UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO

MATHEUS CARRIEL BATISTA

PRODUTO EDUCACIONAL

POLÍTICA E ANTIPOLÍTICA EM DISPUTA NO CAMPO EDUCACIONAL: UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DA BARBÁRIE

JACAREZINHO
2025

MATHEUS CARRIEL BATISTA

POLÍTICA E ANTIPOLÍTICA EM DISPUTA NO CAMPO EDUCACIONAL: UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DA BARBÁRIE

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Vicente Hadich Ferreira (Orientador) – UENP

Profa. Dra. Estéfani Dutra Ramos – UENP

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza – UENP

Data de Aprovação

27/03/2025

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Batista, Matheus Carriel
B333p Política e antipolítica em disputa no campo educacional: um curso de formação docente para o enfrentamento da barbárie / Matheus Carriel Batista; orientador João Vicente Hadich Ferreira - Jacarezinho, 2025.
26 p.

Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação. 2. Emancipação. 3. Política. 4. Antipolítica. 5. Barbárie. I. Ferreira, João Vicente Hadich, orient. II. Título.

CDD: 379.0981

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 05

2 SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ADOTADA 07

3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DA BARBÁRIE 14
3.1 Estrutura do curso de formação 18
3.1.1 Organização dos encontros 19

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 24

REFERÊNCIAS 25

1 INTRODUÇÃO

É necessário destacar, de início, uma indagação que surge no decorrer desta pesquisa: como pensar uma educação política se os próprios professores também são afetados pelo processo de despolitização engendrado por esse projeto reacionário? Esse é um desdobramento quase incontornável da atuação dos agentes desse projeto no processo educativo. À medida que a educação política é demonizada, a consequência é o seu enfraquecimento. É bem verdade que sua existência sempre esteve ameaçada, como demonstra, por exemplo, o embate de Paulo Freire com os reacionários da sua época, e há muitos outros episódios que poderiam ser resgatados para ilustrar tal afirmação. Cabe salientar, mais uma vez, no entanto, que, a partir do início da década passada, o discurso antipolítico se intensificou no campo educativo e gerou novos mecanismos de repressão da prática docente. Como vimos, a discursividade que envolve esse projeto gera efeitos no trabalho dos professores, efeitos que independem da institucionalização das iniciativas.

O intuito, aqui, é pensar a formação docente como uma possibilidade de resistência à atuação do projeto reacionário. Assim, torna-se também necessário afastar a apressada conclusão de que, ao procurar estabelecer modos de resistência a esse projeto, deseja-se voltar a um estado de coisas anterior, isto é, cair na ilusão de que tudo corria bem até o avanço dessas iniciativas. Mesmo antes das suas formas atuais de organização, já se discutia as dificuldades na formação docente; o apagamento do seu caráter intelectual e crítico no interior de uma universidade operacional, tal como definida por Chauí (1999). A partir do entendimento de que esse diagnóstico de Chauí se confirma e aponta para um prognóstico ainda mais preocupante, e mesmo com a consciência de que a formação docente é apenas uma parte dos problemas que envolvem a educação básica, é a preocupação com ela que guia a realização deste produto.

É um pressuposto deste trabalho a ideia de que a formação docente não se encerra na graduação. As licenciaturas, cada vez mais sucateadas, oferecem um instrumental básico para que o profissional atue dentro da sala de aula. Ao chegar lá e se deparar com os problemas que a atravessam e com suas próprias dificuldades para trabalhar a maioria dos conteúdos, é imprescindível que esse profissional volte a se colocar na posição de aprendiz; uma aprendizagem que se dá na dedicação a esses conteúdos, mas também, de modo dialógico, na relação com os próprios estudantes e nas trocas com os colegas de profissão. É nesse ponto que a universidade tem o dever de abrir suas portas e se apresentar como espaço para essas trocas.

Mesmo diante das dificuldades supracitadas, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP) tem proporcionado essa abertura, não restringindo seu espaço somente aos alunos, mas trazendo um número considerável de professores da educação básica da região e indo até as escolas da rede. Na tentativa de contribuir com esse processo, propomos a realização de um pequeno curso de formação. A ideia inicial é convidar alguns professores da rede pública de ensino da região para participar do curso, que seria dividido em três módulos: 1) discussão sobre educação e emancipação, tendo como base a obra de Adorno; 2) sobre o projeto reacionário de educação; 3) sobre o cotidiano escolar dos docentes participantes. O local em que o curso será aplicado ainda não foi definido.

Assim como propomos no decorrer deste trabalho, a ideia não é se aprofundar nos dispositivos legais e documentos relacionados às iniciativas, mas pensá-las no interior da discussão sobre formação política. Isto é, em um momento de despolitização da escola e do trabalho docente, pretendemos problematizar essa realidade, e a retomada da discussão sobre as três frentes parte do entendimento de que elas foram fundamentais para que esse processo se efetivasse.

