representantes do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) para discutir os direitos e deveres dos alunos na escola;
- k) Exposição do Termo de Visita da Equipe Diretiva e Pedagógica, composta por vários servidores da SRE- Campo Belo, além da Inspetora Escolar, para dialogar sobre o andamento geral da instituição, além de questionamentos dos índices de evasão, repetência, e os resultados da escola nas avaliações externas;
- l) Cobrança aos professores, acerca dos prazos para entregas de planejamentos anuais, resultados da progressão parcial e registro no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE);
- m) Leitura das funções de cada cargo ou função na administração escolar, como direção, supervisão, colegiado escolar, etc;
- n) Discussão do regime disciplinar, levando em consideração as competências e atribuições de cada segmento da escola;

- o) Prestação de Contas dos serviços de contabilidade correspondentes ao ano de 2014, destacando os recursos adquiridos e os gastos da instituição.

2.2.2 Livro de atas das Reuniões pedagógicas

As Reuniões Pedagógicas seguem características muito parecidas com as das Reuniões Administrativas. Orientam-se, prioritariamente, em pautas referentes à organização do dia-a-dia da escola, o que revela que este tema se torna o principal e, talvez, único mecanismo norteador das discussões nesses momentos de trabalho coletivo.

Cabe destacar que esta preocupação com as atividades vinculadas ao funcionamento da escola, baseada na conduta dos envolvidos, além dos prazos para entrega das atividades demandadas, são periodicamente consultadas e avaliadas pelos representantes dos órgãos superiores da educação do estado, tais como os representantes da SRE – Campo Belo (Superintendência Regional de Ensino- Campo Belo) e da SEE –MG (Secretaria de Educação do Estado- Minas Gerais).

Abaixo, estão listadas as principais questões tratadas nas reuniões, de acordo com a consulta realizada no Livro de Atas das Reuniões Pedagógicas de Módulo II, referente ao ano de 2014.

- a) Orientações sobre a entrega dos diários de classe e dos resultados das Progressões Parciais dos alunos em recuperação, frequência dos alunos, etc;
- b) Controle da frequência dos alunos, diários de classe, comportamento dos alunos, PIP (Projeto de Intervenção

- Pedagógica), recuperação paralela e fechamento das notas do bimestre;
- c) Apresentação do projeto realizado pelo PIBID – Biologia, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), com os alunos da escola. Além de uma conversa para tratar das possibilidades de realização de um novo projeto interdisciplinar com a participação dos docentes, encaminhamentos para o planejamento e propostas do mesmo;
 - d) Debate sobre a organização da semana de trabalho, intitulada “Educação para a vida”, criada pela Lei Federal nº 11.988 de 27/07/2009, que tem como objetivo estimular a construção de conhecimento acerca de conteúdos que não constam no currículo obrigatório;
 - e) Visita de estudantes da Universidade Federal de Lavras (UFLA), membros do Levante Popular da Juventude, para tentar estabelecer diálogo com a comunidade escolar, além de tratar de algumas pautas do movimento estudantil na atualidade;
 - f) Orientações sobre a configuração e duração dos bimestres, distribuição dos pontos, prazos e datas para entrega de Planejamentos Anuais das disciplinas, entregas dos diários e taletas (planilhas que contêm as notas bimestrais de cada turma);
 - g) Normas internas acerca das avaliações bimestrais e sua forma de aplicação;
 - h) Prazos para entrega das notas e recuperação paralela;
 - i) Estabelecimento de datas para os conselhos de classe;
 - j) Informações sobre o Projeto “Reinventando o Ensino Médio” (Pacto – REM).
 - k) Realização de Conselhos de Classe;

- l) Introdução do Projeto “Reinventando o Ensino Médio” (Pacto-REM);
- m) Sugestões sobre a elaboração dos Planejamentos de Ensino, com base nos documentos dos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), livros didáticos e outras fontes;
- n) Mensagens e vídeos motivacionais, leituras superficiais de fragmentos de textos que abordam a rotina da escola;
- o) Orientações sobre as regras da instituição e sugestões acerca do comportamento e da didática dos professores;
- p) Conversa sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição;
- q) Repasses da Resolução SEE nº 2.197/2012 e do Ofício Circular nº 360/2013 que orientam sobre a operacionalização da Progressão Parcial, que corresponde a uma avaliação para os alunos que não conseguiram média no ano anterior em alguma disciplina.

2.2.3 A lógica entre as finalidades das reuniões

Ao observar as listas correspondentes aos livros de atas, foi possível visualizar duas preocupações bem aparentes que parecem reunir algumas questões em torno de si mesmas. Na primeira, destacam-se as atividades que buscam nortear o cotidiano da escola, isto é, aquelas voltadas para as demandas operacionais e destinadas a atender as exigências burocráticas. Na segunda, estão aquelas atividades nas quais predominam as demandas externas, haja vista, conforme o exposto acima, a quantidade de reuniões em que o tempo de trabalho é cedido para os mais variados grupos, tais como os representantes da SRE-Campo Belo, movimentos sociais organizados, além de grupos da comunidade e da Universidade Federal de Lavras (UFLA), etc.

O primeiro momento, de maneira geral, sintetiza as demandas burocráticas da instituição e foca nas atividades de cunho administrativo, tais como: elaboração de calendários e cronogramas; recomendações sobre a conduta dos docentes e discentes ao longo do ano letivo; orientações das normas internas, como saída de alunos da sala de aula, maneiras de tratar indisciplina, além de elaboração de critérios de advertência dos alunos; orientações sobre a distribuição das notas e como estas deveriam ser repassadas aos alunos; alteração do Regimento Escolar, no que diz respeito aos itens de infração e indisciplina. Há, também, alguns aspectos que operam no horizonte do cumprimento dos prazos e na questão dos registros institucionais, como é possível observar nas reuniões cujas finalidades são: divulgação das orientações sobre o preenchimento dos diários de classe e dos prazos para a entrega do mesmo para a supervisora responsável; definições dos prazos para divulgação dos resultados das Progressões Parciais, avaliações que são aplicadas aos alunos em recuperação; instrução sobre medidas de controle de frequência e comportamento dos alunos; orientações acerca do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que é um programa que visa retomar os conteúdos não consolidados das séries anteriores; determinação de regras para aplicação da recuperação paralela; orientações sobre a configuração e duração dos bimestres e distribuição dos pontos; fixação de prazos e datas para elaboração e entrega de Planejamentos Anuais de Ensino de cada disciplina, documento que contém os conteúdos a serem trabalhados durante o ano com base nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC); estabelecimento de cronograma para realização de Conselhos de Classe; informações a respeito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto – REM), projeto do governo federal em parceria com o governo estadual; debates sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição; repasses da Resolução SEE nº 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2015e) e do Ofício Circular nº 360/2013 (MINAS GERAIS, 2015b), que orientam sobre

a operacionalização da Progressão Parcial, atividades de recuperação dos alunos que não conseguiram média no ano anterior.

Ademais, o segundo momento do espaço é direcionado por demandas externas à instituição, quando estas assumem a centralidade das reuniões, como se pode observar nas seguintes atividades: apresentação de denúncias e questionamentos da Inspetora Escolar, vinculada à Superintendência Regional de Ensino (SRE - Campo Belo); interlocução com representantes do Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente, para tratar de medidas e punições cabíveis em casos de indisciplina; reunião geral com a presença da comunidade escolar, Polícia Militar, Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente, além de representantes do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), para discutir os direitos e deveres dos alunos na escola; exposição do Termo de Visita da Equipe Diretiva e Pedagógica, composta por vários servidores da SRE– Campo Belo, além da Inspetora Escolar, que têm como objetivo avaliar, de maneira constante, o andamento geral da instituição, por meio de atividades que incluem supervisionar os diários de classe dos professores e os rendimentos dos alunos em cada disciplina, além de analisar os índices de evasão e repetência dos alunos e os resultados da escola nas várias avaliações externas, como o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), gerenciados pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), órgão vinculado ao governo do estado de Minas Gerais; repasse da direção da escola acerca das cobranças realizadas pela Inspetora Escolar vinculada à SRE– Campo Belo aos professores (cobranças relacionadas, basicamente, aos prazos de entregas dos Planejamentos anuais das disciplinas, resultados da progressão parcial e registros no Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE); organização da semana de trabalho com dias letivos sem ministração de aulas, intitulada “Educação para a vida”, criada

pela Lei Federal nº 11.988 de 27/07/2009 (BRASIL, 2009), com o objetivo de estimular a construção de conhecimento acerca de conteúdos que não constam no currículo obrigatório das disciplinas. Além disso, temos, ainda, a visita constante de alguns grupos como, por exemplo, o PIBID – Biologia, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), para apresentação de projetos que foram realizados com os alunos da escola e também para tratar de possibilidades de realização de um novo projeto, desta vez interdisciplinar, com a participação de docentes de várias áreas. Vale destacar que esse grupo participou e foi responsável pela condução de várias reuniões, dedicadas a encaminhamentos, planejamentos e propostas. Houve também a visita de estudantes da Universidade Federal de Lavras (UFLA), mais especificamente, alguns membros do Levante Popular da Juventude da cidade, na tentativa de estabelecer diálogo com a comunidade escolar e dialogar algumas pautas do movimento estudantil na atualidade.

A partir do exposto, pode-se constatar que até mesmo essa distinção entre os dois principais momentos das reuniões pedagógicas se desfaz, pois o que está, de fato, em jogo pode ser caracterizado como uma espécie de expropriação do tempo de formação continuada, ao qual, conforme apresentado anteriormente, os professores têm o direito garantido pelos meios legais. Isto pode significar que o tempo destinado ao trabalho coletivo, importante fração da carga horária de trabalho semanal dos docentes, está sendo direcionado por uma lógica operacional e instrumental que vem limitando as condições dos professores se formarem no interior da instituição.

A seguir, apresento uma breve narrativa que pode ajudar a caracterizar o objeto. Trata-se de um relato de uma reunião que segue uma estrutura básica comum e se mantém praticamente durante todo o ano. Essa apresentação não pretende uma descrição rigorosa de uma reunião pedagógica específica, mas uma reconstrução da dinâmica assumida no seu interior com menções fictícias

em termos de alguns dados, que não obedecem à ordem apresentada e, até mesmo, podem ter acontecido em reuniões diferentes, além de dados reais, que se relacionam às atividades que efetivamente ocorreram.

Lavras, terça-feira, dezessete horas e cinco minutos. Mais um dia letivo em uma escola estadual se encerra e os professores do turno da manhã começam a chegar para as periódicas Reuniões Pedagógicas. Muitos deles, depois de um turno de trabalho na escola, retornam para a reunião no final da tarde. Outros, porém, depois de uma jornada dupla, manhã e tarde, nesta ou em outra instituição, vêm para o terceiro turno. Poucos minutos depois, a diretora, responsável por conduzir as atividades naquele dia, juntamente com a supervisora pedagógica, convida os docentes para se encaminharem para a sala multiuso. Todos se acomodam, ela toma a palavra e convida o grupo a fazer uma **oração** para iniciar os trabalhos. Ela mesma profere algumas palavras e incita o grupo a continuar. Feito isso, com a ajuda de uma professora, exibe um vídeo motivacional (autoajuda) **retirado da web** e, a partir dele, motiva os participantes a tecerem seus comentários particulares. Apesar do pequeno envolvimento, ocorre um princípio de conversa. Em seguida, a diretora passa a palavra para a supervisora, que traz a lista de pautas. Sim, há pautas e estas são basicamente vinculadas a outra reunião, conhecida como ‘monitoramento’, realizada no dia anterior com a direção da instituição e alguns representantes da Superintendência Regional de Ensino (SRE- Campo Belo). Nesse momento, além de mim, já é possível perceber certa reação de descontentamento em alguns colegas. A reunião prossegue, o primeiro tema é a **cobrança acerca de alguns prazos** que os professores, na sua maioria, não estavam cumprindo, como entrega de notas, preenchimento de diários de classe, elaboração de planejamentos, entre outros. Nesse instante, há uma reclamação generalizada dos docentes, que argumentam que os prazos eram curtos diante da demanda de atividades, haja vista que alguns trabalham em outra escola, outros continuam a estudar, etc. Restabelecido o silêncio, mesmo com certo incômodo, as atividades continuam e, assim, o próximo ponto é observar uma **mudança nos critérios de aplicação da avaliação** de recuperação paralela, que tem o objetivo de recuperar os alunos sem média no bimestre. Para isso, a supervisora distribui uma cópia do item que fora alterado, conduz a

leitura e orienta o modo que todos devem proceder a partir dali e, também, retoma um destaque feito pela Inspetora Pedagógica da SRE – Campo Belo. Nesse momento, uma professora toma a palavra e afirma que tal orientação se dava somente para **“passar o aluno de ano”** e, inclusive, ali estaria o “problema da educação”. Isso rompe com a apatia que imperava até o momento e acaba por motivar um longo e caloroso debate, um tanto quanto desorganizado, com diversas reclamações da situação atual da educação, até que a supervisora reassume a palavra e afirma que tudo aquilo que estava sendo debatido era “verdade”, sobretudo porque ela havia assistido a uma **reportagem no “Jornal Nacional”** que tratava da mesma coisa. Na sequência, as coordenadoras da reunião terminam de repassar algumas informações sobre aquele encontro que tiveram, questionam os docentes sobre a clareza das orientações e, não havendo dúvidas, encaminham para o encerramento. Cabe ainda destaque para os comentários posteriores à reunião, os quais, em sua maioria, demonstram descontentamento e passividade diante do conteúdo das atividades. Além disso, há uma grande insatisfação de estar presente na escola até aquele momento, **“cumprindo horário”**, visto que alguns alegam que estava quase na hora de voltar para o trabalho no dia seguinte.

2.3 As reuniões pedagógicas: negação do tempo de formação dos professores

De acordo com a apresentação das reuniões pedagógica, feita anteriormente, sobretudo quando elas assumem as dimensões operacional e organizativa como os principais mecanismos norteadores das atividades, pode-se constatar que elas vêm operando na lógica da racionalidade técnica, instrumentalizando um tempo de trabalho que poderia desenvolver atividades efetivamente formativas.

Ao olhar para as reuniões pedagógicas que se orientam a partir de uma racionalidade que favorece a expansão de um modelo de sociedade historicamente injusto, no qual os processos formativos se encontram cada vez mais danificados, inclusive a formação continuada dos professores no interior

das instituições em que trabalham - como é o alvo específico deste estudo, mostra-se necessário, então, recuperar a afirmação de Adorno e Horkheimer (1985, p. 100): “[...] a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”.

Georgen (2010), na esteira dos pensadores frankfurtianos, critica a dimensão do pensamento que se prende à realidade e à sua mera reprodução, colocando-se a serviço da aparelhagem econômica. Segundo ele, “[...] a racionalidade instrumental passou a ocupar a razão por inteiro, eliminando do pensamento a liberdade e autonomia” (GEORGEN, 2010, p. 238). O autor ressalta, ainda, que esse processo “[...] tornou-se hegemônico em quase todos os campos do conhecimento e do agir humano, inclusive no âmbito estratégico da educação” (GEORGEN, 2010, p. 239). Dessa forma, evidencia-se um mecanismo que toma a racionalidade instrumental como base para o processo de formação dos indivíduos e, com isso, caminha a passos largos para distanciamento da dimensão crítica e reflexiva, pois, nos dias atuais, adverte Georgen (2010), “[...] há um domínio completo da racionalidade instrumental sobre a formação profissional e moral das pessoas” (GEORGEN, 2010, p. 240).

O pensamento de Adorno e Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento*, escrito na primeira metade do século XX, continua sendo fundamental para a análise de questões vividas na sociedade contemporânea, em especial aquelas relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas.

