

MARTA REGINA FURLAN  
EDUARDO AUGUSTO FARIAS  
RAVELLI HENRIQUE DE SOUZA  
MARCELA REGINA MAFRA  
FLÁVIA REGINA S. SANTOS (ORGS)

**EDUCAÇÃO, TEORIA CRÍTICA, DIALÉTICA  
DA SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:  
UMA DISCUSSÃO PERTINENTE**

*Marta Regina Furlan  
Eduardo Augusto Farias  
Ravelli Henrique de Souza  
Marcela Regina Mafra  
Flávia Regina Schimanski dos Santos (orgs)*

# EDUCAÇÃO, TEORIA CRÍTICA, DIALÉTICA DA SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO PERTINENTE



**Catálogo-na-Publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina  
Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

E24 Educação, teoria crítica, dialética da subjetividade e formação docente [arquivo eletrônico] : uma discussão pertinente / Marta Regina Furlan...[et al.] (orgs.). — Londrina, 2024. 1 livro digital.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-01-08843-3

Vários autores.

Disponível em: <https://www.critinfanciauel.com/shop>

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Educação infantil. 4. Teoria crítica. I. Furlan, Marta Regina. II. Título.

CDU 371.13

# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

*Adriana Regina de Jesus* ..... 8

## APRESENTAÇÃO

*Marta Regina Furlan*

*Eduardo Augusto Farias*

*Ravelli Henrique de Souza*

*Marcela Regina Mafra*

*Flávia Regina Schimanski dos Santos* ..... 11

## PARTE 1

### Indústria cultural, Educação e Dialética da Subjetividade

#### PARA ALÉM DA MASSIFICAÇÃO: IDEOLOGIA, INDÚSTRIA CULTURAL PÓS- MASSIVA E A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

*Alex Sander da Silva*

*Rafael Rodrigo Mueller*

*Patrick Dutra*

*Guilherme Orestes Canarim*..... 14

#### ESTRELAS ALÉM DO TEMPO: A RESSIGNIFICAÇÃO EMPODERADORA POR MEIO DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA

*Eduardo Augusto Farias*

*Roberta Franciele Silva*

*Ravelli Henrique de Souza*

*Marta Regina Furlan*..... 28

## EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA NA SOCIEDADE DISCIPLINAR: CORPOS APRISIONADOS OU EXPRESSIVOS?

*Marta Regina Furlan*

*Ravelli Henrique de Souza*

*Eduardo Farias*..... 42

## A SUBVERSÃO DA ARTE NA INDÚSTRIA CULTURAL

*Elis Karen Rodrigues Onofre Pereira*

*Roberta Franciele Da Silva*

*Marta Regina Furlan*..... 50

## EDUCAÇÃO E OS JORNAIS IMPRESSOS À LUZ DOS CONCEITOS SOBRE INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS

*Fernanda Silva Camargo*

*Marta Regina Furlan*..... 62

## URGÊNCIAS CLIMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS E SEUS DESAFIOS, NA PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA

*Leandro Cesar Alves*

*Eduardo Augusto Farias* ..... 75

## **PARTE 2**

### **Educação para a infância, cultura midiática, tecnologia e relações de consumo**

## INFÂNCIA E TEORIA CRÍTICA: O BRINCAR TECNOLÓGICO

*Taila Angélica Aparecida da Silva*

*Marta Regina Furlan*

*Roberta Franciele Silva*  
*Shirley de Sá Nascimento Lima* ..... 91

## O BRINCAR COMO FONTE IMPULSIONADORA DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA (0-3 ANOS)

*Shirley De Sá Nascimento Lima*  
*Marta Regina Furlan*  
*Eduardo Augusto Farias* ..... 104

## REFLEXÕES A RESPEITO DO BRINQUEDO NA CONTEMPORANEIDADE: AS CONSEQUÊNCIAS DA SOCIEDADE DE CONSUMO

*Marcela Regina Mafra*  
*Rafaela Carolina Garcia Ferreira*  
*Vivian Leite Pereira Montanher* ..... 117

## FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO PRESENTES NA ROTATIVIDADE DE PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Regina Lemes Schmidt* ..... 127

## O PROFESSOR COMO AGENTE DE MUDANÇAS: UM OLHAR SOBRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA NA TEORIA SOCIAL COGNITIVA

*Karoline da Cruz Cassins* ..... 138

## PARTE 3

### Formação de Professores e Desigualdades Sociais na Escola

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE UM OLHAR DA TEORIA CRÍTICA

*Bruna Lopes de Camargo*  
*Zuleika Aparecida Claro Piassa..... 152*

## FORMAÇÃO UNIDIMENSIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE HERBERT MARCUSE SOBRE PRODUTOS E SERVIÇOS NA EDUCAÇÃO

*Mariana da Rosa Silveira Garros*  
*Roselaine Ripa..... 165*

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO (IM) PERTINENTE

*Taila Angélica Aparecida Da Silva*  
*Marta Regina Furlan..... 177*

## [SEMI]FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL: DISCUSSÕES TEÓRICO-CRÍTICAS SOBRE UM CAMPO EM DISPUTA

*Luciana Serra Passos*  
*Roselaine Ripa..... 191*

## FORMAÇÃO DOCENTE: DA RAZÃO INSTRUMENTAL À RAZÃO EMANCIPATÓRIA

*Sandra Olades Martins Venturelli..... 204*

## FORMAÇÕES DOCENTES: PELAS REMEMORAÇÕES NAS TEORIAS DE MEMÓRIA DE WALTER BENJAMIN

*Cyntia Simioni França*  
*Carolina Oliva Rodrigues de Oliveria*  
*Emily Vitória Neves Monteiro ..... 218*

## “TODO MUNDO LÁ NÃO TEM FUTURO”: PERCEPÇÕES DE UM ESTUDANTE SOBRE AS RELAÇÕES PROFESSOR ALUNO NA ESCOLA EM CONTEXTO DE DESIGUALDADES SOCIAIS

*Ana Paula Borges Gonçalves*  
*Karoline Cipriano dos Santos*

*Silvana Mazzuquello Teixeira*

*Diego Quadras de Bem..... 232*



# PREFÁCIO

Escrever um prefácio de um livro é algo que me deixa muito feliz e honrada. Trata-se de conhecer uma obra em sua versão primeira, cheia de sonhos, antes de ser mostrada ao mundo. Quando recebi o convite dos organizadores: Marta Regina Furlan, Eduardo Augusto Farias, Ravelli Henrique de Souza, Marcela Regina Mafra e Flávia Regina Schimanski dos Santos, para prefaciá-lo este primoroso livro, fiquei maravilhada, pois sei o quanto esta obra poderá ser importante aos professores e pesquisadores, a pensarem e repensarem sobre a educação, a subjetividade e a formação docente, tendo como premissa a Teoria Crítica.

Isso posto, ao folhear cada página deste livro, fui levada pelas palavras dos autores e autoras, a conhecer a trajetória dessa atividade investigativa, que foi vivenciada por um sonho coletivo, e que teve sua materialização por meio desta obra, tão importante e necessária, tendo em vista o contexto da sociedade contemporânea.

O atual contexto da sociedade contemporânea e da educação no Brasil, faz com que passemos da perplexidade ao riso da indiferença, ocasionado pela ascensão do neoconservadorismo e do ideário liberal, implicando desta maneira na desvalorização do conhecimento científico e desumanização do ser humano. Sendo assim, este cenário está marcado por profundas mudanças, essas acompanhadas de transformações históricas, políticas e socioculturais, exigindo uma leitura crítica em relação ao processo formativo. Essa percepção poderá marcar a transitoriedade e instabilidade das identidades, ou seja, os pensamentos, valores, conceitos e perspectivas estarão sempre em um contínuo processo de movimento, dessa maneira, pode-se evidenciar as estreitas relações entre as transformações identitárias e os processos históricos, sociais e culturais que constitui a diversidade dos seres humanos (HALL, 2006).

Destarte, a presente reflexão se justifica a medida em que se tem a necessidade de buscar no processo educativo a humanização do ser humano, como ser único, diverso e social capaz de exercer criticidade para agir de forma a transformar sua realidade. Todavia,

necessitamos ter como princípio, problematizar que tipo de formação estamos realizando nas instituições de ensino, ou seja, o cenário sociopolítico-econômico e cultural da sociedade contemporânea apresenta desafios e inquietudes no que tange às identidades individual e coletiva dos sujeitos.

É imprescindível um novo olhar sobre a leitura de mundo e da condição humana, tendo como parâmetro os pressupostos da Teoria Crítica, pois entendemos que é urgente compreender que o sujeito cognitivo precisa ser percebido não apenas como um sujeito racional, mas também como um sujeito psicológico, social, político e relacional, haja vista que é fruto do processo entre subjetividade e objetividade. Bachelard (1994, p. 215) expõe muito claramente essa ideia, afirmando que:

Fechado no ser, sempre há de ser necessário sair dele. Apenas saído do ser, sempre há de ser preciso voltar a ele. Assim, no ser, tudo é circuito, tudo é rodeio, retorno, discursos, tudo é rosário de permanências, tudo é refrão de estrofes sem fim.

Neste sentido, o campo da educação e especificamente, o da formação docente, tem que ser um lugar de criação, de produção de saber, isto é, não serve apenas para reproduzir uma história linear, pelo contrário, o mínimo que se exige, é que ele possa ser um momento que também leve a pensar a história da humanidade, tomando em consideração a ação nas continuidades e mudanças do tempo e, dessa maneira, possibilitar aos homens e mulheres perceberem-se como indivíduos produtores de história. Tendo em vista tal desafio, convido os leitores a lerem esta belíssima obra, no intuito de analisar a relação entre educação, Teoria Crítica, dialética da subjetividade e suas implicações na formação docente.

As reflexões apresentadas pelos autores e pelas autoras nessa obra, me levaram a me conectar com a metáfora do mito de Ariadne, isto é, na mitologia grega, o labirinto de Creta teria sido construído pelo arquiteto Dédalo para alojar o Minotauro, monstro forte e feroz, metade homem metade touro, a quem eram oferecidos regularmente jovens que eram por ele devorados. O labirinto fora tão habilmente projetado que quem se visse ali encerrado não conseguiria sair sem ajuda. Segundo a lenda, Teseu, um dos jovens que seria oferecido ao

Minotauro, conseguiu derrotá-lo e encontrar o caminho de volta no labirinto graças à astúcia de Ariadne, ou seja, a estratégia pensada por Ariadne consistiu em entregar um novelo de linha ao herói quando ele iniciou a sua missão, de modo que pudesse retornar, evitando perder-se no labirinto.

Fiz alusão ao mito por entender que a escrita deste livro, nos leva a problematizar esse território complexo do campo da educação e da formação docente, repleto de obstáculos e que tem possibilidade ímpar quando refletido de maneira crítica como um caminho de fios, símbolo potente da tessitura, da formação de redes, de emaranhados que fazem emergir imagens para sairmos do labirinto.

Destarte, desejamos que a leitura desta obra seja um fio condutor que revele promissoras e estimuladoras discussões no que tange a educação, a Teoria Crítica, a dialética da subjetividade e formação docente e que possa instigar e inspirar outros professores e/ou pesquisadores a refletirem acerca dos aspectos relevantes na construção de uma educação pautada na emancipação intelectual do sujeito.

Boa leitura.

*Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus*

Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

# APRESENTAÇÃO

A obra versa sobre um tema analítico, com centralidade na educação e formação pelas lentes da Teoria Crítica de Sociedade e outras bases críticas que dialogam. É fruto dos estudos, pesquisas e reflexão realizadas no Grupo de Pesquisa em *Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/UEL*. Ainda, contempla uma discussão abrangente sobre a formação de professores que, de certa forma, articula-se com o projeto integrado de pesquisa e extensão, intitulado de *CRITinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias*.

As discussões desenvolvidas pelos autores, pelas lentes da Teoria Crítica e bases que se dialogam, inauguram a educação e formação como conceitos dialeticamente interligados e, desse modo, apresentam contribuições que vão além do simples processo de ensino e aprendizagem que se reduz à transmissão de saberes historicamente constituídos. Nesta perspectiva, a educação é um meio para a emancipação e a formação dos sujeitos críticos e reflexivos, capazes de tomar consciência sobre o mundo e, conseqüentemente buscar pela transformação social.

Por essa trilha, há a materialização de uma discussão crítica sobre a formação de professores para uma práxis regida pela emancipação e subjetividade humana. Conseqüentemente, esse processo direciona para a compreensão dialética da educação e dos espaços formativos escolares com vista ao saber elaborado e coerente com a libertação dos indivíduos das opressões sociais, econômicas e formativas. A partir do direito constituído de voz dos sujeitos escolares, a educação pelos limiões da Teoria Crítica, reforça a necessidade da tomada de consciência pelo caminho da formação de professores.

Nesse sentido, a formação docente precisa focar no desenvolvimento de uma consciência crítica, com autonomia intelectual e uma postura reflexiva ética e acolhedora da subjetividade humana. Nesse sentido, os textos desta obra eletrônica transitam pelos arredores da educação e formação para além da instrumentalização do ensino, potencializando o agir

docente pelos caminhos da autorreflexão crítica. Assim, há possibilidades para romper com os fetiches da mercadoria condizente com a educação para o mercado.

Pelas discussões contidas nesta obra, é fulcral que na formação e ação docente, os professores possam elaborar elementos norteadores e efetivamente organizados em seus propósitos educacionais a fim de reivindicar uma educação com base na liberdade e na ética.

Desse modo a presente obra está dividida em 3 (três) partes para o deleite dos leitores, sendo elas: I. Indústria cultural, Educação, Teoria Crítica e Dialética da Subjetividade; II. Educação para a Infância, Cultura Midiática, Tecnologia e Relações de Consumo; e, III. Formação de Professores e Desigualdades Sociais na Escola.

A respectiva obra, portanto, reúne um conjunto de discussões que corroboram de maneira significativa para fazer educacional crítico e emancipatório. Em cada capítulo apresentado, os autores de diversas áreas e instituições, buscam a formação pelo viés da crítica, autorreflexão e humanização e, reivindicam o direito de resistir aos padrões pré-estabelecidos, principalmente com o enfraquecimento das desigualdades sociais na escola.

Por todas essas questões intermitentes, consideramos esta obra potente e pertinente, visto que na formação docente as bases teóricas e práticas precisam ancorar-se na dialética da subjetividade e na formação para além do instituído pela lógica do consumo e do mercado. Ainda, há a urgente necessidade de uma formação docente ética que possa reconhecer e confrontar injustiças, ou seja, os professores dos diferentes níveis de ensino, precisam compreender seu papel como agentes de transformação social. Isso significa que devem estar comprometidos com a luta contra a opressão e a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Por conseguinte, esta obra é mais uma possibilidade de buscar uma educação e formação docente promotora da emancipação e a transformação social. Isso requer um compromisso com a autonomia intelectual, a ética, a responsabilidade social e a integração contínua entre teoria e prática.

Os organizadores

## PARTE 1

# Indústria cultural, educação e teoria crítica, dialética da subjetividade e meio ambiente

# PARA ALÉM DA MASSIFICAÇÃO: IDEOLOGIA, INDÚSTRIA CULTURAL PÓS-MASSIVA E A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

*Alex Sander da Silva<sup>1</sup>*

*Rafael Rodrigo Mueller<sup>2</sup>*

*Patrick Dutra<sup>3</sup>*

*Guilherme Orestes Canarim<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, queremos examinar e discutir os contornos da produção de subjetividades na era das mídias pós-massivas, considerando a influência da ideologia dominante na produção e consumo dessas mídias, que, por sua vez, são parte do atual processo da indústria cultural.

O que nos preocupa é o modo como as redes sociais pós-massivas, na sua dimensão de mídia social, corroboram um estágio avançado de produção de subjetividades esvaziantes. Isto é, a influência da indústria cultural, nos processos de subjetivação e como essa produção é influenciada pela ideologia dominante na sociedade contemporânea.

Em linhas gerais, essa é uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, mas também crítico-interpretativo. Essencialmente utilizamos da revisão bibliográfica de tipo integrativo para articular autores relevantes na discussão sobre indústria cultural e das mídias pós-massivas.

---

<sup>1</sup> Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Líder do Grupo de Estudos em Educação, Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS). E-mail: alexsanders@unesc.net.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina - Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Santa Catarina - Brasil. Líder do Núcleo de Estudos sobre Formação (FORMA). E-mail: rrmueller@unesc.net.

<sup>3</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Santa Catarina - Brasil. Possui bolsa de estudos integral pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Núcleo de Estudos sobre Formação (FORMA). E-mail: patrickdutra.his@unesc.net.

<sup>4</sup> Mestrando em educação pelo PPGE (Programa de pós-graduação em Educação) da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Estudos em Educação, Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS). E-mail: gocanarim@gmail.com.

Entendemos que a análise da relação entre ideologia e indústria cultural pós-massiva pode contribuir para a compreensão dos mecanismos de reprodução da ideologia dominante e da produção de novos valores e representações. Nesse sentido, queremos examinar alguns elementos das mídias pós-massivas, entendendo-as pelo prisma da indústria cultural e atentando para seu papel ideológico-subjetivo-formativo, seu papel nos processos de subjetivação e formação subjetiva.

## **INDÚSTRIA CULTURAL**

Em linhas gerais, a indústria cultural é uma expressão cunhada pelos pensadores da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer, ainda na década de 1940. Esse termo refere-se, entre outras coisas, à produção em massa de produtos e ao processo de produção de bens artísticos e culturais, como música, filmes, programas de televisão, livros, entre outros. No entendimento desses autores, essa indústria, que compreende um conjunto de indústrias e processo sócio-históricos de produção cultural, produz entretenimento e, no processo, molda e influencia as ideias, valores e comportamentos das pessoas, condicionando o consumo desse entretenimento e cultura (ADORNO, 1986).

Para esses autores, o processo que se consolidava na época não era simplesmente uma resposta ao desejo de consumo, nem se limitava a um amadurecimento mais ou menos “natural” dos processos ligados à cultura popular. Em vez disso, o que havia era uma indústria, em seu sentido fabril e de infraestrutura, para a produção e reprodução da vida social.

Essa indústria, enquanto infraestrutura da produção da cultura, condiciona até mesmo as possibilidades disponíveis em cada época ou região com relação ao que aparece enquanto cultura. Ela estabelece o que é a estética ou o gosto musical, artístico e literário, entre outros, ao impor sua produção como se fosse o desejo das massas, e já que ela domina todos os meios sociais de produção, validação e distribuição desta cultura, ela praticamente determina essa cultura.

Essa indústria não está somente na voz do crítico que assevera “isso é cultura”, mas perpassa toda possibilidade material e espiritual, ou subjetiva, da cultura no contexto da nossa



sociedade atual capitalista. Neste sentido, ao constituir a infraestrutura necessária à propagação de ideias a uma escala inimaginável até então, a cultura se torna “a mercadoria ideal”, não apenas pela fabricação de artefatos de cultura, mas pela possibilidade de utilizar a cultura como um elemento de difusão e propagação ideológica de alcance indeterminado por meio do consumo. Quem se colocaria contra a oferta da cultura para todos? A partir destas constatações, Adorno nos ensina que

A indústria cultural pretende hipocritamente acomodar-se aos consumidores e subministrar-lhes o que desejam. [...] A indústria cultural não se adapta tanto às reações dos clientes quanto os inventa. Exercita-se neles, comportando-se como se ela própria fosse um cliente. [...] A indústria cultural está moldada pela regressão mimética, pela manipulação de impulsos imitativos recalçados. Para tal serve-se do método que consiste em antecipar a imitação que dela fazem os espectadores, criando a impressão de que o consenso que deseja suscitar é algo já existente. [...] O seu produto não é um estímulo, mas um modelo para as formas de reagir a um estímulo inexistente. (ADORNO, 1992, p. 192-193).

A indústria cultural corresponde a construção do desejo nos indivíduos, constituídos socialmente, a partir da circulação social de imagens e de elementos que circulam socialmente, inventando tanto os indivíduos ideais quanto às necessidades sociais, que devem ser alcançadas e, posteriormente, socialmente reconhecidas. Podemos resumir apontando que ela opera pela gestão do recalçamento mimético, sendo seu produto não o estímulo dos desejos, mas a supressão ou adaptação inconsciente destes em detrimento aos desejos de outros. Não se trata apenas de estabelecer o que desejar, mas sobretudo são as formas de como desejar.

