

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



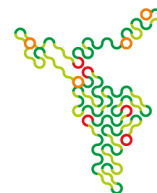
GT31

**Educação, semiformação
e descôlonização do
pensamento Contemporâneo**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7** **AUTORIDADE PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**
Natasha Yukari Schiavinato Nakata/UEL
Marta Regina Furlan de Oliveira/UEL
- 15** **CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RUPTURA COM A AUTORIDADE**
Flávia Regina Schimanski dos Santos
Marta Regina Furlan de Oliveira
- 26** **EDUCAÇÃO, SENSIBILIDADE E O USO DO CORPO EM GIORGIO AGAMBEN**
Patricia Carlesso Marcelino
- 38** **INDÚSTRIA CULTURAL E O BRINCAR TECNOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO DO TRABALHO DOCENTE COM AS CRIANÇAS**
Fernanda Neri de Oliveira
Marta Regina Furlan de Oliveira



AUTORIDADE PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Natasha Yukari Schiavinato Nakata/UEL¹

Marta Regina Furlan de Oliveira/UEL²

Resumo: Esse ensaio refere-se a uma proposta de estudo e pesquisa para o Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e tem como objetivo principal compreender os impactos gerados pela autoridade pedagógica na formação da criança. Este estudo justifica-se pela necessidade de pensar a Educação Infantil no contexto atual que tem sido direcionada por uma ação docente fragilizada, resultando em um trabalho educativo distante do que deve ser a educação e o processo formativo da criança. Para este estudo, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo, com estudo bibliográfico, que tem como leitura principal as obras de Arendt (2013), dialogando com os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, a partir das obras de Adorno (2003) e demais leituras secundárias. Também pretende realizar pesquisa de campo, utilizando-se da entrevista como instrumento de coleta de dados, os quais serão analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Por meio desta pesquisa, pretende-se encontrar resquícios de uma educação emancipatória que favoreça o desenvolvimento de personalidades autocríticas e reflexivas, a qual contrapõe-se ao processo de coisificação que impera na atual sociedade administrada.

Palavras-chave: Autoridade Pedagógica. Ação Docente. Formação da Criança. Educação Infantil.

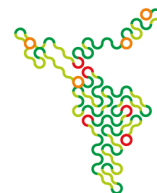
Pedagogical authority in child training: a study proposal for the graduate program in education at the london state university

Astract: This essay refers to a study and research proposal for the Doctorate in Education at the State University of Londrina and its main objective is to understand the impacts generated by the pedagogical authority on the child's education. This study is justified by the need to think about Early Childhood Education in the current context that has been guided by a weakened teaching action, resulting in an educational work that is far from what should be the child's education and training process. For this study, we opted for a qualitative methodology, with bibliographic study, whose main reading is the works of Arendt (2013), dialoguing with the foundations of the Critical Theory of Society, from the works of Adorno (2003) and others secondary readings. It also intends to conduct field research, using the interview as an instrument of data collection, which will be analyzed through the content analysis of Bardin (2016). Through this research, it is intended to find remnants of an emancipatory education that favors the development of self-critical and reflective personalities, which is opposed to the process of reification that prevails in the current managed society.

Keywords: Pedagogical Authority. Teaching Action. Child Formation. Child education.

¹ Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

² Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

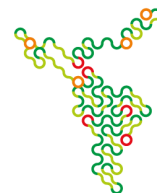


Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Desse modo, a formação integral da criança, conforme apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), inicia-se na Educação Infantil, considerando que será este primeiro contato com a escola que dará base para as demais etapas de sua vida educacional. Sendo assim, este espaço formativo voltado a educação da infância deve possibilitar novos saberes e conhecimentos potencializadores de aprendizagens, de forma que contribua com a formação humana da criança à luz das várias experiências e áreas do conhecimento.

Entende-se, portanto, que é responsabilidade do professor promover um ensino intencional, pautado em ações educativas que visam estimular o desenvolvimento integral dessa criança, ampliando seu universo de conhecimentos e saberes, para além do cognitivo, ou seja, que outras linguagens sejam estabelecidas nesse entorno (social, afetiva, psíquica, física, psicomotora, entre outras). Entretanto, os estudos embasados na Teoria Crítica da Sociedade que resultaram em minha Dissertação de Mestrado em Educação na área de Formação Docente, evidenciaram que a formação de professores da Educação Infantil encontra-se fragilizada, padronizada, aligeirada e semiformada, gerando em uma crise de autoridade por parte destes profissionais.

Nesse sentido, a proposta de estudo para o Doutorado é dar continuidade às discussões relacionadas a formação de professores, mas com o olhar voltado para o processo de ensino e aprendizagem da criança, ou seja, buscar compreender até que ponto a semiformação presente na formação destes profissionais – que acaba gerando certa fragilidade em sua autoridade pedagógica – influencia no desenvolvimento da criança, a partir dos apontamentos de Arendt (2013) e da Teoria Crítica da Sociedade de Adorno (2003). Optamos por estes autores, pois ambos apontam que a crise da autoridade está entrelaçada com a crise da educação, o qual pode ser traduzida pela redução da educação aos seus aspectos instrumentais. Além disso, tais pensadores comungam da mesma opinião no que se refere a situação da crise, pois enquanto Arendt valoriza a atividade autônoma do pensamento, Adorno enfatiza a importância da emancipação do sujeito.

Pela ótica da Teoria Crítica da Sociedade de Adorno e a partir dos apontamentos de Arendt, a formação cultural encontra-se danificada pelo sistema capitalista tardio, de forma que esta não garante aos profissionais que atuam na área da Educação uma formação autorreflexiva dotada de ações emancipatórias do ensino. Refletindo sobre este contexto, compreende-se que esse estudo se faz

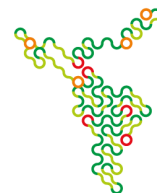


urgente e necessário, uma vez que a Educação Infantil tem sido direcionada por uma ação docente fragilizada, resultando em um trabalho educativo distante do que deve ser a educação e o processo formativo da criança.

Nesta perspectiva, a problemática que guiará esta pesquisa será: até que ponto a autoridade pedagógica do professor influencia no processo formativo da criança? A partir deste questionamento central, elaboraram-se outros: qual é a compreensão que os professores possuem sobre a sua autoridade pedagógica? Qual é a visão das crianças perante à autoridade deste profissional? Como essa autoridade pedagógica é concretizada dentro das salas de aula com as crianças? Quais redirecionamentos se fazem urgentes no trabalho educativo com crianças?

Visando responder tais questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender os impactos gerados pela autoridade pedagógica no processo de formação da criança. Especificamente, tecer aproximações entre os conceitos de autoridade presentes na obra “Entre o Passado e o Futuro” de Hannah Arendt (2013) e na Teoria Crítica da Sociedade, a partir da obra “Educação e Emancipação” de Theodor Adorno (2003); analisar o atual estado da autoridade pedagógica, visando compreender as implicações geradas no processo de formação da criança; refletir sobre o trabalho educativo voltado à primeira infância, buscando tecer possibilidades de direcionar uma educação em favor da criticidade e da emancipação da criança.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo, com estudo bibliográfico, que tem como leitura principal as obras de Hannah Arendt (2013), dialogando com os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, a partir das obras de Theodor Adorno (2003) e demais leituras secundárias. Elencamos essa perspectiva teórica, por ela própria dar embasamento teórico metodológico para a pesquisa, por meio do entendimento do movimento teórico crítico que Adorno e Arendt fazem ao discutirem sobre educação e formação pelo caminho da reflexão e da crítica. Além disso, pretendemos realizar uma pesquisa de campo com professores e crianças da primeira infância, utilizando da entrevista como instrumento de coleta de dados. A análise dos dados será feita por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que propõe um conjunto de técnicas de análise organizadas em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.



A autoridade pedagógica na formação da criança

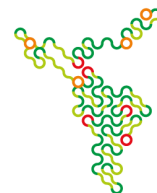
Na nova configuração da sociedade moderna, a existência humana reduz seu papel funcional – no mundo produtivo – aos princípios da artificialidade e do imediatismo. Assim, as concepções de homem e de mundo se fragmentam, desintegrando a noção de pluralidade e reduzindo o indivíduo à uma existência isolada, que se pauta fundamentalmente na competitividade e na satisfação imediata de necessidades também imediatas, onde a noção de ser se perde ante a prioridade de ter. Compreende-se, nesse sentido, que a crescente alienação do mundo “conduziu a uma situação em que o homem, onde quer que vá, encontra apenas a si mesmo” (ARENDT, 2013, p. 125).

Em consequência disso, sob o pretexto de evitar a transmissão mecânica do conhecimento petrificado, “a pedagogia moderna passou a conceber o professor como um especialista da didática, em detrimento dos conteúdos específicos da área de saber em que atua” (BUENO, 2013, p. 306), privilegiando a inculcação de habilidades e transformando as escolas em instituições voltadas para o aprendizado de práticas educativas, esquecendo-se da teoria.

Sabemos que ao priorizar a adaptação, a Razão Instrumental e o princípio da utilidade, o processo civilizatório demanda, desde a primeira infância, a contenção da espontaneidade e a renúncia à fantasia, concebida por Adorno (1995, p. 76) como a “expressão de deformações que a constituição global da sociedade produz nas pessoas”. Essa situação não possibilita que os indivíduos realizem algo significativo, uma vez que suas capacidades produtivas (criativas) encontram-se destituídas. Assim, a falta de autocrítica culmina na inaptidão à experiência formativa e na hostilização da formação.

Essa formação deveria ter como consequência principal “[...] tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre” (ADORNO, 2010, p. 13). Contudo, tal determinação não se efetivou, visto que, nas palavras de Adorno (2010, p. 14), “[...] os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia”. Com isso, estabeleceram formalmente desigualdades, tornando-as aceitas sem resistência pela sociedade de classes. Essa formação ofertada às massas, legitimou uma formação genérica, superficial, que se opõe à formação autêntica, compreendida como cultura, ou seja, a formação que para Adorno (2010, p. 20-21) “[...] tem como condições a autonomia e a liberdade”.

Na concepção de Arendt (2013, p. 247, grifos nosso),



A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso para a tarefa de renovar um mundo comum.

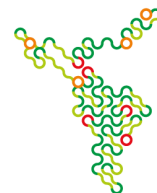
De acordo com a autora, a crise da autoridade está vinculada à crise da educação, pois ela remete à recusa da autoridade pelos adultos, o que significa dizer que eles “se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDT, 2013, p. 240).

Adorno (2003) afirma que a crise da educação está na formação cultural da sociedade capitalista como um todo, ou seja, o problema da educação está no fato dela ter se afastado de seu principal objetivo, que é promover o domínio do conhecimento e a capacidade de autorreflexão. A escola se transformou em um instrumento a serviço da Indústria Cultural na medida em que passou a tratar o ensino como mera mercadoria em prol da semiformação, anulando, assim, o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana.

Na visão de Arendt, a função da escola é ensinar a criança o que o mundo é, instruindo-a na arte de viver e não a tratando como um adulto em miniatura. Nesse processo, o professor se apresenta não apenas como responsável pela criança, mas, sobretudo, pelo mundo que ela faz parte e essa “responsabilidade pelo mundo assume forma de autoridade” (ARENDT, 2013, p. 239). Porém, “sob condições que usurpam a legitimidade de seu papel, o educador renuncia à autoridade e, como consequência, a concepção de educação também perde uma parte substancial de seu sentido” (ROURE, 2007, p. 186-187).