2 SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ADOTADA

Por que pensar em uma educação política? No decorrer deste trabalho procuramos problematizar a atuação do projeto reacionário na educação escolar brasileira, com foco na sua tentativa de despolitizar o processo educativo. Antes de partirmos para os elementos estruturais do curso de formação docente aqui proposto, é preciso recuperar[1] alguns pontos centrais que fundamentam nossa defesa de uma educação política, a fim de demonstrar o alinhamento deste produto educacional com a concepção de educação que embasa toda esta pesquisa.

Em resposta à questão colocada acima, começamos reafirmando nosso entendimento, em concordância com a tese adorniana, de que se opor a barbárie é a principal tarefa da educação. O caminho para esse enfrentamento não pode ser consolidado somente através dela, uma vez que ela é incapaz de alterar diretamente os pressupostos objetivos que geram a barbárie (Adorno, 1995). Ainda assim, a educação pode cumprir um papel importante para evitá-la, sendo crítica da semiformação real (Maar, 2003). Isso significa que, ao falar em uma *educação emancipadora*, Adorno (1995) não a concebe em um sentido idealizado; a emancipação através do processo educativo exige, necessariamente, uma educação política, voltada à realidade, às suas contradições e à sua crítica.

A semiformação é uma forma de adoecimento do sujeito, resultado de uma formação constituída sob a hegemonia da adaptação. O sujeito é, de modo mais amplo, formado através da cultura, e se esta, sob o domínio da racionalidade instrumental, é transformada em mercadoria, ela tende a não oferecer mais possibilidades para a crítica; perde-se a capacidade de negação da ordem vigente. Esta é justificada de maneira imediata; é naturalizada. O existente se impõe como verdade, como se não pudesse ser de outra forma. As condições para o esclarecimento são dificultadas, ainda, pelo comprometimento da estrutura psíquica do sujeito, danificada por meio desse processo social objetivo.

Esse cenário não só é marcado pela indiferença, em consequência da naturalização do existente – o que inclui as formas de opressão –, mas pelo desenvolvimento, como vimos, de uma própria personalidade autoritária, capaz de realizar pequenos atos violentos na vida cotidiana e, em momentos mais extremos, cometer atrocidades.

No capitalismo neoliberal, a indiferença e a frieza não cessam. O individualismo promovido, pelo contrário, ao generalizar a forma da competição, é capaz de justificar

[1] Esses pontos já foram debatidos no decorrer do texto.

qualquer ato em nome do sucesso individual. As pessoas continuam sendo *meios*, *coisas*. Além disso, se a ingenuidade levava alguém à esperança de que esse suposto reforço do *eu* resultaria na ruptura com a obediência e com a coletivização cega, basta um olhar rápido sobre o mundo.

A tese adorniana, então, é desafiada por novas configurações. Novas configurações que não substituem totalmente o estado de coisas anterior, mas que apresentam novos obstáculos para uma educação emancipadora. O discurso antipolítico, o supracitado individualismo, a intensificação do anti-intelectualismo, a centralidade das avaliações em larga escala, o desprezo pelo debate sobre as finalidades da educação – em detrimento das discussões sobre as ferramentas –, a facilidade com que discursos enganosos sobre a educação são disseminados – explorando tabus já sedimentados –, tudo isso, como vimos, dificulta a efetivação de uma educação contra a barbárie.

O reconhecimento dessas dificuldades não pode nos conduzir à passividade. Adorno não fornece um modelo, mas oferece alguns elementos para pensarmos em uma educação contra a barbárie. Primeiro, é preciso ter em vista que, se a sociedade produz dominação e violência, a escola reproduz, ao menos em parte, essas relações. Combater essa violência, desde a infância, dando condições para que os medos não sejam reprimidos, é fundamental. Além disso, ao falar sobre uma educação após Auschwitz, Adorno (1995, p. 123) também se refere à criação de um clima propício para essa oposição à violência:

> Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.

Essa reflexão sobre os motivos dos horrores, que não deve ser entendida como algo restrito ao contexto alemão do século passado, não se torna viável através da simples transmissão de conhecimentos. Se o acesso a eles representa uma parte essencial do processo educativo, visto que sua falta poderia culminar em uma irracionalidade perigosa, não se pode ignorar, por outro lado, como sua vinculação à realidade também é necessária. É uma exigência, como explica Adorno (1995), para a produção de uma consciência verdadeira, capaz de analisar criticamente as condições que geram as mais diversas formas de violência.

Em completa discordância com a farsa da neutralidade pedagógica, tal como defende o projeto reacionário de educação, o processo educativo demanda um olhar crítico para a

realidade. A educação política se dá, como vimos, nesse sentido; na abertura para as contradições, para o reconhecimento da política enquanto espaço para conciliação das diferenças, e, ao mesmo tempo, para o reconhecimento e para a crítica das barreiras que impedem tal conciliação, ou seja, para aquilo que produz o contrário da sua expressão democrática. Partindo da perspectiva da Teoria Crítica, a educação política se situa exatamente na tensão entre *como as coisas são* e *como elas deveriam ser*.