Esse processo tem como resultado a conformação aos desejos e padrões estabelecidos socialmente, por meio da difusão e propagação em massa (processo possibilitado pela infraestrutura da moderna indústria cultural) de imagens mercadologicamente constituídas. Essas imagens são representadas tanto pelos artefatos culturalmente estabelecidos, na forma mercadológica de produtos a serem consumidos, quanto por indivíduos considerados ideais sociais, cujo resultado é um processo culturalmente estabelecido no meio social.

## A DIMENSÃO DE MÍDIA SOCIAL DAS REDES SOCIAIS

Embora as expressões redes sociais e mídias sociais sejam usadas geralmente como sinônimos, elas têm características diferentes (CLEMENTI, 2017). Grosso modo, a dimensão de rede social está mais associada à relação entre os atores ou sujeitos nessa/dessa plataforma, já a dimensão de mídia tem mais a ver com os conteúdos veiculados nessas redes ou ao fato de que essas redes são meios de comunicação. Como coloca Ramos:

[...] redes sociais são “as redes de atores formadas pela interação social mediada pelo computador”, ou seja, são redes de pessoas que interagem e têm relações entre si mediadas pelo computador, e trazendo esse conceito aos dias atuais, mediadas também por qualquer outro aparelho eletrônico conectado à internet. (RAMOS, 2019, p.84)

Aqui, como vemos, o principal é que são mediadas pelo computador e outras tecnologias, ou seja, interação social mediadas por dispositivos eletrônicos, principalmente computadores e, atualmente, qualquer outro aparelho conectado à internet. Podemos dizer que, ao serem mediadas por essas tecnologias virtuais, e por dispositivos eletrônicos, essas redes sociais em alguma medida ultrapassam os limites físicos. Vencer essas barreiras físicas por meio dessa conexão, amplia significativamente seu alcance, e, com isso, também aumenta as possibilidades de comunicação e interações sociais.

Dias (2011, p. 635) afirma: “As redes sociais são ambientes virtuais nos quais sujeitos se relacionam, instituindo uma forma de sociabilidade que está ligada à divulgação e à própria formulação do conhecimento.” É principalmente em torno da ideia de constituição de um ambiente que reside a importância das redes sociais para essa análise. Conforme constituem espaços de difusão de ideais que se caracterizam como “bolhas ideológicas algorítmicas”, levando ao aprofundamento de opiniões constituídas pelas comunidades formadas nestes ambientes, que em pouca medida possibilitam o contato com opiniões divergentes.

Ainda com relação a isso, (SANTOS,2022,p.17-18) nos mostra que as redes sociais [...] são como teias ou como laços que interligam sujeitos que podem estar distantes no tempo

e no espaço, [...] em que comunidades conversam em grupos de pessoas que nunca se viram pessoalmente e que, nessa conversa, são inseridos símbolos, imagens, vídeos e demais aparatos midiáticos.” Pensar nelas como comunidades, pessoas conversando em grupos e estabelecendo relações inclusive afetivas ressalta a dimensão virtual das relações estabelecidas nas redes sociais. Comparando-as a teias ou laços, essa analogia destaca a natureza interconectada das redes sociais, e a interação entre pessoas que podem estar geograficamente distantes umas das outras, mas cujas interações têm impactos não só virtuais, mas materiais nas vidas de todos os envolvidos.

Desse modo, podemos dizer que essas redes podem ser entendidas por meio desses três aspectos: são mediadas pelas tecnologias digitais, constituem-se como ambientes de relações sociais específicas e são comunidades de produção e circulação de aparatos midiáticos. Seguindo essa lógica, entendemos que as redes sociais são uma parte importante da indústria cultural atual, pois permitem que as pessoas compartilhem, discutam e descubram novas mídias como música, filmes, televisão e livros. Elas também criam novas oportunidades para os artistas se conectarem com seus fãs e promoverem seu trabalho. Além disso, as redes sociais são usadas para promover eventos culturais e para venderem ingressos.

Contudo, “Através desse movimento e dos estímulos positivos desses conteúdos e ações, é possível, de certa forma, moldar comportamentos, e, em alguns casos, formar novos hábitos.” (BREITENBACH, 2021, p. 40). Ou seja, simultaneamente a essa interação aparentemente mais livre e a construção desse senso de participação e de comunidade, elas condicionam os comportamentos e fomentam hábitos, de cuja manutenção elas retiram seu real interesse: o lucro.

Como nos mostra Breitenbach:

[...] os sistemas de recomendação se utilizam de diversos dados para a construção de suas recomendações. Os vídeos curtos e a facilidade de navegação entre eles levam ao consumo de uma grande quantidade de vídeos em um curto espaço de tempo. Quanto maior o número de conteúdos visualizados, maiores são os números de dados, retroalimentando e dando mais poder ao sistema de recomendação que consegue interpretar as preferências do usuário com maior rapidez. O TikTok mostra uma lógica de

funcionamento sem precedentes em outras redes sociais. A recomendação de conteúdo é a principal entrega de valor do app. [...] A não necessidade de realizar pesquisa por vídeos ou optar por algum, somado ao feed infinito que entrega um novo conteúdo a cada scroll, faz paralelo ao conceito de recompensas variáveis do Hooked Model [...], onde o sentimento de caça a algo novo é alimentado pelo sistema de recomendação. (BREITENBACH, 2021, p.62)

Esses canais ou veículos caracterizam-se por meio da produção e circulação de informações. Nesse sentido, essas redes sociais possuem uma dimensão de mídia social, ou seja, de meio de elaboração e disseminação de sistemas discursivos de dispersão simbólica difusa. Ao operarem como ambientes digitais que possibilitam a operação como maquinarias de produção de discursividades e, conseqüentemente, de constituição de subjetividades.

Estas mídias não estão mais caracterizadas pela passividade dos interlocutores, que se limitavam a receber informações discursivas, enquanto a possibilidade de indicação de conteúdos a partir da utilização de dados possibilita aos servidores a recomendação de vídeos de interesse do usuário. Pela configuração dos vídeos se tornarem mais curtas, o sistema de recomendação acaba agindo visando atrair a percepção dos usuários e capturar os sentidos, levando a captura da própria atenção, por meio de choques audiovisuais.

De acordo com Venera:

A cena comunicacional atual, pós-massa, difere-se radicalmente do século XX. Mesmo presentes, os meios de comunicação de massa – cuja origem remonta ao século XIX e sua genealogia no século XV com a prensa de Gutenberg – vêm perdendo força. As mídias pós-massivas, via dispositivos e plataformas de conexão à internet, são marcadas sobretudo pela participação dos usuários na produção de conteúdos. Esse modelo rompe com a passividade do receptor; passividade no sentido de que na mídia de massa a informação alcança um grande público sem que este possa se manifestar na própria mídia. (VENERA, 2023, p.5)

Neste sentido, o que melhor capta as características destas redes enquanto ambientes de mídias sociais são a possibilidade da construção de comunidades, constituindo grupos com pensamentos e opções políticas similares, que levam ao aprofundamento destas relações em ambientes de escolhas e gostos que constituem verdadeiras bolhas ideológicas algorítmicas. Nesses ambientes, os indivíduos possuem a dupla característica de poder

expressar suas posições políticas e ideológicas sem encontrar grandes oposições, além de encontrarem outros indivíduos com disposição a ouvir ideias e teorias que em outros ambientes, mais plurais e democráticos, não seriam tão bem aceitas.

## **AS MÍDIAS SOCIAIS PÓS-MASSIVAS COMO INDÚSTRIA CULTURAL**

Nos últimos anos, um tema de destaque no campo da comunicação e tecnologia tem sido as denominadas "mídias pós-massivas". Este termo refere-se às plataformas digitais que possibilitam aos usuários não apenas consumir, mas também criar e compartilhar conteúdo, alterando assim a dinâmica tradicional de comunicação. Nesse contexto, a relação entre usuários e plataformas evolui de uma direção única para um diálogo aparentemente interativo, caracterizado pela participação ativa e pela troca de ideias. Uma das características centrais das mídias pós-massivas é sua capacidade de fomentar e fortalecer comunidades online. Em outras palavras, as plataformas digitais facilitam a criação de grupos virtuais onde ocorre a partilha de informações, opiniões e valores, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura compartilhada.

Um exemplo dessas mídias sociais pós-massivas é o YouTube, que segundo Mota e Pedrinho, (2009) é uma plataforma online voltada para compartilhamento de vídeos. Por meio dela, usuários podem assistir, criar e compartilhar conteúdo audiovisual na internet. Ele permite que os usuários sejam consumidores e também produtores. Para o autor, o sucesso da plataforma se deu por permitir a criação de conteúdos por parte dos usuários e, principalmente, pela facilidade em compartilhar estes materiais audiovisuais, além de permitir a interação simples entre a comunidade formada no site, que por meio de cliques podem expressar suas curtidas e interagir por meio de comentários, o que gerou um grande engajamento entre os usuários.

Outra mídia social pós-massiva é o TikTok, uma plataforma de rede social baseada em vídeos curtos lançada em 2016, na China, e conquistou popularidade global nos últimos anos. De acordo com Marwick (2019), o TikTok se destaca das outras redes sociais ao oferecer uma experiência altamente personalizada para cada usuário, utilizando algoritmos que

selecionam e exibem vídeos relevantes conforme o perfil de cada indivíduo. Além disso, o TikTok possibilita que qualquer pessoa crie e compartilhe seus próprios vídeos, o que contribui para a descentralização da produção de conteúdo na plataforma.

Apesar de apresentarem diferenças em suas funcionalidades e abordagens, tanto o YouTube quanto o TikTok são exemplos de mídias pós-massivas que promovem a descentralização da produção de conteúdo e a personalização da experiência do usuário. Essas características são fundamentais para compreender as transformações nas formas de comunicação e consumo de mídia na era digital, pois, “[...] os meios de função pós-massiva permitem a personalização, a publicação e a disseminação de informação de forma não controlada por empresas ou por concessões de Estado.” (LEMOS, 2023, p.125). O fato dessas mídias possibilitarem a criação e difusão de conteúdos personalizados, além do fácil compartilhamento desses conteúdos, caracterizam os principais elementos destas mídias, marcadas pelo reflexo da individualidade dos sujeitos e, conseqüentemente, a de sua opção pela possibilidade de “escolha” do discurso que quer escutar e da possibilidade de “comentar”.

O que muitas vezes não está colocado é o limite que estas plataformas impõe a sociabilidade dos sujeitos, limitadas a determinada quantidade de segundos e de caracteres, que de maneira geral não sustentam mais que uma curta colocação ou comentário.

Além disso, Furtado e Coeli apontam que:

Hoje com a presença das mídias pós-massivas há a possibilidade de outras formas de produção e distribuição de informações que permitem outros tipos de interações e trocas entre os sujeitos. Essa interação quase que "pessoal" com as blogueiras, trás um caráter de intimidade entre os consumidores, essas meninas são vistas como "gente como a gente", e por isso, a ideia de consumir algo divulgado por elas parece ser muito mais simpática e normal do que se apropriar do estilo de uma celebridade tão distante do público. Para o mercado, esse novo segmento facilita o diálogo com o consumidor, é muito mais fácil de aceitar que, Ceicinha Figueiredo use um look da Riachuelo, do que Xuxa usar Monange. (FURTADO, Noelle Lira; COELI, Ligia.2012, p.22-3)

Observamos que as mídias pós-massivas marcam uma mudança significativa nos padrões de comunicação e consumo de mídia na era digital. Ao capacitar os usuários como

produtores e difusores de conteúdo, essas plataformas fomentam a descentralização da produção de informações e fortalecem as comunidades online ao fortalecerem e se apoiarem em noções de proximidade e personalização. Entretanto, é crucial reconhecer que a cultura compartilhada pode dar origem a efeitos adversos, como a "cultura do narcisismo". À medida que tais plataformas continuam a evoluir e a exercer influência sobre a sociedade, é imperativo manter uma análise crítica de seu impacto e buscar maneiras de mitigar potenciais consequências negativas.

Um aspecto central do modo de funcionamento dessas mídias sociais pós-massivas são os sistemas de recomendação, responsáveis por 70% dos vídeos assistidos no YouTube e cerca de 90 a 95% no TikTok (BREITENBACH,2021).

Reiterando o que já mencionamos anteriormente, por meio desses processos, essas mídias utilizam de [...]estímulos positivos desses conteúdos e ações [...] e podem assim, [...] moldar comportamentos, e, em alguns casos, formar novos hábitos. (BREITENBACH,2021, p.46). Se para a indústria cultural analisada no século XX, a infraestrutura necessária a reformulação dos desejos era a propagação discursiva em massa, para o século do ego, a possibilidade de personalizar suas escolhas comerciais e ser escutado neste processo, representa não apenas a consolidação de uma nova estruturação da comunicação, mas um verdadeiro avanço na perspectiva dos indivíduos. O que não fica evidente é a configuração desta forma de comunicação.

É nesta conjuntura que esses sistemas de recomendação, ao sugerirem aquilo que os indivíduos já desejam ou imaginam desejar, passa a funcionar a partir da lógica de “[...] antecipar a imitação que dela fazem os espectadores, criando a impressão de que o consenso que deseja suscitar é algo já existente (ADORNO,1992, p.193). O que fica evidente, dessa forma, é uma intensificação da lógica de reformulação dos desejos individuais a partir de características socialmente constituídas em torno do consumo e da própria geração das diversas esferas da vida a partir de relações fetichistas caracterizadas pela lógica abstrata do valor.

Embora essas mídias queiram fazer parecer que escolhemos livremente, apresentam seu conteúdo como aquilo que existe, como o que está imediatamente dado. essa é a liberdade

burguesa possível no capitalismo apresentada na sua forma mais neoliberal possível, dizendo “você é quem escolhe”, é responsável por suas escolhas e desejos, enquanto apresenta o que já está previamente configurado como se fosse não somente tudo que há, mas pior, como aquilo que devemos querer, pois só há essas opções e é imperativo que escolhamos um ou outro. Como bem mostra Breitenbach

Em todos os casos, os sistemas de recomendação são alimentados por dados para poderem operar. A coleta e utilização desses dados foram agentes transformadores da indústria e do modelo de negócio das principais empresas de tecnologia, como Google e Facebook. Os serviços, assim como quase todas as redes sociais, não possuem nenhum custo de acesso, mas lucram a partir da venda de informações de seus usuários para terceiros, nesse caso, anunciantes. Os anunciantes, por sua vez, conseguem entregar campanhas de forma assertiva e segmentada ao público possivelmente interessado no tipo de produto que eles comercializam. (BREITENBACH, 2021, p.34).

Essa citação destaca a importância dos sistemas de recomendação alimentados por dados na transformação da indústria e do modelo de negócios das principais empresas de tecnologia, como Google e Facebook. A coleta e utilização desses dados têm sido cruciais para a viabilização de serviços gratuitos, como redes sociais, ao mesmo tempo, em que impulsionam o lucro dessas empresas através da venda de informações dos usuários para anunciantes.

Essa dinâmica ressalta como a indústria cultural contemporânea se apoia na coleta massiva de dados para personalizar e direcionar o conteúdo e as mensagens publicitárias aos consumidores altamente segmentados. Essa prática influencia diretamente a experiência do usuário, moldando suas interações e escolhas online. Além disso, a venda de informações dos usuários para anunciantes levanta questões éticas e de privacidade, uma vez que os dados pessoais dos usuários são explorados como uma mercadoria valiosa para fins lucrativos.

Embora possam ter efeitos positivos, como a criação de comunidades online, elas também apresentam desafios, como a disseminação de desinformação, a polarização política e a violação da privacidade dos usuários. É importante que os usuários e as empresas de tecnologia estejam cientes desses desafios e trabalhem juntos para criar um ambiente online mais saudável e democrático.



Nesse sentido, embora ela se apresente como redes descentralizadas, como formas mais democráticas ou até anárquicas de produção de relações sociais, acabam, no geral, sendo elaboradas a partir de uma lógica que permanece latente: a cultura enquanto uma indústria, enquanto mercadorização das dimensões da vida humana e da subjetividade.

Nosso ponto é que essas plataformas, embora aparentam romper com a lógica tradicional de transmissão unidirecional de informação, acabam por reforçar uma estrutura que limita as possibilidades de sociabilidade e subjetivação ao oferecer uma única visão de mundo e de interação. Ao instituir limitações técnicas e materiais para as interações, as mídias pós-massivas não apenas medeiam as relações em rede, mas também funcionam como veículos de produção de conteúdo, disseminando sistemas de orientação simbólica que parecem difusos e individualizados, mas, na verdade, são pseudo individualizados (ADORNO, 1986).

A aparente democracia e diversidade prometida por essas mídias é, na verdade, permeada por elementos perversos, pois internaliza e naturaliza aspectos do capitalismo e do mercado global, negligenciando as particularidades regionais e impondo uma visão uniforme e centralizada. Isso leva os usuários a acreditarem que estão consumindo conteúdos de acordo com seus próprios desejos, quando, na verdade, estão sendo moldados e influenciados pelas plataformas, que forjam seus desejos e necessidades, ao mesmo tempo, em que lhes vendem uma ideia de um consumo personalizado.

Toda essa dinâmica, embora ofereça uma ilusão de liberdade e autonomia, na verdade, reforça as estruturas de poder existentes, mantendo os usuários presos em suas "bolhas" de informação e interação, e dificultando a verdadeira diversidade de perspectivas e experiências. Em suma, as mídias pós-massivas não apenas moldam a formação subjetiva dos indivíduos, mas também reforçam e perpetuam as desigualdades e hierarquias presentes na sociedade contemporânea.

Essa nova realidade tecnológica impacta profundamente a autopercepção e os relacionamentos das pessoas, influenciando-as em níveis afetivos, simbólicos, estéticos, e além. Isso resulta na emergência de novas formas de subjetividade e dinâmicas nas relações de poder, desencadeando um processo dialético de disseminação simbólica difusa. Essa disseminação

pode ser caracterizada como "descentralizada", mas, ao mesmo tempo, concêntrica e sistêmica, embora não necessariamente sistemática.

Essa disseminação simbólica difusa reflete uma interação complexa entre indivíduos e tecnologia, redefinindo constantemente os limites e as dinâmicas do poder nas esferas sociais. Nesse contexto, ocorre uma constante negociação e reconfiguração das identidades individuais e coletivas, impulsionadas pela interconexão digital e pela multiplicidade de vozes que encontram espaço para expressão. Tudo isso acaba levando a novas formas, novas possibilidades para a formação da subjetividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos até aqui, apesar das características aparentemente democráticas e descentralizadas das mídias pós-massivas, como o YouTube e o TikTok, ainda há uma lógica de mercado e indústria cultural por trás delas. Embora as mídias pós-massivas possam parecer mais democráticas e descentralizadas do que as mídias de massa tradicionais, ainda é importante reconhecer a lógica da indústria cultural e o papel do mercado nessas plataformas. Devemos estar atentos aos perigos de uma cultura de consumo padronizada e individualizada, e trabalhar para promover uma cultura mais diversificada e crítica.

Embora eles se apresentem como mídias democráticas, personalizadas, descentralizadas e tudo o mais, no fundo, eles se constituem sobre uma mesma lógica, aquela da indústria cultural. Assim, talvez o que é mais perigoso nelas, é que se apresentam como formas mais democráticas, como modos mais “orgânicos” de possibilitar a construção de redes entre os sujeitos e consumo de conteúdos ou mídias.

Procuramos mostrar que as mídias pós-massivas representam uma mudança significativa na dinâmica de comunicação e consumo de mídia ao permitir que os usuários não apenas consumam, mas também criem e compartilhem conteúdo, personalizando a interação social de acordo com suas preferências de sociabilidade. Essas mudanças são entendidas, a partir deste trabalho, como parte fundamental da infraestrutura do atual processo da indústria cultural, conforme possibilita não apenas a coleta de dados para a oferta personalizada

conforme os desejos dos sujeitos, mas principalmente, levam a formulação dos próprios desejos a partir da influência social exercida constantemente sob as ideias, valores e comportamentos das pessoas.

Enquanto as mídias sociais proporcionam um ambiente de veiculação para os conteúdos produzidos, estas acabam por possibilitar a formulação de redes sociais, onde os indivíduos socializam entre si a partir dos conteúdos veiculados nestes espaços e as possibilidades de sociabilidades em torno destes.