Vale ressaltar que, para Arendt, o conceito de autoridade não está vinculado a questão de força e/ou violência. Segundo entende, se há a necessidade do uso da força é porque a autoridade já não existe mais. Também não pode ser tomada como mecanismo de persuasão, pois o uso do argumento pressupõe igualdade e, nessas condições, “a autoridade é colocada em suspenso”. Resumidamente, podemos afirmar que ela se constitui “tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (ARENDT, 2013, p. 129).

Autoridade, que se refere ao mais ardiloso destes fenômenos, e que, portanto, é o termo mais maltratado, pode ser aplicado em pessoas [...]. Sua garantia é o reconhecimento incondicional daqueles que devem obedecer; não é necessário nem coação nem persuasão. [...] conservar a autoridade requer respeito para com a pessoa ou o cargo. O pior inimigo da autoridade é, portanto, o desrespeito, e o modo mais seguro é a risada (ARENDT, 2008, p. 123-124).



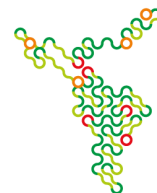
Compreende-se, nesse sentido, que a ideia de autoridade está implícita no conceito de reconhecimento e respeito por parte de outra pessoa. Dessa forma, de acordo com o entendimento da autora, na educação, a responsabilidade que o professor assume ao ensinar a criança, já é subentendida como forma de autoridade. No entanto, essa

[...] autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDT, 2013, p. 239).

Em seu livro, no capítulo “Crise da Educação”, Arendt afirma que a autoridade do professor está em crise, devido as várias ideias e teorias pedagógicas que foram colocadas em prática. A autora pontua três fatores que corroboraram com essa situação, sendo o primeiro, a prática de estimular a criança a exercer a autoridade, tratando-a como um indivíduo adultizado. Segundo, a substituição do aprendizado teórico pela prática, compreendida pelo estímulo da “aula diferente”, com pouco conteúdo, dando primazia ao método. E, por último, a mera valorização do lúdico como um fim em si mesmo, ou seja, “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da criança” (ARENDT, 2013, p. 233).

Essas implicações da crise da educação apontadas por Arendt vão ao encontro da abordagem adorniana, quando em “Educação após Auschwitz”, Adorno (2003, p. 129) assinala que as “[...] pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”.

Para o autor, o ensino e quem os ministra (os professores) devem ser uma arma de resistência à semiformação de modo que contribua efetivamente com a formação da consciência crítica, permitindo que as crianças reflitam sobre as condições de seu meio social e assumam uma posição de sujeitos de direitos. Nesse sentido, Adorno pensa a educação como geradora de autorreflexão, ou seja, é necessário que o professor reflita a respeito de suas atitudes, buscando analisar de que forma elas estão contribuindo com a aprendizagem e formação das crianças, considerando que não valorizem situações de extremismos e insensibilidades.



Considerações Finais

Nessa trajetória de mais de vinte anos de promulgação da LDBEN/1996, ocorreram mudanças significativas no que se refere a formação de professores da Educação Infantil e, de modo geral, no reconhecimento dessas instituições enquanto parte da educação básica. Todavia, esses avanços ainda não foram suficientes para proporcionar um atendimento de qualidade dentro destas instituições, promover a valorização dos profissionais que atuam na educação da infância e propiciar práticas educativas que sejam adequadas para o desenvolvimento dessas crianças.

Afinal, uma educação que pretende ser emancipatória e crítica, não pode eximir-se de sua responsabilidade em promover uma formação cultural problematizadora, que favoreça o desenvolvimento de personalidades autocríticas e reflexivas, a qual contrapõe-se ao processo de coisificação que impera na atual sociedade administrada. Compreende-se, dessa forma, que a Educação Infantil deve estar pautada em uma concepção pedagógica que assegure o desenvolvimento das potencialidades da criança, por meio do acesso ao conhecimento científico, considerando as especificidades de seu desenvolvimento.

Por esse motivo, os profissionais que atuam na Educação Infantil devem ser indivíduos conscientes, que incentivam o pensamento crítico desde a infância, promovendo atividades educativas que habituem as crianças à expressarem suas opiniões criticamente. Assim, a profissão do educador deve estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova a educação e de uma educação que não deixe de cuidar, ou seja, que atenda à criança em suas necessidades e exigências essenciais desde a mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade.

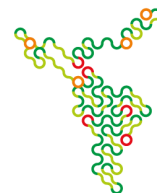
Referências

ADORNO, Theodor W. Tempo livre. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos** 2. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 70-82.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno. ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. São Paulo: Perspectiva, 2008.



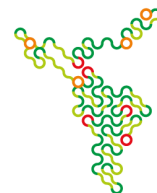
ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/alasiasantos/analise-de-conteudo-laurence-bardin>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BUENO, Sinésio. Theodor Adorno e Hannah Arendt: confluências no campo da filosofia da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 299-307, jul./set. 2013.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. Educação e crise da autoridade na perspectiva de Hannah Arendt. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 179-190, jul/dez. 2007.



CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RUPTURA COM A AUTORIDADE

Flávia Regina Schimanski dos Santos¹
Marta Regina Furlan de Oliveira²

Resumo: Pensando nos diversos desafios postos à Educação na conjuntura atual, a proposta deste artigo é analisar a formação de professores no contexto contemporâneo por meio de fatos históricos do passado, tecendo uma reflexão sobre o caráter semiformativo que tem integrado a formação cultural. O processo de formação docente, confere uma parte do todo educacional, mas merece atenção devido a sua relevância nos processos educativos, haja vista que o professor é o principal agente do ensinar. Objetiva ainda, refletir sobre possibilidades de superação para a problemática formativa contemporânea. O estudo é de cunho bibliográfico e como suporte teórico apoiamos-nos na Teoria Crítica da Sociedade em diálogo com Hannah Arendt e outros pesquisadores que têm se debruçado nos estudos sobre a formação de professores na contemporaneidade. Como resultados desta análise, entendemos que os desafios do campo formativo docente vêm sendo discutidos por diversos pesquisadores. Os autores aqui destacados não nos fornecem um receituário de uma ação transformadora exata, porém, nos indicam possibilidades de enfrentamento daquilo que há tempos vem se repetindo.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Formação. Educação. Autoridade.

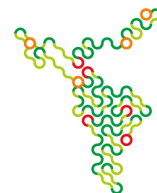
Contemporaneity, Education and Teacher Training: the break with authority

Astract: Thinking about the various challenges posed to Education in the current conjuncture, the purpose of this article is to analyze the formation of teachers in the contemporary context through historical facts from the past, weaving a reflection on the semiformative character that has integrated cultural formation. The teacher training process confers part of the educational whole, but deserves attention due to its relevance in educational processes, given that the teacher is the main agent of teaching. It also aims to reflect on overcoming possibilities for the contemporary formative problem. The study is of a bibliographic nature and as theoretical support we rely on the Critical Theory of Society in dialogue with Hannah Arendt and other researchers who have been studying studies on teacher education in contemporary times. As a result of this analysis, we understand that the challenges of the teacher training field have been discussed by several researchers. The authors highlighted here do not provide us with a prescription for an exact transforming action, however, they do indicate possibilities of coping with what has been repeated for some time.

Keywords: Contemporaneity. Formation. Education. Authority.

¹ Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – Brasil.

² Docente adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – Brasil.



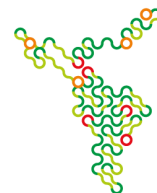
Contemporaneidade, Educação e Formação: a ruptura com a Autoridade

A leitura da contemporaneidade se torna possível à medida em que nos atentamos aos fatos e fenômenos do passado e podemos estabelecer uma relação com o presente e com o futuro, sem nos tornarmos seres fragmentados em relação a nossa própria história, sobretudo nos aspectos que compõe a existência humana, entre eles a educação. Pensando nos desafios que assolam o campo educacional, buscamos analisar a formação de professores no contexto contemporâneo por meio diálogos com passado, tecendo uma reflexão sobre o caráter semiformativo que tem integrado a formação cultural.

O processo de formação docente, confere uma parte do todo educacional, mas merece atenção devido a sua relevância nos processos educativos, haja vista que o professor é o principal agente do ensinar. O estudo objetiva ainda, refletir sobre possibilidades de superação para a problemática formativa contemporânea. Como suporte teórico apoiamo-nos na Teoria Crítica da Sociedade em diálogo com Hannah Arendt e outros pesquisadores que têm se debruçado nos estudos sobre a formação de professores na contemporaneidade.

Segundo Agamben (2010) a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo. Para este autor, a reflexão sobre a ligação entre passado, presente e futuro é um meio para entender o pensamento da cultura contemporânea e seus desafios. Em uma concepção similar, Hannah Arendt (2016) discute a lacuna originada no século XX devido a ascensão do totalitarismo entre passado e futuro, bem como suas consequências para o mundo moderno. Ainda, aponta a quebra da tradição como consequência de um “caos de perplexidades de massa no palco político e de opiniões de massa na esfera espiritual que os movimentos totalitários, através do terror e da ideologia, cristalizaram em uma nova forma de governo e dominação” (ARENDT, 2016, p. 53).

Assim como nos planos sociais e políticos, a ruptura da tradição também implicou na Crise da Autoridade, atingindo os papéis dos pais, adultos e adentrando nos campos formativos na figura dos professores que atuam diretamente com a formação e com a educação dos mais novos. Desse modo, constata-se que, muito além do espaço privado familiar, o problema da autoridade se estendeu para o espaço público, atingindo até os espaços educativos e de modo geral, na educação. As relações sociais e a própria dinâmica familiar se transformaram, modificando o processo formativo e consequentemente a falta de autoridade na formação das crianças tem gerado problemas evidentes. Lima (2010) considera que:

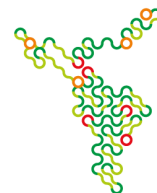


Como resultado dessa formação danificada vemos uma grande incidência de violência, mostrando que a sociedade vem produzindo individualidades fragilizadas e pessoas com personalidade autoritária. Sob o ponto de vista teoria crítica, a origem histórica dessa formação danificada remete-se à passagem do capitalismo liberal para o capitalismo monopolista (LIMA, 2010, p. 15).

O retrato do capitalismo na sociedade contemporânea, configura uma exaustiva jornada de trabalho para a classe trabalhadora que se vê rodeada de estímulos para o consumo. Os valores, concepções e objetivos passam a valorizar tudo o que é material e assim, as relações humanas se tornam fragilizadas. Lafer (2016) aponta que o risco desse processo está no fato de que a indústria da diversão é tão forte que os processos vitais da sociedade de massas poderão consumir todos os objetos culturais “deglutindo-os e destruindo-os” (p. 13). No entendimento da teoria crítica, o conceito de “sociedade de massas” foi substituído pelo termo “Indústria cultural” por Adorno e Horkheimer em 1947, com o intuito de melhor expressar a consideração de que a produção simbólica da cultura popular e erudita partem dos interesses do mercado e não das massas.

Portanto, a Indústria Cultural se mobiliza de tal forma, que todos os aspectos da vida humana passam a ser fetichizados e consumidos. Neste contexto, aparece o conceito de semicultura e semiformação, ambos derivados de reflexões da teoria crítica e que respectivamente são, em poucas palavras, a “difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo[...]” (ZUIN; PUCCI, OLIVEIRA, 2001, p. 58) e um processo formativo sem condições de preparar os indivíduos para o pensamento crítico e assim, integrarem a semicultura. Os sujeitos semiformados reproduzem a realidade do consumo ilimitado de produtos culturais, dessa forma “a cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 184).