Ao se colocarem diante da difícil tarefa de compreender a sociedade moderna de sua época, Adorno e Horkheimer (1985) recuperam o percurso histórico de desenvolvimento da razão para demonstrar as fragilidades do pensamento iluminista, da própria razão e da sua pretensão de tornar os homens senhores do medo. As formulações dos autores focam no pensamento iluminista, sobretudo por considerarem que esse se coloca como a base para a superação das

mazelas do mundo moderno, como a exploração e a injustiça social, o que ainda não se concretizou. Muito pelo contrário, respaldada por essa racionalidade, a sociedade moderna se desenvolveu a tal ponto que vem intensificando e expandindo seus mecanismos de exploração.

Ainda, segundo os autores, o desenvolvimento da sociedade tem ocorrido não apenas a partir de um processo de dominação da natureza, mas principalmente por meio da subjugação de alguns homens a outros. Eles denunciam a renúncia do exercício reflexivo do pensamento e sua redução à aplicação do método mais eficiente que segue a lógica de controle e eficácia social inerente ao modo de produção capitalista. Esse mecanismo reduz a realidade às características quantitativas, isto é, aquilo que as pessoas apreendem da realidade somente é valorizado à medida que possa ser representado por técnicas e cálculos que, por sua vez, fragmentam e operacionalizam tanto o pensamento como o conhecimento. Para Adorno e Horkheimer (1985):

Compreender o dado enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano- toda pretensão do conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato. Ora, ao invés disso, o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento firmemente preso à mera imediaticidade. O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Isso significa que a reflexão se distancia do pensamento, pois este se vê, cada vez mais, preso à resolução de problemas imediatos. Para isso, o pensamento se aprisiona às técnicas e aos métodos que simplificam a realidade,

de tal maneira que o caráter quantitativo e superficial é preconizado em detrimento de análises mais complexas, que são consideradas dispensáveis à medida que não servem à utilização imediata e pragmática.

Assim, para Adorno e Horkheimer (1985), destitui-se o pensamento de sua dimensão reflexiva e o reduz a mero instrumento, pois, de acordo com os frankfurtianos, “o procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. Apesar da autolimitação axiomática, ele se instaura como necessário e objetivo: ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 33). Antes, porém, os autores fazem referência à instrumentalização do pensamento e advertem que “o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 33).

Os autores apresentam, também, o modo como a razão instrumental se coloca a serviço da reprodução da sociedade, tal como ela se manifesta na modernidade:

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Além disso, os autores apontam para os desdobramentos desse processo na constituição dos indivíduos. Segundo eles, o positivismo extinguiu a mediação das ações individuais com a norma social. Para os filósofos,

O progresso técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral,

porque a própria razão se tornou um mero adinículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. **Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos.** Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a manipulação calculada com exatidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo o cálculo. Cumpru-se afinal sua velha ambição de ser um órgão puro dos fins. A exclusividade das leis lógicas tem origem nessa univocidade da função, em última análise no caráter coercitivo da autoconservação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37, *grifo nosso*).

Destaca-se, a partir disso, que sob o julgo dessa lógica, segundo os autores se estabelece na sociedade um entrelaçamento de interesses baseado na conservação da sua forma e dos indivíduos. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam, também, que

Quando afinal a autoconservação se automatiza, a razão é abandonada por aqueles que assumiram sua herança a título de organizadores da produção e agora temem nos deserdados. **A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação** (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38, *grifo nosso*).

Acerca desse mecanismo de dominação, os frankfurtianos apontam, em consequência, para os desdobramentos contraditórios de um suposto progresso respaldado técnica e socialmente que, segundo eles, expressa inevitavelmente a regressão.

Quando o desenvolvimento da máquina já se converteu em desenvolvimento da maquinaria da dominação – de tal sorte que as tendências técnica e social, entrelaçadas desde sempre, convergem no apoderamento total dos homens – os atrasados não representam meramente a inverdade. Por outro lado, a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é

culpado de seu próprio oposto. **A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão.** (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41, *grifo nosso*).

Frente a esse processo, os alemães acrescentam, ainda, que a aparelhagem econômica e social empobrece as vivências dos indivíduos eliminando suas qualidades e transformando-as em funções, principalmente por meio do trabalho racionalizado. Além disso, Adorno e Horkheimer (1985) fazem uma longa abordagem desse processo de dominação e exploração social que tem como suporte um modelo de racionalidade que se ajusta aos princípios mais injustos, tendo no horizonte a perpetuação das relações desiguais e da exploração do homem. A saber:

A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar. Essa necessidade lógica, porém, não é definitiva. **Ela permanece presa à dominação, como seu reflexo e seu instrumento ao mesmo tempo.** Por isso, sua verdade é tão questionável quanto sua evidência inevitável. É verdade que o pensamento sempre bastou para designar concretamente seu próprio caráter questionável. Ele é o servo que o senhor não pode deter a seu bel-prazer. Ao se reificar na lei e na organização, quando os homens se tornaram sedentários e, depois, na economia mercantil, a dominação teve que limitar-se. **O instrumento ganha autonomia: a instância mediadora do espírito, independentemente da vontade dos dirigentes, suaviza o caráter imediato da injustiça econômica.** Os instrumentos da dominação destinados a alcançar a todos – a linguagem, as armas e por fim as máquinas – devem se deixar alcançar por todos. É assim que o aspecto da racionalidade se impõe na dominação como um aspecto que é também distinto dela. A objetividade do meio, que o torna universalmente disponível, sua “objetividade” para todos, já implica a crítica da dominação da qual o pensamento surgiu, como um de seus meios. No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens, mesmo quando os alimenta. **Sob a forma das máquinas, porém, a ratio**

alienada move-se em direção a uma sociedade que reconcilia o pensamento solidificado, enquanto aparelhagem material e aparelhagem intelectual, com o ser vivo liberado e o relaciona com a própria sociedade como seu sujeito real. A origem particular do pensamento e sua perspectiva universal foram sempre inseparáveis. Hoje, com a metamorfose que transformou o mundo em indústria, a perspectiva do universal, a realização social do pensamento, abriu-se tão amplamente que, por causa dela, o pensamento é negado pelos próprios dominadores como mera ideologia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42, *grifo nosso*).

Horkheimer (2002) também discute o conceito de razão, propondo-se a desenvolver uma série de considerações acerca dos seus meios e fins. Para ele, na sociedade burguesa, pensou-se num papel de destaque para a razão no comportamento das pessoas, tanto que

[...] presumia-se que a razão regulasse nossas preferências, nossas relações com os outros seres humanos e com a natureza. Pensava-se nela como uma entidade, um poder espiritual que vivia em cada homem. Este poder era considerado o supremo arbítrio, ou mais ainda, a força criativa que estava por trás das ideias e coisas às quais devíamos devotar nossas vidas” (HORKHEIMER, 2002, p. 15).

Porém, o filósofo desmistifica essa ideia, apontando que ela desencadeia um processo de conformação dos indivíduos à realidade tal como ela é. Assim, ele afirma que “quando se concebeu a ideia de razão, o que pretendia alcançar era mais que a simples regulação da relação entre meios e fins: pensava-se nela como o instrumento para compreender os fins, para *determiná-los*” (HORKHEIMER, 2002, p. 16).

O autor critica, ainda, o processo histórico pelo qual a razão, anteriormente considerada como base objetiva para os ideais de justiça, igualdade, felicidade, democracia e propriedade, reduziu-se, depois, a

meramente parte desses conteúdos. Esse mecanismo, segundo ele, acontece porque o particular tomou lugar do universal e a razão destituiu-se de sua autonomia. E, além disso, acrescenta que

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; **em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônimos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado do processo social.** Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. Os conceitos se reduziram a síntese das características que vários espécimes têm em comum. [...] Qualquer uso dos conceitos que transcenda à sumarização técnica e auxiliar dos dados factuais foi eliminado como um último vestígio da superstição. **Os conceitos foram “aerodinamizados”, racionalizados, tornaram-se instrumentos da economia de mão-de-obra. É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção** (HORKHEIMER, 2002, p. 26, *grifo nosso*).

As consequências desse processo parecem estar na padronização das atividades funcionais e operacionais, inclusive a linguagem, pois, segundo Horkheimer (2002)

Quanto mais as ideias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. São consideradas como coisas, máquinas. A linguagem tornou-se apenas mais um instrumento no gigantesco aparelho de produção da sociedade moderna (HORKHEIMER, 2002, p. 27).

Diante dessa mecanização, o filósofo faz referência ao modo como esse mecanismo alcança a consciência dos indivíduos e acrescenta que a diferença entre o pensamento e a ação é anulada, tornando-se, também, um instrumento,

de tal maneira que “[...] todo pensamento é considerado como um ato; toda reflexão é uma tese; e toda tese uma divisa ou um lema. [...] Tudo e todo mundo é classificado e rotulado” (HORKHEIMER, 2002, p. 28). O autor destaca, ainda, que essa lógica se ampara nos critérios de desenvolvimento da sociedade do mercado e enfraquecimento dos sujeitos frente a essa totalidade. Afirma ele:

Tal mecanização é na verdade essencial à expansão da indústria; mas isso se torna a marca característica das mentalidades, mas se a própria razão é instrumentalizada, tudo isso conduz a uma espécie de materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida (HORKHEIMER, 2002, p. 28).

Então, compreende-se que existe uma lógica social muito maior por trás das reuniões pedagógicas, de tal maneira que elas se apresentam contraditoriamente como expressões e também negação desse mecanismo. Por isso, apresenta-se como imprescindível tecer críticas a esse processo, inclusive no horizonte de recuperar ou, até mesmo, valorizar as possibilidades verdadeiramente formativas deste tempo de trabalho coletivo. Portanto, este trabalho tem como objetivo compreender o processo que ocorre no interior das instituições de educação básica, de modo especial das reuniões pedagógicas, e como elas vêm seguindo o horizonte que, respaldado pela racionalidade técnica, tem influência direta e intensa na formação dos indivíduos. A seguir, este estudo se propõe a identificar e discutir algumas peculiaridades deste processo.

3 SOCIEDADE MODERNA: INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO

A princípio, faz-se necessário situar que o movimento descrito na seção anterior está ancorado numa lógica histórica e social que orienta inclusive a condução dos processos formativos. Portanto, neste capítulo, pretende-se compreender alguns traços da sociedade contemporânea que tem preservado sua lógica de produção capitalista. Para tanto, recorro à produção filosófica frankfurtiana, de acordo com a qual tem havido uma inversão das necessidades humanas produzidas e expressas nesse contexto, além do desenvolvimento da chamada indústria cultural e da conversão da formação em semiformação.

Conforme esses autores, a sociedade moderna é marcada pelo avanço da racionalidade técnica e pelo desenvolvimento tecnológico, e caracteriza-se por meio de elementos bastante contraditórios como, por exemplo, a configuração estrutural pautada pela divisão social do trabalho, a instrumentalização da razão e a administração da cultura.

Ao ter-se desenvolvido técnica e tecnologicamente, com a possibilidade de garantir, minimamente, a existência material básica dos indivíduos, a sociedade capitalista não explicita o processo de desenvolvimento, tampouco evidencia sua ruína. Com isso, o processo de dominação e exploração dos homens se intensifica, segue-se a qualquer custo a lógica do mercado, o que pode contribuir com a intensificação do processo de danificação dos indivíduos, sobretudo porque esta lógica pode atingir os mais variados campos da cultura.

Portanto, mostra-se necessário problematizar o processo de produção da cultura na sociedade moderna, sobretudo por meio da formulação de Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*. Antes, porém, destaca-se a aproximação entre cultura e pressupostos administrativos, elaborado também por

Adorno em *Administração e Cultura* (ADORNO, 1986b). Assim, no que se refere à cultura, Adorno (1986b) afirma que:

Quem fala de cultura, também fala de administração, quer deseje ou não. A concentração de coisas tão diferentes tais como filosofia e religião, ciência e arte, formas de conduta e estilos, ou seja, do espírito objetivo de uma época em uma só palavra: cultura, revela, antes de mais nada, o olhar administrativo que, de cima para baixo, tudo isso acumula, classifica, pondera e organiza. [...] atualmente os conceitos de cultura e de administração estão próximos um do outro (ADORNO, 1986b, p. 126).

Porém, o autor evidencia certo movimento dialético, ao demarcar que, de acordo com os conceitos alemães, a cultura pode se apresentar também como o oposto a administração, sendo assim, nas palavras do frankfurtiano

Ela [a cultura] gostaria de ser o mais elevado e puro, aquilo que jamais fora tocado e nem obstaculizado por quaisquer análises objetivas ou técnicas. Na linguagem da formação isso se chama autonomia e a opinião corrente a associa de bom grado à personalidade. A cultura seria a manifestação da essência pura dos homens, sem consideração das unidades funcionais da sociedade. Que não se possa evitar a palavra cultura, apesar de sua presumida ressonância, testemunham as centenas de vezes que, com todo direito, criticou-se a categoria do mundo tal como ele é: administrado (ADORNO, 1986b, p. 126).

Desse modo, Adorno (1986b) denuncia a tendência dos pressupostos administrativos se expandirem e, conseqüentemente, atingirem certa independência e, com isso, funcionar como mecanismo de controle, principalmente em setores até então não atingidos pela lógica pragmática e instrumental— no caso específico deste trabalho, a escola, especialmente os encontros entre os professores. Assim, o modelo mercadológico se intensifica e alcança os mais variados campos da esfera social, garantindo, conforme Adorno

(1986b, p. 128), a “[...] expansão das relações de troca em relação à vida como um todo”.

Esse processo também foi destacado por Ruschel (1995). A autora, baseada na compreensão frankfurtiana, indica que a lógica que levou Adorno à formulação da ideia de mundo administrado está vinculada ao fato de que

Todos os níveis da cultura foram virtualmente permeados pelo processo de coisificação, conceito já descrito por Marx, no século XIX, no contexto das relações de trabalho e de produção [...] Podemos ver que o conceito de mundo administrado é inseparável do de *indústria cultural* – já que é esta quem tudo administra e controla -, do de *coisificação* – consequência da manipulação da consciência das massas pela indústria cultural-, bem como do conceito de *esclarecimento* – uma vez que este significa a dominação da natureza e, junto com esta, a dominação do homem pelo homem (RUSCHEL, 1995, p. 240).

Da mesma forma, em *Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial* (ADORNO, 1986a), o filósofo discute as mudanças da sociedade capitalista no contexto histórico da época (década de 1960). Ele destaca o desenvolvimento industrial e a significativa elevação da técnica nas relações de produção. Para Adorno, o capitalismo foi além das previsões de Marx sobre a lei do valor, a lei da acumulação e a lei do colapso do sistema. Assim, ao discutir seu próprio contexto histórico, Adorno (1986a) indica que a economia de mercado está consolidada, mas “[...] a dominação sobre os seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico. Objeto disso já não são mais apenas as massas, mas também os mandantes e seus apêndices” (ADORNO, 1986a, p. 67). Em outras palavras, o processo de exploração continua sendo exercido na sociedade, principalmente por meio de um aparato técnico e instrumental que escapa à consciência daqueles que dele se utiliza e, por isso, os homens continuam não sendo senhores autônomos de sua própria vida.