No entanto, o que chama a atenção são os limites desta sociabilidade dentro do contexto já destacado, ou seja, a redes sociais pós-massivas, conforme a sociabilidade e a intercessão proporcionado por estes ambientes são limitadas a gostos e a opiniões já previamente estabelecidas e as sociabilidades são limitadas a pequenos comentários com quantidades de caracteres limitados, além de opções pré-estabelecidas de “curtir” ou não.

Dessa forma, por fim, a influência destes espaços de mídias sociais pós-massivas como infraestrutura da indústria cultural desencadeiam o que compreendemos como processos de subjetivação com forte influência sobre a constituição da própria concepção de indivíduo, que se molda em um grande espetáculo mercadológico, cujos tipos ideias de sujeitos e de sociabilidades já estão socialmente estabelecidos, mas que podem ser parcialmente complementado pelos indivíduos a partir de suas “escolhas” e “gostos” individuais.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Mínima Moralía**: Reflexões a partir da Vida Danificada. Traduzido por Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992.

ADORNO, Theodor W. **A indústria cultural**. In: COHN, Gabriel (org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Ática, 1986.

BREITENBACH, Daniel Bueno. "O TikTok como Experiência Formadora de Hábito." Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2021.

CLEMENTI, Juliana Augusto et al. **Mídias sociais e redes sociais**: conceitos e características. In: Seminário da Universidade Corporativa e Escolas de Governo (SUCEG), v. 1, n. 1, p. 455-466, 2017.

DIAS, Cristiane; COUTO, Olivia Ferreira. **As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento**: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 11, p. 631-648, 2011.

FURTADO, Noelle Lira; COELI, Ligia. A influência dos blogs de moda no comportamento do consumidor campinense durante o Maior São João do Mundo. 2012.

LEMOS, André. **Cidade e mobilidade**: Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. *Matrizes*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 121-137, 2007.

MARWICK, Alice. **Sustentando o Eu na Era Digital**. Nova York: NYU Press, 2019.

MOTA, Mauricio; PEDRINHO, Suzana. Conciliando pensar e fazer com o YouTube, ou “a fábrica de presentes”. In: BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009. (Com textos de Henry Jenkins e John Hartley. Tradução: Ricardo Giassetti).

RAMOS, Geise Oliveira. **As redes sociais são as novas vitrines?** Um estudo sobre a importância da imagem empresarial online. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), p. 84, 2019.

SANTOS, R. O. dos. Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, n. 1, p. 17-18, 2022.

VENERA, José Isaías. **Teoria da comunicação na hipermassa**: entre o amor e o ódio. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 46. 2023, Belo Horizonte. Anais do 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte: Puc Minas, 2023. v. 1, p. 1-13. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2023/listaGP.php?gp=47>. Acesso em: 10 fev. 2024.

# ESTRELAS ALÉM DO TEMPO: A RESSIGNIFICAÇÃO EMPODERADORA POR MEIO DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA

*Eduardo Augusto Farias*<sup>5</sup>

*Roberta Franciele Silva*<sup>6</sup>

*Ravelli Henrique de Souza*<sup>7</sup>

*Marta Regina Furlan*<sup>8</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto é uma reflexão a partir de uma análise filmica do longa metragem “Estrelas Além do Tempo” que engloba categorias como ressignificação, empoderamento, representatividade negra, contradição e superação, trazendo a tona elementos que podem e devem ser trabalhados em sala de aula a partir da importância das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a materialização concreta desses conteúdos pelos professores superando a lógica da alienação que não deixa ultrapassar um imaginário social racializado e age contrariamente à diversidade na escola.

---

<sup>5</sup> Assistente Social. Doutorando em Educação. Mestre em Serviço Social e Política Social. Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla. Especialista em Serviço Social e Intervenção Profissional. Licenciado em Sociologia. Graduado em Serviço Social. Suas áreas de atuação e pesquisa envolvem o campo da Educação Inclusiva, Antirracismo, Educação de Jovens e Adultos, Infância e Maternidade Negra, Adoção e Rede Intersetorial de Trabalho com Famílias. Membro do Projeto de Extensão “CRITinfância: formação de professores para educação da infância em tempos de travessia” e do Grupo de Pesquisa “Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC” - CNPq/Uel. E-mail: professoruardofarias@gmail.com.

<sup>6</sup> Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina com especialização e Educação Infantil e Política e Gestão Escolar pela mesma universidade. É membro do Projeto de Extensão “CRITinfância: formação de professores para educação da infância em tempos de travessia” e do Grupo de Pesquisa “Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC” - CNPq/Uel. É professora estatutária do Município de Londrina atuando na Educação Infantil. E-mail: roberta.franciele@uel.br.

<sup>7</sup> Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação Física Inclusiva (UEL). É pesquisador do "GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica". No âmbito da pesquisa possui interesse, atua e contribui com produções educacionais, nas temáticas que envolvem os eixos: práticas de subjetivação, violência simbólica e de gênero, educação para as sexualidades, representações sociais, educação para a infância, educação inclusiva, educação física, formação de professores, corporeidades e interseccionalidades. E-mail para contato: ravelli59@gmail.com.

<sup>8</sup> Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/Uel. Coordenadora do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de Critinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: mfurlan@uel.br.

Dessa forma, pretende-se sintetizar alguns elementos centrais de *Estrelas Além do Tempo*, que se passa em tempos de Guerra Fria, da luta pelos direitos civis e humanos da população negra dos Estados Unidos, o filme apresenta elementos interseccionais das opressões sofridas pelos personagens, para a compreensão do processo de segregação racial e também do machismo presente nos programas espaciais da NASA para com as mulheres brancas, o racismo para os homens negros, e o machismo e racismo para as mulheres negras elementos que se interseccionam e se tornam presentes no cotidiano e nas superações de vida que se remetem as mulheres negras.

No Brasil *Estrelas além do tempo*, em Portugal, *Elementos secretos*, na tradução oficial do inglês para o Português: *Figuras Esquecidas*, o filme tem a direção de Theodore Melfi, produção de Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping, Pharrel William e Theodore Melfi, roteiro de Allison Schoroeder e Theodore Melfi, história *Hidden Figures* de Margott Lee Shetterly. O elenco é composto pelos atores Traraji P. Henson (Katherine Johnson), Octavia Spencer (Doroty Vaughn), Janelle Monàe (Mary Jackson) as protagonistas, além de, Kevin Costner (Al Harirson), Kristen Dunst (Vivian Mitchell), Aldis Hodge (Levi Jackson), Glen Pawell (John Glenn), Mahershala Ali (Jim Johnson), Paul Stafford (Jim Parsons), etc.

O filme começa com a escrita da frase baseado em fatos reais o não quer dizer que é 100% real. É narrado a partir do Oeste do Estado de Virginia USA, na melhor escola para negros do Estado. A única escola que vai até o oitavo ano do Estado. Os professores chamaram os pais de Katherine para reunião e diz que arrecadaram dinheiro entre os professores para ajudar o que se configura na perspectiva da comunidade negra. A professora diz que em todos esses anos como professora nunca viu uma mente com a de sua filha. Katherine resolve equações difíceis no quadro todos ficam felizes e acreditam no que ela pode se tornar.

O enredo musical fica por conta de Hans Zimmer, Pharrel Willians e Benjamin Wallfisch, com a cinematografia Mandy Walker pelas companhias produtoras Fox 2000 Pictures, Chermin Entertainment, Levantine Filmes e TSG Entertainment, com distribuição da 20 th Century Fox, teve seu lançamento no Brasil em 2 de fevereiro de 2017.

Hampton é uma cidade localizada no Estado americano de Virginia o carro de Katherine e suas amigas Dorothy Vaughn e Mary Jackson quebrado e manobrado para o acostamento da estrada, Katherine já é adulta assim como suas amigas. Mary pede carona e as amigas mandam se calar são tempos de segregação racial nos Estados Unidos, um policial chega e diz lugar péssimo para quebrar o carro, o policial diz não acredita que as três trabalham na NASA no programa espacial. O policial relata que os malditos russos os observam agora. Cita os astronautas brancos e pergunta, se elas, os conhecem, elas dizem que sim, o policial se empolga. Dorothy tem habilidades em física mecânica resolve o problema do carro. O policial se oferece para eles acompanharem elas. 1961 três negras seguindo um policial em Virginia é um milagre de Deus diz uma delas que dão risada.

A presente análise fílmica pretende sintetizar elementos centrais de *Estrelas Além do Tempo*, que se passa em tempos de Guerra Fria, da luta pelos direitos civis e humanos da população negra dos Estados Unidos, o filme apresenta elementos interseccionais das opressões sofridas pelos personagens, para a compreensão do processo de segregação racial e também do machismo presente nos programas espaciais da NASA para com as mulheres brancas, o racismo para os homens negros, e o machismo e racismo para as mulheres negras.

## **OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS POR KATHERINE JOHNSON, DOROTY VAUGHN E MARY JACKSON**

O filme *Estrelas Além do Tempo* narra a Guerra fria (1947-1991), corrida espacial um lançamento da URSS vai para o espaço atingindo 2000 km por hora, 2º estágio bem-sucedido..., Sputnik foi o primeiro satélite artificial da terra lançado em 1957, entrada russa bem estabelecida, o lançamento da com o camarada Ivan conhecido como cosmonauta corajoso. “A Korabl-Sputnik 4 decolou de Baikonur em 9 de março de 1961. A espaçonave pesava 4 700 kg e levava um manequim de homem em tamanho natural (cujo apelido era Ivan Ivanovich), e um cachorro chamado Chernuschka”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> SPUTNIK. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sputnik> Acesso em 24 abr. 2022.

A conjuntura histórica é a da perspectiva estadunidense, estavam em disputa ideológica por interesses políticos e de dominação nuclear do mundo, apresenta o povo dos Estados Unidos, tendo em vista a ideologia propagada, que tinha um satélite sobrevoando o planeta tirando fotos de Deus sabe lá o que, os programas espaciais contavam aceitação de pessoas negras.

A Ordem Executiva 8802 proibia a discriminação racial na indústria de defesa nos Estados Unidos, o que permitiu a contratação de negros para os órgãos federais, sem discriminação de cor, ao menos no papel. Foi esta ordem que possibilitou a contratação de dezenas de profissionais negros para agências como a NASA e foi ela quem possibilitou a contratação de Dorothy, em 1943. Uma vez contratada, ela foi designada para a West Area Computers, uma área segregada da instalação, com mulheres negras com formação em matemática, cujos cálculos foram usados em projetos espaciais e de aviação. A área era segregada, mesmo que uma lei federal impedisse a segregação.<sup>10</sup>

Al Harrison pede a Ruth interpretada pela atriz Kimbely Quinn, um matemático que entenda de geometria analítica. As matemáticas negras eram vistas como computadores e ficavam segregadas em outro espaço da NASA. Um protótipo chega e Dorothy indica Mary que é convocada para colaborar com os engenheiros.

Dorothy Vaughn é a supervisora do trabalho das mulheres negras, chamadas de computadores, pois pela lógica empreendida computadores obedecem não tem vida humana, mas tem vida útil, pede o cargo de supervisora que havia perdido, e a supervisora geral que é branca, diz que não vão designar um supervisor para o grupo negro, acrescentando que a NASA é assim rápida com foguetes, lentas com progressão, e lhe ordena resolva os cálculos. Nota-se que mulheres brancas também são segregadas em seu trabalho, não estando junto aos engenheiros e atuando apenas como apoio aos mesmos. Vivian Mitchel atua supervisora de todas as matemáticas, mas não encontra ninguém na ala das mulheres brancas com a competência desejada pelo Al Harrison.

Katherine é chamada para atuar com o Al Harrison. Mary também é chamada e seu engenheiro supervisor, um homem judeu e faz um teste no qual a mesma dá conclusão exata para o erro do foguete espacial. Questionada pelo supervisor para ir além, e chama Mary

---

<sup>10</sup> DOROTHY VAUGHAN. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Dorothy\\_Vaughan](https://pt.wikipedia.org/wiki/Dorothy_Vaughan) Acesso em 24. abr. 2022.



a refletir “sou uma mulher negra, não vou esperar o impossível”. E então ele pergunta: “e se fosse um homem branco queria ser um engenheiro, eu já seria”, responde Mary.

Ruth dá as coordenadas pedindo para somente falar com Al Harrison o necessário, não espere que ele seja gentil, cabeça baixa, vá ao seu posto. E diz nunca tivemos um negro aqui Katherine não me envergonhe. Ao chegar a confundem com a faxineira, e dão o lixo para ela jogar. Al Harrison dialogando com o engenheiro chefe Paul, pergunta do computador ele diz que está atrás dele, ressaltando e ela por acaso sabe geometria e ela fala pergunta ele, e ela responde, sim, eu sei geometria, e falar.

Al Harrison diz que os administradores da NASA estarão lá e irão questioná-los e esse grupo de tarefa será dos maiores grupos científicos do país, por isso, então não terão problemas em ter os trabalhos analisados. Paul passa os cálculos dizendo que são exatos, Katherine responde que vou verificar senhor tudo bem. Os cálculos são riscados para que Kethelin não tenha acesso a tudo ela questiona ele diz trabalhe no que puder os outros dados são confidenciais.

Katherine pergunta do banheiro feminino para a supervisora Ruth. A supervisora Ruth eu é branca responde eu não tenho a mínima ideia onde fica seu banheiro. São tempos de segregação racial, não tem banheiro para Katherine que tem que andar distância quarteirões, até chegar à ala onde trabalham os negros para poder usar o banheiro.

Al Harrison pergunta onde está a moça dos cálculos, Ruth não sabe o que dizer, chega Katherine, Ruth diz que o final do dia é até ontem, a ida até o banheiro faz Katherine levar uma bronca. Al Harrison fala que quer os primeiros arquivos revisados, Katherine tinha quase terminado, pega café na garrafa dos brancos, todos ficam olhando.

As ligações do conjunto explicitado acima dão sentido a nossa narração e análise Katherine, Mary e Dorothy irão enfrentar diversos obstáculos durante a estória do filme. O filme é interligado aos aspectos da luta por direitos civis e humanos a população negra nos Estados Unidos.

A partir de Hill Collins (2019, p. 380), podemos compreender que:

As mulheres sul-africanas negras se engajam há muito no ativismo político – caracterizado em grande parte pelo confronto – que resultou na derrubada do regime de apartheid. Iniciativas anticolonialistas mais pacíficas também contaram com ações de mulheres negras nos movimentos a favor dos direitos civis e no *Black Power* das décadas de 1950 e 1960 mostrou padrões semelhantes. No contexto estadunidense, o objetivo não era formar um Estado-nação independente estendido as mulheres negras e a outros grupos historicamente desfavorecidos, as instituições políticas dos Estados Unidos precisavam passar por uma transformação (HILL COLLINS, 2019, p. 380).

Existem poucos livros didáticos que retratam a segregação racial estadunidense, as mulheres do filme não tinham um envolvimento direto com o movimento pelos direitos civis e humanos da população negra, no entanto tinham espírito de liderança e foram trincando as estruturas para que as mulheres negras fossem mais valorizadas nos programas espaciais de seu país.

O filme apresenta elementos da música do Blues, quando as protagonistas estão em seu carro, momentos de festa e confraternização da população negra, a produção e reprodução das relações sociais no contraditório movimento da vida de mulheres, que são verdadeiros gênios matemáticos e que dão conta da criação de seus filhos, das relações familiares que são empreendidas pela sua religião que as valorizavam a partir de sua criatividade.

Percebe-se que a ideologia da Guerra Fria era espalhada nos currículos escolares a qual diziam às crianças que os russos poderiam atacar Estados Unidos a qualquer momento, crianças eram submetidas a exercícios de emergência para desocupar rapidamente na escola.

A questão de gênero é trabalhada no filme quando coronel Jim Johnson, tenta se aproximar de Katherine, ela é uma mulher que incentiva sua filha a desenhar e a criatividade de sua família, sua filha vê sua mãe como uma astronauta, sonho que ainda era distante da população negra. Jim Johnson é representado como um coronel que trabalha por seu povo instalando uma unidade da guarda nacional, ele se aproxima da protagonista e pergunta como mulheres fazem cálculos para lançar foguetes na NASA. Katherine responde que foi a primeira aluna negra formada no oeste da Virginia, e situa o coronel Jim Johnson que eles deixam mulheres fazerem coisas na NASA, e não é porque usam saias, é porque usam óculos. Entretanto, Katherine se apaixona do Jim Johnson e mais tarde os dois irão se casar.

Katherine recebe ordens do engenheiro Paul que passa os cálculos com tarjas para que a mesma não saiba de tudo, negros são considerados não de confiança, diferente da perspectiva estadunidense a URSS recrutou seus cientistas de vários lugares do mundo trabalhando a partir da diversidade étnica dos países. Negros não podiam ver dados confidenciais dos programas e projetos da NASA. Katherine terá de demonstrar competência, resolvendo cálculos matemáticos a partir de sua consciência crítica e coerência com a realidade. Assim observa-se no enredo do filme o contexto da Guerra Fria, a corrida espacial e o embate entre Estados Unidos representando o capitalismo e a União das Repúblicas Sociais Soviéticas representado o comunismo, e como o filme é estadunidense demonstra os aspectos centrais de um lado da história.

Para Benjamin (2013, p. 83) “a história está repleta de nomes inseguros, ou seja, abadônicos, de modo que poderíamos extrair dela material para um dicionário do delírio e da loucura da humanidade - e, ao fazê-lo, perceberíamos as mais rápidas alternâncias, as mais grosseiras contradições”, fato esse que é constatado no filme pela insegurança de uma branquitude que se desespera perante as protagonistas do filme terem sabedoria, saberem usar dos métodos de cálculo e das ciências exatas contribuindo com a equipe a partir de seus talentos.

As bibliotecas eram segregadas com livros para brancos terem acesso e livro para negros, mesmo assim, Dorothy consegue um livro de ponta que a auxiliará a se tornar-se programadora espacial junto ao sistema IBM, pois já havia descoberto que depois da era dos computadores as mulheres negras seriam dispensadas do programa espacial.

Yuri Gagarin, foi um cosmonauta soviético e o primeiro ser humano a viajar pelo espaço, em 12 de abril de 1961, a bordo da Vostok 1 e traz consigo o triunfo do programa espacial russo. O filme traz a fantasia do homem branco representado Al Harrison quebrando a placa do banheiro segregado, os brancos e negros vendo a cena, aqui não tem mais banheiro de brancos cada um vai onde quiser de preferência perto da sua mesa. Como sabemos que isso se trata de fantasia, pois na época o banheiro foi liberado somente para Katherine e não para o coletivo como retrata o livro em que é baseado o filme.

Narim Bernardo (2018, p. 1) em artigo: O que o filme “Estrelas Além do Tempo” tem a ver com a sua aula, nos orienta:

O título original de *Estrelas Além do Tempo* é *Hidden Figures*, que, em tradução literal, significa *Figuras Escondidas*. Escondidas porque poucas pessoas têm conhecimento de que mulheres negras trabalharam tão ativamente para a conquista espacial. Mas, na adaptação para o português, o nome ficou *Estrelas Além do Tempo*. “Essa adaptação esvazia o sentido crítico do filme. Mais uma vez, o mito da democracia racial presente no Brasil mascara o problema”, defende Juarez Xavier, da Unesp.

Dr. Martin Luther King aparece na TV, nos remete marcha e a luta da população negra. Mary tem a audiência para entrada no curso de engenharia agendada, pede para conversar com o Juiz, dizendo que ele foi o primeiro da família a servir a força armadas, o primeiro a se formar, o primeiro a ser comissionado três vezes pela federação americana e dizendo que ele pode ser o primeiro a autorizar uma negra a estudar engenharia e todos os casos que ouvir hoje qual vai fazer ele ser lembrado por 100 anos como o primeiro. O Juiz autoriza as aulas noturnas para formação de Mary em engenharia.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 101):

A unidade implacável da indústria cultural atesta a unidade em formação da política. As distinções enfáticas que se fazem entre os filmes das categorias A e B, ou entre as histórias publicadas em revistas de diferentes preços, têm menos a ver com seu conteúdo do que com sua utilidade para a classificação, organização e computação estatística dos consumidores. Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas.

O cálculo de Katherine é exato, então pede a Paul para participar das reuniões do Pentágono para chegar ao ponto go/no-go, mas ele não deixa, diz que o trabalho é esse, “você pediu por ele, calcule com o que você tem ou acharemos alguém que faça”.