Daí a importância em ressaltar que a semiformação não reside apenas nas instituições educativas, pois faz parte do modelo cultural da sociedade que na contemporaneidade tem sido uma produção simbólica mercantilizada que acabam determinando novos processos educativos, inclusive na educação escolar. Como podem as crianças agirem de forma diferente perante a vida se o que elas aprendem é como ser e estar em um contexto de competição e consumo? Se até mesmo seus espaços escolares são inundados em elementos semiculturais?



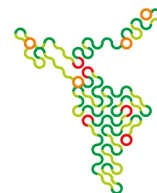
Sobre essa questão, faz-se necessário compreender o significado de educação para Hannah Arendt que muito nos explica a respeito da responsabilidade para com as crianças, bem como o conceito adorniano de educação.

Para Arendt (2007) “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente[...]” (ARENDT, 2007, p. 234). A autora compreende que a essência da educação é natalidade. É o fato de que seres nascem para o mundo e, portanto, são estrangeiros em um lugar desconhecido, cabendo então aos adultos a responsabilidade de orientá-los. Ao analisar a educação, a autora estava preocupada em compreender o impacto que a crise no mundo gerou nesse campo, sem pretender elaborar alguma solução, mas, mostrar que toda crise estimula uma superação. O movimento de compreensão do pensamento de Arendt, deve recorrer ao período e contexto histórico em que estava inserida ao tecer suas observações sobre os problemas do mundo.

Ao remeter-se ao contexto europeu, a pensadora explica como a educação pode tornar as crianças seres tirânicos se não forem instruídos com pessoas que representam autoridade. “A crença de que de que se deve começar das crianças se se quer produzir algo novo” (ARENDT, 2016, p. 225) era baseada na superioridade do adulto sobre a criança, constituindo uma relação autoritária. Essa condição era a premissa dos movimentos de feitiço tirânico cuja ação era de doutrinação dos mais novos.

A grande influência de uma educação autoritária é produzir personalidades autoritárias, competitivas e sem autorreflexão, características supervalorizadas pelo capital. Em um mesmo sentido, Adorno ao escrever sobre a questão da personalidade autoritária, vê na educação uma possibilidade de “desbarbarização”. Ambos os autores versam sobre as relações humanas baseadas no autoritarismo, apontando como seus efeitos o preconceito, a opressão, violência e genocídio. Isto é, tudo aquilo que fere a existência humana. A concepção adorniana nos indica que o ensino autoritário resulta em pessoas incapazes de realizar experiências humanas devido à ausência de emotividade; possuem uma consciência coisificada e tornam-se pessoas frias, amantes de objetos, incapazes de amar outras pessoas. (ADORNO, 1995).

Portanto, apesar de considerar que a educação não possui condições de transformar sozinha a situação da barbárie, Adorno (1995) enxerga a educação como um potencial esclarecimento geral capaz de negar o caráter repressivo e violento das relações sociais por meio da tomada de consciência,



se for pautada em um princípio de autoridade. Pois, ao contrário do autoritarismo, a educação para o esclarecimento cujo professor caracteriza-se por uma figura de autoridade, não é um processo de modelagem ou doutrinação. Nas palavras de Adorno (1995, p. 37) “a educação só teria sentido como educação para a autorreflexão crítica” que incentive as pessoas a pensarem por si mesmas sem qualquer tipo de manipulação ou coerção. Uma educação capaz de possibilitar o pensamento crítico para a vida.

No entanto, a conjuntura atual carente de autoridade dos adultos imersos na ilusão da Indústria Cultural tem impossibilitado cada vez mais a autonomia dos sujeitos. A semicultura e a falta de autoridade potencializam as personalidades autoritárias e semiformadas.

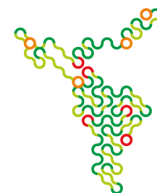
Os impactos dessa crise atingiram a formação de professores e a própria representação social da figura do professor, por meio da desvalorização intelectual e profissional, colocando em discussão até mesmo o seu papel formador e a relevância social da profissão.

Nos parece distante considerar e relacionar essa crise instaurada no contexto dos regimes totalitários da Europa no século XX com o contexto histórico brasileiro. Contudo, o período da ditadura militar instaurada em 1964 foi uma etapa sombria na história brasileira, a qual estabeleceu um regime totalitário e certamente transformou a sociedade, inclusive nos objetivos educacionais, nas concepções de ensino e aprendizagem, na formação de professores e nas demais aspectos que constituem a educação. Obviamente, o regime militar e suas concepções, integraram uma parcela de todo o processo histórico que constituiu a base e a estrutura dos cursos de formação de professores ao longo dos anos, principalmente as influências sociais e políticas. Para Leme (2015):

As reformas educacionais feitas pela Ditadura Militar trouxeram um novo perfil de professores para a rede pública de ensino. Nos anos de 1970 houve uma maior propagação da educação tecnicista, acentuando nas escolas a tentativa de interligar um sistema empresarial à administração escolar (s.p)

Assim como a ciência, a formação de professores em níveis mundiais esteve por muito tempo sob a égide da racionalidade técnica. Max Horkheimer, em sua obra *Eclipse da Razão* (2002) estabelece, nesse sentido, a percepção de que a razão foi regredindo ao longo da história da humanidade, contribuindo na formação fragilizada e reduzida da instrumentalidade. A razão *diminuída* ou *razão subjetiva* foi aos poucos tomando o lugar da *razão objetiva*³ originando então, a constituição de uma razão instrumental em que as coisas só são racionais se tiverem alguma utilidade.

³ Essa razão possibilita ao ser humano a capacidade de tomada de consciência e de humanização



Nesse modelo, as conjunturas sociais ao longo das últimas décadas desencadearam impasses que repercutem até hoje no campo da formação docente, como os próprios modelos, concepções, conceitos ou orientações⁴ – como sugere Garcia (2005) – que determinaram a maneira de se pensar a formação.

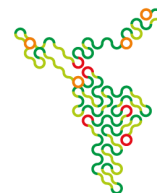
No caso do Brasil, com a reforma universitária estabelecida pela Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968 a estrutura do ensino superior teve uma profunda mudança, com ações de transformação no modelo de ensino bastante técnico. Tal reforma, que havia sido uma pauta do movimento estudantil, foi liderada pelo governo. (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13801). Certamente, o governo se preocupou em manter a hegemonia conservadora, além de manter a educação à serviço do desenvolvimento econômico, o que tornou a educação e a formação de professores um campo com exigências de produtividade e eficiência, conforme explica Newton (2001) o modelo de competências.

Para esse autor, a formação pautada nas competências faz parte de uma corrente pedagógica a qual ele denomina de “aprender a aprender”. A forma como a figura do professor passou a ser entendida, é de um agente treinado para repassar o que lhe foi entregue, como por exemplo no caso dos livros didáticos. Nessa perspectiva, o docente não precisa de um pensamento autônomo; não precisa analisar as necessidades de seus alunos; elaborar e reelaborar aulas com a intenção de um ensino de qualidade, pois, está a serviço de uma ordem que visa a manutenção da estrutura social já estabelecida.

Contudo, as problemáticas acerca do papel do professor não se fixam apenas nos modelos e concepções, como no caso exposto a respeito do modelo de competências. Como bem coloca Saviani (2011) ao entender que a condição prévia para a eficácia da educação escolar é a formação adequada dos professores. Tal condição é representada pelo avanço nas pesquisas e estudos referentes ao o tema da Formação de Professores, a qual vem sendo recorrente nos debates educacionais, como em eventos, palestras, conferências e outros locais de interação de profissionais e pesquisadores do campo educativo, assim como nas divulgações de pesquisas e produções científicas.

De acordo com Martins (2010) a formação de professores concebida como objeto de estudo, vem se ampliando no Brasil desde a década de 1970, ganhando força em 1980 e 1990, mas

⁴ Garcia (2005) apresenta em cinco orientações (Acadêmica; Tecnológica; Prática; Pessoal; Crítica/Social) que demonstram características, paradigmas e perspectivas de formação de professores).



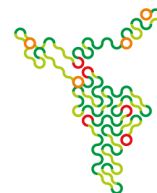
principalmente após a implementação da Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional de 1996. Dentre os assuntos, mais destacados nas pesquisas estão os desafios, as tensões, as possibilidades e até mesmo concepções, conceitos e modelos para se pensar a formação inicial e continuada de professores.

Há uma valorização dessa temática nos discursos políticos que alimentam a ideia de que o problema da educação se concentra, especialmente, na formação dos docentes, sem considerar as condições estruturais, trabalhistas e formativas que envolvem a profissão. Há também alguns paradigmas que dominaram o campo formativo docente, como a docência marcada como uma atividade vocacional, sem exigência de formação e qualificação. Embora ainda existam resquícios dessa concepção, estudiosos do campo educacional têm a consolidado como profissão por meio de estudos com fundamentações teóricas e científicas.

Assim como em outras profissões, ao levantar qualquer discussão sobre a formação do profissional, deve-se levar em conta o papel social que desenvolve na sociedade e de qual sociedade se trata. Do mesmo modo, como já colocado anteriormente, certos paradigmas interferem na representação social de determinada profissão e de como é avaliada; se tem prestígio; se é valorizada, enfim, como a sociedade enxerga o profissional. Imbernón (2010), destaca aspectos da carreira docente que regrediram e geraram tensionamentos na profissão de ensinar, como a precarização do trabalho docente que inclui aumento de exigências; intensificação do trabalho educacional e a desprofissionalização devido à falta de clareza do papel do professor na sociedade. Com isso, o desprestígio da profissão docente que acomete a sociedade aumenta, e a atratividade da carreira docente diminui.

Nesse sentido, o significado do que é ser professor na sociedade contemporânea, deve ser claro para todas as pessoas. É certo que os esforços dos estudos sobre a profissionalização docente vêm delimitando um espaço e explicitando os aspectos da docência concebida como uma profissão que precisa ser valorizada pela sua relevância social e pela complexidade requerida nos cursos de formação. O rompimento com os mitos de que a profissão docente é um “dom” é um dos caminhos para a superação da desvalorização dos professores.

A respeito dessa questão, Arroyo (2000) também considera que um dos entraves que assolam a profissão docente na contemporaneidade é a descaracterização e a desprofissionalização do professor. Essas condições alavancam desprestígio e a desvalorização docente. Na mesma direção,



autores como Gatti (2010) e Alves; Pinto (2011) abordam a desvalorização social e econômica do professorado e tratam das características da docência, entre elas a jornada de trabalho; a atratividade da carreira docente e a remuneração.

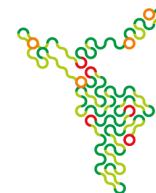
Tais considerações, evidenciam algumas das tensões relativas à formação de professores, bem como a concepção de professor na contemporaneidade, moldada politicamente e consolidada pela opinião pública. As problemáticas envolvem a figura do professor, que passa a ser caracterizada por um contexto que não lhe confere autoridade. Como acertadamente pontuou Carvalho (2015) “Não se pode, pois, escolher entre uma prática educativa com e sem autoridade; a autoridade é consubstancial à educação”. (CARVALHO, 2015, p. 978). Adorno e Arendt, apontam para a desqualificação dos conteúdos formativos na profissão do magistério, em que o autor identificou sintomas semiformativos nos candidatos a concursos docentes nas faculdades alemãs, pois eram apegados a critérios formais do exame, reduzindo a filosofia apenas a uma disciplina, sem o caráter de autoconscientização.