Ele também discute o desenvolvimento das forças produtivas e considera que o trabalho industrial passa a ser o modelo de sociedade, uma vez que, pela exigência econômica, ocorre a expansão do modelo industrial para outros setores, a saber: produção material, administração, distribuição e, sobretudo, cultura. Portanto, Adorno (1986a) reforça que, de acordo com as relações de produção, a sociedade é capitalista. Além disso, a partir da afirmação de Marx, ele destaca que os homens continuam sendo apêndices da maquinaria e não mais apenas os trabalhadores precisam se adequar às características das máquinas a que servem, mas, inclusive, outros tantos estão obrigados a se submeterem, até mesmo subjetivamente, ao mecanismo social. Isso representa a subordinação do indivíduo ao modo de produção industrial, que tem o lucro privado, concentrado nas mãos dos capitalistas, como principal objetivo.

Ainda em diálogo com Marx, Adorno (1986a) destaca uma inversão no que diz respeito às necessidades. Segundo ele, a produção material não ocorre a cargo do que é, de fato, necessário para a vida, mas, pelo contrário, as necessidades são totalmente dirigidas e acabam por se transformarem em função da produção. Ou seja, as necessidades são produzidas a partir de uma demanda falsa, uma vez que são fixadas e adequadas aos interesses do aparelho econômico. Assim, as mercadorias perdem seu valor de uso e as necessidades - inclusive as necessidades formativas - são vistas pelo prisma do valor de troca. Elas são geradas tendo em vista o interesse pelo lucro. Até mesmo as necessidades mais objetivas, tais como a necessidade de moradias suficientes e a necessidade de formação e informação passam a ser orientadas pelos objetivos de lucro.

Além disso, evidencia-se o caráter hostil e absolutamente injusto das relações de produção desse modelo de organização social. A incoerência desse processo é destacada por Adorno (1986a) ao advertir que, por causa destas relações, os homens estão condenados a passar fome, mesmo que haja

abundância de bens, uma vez que a necessidade real dos indivíduos está contaminada pela sua aparência. As necessidades objetivamente corretas ou falsas poderiam ser distinguidas, porém, mesmo sendo derivadas de uma regulamentação burocrática, isso não ocorre. Ainda, de acordo com o filósofo, tais necessidades são a representação da totalidade social, pois

[...] no mundo administrado, elas não são em si o primeiro. O julgamento das necessidades corretas e falsas teria de ser feito de acordo com uma visão de estrutura geral da sociedade, com todas suas mediações. O fictício que hoje deforma todo e qualquer atendimento das necessidades é inconscientemente percebido sem questionamentos; provavelmente contribui para o mal-estar da cultura (ADORNO, 1986a, p. 71).

Entretanto, Adorno (1986a) assevera que muito além da aplicação dos termos de necessidade, satisfação e interesse de lucro ou poder, está em jogo uma necessidade muito maior, da qual todas outras dependem, que é o legítimo desejo de sobreviver.

Porém, num modelo de organização social que instrumentaliza a cultura e, conseqüentemente, intensifica o processo de reificação dos indivíduos, além de ter como horizonte principal a radicalização do lucro, nem mesmo a busca pela sobrevivência recebe a devida importância.

Adorno (1986a) destaca, ainda, que o processo de administração da cultura se manifesta de maneira tão intensa que, além de criar falsas demandas, chega-se ao ponto de criar falsas crises com o objetivo de expandir sua própria lógica de produção, a qual passa a ter um fim em si mesma. Diante da intensa demanda de necessidades e do caótico sistema de ofertas de bens de consumo, Adorno (1986a) adverte que certas influências nas relações de produção são geridas por iminentes ameaças de catástrofes e vinculadas a possíveis crises econômicas, tendo em vista que somente em um contexto tão instável as

relações de produção se afirmariam de modo tão contumaz. Assim, para o autor, esse mecanismo nada mais é que a criação de um processo de produção de meios de destruição, sendo que “[...] da liberação das forças produtivas, surgiram novamente relações de produção restritivas: a produção tornou-se uma finalidade em si e bloqueou o objetivo que seria a realização plena da liberdade” (ADORNO, 1986a, p. 72).

Além disso, para Adorno (1986a, p. 72), “[...] o conceito burguês do ‘trabalho socialmente útil’, que se demonstrou no mercado, no lucro, jamais em utilidade transparente para os próprios homens e menos ainda para a sua felicidade”. Ele considera que “[...] tal dominação nas relações de produção sobre os homens pressupõe por sua vez o estágio de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas” (ADORNO, 1986a, p. 72). O autor sugere, ainda, que a superprodução, fruto da expansão das forças produtivas, pela qual a necessidade aparente subjetiva foi substituída, é provocada por

[...] uma aparelhagem técnica que se autonomizou a ponto de ter-se tornado irracional (isto é, não-rentável) a partir de um certo volume de produção; ela é, portanto, necessariamente acarretada pelas circunstâncias. Só na perspectiva do aniquilamento total é que as relações de produção não frearam as forças produtivas (ADORNO, 1986a, p. 72).

Adorno (1986b) adverte que esses métodos são capazes de manter as massas sob controle e pressupõem, necessariamente, certa centralização e concentração, não apenas econômica, mas também tecnológica, como, por exemplo, os meios de comunicação de massa que, pelo amparo da tecnologia, podem tornar homogênea a consciência de inúmeras pessoas. Ele considera que o processo de desenvolvimento do capitalismo carrega consequências que extrapolam o universo da economia e tem fortes influências na consciência dos indivíduos, isto é, uma regressão do homem. Uma vez atrelados ao modelo

capitalista de produção e de vida social, “[...] homens perdem as qualidades que eles não mais precisam e que só os atrapalham; o cerne da individuação começa a se decompor” (ADORNO, 1986a, p. 73). Além disso, o filósofo aponta que as forças produtivas e as relações de produção formam uma identidade que é responsável pela constituição da aparência socialmente necessária da configuração atual, pois, nas palavras do autor,

Essa aparência é socialmente necessária porque, de fato, momentos do processo social, anteriormente separados, inclusive os seres humanos vivos, são levados a uma espécie de denominador comum. Produção material, distribuição e consumo são administrados conjuntamente (ADORNO, 1986a, p. 74).

Adorno (1986a) também discute o envolvimento do desenvolvimento das forças produtivas e sua aproximação com as relações de produção. Para o frankfurtiano, as relações de produção e as forças produtivas estão entrelaçadas e, portanto, não há motivos para tratá-las de modo polarizado. Por isso,

[...] mais do que nunca, as forças produtivas estão sendo mediadas pelas relações de produção; de um modo tão completo, talvez, que estas aparecem, exatamente por isso, como a essência; elas tornaram totalmente uma segunda natureza (ADORNO, 1986a, p. 71).

Diante disso, Adorno (1986a) alerta para o fato de que os meios que permitem à sociedade produzir cada vez mais encontram-se subordinados à apropriação privada do que é produzido coletivamente. Uma subordinação que faz com que o desenvolvimento daqueles meios não imploda tal relação, mas faz com que as necessidades objetivas das pessoas sejam orientadas cada vez menos pelos próprios sujeitos e visem aos interesses do mercado. O que mais se destaca nesse processo, segundo ele, seriam a inversão destas necessidades e a formação

de uma consciência individual que chega a negar tudo aquilo que em si não corresponde às necessidades do mercado.

Justamente, esse procedimento de radicalização do lucro que aos poucos vem deteriorando o processo de individuação dos sujeitos, está ancorado no controle extremo do processo de trabalho e um forte mecanismo de criação de necessidades, inclusive culturais, as quais aprisionam e enfraquecem, cada vez mais, a consciência dos sujeitos.

Esse processo tem consequências diretas para o dia-a-dia dos trabalhadores nos diversos campos da vida social, inclusive no trabalho docente que se caracteriza como foco dessa dissertação.

Cabe, portanto, destacar que toda essa estrutura está respaldada por um mecanismo que sustenta essa condição, de tal maneira que, diante desta breve caracterização de alguns elementos corrosivos da sociedade moderna, faz-se necessário buscar apoio no horizonte do pensamento frankfurtiano, sobretudo no conceito de *indústria cultural* e *semiformação*, a partir dos quais se torna possível problematizar o delineamento das bases históricas e sociais que amparam o controle e padronização, além de deter-se acerca das consequências deste modelo para a formação (da consciência) dos indivíduos.

3.1 A indústria cultural como norteadora das necessidades dos indivíduos

Faz-se necessário, antes de qualquer ocorrência, debater a atualidade do conceito de indústria cultural, cunhado por Adorno e Horkheimer em meados dos anos quarenta, sobretudo quando se tem em vista reflexões acerca de processos formativos. Assim, ao deter-se sobre essa questão, Zuin (1999, p. 1) afirma que

Na verdade, a essência do conceito de indústria cultural não só permanece atual, como também é relevante sobretudo

para a investigação dos mecanismos psicológicos determinados pelas relações sociais que exigem a universalização da semiformação e, por que não dizer, da nossa educação danificada.

Sendo assim, no capítulo *Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) denunciam a crise da cultura na sociedade do capitalismo tardio e a sua conversão em mera mercadoria. Eles lançam mão do conceito de indústria cultural, cuja característica é a apropriação dos elementos culturais e a transformação desses em mercadorias que já são produzidas tendo em vista seu consumo massificado. Esse procedimento gera a padronização dos comportamentos, determina modos de ser, pensar e agir. Tal mecanismo está ancorado na ideia de produção das necessidades para os indivíduos, e o que se vê, segundo os autores, é uma disseminação de “bens padronizados para satisfação de necessidades iguais. [...] Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Enfatiza-se, também, que esse processo não está desconectado da lógica de reprodução do capitalismo- muito pelo contrário. A técnica da indústria cultural reverbera sua função na economia da sociedade atual que, amparada na produção em série, gera cifras e rendimentos exorbitantes para a grande indústria, pois para conseguir atender à demanda da padronização ideológica das necessidades produzidas, essa indústria lança mão da mais pesada organização produtiva, o que, conforme os autores, legitima o lixo que produzem (ADORNO; HORKHEIMER, 1985)

Além disso, a indústria cultural possui um grande poder de identificação, resultante, sobretudo, desta ideologia da necessidade produzida. Até mesmo a diversão por ela produzida, segundo os autores, apresenta-se como o prolongamento do trabalho no capitalismo tardio, procurada por quem quer

escapar do processo de trabalho mecanizado e para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Ao acompanhar o pensamento dos primeiros pensadores frankfurtianos, Maar (2003) indica uma pertinente reflexão, segundo a qual se deveria compreender

A semiformação como uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção, seja fora dela. Nesta medida, por exemplo, o chamado “direito à preguiça” de Lafargue já atentaria à semiformação dos homens, voluntariamente mantidos dominados pela ordem do trabalho mesmo quando não trabalham (MAAR, 2003, p. 462, grifo do autor).

Essa mecanização pode assumir um forte poder sobre as pessoas e até mesmo sobre o processo de produção da felicidade, haja vista que, em grande medida, a indústria cultural determina a fabricação da mercadoria destinada à diversão e que, além disso, as pessoas não têm condições de perceber outra coisa que não seja as cópias que reproduzem seu processo de trabalho. Isso se apresenta com largas influências sobre a vida dos indivíduos e acaba ampliando cada vez mais esse mecanismo de dominação, do qual a diversão torna-se seu conteúdo central, pois

O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Esse processo pode indicar que os indivíduos se distanciam de sua capacidade de se perceberem como sujeitos históricos, responsáveis por relacionar com a cultura e com os elementos que a compõem a partir de uma perspectiva subjetiva que os credenciarão a julgar aquilo que está diante de si como algo significativo para sua formação, tanto na esfera intelectual quanto no mundo do trabalho. Diante da indústria cultural, o indivíduo

[...] Não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento -, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da ideia do todo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Os procedimentos da indústria cultural buscam, à sua maneira, expropriar os indivíduos de sua capacidade de autonomia do pensamento e, principalmente, limitar suas possibilidades de perceberem as nuances da sociedade moderna no que se refere à dominação e à anulação do particular frente ao universal, e isso pode comprometer o processo de individuação. Acerca disso, Adorno e Horkheimer (1985) apontam que

[...]o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. [...] O que domina é a pseudoindividualidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Os autores discorrem sobre esse processo ideológico e destacam que as particularidades do eu apresentam-se como meras mercadorias socialmente condicionadas que se passam como algo natural, mas que, na verdade, se constituem como expressão do poderio do universal. Desse modo, a cultura de

massas revela o caráter fictício que o indivíduo sempre exibiu na sociedade burguesa, isto é, produto da aparelhagem econômica e social. De tal maneira que, posteriormente, no *Resumo da Indústria Cultural*, ao comentar suas formulações em parceria com Horkheimer, o próprio Adorno (1978) assevera que o mecanismo da indústria cultural se manifesta por meio da adaptação dos produtos ao consumo das massas, o que explicaria, logicamente, sua intensa determinação pelo consumo. O autor afirma ainda que esse mecanismo se tornou possível “graças tanto aos meios atuais da técnica, quanto à concentração econômica e administrativa. A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores” (ADORNO, 1978, p. 287).

Vinculado a essa questão, observa que as massas figuram como meros objetos passíveis de controle pelo forte poder da indústria cultural, na qual sua técnica apresenta larga influência na vida dos indivíduos. Assim, Adorno (1978) assegura que

Nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria (ADORNO, 1978, p. 287).

Diante do estado de desenvolvimento deste aparato, o autor chega a afirmar que “o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto” (ADORNO, 1978, p. 287).

3.2 Pressupostos da formação cultural na sociedade moderna: a semiformação

Frente ao processo caracterizado acima, Maar (2003) se detém sobre a condição degradada dos indivíduos na sociedade moderna, na qual os processos de constituição dos sujeitos estão objetivamente vinculados à reificação e, na mesma linha do pensamento frankfurtiano, assevera que “a ‘finalidade que cabe’ aos sujeitos é serem sujeitos da reprodução de um mundo em que sua condição é de sujeitos sujeitados. Os sujeitos produzem sua sujeição no tempo, como semiformação” (MAAR, 2003, p. 465).

Ao tratar da pertinência em que o mecanismo da indústria cultural atua nos indivíduos, Adorno (1978), ironicamente, destaca o processo de formação regressiva da consciência, conforme a ilustração a seguir:

Não é por nada que na América podemos ouvir da boca dos produtores cínicos que seus filmes devem dar conta do nível intelectual de uma criança de onze anos. Fazendo isso, eles se sentem sempre mais incitados a fazer de um adulto uma criança de onze anos (ADORNO, 1978, p. 293).

Cabe ressaltar que as análises aqui apresentadas acerca do indivíduo são destacadas pelos autores mediante um processo permeado de contradições, o que evidencia o caráter histórico e dialético da abordagem frankfurtiana.

Exemplo disso é que, mesmo a partir do que foi descrito acima, Adorno e Horkheimer (1985) apontam também que a sociedade burguesa, mesmo à custa da individualidade, desenvolveu em seu processo a individuação, na qual, ainda que contra a vontade dos seus senhores “[...] a técnica transformou os homens de crianças em pessoas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128) e em que o maltrato da individualidade pela indústria cultural se justifica, “[...] porque nela

sempre reproduziu a fragilidade da sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 129).

Porém, no curso de desenvolvimento da sociedade moderna, em face de um processo de dominação nunca visto em termos históricos, observa-se a ampliação das condições que desfavorecem o desenvolvimento do processo de individuação. Esse processo é revelado a partir da absolutização das relações de troca, na qual os próprios indivíduos vêm se assemelhando às mercadorias, sobretudo em função da padronização social, fruto da indústria cultural. Pode-se, então, conferir a abrangência desse processo a partir da seguinte afirmação de Adorno (1978, p. 288): “toda a práxis da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais”.