Nesse sentido, a simples memorização de conteúdos, dissociada de um olhar sobre a realidade concreta, pouco contribui para o objetivo de se opor à barbárie. Se esta se perpetua à medida que os sujeitos permanecem indiferentes a ela e às condições que a produzem, é papel da educação estimular a reflexão sobre processos históricos, econômicos e sociais que naturalizam a violência. Isso auxiliaria na promoção de uma postura ativa e indagadora, contrária à indiferença e ao conformismo. Uma educação nesses termos também serviria de resistência à condição heterônoma dos sujeitos, necessária para sua participação em coletivos perigosos, para a obediência cega e para os preconceitos que desenvolvem.

Avessa ao pensamento pragmatizado, tal educação é capaz de suscitar experiências intelectuais, identificadas por Adorno (1995) à educação para a emancipação. Retomar a capacidade de fazer experiências está ligada a tentativa de superação da mera relação formal do sujeito com o conhecimento, uma vez que tal restrição sustenta a barbárie. Na sociedade administrada, tudo passa pelo filtro da indústria cultural; um filtro que elimina a diferença e, por conseguinte, produz homogeneização.

Diante desse cenário, promover a experiência formativa significa dar abertura para o contato transformador com o não-idêntico. Na seção anterior, no tópico 4.2, vimos como a constituição de uma consciência verdadeira depende da retomada dessa capacidade de fazer experiências, dado que o contato do sujeito com aquilo que ele não é, mediado pelo conceito, ao mesmo tempo em que possibilita o reconhecimento do não-idêntico, viabiliza, através das contradições, o reforço do *eu*. Ou seja, concomitantemente, desenvolve a autonomia e rompe com a homogeneização e com a indiferença. As palavras de Schütz (2014, p. 120-121) facilitam essa compreensão:

> O processo de experiência é condição de possibilidade de existência da *Bildung*, pois ela é condição de possibilidade da constituição subjetiva e, por isso, da autonomia. A experiência exige o encontro produtivo com o diferente, com o não-idêntico. Exige tanto a abertura e a entrega não violenta ao objeto quanto a capacidade de constituição e localização constelar deste objeto a partir do sujeito: ela só é possível na medida em que nem o objeto/mundo nem o sujeito são negados e tampouco absolutizados. Ou seja,

> ela é oposta ao pensamento identificador na medida em que o sujeito, ao se confrontar com algo qualitativamente novo, consegue fortalecer sua própria individualidade e liberdade sem "negar o outro", sem degradar o diferente a conceitos e esquemas prévios.

Se os sujeitos se tornaram incapazes de realizar experiências sem que estas sejam interpostas por estereótipos (Adorno, 1995), e se a razão se automatiza e passa a funcionar segundo moldes, imperando a lógica da adequação, uma educação com pretensões emancipatórias não pode abrir mão dessa busca pela reabilitação da capacidade de experenciar, o que, necessariamente, demanda a crítica das estruturas que geram a semiformação.

Certamente, a preocupação com uma educação nesses termos está alinhada com uma das principais observações feitas por Adorno e Horkheimer (1985) na *Dialética do esclarecimento*, a saber, a da desintegração da capacidade de pensar o próprio pensamento. O germe para a regressão se encontra no próprio pensamento esclarecedor, que, ao abandonar a reflexão sobre os elementos regressivos, passou a se autodestruir (Adorno; Horkheimer, 1985). Sendo assim, salienta Bueno (2007, p. 44), cabe ao educador confrontar a modalidade burguesa de progresso, pois

> [...] a persistência da escassez de recursos e da opressão em um mundo no qual a abundância de mercadorias proporcionada pela produtividade técnica virtualmente permitiria que nenhum de seus habitantes padecesse de fome ou de falta de água potável indica a radicalização das contradições da base material da sociedade, e, com ela, a incapacidade da humanidade de organizar o mundo de acordo com parâmetros racionais. Assim, se assumirmos que a emancipação deve ser "elemento central na educação", o trabalho do educador deverá envolver uma crítica negativa do progresso na sociedade burguesa [...].

O progresso foi identificado à dominação. A razão instrumental se colocou a serviço da dominação da natureza e dos próprios homens, com o saber se absolutizando como poder:

> O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. [...] A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. As múltiplas coisas que, segundo Bacon, ela ainda encerra nada mais são que instrumentos: o rádio, que é a imprensa sublimada; o avião de caça, que é uma artilharia mais eficaz; o controle remoto, que é uma bússola mais confiável. O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência (Adorno; Horkheimer,

1985, p. 19).