Os desafios da formação docente demonstram a necessidade da consciência de que a educação pode ser utilizada como adaptação para a dinâmica social. A importante contradição reside na potencialidade em emancipar os sujeitos das opressões nem sempre expostas claramente, o que para Adorno (1995) é uma educação como produção de uma consciência verdadeira, que para nós, só pode ser possível com a superação dos elementos semiformativos presentes nos cursos de formação de professores.

Possíveis rumos para a formação docente: contribuições de T. Adorno e H. Arendt

As contribuições da Teoria Crítica da Sociedade e de Hannah Arendt são fundamentais para o processo de compreensão do papel educacional no contexto social vigente, uma vez que seus estudos trazem implicações significativas no campo da educação e do processo de formação de professores, com atenção especial ao papel do ensino e da autoridade pedagógica responsável na formação da criança desde a primeira infância. Nesse processo educacional, os autores supracitados possibilitam-nos refletir criticamente como tem se constituído o processo de ensino e de educação, bem como a constituição curricular do saber, bem como aspectos que precisam ser encarados.

As relações pedagógicas, assim como as relações sociais estabelecidas em uma sala de aula e ao decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, são construídas e consolidadas na ação de

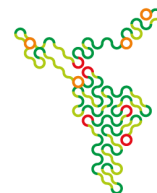


um professor com autoridade. A criança como objeto da educação, está iniciando seus primeiros passos em um mundo novo e, se concentram em um estado que a Arendt (2016) denomina de “vir a ser”, em outras palavras, a criança é um ser humano em processo de formação. Logo, compreender que esse processo de formação dos mais novos, precisa necessariamente de um direcionamento com autoridade, necessita da interligação entre o pensamento e a ação. Agir nesse caso, é tomar consciência da responsabilidade e traçar um trajeto contrário da barbárie que está se repetindo, além de assumir o compromisso de se responsabilizar pela formação adequada dos mais jovens.

Para Adorno (1995) a ausência de reflexão e a tendência a visão estereotipada de mundo demonstra uma consciência totalitária. Adorno e Arendt, em seus estudos nos direcionam para a superação da crise da educação, que contribui para a desbarbarização e resistência ao fascismo e ao totalitarismo e os efeitos que causaram na dinâmica do mundo e nas relações sociais. A luta contra a barbárie no mundo e a superação dos aspectos semiformativos que pairam sobre a educação e sobre a formação dos professores perpassam pela tomada de consciência e pela capacidade de autorreflexão.

Uma das principais contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para o âmbito educacional, refere-se a defesa de um pensamento crítico capaz de romper com as barreiras da subjetividade, permitindo aos sujeitos a identificação da barbárie e a possibilidade de transformá-la, pois somente uma sociedade mais justa e igualitária poderá ser capaz de ter condições para a democratização do pensamento crítico. O autor aponta para a importância da emancipação do sujeito, como possibilidade de desenvolver uma capacidade individual de sair da vulnerabilidade e resistir a opressão, exploração e demais formas de violência estabelecidas na sociedade. No mesmo sentido, Arendt (2016) defende a atividade autônoma do pensamento. São denominações diferentes, mas caminham em um mesmo sentido e direcionam-se com vistas a capacidade de autorreflexão dos sujeitos para a construção de uma personalidade autônoma, com uma consciente capacidade de resistência ao fascismo e ao totalitarismo, bem como os ditames do capital que lesam a vida humana.

Outras considerações que merecem a nossa atenção em relação aos possíveis rumos para a educação e para a formação docente, tratam-se da proposta de desbarbarização de Adorno (1995). O autor aponta caminhos que não se devem seguir nos processos educativos. O primeiro é sobre a “educação como dureza”, justamente a ação autoritária. Esse tipo de relação desigual entre professor e estudante, produz efeitos negativos para o desenvolvimento dos mais novos. Como bem explicam Zuin; Pucci; Oliveira (2001, p.132) “Aquele que é duro consigo mesmo julga adquirir o direito de sê-

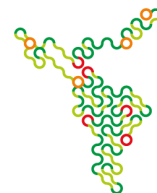


lo também com os outros”. Em termos de relações humanas, os sujeitos educados neste modelo de educação se tornam adultos competitivos e autoritários, sem empatia e sem a capacidade de exercer um pensamento sobre a realidade.

Outro aspecto representa a prática do esporte e a maneira como o professor lida com a competição no processo de ensino. As modalidades esportivas podem ser um relevante instrumento educativo e uma manifestação cultural de encontro social, de competição pautada no respeito entre adversários, no entanto, pode ser também um gerador de tensões e agressões “seja entre seus participantes, como entre seus torcedores (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2001). Contudo, o professor precisa de condições formativas para desenvolver um trabalho consciente. Nesse sentido, os autores não nos fornecem um receituário de uma ação transformadora exata, porém, nos indicam possibilidades de enfrentamento daquilo que há tempos vem se repetindo.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVES, Thiago; PINTO, João M. R. Remuneração e características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, maio/ago, 2011.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BERTOTTI, Rudimar G; RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar**. XI EDUCERE, Curitiba, 2013.
- BRASIL. **Lei 5.540/1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, 1968.
- CARVALHO, José S. F. Autoridade e Educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*. V. 20, n. 63, out/dez, 2015.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001.



GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

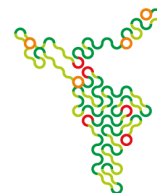
GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil.** São Paulo: Fundação Victor Cívita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

IMBERNÓN Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

LIMA, E. F. Autoridade e Formação. **Kinesis**, Vol. II, n. 4, p. 14-22, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e colonização:** as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

ZUIN, Antônio A. S; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. **Adorno:** o poder educativo do pensamento crítico. 3ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.



EDUCAÇÃO, SENSIBILIDADE E O USO DO CORPO EM GIORGIO AGAMBEN

Patricia Carlesso Marcelino¹

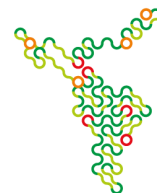
Resumo: Este estudo tem como objetivo geral identificar as contribuições e conexões agambenianas com a educação e uso do corpo na perspectiva de uma inoperosidade e como possibilidade de vivenciá-lo de maneira mais terna, sensível, humana. Caracteriza-se por ser um estudo de natureza bibliográfica, de abordagem metodológica reconstrutivo-crítico-hermenêutica no campo educacional. Sua análise centrou-se na ideia de substituição da concepção da educação como ação, pela concepção de educação como “uso dos corpos”, apontando ser uma abordagem desafiadora, mas eficaz para a humanização e o desenvolvimento de uma maior sensibilidade relativamente ao corpo e à vida humana de modo geral. Considera-se que as categorias analíticas de Agamben podem contribuir na ressignificação da educação do corpo, utilizando-se dos dispositivos da profanação e da inoperosidade como forma de vida, tornando-a uma experiência crítica e transformadora, perspectivando um outro olhar sobre a educação da corporeidade, tornando o uso do corpo uma prática mais humanizada, amorosa, terna e sensível. Trata-se de compreender a corporeidade como forma de vida e como dispositivo de resistência, de profanação e de fuga às normativas corporais e biopolíticas que nos aprisionam e nos moldam.

Palavras-chave: Educação. Corpo. Dispositivos. Inoperosidade. Agamben.

EDUCATION, SENSITIVITY AND THE USE OF THE BODY IN GIORGIO AGAMBEN

Abstract: This study has as its general objective to identify the contributions and agambenian connections with the education and use of the body in the perspective of an ineffectiveness and as a possibility to experience it in a more tender, sensitive, human way. It is characterized for being a study of bibliographic nature, of reconstructive-critical-hermeneutic methodological approach in the educational field. His analysis centered on the idea of replacing the concept of education as an action, with the concept of education as “use of bodies”, pointing out to be a challenging but effective approach to humanization and the development of greater sensitivity towards the body and the human life in general. It is considered that the analytical categories of Agamben can contribute to the reframing of body education, using the devices of profanity and inoperability as a way of life, making it a critical and transformative experience, envisaging another perspective on the education of the body. corporeality, making the use of the body a more humanized, loving, tender and sensitive practice. It is about understanding corporeality as a way of life and as a device of resistance, of

¹Doutora e Mestre em Educação pelo PPGEdu da Universidade de Passo Fundo-RS, Brasil; Especialista em Docência na Saúde(UFRGS); Especialista em atividade Física e Qualidade de Vida(UPF);Licenciada Plena em Educação Física (UPF). Docente Universitária, Arteterapeuta, Terapeuta Corporal &PersonalWellness. Contato: patriciacarlessowellness@gmail.com



desecration and escape from the corporal and biopolitical norms that imprison and shape us.
Keywords: Education. Body.Devices.Deadness.Agamben.

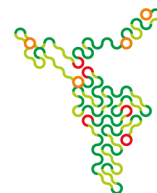
Introdução

A educação é um dos campos do conhecimento e de ação humana que desenvolve uma forma de conceber e agir com o corpo. Ela se constitui em um dos mecanismos criados pela racionalidade ocidental que tem por finalidade a apropriação da vida em todas as suas instâncias pela disciplinarização. Ou seja, ela é integrante do dispositivo da biopolítica e do poder soberano que se instituiu desde os gregos, fazendo parte da própria *arché* da política ocidental.

A educação surge na cultura grega como recurso de politização da vida, tornando-se um mecanismo da divisão artificialmente estabelecida da formação da sociedade ocidental. Historicamente, tal concepção se desenvolve e se consolida em diferentes momentos, fortalecendo-se na contemporaneidade. Como parte da maquinaria onto-bio-política do Ocidente, a educação opera, rearticulando o que foi separado, politizando a vida, contribuindo, assim, para que seja realizada a vida política.

Segundo Marcelino (2019, p.15) propõe-se o desenvolvimento de uma compreensão do corpo e de corporeidade que objetiva fazer despertar nos educandos “o uso do corpo” como uma experiência realizadora da vida humana, em oposição à visão mecanicista e instrumental que, geralmente, predomina nos projetos de formação, oferecidos nas mais diversas instituições e academias. Trata-se de desenvolver uma postura crítica, tanto teórica como prática, relativamente à formação profissionalizante do corpo, hoje predominante, que acaba moldando-o, e/ou (de)formando-o pelo prisma da beleza, da imposição estética, da *performance* atlética e da funcionalidade técnica e da produtividade laboral.

Como eixo orientador questiona-se o papel reservado à educação em face dessa problemática, da qual é impossível escapar e que precisa ser enfrentada, se quisermos continuar acreditando em uma concepção crítica de formação e no uso humanizado do corpo. O desafio é esclarecer, inicialmente, como os modernos mecanismos de educação do corpo mantêm viva a prática de sua escravização – mostrando-se não menos desumanos como as práticas antigas de escravização. (MARCELINO,2019,p.15). Nos termos do próprio Agamben, trata-se de esclarecer como a hipertrofia dos dispositivos tecnológicos tem “[...] produzido uma nova inaudita forma de escravidão [...]” (AGAMBEN, 2017, p. 102).