Consequência disso, segundo Adorno (1986a), é que vão se diluindo as fronteiras que antes ainda separavam as esferas no interior do processo global e que preservavam o qualitativamente diferenciado. Diante disso, reitera o autor,

[...] tudo é uno. A totalidade dos processos de mediação, na verdade, do processo de troca, produz uma segunda e enganadora imediatez. Ela permite, talvez, esquecer ou suprimir da consciência, contra a própria evidência, o que é antagônico e separador. Mas, essa consciência da sociedade é aparência porque, ainda que se dê conta da unificação tecnológica e organizatória, deixa de ver que essa unificação não é verdadeiramente racional, mas se mantém subordinada a uma regularidade cega e irracional. Não existe sujeito geral na sociedade (ADORNO, 1986a, p. 74).

O autor ressalta ainda que, na sociedade moderna, tudo que existe socialmente está completamente mediado e, por isso, deformado, pela totalidade:

[...] já não há lugar fora da engrenagem social a partir do qual se possa nomear a fantasmagoria; só em sua própria incoerência é que se pode encaixar a alavanca. [...] A falsa identidade entre a organização do mundo e seus habitantes mediante a total expansão da técnica acaba levando à

reafirmação das relações de produção (ADORNO, 1986a, p.74).

Em face dessa autonomização do sistema, adverte o autor, em função da técnica que atingiu seu limite e se tornou aquela fatalidade que encontra sua expressão no medo onipresente, ocorre que ninguém consegue se fixar mais em nada, nem em pessoas e nem em classes, pois “[...] no final das contas, a única coisa que se autonomizou foram as relações entre os homens, soterradas sob as relações de produção” (ADORNO, 1986a, p. 74).

Em uma perspectiva dialética, ao mesmo tempo em que o autor afirma que a ordem das coisas se apresenta como sua própria ideologia, virtualmente impotente, ele também destaca que “[...] por mais insuperável que seja o feitiço, é apenas feitiço” (ADORNO, 1986a, p. 75).

Dessa forma, na tentativa de desmistificar o processo ideológico da indústria cultural, Adorno (1986a) enxerga a possibilidade e, sobretudo, a necessidade de apresentar resistência à lógica instaurada. Para exemplificar, verifica-se o crédito do autor em relação à sociologia, uma vez que, para ele, ao invés desta disciplina

Fornecer informações só bem-vindas a agência e a interesses comerciais deve realizar alguma coisa daquilo em função do qual ela uma vez foi concebida, então depende dela, por mais modesto que isso seja, contribuir com os meios que não sucumbam, eles próprios, ao caráter universal do fetiche, para que esse feitiço seja quebrado (ADORNO, 1986a, p. 75).

Porém, diante do dissimulado mecanismo da indústria cultural, criam-se as condições ideais para o desenvolvimento da semiformação, conforme indica Zuin (1999):

[...] quando a produção simbólica se converte numa mercadoria como outra qualquer, de tal forma que o seu caráter de valor subordina autoritariamente o seu valor de uso, então já se encontram estabelecidas as bases para a consolidação da semiformação (ZUIN, 1999, p. 58).

Por isso, na sequência, faz-se necessário deter acerca desse processo de intensificação da semiformação na sociedade moderna. No texto *Teoria da Semiformação*, republicado no Brasil em 2010, Adorno (2010) analisa a formação cultural na sociedade capitalista e como esta tem se convertido em semiformação. As observações do autor se norteiam principalmente pela condição assumida pela cultura na sociedade moderna e sua conversão em mera mercadoria, assemelhando-se, assim, ao processo descrito sobre a indústria cultural. Ou seja, compreende-se que o mecanismo da semiformação também está ancorado nas análises anteriores do filósofo alemão em parceria com Max Horkheimer feitas na *Dialética do Esclarecimento*, em 1985.

Dessa forma, Zuin (1999), apoiado nas reflexões frankfurtianas, enfatiza, no idioma alemão, certa aproximação entre os conceitos de cultura e formação (*Bildung*), a saber:

O termo formação está intrinsecamente relacionado com cultura (*Kultur*), são praticamente equivalentes. Só que, enquanto *kultur* tende a se aproximar das relações humanas objetivas, *Bildung* vincula-se mais às transformações decorrentes da esfera objetiva, ou seja, a formação é o correlato subjetivo da própria cultura (ZUIN, 1999, p. 55).

Diante disso, o estudioso brasileiro tece ainda outras considerações acerca do conceito de formação vinculado à conflituosa relação com a cultura. Sendo assim, afirma que

É dessa relação entre a dimensão objetiva e subjetiva da cultura que se origina o conceito de formação, ou seja, a subjetividade objetivada nos produtos humanos pela

intervenção do agir formativo necessita tanto de um momento de distanciamento quanto de aproximação da realidade que transforma o subjetivo tanto quanto é transformada pelo exercício da atividade racional (ZUIN, 1999, p. 55).

Adorno (2010), tendo em vista a compreensão como valor de troca, afirma que há uma ambiguidade no caráter da formação, uma vez que a própria formação entendida como apropriação subjetiva da cultura pode gerar mecanismos de adaptação ou crítica social.

Assim, com destaque para o duplo caráter da cultura, Zuin (1999), ao travar um diálogo com o filósofo alemão Hebert Marcuse, indica que

Se a produção cultural é utilizada para ajudar a inalterabilidade das relações sociais desiguais, por outro lado, esses mesmos produtos se convertem no refúgio da beleza e da liberdade, justamente porque a possibilidade de desfrutá-los distancia-se das injustas relações sociais e assumem a tarefa de rememorar uma reconciliação que poderia existir entre o belo e o necessário, as pulsões e a cultura, o dominador e o dominado (ZUIN, 1999, p. 49).

Adorno (2010), porém, faz referência a alguns fatores que interferem negativa ou positivamente na formação cultural e na sua relação com a sociedade. Ele destaca que a própria formação já está definida *a priori*, uma vez que a formação cultural converteu-se em uma semiformação socializada, da qual ganha força o espírito alienado, principalmente porque a formação está atrelada aos elementos culturais aprovados, oriundos da indústria cultural, e, por isso, a semiformação assume a forma dominante da consciência atual.

Maar (2003), portanto, compreende a cultura como cópia da sociedade vigente, isto é, responsável pela reprodução social. Para o estudioso do pensamento frankfurtiano, a expressão cultural é determinada socialmente. Ao

abordar a semiformação no horizonte da indústria cultural, ele interpreta a cultura como expressão ideológica da própria sociedade, de tal maneira que

As condições da produção material existentes impõem esta forma cultural-ideológica e são refletidas na semiformação. Esta é uma formação social determinada, sujeitada no curso da formação social destas formas determinadas de produção e de formação, a sociedade, cuja forma dominante de consciência será doravante a semiformação (MAAR, 2003, p. 468-469).

Além disso, Adorno (2010) assinala o processo histórico e social de conversão da cultura em valor que se isola das coisas humanas; a formação com fim em si mesma, baseada nessa compreensão de cultura absoluta, converte-se em semiformação. Diante dessa compreensão de cultura, o autor elucida que, sob tais condições, os homens são pressionados pela necessidade da autoconservação, o que reforça o momento adaptativo da formação e fortalece, assim, a semiformação. Além disso, Adorno (2010) aponta que a adaptação para a autoconservação revela também um modelo formativo pautado na conformação com a vida real, o que pode inviabilizar espaços e momentos de proximidade em que os homens possam educar uns aos outros. O autor destaca ainda que, nesta perspectiva de adaptação sob o imperativo da autoconservação, a formação perde seu sentido, caminha para a ideologia e pode gerar uma formação regressiva.

Dessa maneira, Zuin (1999) também comenta o momento adaptativo da semiformação, e, então, acrescenta que

[...] A hipóstase da cultura da cultura não se refere unicamente à sua associação com a dimensão espiritual, pois também concerne à sua exagerada conformação à realidade material, ao necessário, mas não exclusivo, momento da adaptação. Tal absolutização do momento adaptativo do processo de produção simbólica foi muito bem aduzida na

aversão a qualquer possibilidade de uma atitude de distanciamento em relação ao mundo fenomênico que poderia encetar reflexão e questionamento da barbárie (ZUIN, 1999, p. 56).

Ao problematizar a ambiguidade da cultura, Adorno (2010) destaca que isso nasce do antagonismo social que a cultura, enquanto tal, não consegue resolver. Essa tentativa perpassa, necessariamente, a formação cultural que, no julgo da dominação, reitera essas relações de desigualdade, respaldada pela objetividade científica. Deste modo, o autor tece duras críticas à tradição filosófica positivista que, grosso modo, não cumpriu a promessa de conciliar as demandas do particular e universal. Adorno (2010) indica, ainda, que o conceito de formação emancipou-se com a burguesia. Consequentemente, na esteira do filósofo alemão, Zuin (1999) comenta esse processo, ao credenciar a crença na formação como pressuposto necessário ao exercício da cidadania. Ele que afirma que

O sonho da formação (Bildung) sempre foi o de corresponder ao resultado inevitável de uma sociedade que se libertou das amarras morais e materiais correlatas aos regimes sociais pré-capitalistas. Pela primeira vez na história da humanidade, o conceito de cidadania, que representa a concretização da essência da formação seria totalmente universalizado, deixando de ser um privilégio de determinados grupos sociais que desfrutaram anteriormente da produção de ser cidadão (ZUIN, 1999, p. 2).

Destaca-se, contudo, que a formação, ao se distanciar da tradição feudal e da explicação teológica, entendida como objeto de reflexão e consciente de si mesma, se realizaria em uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. Porém, deve-se observar a contradição desse movimento histórico, uma vez que, nesse percurso, ela também se perde de sua função ao assumir uma dimensão de utilidade, pois, conforme Adorno (2010), não há uma formação relacionada ao

indivíduo livre e consciente em uma sociedade ainda forjada na exploração e com diferenças econômicas.

Sendo assim, o discurso de liberdade na formação cultural na sociedade capitalista é carregado de ideologia, uma vez que “a fissura entre o conteúdo emancipatório da cultura e sua verdadeira realização é imanente às próprias contradições do capitalismo” (ZUIN, 1999, p. 57).

Da mesma forma, ao comentar esse processo, no qual se evidencia a dimensão da falsidade na produção cultural no momento histórico atual, Zuin (1999, p. 3) afirma que “[...] a produção cultural que se submete quase que por completo ao caráter de valor afasta-se de si própria, ou seja, termina por negar toda possibilidade de felicidade ao dissimular um verdadeiro estado de liberdade”.

Adorno (2010) ainda enfatiza que o processo de produção capitalista negou aos indivíduos os pressupostos para a formação, tendo em vista que tudo nesse contexto está ligado à realidade social historicamente construída, na qual a reprodução dessas relações é o carro chefe, inclusive dos processos formativos. Aliado a essa questão, Zuin (1999, p. 58) aponta que

[...] as veleidades emancipatórias do conceito de *Bildung* encontram-se negadas de antemão por uma sociedade cujas relações materiais privam as condições essenciais à experiência dos conteúdos formativos.

Além disso, segundo Adorno (2010), o pensamento que acredita na semiformação como meio do indivíduo assumir uma possibilidade de autonomia real se apresenta como uma conotação ideológica, pois, para o autor, a capacidade de apropriação dos indivíduos pode estar degradada em relação às formas e à estrutura de uma sociedade baseada na troca, o que impossibilita a identificação e a formação propriamente dita. Nesta perspectiva, vale ainda ressaltar a pressão da totalidade sobre os indivíduos, destituídos de liberdade e

sem relações verdadeiras com seus pares, privados, portanto, de um apoio que só pode ser conseguido na relação com o outro. Os indivíduos são levados a se apegarem a ideais e modelos, que já carregam consigo sua própria impossibilidade, e “[...] fica evidente o pesar pela ausência de uma totalidade justa e reconciliada com o singular” (ADORNO, 2010, p. 20).

Adorno (2010) tece, ainda, algumas reflexões sobre a categoria de espírito ser tratada como simples meio, e que isso é incompatível com a formação, uma vez que o que é da ordem do espírito não pode ser medido pela sua finalidade. Portanto, quando isso acontece, a formação cultural transforma a si mesma em norma e qualificação. Nesse universo, reina a semiformação, pois a formação cultural acontece nas relações sociais e, no caso de uma sociedade marcada pelo status, mais vale ao indivíduo se apresentar como portador dessa condição do que, de fato, alcançar um progresso espiritual. Assim, “[...] a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25). Isso reflete sérios prejuízos formativos, uma vez que o semi-entendido e o semi-experimentado são inimigos da formação, já que esse processo fortalece a reificação da consciência.

Entretanto, neste horizonte da indústria cultural, no qual a cultura vem sendo tomada meramente na sua dimensão de valor, faz-se necessário recuperar o trecho final do ensaio *Teoria da Semiformação*, no qual Adorno (2010) expressa sua crítica ao modelo de formação cultural na sociedade moderna, ao mesmo tempo em que aponta para uma iminente necessidade de pô-la em reflexão: “[...] A única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39).

Além das ponderações apresentadas, na perspectiva frankfurtiana, sobre o modo pelo qual os processos formativos são orientados na sociedade moderna, mostra-se pertinente voltar-se para a formação docente, conforme o foco do

trabalho. Desta maneira, o item seguinte abordará alguns pressupostos da história da formação docente no Brasil.

4 A REIFICAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

De acordo com o processo destacado anteriormente, acerca dos mecanismos norteadores dos processos formativos na sociedade moderna, vislumbra-se a possibilidade e, por que não, a necessidade de olhar para a formação de professores como reflexo deste horizonte, no qual o universo formativo vem sendo atravessado pela lógica da indústria cultural e da semiformação. Portanto, faz-se necessário pensar alguns desdobramentos da crítica da sociedade feita pelos frankfurtianos para uma reflexão crítica da história da formação docente no Brasil. Neste caminho, sobretudo com a reconhecida contribuição das reflexões de Saviani (2009), Gatti (2010), Alves (2007) e Tanuri (200), procura-se tocar em algumas questões de modo que seja possível observar como os cursos de formação de professores têm conduzido os pressupostos da formação atravessados pela lógica da semiformação e da indústria cultural.

Dessa forma, ao problematizar alguns elementos relacionados à formação docente, Saviani (2009) faz um resgate histórico, apresentando que “[...] no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143). Assim, ao examinar a questão pedagógica articulada às transformações da sociedade brasileira nos séculos XIX e XX, o autor, divide em alguns períodos a história da formação de professores no Brasil, a saber:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009 p. 143-144, *grifo nosso*).

Saviani (2009) analisa, de maneira sucinta, as principais características de cada período. Inicialmente, apresenta o período denominado ‘ensaios intermitentes de formação de professores’, compreendido entre os anos de 1827 e 1890. Desse modo, o autor expõe que mesmo durante o período colonial, passando pelos colégios jesuítas, além das aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores implantados depois da vinda da família real para o Brasil, em 1808, não existe nenhuma menção à temática da formação de professores. Essa veio a acontecer somente em 15 de outubro de 1827, com a promulgação da Lei de Escolas de Primeiras Letras, a qual determinava que, nessas escolas, o ensino deveria ser organizado a partir do método mútuo e, por isso, os professores deveriam ser treinados na capital da província. Para o autor, nesse momento já fica demarcada a questão do preparo didático, mesmo não constando, diretamente, a dimensão pedagógica.

Além disso, Saviani (2009) aponta que, posteriormente à promulgação do Ato Adicional de 1834 que passou para as províncias a responsabilidade pela instrução primária, estas adotaram a criação das Escolas Normais para a

formação de professores, de maneira bem parecida com a organização nos países europeus. Sendo a primeira delas na província do Rio de Janeiro, instituída em Niterói, no ano de 1835, caminho seguido por várias outras províncias. O autor apresenta, ainda, que as Escolas Normais, ao visarem a preparação de professores para as escolas primárias, preconizavam uma formação específica e, ao invés de se orientarem por pressupostos didáticos e pedagógicos, havia uma predominância da

[...] preocupação com o domínio dos conhecimentos que seriam transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas de primeiras letras (SAVIANI, 2009, p. 144).