No aforismo 127 da *Minima Moralia*, Adorno (2001, p. 189) afirma que "a inteligência é uma categoria moral". Assim, explica ele, "conviria mais à filosofia buscar, na contraposição de entendimento e sentimento, a unidade de ambos: a unidade moral" (Adorno, 2001, p. 189). Dessa maneira, ele parece repelir o anseio por uma espécie de purificação do pensamento, cuja busca pela neutralidade seria sua principal marca. Sob a hegemonia da razão instrumental, que se volta à realidade para capturar seus aspectos funcionais, o elemento do desejo é suplantado, mas não deixa de estar presente. É justamente o abandono da reflexão sobre ele – o desejo – que retém o pensamento na completa subjetividade. Para o frankfurtiano, somente a autorreflexão sobre o elemento do desejo, e não a sua desconsideração, seria capaz de conduzir à utopia:

> Contra a cisão do pensamento de nada serve a síntese de forças psíquicas mutuamente estranhas, nem a contaminação terapêutica da *ratio* com fermentos irracionais, mas a auto-reflexão aplicada ao elemento do desejo, o pensar enquanto pensar antiteticamente constituído. Só quando aquele elemento puro, sem resto heterónomo, se dilui na objectividade do pensamento, impele à utopia (Adorno, 2001, p. 128).

A educação para a emancipação é, necessariamente, uma educação política porque corresponde à crítica da semiformação na sua materialidade, naquilo que impede a realização da política na sua expressão democrática, mas deve se voltar, simultaneamente, ao sujeito, na direção do reconhecimento dos desejos e dos impulsos destrutivos que o atravessam. Para Adorno (1995), esse autoexame é considerado crucial, começando na primeira infância. Manifestando, mais uma vez, sua preocupação com a não repetição de Auschwitz, ele anuncia:

> Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais ato, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta a consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que

> mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (Adorno, 1995, p. 121-122).

Essa inflexão para o sujeito é conciliável com a educação política que se almeja, uma vez que o olhar para si próprio exige o reconhecimento das contradições e das estruturas que causam tamanha agressividade. O ressentimento deve ser tematizado no plano da sua produção material; ou seja, não como um fenômeno isolado, embora seja necessária a análise dos fatores particulares, mas em relação com as condições objetivas que levam à sua produção.

A efetivação de uma educação nesses termos, contrária à consciência coisificada, tem como um dos desafios, como já vimos, a nossa relação com a técnica. A tendência, identificada por Adorno (1995, p. 132), há mais de meio século, de que haveria nessa relação "[...] algo de exagerado, irracional, patogênico", de que os homens estariam inclinados a considerá-la como algo em si mesmo, como um fim em si mesmo, e não como um meio, se desenrolou com agravantes.

Não se trata de rechaçar a técnica. Cabe, no entanto, considerar sua ambiguidade, como sugeria Adorno (1995). Na sua época, ele já destacava uma exacerbação na relação do homem com ela. Conforme o enaltecimento da eficiência aumenta e os aparatos tecnológicos nos afastam, cada vez mais, das possibilidades de uma experiência formativa, mais problemática se torna essa relação. Já citamos o exemplo da internet, que aumenta o número de contatos entre as pessoas, mas, ao mesmo tempo, reduz esses contatos a trocas supérfluas. Além disso, observa-se um grande número de pessoas apaixonadas por celulares, computadores ou por qualquer outro equipamento tecnológico.

Ao menos no que diz respeito à fetichização da técnica – ou dos aparatos tecnológicos –, Adorno (1995, p. 133) explica:

> [...] Trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios. As personalidades preconceituosas e vinculadas à autoridade com que nos ocupamos em Authoritarian Personality, em Berkeley, forneceram muitas evidências neste sentido. Um sujeito experimental – e própria expressão já é do repertório da consciência coisificada – afirmava de si mesmo: "I like nice equipament" (Eu gosto de equipamentos, de instrumentos bonitos), independentemente dos equipamentos em questão. Seu amor era absorvido

por coisas, máquinas enquanto tais.

Uma educação voltada para a emancipação também não pode estar alheia a esse desdobramento da hegemonia da racionalidade instrumental. Parece evidente que os homens estão ainda mais afeitos à técnica, e que o avanço tecnológico não foi acompanhado de uma preocupação com as suas finalidades, no sentido da dignidade humana.

O domínio da técnica se estende para o processo educativo, que é tomado por uma postura instrumentalizada, submetido a critérios de eficiência, produtividade e desempenho mensurável. Isso é refletido, por exemplo, na ênfase em avaliações de larga escala, na mercantilização do conhecimento e na redução do aprendizado à mera aquisição de competências úteis ao mercado de trabalho. A formação é transformada em um treinamento técnico, esvaziada de qualquer compromisso com a autonomia e com a crítica.

O trabalho docente, evidentemente, não passa ileso. Sua prática passa a ser, cada vez mais, atravessada por plataformas digitais e por equipamentos que automatizam o processo educativo e aumentam o controle sobre ele. Além disso, o potencial para a resistência a essas imposições é neutralizado, visto que a ilusão de que o uso de tecnologia, por si só, melhoraria a educação se torna comum entre os profissionais. Com uma boa parte do tempo já escasso das aulas dedicado a esses instrumentos, as possibilidades de concretização da experiência formativa são reduzidas. Soma-se a isso o fato de que muitas das pesquisas na área da educação se limitam – de forma acrítica – às inovações, partilhando da crença de que estas teriam um fim em si mesmo, de que os instrumentos mais tecnológicos fariam a educação melhor.