A partir desse momento no filme a situação das protagonistas começa a evoluir no sentido que Dorothy Vaughn consegue programar o sistema IBM, chamando a atenção, Katherine consegue com muita luta participar da reunião do Pentágono sendo apresentada como parte da Divisão de Trajetória e Lançamento, fazendo o cálculo matemático de

28.000km por hora, o ponto go/no-go. Dessa forma, o filme que pode ser melhor analisado a partir da perspectiva interseccional, nele todos sofrem opressões mais de maneiras diferenciais, a questão da segregação racial intensifica as opressões sofridas pelos homens negros e mulheres negras. Há uma relação de misoginia com as mulheres, tanto brancas como negras, entretanto, intensificado pela questão do racismo.

Mary ganha uma lapiseira de seu marido e ele diz que ela será uma ótima engenheira e que ninguém resolva atrapalhar os sonhos de Mary Jackson, inclusive eu, se diz referindo-se ao machismo explicitado com a mulher no início do filme e até mesmo o medo de que ela venha a se decepcionar, pois aquela sociedade dava um lugar social segregado e sem oportunidades de destaque para homens negros e mulheres negras.

Segundo Oliveira, Silva e Duque (2017, p. 455) em resenha que analisa e reflete a respeito do livro *Na lei e na raça: Legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos*, de Carlos Alberto Medeiros, lançado em 2004.

Enquanto no Brasil a igualdade formal entre negros e brancos se estabeleceu a partir da abolição da escravatura, o caráter da tradição jurídica estadunidense era francamente discriminatório. A Suprema Corte foi evidente mostrando que se encontrava com a finalidade de manter a manutenção da supremacia branca, utilizando ferramentas e recursos retóricos com a finalidade de sustentar a ideia da discriminação e da segregação com os princípios de uma ordem declaradamente democrática. Porém havia na legislação norte-americana uma curiosidade que não deixaria de ser percebida pelos defensores da igualdade racial. Pois, se a lei podia ser usada para estabelecer um regime jurídico de separação/segregação e discriminação, também seria possível empregá-la para desmontar esse regime. Enquanto no Brasil começava a se formar a primeira legislação que buscava enfrentar o problema da discriminação racial, a lei ficou conhecida como “Lei Afonso Arinos”, significativamente, define a discriminação resultante de “preconceito de raça ou de cor” como contravenção penal, e não como crime.

Al Harrison questiona os programadores e eles precisam chamar Dorothy Vogam, mulheres negras só podiam ser temporárias no programa espacial, depois disso a supervisora geral diz que a NASA acabará o programa das matemáticas. Dorothy Vogam diz que não vai sem suas meninas e que precisará delas para programar a máquina e com isso todas aprendem a nova função. As mulheres negras a frente de seu tempo, Mary chega para aulas se apresenta

ao professor como matriculada, o professor a questiona dizendo que não há um programa de estudo para mulheres, ela diz então, que também não há para homens, verifica e afirma que não há sessão para negros, posso me sentar.

Katherine acha que a matemática é sempre confiável e empreende uma luta de resistência para que possa assinar o relatório junto ao engenheiro chefe Paul. O Veículo Espacial Mercury Ata é testado com o programa IBM fazendo cálculos de fração do tempo, com isso Katherine é dispensada e volta para o grupo oeste, isso revela também o medo da estrutura dominante, racista, patriarcal e capitalista perder seus privilégios. O sistema IBM faz o cálculo, mas não é perfeito, John Gen. é o astronauta que diz que será lançado somente irá depois que Katherine para checar os números.

Com o ponto de entrada go/no-go, latitude e longitude checado pelo Katherine Johnson, Jonh Glen relata que está bem e que a vista é maravilhosa, procedendo para a órbita precisam de 7 viagens de ida e volta, passando pelo continente Africano. Dorothy é convocada como equipe permanente para o IBM com 30 pessoas para ser supervisionado. O astronauta pousa de volta a terra estará bem, mas demora um pouco para responder Paul tenta fazer a comunicação com a nave. Alto e Claro diz o astronauta minha condição é boa foi uma grande bola de fogo. Trazem ele para casa, liberando paraquedas, coordenadas de pouso exatas, pouso no mar das Bahamas em segurança e segue sendo recuperado.

Al Harrison parabeniza Katherine pelo trabalho e pergunta se acha de devemos ir a lua, ela diz já estamos lá. A Missão leva o homem à Lua em 1969. Mary Jackson foi à primeira engenheira dos EUA em missão da NASA. Dorothy Vaughan foi considerada uma das mentes mais brilhantes da NASA e a primeira supervisora afro-americana. Katherine Johnson continuou fazendo cálculos para a NASA foi homenageada pela NASA e somente aos 97 anos e recebe medalha de reconhecimento pelo trabalho desempenhado pelo seu país.

Para a maioria dos educadores brasileiros, as questões trazidas sobre relações raciais para o âmbito da educação constituem novidade absoluta, em todos os sentidos, requerendo desses profissionais, uma atuação, ao mesmo tempo como aprendizes e professores com vistas a dar conta do desafio que tem pela frente (COSTA, 2012, p. 32).

Segundo Asbhar e Lopes (2006) a culpabilização da família pelas questões de aprendizagem se remete ao preconceito histórico que se tem dos pobres no Brasil entendida como inferioridade moral e física, natural do que é considerado primitivo. A educação no Brasil inculcará o conceito de competência e pela lógica liberal para a culpabilizar não somente a família pelo fracasso escolar, mas também os professores e atores sociais da escola. A partir da perspectiva das autoras entendemos que há ainda uma patologização do que identificam como dificuldades de aprendizagem colocando rótulos nos alunos do ensino comum que sofrem com esses processos.

Nesse sentido poderíamos investir em pesquisas que tracem os aspectos interseccionais junto a crítica ao processo de diagnósticos aligeirados e a medicalização dos alunos a qual pesquisas recentes remetem que são em sua maioria meninos em idade escolar?

A partir do exposto, acredita-se ser importante uma revisão das políticas públicas para a educação básica e para os profissionais da saúde, no que se refere, por exemplo, à formação continuada dos professores, aos métodos de ensino, à necessidade de rever teorias que entendem que o desenvolvimento antecede a aprendizagem e que preconizam avaliações quantitativas das dificuldades das crianças, aos diagnósticos realizados em cima de sintomas e à medicalização dos problemas escolares e sociais (PINHEIRO, COUTO, CARVALHO et al., 2020, p. 88)

Sabemos que não vivemos numa democracia racial assim cabe a todos nós educadores, independente da identificação étnica, persistir no trabalho com metodologias de ensino e didáticas adequadas e possibilitem práticas antirracistas. Por meio de muita luta do Movimento Negro e seus atores sociais, em 2003, foi sancionada a Lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incluiu no currículo oficial da rede escolar a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (AMARO; FARIAS, 2021).

Costa, (2012) destaca elementos importantíssimos como a importância da literatura que aborde a partir das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a materialização concreta

desses conteúdos pelos professores superando a lógica da alienação que não deixa ultrapassar um imaginário social racializado e age contrariamente a diversidade na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“Todas as histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para muitas outras histórias que me formaram” (ADICHIE, 2019, p. 26).

O filme *Estrelas Além do Tempo* visto por nós enquanto *Figuras Escondidas* trás elementos centrais a serem analisados como o combate ao esquecimento dessas matemáticas, cientistas, pesquisadoras, engenheiras, e contraditoriamente aborda a lógica do imperialismo estadunidense. No filme também é apontado o homem branco na cena da quebra da placa do banheiro, representando Al Harrison como o salvador, numa perspectiva messiânica e a tecnologia inovando, mas trazendo a ideia de seu processo de desemprego estrutural no mundo do trabalho.

O filme aponta para a resistência, pois não somos somente vulnerabilidades, elementos esses que podemos trazer em nossas aulas e também podemos apontar o processo de contradição entre o imperialismo estadunidense que fortifica a padronização dos currículos pedagógicos e a importância da Educação das Relações Étnico-raciais, nas diferentes disciplinas que podem se articular interdisciplinarmente. Por isso tal com destaca Costa (2019) isso exige a desconstrução de dimensões etnocêntricas no currículo e nas práticas pedagógicas. Dessa forma o planejamento didático, social, pedagógico necessita materializar essa direção enfatizando a defesa intransigente dos direitos humanos.

Conteúdos didáticos em relação a esse tema revelam as possibilidades de trabalhar com conteúdos antirracistas em sala de aula. E as personagens protagonistas do filme trazem à tona, as lutas contra o machismo e marcas do processo de segregação racial, mas também um processo de superação. Dessa forma, podemos compreender que as histórias contadas somente a partir de um horizonte único, se camuflam, perdem sua existência, sua essência, espoliam, caluniam as mulheres, sendo utilizadas para apagar a memória de um povo, despedaçando sua



dignidade, as histórias de vida podem ser usadas para empoderar, humanizar e reparar a dignidade despedaçada. Sendo que, o empoderamento nutre as pessoas de coragem para superar seus obstáculos inclusive na escola numa perspectiva antirracista e inclusivista.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (Tradução: Julia Romeu).

ADORNO, Theodor W., HORKEHEIMER Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AMARO, Sarita; FARIAS, Eduardo Augusto. **Para entender o enegrecer**. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2021.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. “A Culpa é sua”. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, 2006, 17(1), p. 53-73.

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

COSTA, Candida Soares da. Literatura e Educação para as relações raciais. In: CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). **Diferenças e Desigualdades na Escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

DOROTHY VAUGHAN. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Dorothy\\_Vaughan](https://pt.wikipedia.org/wiki/Dorothy_Vaughan)  
Acesso em 24. abr. 2022.

HILL COLLINS, Patricia. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

NARIN, Bernardo. O que o filme “Estrelas Além do Tempo” tem a ver com a sua aula. **Revista Nova Escola** [online], Editora Abril, São Paulo, abril, 2018. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/4779/o-que-o-filme-estrelas-alem-do-tempo-tem-a-ver-com-a-sua-aula?gclid=CjwKCAjwx46TBhBhEiwArA\\_DjJVyUViw8HuWg1onKpUAO14f7p6WeeEoO1ASJfhJbh1GHuW4J9CfVRoCdm0QAvD\\_BwE](https://novaescola.org.br/conteudo/4779/o-que-o-filme-estrelas-alem-do-tempo-tem-a-ver-com-a-sua-aula?gclid=CjwKCAjwx46TBhBhEiwArA_DjJVyUViw8HuWg1onKpUAO14f7p6WeeEoO1ASJfhJbh1GHuW4J9CfVRoCdm0QAvD_BwE)

OLIVEIRA, Dayane Lucena Lima de, SILVA Luana Jones de Souza Moura da, DUQUE Rafaela Gonçalves. RESENHA DO LIVRO “NA LEI E NA RAÇA: LEGISLAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS, BRASIL – ESTADOS UNIDOS” DE CARLOS ALBERTO MEDEIROS. **Revista Culturas Jurídicas**, Vol. 4, Núm. 9, set. /Dez, 2017.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira; COUTO, Maria Laura de Oliveira; CARVALHO, Hudson Cristiano Wander de.; PINHEIRO, Henrique Siqueira. Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 82-90, jan.-abr. 2020.

SPUTNIK. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sputnik> Acesso em 24 abr. 2022.

# EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA NA SOCIEDADE DISCIPLINAR: CORPOS APRISIONADOS OU EXPRESSIVOS?

*Marta Regina Furlan<sup>11</sup>  
Ravelli Henrique de Souza<sup>12</sup>  
Eduardo Augusto Farias<sup>13</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este texto traz uma reflexão sobre os estudos realizados a partir Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/UEL e do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de CRITinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias” da UEL.

Pretende-se pensar algumas questões que envolvem as relações entre a educação para a infância e corporeidade, especialmente quando nos referimos ao processo de institucionalização e projeção prática dos corpos docentes e de crianças em espaços educacionais de 0 a 5 anos.

Nesta reflexão, questiona-se: Potencializamos a corporeidade dócil ou expressiva de crianças em espaços infantis? Podemos antecipar tal questão: Como estão potencializados os corpos docentes para tal mediação? Para isso, optamos metodologicamente pelos fundamentos teóricos do filósofo francês Michel Foucault e outras leituras secundárias que trata do assunto relacionando a infância e ao processo educativo institucionalizado sobre a corporeidade de 0 a 5 anos, especialmente com sua contribuição acerca do governo e as relações de poder entre adultos e crianças na sociedade.

---

<sup>11</sup>Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/UEL. Coordenadora do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de Critinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: mfurlan@uel.br.

<sup>12</sup> Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>13</sup> Assistente Social. Doutorando em Educação e Mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla. Licenciado em Sociologia.

Partimos do pressuposto que as concepções sobre a infância são reflexos da sua realidade histórico-social e os discursos que se enunciam sobre ela tem orientado as práticas de atenção, de criação e de educação das crianças e, que, de certo modo, é a partir deles que se definem “o que é ser criança”. Foucault traz suporte para apontar os “discursos”, os rituais e ideias que recebemos e aceitamos sem questionamentos, sem reflexão e crítica. Uma forma acrítica que impede uma reflexão sobre o impacto das formas específicas de poder e dominação que se exerce sobre as crianças.

Diante disso, este artigo objetiva discutir sobre a corporeidade na escola da infância, tecendo reflexões sobre a educação institucionalidade do corpo tanto do professor quanto de criança, do movimento em espaços educacionais para a infância.

A discussão é crucial neste contexto marcado pela cultura tecnológica e instrumental que tem direcionada a vida dos sujeitos infantis, seus pensamentos, seus corpos e seus movimentos, para os impactos eletrônicos (jogos, televisão, internet), quando sua corporeidade tem se voltado ao disciplinamento do corpo à luz dos comandos da técnica e da indústria cultural.

## **DOS CORPOS DÓCEIS AOS CORPOS EXPRESSIVOS: REFLEXÕES SOBRE O GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA**

A noção moderna de se pensar a infância que foi incorporada nas políticas públicas, nos discursos educacionais e que sustentam as práticas pedagógicas das escolas está associada a produção de novos modos de educação para as crianças, voltados para a institucionalização delas. Os discursos, o saber sobre a infância, as novas posições de sujeito infantil, os esquemas de racionalidade, nada mais são do que sistemas de ideias que permitiram a sociedade pensar diferentemente o que é ser criança, ao mesmo tempo introduziram novos aparatos para seu controle e regulação.

Controle e regulação aqui entendidos como governo dentro da ideia foucaultiana de possibilidade de estruturar o campo de ação dos outros, como resultado da vontade que alguns têm de atuar sobre a ação alheia, isto é, “estruturar o eventual campo de ação dos

outros.” (Foucault, 1995b, p.244), onde o governo das crianças precisa ser exercido desde a mais tenra infância, numa paisagem social que, a partir da Revolução Industrial, vem consolidar novos arranjos familiares e novas exigências às mulheres e crianças que se voltam ao trabalho produtivo.

Foucault ao tratar sobre o governo da infância, ou seja, relacionado aos modos como o poder se exerce sobre os indivíduos; busca a compreensão deste poder, vendo-o como um processo que nenhum de nós está imune. Neste sentido, nas malhas do poder do corpo dócil que está presente na educação institucionalizada da criança percebe-se o falseamento desse governo da infância com a ação disciplinar e educativa de corpos em ação; conduzindo para a superficial pedagogia da disciplina que nada mais é do que a configuração dos *corpos dóceis*, submissos, sem iniciativa, sem criação, sem liberdade de crianças.

Muito mais que disciplinar é governar. A alma da criança é governada quando elegemos um modelo institucional para sua educação. Ao se falar em governo numa perspectiva foucaultiana, trata-se efetivamente do modo como o poder se exerce sobre os indivíduos, ou como nos diz o próprio Foucault (1996, p. 65):

O governo dos homens pelos homens - formem eles grupos modestos ou importantes, quer se trate do poder dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, de uma classe sobre outra, ou de uma burocracia sobre uma população – supõe uma determinada forma de racionalidade e não uma violência instrumental... a questão é: como são racionalizadas as relações de poder?

As crianças, conseqüentemente, vivenciam situações de aprendizagem de forma passiva e sedentária com o enquadramento ou disciplinamento do corpo à técnica, ao instrumental; distanciando-se cada vez mais de uma experiência corporal, de criação, expressividade pelo movimento e interação no mundo e com o mundo; até porque primeiro, professores também estão adestrados corporalmente a esse “molde” institucionalizado. Assim, ao invés de brincar, correr, movimentar-se e interagir com outras crianças; muitas vezes, ficam

submissas à máquina seja pelo computador, celular, jogos eletrônicos, trabalhos manuais, televisão entre outras formas de racionalidade técnica.

Ainda, na escola infantil as ações corporais são restritas aos comandos de adultos que se vem aptos para direcionar os movimentos, conforme as necessidades “pedagógicas”, ou seja, a educação vai acontecendo conforme os objetivos escolares, com apresentações teatrais em eventos, danças, músicas conforme datas comemorativas, ensaios e outras formas disciplinares de direcionar o corpo e o movimento de crianças pequenas.

A exploração do corpo enquanto manifestação expressiva e de liberdade no mundo e, principalmente, enquanto seu primeiro brinquedo já não é algo tão comum de se ver nos espaços formativos, já que induzidos por rituais corporais disciplinadores, as crianças são submetidas aos comandos de adultos, uma vez que até suas interações sociais, muitas vezes, são direcionadas. Estariam tais práticas pedagógicas potencializando corpos expressivos?

O que se percebe nesses confinamentos educativos com seus aparatos técnicos presentes na realidade cotidiana das crianças, é um longo período do tempo, em sua maioria, crianças em espaços fechados de salas de aula, submissas à rotina que condiciona os ritmos do corpo, da criação, da expressão, no espaço e tempo que é designado às atividades propostas como fim educativo e pedagógico. De tudo isso, não mais é que corpos dóceis, governando a infância. As crianças são afastadas do seu direito de viver e construir sua própria história dentro de um ritmo frenético que a modernidade lhe impõe, afastando-as das interações com seu mundo e com a experiência da infância.

Essa situação presente em espaços sociais e educacionais, provoca-nos a pensar as contribuições de Michel Foucault (2008) como um composto de forças que se encontram em constante conflito, uma vez que esse corpo não se limita às concepções orgânicas, antes, apresenta-se como um campo sobre o qual operam diferentes dispositivos, precisando ser problematizado, investido e, por fim, produzido, transformado. Em sua obra “Vigiar e Punir”, o autor se detém às práticas disciplinares que se consolidaram a partir do século XVIII e que se

atendem até os dias atuais, a fim de pensar um tipo específico de corpo, que vem se configurando conforme os aportes econômicos, técnicos e culturais, em um corpo “dócil”<sup>14</sup>.

No caso da criança, vemos que desde pequena esta vai sendo direcionada ao disciplinamento do corpo via indústria do brincar e da educação institucionalizada. O corpo infantil vai se “moldando” a esses impactos e influências, convertendo suas ações para o corpo “parado”, corpo “solitário”, corpo “direcionado”, corpo “adaptado”. A escala do controle sobre o corpo infantil é visível em seu detalhamento, desde a indústria lúdica que traz o brincar submetido ao “controle” da máquina, até os espaços formativos, com o controle detalhado e sem folga do corpo: “agora é hora de dormir, agora é hora de brincar, agora é hora de ficar em silêncio, agora é hora..., agora é hora...”.

A coação e o disciplinamento corporal que se exerce tanto na vida social e educacional das crianças não tem folga, implicando em uma coerção ininterrupta, constante, que se exerce de acordo com uma codificação que se enquadra no tempo, espaço e nos movimentos; provocando, desse modo, em uma relação de docilidade-utilidade, que são chamadas por Foucault (2008) como “disciplinas”. E quem ousar sair desse “trilho” é indisciplinado, ou seja, não é dócil.

A disciplina do corpo é percebida até na distribuição do espaço e tempo do brincar que está de acordo com o tempo e espaço que o adulto julga ser suficiente e útil. Assim, no interior de um dispositivo disciplinar, as atividades lúdicas e corporais de crianças são rigorosamente controladas, vigiadas e bem determinadas em função do tempo e espaço (FOUCAULT, 2008).

Contudo, é importante salientar que as crianças precisam ser estimuladas a conhecer e dominar o próprio corpo nas relações com a estruturação espacial, com a orientação temporal e com os conceitos de lateralidade e, primordialmente com o outro. A problematização é discutir a corporeidade, como a nossa presença no mundo com

---

<sup>14</sup> Não é intenção nesse artigo estudar afincamente as contribuições teóricas de Michel Foucault, mas problematizar suas ideias quando no contexto atual, vemos com grande expressividade o “disciplinamento” dos corpos à luz dos impactos técnicos e instrumentais, como é o caso da criança frente a indústria dos brinquedos.

possibilidades para a educação de liberdade corporal e expressiva infantil e, a maneira como as crianças manifestam as relações e interações com o outro e com o mundo a sua volta.