Assim, com o foco na transmissão do conhecimento, as Escolas Normais se orientavam na lógica segundo a qual “[...] os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Sobre as escolas normais, Tanuri (2000) afirma que a organização didática dos cursos era muito simples, praticamente dois professores eram responsáveis por todas as disciplinas e, além disso,

[...] o currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível de conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p. 65).

Para Saviani (2009), a formação de professores que acontecia nas Escolas Normais sofreu vários questionamentos e contestações ao longo do período em que permaneceu como praticamente a única alternativa formativa.

Questionava-se desde a eficiência e a qualidade da formação até aspectos quantitativos, tendo em vista o pequeno número de alunos que conseguia formar.

Ao refletir sobre a criação das escolas normais brasileiras, Tanuri (2000) destaca que o estabelecimento de escolas destinadas para preparação de professores está ligado à institucionalização da instrução pública do mundo moderno. Tal pensamento previa a expansão do ensino primário a todas as camadas da população. Assim, a autora discorre que apenas com a Revolução Francesa, momento em que o Brasil ainda era colônia de Portugal, houve a consolidação da ideia de uma escola normal, que seria de responsabilidade do Estado e voltada para a formação de professores. No entanto, Tanuri (2000) observa que foi somente no século XIX, com a consolidação dos Estados Nacionais e a implantação dos sistemas públicos de ensino, que ocorreu uma expansão das escolas normais, uma vez que somente a partir desse momento o país dispôs das condições necessárias. Ou seja, com esta trajetória atribulada das escolas normais, somente a partir de 1870 elas começam a ter maior destaque, principalmente pela consolidação das ideias liberais de democratização e, conseqüentemente, pela obrigatoriedade da instrução primária.

Tanuri (2000) também destaca que, desde a criação das escolas normais brasileiras, elas seguiram o modelo de implantação europeu. Para essa autora, as instituições educacionais estavam ligadas ao sistema provincial, devido à tradição colonial e ao projeto nacional baseado no pensamento das elites. Dessa forma, ao destacar as contradições da sociedade brasileira naquele contexto, a autora aponta que “[...] as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político” (TANURI, 2000, p. 63). Sendo assim, naquele momento histórico, a escola era umas das expressões da expansão e consolidação da supremacia da classe social que estava no poder.

Por isso, outro fator de preocupação acerca da fundação da primeira Escola Normal do Rio de Janeiro, segundo Tanuri (2000), estava centrado no modo funcionamento da mesma, pois

A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã (TANURI, 2000, p. 64).

Saviani (2009), ao apresentar o período entre os anos de 1890 e 1932, no qual houve o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais, recupera o momento da reforma da instrução pública do estado de São Paulo, ocorrida em 1890. O autor demarca o pensamento da época, sobretudo o clamor por melhor qualificação dos mestres e, com isso, a fixação de um padrão de funcionamento das Escolas Normais. Dessa forma, apresenta a reforma, com destaque para dois elementos principais, sendo eles, o

[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma (SAVIANI, 2009, p. 145).

A preparação dos professores era fortemente baseada nos exercícios práticos, oriundos de uma rigorosa sistematização e organização curricular, tendo como horizonte a preparação didática e pedagógica.

A reforma da Escola Normal da capital paulista logo se espalhou para o interior do estado e assumiu a condição de referência para outros estados do Brasil que, inclusive, enviavam educadores para realizar estágios com os professores daquela escola. Sendo assim, a Escola Normal atingiu o patamar de padrão para a formação de professores no país.

Nesse período, mesmo com a fixação da Escola Normal decorrente da reforma paulista, a expansão não representou grandes avanços, uma vez que o padrão dominante focado no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos ainda tinha forte abrangência na formação de professores. Assim, Saviani (2009) faz referência, ainda, ao intervalo de tempo entre os anos 1932 a 1939, no qual houve a organização dos institutos de educação, que eram

[...] concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 145).

Depois da reforma estabelecida pelo decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal, que tinha como foco os aspectos da cultura geral, em Escola de Professores, tendo a demanda da formação para a atividade profissional bem demarcada e elaborada a partir de um currículo que

[...] incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de

educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

O Instituto de Educação de São Paulo, que contava com o gerenciamento de Fernando de Azevedo, trilhou caminhos parecidos. Além disso, o autor acrescenta que esses institutos de educação haviam sido fundados e sistematizados para atender às exigências da pedagogia que, já naquele momento, se concretizava como campo de conhecimento científico e, portanto, vislumbrava a “[...] consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 146).

O período de organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura, além da consolidação do padrão das Escolas Normais se desenvolve entre os anos 1939 e 1971. Assim, o autor explana sobre a elevação da formação de professores ao nível superior, com destaque para a incorporação dos Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal.

A partir dessa organização, os cursos de formação de professores para atuar nas escolas secundárias foram se consolidando, e logo expandiram para todo o país

[...] a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas,

vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVANI, 2009, p. 146).

O modelo de formação de professores em nível superior, que foi generalizado para todo o país, não seguiu as características das escolas experimentais que, além da formação específica para atuação docente, ainda forneciam uma base de trabalho relacionada à pesquisa, com o intuito de garantir o caráter científico dos processos formativos. Outro fator importante apresentado pelo autor diz respeito à preocupação com o ensino normal, que seguiu a mesma lógica dos cursos de nível superior, como podemos observar na seguinte afirmação:

A mesma orientação prevaleceu, no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexa e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVANI, 2009, p. 146-147).

Os cursos normais, no primeiro ciclo, eram parecidos aos ginásios, com uma organização curricular voltada para as disciplinas de cultura geral, tal como faziam as tão criticadas antigas Escolas Normais. Já os cursos de segundo ciclo

extrapolavam aquela organização conhecida por fase colegial, e “contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930” (SAVIANI, 2009, p. 147). Diante disso, o autor apresenta, também, alguns questionamentos acerca da configuração dos cursos de formação de professores nesse período, uma vez que,

[...] Ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009, p. 147).

Outro elemento destacado por Saviani (2009) refere-se à substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério, nos anos de 1971 até 1996. Influenciado pelo golpe militar de 1964, esse período foi fortemente marcado por mudanças na legislação e adequações do campo educacional à política daquele contexto histórico. Diante disso, o autor cita a lei n. 5.692/71, que modificou o ensino primário e médio e, inclusive, alterou sua denominação, passando a serem conhecidos como ensino de primeiro e segundo graus. Além

disso, o autor expõe que, a partir dessa nova estrutura, as Escolas Normais deixam de existir e, em seu lugar, fica instituída, pelo parecer n. 349/72, a habilitação específica de segundo grau, que garantia a possibilidade de atuação profissional no ensino de primeiro grau. Saviani (2009) apresenta, ainda, a maneira pela qual era organizada a habilitação específica de magistério, conhecida também por HEM, dividida em duas modalidades básicas. A primeira com duração de três anos, que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Saviani (2009) observa, então, que o currículo mínimo, tanto para o primeiro (atual ensino fundamental) como segundo grau (atual ensino médio) era forjado por um núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e comprometido com a formação de caráter geral, e outra parte mais diversificada que tinha por prerrogativa garantir uma formação específica para os futuros professores. No entanto, ao analisar que o antigo curso normal havia sido substituído por uma habilitação de segundo grau, Saviani (2009) demonstra certa preocupação com a qualidade da formação nesta nova modalidade e, dessa forma, assevera que

[...] a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Ao caracterizar a estrutura e as exigências para a formação de professores nesse período, Saviani (2009) traz à tona a lei n. 5.692/71, a qual estabelecia que lecionar nas quatro últimas séries do ensino de primeiro grau e para todo o ensino de segundo grau demandava a formação de professores em nível superior, que poderia ser obtida em cursos de licenciatura curta, com duração de 3 anos, ou licenciatura plena, de 4 anos de duração. Havia também a formação em Pedagogia que, naquela época, era voltada para a formação dos

chamados especialistas em Educação, que seriam responsáveis por cargos administrativos e não diretamente pela docência, como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Contudo, o autor destaca que, a partir do início da década de 1980, houve um amplo movimento que lutava por melhorias na formação dos professores e com isso, pela reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, que advogava que a centralidade da identidade dos profissionais da educação seria a docência e, por isso, houve uma grande mudança na formação do curso de Pedagogia, voltado, a partir de então, a formar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do primeiro grau.

Ao analisar esse período recente e importante da educação brasileira, sobre o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006), Saviani (2009) relembra a expectativa dos educadores com o fim da ditadura militar, a partir do qual se esperava que a questão da formação docente no Brasil conseguiria se reestruturar. Entretanto, o autor apresenta certo sentimento de frustração depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, apresentando que

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 147).

Saviani (2009) aponta, ainda, que nesses dois últimos séculos, a questão pedagógica, outrora ausente no debate de formação de professores, aos poucos ocupa uma posição de destaque, haja vista sua presença nos ensaios de reforma da década de 1930. Ao longo de todos esses anos “[...] as sucessivas mudanças

introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas” (SAVIANI, 2009, p. 148), o que revela a precariedade das políticas de formação docente e indica que ainda não conseguimos alcançar um padrão formativo que faça frente aos grandes problemas enfrentados pela educação em nosso país.

Saviani (2009) analisa, ainda, a configuração dos modelos de formação docente e, assim, os divide em dois. O primeiro seria o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que direciona a formação do professor para a cultura geral e também para o domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento que for trabalhar. O segundo, chamado modelo pedagógico-didático, fazendo contraposição ao primeiro, considera que a formação docente necessita, sem sombra de dúvidas, de preparação didática e pedagógica. Nesse sentido, ao reiterar a responsabilidade das instituições, o autor advoga que, além da cultura geral e da formação específica relativa à área de conhecimento, “[...] a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 149).

No Brasil, o modelo didático-pedagógico aos poucos ganhou espaço nas universidades e, inclusive, pela via legal, tornou-se presente nos currículos formativos, como componente obrigatório na formação de professores secundários. No entanto, o autor faz um alerta a esse processo, ao indicar que

[...] essa obrigatoriedade legal reveste-se, com frequência, de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos. Isso pode ser observado na organização dos cursos de licenciatura desde o chamado esquema 3+1 das décadas de 1940 e 1950, nos bacharelados complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1960, as quais passaram, na

reforma que entrou em vigor na década de 1970, para a alçada das faculdades de Educação (SAVIANI, 2009, p. 150).

Em seguida, Saviani (2009) faz nova crítica à configuração da formação docente nas instituições dos dias de hoje, principalmente vinculada às características dos cursos. Assim sendo, para o autor:

A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluír os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade – a nosso ver artificial – dos cursos de bacharelado e de licenciatura (SAVIANI, 2009, p. 150).

Gatti (2010) indica que, mesmo depois da aprovação da LDB, em 1996, e também da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, no ano de 2002, os cursos de licenciaturas ainda são orientados numa lógica histórica consagrada no século passado, cuja formação tem como centralidade o foco nas áreas disciplinares específicas e um espaço reduzido para a formação pedagógica.

Aliado a isso temos, ainda, a preocupação de Saviani (2009) acerca da fragmentação da formação dos professores. Ele considera que a formação docente está marcada por um dilema que põe em confronto dois modelos. De um lado, o modelo centrado nos conteúdos culturais–cognitivos e, de outro, o modelo ligado aos elementos pedagógico–didáticos. Ao considerar que esses dois aspectos devem estar presentes na formação, o autor afirma “[...] que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p. 151). E, por isso, para recuperar a indissociabilidade, é preciso pensar o ato docente na sua

dimensão concreta, ou seja, o modo como se desenvolve no interior das instituições de ensino. Assim, de acordo com o autor,

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 151).

Gatti (2010) enfoca as licenciaturas, definindo-as, a partir da legislação vigente, como cursos que têm por objetivo formar professores para a educação básica, incluindo todas as suas dimensões, como a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial. Nesse sentido, a autora indica que vários estudos vêm sendo realizados, principalmente voltados para questões relativas aos currículos desses cursos, uma vez que

[...] em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, p. 1359).

A autora não apresenta a formação do professor como única responsável pelos problemas dos sistemas de ensino no país, haja vista a complexidade de elementos concretos que compõem essa estrutura, tais como:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a

naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

A autora também destaca a força da tradição disciplinar na formação de professores, o que revela que a identidade docente vem sendo orientada muito mais pelas demandas específicas do que, propriamente, pelas demandas gerais da escola básica.

Na história da formação docente, no século passado, há ao menos três importantes movimentos pedagógicos desenvolvidos no Brasil: a pedagogia escolanovista, a pedagogia tecnicista e a concepção histórico-crítica.

Alves (2007) retoma a produção teórica de diversos autores e faz um delineamento histórico da maneira que a docência foi projetada em cada um desses movimentos. Ao apresentar o movimento escolanovista, o autor destaca que este surge em um contexto marcado por várias mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorriam no país no início do século XX, orquestrado pela elite intelectual que propunha a modernização do Brasil por meio da educação.

Esse movimento ficou conhecido como Escola Nova e representa um marco na educação no Brasil, principalmente na construção da escola pública. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que traçava “[...] um corpo de medidas delineadoras de um novo sistema educacional, de caráter único, laico, embase científica e sob a responsabilidade do Estado” (ALVES, 2007, p. 268). No entanto, o movimento não conseguiu a efetivação de seu projeto e, portanto, os renovadores não consolidaram grandes avanços no sistema educacional, o que, para Alves (2007) expressa o modo como se encontrava a estrutura do poder na sociedade brasileira. Ainda de acordo com o

autor, o escolanovismo se norteava por uma abordagem pedagógica de caráter humanista, além de desenvolver seus pressupostos a partir da lógica liberal de educação e de sociedade. Partindo disso, Alves (2007) afirma que

[...] o eixo do ensino que na escola tradicional estava centrado no professor, foi no escolanovismo deslocado para o aluno, buscando atender suas necessidades e seus interesses. A intenção era formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicobiológico dos educandos. Para isso, já apontava o Manifesto dos Pioneiros, os docentes deveriam ter sua formação realizada em nível superior (ALVES, 2007, p. 268).

Em diálogo com outros pensadores, Alves (2007) sustenta que o movimento da Escola Nova traça outro caminho para a condição docente, como a necessidade da formação em nível superior, que até aquele momento era forjada, basicamente, nas escolas normais. Também por meio do pensamento escolanovista, o professor passa a ter, de acordo com esse autor, maior autonomia e, inclusive, a preocupação com os conteúdos (característica muito forte da escola tradicional) começa a ceder espaço para a preocupação com os meios de ensino, o que significa que a questão pedagógica obtém uma posição de destaque nesse movimento.

Além da Escola Nova, a pedagogia tecnicista foi outra abordagem pedagógica que teve grande marco na história da educação brasileira, ganhando força em meados do século passado. Alves (2007) indica que o Brasil vivia um significativo desenvolvimento econômico no período compreendido entre os anos de 1955 e 1961, caracterizado pela forte intervenção do Estado e pelo fluxo de capital estrangeiro vindouro das indústrias aqui instaladas. No entanto, o país era marcado, também, por grandes concentrações de lucro e, por isso, o confronto de dois modelos: o primeiro voltado para uma política nacional-desenvolvimentista e, o segundo, um modelo econômico apoiado no capital

estrangeiro. Diante de tal situação, o autor aponta que a tensão entre esses dois modelos

foi um dos fatores mais importantes para a ocorrência do Golpe de 1964 e demarcou uma nova fase no capitalismo brasileiro: um capitalismo do tipo associado e subordinado ao grande capital (ALVES, 2007, p. 268).