No decorrer deste trabalho, vimos como esse e outros aspectos são articulados nos discursos produzidos pelos agentes do projeto reacionário de educação. Esse apelo à eficiência e à inovação, por exemplo, é combinado com pautas morais, gerando impactos no trabalho docente, na sua formação e no processo educativo como um todo. É nesse ponto da formação docente – não exclusivamente no que diz respeito à relação com a técnica – que gostaríamos de tocar, partindo da concepção adorniana de educação, que fundamentou a crítica ao projeto reacionário realizada neste trabalho e que procuramos sintetizar neste último tópico.

3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DA BARBÁRIE

No entendimento que aqui se propõe, fundamentado na Teoria Crítica e, sobretudo, nos escritos de Adorno sobre educação, a formação docente não pode se limitar à transmissão de técnicas ou à preparação dos profissionais para a adaptação às diretrizes institucionais. Com o avanço desse projeto reacionário, que dissemina discursos que desqualificam o pensamento crítico no interior da escola e que reduzem o processo educativo a um treinamento funcional, torna-se necessária uma formação que contemple um debate sobre tais aspectos, que permita aos profissionais a análise crítica dessa conjuntura que afeta, principalmente, a sua prática.

As três iniciativas aqui analisadas (ESP, *homeschooling* e militarização das escolas públicas) atingem, direta ou indiretamente, o trabalho docente. O educador brasileiro, além de ter que lidar com as poucas e instáveis oportunidades de emprego, com a baixa remuneração, com a infraestrutura precária das escolas, com a violência e com tantos outros desafios, é, ainda, ameaçado pela atuação desse projeto reacionário. Depara-se com uma transformação do seu papel, limitado à mera transmissão engessada de conhecimentos e ao manuseio de plataformas digitais.

A educação sempre foi um campo de disputas políticas e ideológicas, e a prática pedagógica sempre esteve inserida nesse contexto, atravessada por interesses e não podendo, portanto, ser compreendida isoladamente. Com a atuação desse projeto, o que parece se fortalecer é o ódio à figura do professor, explicado (não justificado), em partes, pela não superação de tabus já sedimentados – cf. Adorno (1995) –, e muito pela exploração deles e pela proposição de novos elementos pelos agentes reacionários, especialmente do MESP. Esse ódio desemboca na pressão institucional e nas ameaças diretas aos profissionais, inclusive de violência física e de morte, como explicita Penna (2015). Há de se considerar, também, a autocensura, a marca silenciosa da atuação desse projeto no campo educacional, cujo enfrentamento parece ser bastante complexo.

A base que sustenta a maioria dos discursos promovidos pelos defensores das três iniciativas é a oposição forçada entre neutralidade pedagógica e doutrinação. Nessa ilustração, quando a primeira não é respeitada, a segunda se estabelece. Essa farsa, que já foi amplamente debatida neste trabalho, torna-se uma ferramenta muito poderosa na mão desses agentes, através da manutenção daquele tabu, descrito por Adorno (1995), no qual o professor é compreendido como um “tirano da escola” que estaria exercendo seu poder sobre as crianças, suas vítimas; além de tirar proveito da disputa histórica entre família e escola e de

utilizar outros mecanismos de manipulação.

Essa ideia da doutrinação política e ideológica – bem como suas ramificações – é cristalizada no imaginário social. Por esse motivo, o êxito do projeto reacionário não depende absolutamente da institucionalização das três iniciativas, ainda que, com isso, o quadro possa se agravar. Mesmo se desconsiderarmos a militarização, que se efetivou, podemos notar como ele já molda percepções, orienta debates e causa efeitos no processo educativo.

Diante disso, parece não ser exagero afirmar que o educador brasileiro luta pela própria sobrevivência no ambiente escolar. Pela sua sobrevivência no sentido vital, uma vez que sua própria vida, nos piores momentos, é ameaçada; e pela sua sobrevivência enquanto intelectual, enquanto agente capaz de promover transformações, mesmo que em um sentido muito restrito.

Se não se pode atribuir totalmente essa transformação do papel do professor à atuação do projeto reacionário de educação, visto que ela está ligada a outros determinantes políticos e econômicos anteriores a essa tríade – no modo como ela se configura atualmente –, ao menos é possível afirmar que ela contribui significativamente para que as mudanças no sentido do apagamento do seu caráter intelectual ocorram. A "morte do educador", ou "morte da pedagogia", narrada por Chauí (2018), na submissão da educação ao mercado, já deixava poucas brechas para a resistência, e essas brechas se tornam ainda mais escassas com a atuação do projeto reacionário, que, com a difusão de pânico moral, multiplica a vigilância sobre o trabalho docente.