Diante disso, Moreira e Simões (2006 p.31) contribuem ao afirmar que:

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro e, ao mesmo tempo, buscar silenciar ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber.

Nesse sentido, o corpo/corporeidade a qual afirmamos ser necessário no trabalho pedagógico com crianças é o corpo que tem ação de liberdade corporal e expressiva, que se movimenta, que fala, que tem pensamentos e leituras de mundo, que interage com o outro, que tem expressões ao contexto social em que vive, que dá risada, que chora e seu choro se mistura com os sentimentos de alegria, frustração, desejo, raiva, amor...

O ser humano é corpo e, por isso, está no mundo em movimento e expressão. A corporeidade é nossa presença no mundo, a maneira como manifestamos as relações e interações como o outro e com os objetos que nos rodeiam, influenciam e orientam nossa atuação na vida social.

Entretanto, as potencialidades corporais infantis, bem como a expressividade e liberdade do movimento agora estão submetidas a ação do objeto, da técnica, do brinquedo industrializado, da indústria lúdica de mercadoria.

A escola infantil, por sua vez, acaba repercutindo esses parâmetros sociais e mercadológicos em seus espaços formativos, expropriando da criança a possibilidade de educação enquanto manifestação lúdica, de liberdade e expressividade humana. Ao invés de tecermos uma educação para a infância do corpo expressivo, estaríamos nós, encaminhando crianças para a constituição de corpos dóceis, ou seja, governamentados?



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desses elementos buscamos trazer a crítica ao corpo que, muitas vezes, prevalece em espaços educacionais infantis, sendo o corpo-disciplinado, corpo-adaptado, corpo-solitário. Neste processo, nossa defesa é que não podemos deixar de levarmos em conta que não se governa e não governamos apenas nossos próprios interesses, mas a intrincada teia de relações de poder em que estamos imersos; portanto, é nas pequenas ações que estão o indicativo para as possibilidades e caminhos de resistência.

A educação para a infância, com seus aparatos técnicos, limita corporalmente crianças a um longo período do tempo em espaços fechados de salas de aula, com a submissão à rotina que se quer afirmar pedagógica e, que condiciona o ritmo do corpo e a expressividade espontânea e livre da criança. Temos o desafio de ressignificar a corporeidade no fazer pedagógico do professor em favor do corpo enquanto manifestação viva no mundo.

As Instituições de Educação Infantil podem e devem ser espaços para a invenção, para a liberdade de criação, a resistência ao que está instituído e a intervenção que possibilita desmontar o andaime de ideias, filosofias e ideologias que norteiam as práticas pedagógicas da Educação Infantil atual.

Um projeto que implica na necessidade de inventar novas formas, pensar a educação escolar para as crianças pequenas diferente daquele que está imposto e construir uma escola como um espaço de criação, de invenção e de vivência e, portanto, da possibilidade da criança, dos professores e pais de desenvolver uma experiência de infância. Aquela que não se refere aquele sujeito pequeno que se manifesta num período da nossa vida, de forma germinal e inacabada, mas daquele que perdura por toda a vida e está presente na relação pedagógica, constituindo-se num traço perturbador dos mecanismos de poder, num contrapoder que inverte o poder vigente e o transgrida.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993, p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231- 149.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 35<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008 – 288p.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a Educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir. (Org.). **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006.

# A SUBVERSÃO DA ARTE NA INDÚSTRIA CULTURAL

*Elis Karen Rodrigues Onofre Pereira*<sup>15</sup>

*Roberta Franciele da Silva*<sup>16</sup>

*Marta Regina Furlan*<sup>17</sup>

## INTRODUÇÃO

Esse texto faz parte das discussões tecidas em uma pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e, da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – CNPq/UEL, é possível refletir sobre como o conceito de arte tem se constituído na sociedade capitalista, ao passo que se distancia do seu real sentido como um caminho para a autorreflexão e emancipação conforme apresenta Theodor Adorno em uma de suas obras intitulada de *Teoria Estética*, isto nos leva a repensar a arte, enquanto, subversão, expressão do belo, da criatividade e subjetividade.

A partir da reflexão sobre a Indústria Cultural e a mercantilização da arte na formação em tempos atuais, é possível compreender a complexidade dos seus desdobramentos enquanto potência libertadora de toda e qualquer forma de dominação e adaptação do sujeito que, pelos moldes da Indústria Cultural tem condicionado e determinado a “arte enquanto produção em série de bens culturais que visam satisfazer, de forma ilusória e sedutora, as necessidades geradas pelo consumo e mercadoria” (Silva e Oliveira, 2017, p. 1).

A partir da obra “*Dialética do esclarecimento*” de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), é possível tecer uma base constitutiva de pensamento e reflexão acerca do tema em questão, considerando que para os filósofos frankfurtianos, a arte contemporânea tem

---

<sup>15</sup> Mestranda. Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina. Email: [elis.pereira19@uel.br](mailto:elis.pereira19@uel.br)

<sup>16</sup> Mestra em Educação, doutoranda pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [betauel2014@gmail.com](mailto:betauel2014@gmail.com)

<sup>17</sup> Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/UEL. Coordenadora do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de Critinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: [mfurlan@uel.br](mailto:mfurlan@uel.br).

a tarefa crucial de recuperar a capacidade da autorreflexão, renovando e cumprindo seu papel de dimensão social do conhecimento, de emancipação.

É fundamental considerar que esta discussão em Adorno reflete um contexto histórico e social que não pode ser esquecido, tão pouco secundarizado enquanto movimento de luta e de busca por emancipação. O século XX marca a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, período que Adorno não só viveu, como debruçou-se para compreender: “[...] por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma espécie de barbárie” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 11), ou seja, como a humanidade pode ter desenvolvido uma contradição por meio do avanço tecnológico e a regressão humana, principalmente em relação a não libertação das obscuridades e do mito.

O referido mito, advém do esclarecimento oriundo do iluminismo, que tem seu ápice com o surgimento da Indústria Cultural. Em Kant, a capacidade do homem fazer uso da própria razão, consistia na saída de sua menoridade, ou seja, da dependência do outro, das trevas da ignorância, para a chamada maioridade, onde o homem alcançaria a liberdade e a felicidade, pela via da razão. No entanto, Campos (2021) afirma que esta concepção de esclarecimento não era a luz que iluminaria as trevas, porque o próprio esclarecimento se tornou um mito. Horkheimer (2015, p. 39) exemplificou que:

Toda ideia filosófica, ética e política cortados os laços que a relacionavam com suas origens históricas têm uma tendência a tornar-se o núcleo de uma nova mitologia, e essa é uma das razões pelas quais o avanço do esclarecimento tende, em certos pontos, a inverter se em superstição e paranoia.

Entretanto, o conceito de esclarecimento para Adorno; Horkheimer, denomina-se por outro viés, que seria o desencantar-se pelo mundo, um processo “[...] pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela” (1985, p. 7). Eis o movimento filosófico que difere as concepções kantianas e adornianas sobre o termo esclarecimento. O esclarecimento é, portanto, um processo histórico pelo qual o indivíduo passa a se racionalizar utilizando-se da filosofia e da ciência para libertar-se das potencialidades míticas da natureza, e neste processo

de desmistificação abrange toda vida social, política e econômica do ser humano. Com a razão, o espírito foi separado da natureza externa e interna dos homens, só assim, foi possível dominá-la e reprimir todos os desejos e anseios dos indivíduos, e assim, contribuindo com a força do seu trabalho, pode-se agora gerar riquezas e construir sua própria natureza e cultura, com dispositivos tecnológicos da mais alta eficiência que garanta o controle de qualquer processo natural que aconteça.

Este pensamento trouxe a concepção da racionalidade técnica, no qual conduziu o homem para um outro processo de alienação, do próprio saber, como aponta Adorno (2002, p. 9): “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto aliena”, todavia, o domínio da razão frente às técnicas tornou o homem um refém de si, dominado pela regressão do esclarecimento, movido pela força do capital, que se tornou o novo mito. Para Campos (2021) a razão não se preocupa mais com a reflexão, com as condições vitais da vida, mas é uma razão instrumentalizada, cujas técnicas visam ao lucro. Deste modo, o indivíduo justificado pelos ideais iluministas, cuja ânsia é o domínio da natureza, acabou em uma condição de objeto de seu próprio desejo dominante.

Ao associar esses preceitos com a arte na sociedade contemporânea, é evidente que o seu objetivo maior não tem sido efetivamente conquistado em relação ao processo formativo humano, principalmente por nos depararmos com a arte associada ao uso da razão instrumental e da indústria cultural. Em contraposição, esse texto objetiva refletir sobre a Indústria Cultural e a mercadorização da arte na formação em tempos atuais, em que por meio das contribuições adornianas, é possível ir para outra direção em que a arte seja uma possibilidade de “devolver à humanidade a sua capacidade crítica, sem com isso, criar uma barreira entre homem e natureza, ou mesmo, entre políticas ou ideologias diversas” (Silva e Oliveira, 2017, p. 2).

Ainda, as autoras complementam:

Diante disso, o que se pretende com a arte não é separar, nem criar ruptura, mas fornecer ao sujeito condições favoráveis de recuperar a sua inerente

capacidade reflexiva sem imposições na formação do homem, garantindo experiências e relações estabelecidas com o mundo real. O papel da arte passa a ser o de reconciliação de um momento em que o conhecimento humano surgia da relação entre homem e natureza e que foi abandonado pela razão esclarecida em prol do progresso (Silva e Oliveira, 2017, p.2).

Por conseguinte, há a necessidade de refletir brevemente sobre a mercadorização da arte e a expropriação do belo pela Indústria Cultural, tão veemente propagado no contexto social vigente.

## **A MERCADORIZAÇÃO DA ARTE E A EXPROPRIAÇÃO DO BELO PELA INDÚSTRIA CULTURAL**

A historicidade do processo constitutivo do conceito de Indústria Cultural surge no século XX, em 1947, com a publicação do texto intitulado por Adorno; Horkheimer “*Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*”. Este contexto origina-se na segunda revolução industrial, onde se consolida o modelo capitalista, ou seja, capitalismo tardio<sup>18</sup>, como apontam Adorno e Horkheimer. Neste contexto, os autores analisaram criticamente a cultura sob uma perspectiva comercial e padronizada, visando atender os interesses do mercado e do poder político totalitário. A disseminação dos meios de comunicação como o cinema, o rádio, a televisão, entre outros, serviu como aparato de consumo ao entretenimento e à cultura.

Destarte, a expressão “Indústria Cultural”<sup>19</sup>, engloba a concepção de que a cultura é produzida como uma mercadoria, priorizando o lucro em detrimento da subjetividade e criatividade humana. Adorno explicita que (2002, p.29): “nada deve permanecer como era, tudo deve continuamente fluir, estar em movimento. Pois só o triunfo universal do ritmo de produção e de reprodução mecânica garante que nada mude, que nada surja e que não possa

---

<sup>18</sup> O conceito de capitalismo tardio defendido por Adorno; Horkheimer, pode ser compreendido como: a expansão da globalização e dos mercados internacionais, frente ao contexto de pós- segunda guerra mundial, onde há produção em massa de bens de consumo e culturais, e uma crise instalada pela captação exaustiva dos recursos naturais, para a produção.

<sup>19</sup> Termo criado e utilizado por Adorno, para se referir à produção em massa de cultura por meio do rádio, música na virada do século XX.

ser enquadrado”. O conceito de Indústria Cultural substituiu o termo Cultura de Massa, visto que para os defensores do termo “Cultura de Massa” acreditavam na cultura vinda espontaneamente das massas. Em relação ao conceito de Indústria Cultural, há uma compreensão mais complexa, haja vista que se refere a manipulação dos detentores dos veículos de comunicação, por meio da arte, como: cinema e rádio. Para os frankfurtianos, como Benjamin, Horkheimer, Adorno, e Habermas, (1983, p. 13), a Indústria Cultural:

[...] não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo. Interessada nos homens apenas enquanto consumidores ou empregados, a indústria cultural reduz a humanidade, em seu conjunto, assim como cada um de seus elementos, às condições que representam seus interesses.

A vultosa crítica de Adorno é “[...] a falsa identidade do universal e do particular”. (Adorno, 2002, p.9). Para o autor, há uma reconciliação forçada entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que através da Indústria Cultural, o indivíduo acredita estar em contato com o todo, que tem poder, pois escuta notícias do mundo, vê coisas do mundo, consome coisas que boa parte do mundo consome. Mas o importante é perceber que “[...] tendência social objetiva encarna-se nas obscuras intenções subjetivas dos diretores gerais [...]” (Adorno, 2002, p.11).

O aspecto emancipatório da racionalidade foi deixado em segundo plano, dando destaque a razão instrumental, onde cada vez mais tem se buscado o domínio técnico e científico da natureza, deste modo a Indústria Cultural, para Adorno (2002, p. 9)

[...] se desenvolveu com a primazia dos efeitos, da performance tangível, do particular técnico sobre a obra, que outrora trazia a ideia e com essa foi liquidada. O particular, ao emancipar-se, tornara-se rebelde, e se erigira, desde o Romantismo até o Expressionismo, como expressão autônoma, como revolta contra a organização.

Com base nestas considerações, a arte à luz da racionalidade técnica e da sociedade administrada e coisificada, não obstante se encaixa como mercadoria, sendo produzida em larga escala como meio de dominação e lucro. Nesse sentido, a arte manifestada pela Indústria Cultural é restrita e vazia. Preocupa-se notoriamente com objetos e obras de arte que

apresentam grande fluxo de propaganda e mercadorização. Para Verlaine (2008, p. 20) “A Indústria Cultural reprime a imaginação, fazendo as pessoas terem satisfação de anular sua capacidade criativa, que sempre envolve o prazer pelo esforço, pela atividade mental.” Entretanto, para Adorno a arte pelos limiares da Teoria Estética é demarcada enquanto possibilidade de estranhamento no mundo e, ao mesmo tempo, uma forma de manifestação da liberdade criativa revelada pela própria expressividade humana em relação ao que sente em relação a realidade e que não pode ser desvinculada de seu compromisso social (Silva e Oliveira, 2017).

Ao contrário disso, a arte manifesta no contexto da indústria cultural, tem como sua gênese e seu poderio o conhecimento técnico, que ao invés de levar o homem a uma autenticidade no pensar, o faz um grande escravo do saber reificado por meio da produção em larga escala do “belo”, que efetivamente é o mesmo sempre. Isso porque deve pensar aquilo que já está de antemão determinado. Esse esvaziamento da funcionalidade dos produtos elaborados pela Indústria Cultural, tem cumprido bem seu papel, pois o consumidor, distraído pela estética da mercadoria, tem se apropriado cada vez mais desse vazio. Haug (1997, p. 48) exemplifica “ele é e não é o que é, como a obra de arte surrealista.”

Isto posto, o aspecto emancipatório da racionalidade foi deixado em segundo plano, dando destaque a razão instrumental, onde buscava-se o domínio técnico e científico da natureza, deste modo a Indústria Cultural, para Adorno (2002, p. 9)

[...] se desenvolveu com a primazia dos efeitos, da performance tangível, do particular técnico sobre a obra, que outrora trazia a ideia e com essa foi liquidada. O particular, ao emancipar-se, tornara-se rebelde, e se erigira, desde o Romantismo até o Expressionismo, como expressão autônoma, como revolta contra a organização.

A arte baseada na racionalidade técnica, também denominada de sociedade administrada, cuja intencionalidade transforma objetos, pessoas, cultura em coisas, não obstante a própria arte se encaixa com mercadoria, sendo produzida em larga escala como meio de dominação e lucro. No século XX, a produção em massa dos meios de comunicação



como: rádio, cinema e programas de televisão, tem favorecido monetariamente os grandes investidores, e tornando-se desejo do público.

Assim, a indústria cultural vai ludibriando seus consumidores com suas promessas fajutas, no qual descreve Adorno (2002, p. 37) “o hóspede há de se contentar com a leitura do menu. Nunca se chega ao objeto desejado”. O poderio da Indústria Cultural está em fazer o consumidor achar que possui o poder da escolha e de realizar seus desejos, que são “[...] suscitado por todos os nomes e imagens esplêndidos, mas, sempre acabam ficando com uma “[...] opaca rotina da qual se queria escapar”. (Adorno 2002, p. 37), pois, continuam sendo indivíduos economicamente dependentes de seu próprio trabalho. E o seu poder de escolha, não acontece de fato, porque ao participar da produção dos bens culturais, os homens adquirem os produtos que nem sempre necessitam, e estarão sempre precisando de um novo produto, participando de um ciclo interminável e vicioso do consumo.

Diante disso, a sociedade capitalista utiliza a lógica mercadológica por intermédio da Indústria Cultural, expropriando o sentido primário do belo, em detrimento da dominação, por meio da formação cultural, social e econômica, condicionando os indivíduos à necessidade de consumo. Maia (2000, p. 22) “envolve toda a sociedade em um esquema totalitário que educa a sensibilidade numa espécie de anti-educação dos sentidos”, que reforça e instrui o homem para a ausência de autonomia e para submissão. Assim, o esclarecimento se torna obscuro, e o saber uma forma de poder, não um poder emancipatório, mas reificado, pois concebe o homem como objeto, em um processo mútuo de coisificação, conduzindo todos a uma barbárie.

Para Pucci (2001, p. 16)

Numa sociedade danificada, que pode, continuamente, parir manifestações de barbárie, só tem sentido pensar a educação como geradora da auto-reflexão: educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral, a começar pela infância; que ajude a criar um clima espiritual, cultural; que não favoreça os extremismos, a insensibilidade, a exploração das pessoas.

Todavia, é por meio da educação e da arte que se têm uma possibilidade de superação de tal barbárie, principalmente da educação na infância, na intenção de desde cedo

promover uma consciência crítica e reflexiva por meio da expressividade e estranhamento no mundo e com o mundo. Pucci (2001) corrobora com a compreensão de que Adorno incentiva o desenvolvimento de uma educação voltada para a autonomia, de modo que fortaleça o indivíduo a resistir à pressão da coletividade em detrimento do particular. Assim, Adorno (2022, p. 28) esclarece que:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação como mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico e diferenciado.

Diante disso, a experiência formativa consiste em compreender o aqui e agora como momento histórico, recusando qualquer predestinação traçado pela história, ou seja, se livrar das amarras do que já estaria determinado pela sociedade cultural e educacional, isso atribuí o processo emancipatório, romper com as condições objetivas de continuidade do passado.

A concepção de arte, esteve sempre atrelada a sensibilidade, a imaginação e a percepção do artista, na busca de representar o belo, por meio das expressões de emoções e desejos, e hoje em pleno século XXI, a arte precisa ser um instrumento de resistência capaz de alavancar críticas a partir da realidade social. Assim, educar para a sensibilidade tem se tornado distante dos ideais sociais e políticos de nossa sociedade, os avanços da formação voltada para a racionalidade técnica, de natureza quantitativa tem preenchido em sua totalidade a compreensão das forças sensíveis, que fazem parte da existência humana.

À luz da Teoria Estética, em arte o conceito de belo, é subjetivo, compreendido como particular e empírico. Schiller (2002, p. 12) “através do belo, o homem é como que recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade tanto em face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão”. Por conseguinte, a natureza humana é entendida como misto atribuído de razão e sensibilidade. Para Schiller (2002, p.12) “é mediante a cultura ou educação estética, quando se encontra no “estado de jogo” contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto suas capacidades intelectuais quanto sensíveis”. Então pela cultura, o homem deveria usufruir de

suas potencialidades em favor da sua liberdade e emancipação. E esta potencialidade humana se daria pela educação estética, onde as forças sensíveis, e a natureza racional, formariam homens dotados de liberdade. Para Schiller (2002, p. 13):

Contudo, deve-se notar, a “liberdade estética” é uma liberdade sui generis e não deve ser confundida de modo algum com liberdade ou autonomia encontrada na razão prática: “para evitar mal-entendidos, lembro que a liberdade de que falo não é aquela necessariamente no homem enquanto inteligência, liberdade esta que não lhe pode ser dada nem tomada; falo daquela que se funda a sua natureza mista.