O crescimento industrial daquele contexto exigiu força de trabalho qualificada e, conseqüentemente, aumentou a demanda por escolarização. Assim, a educação alinhou-se ao discurso economicista e, nesse caso, passava a ser entendida como elemento indispensável para o desenvolvimento da produção e, inclusive, tratada como prática despolitizada, conforme afirma o próprio autor:

[...] criou-se um ambiente favorável à racionalização da Educação e à implementação de uma tecnologia educacional capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produzia a despolitização das práticas (ALVES, 2007, p. 269).

Toda essa lógica atinge, em certa medida, a formação de professores, pois, de acordo com Alves (2007), o pensamento educacional da época estava centrado na instrumentalização do ensino e, desse modo, a formação docente se norteava para o domínio de comportamentos e habilidades, baseado nos critérios de observação e verificação. Além disso, em diálogo com outros pensadores, o autor apresenta que, na década de 1970, período de forte influência do tecnicismo no Brasil, a formação de professores se orientava numa lógica de supervalorização dos elementos didáticos e metodológicos e, assim, a técnica recebia a centralidade nos processos formativos.

Alves (2007) apresenta o surgimento da pedagogia histórico-crítica no Brasil em contraposição à pedagogia tecnicista. O autor expõe, ainda, que a

origem desse movimento se deu no final da década de 1970 e início dos anos 1980, no qual o contexto social do fim da ditadura militar estava bem demarcado, aliado ainda à grande insatisfação popular com o regime político opressor, além de um caos econômico articulado à submissão ao Fundo Monetário Internacional. Em outras palavras, o país se encontrava diante de um regime ditatorial cada vez mais deslegitimado perante a sociedade civil organizada.

Alves (2007) cita alguns grupos que se destacaram, tais como as Comunidades de Base da Igreja Católica e a esquerda marxista, presente na organização de novos sindicatos. Desse modo, o autor considera alguns avanços conquistados pela sociedade civil, chamando atenção para a fundação do Partido dos Trabalhadores em 1980 e da Central Única dos Trabalhadores, no ano de 1983, e para a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Também enfatiza algumas ações relacionadas de forma direta à educação, uma vez que

Do lado do movimento dos educadores, é importante registrar a iniciativa dos professores e de suas entidades representativas — como a Ande, a ANPED e o Cedes — de reeditar sob o nome de Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) as antigas Conferências Nacionais de Educação obstruídas pela ditadura militar (Pimenta, 2002). Ademais, vale lembrar ainda que nos anos 1980, mais precisamente em 1983, é criado o Comitê Pró-Formação do Educador que, posteriormente, em 1990, passa a se chamar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (ALVES, 2007, p. 269).

É nesse contexto que Alves (2007) situa a formulação da teoria histórico-crítica nos estudos do professor Demerval Saviani, que procurou contrapor-se às abordagens crítico-reprodutivistas. Apoiado em Marx, o autor faz uso do materialismo histórico e da compreensão dialética da realidade e propõe uma pedagogia que pudesse contribuir para ao processo de

transformação social. Outro aspecto relevante dessa teoria, destacado por Alves (2007), é que

A pedagogia histórico-crítica faz uma clara opção em favor da classe trabalhadora e dá ênfase ao aprendizado do conhecimento sistematizado, pois defende que a instituição escolar está ligada ao problema da ciência. Outro ponto importante é que em oposição à neutralidade da prática educativa, propalada pelo tecnicismo, Saviani traz uma pedagogia com forte sentido político e que aponta na direção de uma sociedade sem classes (ALVES, 2007, p. 270).

Seria tarefa da pedagogia apenas sistematizar os métodos e os processos de ensino, enquanto produzir conhecimento era trabalho restrito aos cientistas. Na proposta da abordagem histórico-crítica, cabe ao professor “[...] organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade” (ALVES, 2007, p. 270).

Dessa forma, mostra-se necessário olhar para todas essas elaborações teóricas, historicamente produzidas, que auxiliam nas reflexões das questões atuais que atravessam a formação docente, observando os avanços e as limitações de diversos e contraditórios processos, mas que são indispensáveis para pensarmos essa questão na atualidade. Alves (2007) valoriza esse olhar retrospectivo acerca das teorias, apontando que nelas

[...] está o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. Um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho (ALVES, 2007, p. 271).

Nesse horizonte, ao tomar as questões referentes à formação e ao trabalho docente como elementos significativamente complexos, busca-se, na seção seguinte, ir ao encontro das reuniões pedagógicas com o intuito de tecer algumas reflexões relacionadas a esse tempo de trabalho coletivo, considerado também de formação continuada para os professores.

5 EXPROPRIAÇÃO DAS CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLETINDO AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

Após a tentativa de aproximação com o pensamento frankfurtiano, com atenção especial para questões referentes aos processos formativos na sociedade moderna vinculados ao horizonte da indústria cultural e da semiformação; além de deter-se aos aspectos de formação docente, de maneira especial para sua excursão histórica no país; e, agora, tendo por base essas ponderações, vislumbra-se a possibilidade de examinar novamente as reuniões pedagógicas descritas no primeiro capítulo, com o intuito de tecer críticas aos elementos que, de fato, se fazem merecedores de resguardar aquilo que se manifesta como expressão de processos verdadeiramente comprometidos com a formação dos envolvidos.

Ao retomar questões inerentes às reuniões pedagógicas, cabe, porém, um breve destaque para o local específico em que elas acontecem, a escola. Dessa forma, ao partir da ideia de que as instituições de ensino se constituem num determinado modelo de organização social que, historicamente, vem servindo à lógica do mercado, elas correm o risco de perder de vista o compromisso social que justifica até mesmo sua existência. Faz-se necessário, então, recuperar a crítica de Goergen (2010), direcionada às instituições de ensino superior, mas que também se justifica em relação às instituições de educação básica, sobretudo porque o autor observa que, pressionadas pela totalidade social, as instituições não encontram alternativa a não ser atenderem às exigências da sociedade do mercado. Para isso, elas disciplinam os procedimentos e selecionam os conteúdos, sustentando os parâmetros de utilidade e operacionalidade exigidos pela configuração atual.

Esse processo, de certa forma, pode representar um grande perigo para os processos formativos, uma vez que, ao aderir a este caminho e se alinhar aos

mecanismos da racionalidade instrumental e da indústria cultural, a escola se consolida como espaço da semiformação. Preocupação parecida desenvolve Ramos-de-Oliveira (1994). Ao discutir uma série de elementos relacionados às instituições de ensino na sociedade moderna, o autor afirma que “[...] a escola acaba sendo sede reforçadora do mal-estar e da semicultura que impregnam o ar desta sociedade em que a indústria cultural invade casas, praças e cérebros” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1994, p. 134).

Além disso, essa relação íntima entre escola e indústria cultural foi alvo de análise de Gruschka (2008), principalmente quando ele observa que as escolas estão sendo regidas na lógica mercadológica, como qualquer outro negócio, e, segundo o estudioso alemão, tanto as instituições privadas como as públicas encontram no consumo seu principal norte. O autor sugere, também, que não somente os produtos da indústria cultural expropriam os homens da possibilidade de uma relação viva com as coisas, mediadas pelo mundo da experiência e do conhecimento, mas também a escola o faz. Para ele, até mesmo “a escola pública, contrariamente à sua gênese e seu programa – o esclarecimento amplo, científico, metódico, moral e social das gerações futuras –, tornou-se um agente dessa expropriação” (GRUSCHKA, 2008, p. 177).

Gruschka (2008) discute, ainda, o processo de envolvimento da escola com os mecanismos da indústria cultural. Segundo ele, a partir dessa adequação, as possibilidades formativas são degradadas e correm até o risco de desaparecer. O autor assevera que “ao adaptar seus conteúdos e formas de trabalho à indústria cultural, a escola pode, nesta sociedade, fazê-la triunfar como solo da cultura e facilmente pôr tudo a seu serviço” (GRUSCHKA, 2008, p. 178).

Dito isso e partindo do material apresentado sobre as reuniões pedagógicas, elencam-se alguns elementos que podem auxiliar na reflexão do que têm sido estes momentos de trabalho coletivo no interior das escolas e que, talvez, possa ilustrar a crítica frankfurtiana aos processos formativos na

sociedade moderna. Para tanto, evidenciam-se uma série de questões referentes ao ambiente institucional das reuniões, tendo em vista os elementos que mais se repetem e, conseqüentemente, se tornam norteadores desse tempo de trabalho coletivo. Observam-se, ainda, algumas interlocuções realizadas tanto com os órgãos que a regulam, como, por exemplo, a Secretaria de Educação do Estado (SEE/MG) e a Superintendência Regional de Ensino (SRE/Campo Belo), como também outras parcerias, das quais se destacam alguns projetos ligados à Universidade Federal de Lavras (UFLA).

5.1 Demanda interna: prazos, registros e operacionalização

Diante da apresentação feita no início deste trabalho, observa-se que as reuniões pedagógicas dedicam grande parcela de seu tempo às questões de ordem prática, vinculadas principalmente ao funcionamento diário da instituição. As atividades limitam-se ao estabelecimento de prazos que, a partir do momento em que começam a vigorar, balizam as tarefas dos professores, como, por exemplo, as datas para as aplicações das diversas atividades avaliativas, divulgação de notas, entrega dos diários de classe, entre outros. Compreende-se que essas atividades são, de fato, relevantes para o andamento das atividades pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições. No entanto, considero que este tempo de trabalho coletivo dos professores, conquistado a duras penas e, inclusive, com muita luta da categoria, não pode se restringir ao estabelecimento e à divulgação de prazos e calendários administrativos. Ao focar apenas nessa demanda, desperdiçam-se oportunidades significativas de desenvolvimento de processos formativos compromissados com aquele grupo de trabalho, haja vista a variedade de questões referentes à formação continuada dos professores que poderia ser abordada.

Além disso, merece destaque um mecanismo de exigência permanente para os professores: os registros. Avalia-se, portanto, que há um excesso de tempo das reuniões destinado à divulgação de uma série de orientações burocráticas, predominantemente voltadas para a forma em que os professores devem proceder no preenchimento dos diários de classe, elaboração do planejamento anual da disciplina, entre outros documentos. Importante salientar que os registros e a organização desses materiais são sistematicamente avaliados pela supervisora pedagógica, que observa se estão de acordo com as tabelas contidas nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC)⁴, se os prazos estabelecidos para as entregas foram cumpridos, dentre outros elementos. Ressalta-se, ainda, que a supervisora faz esse acompanhamento periódico tendo em vista que uma equipe de analistas da Superintendência Regional de Ensino (SRE- Campo Belo) possui um cronograma de visitas às escolas, com o intuito de também colher e verificar estas informações. No entanto, estas visitas se orientam, basicamente, no horizonte da cobrança por números, rendimentos e índices “subjetivos” elaborados pelo governo do Estado.

Portanto, muitas vezes, as reuniões pedagógicas são destinadas para a supervisora pedagógica repassar as cobranças outrora recebidas dos representantes da SRE - Campo Belo. Essa constatação se mostra bastante sintomática, principalmente ao considerar que a formação dos professores e alunos pode ficar em segundo plano à medida que essa política de registros se torna protagonista dos processos formativos ou, mais problemático ainda, registrar algo que não tenha sido realizado seja talvez mais importante do que, propriamente, realizar. Desta forma, a questão dos registros, por parte dos professores, está intimamente ligada ao que citamos acerca dos prazos, e um elemento pode ser intensificador do outro.

⁴ Documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que contém as orientações curriculares para a organização dos conteúdos da Educação Básica.

Esse mecanismo vai de encontro às considerações de Ramos-de-Oliveira (1994) acerca do dia-a-dia escolar. O autor chega a afirmar que o mundo inercial da escola se configura como terreno propício para o desenvolvimento de vários mecanismos de alienação, dentre os quais ele cita o verbalismo, o congelamento do real, o formalismo, a compartimentalização, o mercantilismo e a competitividade. Porém, neste momento do trabalho, mostra-se pertinente dar atenção especial ao formalismo que, segundo o autor, se orienta por um modelo de organização forjada numa estrutura imóvel, imutável e intransponível em seu próprio conteúdo, capaz de aprisionar os indivíduos. Ele acrescenta ainda que “o formalismo, do qual já vimos algumas manifestações na escola, impregna a organização e o domínio esmagador da rotina inexplicada e inexplicável: a introjeção de normas rígidas, estereotipadas e uniformizantes” (RAMOS-DE-OLIVEIRA 1994, p. 135). O que, segundo ele, corresponderia, ainda, à inércia da escola e dos indivíduos que a compõem diante de uma sociedade também inerte.

Além disso, reporta-se ao destaque feito anteriormente, no qual Adorno e Horkheimer (1985) consideram que a lógica superficial e imediata conduz, basicamente, todo tipo de análise e tentativa de apreciação na sociedade moderna. Desse ponto de vista, pode-se dizer, a partir dos autores, que ao fixar nas demandas pragmáticas e operacionais, vinculadas aos números e rendimentos alcançados nos diversos rankings educacionais que existem atualmente, as reuniões pedagógicas vêm limitando a possibilidade dos próprios envolvidos neste tempo de trabalho coletivo tecerem ponderações acerca do que estão vivenciando e, inclusive, se posicionarem e questionarem o modo como esse momento institucional vem sendo vivido. Dessa forma, evidencia-se o processo de aprisionamento do pensamento, desenvolvido por Adorno e Horkheimer (1985), haja vista que as reuniões não estão se consolidando como

espaço fértil para o desenvolvimento da reflexão, ao passo que justifica a crítica dos frankfurtianos, segundo a qual

[...] o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento firmemente preso à mera imediaticidade. O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Também, conforme apresentado no primeiro capítulo, Adorno e Horkheimer (1985) denunciam este mecanismo da racionalidade instrumental, ao qual a postura reflexiva fica comprometida na medida em que o pensamento se aferra à resolução de problemas imediatos, forjadas em análises superficiais e pragmáticas. Dessa maneira, pode-se apontar que, ao seguir a dimensão operacional, as reuniões pedagógicas vêm ocupando o tempo de trabalho docente no horizonte da instrumentalização, que percorre na contramão do desenvolvimento de processos comprometidos com a formação continuada dos professores da rede estadual.

5.2 Responsabilização/Culpabilização dos professores

No subitem anterior, faz-se referência à ideia das cobranças, por isso ganha corpo o que se denomina aqui como *responsabilização* ou *culpabilização* dos professores, que se manifesta frente a todo e qualquer insucesso do processo de ensino-aprendizagem no interior da escola e que, portanto, encontra nas reuniões pedagógicas sua expressão verbal. Esse mecanismo que toma o professor como o alvo gerador do fracasso institucional funciona de maneira bem simples. Inicialmente, ele obedece a um organograma, que tem no ápice de sua estrutura o executivo do governo do Estado, representado pela Secretaria de Educação do Estado (SEE), seguido de sua ramificação regional por meio das

Superintendências Regionais de Ensino (SRE's). Dentro de cada instituição, também se obedece a uma hierarquia institucional a qual, do ponto de vista pedagógico, além da direção da escola, passando pela figura da supervisão pedagógica, encontra no professor a base de todo processo de responsabilização dos mais variados resultados negativos, seja pelo fato da escola apresentar altos índices de evasão ou reprovação, seja por não alcançar determinadas posições nos rankings de pontuação de avaliações externas, tais como, IDEB, Prova Brasil, SIMAVE, dentre outros.