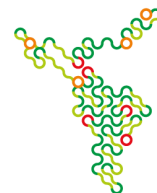


Esse texto, derivado de um recorte de minha tese de doutorado em Educação pelo PPGEdu-UPF, orientada pelo Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl, e, teve como desafio encontrar no pensador italiano Giorgio Agamben, referenciais capazes de mobilizar uma prática pedagógica emancipadora do corpo, destacando sua concepção de desconstrução das experiências vividas, encontrando na própria desconstrução os potenciais emancipadores da vida. Ou seja, trata-se de explicitar os potenciais decorrentes da condição da inapreensibilidade da vida e do próprio corpo humano.

A partir de uma análise hermenêutica desta problemática, questionou-se a educação, hoje em desenvolvimento, sob a égide dos ideais e princípios orientados para a competição e para o mercado, desconsiderando o papel mais abrangente da educação como promotora do desenvolvimento integral do ser humano. (MARCELINO, 2019, p.16). Nesse sentido, questionamos a série de dispositivos de captura e de exclusão-includente que se configuram como mecanismos de subjetivação e dessubjetivação, e, como tal, operando também na sacralização da vida, configurando-se o que Agamben denomina *Homo Sacer*.

Para compreendermos como a educação pode ser vista como uma ação que é desenvolvida entre o sagrado e o profano, segundo Marcelino (2019, p.16), Agamben (2007) desenvolve uma rica estratégia, começando pela exposição da figura paradigmática do *Homo Sacer*, que é o ser humano que vê sua vida tornada sagrada através do poder soberano, perdendo assim sua condição de um corpo em si e para si. A questão da produção de subjetividade como sacralização será completada pela análise da tese do capitalismo como religião. Cumprido este percurso, teremos uma base sólida para apresentar a noção de dispositivo - e de sua peculiaridade no contemporâneo de operar a dessubjetivação - o que nos abrirá a compreensão da educação como mecanismo de captura. Somente então aparecerá a profanação e uma educação profanadora como possibilidade de desativação dos dispositivos e a instauração de um novo uso desses dispositivos, possibilitando o rompimento com as diversas formas de captura.

Nesse sentido, Agamben (2014, p. 21), nos alerta que todo o discurso sobre a experiência deve partir, atualmente, da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Ou seja, da mesma forma que o homem moderno tem sido privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado da sua experiência. Aliás, a incapacidade de fazer transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que dispomos hoje sobre nós mesmos.



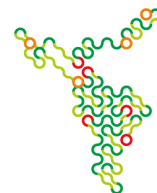
Embusca de uma vida mais sensível...

A crise que ora acomete o nosso estilo de vida moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e sobre ele agir. Ela é tributária de uma forma específica da atuação da razão humana: a forma instrumental, calculista, tecnicista, de se pensar e agir no mundo. Se há uma crise, essa deve ser primordialmente debitada à luz do modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixa-se claro, ele cumpre seu papel), se espalhou com rapidez por todos os interstícios da nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos. Tal conhecimento, tendo (epistemologicamente) negado, desde seus primórdios o acesso sensível do ser humano ao mundo, veio num crescente, desumanizando o nosso planeta e as nossas relações sociais ao generalizar-se como modo de ser no mundo.

Pode-se perceber que o exponencial desenvolvimento tecnológico a que estamos assistindo vem se fazendo acompanhar de profundas regressões aos planos social e cultural, com perceptível embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida. Certas conquistas típicas e definidoras da modernidade, feito a noção do homem como sujeito livre, ou a diferenciação entre as esferas da ética, da arte, da religião e da política, mostram-se, agora, assoladas por uma espécie de pensamento único, que pretende valer-se da razão científica ou instrumental para abarcar todos os domínios da existência. Ainda estamos metidos até o pescoço na maneira moderna de conceber o mundo e de nele viver, ainda que tal maneira tenha se exacerbado a um nível insuportável de desequilíbrio.

Por conseguinte, de acordo com Duarte Jr.(2006,p.99) nessas sociedades compostas por multidões de indivíduos dotados de “mínimos eus”, a patologia de uma modernidade, tornada doente, passa a acometer o mais corriqueiro dia a dia das pessoas. Aquelas íntimas e recônditas multidões do “mundo vivido” vão se tornando progressivamente objetos de curiosidade e de pesquisa para os sistemas políticos e econômicos, cujo fim consiste não apenas em descobrir e desvendar suas particularidades, mas através desse conhecimento, em torná-las partes integrantes, dominadas e consumidoras desse vasto mercado de produtos, ideias e serviços.

O mundo, hoje, desestimula qualquer refinamento dos sentidos humanos e até promove sua deseducação, formando indivíduos toscos, ignorantes (embora instruídos) e grosseiros. Os ambientes de nossas casas não são feitos para o afeto e aconchego, mas são pensadas em sua funcionalidade



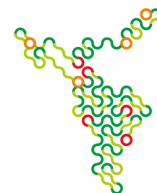
prática, tecnológica, eficaz e econômica. Temerosos e apressados, nossos passos cruzam diariamente, sempre apressados, perigosos espaços de cidades agitadas, violentas, barulhentas, poluídas. Nossas conversas são estritamente formais, profissionais e, na maioria das vezes, mediadas por equipamentos eletrônicos. Duarte Jr. , nos lembra das reflexões de Rubem Alves acerca dessa anestesia que o mundo de hoje vem nos submetendo:

[...] como se a língua, o nariz, os ouvidos e o tato tivessem sido amortecidos ou castrados. A comida, caso você ainda não tenha notado, exige a “intersensibilidade” (palavra que acabo de inventar, irmã da “interdisciplinaridade”). O torresmo para ser bom, tem que fazer o barulhinho, prazer para o ouvido. O refrigerante, para ser bom, tem que ter o pinicado das bolhas de gás: prazer para o tato. E tem que ser bonito para os olhos: há os pratos que são servidos com flores. E tem que ter o cheiro erótico dos temperos. Tudo isso se consumando na boca. Mas, para isso, os sentidos têm que ser educados. Eles precisam aprender a “prestar a atenção”. (ALVES apud DUARTE JR., 2006, p. 100).

Duarte Jr. (2006,p.101),diz ainda que, infelizmente, desatentos e deseducados, nossos sentidos vão se obliterando, enquanto seguimos a crença de que o único conhecimento importante é aquele de caráter abstrato, produzido exclusivamente em nosso cérebro, cérebro que tão-só pensa e realiza cálculos sem se dar conta ao redor. Desse modo, o mal vai sendo “banalizado” tanto do ponto de vista estético como ético, e a existência acaba perdendo seu encanto. A forma de vida da atualidade acentua ainda mais nossa deseducação olfativa, tátil, visual e sensitiva. Para superar tal situação o desafio é a profanação ou a volta a um modo de ser menos operoso, consumista e produtivista da vida humana.

Para Marcelino (2019, p.195) ao reprimirmos nossas reações aos detalhes básicos e simples, como os tetos, ao negarmos nosso desgosto e nosso ultraje, na verdade mantemos uma inconsciência que aliena e desorienta a alma interior, não sentimos e não vivenciamos as experiências cotidianas. Agamben , demonstra o quão deseducados e embrutecidos estão os sentidos dos habitantes de nossa modernidade em crise, em decorrência de um ambiente social degradado, de um espaço urbano rude e de uma crescente deteriorização ambiental. Nesse sentido, convém dirigir nosso olhar para alguns outros aspectos marcantes desse mundo que nos rodeia. É inevitável, então, que se enfoque o tema hiper-realidade, ou do simulacro: construções virtuais realizadas principalmente pelos meios de comunicação e que se superpõem, como um sonho dourado, sobre a verdade endurecida do mundo real.

Agamben (2009, p. 43) aponta sobre sua experiência com os aparatos tecnológicos:



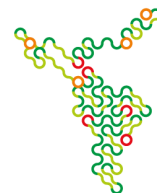
[...] “mesmo vivendo na Itália, isto é, um país cujos gestos e comportamento dos indivíduos foram remodelados de cima a baixo pelo telefone celular (chamado familiarmente de “telefonino”), eu desenvolvi um ódio implacável por esse dispositivo, que deixou ainda mais abstrata as relações entre as pessoas.... hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo”.

A crescente diferenciação das funções na sociedade, conseqüentemente o crescimento da interdependência entre as pessoas geraram uma teia de entrelaçamentos funcionais e institucionais, na qual o indivíduo é cada vez mais ameaçado em sua existência social, necessitando, por isso, prever e calcular o efeito de suas ações e reações sobre os outros, aprendendo a reprimir seus afetos e a postergar a satisfação de suas necessidades. As necessidades na sociedade industrial crescem constantemente e expandem-se, o homem perde de vista os fins de sua ação e, ante as permanentes ameaças que enfrenta, reprime suas necessidades e, com isso, sua chance de satisfação e gratificação. Sua estratégia é a captura da vida humana, nessa fase do capitalismo: mais do que fabricar subjetividades, é preciso desenvolver um processo de *dessubjetivação*. Agamben reforça que:

Aquele que se deixa capturar no dispositivo “telefone celular”, qualquer que seja a intensidade do desejo que o impulsionou, não adquire, por isso, uma nova subjetividade, mas somente um número através do qual pode ser, eventualmente, controlado; o espectador que passa as suas noites diante da televisão não recebe mais, em troca da sua dessubjetivação, que a máscara frustrante do *zappeur* ou a inclusão no cálculo de um índice de audiência. (AGAMBEN, 2009, p. 15).

Strieder (2002, p.278) complementa que os corpos corporeizados mostram-se em diversas amplitudes. Os corpos comem, tocam, cantam e dançam conjuntamente. Os corpos que se ornamentam para festas são os corpos que se epifanizam no espaço midiático, são também os corpos que se eucaristiam no momento presente. A cultura do consumo se caracteriza pela imagem de um corpo bonito, sexualmente disponível aliado ao hedonismo, ao lazer e à exibição. Salienta-se a importância da aparência da produção na cadeira da maquiagem. A imagem desses corpos lubrificadas e brilhantes está exposta na mídia e fazem-se acompanhar de toda uma rotina de exercícios, dietas, cosméticos, terapias. Todas enaltecendo sua preocupação com a imagem e sua auto-expressão numa insistente exposição de corpos ilimitados, um *corpo-outdoor*.

Há que se perceber, aí, de que maneira essa produção industrial de ideais inatingíveis ajuda, de acordo com Duarte Jr. (2006,p.101), na deseducação sensível, afastando os indivíduos do contato crítico com a verdade das ruas e de si mesmos. É de se notar, pois, que o próprio corpo humano vem sendo, hoje, objeto da intervenção de um mercado que visa produzir padrões idealizados de saúde e



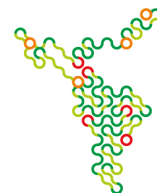
beleza, a fim de que se consumam produtos e mercadoria, os quais pretensamente consistiriam em se atingir um ideal de “corpo perfeito”, incansavelmente desejado e buscado, visando à aceitação social e para seu “uso” mercadológico, vendável:

Além dos simulacros corporais veiculados pela mídia, os quais vão servindo de modelo aos ávidos consumidores, uma série gigantesca de produtos é vendida a todo aquele que pretenda atingir tal ideal. Assim, qualquer vivência do próprio corpo, na atualidade, deve forçosamente passar pelo consumo de um bem ou serviço especializado. Para se manter a forma física através de exercícios, há que se consumir calçados e roupas especiais, bem como frequentar-se academias que dispõem de máquinas e aparelhos sofisticados. Para se adquirir um tom bronzeado de pele, o mercado oferece tanto uma linha de bronzadores e filtros solares como lâmpadas e até drogas ingeríveis que substituem os raios de sol. E mesmo o desempenho sexual, que nunca requereu mais do que corpos nus, atualmente vem necessitando dos produtos e implementos especializados nas *sexshops*, bem como o concurso de abalizados sexólogos e outros recursos, numa lista crescente, infindável. [...] Assim, a conclusão, a que se pode chegar é de que boa parte da perda de nossa sensibilidade, boa parte dessa anestesia contemporânea precisa ser debitada ao consumo desenfreado de simulacros, os quais nos afastam do contato corporal mais direto com as realidades do mundo. (DUARTE JR., 2006, p. 116).