As universidades também enfrentam desafios estruturais e simbólicos, seja em sua operacionalização, como denunciava Chauí (1999), seja na sua desqualificação no imaginário social, também impulsionada por pautas morais, trazidas por agentes do MESP e de outros movimentos reacionários ou conservadores; ou, ainda, na desvalorização do conhecimento acadêmico, gerada pela vertente do anti-intelectualismo que enaltece o empreendedorismo. Ocorre que, com o comprometimento da universidade, que atinge frontalmente as licenciaturas, a formação docente é enfraquecida. Com a hegemonia da técnica, com as demandas de inovação e com a vigilância estendida para as salas de aula das universidades, as possibilidades de uma formação política são reduzidas.

Fato é que a formação docente está sendo mitigada. Esvazia-se o papel do professor enquanto intelectual e estimulador da crítica, com a docência sendo reduzida a seus aspectos técnicos e burocráticos, voltada para a eficiência na transmissão irrefletida de conhecimentos. Se o educador em formação, no interior da universidade ou na escola em que leciona, é atingido por esse processo de despolitização, a tendência é que ele encontre dificuldades para

realizar uma leitura crítica do quadro no qual está inserido.

O produto educacional aqui proposto foi pensado a partir dessa preocupação. Em outros termos, reelaborando a pergunta: como pensar uma educação política – para o enfrentamento da barbárie – se os próprios professores também são afetados pelo processo de despolitização? A resposta passa pela abertura de espaços que possibilitem aos educadores a reflexão e o debate sobre sua prática e sobre as condições que limitam sua atuação. Se sua formação inicial é fragmentada, voltar-se contra as forças que realizam tal operação se torna uma tarefa urgente.

Para Adorno (1995, p. 183), "[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência". Reafirmamos, assim, a necessidade de uma educação subversiva, que passa, necessariamente, por uma formação docente também subversiva; aqui, na linha da contestação do controle exercido sobre o trabalho docente.

Nesse caminho, este produto educacional não busca se fechar na análise sobre as três iniciativas reacionárias aqui tratadas, mas elaborar, de maneira dialógica, mecanismos para a identificação e para o enfrentamento de ataques como esses. Isso implica um trabalho que vá além do diagnóstico, que não apresente respostas imediatas, mas que estimule o contato com referenciais que permitam uma análise crítica dessas conjunturas e que, ao mesmo tempo, possibilite a troca entre os pares.

É preciso ressaltar esse ponto da troca entre os pares. Com esse produto, a pretensão não é partir de uma abordagem unilateral e instrucional. A ideia é criar um espaço de reflexão coletiva, de diálogo, no qual os educadores possam compartilhar suas experiências e suas percepções. É uma abordagem que se fundamenta na compreensão de que a formação docente crítica pode ser enriquecida na relação com a vivência concreta dos professores, respeitando sua autonomia. Agir de modo contrário a isso seria uma forma de ignorar todo o saber constituído no próprio processo educativo.

Esse olhar para os saberes constituídos no trabalho docente não pode ser confundido com uma perspectiva que subordina a teoria à prática, seja por um viés cientificista ou na direção de um ativismo político. A busca pela aplicabilidade, pelos resultados imediatos, da qual não escapa nem mais a academia[2], eleva o risco de se reduzir tudo a meros produtos

[2] Rechaçamos a busca pelos resultados imediatos, que desqualifica a teoria e, consequentemente, as pesquisas que não se voltam diretamente à prática. Isso não significa, de modo algum, que defendemos um conhecimento restrito à universidade, especialmente em um programa voltado para a Educação Básica. Trata-se de reconhecer

prontos para o consumo, até mesmo pesquisas que têm como pretensão a denúncia desse esvaziamento da crítica na educação. Paradoxalmente, até elas são cooptadas e acabam se aproximando do anti-intelectualismo, em certa medida.

Ao tentar colaborar, mesmo que infimamente, com a resistência a esse projeto reacionário de educação, não procuraremos apresentar modelos para o seu enfrentamento nem para a práxis pedagógica, mas trabalharemos com os fundamentos, com a reflexão sobre eles a partir do contato com os textos. Nesse horizonte, concordamos com a concepção exposta por Adorno (2003, p. 133) na entrevista concedida à revista alemã *Der Spiegel*, em 1969*:*

> Diante da questão "que fazer" eu na realidade só consigo responder, na maioria dos casos, "não sei". Só posso tentar analisar de modo intransigente aquilo que é. Nisso me censuram: já que você exerce a crítica, então é também sua obrigação dizer como se deve fazer melhor as coisas. Mas é precisamente isso que eu considero um preconceito burguês. Verificou-se inúmeras vezes na história que precisamente obras que perseguiam propósitos puramente teóricos tenham modificado a consciência, e com isso também a realidade social.

Evidentemente, este produto é elaborado a partir de uma intencionalidade. Partimos de uma concepção de educação – exposta acima –, na qual se estabelece como finalidade o enfrentamento da barbárie. Nessa tarefa, recorreremos às obras de autores da Teoria Crítica e, em especial, aos textos de Adorno. Não se trata, pois, almejar alguma neutralidade. Há uma intencionalidade muito clara na elaboração desta pesquisa e deste produto, que se desdobra dela: impulsionar a educação política, em sua expressão democrática, enquanto crítica das mais diversas formas de violência e das condições que impedem a conciliação das diferenças. Não temos, porém, respostas prontas. Seria uma pretensão ingênua e desmedida postular uma equação que, se resolvida, levaria à superação da barbárie.