Diante disso, o tempo de trabalho coletivo das reuniões pedagógicas fica, muitas vezes, tomado para exposição destes dados e, quase sempre, vinculado ao discurso de personificação da responsabilidade, ou seja, toma-se o professor como o principal e, talvez, único responsável pelos problemas da instituição, sem sequer questionar a lógica do sistema de ensino, ratificado por um modelo de racionalidade que tem desfavorecido as condições formativas no interior das instituições.

Precisa-se, portanto, entender que o processo de culpabilização do professor se caracteriza como mais uma ferramenta que dissimula as contradições históricas da sociedade moderna inerentes ao modo de produção capitalista, uma vez que, ao escolher um responsável por todo fracasso da escola, nega-se, em seu próprio interior, a possibilidade de observar os problemas vinculados à relação conflituosa que se coloca a qualquer instituição social que se constitui em uma sociedade danificada. Dessa forma, pode-se dizer que o fracasso ou sucesso da escola está pouco relacionado à responsabilidade do professor de maneira isolada, mas sim à manifestação de uma lógica histórica e social em que as instituições de ensino estão submetidas.

Além disso, quando não se dá a atenção necessária a esses elementos, incorre-se, ainda, no risco da escola adotar uma postura de passividade em relação aos rankings e avaliações citadas, sem fazer os devidos questionamentos

aos seus critérios. Mostra-se, então, a necessidade de identificar os pressupostos que orientam esses processos avaliativos, a fim de observar seus propósitos e se eles estão em consonância com os objetivos da escola, necessariamente. Entretanto, com a expansão da política neoliberal para as mais variadas esferas da sociedade atual, atingindo, inclusive, a educação, precisa-se enxergar os referidos mecanismos avaliativos nesse horizonte, principalmente com o intuito de compreender o modo em que esta política, ao adentrar as instituições, afeta sua organização e, até mesmo, o trabalho dos próprios professores.

Nesse caminho, faz-se relevante retomar o pensamento de Ramos-de-Oliveira (1994), no qual ele discute o universo da escola na sociedade moderna. Para ele, a partir da absorção da lógica do mercado pela escola, está em jogo

[...] não mais a dignidade de ser humano, mas o simulacro de ser **simple instrumento** – eis a reificação dos seres humanos, refletida e legitimada pela escola. [...] A escola torna-se uma poderosa agência para transmitir as forças que desvitalizam os homens. A alienação de raízes existenciais acrescenta a alienação socialmente produzida. Realiza, assim, como instituição social, uma intensificação da **racionalidade instrumental**, opressiva e repressiva. Em lugar de contribuir para emancipar o homem, aprisiona-o nos moldes de pensar e agir típicos do capitalismo. Dá sua aprovação e incentivo ao alheamento dos seres humanos diante da natureza e da história, diante do trabalho como atividade vital, diante de seus semelhantes e diante de si mesmo (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1994, p. 136, *grifo nosso*).

Da mesma forma, Pucci (2001) destaca também a situação das instituições de ensino na atualidade. O estudioso afirma que “a escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformal” (PUCCI, 2001, p. 19). Além disso, desenvolve duras críticas à sociedade brasileira que, segundo o ele, “[...] favoreceu condições para o desenvolvimento de uma educação semiformal, utilizando-se da escola, mais

uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade” (PUCCI, 2001, p. 19).

Ressalta-se, porém, que esta ideia de escola atrelada à lógica do mercado não se encerra de maneira fechada. Ela se manifesta a partir de uma relação dialética com o todo social e, por isso, preserva preciosas possibilidades para o desenvolvimento dos sujeitos. A esse respeito, cabe voltar à reflexão de Ramos-de-Oliveira (1994), para o qual,

como todas as instituições criadas pelo homem, a escola é ambígua, mas é ambígua porque acima de tudo, é uma realidade dialética. Tem plasticidade. Pode ser transformada. Pode transformar também (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1994, p. 137).

O autor demarca esse movimento dialético e destaca a força da escola enquanto instituição social capaz de auxiliar o processo de emancipação do homem. Acrescenta, então, que

Embora carregue o peso de todas essas heranças, conscientes e inconscientes, de expressão subjetiva e objetiva, e embora contribua para a reprodução de injustas estruturas sociais, a escola, no entanto, é uma agência poderosa para a emancipação do homem. Na verdade, a única agência especializada para tal fim (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1994, p. 137).

5.3 Legislação atrelada à burocracia

Outro elemento merecedor de destaque nas reuniões pedagógicas é o fato delas serem bastante utilizadas para a divulgação das orientações dos órgãos superiores que regem a educação no estado, com ênfase para as resoluções, ofícios circulares, dentre outros mecanismos de normatizações veiculados pelos canais oficiais da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), cujos temas

centrais, na maioria das vezes, são algumas determinações do modo como a comunidade escolar deve se portar diante dos procedimentos internos. Considera-se, neste estudo, a importância que os professores e os outros trabalhadores da educação tenham acesso aos documentos oficiais que apresentam as diretrizes de trabalho no âmbito estadual e que norteiam e regulam suas carreiras, além de tantas outras informações que conduzem o funcionamento das instituições de ensino.

Porém, o que se apresenta como alvo de questionamento vai muito além da ocupação do tempo das reuniões pedagógicas para esta finalidade. Questiona-se, principalmente, a forma como estes documentos são trabalhados. De maneira geral, obedecem a uma lógica vertical de tomada das decisões, sendo que, nas reuniões, são feitos apenas repasses das orientações contidas nos documentos disseminados. Às vezes, são feitas leituras apenas de fragmentos isolados do material, marcadas por uma dinâmica que oferece pouquíssimas possibilidades de debates e questionamentos do objeto em questão. Em outras palavras, a abordagem coletiva dos referidos materiais caminha no prisma da passividade e adesão imediata ao apresentado. E, portanto, o trabalho realizado com os referidos documentos geralmente apresenta-se no horizonte de endossar as orientações contidas neles, com fortes limitações das possibilidades de reflexões e ponderações daquelas informações.

Esse mecanismo se apresenta de modo bastante problemático, principalmente devido à importância dos documentos trabalhados, os quais, geralmente, têm o poder de alterar ou determinar um novo panorama de trabalho. Precisa-se, então, ter um cuidado especial para essas questões, ao passo que as informações emanadas desses materiais possuem influência direta no trabalho daqueles professores.

Dessa forma, observa-se certa ausência de posicionamento coletivo nesse tempo de trabalho e, por que não dizer, negligência e negação daquele

espaço de debate. Ao que parece, isso ocorre em função da dificuldade que se estabelece pela dinâmica de desenvolvimento dos trabalhos. Além disso, em muitos casos, verifica-se um descontentamento generalizado por parte dos professores com relação aos trabalhos das reuniões. Contudo, há uma distância significativa entre esse momento de descontentamento e uma provável organização e elaboração de um posicionamento individual ou, até mesmo, coletivo diante do que está em pauta. Talvez seja possível afirmar que esse processo se desenvolve articulado à maneira pela qual as reuniões estão organizadas, fundadas prioritariamente em pressupostos de desmobilização. Isso pode significar que a configuração deste tempo de trabalho sugere, basicamente, uma postura de adesão imediata a quaisquer normatizações veiculadas.

Este mecanismo burocrático em que a escola está imbricada aproxima-a da lógica organizativa de qualquer outra empresa. Percebe-se, a partir disso, uma ampliação dos pressupostos da sociedade administrada para campos até então preservados. Isso confirma a previsão de Adorno (1986b), cujo argumento se baseia na expansão das relações de troca para outras esferas da vida como um todo. O frankfurtiano afirma, então, que

A tendência imanente da administração à expansão e à independência, como simples forma de controle, dificilmente esclarece por si só, seja a passagem dos aparatos administrativos, no sentido mais antigo da palavra, para os atuais deste mundo administrado, seja sua inserção nos **setores não administrados de outrora** (ADORNO, 1986b, p. 128, *grifo nosso*).

A partir disso, pode-se constatar que a escola caminha cada vez mais para a consolidação de uma estrutura organizativa fundada nos moldes postos pela sociedade administrada, de tal maneira que essa configuração pode limitar reflexões que fogem desse horizonte. Portanto, quando as reuniões pedagógicas se orientam predominantemente pelas questões organizativas, elas deixam de

lado a centralidade das questões pedagógicas e se concretizam como extensão da burocracia institucional. Nesses termos, pode-se dizer que as reuniões pedagógicas fazem com que os desígnios da sociedade administrada alcancem o espaço institucional de formação continuada no interior da escola. Diante desse processo, evidencia-se novamente a reflexão de Adorno (1986b), na qual ele assegura que

O pensar na forma de equivalentes produz, por si próprio, algo tão aparentado a uma racionalidade administrativa como a comensurabilidade de todos os objetos, a ponto de subordiná-los a regras abstratas. Diminuem-se as diferenças qualitativas entre os campos, assim como no interior de cada um destes e, com isso, se reduz sua resistência contra a administração (ADORNO, 1986b, p. 129).

Dessa forma, precisa-se observar que a racionalidade da sociedade administrada caminha a passos largos na escola. Forjada nos princípios organizativos, ela reveste as reuniões pedagógicas de questões burocráticas e, além disso, estabelece um modo de condução daquele momento de trabalho coletivo que intensifica as dificuldades para o aprofundamento e, até mesmo, o questionamento de questões pertinentes à instituição. Em relação a essas dificuldades apresentadas pela dinâmica em que se desenvolve a reunião, pode-se dizer que o mesmo acontece quando se tem à disposição algum material pedagógico específico, conforme se apresenta no tópico a seguir.

5.4 (Des)Compromisso Pedagógico: a formação nos moldes da indústria cultural

Com a análise das pautas e dos conteúdos das reuniões pedagógicas presentes nas atas, tornou-se evidente que, além do tempo de leitura, estudo e pesquisa ser muito limitado, ele ocorre de maneira fragmentada e

descontextualizada quando existe. Por exemplo, nas reuniões em que a proposta é dedicar certo intervalo de tempo para estudo de determinados textos, esses, na maioria das vezes, são divididos em pequenos fragmentos e distribuídos em vários grupos, constituídos previamente e, assim, cada grupo fica responsável por ler apenas sua parte, o que dificulta uma visão geral do objeto de análise no momento.

Além disso, ressaltam-se as características dos textos selecionados pela supervisora, responsável pela reunião, que geralmente são baseados em revistas de grande circulação, jornais periódicos, retirados da web, dentre outras ferramentas da indústria cultural.

Ao constatar que uma parcela significativa das atividades ditas com fins formativos das reuniões pedagógicas é sustentada pela indústria cultural, faz-se necessário, então, repensar esse modelo, sobretudo porque esta dinâmica pode limitar reflexões mais complexas acerca das questões institucionais e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem.

Para ilustrar a forma com que as atividades das reuniões pedagógicas são fortemente atravessadas pela indústria cultural, reporta-se ao exposto anteriormente, tendo por base os livros de atas, em que várias reuniões são iniciadas com a exibição de algum vídeo⁵. Nota-se, a partir desse exemplo, a ausência de conteúdos que se justificam do ponto de vista formativo, sejam eles respaldados pela produção teórica do campo educacional ou até mesmo voltados para as áreas específicas de ensino. Dessa forma, evidencia-se que mesmo quando surge nas reuniões pedagógicas uma tentativa de reflexão, esta já se apresenta de maneira comprometida, haja vista que a indústria cultural se consolida como conteúdo primeiro. Assim, a semiformação, aliada à indústria

⁵ Esses vídeos, geralmente retirados do *youtube*, são caracterizados por uma série de elementos, com a predominância de mensagens motivacionais com ênfase para os discursos de “trabalho em grupo”, “superar as barreiras”, “vencer desafios”, dentre outros clichês da indústria cultural

cultural, ganha seus contornos nas reuniões pedagógicas. Nega-se, ali, a possibilidade dos envolvidos neste tempo de trabalho coletivo se relacionarem com conteúdos significativos para o desenvolvimento de seu próprio processo formativo. Ocorre, portanto, que esse mecanismo precisa ser colocado em questão, sobretudo pelo fato de se tratar de uma instituição de ensino a qual necessitaria vislumbrar com maior destaque a preocupação com a formação.

Desse modo, faz-se pertinente recuperar o pensamento de Adorno (2010) apresentado anteriormente, no qual ele discute o distanciamento dos indivíduos de se perceberem enquanto sujeitos históricos com capacidade de se apropriarem da cultura de maneira subjetiva e, conseqüentemente, ter condições de apreciar questões significativas para sua própria formação, relacionadas tanto ao campo intelectual como também ao universo do trabalho. Além disso, o autor se refere ao processo de consolidação da semiformação na sociedade moderna, do qual afirma que a própria formação está definida *a priori*, uma vez que, atrelada à indústria cultural, a semiformação caracteriza-se como a forma dominante da consciência atual. O autor acrescenta, ainda, que numa sociedade marcada pelo status, os indivíduos são levados a se apegarem, muito mais, à aparência de ser portador de determinado conhecimento do que, propriamente, obter essa condição. Para Adorno (2010), sob a égide da indústria cultural, “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25).

Ressalta-se, ainda, que a busca por momentos formativos nas reuniões pedagógicas, ancorados na lógica própria dos meios da indústria cultural, assume, em muitos casos, as informações emanadas do senso-comum como condutoras das atividades. Assim, pode-se dizer que este tempo de trabalho se esvazia do ponto de vista formativo, uma vez que, na tentativa de subsidiar as reflexões, ganha voz, então, a soberba do semiformado, caracterizada por ser portador do conhecimento da indústria cultural. Diante disso, faz-se necessário

retomar a reflexão adorniana acerca da formação para a adaptação, em que ele assegura que

Desse modo, a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se 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 desconhecer-se, se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2010, p. 12).

Ainda tendo por base o exemplo dos vídeos motivacionais, os quais figuram, aqui, como expressão absoluta da indústria cultural no âmbito institucional, retoma-se às contribuições de Duarte (2008), quando esse se apoia na reflexão frankfurtiana para comentar o processo ideológico da indústria cultural. A esse respeito, o estudioso faz uma divisão entre os aspectos objetivos e subjetivos. Para ele, os aspectos objetivos estão ligados aos “expedientes empregados pelos agentes da indústria cultural para a realização dos seus propósitos, que são também econômicos, mas principalmente ideológicos” (DUARTE, 2008, p. 102). No interior do pensamento de Adorno e Horkheimer, Duarte (2008) afirma, ainda, que o aparato ideológico da indústria cultural está ancorado em várias estratégias, dentre as quais ele destaca a “manipulação retroativa” e a “expropriação do esquematismo”. Para o estudioso brasileiro, a manipulação retroativa “[...] consiste num mecanismo, de acordo com o qual os consumidores se convencem de que estão escolhendo o que verdadeiramente desejam, quando, na verdade, recebem o que ‘pensam’ que querem [...]” (DUARTE, 2008, p. 102) Acerca da expropriação do esquematismo, Duarte (2008) afirma que ela

[...] tem sua origem na concepção gnosiológica da Crítica da razão pura, de Kant. [...] O esquematismo é uma capacidade

residente nos meandros do sujeito transcendental e tem a função de relacionar suas percepções à sua capacidade de raciocínio, de modo a possibilitar o estabelecimento de leis que propiciem um conhecimento preciso da natureza. A necessidade de promover esse relacionamento se liga ao fato de que, para Kant, nosso intelecto se divide em duas faculdades complementares e irreduzíveis uma à outra: a sensibilidade e o entendimento (DUARTE, 2008, p. 102).

Porém, Duarte (2008), na esteira dos primeiros pensadores frankfurtianos, evidencia a crítica ao processo de expropriação do esquematismo, apresentando-o como processo de expropriação da subjetividade. Dessa maneira, o autor chega a afirmar que

[...] na medida em que a indústria cultural dirige a percepção de seus clientes, fornecendo-lhes ‘chaves’ de interpretação para o que eles percebem, ela ‘expropria’ uma capacidade que, originalmente, estava circunscrita à subjetividade dos indivíduos (DUARTE, 2008, p. 102).