Strieder e Girardi (2019,p.288), citamque a consciência nos torna humanos criadores e geradores de possibilidades de um coexistir e um conviver na harmonia, sem negação de si próprio e do outro. Nessa perspectiva, o convívio responsável inter-relacional volta-se às ações conscientes, como oportunidade de escolher existir no coexistir, viver no conviver e na autonomia reflexiva sem causar dano, de forma reiterada aos outros e ao entorno ambiente: “Ser terno com as pessoas, com o mundo e com os objetos pressupõe a desistência em apoderar-se do outro, de causar dor e sofrimento ao outro no contexto da antroposfera e/ou da biosfera”.

Nesse sentido, esses autores, apontam que os seres humanos encontram-se ainda em abismos de ignorância, em abismos de perdas, porque o apego violenta e registra-se em fracassos que expõem essa condição de pessoas desumanizadas, incapazes de conviver no amar e na biofilia. Insistimos em permanecer, praticamente, cegos em termos éticos e ambientais, por negarmos que o mal-estar na contemporaneidade e os danos causados à antroposfera e à biosfera são nossas criações. Mesmo vivendo numa configuração inconsciente de sentires relacionais, que negam a colaboração e o amar, somos seres humanos com possibilidades para construir reflexões e ações éticas conscientes e vivenciar a ternura como sendo nosso ser, vivenciar num conjunto social dedicado a colocar limites na agressividade, para que esta não se transforme em violência destruidora.

A contemporaneidade onde nos inscrevemos encerra, segundo Barbosa (2006,p.35), um tesouro de enormes possibilidades e expectativas, algumas das quais nos fazem sonhar com a



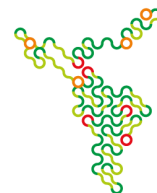
realização de novos projetos e utopias. E, no entanto, também evidenciamos problemas, desenvolvem-se condutas não solidárias, radicaliza-se afirmação de convicções e valores discriminadores, propaga-se a intolerância, aprofundam-se as desigualdades, multiplica-se a injustiça, nega-se o usufruto de direitos, cresce o separatismo urbano, formam-se comunidades do medo, aumenta o receio em relação ao estranho e convive-se mal com a diferença.

Segundo o mesmo autor, os problemas em causa são mais sistêmicos e globais que particulares e locais. A globalização neoliberal, a crise econômica global, o estado global de guerra, o integralismo culturalista e o extremismo identitário são os seus bastidores e, em grande parte os seus promotores. Ainda assim, uma resposta local parece necessária, não só para evitar o definhamento de cidadania, como também para robustecer a democracia.

Sendo assim, a educação institucionalizada, no quadro das políticas educativas estatais, segundo Barbosa (2006,p.36), ganha cada vez mais importância na elaboração dessa resposta. A intenção, contando com o seu poder indutor de atitudes e comportamentos, é fazer da educação uma via privilegiada de reconstrução da cidadania e da democracia num contexto de lutas e debates em torno do reconhecimento cultural e da redistribuição da riqueza. Perspectiva-se, assim, num ambiente de crescente diferenciação cultural das sociedades, e, bem assim da sua inscrição em esferas globais ou mundiais, a abertura para as cidadanias emergentes, necessariamente mais plurais, mais interculturais e também cosmopolitas.

Por mais que os juristas sublinhem com maior e menor ênfase a heterogeneidade com que o poder constituinte forma um sistema, o paradoxo dele é o que, de fato, continua inseparável do poder constituído. Assim, por um lado, se afirma que o poder constituinte se situa fora do Estado, que existe sem ele e continue exterior ao Estado mesmo depois de sua constituição, enquanto o poder constituído que dele deriva só existe no Estado; por outro lado, esse poder originário e ilimitado, que poderia, como tal, ameaçar a estabilidade do ordenamento, acaba necessariamente confiscado e capturado no poder constituído a que deu origem, sobrevivendo nele apenas como poder constituído a que deu origem, sobrevivendo nele apenas como poder de revisão de constituição. (AGAMBEN, 2017, p. 298).

Agamben também acena, em outra passagem da obra, “*Uso dos Corpos*”, sobre como a tradição da metafísica sempre pensou o humano na forma de uma articulação entre dois elementos (natureza e logos, corpo e alma, animalidade e humanidade). Também a filosofia política ocidental sempre pensou o político na figura da relação entre duas figuras vinculadas entre si: a vida nua e o poder, a casa e a cidade, a violência e a ordem constituída, a anomia (a anarquia) e a lei, a multidão e o povo. Na perspectiva desta investigação, pelo contrário, devemos pensar o humano e o político



como aquilo que resulta da desconexão desses elementos e investigar não o mistério metafísico da conjunção, mas aquele prático e político de sua disjunção:

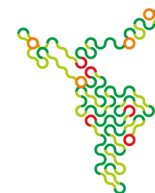
Consideremos a definição da relação como aquilo que constitui seus elementos, pressupondo-os, ao mesmo tempo, como não relacionados. Assim, por exemplo, nos pares, ser vivo/linguagem, poder constituinte/poder constituído, vida nua/direito, é evidente que os dois elementos toda vez se definem e se constituem reciprocamente por meio de sua relação de oposição e, como tal, não podem preexistir a ela; contudo, a relação que os une os pressupõe como não relacionados. O que definimos, no decurso da investigação, como bando², é o vínculo, ao mesmo tempo atrativo e repulsivo, que liga dois pólos da exceção soberana. (AGAMBEN, 2017, p.304)

Agamben (2017,p.305), denomina de destituente uma potência capaz de abandonar toda vez as relações ontológico-políticas, para que apareça entre seus elementos um contato. O contato não é um ponto de tangência nem um *quid* ou uma substância em que dois elementos se comunicam: ele é definido unicamente por uma ausência de representação, só por uma cesura. Onde uma relação é destituída e interrompida, seus elementos estarão em contato, pois é mostrada entre eles a ausência de qualquer relação. Assim, no momento em que uma potência destituente exhibe nulidade do vínculo que tinha pretensão de mantê-los juntos, vida nua e poder soberano, anomia e momos, poder constituinte e poder constituído se mostram em contato sem relação nenhuma; por isso mesmo, o que havia sido cindido de si e capturado pela exceção – a vida, a anomia, a potência anárquica – agora aparece em sua forma livre e não provada:

A proximidade entre potência destituente e o que, no decurso da investigação, denominamos “inoperosidade”, aqui se mostra com clareza. Em ambas, está a questão da capacidade de desativar e tornar algo inoperante (um poder, uma função, uma operação humana) sem simplesmente o destruir, mas libertando as potencialidades que nele haviam ficado não atenuadas, a fim de permitir, dessa maneira, um uso diferente. (AGAMBEN, 2017, p. 305).

Todos os seres vivos, para Agamben, estão em uma forma de vida, mas nem todos são (ou nem sempre são) uma forma de vida. No momento em que a forma de vida se constitui, ela constitui e torna inoperosas todas as formas de vida singulares. Só vivendo uma vida é que se constitui uma forma de vida, como a inoperosidade, imanente em cada vida. A constituição de uma forma de vida coincide, portanto, integralmente, com a destituição das condições sociais e biológicas em que ela se

² Segundo Agamben (2017, p.305), a estrutura da potência, que se mantém em relação ao ato precisamente por meio de seu poder não ser, corresponde àquela, do bando soberano, que se aplica à exceção, desaplicando-se. A potência (no seu duplice aspecto de potência e potência do não) é o modo pelo qual o ser se funda soberano, ou seja, sem nada que o preceda e determine, senão o próprio poder não ser. E soberano é aquele ato que se realiza simplesmente, retirando a própria potência de não ser, deixando-se ser, doando-se a si.



acha lançada. A forma de vida é, nesse sentido, a revogação de todas as vocações factícias, que ela depõe e tenciona a partir de dentro, no gesto mesmo em que se mantém e nelas habita.

Pessoa (2018, p. 76), reforça que não apenas a experiência amorosa, mas, de modo geral, a vida do homem sobre a terra, nas vicissitudes que o conduzem através do pecado e do extravio até a salvação, não se apresenta para Dante como uma “aventura”. Assim, a ética de Dante é aquela que se dá da escuridão à luz, cujo percurso se encerra, por ser de fato uma *comédia*, com um final feliz. Aquela de Pasolini, ao contrário, não é regida por uma peregrinação atormentada que conduz à salvação: Tereza, a prostituta, terminará seus dias no cárcere de *Rebibbia*, na *Via Tiburtina*, em Roma. Tal radicalidade também se dá em *A morte de Virgílio*, de Hermann Broch, ou seja, no caminho sem guia, e “no meio do caminho desta vida”, o poeta:

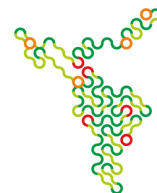
[...] indagava, indagava, indagava! Prosseguia, indagando continuamente, ainda e, todavia já...e já não indagava! Ainda ia a procura dessa voz, ainda assim e todavia já...Mas ia à procura dessa voz, sim, todavia já...Mas sua busca cessara de ser busca! Pois, a revelação, na qual ele pensara não acreditar mais, estava presente em toda parte. (HERMAN BROCH apud PESSOA, 2018, p. 76).

O aventureiro, na visão Agamben (2018,p.75), é o ser humano que, ao encontrar a *aventura*, encontra amorosamente a si mesmo e o seu ser mais profundo torna-se, em e pela aventura, estilizado por todos os lados. A *aventura* nos coloca, enfim, uma tarefa: *aventurar-se*, e, preferencialmente, também atrevemo-nos a complementar: que ela seja realizada de maneira solidária, amorosa, terna e sensível.

Considerações finais

A forma com que Giorgio Agamben nos provoca a refletir sobre os acontecimentos presentes, a maneira crítica e criativa como ele evoca o passado, é um convite para quebrar os paradigmas impostos ao corpo e a profanar o improfanável. Ele nos desafia a tomar um posicionamento sobre as pessoas e as coisas, que segundo ele, jamais deverá ser o da neutralidade. Também nos convida a nos aventurar, para uma vida mais plena onde a *zoé* e a *bios* encontram-se conectadas e não separadas e destituídas de sua forma.

As categorias analíticas de Agamben podem contribuir na ressignificação da educação e uso do corpo, tornando-a uma experiência crítica e transformadora e apontando para um novo olhar sobre o próprio sentido geral da formação humana. Também propõe-nos através de seus conceitos e



reflexões, a desativarmos os dispositivos que nos prendem e que estão presentes através das imposições biopolíticas, utilizando como ferramenta a profanação do uso do corpo, o cuidado de si e a utilização mais consciente dos nossos sentidos humanos, fazendo-nos despertar e desanestesiarmos da instrumentalidade e do controle do corpo e de sua utilização somente para o trabalho e/ou para a produção intelectual.