A liberdade que a arte produz, é traduzida na própria expressividade humana, que é capaz de denunciar as amarras sociais e individuais, por intermédio dos sentidos. Silva e Oliveira (2017), reconhecem que a liberdade que vem da arte, não pode ser sistematizada, mas precisa fluir, deixando que o pensamento se manifeste sem regulação, ou determinações políticas e sociais. Para isso, Adorno (1985), faz suas alegações quanto ao princípio essencial da arte, cujo esclarecimento, guarnecido da razão instrumental, provocou um estado de alienação objetiva do pensamento e da reflexão. Furlan; Silva (2017, p. 6) “Ao se tornar mercadoria, a obra de arte se fetichiza. Neste sentido, o proprietário se adorna de coisa, ao consumir, pensando, contudo que consegue fazê-la durável porque integra a si.” Assim, a visão da arte que está contemplada neste sistema de mercado, via Indústria Cultural, influencia de tal modo seus usuários, que se conformam e adaptam seus pensamentos e comportamentos expropriando a subjetividade e o belo, em detrimento da padronização e da própria individualidade, tornando inviável uma arte autêntica.

A arte é subversiva quando perpassa os ideais capitalistas da indústria cultural, devolvendo a experiência corporal pelos sentidos, e o prazer de “[...]descortinar este véu que paira sobre a nossa individualidade concreta, reprimida e abafada pelo esforço individual de inserção na sociedade.” Verlaine (2008, p. 28). Mas, para que tal prazer seja possível, é preciso uma visão crítica sobre esta sociedade, e que nossa inserção neste molde seja sempre pautada pela prudência e reflexão. Para Verlaine (2008, p. 28);

Essa percepção subversiva da dimensão recalcada da experiência humana, que escapa à mesmice do cotidiano, aponta para um tipo de autoconhecimento que, atualmente, somente a arte pode oferecer, o que significa que a experiência estética moderna é inusitada, utópica e crítica do mundo atual.

Contudo, a experiência que calçamos em nossa vida cotidiana, por mais reprimida e tolhida pela indústria cultural e sua mercadorização, encontra na arte um suporte de subversão das exigências sombrias alçadas pelo capital, recobrando a satisfação pela liberdade sensível, autorreflexão e da realidade racional do absurdo que estamos inseridos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao retomar o objetivo principal deste texto, considera-se pertinente destacar que enquanto a Indústria Cultural avança, a educação para o que é sensível se deturpa, e desvia seu caminho da autorreflexão, para um caminho de ausência da subjetividade e da fragmentação da natureza humana, considerando a razão objetiva e o desejo pelos bens materiais produzidos como único meio de satisfação e felicidade. Todavia, Maia (2000, p. 22) afirma que [...] talvez fosse possível à arte contrapor-se ao mundo e gerar uma contradição, pelo menos no campo das ‘ideias’, e lembrar uma felicidade que desconhecemos.

Por esta razão, a internalização desta anti-educação, é observar a obra de arte de modo fragmentado, atemporal, sem considerar sua denúncia e o gozo pela contemplação. O contrário não seria possível, mesmo que os sujeitos fossem capazes de se deleitarem da beleza artística exposta, visto que a mercadorização nega a liberdade, em detrimento da ideologia de capital e da razão instrumental.

Assim, a arte guiada pela formação e emancipação humana precisa se estabelecer enquanto presença consistente para a constituição da liberdade humana, principalmente, por meio da percepção crítica e sensível da realidade em sua totalidade. A partir do belo enquanto possibilidade de ver o mundo e ir além do que está instituído pela lógica de consumo, é uma das possibilidades de enfrentamento em relação à arte-padronização ou arte-mercadoria.

Para tanto, investir a arte enquanto potência formativa desde a primeira infância, torna-se um imperativo de luta e resistência ao que tem sido propagado como “arte” na

sociedade administrada. Em Benjamin (2002), há o reforçamento sobre a importância das experiências verdadeiras e formativas, sobretudo na infância, que torna possível a subjetividade, mediante a reflexão crítica, e do contato com a arte em sua essência.

Isto posto, no mundo da criança, “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando, ou seja, a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico” (Benjamin, 2002, p. 69). Sob tal condição, a experiência formativa precisa-se distanciar cada vez mais da arte veiculada pela Indústria Cultural, e buscar se reconciliar com a arte enquanto Teoria Estética que tem em seu bojo, a capacidade de libertar os indivíduos por meio da reflexão e expressão da monotonia que a Indústria Cultural impõe, da formação de sujeitos homogêneos, que consomem tudo o que é produzido e, reproduz o que consome de maneira alienada e ingênua.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Trad: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4ª ed. Trad: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. 4ª ed. Rio de Janeiro. Paz na Terra. 2002.

BENJAMIN. Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo:34, 2002.

BENJAMIM, Walter et al. Textos Escolhidos. In: **Os Pensadores**. 2.ed. Trad.: José Lino Griinnwald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CAMPOS, Ítalo M. (2021). **Uma análise do capítulo “o conceito de esclarecimento” da dialética do esclarecimento de Adorno e Horkheimer**. Sapere Aude, 12(23), 293-301. <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2021v12n23p293-301>

HOUG. Wolfgang Fritz. **Crítica da estética da mercadoria**. 1ª edição. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Unesp, 2015.

MAIA, Ari Fernando. **Arte, técnica e indústria cultural**. Interface \_ Comunicação, Saúde, Educação, v.4, n.6, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/FqWsBgphnWHmmBwfKYLkXYx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 30 de set de 2023.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 1-22, 2001.

SCHILLER, Friedrich J. C. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: Iluminuras EPU, 2002.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. **Educação para a formação emancipatória do indivíduo: contribuições da Teoria Estética**. In: Congresso Latino-americano de Filosofia de la Educacion. 41º edição, 2017, Província de Buenos Aires, Anais, Vol. 4. ISSN: 2236-7519. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/213>. Acesso 30 de mar de 2024.

FREITAS, Verlaïne. **Adorno e a arte contemporânea**. 2008. 2ª edição. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro.

# EDUCAÇÃO E OS JORNAIS IMPRESSOS À LUZ DOS CONCEITOS SOBRE INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS

*Fernanda Silva Camargo*<sup>20</sup>

*Marta Regina Furlan*<sup>21</sup>

## INTRODUÇÃO

Será que a imprensa tem alguma relação com a indústria cultural, educação e o trabalho docente? Com base nesse questionamento inicial que iremos discorrer essa reflexão textual. Para isso, partiremos de alguns conceitos discutidos na disciplina “Indústria Cultural, Educação e Trabalho Docente: da semiformação à emancipação humana” ministrada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina.

O objetivo central é tecer uma relação dos jornais impressos com os conceitos apresentados na disciplina, além disso, desenvolver uma reflexão crítica de como pode ser feito o trabalho educativo em favor do pensamento emancipado do aluno, superando, desse modo, os processos semiformativos impostos pela lógica da indústria cultural e da razão instrumental. Como metodologia, utilizaremos os estudos da Teoria Crítica com os fundamentos de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) relacionando brevemente esses conceitos com o nosso objeto de investigação – jornais impressos.

Para essa discussão, dividimos este artigo em três momentos: no primeiro apresentamos os conceitos de Indústria Culturais apresentados pela Teoria Crítica relacionando brevemente este conceito com os jornais impressos como um produto e mecanismo dessa indústria cultural; já no segundo discorreremos sobre a educação, como

---

<sup>20</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, mestranda em educação.

<sup>21</sup> Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/Uel. Coordenadora do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de Critinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: mfurlan@uel.br.

possibilidade emancipatória no processo formativo do indivíduo de sua condição de minoridade, sendo um ato desafiante e, no último momento realizaremos uma reflexão sobre as formas de trabalhar com os jornais impressos na educação escolar, sobre o viés da semiformação que padroniza e modela os sujeitos com base na indústria cultural.

Acreditamos, desse modo, que novos olhares pedagógicos em favor de um trabalho educacional com jornais impressos que provoque concepções críticas e emancipadas sobre o conhecimento de que se lê e interpreta torna-se o desafio emergencial no trabalho docente. Para tanto, o exercício se inicia no processo da autorreflexão e tomada de consciência do que se tem feito com esse material didático e do que é possível ser desenvolvido com os alunos em favor de uma educação digna e de qualidade.

## **INDÚSTRIA CULTURAL E OS JORNAIS IMPRESSOS**

Neste momento, iremos mencionar a respeito da Indústria Cultural, em seguida sobre a definição de imprensa, para discorrer sobre a relação existente entre a Indústria Cultural e a imprensa. A partir disso, observamos segundo Oliveira (2016 p.06) que,

A cultura veiculada sob essa perspectiva da Indústria Cultural dissemina padrões comportamentais de ajustamento dos indivíduos ao processo mais amplo de circulação do capital, constituindo, assim, a padronização de comportamentos, desejos, ideias, em conformidade à mercadoria.

Dessa maneira, observamos que a Indústria Cultural, padroniza comportamentos, desejos e ideias para os indivíduos, sobre um determinado produto. Além disso, Adorno e Horkheimer (1985 p.118) salientam que “o mundo é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural”. Há a padronização dos produtos e da mercadoria e uma falsa propagação de que os indivíduos são livres para escolher suas vestimentas, seus alimentos, o que assistir e, até mesmo, o que ler, entre outras escolhas consumistas. Assim, podemos mencionar que a indústria cultural padroniza o comportamento dos indivíduos, por meio, de suas mercadorias.



Por sua vez, a tecnologia contribuiu com o reforço dessa padronização e unificação do produto e do pensamento do indivíduo, uma vez que Adorno e Horkheimer (1985 p.114), mencionam que:

[...] A racionalidade técnica hoje é a racionalidade própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. [...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e do sistema social.

No caso da tecnologia, esta favoreceu com a produção em grande série, além disso, com o desenvolvimento da tecnologia e a construção de novos produtos construído pelo homem, este acabou se tornando dominado pela tecnologia e por seus produtos, tornando-se refém desta indústria, que o aliena e que o aniquila enquanto sujeito pensante e crítico.

Será que os impressos, também se adequaram a essa lógica da indústria cultural? Para discorrermos acerca disso, precisamos mencionar o que é imprensa e como se constituiu, para salientarmos sobre a imprensa como um produto construído pelos preceitos da indústria cultural.

Gonçalves Neto (2002 p.205) afirma que “a imprensa é o espaço de comunicação, [...]”, sendo, portanto, uma ferramenta que propaga algumas informações, sobre um determinado assunto, dentro de um contexto espaço/temporal, destinado à um grupo social, cultural e econômico. Pode-se afirmar, ainda, que o impresso é um meio de comunicação, em que, apresenta várias informações, no entanto, tais informações, são produzidas por um corpo de editores e produtores, além dos patrocinadores, que propaga um ideal, sendo o maior deles, a venda de seu produto. Ademais Gonçalves Neto (2002) menciona que esse produto apresenta uma grande riqueza, pela sua variedade de informações e, acrescenta que o jornal é um veículo de divulgação rápida de notícias, de ideais, de programas, entre outros.

Por outro lado, esse produto não é neutro, pois, são construídos por cunho político, em vista disso, concordamos com Carvalho (2007 p.48) quando ressalta que “[...] o espaço jornalístico configura se, primeiramente, por ser um meio de transmissão de informações, não sendo ele neutro e imparcial, perante os acontecimentos, e não estando à

margem da realidade social e política”. Por isso, que concordamos com Carvalho (2007) quando menciona que este impresso não é neutro.

Quando mencionamos sobre o impresso, devemos atentar a variedade, visto que, segundo Cruz e Peixoto (2007 p.255) há diversas formas, pois,

[...] a imprensa periódica, seja nas suas variedades históricas e de veículos, grandes jornais diários, jornais regionais, e locais, revistas nacionais, revistas de variedades, culturais, especializadas ou militantes, gibis, jornais alternativos ou de humor; seja em suas diferentes partes e seções, como editoriais, noticiário corrente, carta de leitores, seção comercial, artigos assinados; ou ainda, nos diversos gêneros e linguagens que se articulam nos veículos, como artigo de fundo ou editorial. a notícia e a reportagem, as crônicas, críticas e ensaios, as cartas e pequenos comentários, a fotografia, o desenho e a charge, o classificado e o anúncio comercial [...].

Esses impressos foram evoluindo como base nos avanços tecnológicos, e se padronizando em sua linguagem, formato, valor, entre outros elementos, que faz com que esse impresso se torne uma necessidade básica, na qual, os indivíduos têm interesse de adquiri-lo. A indústria cultural por sua vez, utiliza desses “desejos instintos” para seduzir os consumidores a adquirir novos produtos, visto que Zuin (1999, p.81) menciona que,

Assim também funciona a indústria cultural, pois o consumo suntuoso e sedutor sempre quer convencer até mesmo os mais incautos de que a felicidade se encontra ao lado. Ele parece prover a sensação de que, ao nos apropriarmos dos produtos propagandeados, imediatamente tomamos posse dos atributos vinculados. Mas essa sensação é tão efêmera que se dissipa não tanto pela aplicação do raciocínio crítico. Ela se desmorona frente à promessa de que na próxima semana consternação será eliminada, pois encontraremos, enfim, a satisfação plena no produto simbólico mais sofisticado. Estamos defronte a um processo em que a aparente não sublimação das pulsões está muito distante do rompimento entre as antinomias do sujeito e do objeto, do desejo e da sociedade. Há um nítido processo repressivo em jogo, pois o desejo, na sociedade capitalista contemporâneo, é duplamente humilhado.

Além de seduzir, a indústria cultural tenta exercer controle de forças que reprime e sublima o indivíduo a consumir tais produtos são violados e aqueles que não consomem, por

sua vez, determinado produto, são excluídos desse coletivo, dessa maneira, a “[...] condição de que a integração social propicia também maior segurança reverência às regras impostas” (ZUIN. 1999, p.83).

Observamos que o indivíduo pode até ter consciência do consumo sobre o produto como, por exemplo, um jornal impresso, mas como forma de se excluir dessa condição de integração social, ele adquire o produto, sem questionamento sobre o que está publicado, sem analisar criticamente a importância daquele objeto, sendo que, a ausência da reflexão e análise consiste em uma das formas de controle exercido pela indústria cultural. Sobre isso, Zuin (1999 p.84) discorre que,

Ora, na sociedade da mercantilização total da produção simbólica, essa relação entre o conceito e o objeto já é revelada de antemão. É quando o mecanismo projetivo é substituído pela falsa projeção, ou seja, essa capacidade projetiva – que faz parte de nossa espécie e que permite o desenvolvimento progressivo das capacidades do ego que discernem quais são os limites de nossas ações e quais valores é que devem ser assinalados ou não – é cada vez mais prejudicada até se metamorfosear na atitude do paranóico que projeta seus desejos e medos na vítima potencial.

Diante disso, a Indústria Cultural utiliza os desejos humanos instintivos para coagir o indivíduo, visto que, ao reprimir o sujeito, mencionando que um determinado produto ou objeto trará a felicidade, ou mostrando que ele está atualizado em relação aos acontecimentos ao seu redor, por ter adquirido determinado impresso, além disso, esse indivíduo ao não consumir determinado produto sente excluído desse coletivo, desse modo, esse sujeito consome esse objeto para ser incluído nesse coletivo que acolhe, no entanto, a partir do momento em que esse indivíduo consome e tem a consciência do que está consumindo está se aproximando da emancipação.

## **EDUCAÇÃO E OS JORNAIS IMPRESSOS**

Ao nos remetermos a educação e sua relação com os jornais impressos, temos como propósito promover uma discussão que amplie a visão dos sujeitos de maneira mais

emancipada, em favor da autorreflexão e autocrítica em relação ao que lê e interpreta. Para tanto, eis os seguintes questionamentos: Qual a relação da educação e os os impressos? Como pode ser desenvolvido o trabalho formativo crítico em favor de uma leitura discente que ultrapasse a visão acrítica em relação aos impressos? A respeito desses questionamentos que iremos discorrer neste momento.

Segundo Pucci (2007, p.47), “[...] a educação é antes de tudo esclarecimento”, mas o que é esclarecimento?

Esclarecimento (*Aufklaerung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Kant, 1985 In: PUCCI. 2007, p. 19-20).

Kant (1985) discorre sobre o seu conceito de esclarecimento, cujo, significado é fazer uso de seu entendimento, por isso, que o autor discorre sobre a menoridade, pois nesta fase o indivíduo não faz uso desse entendimento. Pucci (2007 p.20) salienta que “o esclarecimento (pela Razão, Ciência, Tecnologia) se apresentava antes de tudo como manifestação da vontade política do homem, como um ato contracorrente, que gerava insegurança, medo, conformismo”, observando essa menção, percebemos que alcançar o esclarecimento não é um processo fácil, nem mecânico, pois como Pucci, menciona é “[...] um ato contracorrente”, sendo algo desafiante.

Desse modo, se a educação é esclarecimento, educar é um ato desafiante, visto que,

O mundo inteiro é forçado pela Razão Instrumental a passar pelo filtro da indústria cultural, os meios de comunicação de massa, a educação, o trabalho, o não trabalho, a vida particular. [...] E assim, a Indústria Cultural cumpre perfeitamente duas funções particularmente úteis ao capital: reproduz a ideologia dominante ao ocupar continuamente com sua programação o espaço

de descanso e de lazer do trabalhador; vende-lhe os produtos culturais da mesma maneira que lhe vende os bens de consumo (PUCCI. 2007, p.27).

A indústria cultural, como já mencionamos anteriormente, é mecanismo de dominação das mercadorias, além de alienar os sujeitos. Diante disso, a educação é fundamental no processo de mediação entre a sociedade industrial e o sujeito, auxiliando-o a questionar o que está sendo posto e fazer com que esse sujeito tenha ações intelectuais contracorrentes a esse mecanismo. No entanto, para que ocorra esse ato, é necessário formar qualitativamente os sujeitos e não quantitativamente.

Atualmente em sala de aula, defrontamo-nos com uma educação difundida pela semicultura que,

[...] exige a memorização de fórmulas, datas e nomes que serão rapidamente esquecidos, mediante a apresentação de um “novo” conteúdo que precisa ser absorvido imediatamente, evitando-se o procedimento metodológico-educacional que procura relacionar essas mesmas fórmulas com a história e os interesses da humanidade. A memorização dos conteúdos não deixa de ser uma etapa essencial para o desenvolvimento da própria formação, pois ela permite fazer a relação com o mundo do fenomênico através do contato com os respectivos signos. Entretanto, não se deve esquecer que a assimilação dos conhecimentos fica talvez irremediavelmente prejudicada, na medida em que os processos reflexivos subjugam-se ao imperativo da substituição e reposição urgente de conceitos que são quase que imediatamente esquecidos (ZUIN. 1999, p.118).

A educação não deve se restringir a formação de sujeitos que memorizem fórmulas, pois, a educação deve ir além desse ato, pelo processo da emancipação humana, auxiliando na formação de um todo que esteja articulado a realidade social dos indivíduos. Assim, a educação deve ir além da possibilidade de um trabalho que se restrinja a memorização servil do conhecimento traduzido em processos semiformativos, na qual,

Compreende-se o conceito semiformação justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira

condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reiterada é o da indústria cultural hegemônica (ZUIN. 2001, p.10).

Acerca disso, Zuin e Oliveira (2008) mencionam algumas “[...] contribuições de Adorno ao pensamento filosófico-educacionais: a de que os processos educacionais não se restringem ao necessário momento da instrução; mas que certamente o transcendem” (p.116). Desse modo, observamos que a educação deve ultrapassar os muros da escola, libertando-se da mediocridade intelectual que estimula e evidencia a barbárie social.

## **OS IMPRESSOS EM SALA DE AULA: DA SEMIFORMAÇÃO À EMANCIPAÇÃO**

É sabido que educação é um processo de formação desafiante quando à luz dos fundamentos teóricos em Adorno e Horkheimer, buscamos o esclarecimento do que foi posto para a sociedade, visto que, nesse mundo em que a indústria cultural impera, e dita nossos comportamentos e padroniza-os criando mecanismos que seduz o consumo dos indivíduos.

A imprensa jornalística por ser um veículo de comunicação que apresenta diversos assuntos, vem sendo utilizada atualmente por docentes em sala de aula para questionar sobre a realidade<sup>22</sup>. No entanto, esse material pode ser trabalhado como uma mera informação do cotidiano, reproduzindo uma semiformação, que segue a influência da Indústria Cultural, mas esses jornais impressos também podem se tornar um mecanismo que auxilia os alunos na sala de aula em favor do desenvolvimento do pensamento autorreflexivo e crítico, que se constitui pelo processo de emancipação.