Acerca desse processo, mostra-se pertinente, também, recuperar a reflexão de (Maar, 2003):

O mundo, que permanece irracional, seria reconstruído como racionalização, num esquematismo planejado que substitui o que seria a experiência do consumidor, antecipando-a sob os desígnios do capital, resultando na ilusão de que o mundo exterior seria o prolongamento da produção nos termos da indústria cultural. No mundo reconstruído, o sujeito semiformado toma-se como sujeito do mundo que meramente reproduz. Para ele a construção parece “natural”, mas é uma “segunda” natureza (MAAR, 2003, p. 463).

Dessa forma, tem-se, na produção do pensamento frankfurtiano, uma pesada crítica ao mecanismo de expropriação da consciência por meio da indústria cultural. Assim, quando as reuniões pedagógicas se apresentam como

mais um braço da lógica da indústria cultural, ao não propiciarem uma reflexão objetiva da sociedade do mercado, elas acabam por fornecer as condições institucionais para o desenvolvimento da semiformação. Ao invés disso, elas deveriam estar a serviço de um processo de crítica permanente à mercadorização da cultura e do pensamento, contrapondo-se aos mecanismos adaptativos da formação. Sobre isso, Zuin (1999) sugere que

Deve-se, no entanto, estar alerta tanto para a tendência de negação das condições sociais que determinaram a produção simbólica, quanto para a tentativa de compreender a cultura como mera configuração da realidade, como mera adaptação. Ambas as situações acabam por convergir na chamada semicultura, ou seja, a difusão de uma produção simbólica na qual predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo, subjugando a dimensão emancipatória que se encontra 'travada', porém, não desaparecida (ZUIN, 1999, p. 57).

Tudo isso pode contribuir para deslegitimar as reuniões pedagógicas enquanto espaço de formação, tendo em vista a ausência de questões genuinamente formativas, que poderia levar o professor a colocar-se diante de materiais e atividades que fazem referência diretamente ao seu próprio processo de formação, o que poderia possibilitar aos envolvidos uma compreensão mais abrangente das questões inerentes ao trabalho docente.

5.5 Negação do tempo institucional das reuniões

É merecedor de destaque o comportamento dos professores nas reuniões. Ao longo de várias observações, foi possível presenciar momentos de extrema apatia dos participantes e, se não todos, parte dos que estavam presentes o fazia apenas pela obrigatoriedade de cumprir a carga horária de trabalho referente às reuniões pedagógicas. Esta constatação nos motiva a refletir sobre o modo como

este tempo específico de trabalho foi conquistado, por meio de luta dos próprios professores, inclusive do SIND-UTE/MG, uma vez que, entre os anos de 2008 e 2012, os professores da rede estadual trabalhavam em uma jornada em sala de aula acima do limite previsto pela Lei Federal nº 11.738/08, conforme apresentado anteriormente. A partir de então, houve a conquista do direito de reservar um terço da carga horária para o desenvolvimento de atividades extraclasse, garantindo ao próprio professor, dentro de suas respectivas instituições, a possibilidade de dedicar frações de sua carga horária de trabalho semanal em benefício de sua própria formação. Além, é claro, de resguardar outra parcela do tempo para analisar, coletivamente, questões referentes às demandas internas da instituição, traçar caminhos e observar a abrangência e os pressupostos para atingir os objetivos da educação na rede estadual de ensino. No entanto, paradoxalmente, parece haver um movimento de negação desse tempo por parte dos próprios sujeitos que lutaram pela sua existência.

Esse movimento de negação, talvez, possa ser caracterizado como uma espécie de resistência dos próprios professores, uma vez que estão diante de um tempo de trabalho garantido por lei e pelo qual lutaram, mas que, contraditoriamente, não está caracterizado pelos objetivos que justificaram suas lutas. Um espaço que representa o desdobramento - e, talvez, intensificação - de sua carga horária, que, portanto, não diz respeito às reivindicações anteriores comprometidas com a formação continuada dos professores. Além disso, há o sentimento de descontentamento e desmotivação dos professores diante dessas reuniões, haja vista que em muitos casos elas se apresentam aos professores meramente como forma de ocupação do tempo e preenchimento da carga horária.

Pode-se observar, inclusive, certa ausência de questões objetivas e de cunho pedagógico que, do ponto de vista formativo, justificam e asseguram a existência desse tempo de trabalho coletivo. Percebe-se que as reuniões

pedagógicas são destituídas de sua potencialidade e acabam sendo mais um elemento do processo de expropriação das condições do professor desenvolver sua própria formação, principalmente dentro da sua respectiva escola.

Aliado a essa questão, tem-se ainda um sentimento de impotência que atravessa o corpo docente, tendo em vista as limitações e fragilidades das ponderações coletivas. Diante disso, destaca-se, por exemplo, o conselho de classe, do qual praticamente nenhum encaminhamento dessa plataforma segue adiante, sejam eles internos (voltados para as ações da direção e supervisão da própria escola) ou encaminhamentos que necessitam de interlocuções com pais de alunos ou até mesmo com outro órgão que se vincula a escola.

Além disso, outra questão que se incorpora a esse processo refere-se ao fato das reuniões pedagógicas serem constantemente influenciadas por questões que fogem ao âmbito institucional, inclusive do dia-a-dia daquele corpo docente. Acerca dessa constatação, vincula-se uma variedade de elementos que pode distanciar o professor de uma espécie de reconhecimento e pertencimento ao espaço em que se encontra e, também, ao próprio coletivo de trabalho. A título de exemplo, conforme observado nos materiais analisados, sobretudo nas atas das reuniões, percebe-se que várias destas reuniões são utilizadas para a apresentação ou encaminhamentos de propostas elaboradas por equipes externas àquele grupo de trabalho. Vindos, por exemplo, de legislações específicas veiculadas pela Secretaria de Educação do estado (SEE) ou provenientes de parcerias com os mais variados grupos da Universidade Federal de Lavras (UFLA), com destaque para o PIBID/Biologia que, no período em que se limita esta pesquisa, realizou várias intervenções.

Dessa forma, podem-se observar nas reuniões pedagógicas várias atividades desconectadas da realidade institucional, do trabalho docente propriamente dito e das relações que esse pode promover. Isto significa que, cada vez menos, a existência destas reuniões encontra respaldo em seu grupo de

trabalho, podendo tornar-se sem significado para os profissionais que a compõem.

É preciso salientar que esse questionamento não desconsidera a importância do trabalho em parceria e nem mesmo pretende inviabilizar as referidas interlocuções. Porém, o que se coloca em questão nesta abordagem manifesta-se na predominância desses momentos que, em certa medida, pode representar uma limitação para o diálogo interno referente aos pontos específicos e intrínsecos à instituição e, por conseguinte, entre os próprios professores.

Corre-se, então, o risco desse mecanismo levar as reuniões pedagógicas a não alcançarem um respaldo interno, de tal maneira que, conforme apresentado, o próprio grupo de trabalho passe a adotar uma postura de negação deste tempo de trabalho coletivo. Talvez isto ocorra devido ao fato do grupo não se enxergar nos temas trabalhados ou nem mesmo perceber a pertinência dos conteúdos em pauta, não vislumbrando neles o caminho que poderia ampliar as possibilidades para encarar os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem no interior da própria instituição.

Destaca-se, então, que, talvez, esse mecanismo de negação das reuniões pedagógicas possa estar vinculado à redução do trabalho docente à dimensão burocrática e até mecânica às quais o professor vem sendo submetido em tempos de absolutização da racionalidade instrumental.

Pode ser possível, também, compreender essa negação como processo de resistência dos indivíduos frente à lógica da semiformação, a qual reforça a dimensão adaptativa dos professores formativos à sociedade do mercado. Neste contexto, em que a formação e a relação entre os indivíduos ficam comprometidas, evidencia-se a necessidade de reportar à reflexão de Adorno (2010), quando ele afirma que “[...] nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da

adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”
(ADORNO, 2010, p. 11).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, torna-se possível tecer algumas considerações sobre as condições para o desenvolvimento da formação continuada no interior das instituições de educação básica da rede estadual de ensino de Minas Gerias, com atenção especial para as reuniões pedagógicas, caracterizadas como tempo de trabalho coletivo garantido por lei e que, dentre tantas atribuições, vinculam-se à expectativa de se consolidarem como espaço para o desenvolvimento da formação continuada.

Assim, conforme se observa ao longo do trabalho, a crítica frankfurtiana à racionalidade instrumental se mostra bastante atual, uma vez que essa racionalidade tem atingido até mesmo os espaços tidos como formativos. Dessa forma, destaca-se que as reuniões pedagógicas no âmbito das instituições de educação básica têm se orientado por meio dessa lógica que, portanto, desfavorece o andamento de processos genuínos de formação para os professores no seio das instituições de educação básica da rede estadual de ensino. Observa-se, então, que o tempo de trabalho coletivo das reuniões tem sido expropriado dos professores, à medida que coloca como predominantes tipos de conteúdos e temas forjados pelo crivo da racionalidade instrumental.

Ressaltam-se, então, conforme apresentado anteriormente, três momentos que dificultam a concretização das reuniões pedagógicas como espaços legítimos de formação. O primeiro vincula-se aos mecanismos de fragmentação dos estudos. Isso se evidencia, por exemplo, quando se destina certa fração de tempo da reunião para deter-se sobre determinado material. Geralmente, tomam-se apenas partes isoladas e descontextualizadas, o que vem impossibilitando abordagens mais completas do objeto em questão. Contudo, essa fragmentação não acontece somente em relação aos materiais estudados, ela se manifesta também nas diversas atividades em que não se percebe um processo

de continuidade, tanto de uma reunião para outra como na mesma reunião, em que as pautas desconexas não apresentam quaisquer ligações entre si e quase nunca vêm à tona questões inerentes à formação continuada dos professores.

Destaca-se, também, a predominância de conteúdos burocráticos que tomam um tempo significativo das reuniões pedagógicas. Embora não se negue a importância de questões ligadas à organização institucional, o tempo de duração das reuniões não pode reduzir-se aos meros procedimentos organizativos que, em certa medida, se apresentam no horizonte da instrumentalização do trabalho docente, pois este momento de trabalho coletivo, respaldado por determinações legais, deve vincular-se aos pressupostos de formação continuada, tendo em vista que este seja, talvez, o único tempo destinado a esse fim no interior das instituições de educação básica.

Por último, pôde-se perceber, também, a hegemonia dos elementos da indústria cultural que atravessam o tempo e as pautas das reuniões pedagógicas. Essa constatação alcança, inclusive, respaldo institucional, na medida em que se torna, em certos momentos, a protagonista das atividades. Dessa forma, destaca-se que os desígnios da indústria cultural vêm intensificando o mecanismo de expropriação do tempo de trabalho dos professores para a formação continuada.

Portanto, ao longo do processo destacado, pode-se perceber certa inversão da lógica e dos objetivos previstos na legislação, deturpando a questão da reserva de parcela da carga horária dos professores ser destinada para trabalhos extraclasse, inclusive no que concerne ao tempo de trabalho coletivo referente às reuniões pedagógicas. Dessa forma, observa-se, ainda, uma tentativa de controlar o tempo dos servidores, até mesmo aquele no qual as escolas e os próprios profissionais deveriam gozar de mais autonomia, conforme previsto nas determinações legais supracitadas.

Diante disso, as reuniões pedagógicas têm encontrado dificuldades para consolidarem-se enquanto plataforma de formação docente das respectivas

escolas. E, no horizonte do fortalecimento desse espaço, vislumbra-se a necessidade de sua reformulação, tendo em vista que ele se caracteriza como um dos raros momentos voltados para a formação continuada a que o professores da rede estadual de ensino têm acesso. Para o qual se destaca, inclusive, a possibilidade de se dedicarem coletivamente a questões ligadas a suas próprias necessidades formativas e, ainda, a questões vinculadas ao trabalho pedagógico específico de cada área do conhecimento.

Dito isso, postula-se considerar a grande potencialidade para o desenvolvimento de efetivas ações compromissadas com a formação continuada dos professores da educação básica no interior de suas próprias instituições, que se apresenta nesta fração da carga horária de trabalho, mas que vem se esvaindo à medida que se vincula aos critérios da racionalidade instrumental.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. **Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massas nessa sociedade**. São Paulo: Nacional, 1978. p. 287-295.

ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno: grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1986a. cap. 2, p. 62-75.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 223 p.

ADORNO, T. W. “**Kultur und Verwaltung**”. In: _____. **Gesammelte Schriften 8**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986b. p. 126-146. Publicação interna.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisas**. Campinas: Autores Associados, 2010. cap. 1, p. 8-40.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.738, de 17 julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 jul. 2008. p. 1. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 jul. 2009. p. 2. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11988.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

DUARTE, R. Indústria cultural hoje. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A. A. S.; VAZ, A. F. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. 215 p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GOERGEN, P. A universidade e a dialética do esclarecimento. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisas**. Campinas: Autores Associados, 2010. cap. 12. p. 217-244.

GRUSCHKA, A. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A. A. S.; VAZ, A. F. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 173-183.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002. 192 p.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003.

MENDES, C. C. T. **HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?** 2008. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MINAS GERAIS. **Lei 7109**, de 13 de outubro de 1977. Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=7109&comp=&ano=1977&texto=consolidado>>. Acesso em: 22 nov. 2015a.

MINAS GERAIS. **Lei 15293**, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica do Estado. **Minas Gerais Diário do Executivo**, 06 ago. 2004. col.1, p. 28. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Lei&num=15293&ano=2004>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

MINAS GERAIS. **Lei 20592**, de 28 de dezembro 2012. Altera a lei 15293, de agosto de 2004, que Institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica do Estado. **Minas Gerais Diário do Executivo**, Belo Horizonte, 29 dez. 2012. col.1, p. 4. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/28-12-2012-lei-numero-20-592.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Ofício circular nº 360**, de 17 de dezembro de 2013. Orienta sobre a operacionalização da progressão parcial prevista na Resolução SEE no 2.197/2012 e de outros dispositivos. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B93zeUq9nFFfY0lzYkUzbjg5SFE/edit?pref=2&pli=1>>. Acesso em: 19 nov. 2015b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Ofício circular 1801**, de 06 de junho de 2013. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da Resolução SEE, nº 2.253/2013. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2013/Junho/OF.CIRC.%201801-13-CUMPRIMENTO%201-3%20CARGA%20HORRIA%20POR%20DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE n° 2.197**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621%7D_RESOLUÇÃO%20SEE%20Nº%202164.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE n° 2.253**, de 09 de janeiro de 2013. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Disponível em:
<<http://sreuberlandia.educacao.mg.gov.br/images/stories/docs/pagamento/Documentos/res.-see-no-2253-2013-1-.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015f.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 8, p. 13-30, 2001.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. A Escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1994. cap. 5, p. 121-138.

RUSCHEL, M. H. Glossário. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 239-241.

SAFATLE, V. Adorno e a crítica da cultura como estratégia da crítica da razão. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.7, p. 21-30, out. 2009.

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

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Regulamentação de 1/3 de Hora-Atividade na Rede Estadual de Minas Gerais é uma publicação do Sindicato (SIND-UTE/MG)**. Belo Horizonte: Eficaz Comunicação. 2013. 16 p. Cartilha.

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

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: UNICAMP, 2010. 323 p.

YAMAMOTO, C. **Formação continuada na escola**. 2008. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

ZUIN, A. A. S. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999. 167 p.