Para isso, podemos ter a oportunidade de propormos e de usarmos três ferramentas: a humanização, a sensibilidade e a ética, essenciais nesse mundo grotesco, conturbado, violento, insensível, produtivo e estético. Ao serem utilizadas, essas ferramentas poderão servir de dispositivos de resistência ou de fuga a esses mecanismos de imposição e de controle corporal, educacional e cultural. Nossos valores humanos e os sentimentos ternos podem fazer com que nossa caminhada seja mais leve, apesar de toda barbárie que estamos vivenciando, nesses tempos difíceis.

A sensibilidade, a humanização, o cuidado de si, do outro e da natureza são dispositivos poderosíssimos para quem escolher o posicionamento de fazer a diferença em seu entorno. É uma capacidade que pode ser mobilizada em todos os contextos, através de atos e práticas de cuidado, de gentileza e de delicadeza, nesses tempos de barbárie, de egoísmo, de egocentrismo, de desrespeito à natureza e de exclusão social. Nesse sentido, o corpo não deixa de ser uma força de luta da liberdade contra a dominação. A liberdade do uso do corpo nos torna, em última instância, seres livres e autônomos.

Referências

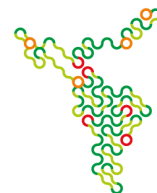
AGAMBEN, Giorgio. **A Aventura**. Tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e vida nua I**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos. 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos. Homo Sacer IV, V. 2**. Tradução Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.

BARBOSA, Manuel. **Educação e cidadania: renovação pedagógica**. Amarante, Portugal: Labirinto, 2006.



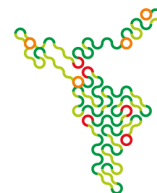
DUARTE Jr., João Francisco. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MARCELINO, Patricia Carlesso. **Humanização e sensibilidade: Educação e Uso do Corpo em Giorgio Agamben** (Tese de Doutorado em Educação PPGEDU-UPF), Passo Fundo: UPF, 2019.

PESSOA, Davi. Posfácio da obra. In: AGAMBEN, Giorgio. **A Aventura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 69-76.

STRIEDER, Roque. **Educação e humanização: por uma vivência criativa**. Florianópolis: Habitus, 2002.

STRIEDER, Roque; GIRARDI, Araceli. Biologia do amar: pistas para recriar sensibilidade humana e ambiental. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 282-300, 2019. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 10 mar. 2019.



INDÚSTRIA CULTURAL E O BRINCAR TECNOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO DO TRABALHO DOCENTE COM AS CRIANÇAS

Fernanda Neri de Oliveira¹
Marta Regina Furlan de Oliveira²

Resumo: Essa pesquisa tem por objetivo geral refletir sobre os impactos do brincar tecnológico na educação infantil e tecer um olhar reflexivo para o trabalho docente com as crianças. Tem como objetivos específicos refletir criticamente sobre os caminhos que a Indústria Cultural nos apresenta e evidenciar o papel do educador neste processo reflexivo e de ensino/aprendizagem constante. Assim, ao dialogar com os pressupostos filosóficos da Teoria Crítica, é possível perceber sobre o brincar e o papel que a educação infantil tem no que tange ao processo de formação e educação de nossas crianças acerca desta temática. Essa questão é urgente, principalmente, por considerar as experiências lúdicas relacionadas ao brincar tecnológico infantil, bem como a expropriação do brincar enquanto necessidade humana, bem como o distanciamento das brincadeiras mais tradicionais: amarelinha, pega-pega, esconde-esconde e, a aproximação infantil do mundo tecnológico por meio de celulares, Smartphones, *tablets*, computadores, jogos eletrônicos, etc. A metodologia é um estudo bibliográfico à luz dos fundamentos da Teoria Crítica de Sociedade e de autores que dialogam com essa base teórica. Como resultados, espera-se com esse estudo, contribuir com as investigações para a área da formação de professores da educação infantil, e o seu papel enquanto mediador do processo de formação e ensino/aprendizagem em favor de um brincar para além do brinquedo tecnológico.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Indústria Cultural; Brincar.

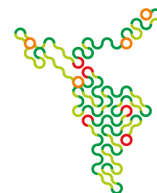
Introdução

Hoje em dia a criança se encontra rodeada pela tecnologia e recursos midiáticos, como celulares, computadores, *tablets*, smartphone, games eletrônicos. Por um lado, o emprego de recursos tecnológicos se torna favorável, visto que nossa sociedade caminha rumo ao desenvolvimento constante, mas, em contrapartida, há necessidade da utilização desses recursos de maneira controlada e desde que os mesmos não interfiram no processo de aprendizagem, desenvolvimento, muito menos na imaginação e criatividade da criança.

Uma possível alternativa seria a apresentação com ênfase, por parte dos professores e equipe pedagógica, de brincadeiras tradicionais como pega-pega, esconde-esconde, brincadeiras de, para que

¹Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil. Pós-Graduação em Informática na Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

²Pós-Doutorado em Educação pela Unesp/Marília, São Paulo, Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.



a criança tenha oportunidade de conhecê-las e vivenciá-las com um adulto mediador, proporcionando experiências que a criança levará para toda a sua vida.

Infelizmente, nos deparamos com uma nova construção familiar, na qual pais e mães saem cedo de suas casas em busca de sucesso profissional, e de um ganho considerável. Nesse cenário atual, os filhos acabam muitas vezes tendo que conviver com a ausência dos familiares, e o professor acaba sendo um adulto para ser sua referência no seu dia a dia. Imersos nessa realidade, o ideal seria a escola e a comunidade se aterem a essas mudanças sociais e culturais pensando em estratégias para que nossas crianças tenham acesso à cultura, a brincadeiras e a momentos de lazer que contribuam no seu processo de desenvolvimento.

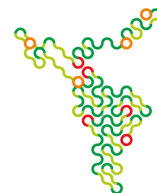
Assim, surgiu a necessidade de pesquisar como ocorre o trabalho docente com as crianças contemporâneas, visando contribuir com a emancipação do brincar infantil mediante os impactos proporcionados pela Indústria Cultural e o avanço da tecnologia em nosso contexto social atual. Apresentar o papel que esse profissional desempenha enquanto mediador do processo de formação, desenvolvimento e de ensino/aprendizagem da criança.

1. Indústria Cultural e a Lógica do Consumo no Universo Infantil

Serão abordadas ao longo desse texto as principais ideias de alguns estudiosos que se dedicaram ao estudo da influência da Indústria Cultural no processo educativo, principalmente no brincar e nos brinquedos das crianças.

A Indústria Cultural é um termo utilizado para um modo de se fazer cultura, partindo de um pressuposto da produção industrial. Faz com que todos se comportem praticamente da mesma maneira, e traz em sua essência a racionalidade técnica da própria dominação. Os elementos característicos do mundo industrial moderno exercem papel específico, de portadores da ideologia dominante. A sociedade do consumo gera nos seres humanos algumas necessidades que se distanciam das consideradas tipicamente humanas e sociais. Nela são investidos os produtos supérfluos e a criação de necessidades paralelas. Para Horkheimer e Adorno (1985):

[...] criando “necessidades” ao consumidor (que consumidor deve contentar-se com o que lhe é oferecido), a indústria cultural organiza-se para que ele compreenda sua condição de mero consumidor, ou seja, ele é apenas e tão somente um objeto daquela indústria. Desse modo, instaura-se a dominação natural e ideológica. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.46)



A Indústria Cultural permanece na indústria da diversão e no controle sobre os consumidores. Adorno e Horkheimer (1985, p.9) dizem que: [...] “e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria”.

Vivemos em uma sociedade capitalista, que tende a uniformizar toda a produção, gerando a necessidade do consumo, na qual, praticamente tudo gira em torno do lucro. O imaginário infantil pode ser considerado algo uniformizado e influenciado pelo mercado, e na criança é descoberto uma grande possibilidade de ampliar seus tentáculos.

O brinquedo sendo um objeto que faz parte da rotina brincante da maioria de nossas crianças se torna mais um produto industrial a ser vendido. “O desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea presente nos brinquedos para as crianças e adultos está transformando-se num mecanismo de adestramento não só das crianças, mas também dos adultos” (SILVA, 2012, p.17).

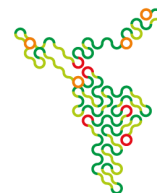
A produção mercantil torna padrão os desejos e os dissemina, os objetos de brincar são materializados em forma de tecnologia atraente, direcionando a maneira de brincar, por meio de luzes coloridas, vozes metalizadas, teclas e jogos virtuais.

Além da tecnologia supracitada, empresas de recursos midiáticos como rádios, revistas, jornais, banners, outdoors, vídeos, computadores, internet, televisão, cinema e outras formas de comunicação podem ser considerados agentes poderosos, que ampliam e fortalecem a Indústria Cultural, bem como as relações entre o consumo e a mercadoria.

Com os meios de comunicação em massa, a educação e a cultura dos pequenos adquiriram outro viés de representatividade, novos modos de brincar acabaram interferindo na formação das crianças. A criança acaba se ajustando aos padrões sociais e econômicos que lhe são determinados, ou impostos: roupas, músicas, programas de TV, alimentos, brinquedos, entre outros elementos. A criança possui todas as condições para se tornar um consumidor ideal, e é marcada pelo que consome.

Para Oliveira (2011, p.100) os canais de comunicação que afetam a criança variam conforme a

[...] produção e o mercado consumidor, uma vez que os brinquedos industrializados são referência marcante na sociedade consumista, além de outros acessórios, como roupas de marcas, enlatados, CDs infantis. Os brinquedos já estão prontos, fazem todas as simulações (choro, som, movimentos). Diante deles, a criança permanece passiva, olhando e observando como expectadora.



O brinquedo da criança é visto pelo mercado como possibilidade de ampliar o consumo em massa, bem como a disseminação do desejo do consumo desenfreado pela criança, sendo ela um sujeito que brinca e produz objetos de brincar. Esta condição é sobreposta àquela que ao mercado interessa, ou seja, a necessidade e a condição para poder comprar.

As relações entre pais e filhos estão cada vez mais escassas, os pais trabalham mais para garantir o sustento familiar e o aumento do poder aquisitivo. As mulheres contribuem nesse novo modelo social, ficando a maior parte de seu tempo em seu local de trabalho. Os pais chegam tarde em suas casas, as crianças estão repletas de tarefas, as refeições acabam acontecendo de forma isolada ou fora do lar. A família se reúne menos para dialogar acerca do cotidiano.

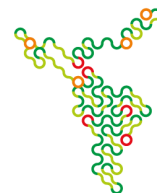
A sociedade do consumo acredita na perspectiva de que a atual geração tem vários sonhos e poucas realizações, essas não conseguiram superar suas expectativas, e aos filhos acabam transferindo a obrigação de colocá-las em prática. Sendo assim, a criança possui o dever de usufruir e desfrutar daquilo que as gerações anteriores não viveram. Os filhos se encontram mais aptos e desenvolvidos do que seus pais e professores ou outros adultos de referência para lidar com as novas tecnologias da sociedade contemporânea. O incentivo do adulto nessa fase é essencial, para que ela tenha uma compreensão mais crítica da realidade e do contexto em que vive.

Essa pesquisa leva em consideração a importância da mediação do professor de educação infantil e o papel da escola na infância, sendo primordiais no processo de formação do pensamento infantil.

2. O Brincar e o Brinquedo no Desenvolvimento de uma Sociedade do Consumo

Algum tempo atrás, era comum o brincar no quintal, na rua, nas praças. Hoje em dia, isso é um acontecimento raro e quando acontece é algo associado a prática de violência ou de perigo. A nova estrutura social não admite esse tipo de brincar e isso se atribui à grande quantidade de carros nas ruas.