A proposta, portanto, não apresenta fórmulas prontas ou prescrições metodológicas rigidamente estabelecidas. Antes, pretende-se criar condições para um movimento reflexivo contínuo, no qual a teoria não seja instrumentalizada, mas reconhecida como essencial para a compreensão crítica da realidade. Isso exige um esforço permanente de desnaturalização das estruturas que sustentam os discursos reacionários na educação, evitando tanto sua aceitação irrefletida quanto a paralisia diante da sua complexidade.

---

a ameaça à potencialidade da teoria quando esta tem seus fins determinados por uma exigência prévia de aplicação, como se ela, por si só, não pudesse produzir efeitos na realidade social.

3.1 Estrutura do curso de formação

Com base no que foi exposto até aqui, ofereceremos um curso de formação para docentes da rede básica de ensino. Reiteramos aquilo que foi salientado na introdução desta seção: compreendemos o processo formativo do educador como um movimento contínuo, que se estende para além da graduação. Tal entendimento encontra equivalência na noção de *formação continuada*, que assume diferentes sentidos nos debates realizados no campo educacional e em formulações políticas.

Na comunidade acadêmica, há um certo consenso quanto à necessidade da formação continuada dos professores. É necessário, entretanto, como alerta Fernandes (2019), um olhar crítico para determinados "lugares comuns" nos discursos em sua defesa, diante do risco de efetivá-la como uma atividade produtora de heteronomia. É comum que, em discursos supostamente voltados para a defesa da qualidade da educação, seja estabelecida uma relação direta entre a melhoria na formação dos professores e a melhoria do processo educativo – muitas vezes resumido ao ensino.

Há dois problemas fundamentais nessa visão: primeiro, o professor é colocado como principal responsável pelas mazelas da educação, e são ignorados, assim, vários outros fatores que se apresentam como empecilhos para um processo educativo melhor. Em segundo lugar, deve ser questionada a própria noção de qualidade adotada, normalmente associada aos resultados em avaliações de larga escala. Corre-se o risco de que a formação continuada seja delineada nos moldes da capacitação dos profissionais, no sentido de um treinamento funcional para sua atuação em sala de aula, que, por sua vez, seria voltada para o treinamento dos estudantes.

Não nos opomos à ideia de que melhorias na formação docente (inicial ou continuada) possam trazer benefícios para o processo educativo em sua totalidade, mas rejeitamos a referida noção de qualidade. A problematização da equivalência entre resultados mensuráveis positivos e qualidade do processo educativo é, inclusive, uma das preocupações presentes neste curso. Desse modo, nos aproximamos do entendimento de Freire (2006, p. 39) de que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre sua prática".

Prezamos, portanto, pela autonomia, necessária para a autorreflexão crítica, ao contrário do treinamento fundado em prescrições rígidas, no qual prevalece a condição heterônoma dos profissionais. Os fundamentos teóricos trabalhados vinculam-se a essa preocupação e àquela – já exposta – com a denúncia das formas de controle e de opressão do

trabalho docente, sobretudo a partir do recorte da atuação do projeto reacionário de educação.

3.2 Organização dos encontros

• Carga horária: 40 horas. A proposta inicial prevê dez encontros de quatro horas, podendo haver ajustes conforme a necessidade dos docentes envolvidos.

Os encontros serão divididos em três módulos:

1) Educação e emancipação (5 encontros);
2) O projeto reacionário de educação (4 encontros);
3) Vivências docentes: identificando valores regressivos no espaço escolar;

Organização dos encontros

Módulo 1 – Educação e emancipação
Encontro 1: introdução à teoria crítica Objetivos: • conhecer os participantes, identificando sua área de formação e de atuação, sua trajetória docente e suas expectativas com relação ao curso; • apresentar elementos introdutórios da Teoria Crítica; Referencial: NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
Encontro 2: educação e emancipação Objetivo: • debater a finalidade da educação a partir de fragmentos de textos de Adorno; Referencial: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1995.
Encontro 3: a dialética do esclarecimento Objetivo: • apresentar as questões centrais da *Dialética do esclarecimento*; Referencial: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
Encontro 4: voltando à educação Objetivos: • retomar o debate sobre educação na obra de Adorno com maior aprofundamento; • trabalhar com a ideia de uma educação política; Referenciais: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. BUENO, Sinésio Ferraz. Da dialética do esclarecimento à dialética da educação. **Revista Educação**: Especial Biblioteca do Professor: Adorno pensa a educação, n. 10, p. 36-45. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

Encontro 5: educação, autoritarismo e regressão

Objetivo:

• discutir a questão do autoritarismo e da violência na educação;

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
CROCHÍK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**: Especial Biblioteca do Professor: Adorno pensa a educação, v. 10, p. 16-25. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

Módulo 2 – O projeto reacionário de educação

Encontro 1: apresentando o projeto reacionário de educação

Objetivos:

• apresentar as principais aproximações entre as três iniciativas (ESP, *homeschooling* e militarização);
• debater um dos fundamentos da concepção de escolarização predominante nas três iniciativas: a ideia de que o professor não é educador;

Referencial:
MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. Toledo: Indicto, 2012

Encontro 2: sobre o Escola sem Partido

Objetivo:

• analisar os principais discursos e estratégias do ESP, com foco no discurso voltado à suposta defesa da neutralidade pedagógica;

Referencial:
BITTENCOURT, Renato Nunes. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional

e improbidade ideológica da Escola sem Partido. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n.191, p. 117-133, 2017.
Encontro 3: sobre o *homeschooling* Objetivo: • examinar os principais discursos e estratégias dos defensores da escolarização doméstica, focando na questão da socialização e da pluralidade; Referencial: PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da "educação domiciliar" através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Revista LES**, Teresina, v. 24, n. 42, p. 8-28, 2019.
Encontro 4: sobre a militarização das escolas Objetivo: • explorar os principais discursos e estratégias dos defensores da militarização da escola pública, dando atenção especial para o ponto da homogeneização e do autoritarismo; Referencial: SANTOS, Catarina de Almeida. "Sentido, descansar, em forma": escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc**., Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021

Módulo 3 – Vivências docentes: identificando valores regressivos no espaço escolar
Encontro 1: reforçando o diálogo Objetivo: • promover um debate sobre o enfrentamento os valores regressivos presentes no cotidiano escolar dos docentes participantes;

• discutir as possibilidades de enfrentamento desses valores; • avaliar as possíveis contribuições do curso para esse enfrentamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste produto partiu da premissa de que a formação docente é um processo contínuo essencial. Diante dos ataques ao trabalho docente e a todo campo educacional, torna-se imprescindível a construção de espaços de reflexão e debate que permitam aos professores o fortalecimento da sua atuação como intelectuais comprometidos com a formação política dos estudantes.

O curso de formação aqui proposto não se direciona à transmissão de conteúdos ou ao fornecimento de soluções prontas para os desafios enfrentados pelos docentes. Em outra direção, parte de uma abordagem dialógica e colaborativa, e, inspirado pelos escritos de Adorno, tem como objetivo principal o enfrentamento da barbárie, o que, como vimos, demanda uma educação emancipadora.

O reconhecimento de que a formação docente tem sido progressivamente esvaziada é um dos motivos pelos quais elaboramos esta proposta. Por isso, a estrutura do curso também busca problematizar as formas de controle e de repressão impostas aos professores, incentivando a análise crítica e a identificação de estratégias para a resistência a esses ataques. Tal enfrentamento, reafirmamos, não se dará por meio de respostas imediatas e soluções simplistas, mas pelo aprofundamento teórico; um aprofundamento teórico que, neste curso, será realizado a partir dos textos de Adorno sobre educação, o que não impede o contato com outros referenciais.

Uma tarefa como esta pode encontrar alguns desafios. Para além das dificuldades com a própria aplicação, que exige um preparo especial, a implementação de um curso como este pode vir a enfrentar resistências políticas e institucionais, dado que o cenário educacional tem sido atravessado por iniciativas reacionárias, o que faz com que medo de retaliações aumente. Além disso, deve ser considerada a sobrecarga de trabalho dos professores. Paradoxalmente, o fato de condições tão condenáveis como essas ainda estarem em jogo é o que motiva e justifica esse esforço.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. “A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria”: uma entrevista de Adorno. **Lua Nova**, São Paulo, n. 60, p. 131-138, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/673/67311579008.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e improbidade ideológica da Escola sem Partido. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n.191, p. 117-133, 2017. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/36386/18929. Acesso em: 18 maio 2024.

BUENO, Sinésio Ferraz. Da dialética do esclarecimento à dialética da educação. **Revista Educação**: Especial Biblioteca do Professor: Adorno pensa a educação, n. 10, p. 36-45. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063. Acesso em: 20 set. 2024.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: SANTIAGO, Homero (Org.). **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática** (Escritos de Marilena Chauí). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CROCHÍK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**: Especial Biblioteca do Professor. Adorno pensa a educação, v. 10, p. 16-25. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

FERNANDES, Anoel. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. **Rev. bra. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3836. Acesso em: 24 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008. Acesso em: 14 dez. 20225.

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. Toledo: Indicto, 2012.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Revista LES**, Teresina, v. 24, n. 42, p. 8-28, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1101/949. Acesso em: 01 mar. 2024.

PENNA, Fernando de Araujo. Sobre o ódio ao professor [entrevista cedida à revista Movimento]. **Movimento – revista de educação**, Niterói, v. 2, n. 3, 294-301, 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32570/18705. Acesso em: 03 fev. 2024.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jun. 2024.

SCHÜTZ, Rosalvo. O caráter formativo do não-idêntico segundo T. Adorno. **Revista Dialectus**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 111-124, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22232. Acesso em: 20 fev. 2025.