Diante disso, podemos pensar em formas didáticas de trabalho com os impressos em sala de aula que ultrapasse a mera reprodução dos moldes mercadológicos e industriais e, em seguida, propor pela reflexão movimentos do pensamento crítico para o uso didático dos jornais impressos. Esse processo de reprodução pode ser traduzido por Adorno e Horkheimer

---

<sup>22</sup> Essa realidade que apresentamos está relacionada ao que o grupo de editores e produtores do jornal acreditam.

(1985) como a semiformação e ou razão instrumental. Para isso, Oliveira e Bueno (2016 p.02) traz uma caracterização do que seja esse processo semiformativo:

A semicultura ou semiformação faz parte do âmbito da reprodução da vida sob o monopólio da cultura administrada, em que há no indivíduo a presença da falsa consciência pela instrumentalização e coisificação da razão. Nesse sentido, reduz a individualidade a unidades perfeitamente reguláveis e sujeitas às regras da Indústria Cultural e racionalidade técnica, com a manifestação do pensamento conformista e de deformação da cultura e da consciência. A reconciliação entre o indivíduo e a sociedade é forçada, principalmente, pelas relações sociais que exigem a universalização da semiformação, conduzindo à fragilização da individualidade a uma cultura vazia e ao conformismo uniformizador. Nesse cenário semiformativo a razão é reduzida à dimensão instrumental e utilitarista, subjugando a dimensão emancipatória que se encontra travada, mas não desaparecida.

Segundos os autores, a semiformação é utilitária e não vê o indivíduo em sua unidade, pois padroniza os comportamentos, para que todos se ajustem a esse padrão. Pensando neste conceito de “semiformação”, de que forma o professor trabalharia com os jornais impressos reproduzindo essa semicultura?

O docente, muitas vezes, utiliza-se de impressos apenas como pretexto para outros interesses de ordem escolar. Não há profundidade crítica sobre os conceitos e os conteúdos desenvolvidos nos impressos, gerando um falseamento da informação, longe de ser um processo formativo, no muito, de forma frágil, informativo. Além disso, muitos assuntos que poderiam trazer para a experiência do pensar, gera mais o travamento da consciência crítica, diante de notícias tão chocantes que passam a ser naturalizadas e sem qualquer questionamento. Sobre isso, Zuin (2001p.10) nos alerta para o tão conhecido caso do “assassinado do índio Galdino da tribo pataxó, que foi queimado vivo por adolescentes bem nutridos e com um alto nível de escolarização formal”.

Essa naturalização dos comportamentos faz parte desta semiformação, que padroniza nossos comportamentos e até sentimentos sobre determinados assuntos, e a partir do momento em que esse professor não questiona tais acontecimentos em sala de aula, e não

relaciona com a realidade, além de não levar o indivíduo a adquirir um entendimento sobre essa barbárie social, estamos reproduzindo comportamento da semicultura influenciada pela indústria cultural.

De que forma poderíamos romper com esse comportamento influenciado pela indústria cultural?

Segundo Pucci (2007), a educação é o caminho visto que,

Portanto, a educação para Adorno tem uma importância primordial na questão da formação das gerações atuais no sentido de uma sociedade que se guie mais pela razão, na luta pela autonomia, pela emancipação. E esse processo se realiza através da superação do inconsciente, do não-ciente e do pseudociente. (p. 51).

Assim, observamos como já foi mencionada a educação é um ato desafiante, pois não ocorre no externo e sim no interno, no pensamento, sua forma de olhar o mundo e o que está ao seu redor, pensando nesse processo, como podemos trabalhar os jornais impressos para auxiliar esses alunos a chegar ao entendimento crítico e auto reflexivo?

Zuin (2001 p.17) menciona sobre o papel do educador, diante dessa luta contra a semiformação, visto que,

O educador que faz sua autocrítica, ao se preocupar com a compreensão dos motivos que incentivam a distância entre as teorias sobre o preconceito e a práxis preconceituosa dos mesmos alunos, os quais memorizam os conteúdos, mas não deixam de fazer anedotas racistas, por exemplo, trabalha para que o fosso entre o conceito e a práxis emancipadora não seja tão grande, apesar da sociedade atual incentivar exatamente a permanência desta distância.

Partindo da menção que Zuin (2001) realiza sobre o papel do educador, compreendemos que este se preocupa em apresentar as teorias, desse modo, a crítica sobre essas teorias fica a cargo dos alunos, assim, os mesmos acabam memorizando os conteúdos apresentados e alcança o entendimento sobre uma determinada teoria ou conteúdo apresentado pelo professor.



Dessa maneira, o professor deve auxiliar seus alunos a alcançar o entendimento sobre o conteúdo ministrado, não sendo diferente com o trabalho com os jornais impressos, visto que o professor, ao trabalhar com os jornais na sala de aula, deve salientar a importância de ter conhecimento da equipe de produtores e de financiamento, visto que, propagandeiam as notícias conforme seus ideais, interesses e lucros, podemos observar isso conforme o tamanho do notícia estampada página no jornal e a sua localização, estando na página inteira podemos notar o destaque que a equipe produtora deu ao assunto, no entanto, quando observamos que a notícia é encontrada num canto inferior, num pequeno quadrado, não dando ênfase ao seu título para chamar a atenção do leitor, percebemos que não tinha muita importância aquele assunto para o jornal, isso fica claro na parte de anúncios, o tamanho do anúncio, assim como as páginas que aparece, primeira ou a última, demonstrando a quantia que o jornal recebeu para propagandar aquele anúncio, ou se são financiadores daquele determinado impresso e pois,

[...] Convém lembrar que não adianta simplesmente apontar que a imprensa e as mídias “têm uma opinião”, mas que em sua atuação delimitam espaços, desmarcam temas, mobilizam opiniões, constituem adesões e consensos. Mais ainda, trata-se também de entender que em diferentes conjunturas a imprensa não só assimila interesses e projetos de diferentes forças sociais, mas muito frequentemente é, ela mesma, espaço privilegiado da articulação desses projetos (CRUZ; PEIXOTO. 2007, p.258-259).

Por isso cabe ao professor a realizar questionamentos sobre esse material, para que os alunos reflitam sobre o que está sendo noticiado observando as articulações deste documento impresso e buscando novos olhares acerca do que tem sido divulgado e propagado pelos impressos via Indústria Cultural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve o intuito de refletir acerca dos jornais impressos e educação à luz da complexidade da sociedade atual regida pelos modelos mercadológicos e consumistas

impostos pela Indústria Cultural. Diante disso, preocupou-se em traçar brevemente um panorama desses clichês ideológicos sobre a vida do indivíduo e essa relação com os processos formativos, no caso a educação escolar. Relacionando estes conceitos com os jornais impressos, preocupamos em pensar no trabalho com os impressos em sala de aula, no intuito de romper com a reprodução semiformal da Indústria Cultural.

Esse processo de emancipação e busca da crítica e autorreflexão é desafiadora e vem em sentido contrário ao que a Indústria Cultural tem embutido na vida das pessoas, sejam elas crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos. Pelo processo de educação há uma possível saída dessa minoridade, em que Adorno (1985) afirma que é o processo de desbarbarização, ou seja, a possibilidade de que as pessoas desde a primeira infância sejam mediadas por conhecimentos críticos, reflexivos e questionadores, ultrapassando a cortina da naturalidade, da submissão intelectual, em direção a experiência do pensar crítico.

Diante disso, acreditamos que os profissionais educacionais engajados no processo formativo emancipatório, conduzem com responsabilidade e crítica seus educandos para o caminho da emancipação. Para isso, deve-se pensar nos impressos como possibilidade de escavamento intelectual do saber, como possibilidade de novos horizontes do pensar, que sejam superiores aos moldes da escola instrumental, mecânica e fragmentada do conhecimento. Portanto, como já foi mencionado, esse ato é contracorrente, por isso que a educação é um ato desafiante, por ser algo que vai além de nosso interior, que reflete no nosso cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 (p.113-156)

CARVALHO, Carlos Henrique. República e Imprensa: **As influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honorio Guimarães.** 2ªed. ampl. e rev. – Uberlândia: Edufu, 2007.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. **Na oficina do Historiador: conversas sobre história e imprensa**. Projeto História, São Paulo, n.35, p.253 – 270, dez. 2007.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU. 2002.

OLIVEIRA, Marta R. F; BUENO, Sinésio Ferraz. **Indústria Cultural e Racionalidade Instrumental em Adorno e Horkheimer: implicações no processo educacional**. 2016 (Texto submetido em agosto para a revista).

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B (org). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFUSCAR, 2007 (p.13 a 8).

PUCCI, Bruno. **Resposta à pergunta: “O que é Iluminismo?”**. Tradutor Artur Morão. Disponível em [http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)

ZUIN, Antônio Álvaro S. A Indústria Cultural e a formação dissimulada. Aspectos Psicológicos da Experiência Educacional Danificada. In: \_\_\_\_\_. **Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (79-115). (A)

ZUIN, Antônio Álvaro S. Educação e Emancipação a Auto-Reflexão da Crítica da Formação Convertida em Semiformação. In: \_\_\_\_\_. **Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (117-149). (B)

ZUIN, A. A. S. **Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº54, agosto/2001 (p.09-18).

ZUIN, A. A; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Formação Cultural, desbarbarização e reeducação dos sentidos: uma educação emancipatória. In: \_\_\_\_\_. **Adorno: O poder educativo do pensamento crítico**. (p.109 – 150). 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

# URGÊNCIAS CLIMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS E SEUS DESAFIOS, NA PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA

*Leandro Cesar Alves<sup>23</sup>  
Eduardo Augusto Farias<sup>24</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, pretende abordar as urgências climáticas contemporâneas, como fenômenos naturais e físicos e com ênfase maior nas mudanças que são provocadas e que são oriundas de ações antrópicas, os interesses por traz dessa temática se aliam aos desafios de despertar o senso crítico no ensino de geografia por via de metodologias de ensino que possam atrair os educandos a fazer a diferença para a construção de mundo com justiça ambiental. Tem-se o foco no engajamento dos educandos por via de projeto integrador na interdisciplinaridade a fim de encontrar soluções a médio longo prazo para refletir e indagar sobre urgências oriundas de vários fatores em especial pelas ações antrópicas.

Neste sentido, tem-se por objetivo central analisar como os estudos e pesquisas nas ciências geográficas tem agregado, de valores, posicionamento em uma visão global a necessidade de adaptação ao meio ambiente o que remete a incorporação de novas ideias e as novas demandas do ensino de geografia, como sugere o sociólogo alemão Ulrich Beck (2011) pensar globalmente, agir localmente, o que nos permite ir além do cotidiano em sala de aula, planejando conteúdos didáticos por meio de vídeos, fotos, imagens, maquetes. Fazendo com que a rotação de atividades quebre alguns paradigmas conceituais, sala de aula invertida,

---

<sup>23</sup> Possui graduação em Geografia pela Universidade de Franca (2018). Especialista em Estudo e Pesquisa na ciência Geográfica. Especialista em Geografia Física e da População. Especialista em Educação do Campo. Especialista em Ciência Política. Atualmente é Professor de Geografia da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e Tutor no curso de Tecnologias em Gestão Ambiental - Unicentro. Têm experiência na área de Educação. E-mail: alvesleandrocesar@gmail.com.

<sup>24</sup> Assistente Social. Doutorando em Educação. Mestre em Serviço Social e Política Social. Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla. Especialista em Serviço Social e Intervenção Profissional. Licenciado em Sociologia. Graduado em Serviço Social. Suas áreas de atuação e pesquisa envolvem o campo da Educação Inclusiva, Antirracismo, Educação de Jovens e Adultos, Infância e Maternidade Negra, Adoção e Rede Intersetorial de Trabalho com Famílias. Membro do Projeto de Extensão “CRITinfância: formação de professores para educação da infância em tempos de travessia” e do Grupo de Pesquisa “Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC” - CNPq/UUEL. E-mail: professoreduardofarias@gmail.com.

nuvens de palavras que somada a aprendizagem de projeto pode ser trabalhada em qualquer assunto relacionado a geografia, principalmente em temas atuais.

Para além das práticas conceituais temos em mente que abordar a questão da justiça social e ambiental e as vulnerabilidades sociais que trazem as urgências climáticas são questões destacadas pela mídia, e que, podemos planejar e direcionar nossas aulas com maquetes sinalizando a importância da manutenção de área de proteção permanente sobre risco de ter problemas com erosão com a grande demanda da sedimentação do trato e tratamento com a água.

Projetos tal como o de horta comunitária, de adaptação para a coleta seletiva de lixo são questões que podem ser abordadas em sala de aula e essas experiências se tornam importantes para compreender que o momento em que vivemos que é só o início do que a ciência que já previa, dessa forma pode-se compreender os desastres ambientais e as urgências climáticas como fruto da exploração massiva do capitalismo, do consumo desenfreado, e as mudanças geológicas, os movimentos da geográfica física e os processos físicos são contínuos e permanentes sendo preciso separar os processos naturais dos processos que são provocados por ações antrópicas, ou seja que correspondem a ações realizadas pelo homem.

O texto destaca a importância da educação ambiental e do papel do professor na conscientização dos alunos sobre as questões climáticas. Desse modo, reconhecemos que as mudanças climáticas são um problema real e urgente, com impactos significativos em todo o planeta. Embora eventos climáticos extremos sempre tenham existido, as ações antrópicas, como o desmatamento, queimadas e uso de combustíveis fósseis, intensificaram esses eventos e suas consequências. Argumenta-se que a geografia é uma disciplina fundamental para a compreensão das mudanças climáticas, pois permite analisar as relações entre a sociedade e o meio ambiente. A educação ambiental, por sua vez, é vista como uma ferramenta essencial para conscientizar os alunos sobre as questões climáticas e estimular a participação na busca por soluções.

## **A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEU PAPEL CONSCIENTIZADOR PARA A COMUNIDADE ESCOLAR**

Durante a história de 4,5 bilhões de anos do nosso planeta ocorreram várias mudanças climáticas radicais, o problema é que esses efeitos vem se intensificando e trazendo grandes trastornos em todos os setores da economia que culmina em graves prejuízos socioeconômicos e quase sempre evoluindo para fator de mortalidade onde se torna cada vez mais preocupante a questão ambiental.

É difícil desvincular o que é de fato efeitos climáticos naturais e os que são oriundos das ações antrópicas a relação ente sociedade-natureza, numa esfera natural podemos destacar os efeitos do El Niño e La Niña que por conta do aquecimento das águas do oceano Pacífico tem elevado as temperaturas em uma esfera globo terrestre trazendo eventos extremos como quebras de safras, enchentes, inundações, desertificação, ora no nordeste, ora no sul brasileiro em ciclos que podem variar geralmente de 3 a 7 anos, estamos vivendo o ciclo do El Niño e as preocupações em diversas regiões do Brasil só vem aumentando com um número elevado de eventos extremos, com muitas cidades decretando estado de calamidade pública.

a natureza; não se separa dela metafisicamente (...) Sua ação, sua potência sobre a natureza, ainda é uma relação com a natureza. A organização (prática) desta relação é então um fato objetivo fundamental (...) A história humana e a sociedade pode portanto, ser estudadas a partir da natureza como um processo objetivo e natural. (LEFEBVRE, 2002, p.122-123)

As atividades humanas vêm contribuindo drasticamente para as mudanças climáticas é óbvio que eventos extremos sempre existiram, mas as ações antrópicas têm intensificado os problemas de aquecimento global que afeta todo o mundo, tanto nas áreas rurais, quanto nas áreas urbanas. Fortes chuvas e eventos como a erosão tem sido um grande problema além de levar a plantação ao assoreamento diminuí as fronteiras agrícolas. Recentemente o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas - Instituto IPCC, que está ligado a Organização das Nações Unidas (ONU) liberou um relatório alarmante. Estima-se que as atividades humanas tenham causado cerca de 1,0°C de aquecimento global acima dos

níveis pré-industriais, com uma variação provável de 0,8°C a 1,2°C. É provável que o aquecimento global atinja 1,5°C entre 2030 e 2052 (GREENPEACE, 2022).

Infelizmente em alguns lugares já é possível sentir na pele essas urgências climáticas como o verão no Hemisfério Norte cada vez mais rigoroso com queimadas florestais devastadoras, muitas pessoas morrendo com a onda de calor e pouco se tem feito em termos globais, nos encontros das nações unidas pouco tem se avançado e a cada viés mais tem se registrado e temperaturas mais elevadas fazendo com que os impactos se alastrem cada vez mais.

Segundo reportagem contida no O Globo, (2023) o calor extremo do verão no hemisfério norte tem provocado incêndios e mortes. A Grécia, por exemplo, está em "vigilância absoluta" com previsões de temperaturas acima dos 44°C. Nos Estados Unidos. As temperaturas podem ultrapassar os 46°C em Phoenix, capital do Arizona (sudoeste). Uma única onda de calor, de 18 a 24 de julho 2023, causou 11.637 mortes no centro e sul da Europa. Os países em que mais pessoas morreram por causa do calor foram: a Itália, com 18.010 mortes; a Espanha, com 11.324; e a Alemanha, com 8.173, essa ilha de calor é muito grave com grandes variáveis de amplitude térmica, já sugeria o sociólogo polonês Zygmund Bauman (2007, p15),

Agora essas profecias estão se tornando realidade. Uma vez investido sobre o mundo humano, o medo adquire um ímpeto e uma lógica de desenvolvimento próprio e precisa de pouco cuidado e praticamente nenhum investimento adicional para crescer e se espalhar irrefreada mente.

Cidades como Jacarta na Indonésia no oceano pacífico já tem sofrido com aumento dos níveis do oceano e por força maior está projetando mudar sua capital para uma parte mais alta do arquipélago para mitigar esses graves problemas que causa grandes transtornos e muitos prejuízos socioeconômicos, a projeção que até em 2050 cerca de 95% da capital está submersa pelas águas do oceano as imagens a seguir traz um panorama de espacialidade e de preocupações com as inundações que o avanço das águas vem trazendo para a população da indonésia e de como vai a projeção das mudanças adotada pelo governo (GREENPEACE, 2022).

Caso continue a aumentar no ritmo atual, as queimadas, desmatamento o uso de combustíveis fósil é um grande problema. O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE e o Mapbiomas acompanha dia a dia o avanço do desmatamento, queimadas, erosões essas ações faz com que o Brasil perca biodiversidades como espécies de animais e plantas que podem ser utilizadas na indústria farmacêuticas que ainda nem foram catalogadas podem se perder.

Somado a isso a contaminação de rios para exploração de ouro ilegal vem trazendo muitos problemas de contaminação e dos rios por material passado como mercúrio e muitas doenças para a população indígena e ribeirinha fazendo com que culturas e povos originários sejam exterminados para manutenção dos lucros para um mercado capitalista que mal se importa com tais demandas humanas e que tem um caráter de devastação.

Os interesses políticos se sobrepõem as necessidades locais, a floresta amazônica é o maior bioma brasileira e global a necessidades de aceitar ajuda externas para fomentar a vigilância contra grupos de exploração ilegal, já que pelo seu gigantismo se torna humanamente impossível fiscalizar as suas dimensões não equipamentos e principalmente recursos humanos para tal tarefa.

Por mais que exista hoje uma gama muito grande de tecnologias para acompanhar com satélites de vigilância. Recentemente o presidente do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA sugeriu o emprego de inteligência artificial para acompanhar e destinar multas severas a fazendeiros, madeireiros que usam desse artifício para aumentar as fronteiras agrícolas, podendo ajudar nas remediações de problemas.

A área desmatada no Brasil cresceu 22,3% em 2022 segundo o Relatório Anual de Desmatamento (RAD 2022) do MapBiomas, que consolida dados de todo o território nacional foram identificados, validados e refinados 76.193 alertas, que totalizaram 2.057.251 ha de desmatamento no ano passado, alerta importando do Map biomas que trouxe essas preocupações em todos os biomas brasileiros (MAPBIOMAS, 2022, p. 34).

Somado a esse desastre ambiental o presidente do Brasil no momento de Jair Messias Bolsonaro seguindo os Estados Unidos e China não ratificou o acordo do clima na



Conferência das Nações Unidas sobre as mudanças Climáticas – COP26 em novembro de 2021 que ocorreu em Glasgow – Escócia.