Além disso, contamos com um excesso de estresse diário e exacerbado, bem como a ausência de responsabilidade por parte da maioria de nossos motoristas, impedindo assim a ação do brincar que ocorria com mais frequência em momentos históricos anteriores. De acordo com Oliveira (2011, p.104) [...] “para que as crianças não corram riscos, adultos preferem ocupá-las com computadores, videogames, televisão ou até colocam-nas em instituições educativas em período integral”.



O problema não é a utilização desses recursos, mas a forma como estão sendo utilizados, descontroladamente, dificultando a criança de promover suas experiências sociais e culturais. De acordo com Arruda (2011, p.98), no entanto, as brincadeiras tradicionais estão desaparecendo com o avanço dos brinquedos industrializados, pois estes:

[...] estimulam nas crianças o consumo e o individualismo, elementos que comprometem a formação do imaginário infantil. Nesse sentido, a criança perde seu papel de produtora de uma cultura própria, a qual deveria se manifestar na brincadeira, com criatividade e ludicidade, para se tornar um adulto que irá reproduzir os valores dominantes da sociedade, sem refletir a realidade que está inserido, visto que, desde a infância, os sujeitos são preparados para a compreensão imediata e perdem o exercício da reflexão crítica com a banalização da cultura trazida pela indústria cultural.

O objetivo deste trabalho não é banalizar os brinquedos tecnológicos, pelo contrário, a tecnologia está a nossa disposição para ser utilizada de maneira adequada. O que deve ser mantido é a essência do brincar, utilizar objetos que sejam usados e explorados pela via da experiência com a imaginação e criatividade infantil. Nossa atenção volta-se justamente neste aspecto, em que a tecnologia ameaça sobrepor a liberdade de construir o brincar no desenvolvimento da criança. De acordo com o Vygotsky, (1987, p.35), o brincar é uma

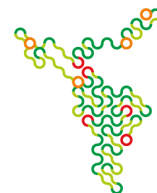
[...] atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Um caminho para a escola no decorrer desse processo seria propor situações que ressignificassem o papel do brincar e das brincadeiras infantis clássicas para criança. Entender que não é que as crianças não gostem dessas brincadeiras, mas que provavelmente não foram apresentadas e ensinadas sobre essa forma de brincar.

Na educação infantil, há uma perspectiva para que se possa permitir a formação de conceitos pela criança em detrimento do pensamento, bem como da linguagem infantil, e não uma mera reprodução. Segundo Oliveira (2011, p.108) as escolas, hoje, têm sido

[...] um reflexo da sociedade capitalista, dando tudo pronto e perfeito, e não viabilizando situações para as crianças explorarem seu universo de fantasia e imaginação, tão pouco promovendo a formação do pensamento científico pela criança.

Se a criança chega ao mundo desenvolvendo-se em interação com a realidade natural, social e cultural, então é possível pensar uma proposta educacional que permita o conhecimento sobre esse mundo, a partir de um profundo respeito por ela. Essa é uma realidade que a escola não pode se privar, da possibilidade de refletir sobre os aspectos que envolvem a infância contemporânea e sua



responsabilidade sobre a formação da criança. Construir uma escola como sendo um espaço de criação, de invenção e de vivência. Para Pucci (2005, p.13) formar homens na educação escolar significa,

[...] colocar os educandos em diálogo constante com os clássicos de sua área que, através de seus escritos e ensinamentos, ajudaram a construir a cultura, a ciência e a história da humanidade e, ao mesmo tempo, discutir, analisar e refletir sobre os problemas que a contemporaneidade lhes apresenta como desafios.

O ser humano, apesar de ter o fator social como condicionante, não é necessariamente por ele determinado. É importante ter uma formação que leve em consideração à criatividade, a reflexão, a criticidade dos alunos, independentemente do nível de ensino, a fim de que os valores sociais pelo indivíduo sejam absorvidos.

Espera-se que esse trabalho possa ser aplicado visando possibilidades na emancipação desse brincar infantil, na qual os adultos, sendo eles pais, familiares e professores, que convivem com a criança permanentemente possam ser mediadores, proporcionando momentos de brincadeira, de diversão e lazer para a mesma, contribuindo também com o seu processo de ensino/aprendizagem.

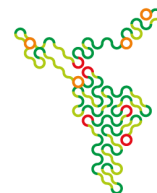
3. O Brincar e o Papel da Escola

Nos dias atuais, as crianças acabam utilizando brinquedos tecnológicos por prenderem a atenção delas devido à grande quantidade de cores, das figuras, do movimento, das cenas entre outros elementos, que contribuem para mantê-las concentradas no objeto.

A escola está cercada por todas essas transformações que refletem na sala de aula e neste sentido exige dos professores mais conhecimento e colaboração nesse processo, visto que a criança vem de um contexto social atualizado e tecnológico.

O caminho mais viável para o educador é interagir, para compreender e contribuir nesse processo de ensino/aprendizagem constante. Sua tentativa deve ser a de levar a criança à percepção e reflexão sobre a influência da Indústria Cultural, nas suas escolhas de comprar um determinado produto ou brinquedo, percebendo se a criança realmente está precisando adquirir ou se está fazendo isso por estar sendo atraída pelos estímulos da cultura consumista desenfreada. De acordo com Silva (2012, p.23) falar sobre a infância contemporânea imersa na mais avançada tecnologia é um exercício que exige do professor:

[...] instigante olhar crítico nas determinações sociais que acabam por imprimir marcas no processo de desenvolvimento da subjetividade em formação na criança. Marcas que



determinam e se revelam nas configurações do brincar contemporâneo, onde cruzam seus limites na ausência de espaços nas ruas, nas praças públicas, nos quintais de suas casas que vão se verticalizando cada vez mais, de uma sobrecarga de tarefas e da hiper estimulação a que está exposta a infância contemporânea.

A criança se encontra inserida no ato de consumir, e vulnerável ao próprio consumo, do desejo de obter, vivendo em situação de subordinação. Cabe à escola, sempre reservar um tempo criativo para a criança, com muito diálogo, ouvir, e interagir com a criança tem muita relevância nesse contexto.

Construir uma escola, como espaço de criação, de invenção e de vivência, aquela que não se refere aquele sujeito pequeno robotizado pelas relações virtuais, mas, que promove experiências que perdure por toda vida, nas memórias da infância. A escola precisa inventar e reinventar novas formas, pensar a educação das crianças pequenas diferente daquele que está imposto.

3.1 A Educação na Sociedade Administrada

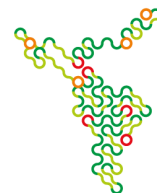
Deparamos-nos com uma geração de indivíduos acelerados em termos tecnológicos, a todo instante somos bombardeados de informações e temos fácil acesso a qualquer conteúdo que chame nossa atenção. A educação hoje em dia, se encontra imersa nesse contexto.

A tecnologia invade a vida dos homens, no interior de sua casa, no contato direto com os alunos em uma sala de aula, passando pelas ruas de suas casas e de sua cidade, os aparelhos tecnológicos estão a direcionar as atividades, o modo de pensar, raciocinar, e de relacionar as pessoas.

Não a integralizar em sua vida na escola pode significar o banimento mais rápido do mercado de trabalho e da vida social. No entanto, aceitar a tecnologia plenamente significa para Pucci (2001a, p.17) aderir aos paradoxos que a [...] “civilização, ambígua em si mesma, lhe impinge a todo momento, como, por exemplo, ser escravo de sua própria criação, deixar-se apagar pelo sistema que ele mesmo projetou”.

O processo educacional, amparado nas mais modernas invenções que invadem a escola e as salas de aulas é direcionado na formação dessas novas virtudes, que a implantação das novas tecnologias educacionais impõe aos docentes e discentes.

A experiência formativa, que exige silêncio e afinidade com os objetos, acaba sendo empobrecida de forma paulatina por parte de seu anacronismo, ou seja, pelo fato de não produzir coisas úteis para a formação e também para o mercado.



Os impactos frutos da ciência e das novas tecnologias, no que se refere às transformações na forma de pensar, de ser e se comportar do indivíduo devem fazer parte de sua formação escolar, assim como sua capacidade de reflexão, e de se ter um espírito crítico continuam sendo as virtudes para uma boa formação.

Se a cultura se integrar na sociedade administrada pelo mercado, ela perderá sua potencialidade auto reflexiva e se transformará em seu contrário. Se ela, apesar do cerco total da dominação, não perder seu discurso pungente, poderá ser ainda um antídoto à tendência generalizada de alienação do espírito objetivo.

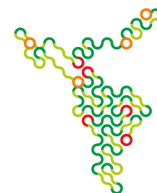
Segundo Pucci (2001b, p.5) [...] “Adorno termina esse aforismo apresentando uma orientação prática sobretudo para os que vivem nas cercanias da cultura, que se alimentam dela, que ainda lutam pela sua sobrevivência”. As pessoas que pertencem a um mesmo grupo, não deveriam silenciar seus interesses materiais, nem tampouco se nivelar a estes últimos, mas integrá-los em suas relações e assim ultrapassá-los.

4. Considerações Finais

Esse trabalho contribuiu para um conhecimento acerca das principais ideias de alguns estudiosos sobre a criança e sobre o seu brincar. Com este estudo foi possível compreender acerca da Indústria Cultural e de seus estímulos provocados no brincar e no processo educativo da criança contemporânea.

É necessário estimular e incentivar as crianças para que brinquem e aproveitem cada segundo de sua vida com atividades recreativas, que promovam bem-estar, diversão, ampliando sua criatividade e imaginação. Utilizar a tecnologia de acordo com suas necessidades, e da maneira correta, é permitido, porém, sem exageros e descontrole, além de fazer com que não se esqueça que existe um mundo afora repleto de possibilidades e de opções para explorar o mundo e a natureza.

Brincar de amarelinha, pular corda, correr, dançar, subir em árvore, boneca, carrinhos comprados e construídos junto com as crianças, ou com suas próprias mãos fazem toda a diferença. O aproveitamento que se extrai dessas brincadeiras é imensurável, e nós como pais, familiares, amigos ou professores, como adultos podemos contribuir no processo de desenvolvimento das crianças, apresentando a elas essas amplas possibilidades de aproveitar sua infância e ser feliz.



A partir deste trabalho, ficou evidente que mesmo submersos em uma sociedade capitalista, que utiliza inúmeros recursos midiáticos para seduzir os indivíduos ao consumo desenfreado, e até mesmo as crianças, comprometendo a sua infância e o seu brincar, pode-se pensar em algumas alternativas tanto em nível pedagógico, quanto cultural e social.

Referências

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

ARRUDA, Fabiana Moura. Indústria Cultural e Brinquedos Industrializados: as implicações para o imaginário infantil na sociedade contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 118, p. 92-99, 2011.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A LÓGICA DO CONSUMO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SUA INFLUÊNCIA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2011.

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

PUCCI, Bruno. Um encontro de Adorno e Nietzsche nas minimamoralia. **Editora UNIMEP, artigo**, v. 10, 2001b.

PUCCI, Bruno. Tecnologia, crise do indivíduo e formação. **Comunicações (Piracicaba), Piracicaba-SP**, v. 2, p. 70-80, 2005.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. A infância e o brincar na era tecnológica: a escola em questão, 2012, Campinas. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas: UNICAMP, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.