O Brasil, que além de ficar de fora do compromisso, teve seu plano energético lançado no ano passado o objetivo de “atrair investimentos e aumentar a produção de petróleo e gás”, além de construir mais hidrelétricas, principalmente a região amazônica. Em 2018, ainda no início de sua campanha presidencial, Jair Bolsonaro afirmou que planejava retirar o Brasil do Acordo de Paris sobre a mudança climática. Ele não compareceu à Conferência de Clima da ONU, em Glasgow.

Nada justificava a decisão do então presidente, enquanto o tema “carvão zero” era discutido a portas fechadas nas salas de negociação com representantes de governos na COP26, do lado de fora vários ativistas seguravam faixas pedindo a diminuição do uso de combustíveis fósseis.

Os atores políticos têm seus interesses por traz das tomadas de decisões a China por exemplo tem com umas das suas principais matrizes enérgicas o carvão natural na região da Manchúria que é um grande poluente, já os Estados Unidos é um dos maiores produtores de petróleo no globo com vários congressistas tendo ações em indústrias petrolíferas o que faz que algumas decisões sejam inviabilizadas porque traz prejuízos.

A cada fase histórica, o papel de cada estrutura social assim como seu conteúdo variam. Os meios de difusão também mudam, isto é, a distância entre a emissão de uma mensagem, o desencadeamento de um processo e sua recepção e concretização variam em torno do tempo. É por isso que a sociedade não se distribui uniformemente no espaço: essa distribuição não é obra do acaso. Ela é resultado de uma seletividade histórica e geográfica, que é sinônimo de necessidade. Essa necessidade decorre de determinações sociais fruto das necessidades e das possibilidades da sociedade em um dado momento (SANTOS, 2018, p. 61).

Na Conferência das Nações Unidas sobre as mudanças Climáticas - COP 27, sediada no Egito em novembro de 2022 sobre a tutela do presidente recém-eleito Lula da Silva o Brasil voltou ao centro das atenções de forma positiva nos cuidados com as urgências

climáticas contemporânea e seus grandes desafios, e com isso atrai recursos que foram suspensos para cuidar do fundo Amazônia que detém a maior biodiversidade do mundo.

A posição brasileira na COP 27 recebeu contribuição da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA, que demandou metas de financiamento climático, mecanismos focados em adaptação, planos para o setor da agricultura, e a operacionalização dos mecanismos de mercado de carbono.

Essa postura que o presidente Lula teve é o que espera de um governo com a importância do Brasil no cenário global que pode tentar evitar problemas a sociedade que se traduzem nas urgências climáticas, como o devastador evento extremo que aconteceu na região serrana no Rio de Janeiro 2011, que repercutiu no mundo inteiro, o governo federal implantou sistemas de monitoramento de formação de chuvas extremas ligado as cidades, corpo de bombeiro e defesa civil para tentar minimizar os efeitos dos impactos ambientais principalmente o fator morte.

A formação de relevo somado a outros fatores traz indícios que essas pessoas que ali vivem estão em área de vulnerabilidade, o que deixa o estado em uma situação muito delicada para explicar um evento dessa envergadura, já que cabe a esses órgãos governamentais fiscalizar e impedir construção de casas em áreas com possível movimentação de massas e sedimentos, contudo é sim obrigação do Estado destinar a essas pessoas ao menos moradias populares política de habitação pública que pode ser efetiva e prevenir a mortalidade de inúmeras pessoas nesses eventos climáticos.

Tal como aponta Milton Santos (1986, p. 198):

A categoria de formação econômica e social é assim extremamente útil ao estudo de uma realidade nacional pelo fato de que se aplica à Sociedade considerada em um sentido geral, mas a uma sociedade precisa, cuja especificidade e particularismos devem ser realçados para que o estudo concreto de suas realidades autorize depois uma ação igualmente concreta (SANTOS, 1986, p.198).

O Centro Nacional Monitoramento e Alerta de Desastres Naturais - CEMADEN e o INPE mantém profissionais de modo permanente acompanhando as formações de chuvas,

neve e geadas, formação de granizo e pregações com aumento das ondas no mar que pode trazer preocupações para as pessoas na cidade e no campo, e vem se provando uma ferramenta tecnológica indispensável na contribuição de informações valiosas para o corpo de bombeiro e defesa cível para tentar minimizar os efeitos dos impactos ambientais principalmente o fator morte.

Esses alertas também foram emitidos para todo o norte do estado do Paraná entre essas cidades está Faxinal que na noite de 26/10/2023 houve chuva de granizo deixando grande rastro de destruição atingindo cerca de 800 casas perfurando telhados e devastou muitas plantações de tomate que uma das cultura mais presente na cidade o impacto socioeconômico ainda não foi calculado, o prefeito decretou estado de calamidade pública com essa medida ele consegue angariar mais recursos para atender o grande número de vítimas fazendo assim o papel que se espera de chefe de executivo municipal.

Contudo, em vários municípios brasileiros é predominante uma cultura conservadora que privilegia o poder centralizado na figura do prefeito, onde muitas vezes o poder político tem sido passado de pai para filho e reproduzido por intermédio de práticas patrimonialistas. Neste sentido as famílias da classe dominante tentam manipular as instituições, elas controlam o poder político, as políticas sociais e empreendem no sentido de garantir seu processo eleitoral, e mediante sua moral burguesa, para manter seu projeto de classe dominante interferem no campo de atuação dos educadores e profissionais (FARIAS, 2020).

Somado as todas essas demandas a perda de biodiversidade tem deixado um impacto socioeconômico muito grande as pessoas não sabem dos seus direitos sociais ja que o Art.6 da Constituição Federal de 1988 traz consigo essas garantias, onde o Estado deve proteger as pessoas mais vulneráveis impedindo que eles construam em encostas de morro, que tenha rede de esgoto, água tratada entre tantas as demandas. Então é preciso despertar esse senso crítico, os indivíduos que vivem em áreas perifericas que vivem uma segregação espacial são os que mais são afetados por problemas socioambientais. Para tanto é necessário que o

Estado invista no problema da habitação diante da mercantilização do espaço urbano, tal como nos aponta Abreu (2016, p. 195):

Esta urbanização, assim como o processo republicano e democrático brasileiro, ocorre de forma totalmente descomprometida com a transformação das bases sociais e com o cumprimento da função social e fundiária nas cidades e no campo. Aprofunda, pois, as desigualdades socioespacialmente, cria uma dimensão particular das cidades no país, de autorização de processos institucionais de expulsão, de segregação, de marginalização que se expressam no cotidiano de trabalhadores “desprovidos, desalojados e despejados” da cidade do capital.

A educação ambiental na área de geografia proporciona o compreender diversos elementos que envolvem as complexidades sociais não se afastando da realidade social em que como educadores vivenciamos. Esses elementos fortalecem os alunos a compreender a formação econômica e social e a conjuntura do país para que possamos atuar enquanto educadores competentes, éticos e comprometidos com as demandas das classes populares, ou seja, nossos alunos.

O fato de que os eventos sejam ao mesmo tempo espaciais e temporais não significa que se pode interpretá-los fora de suas próprias determinações ou sem levar em conta a totalidade da qual eles emanam e que eles reproduzem. O espaço social não pode ser explicado sem o tempo social (SANTOS, 1986, p. 207).

A geografia crítica entra em ação para mudar a visão de mundo a fim de despertar o senso crítico para ao menos cobrar medidas para evitar o fator morte que o que impacta a sociedade, nas atividades de estudo de caso as metodologias aplicada a pesquisa me fez mudar a visão de mundo e vislumbrar que a ciência tem a função de trazer fatores históricos que pode nos ajudar em temas atuais, bem como, na melhoria da qualidade de vida e preservação do ambiente em que estamos inseridos, prevenindo situações pela via da educação e da práxis transformadora.

## CONEXÕES E ABORDAGENS – ENSINO DE GEOGRAFIA E PROJETOS INTEGRADORES

O desafio está na aplicação de todas essas complexas informações na sala de aula por meio de projeto integrador com imagens, vídeos e outras ferramentas didáticas que levem os educandos a refletirem e ter autoconsciência que todos nós somos parte da natureza .

Sabemos que os eventos climáticos que estamos presenciando são apenas a ponta da lança, e se medidas urgentes não forem adotadas, todos vão pagar o preço, repercutindo em todos os setores da vida com as questões socioeconômicas e socioambientais ficando em destaque. Estamos chegando no limite e uma atitude deve ser tomada em todas as esferas da vida, daí os desafios no ensino de geografia contribuindo com a educação ambiental e autoafirmando a crítica no modo de produção capitalista que compromete a sub-existência das próximas gerações.

Segundo Milton Santos (2003, p. 20):

[...] o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações e é com base nessa ideia e nas noções de técnica e de tempo, de razão e de emoção, que propõe a construção de um sistema de pensamento que busca entender o espaço geográfico.

Na mesma linha de pensamento Braga (2005, p. 96) sugere que as ações de prevenções do meio ambiente são muito eficazes e mais inteligentes.

Medidas Preventivas são sempre preferenciais às medidas corretivas, primeiramente, porque são muito mais eficazes para conter e/ ou evitar a degradação ambiental, e segundo porque são economicamente mais viáveis. Já as medidas Corretivas são mais onerosas e de implantação mais difícil (BRAGA, 2005, p. 96).

Para resolver parte dessas urgências climáticas contemporâneas passa-se por vários atores sociais e políticos em várias esferas do poder local e global e a figura do professor tem sido cada vez mais importante no sentido de planejar e executar a difusão dos conteúdos didáticos sobre a educação ambiental, tudo passa pela conscientização sendo essa uma das

preocupações das Nações Unidas (ONU), pois na agenda 2030 os eventos climáticos é um dos tópicos considerados mais importantes para um gerenciamento global e a educação é a principal ferramenta para superar os desafios climáticos e para mudar esse panorama.

A educação dentro de uma proposta de gestão em educação democrática, proativa e dinâmica dá voz as crianças e adolescentes, objetivando um Projeto Político Pedagógico que se materialize na realidade do educando, para que ele venha dentro do processo educativo poder possibilidade de optar por construir seu projeto de vida no campo e/ou na área urbana. Além do que, a escola objetiva a conexão entre o educando e a natureza para que viva uma infância e adolescência de qualidade, que possa utilizar de sua autoconsciência e criatividade para preservar a terra, o mundo em que vivemos (ALVES & FARIAS, 2023).

Neste sentido Paulo Freire traz o importante papel do professor:

Como posso ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo de formador de que sou parte! Não posso desgostar do que faço, sob pena de não o fazer bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho por que desarmá-la e aos educandos? (FREIRE 2022, p. 66).

O conhecimento da Sistema de Informação Geográfica - SIG é importante e pode ser empregado em várias atividades no estudo de geografia, como no trabalho de campo em levantamento demográfico, para entender a economia local, como vivem os habitantes de determinado território, os estudos relacionados a saúde, grau de escolaridade a geografia da população e em vários outros aspectos geográficos.

Experiências educativas com crianças e adolescentes em hortas comunitárias nas Escolas de Educação do Campo, trazem possibilidade de orientações práticas e teóricas sobre o manuseio e cobertura do solo, a economia da água, a fundamental importância da agricultura orgânica e familiar e o cultivo de subsistência.

Aguayo e Garcia (2011) acrescentam que o desenvolvimento rural não é alcançado com apenas a manutenção da população no campo ele implica o conhecimento da realidade social das comunidades, tal que, elas são ativas, dinâmicas, vivas e com potencialidade de

participação nas instituições, associações, e que podem e se fortalecem entre si. Partindo da premissa que todos temos direitos a um meio ambiente adequado que respeite as diversidades territoriais, busca-se desenvolver a amplitude da justiça social para que ela incorpore o equilíbrio ecológico como um meio para obter a equidade social, sensibilizando os diferentes atores sociais em propostas específicas de respeito por todas as espécies vivas e da busca da harmonia com a natureza (AGUAYO; GARCIA, 2011). E nesse processo buscamos conhecer as subjetividades inerentes as crianças e adolescentes com que trabalhamos em nosso cotidiano escolar.

Segundo Ailton Krenak (2022, p. 100):

As crianças em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas enquanto embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante do que inventar futuros.

Entretanto, observamos alguns desafios importantes de serem superados como o material didático tradicional nem sempre aborda as urgências climáticas de forma aprofundada e contextualizada, nem todos os professores possuem formação específica em educação ambiental ou se sentem preparados para abordar temas complexos como as mudanças climáticas em sala de aula, a abordagem das urgências climáticas exige um trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, o que nem sempre é fácil de implementar nas escolas; a pobreza, a desigualdade social e a falta de acesso à internet e à educação de qualidade limitam o acesso à informação e à participação dos alunos em debates sobre as mudanças climáticas. Nesse sentido é importante a formação continuada dos professores, pois proporciona e gera novas ideias e novas possibilidades de planejamento e execução do trabalho docente, fundamentalmente para que educandos crianças e jovens possam ter conexão com a natureza e se sentirem parte dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se compreender a importância da educação ambiental para a comunidade escolar e a compreensão dos métodos de preservação e combate a urgências climáticas são desafios que o professor de geografia se debruça no dia a dia na possibilidade de formar educandos sob uma perspectiva crítica, e ampliando as possibilidades de entendimento, e reflexão dos educandos com o poder que a geografia tem para a compreensão global do mundo em que vivemos.

Buscamos então analisar as ciências geográficas, algumas possibilidades de trabalho com a disciplina de geografia e como o diálogo interdisciplinar tem agregado, de valores, posicionamento em uma visão global a necessidade de nos adaptar como professores a novas ideias e as novas demandas do ensino de geografia crítica. Nessa perspectiva pode-se criar materiais didáticos que abordem as urgências climáticas de forma contextualizada e interdisciplinar, utilizando recursos como vídeos, imagens, mapas, maquetes, gráficos e debates em sala de aula e em lugares que propicie o contato com a natureza. Oferecer cursos para que os professores se sintam preparados para abordar as contradições que envolvem as mudanças climáticas em sala de aula, promovendo projetos e atividades que integrem a geografia com outras áreas do conhecimento. A utilização de plataformas online, aplicativos e redes sociais é importante para disseminar informações sobre as mudanças climáticas e promover o debate crítico entre os alunos, e estes podem envolver pais, responsáveis e membros da comunidade em atividades de educação ambiental.

Entre as possibilidades contidas na educação ambiental, considera-se a nosso ver que as urgências climáticas são vivenciadas pelos homens no capitalismo moderno e suas formas de devastação do mundo. Cabe a nós enquanto educadores conscientes elaborar a tese, antítese e síntese para que os alunos compreendam a realidade social que os cerca e a conjuntura do mundo globalizado.

No decorrer da produção deste artigo aconteceram uma série de eventos extremos, e que, somado a urgências climáticas que estamos vivenciando agregou-se a necessidade de enriquecer e atualizar os educandos sobre os processos físicos, geológicos,



geomorfológicos e climáticos, como ondas de enchentes, inundações, deslizamentos de massas, queimadas florestais, altas temperaturas no Brasil e no mundo emergindo a importância do professor estar cada vez mais atento pra traduzir esses eventos extremos na sala de aula, possibilitando reflexões que estabeleçam a intimidade, congruência e ligação com a natureza.

Apreende-se que existe uma gama infinita de possibilidades no que toca ao trabalho em sala de aula que tem por objetivo conhecer as urgências climáticas na área da geografia, e esta disciplina pode dialogar com a sociologia, a história, a matemática, a física, a química, etc., atuando interdisciplinarmente nas diversas questões sociais e ambientais que emergem e que são urgências do mundo moderno; pela preservação da natureza, dos espaços em que vivemos e por justiça ambiental, potencializando as comunidades escolares para a conexão ancestral com a natureza e o respeito a terra.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Helena Elpídio. **Território, Política Social e Serviço Social: caminhos e armadilhas no contexto do social-liberalismo**. Campinas: Papel Social, 2016.

AGUAYO, Immaculada Herranz; GARCÍA, Luis Miguel Rondón. O meio ambiente como fator de desenvolvimento: uma perspectiva a partir do Serviço Social. In: GÓMEZ, José Andrés Domínguez; AGUADO, Octávio Vásquez; PÉREZ, Alejandro Gaona (Orgs.). **Serviço social e meio ambiente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Leandro Cesar, FARIAS; Eduardo Augusto. Experiências da Especialização em Educação do Campo na Agricultura Orgânica para Inclusão de Crianças e Adolescentes nos Ensinos Fundamentais. In: FURLAN, Marta Regina, NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato (orgs.). **CRITinfância: Experiências brincantes com as infâncias: memórias docentes: eixo II: anos iniciais**. Londrina: UEL, 2023. Livro digital 1.

BAUMAN, Zygmund. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. (Tradução Carlos Alberto Medeiros).

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRAGA, Benedito. et al. **Introdução à Engenharia Ambiental: O desafio do desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

FARIAS, Eduardo Augusto. **A entrega do(a) filho(a) à adoção: realidade e desafios ao atendimento profissional**. 1 ed., Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa -73**. ed. Rio de Janeiro /Rio de Janeiro: Paz e Terra 2022.

GREENPEACE. Relatório IPCC: a crise do clima já apresenta consequências irreversíveis. In: ALVES, Fabiana. **Coordenadoria da campanha de Clima e Justiça - GREENPEACE, 2022**. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/> Acesso em 16 mar. 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Tradução de Sérgio Martins e Revisão Técnica de Margarida Maria de Andrade. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p.122-123.

MAPBIOMAS. **Relatório Anual de Desmatamento 2022 - São Paulo, Brasil - MapBiomass, 2023 - 125 páginas**. Disponível em: [https://storage.googleapis.com/alerta-public/dashboard/rad/2022/RAD\\_2022.pdf](https://storage.googleapis.com/alerta-public/dashboard/rad/2022/RAD_2022.pdf). Acesso em 16 mar. 2024.

O GLOBO [online]. Calor no hemisfério norte: como as altas temperaturas afetam o corpo humano e podem levar à morte. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2023/07/22/calor-no-hemisferio-norte-como-as-altas-temperaturas-afetam-o-corpo-humano-e-podem-levar-a-morte.ghtml> Acesso em 16 mar. 2024.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed., 4. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003.

SANTOS, Milton. **Por Uma Geografia Nova**. 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

## PARTE 2

# Educação para a infância, cultura midiática, tecnologia e relações de consumo

# INFÂNCIA E TEORIA CRÍTICA: O BRINCAR TECNOLÓGICO

*Taila Angélica Aparecida da Silva<sup>25</sup>*

*Marta Regina Furlan<sup>26</sup>*

*Roberta Franciele Silva<sup>27</sup>*

*Shirley de Sá Nascimento Lima<sup>28</sup>*

## INTRODUÇÃO

Vivemos na era da globalização, onde a sociedade gira em torno do capital, a humanidade se faz escrava do capitalismo e se aliena aos impactos da globalização. Diariamente somos manipulados e induzidos a reproduzir os padrões impostos por uma sociedade capitalista, onde o consumismo exagerado e sem limites, limitam nossa forma de pensar, agir e até mesmo a forma de enxergar o mundo a nossa volta.

Através das contribuições de Adorno e Horkheimer (1985) que trazem uma reflexão pautada nos fundamentos da Teoria Crítica e, que desmistifica o próprio conceito de cultura de massa, uma vez que acreditam que o que acontece não é algo natural, por vontade própria do indivíduo, mas, pela força do contexto mercadológico que impactado pela Indústria Cultural, provoca no indivíduo a conformação com o consumo e com a lógica do mercado e da produção. A indústria cultural integra e administra os níveis de comportamento

---

<sup>25</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica" GEPEITC - CNPq/UEL e do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de CRITinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: [tailaangelicasilva@gmail.com](mailto:tailaangelicasilva@gmail.com)

<sup>26</sup> Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/UEL. Coordenadora do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de CRITinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: [mfurlan@uel.br](mailto:mfurlan@uel.br).

<sup>27</sup> Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina com especialização e Educação Infantil e Política e Gestão Escolar pela mesma universidade. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica" e membro do Projeto CRITinfância - Reinventando novos sentidos para a Educação Infantil. É professora estatutária do Município de Londrina atuando na Educação Infantil. E-mail: [roberta.franciele@uel.br](mailto:roberta.franciele@uel.br).

<sup>28</sup> Pedagoga. Mestranda em Neurociências no Núcleo de Formação Irene Maluf (FICS). Pós-graduada em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Neurociências e Neuropedagogia na Educação, Neuropsicomotricidade. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Teoria Crítica" e membro do Projeto CRITinfância - Reinventando novos sentidos para a Educação Infantil E-mail: [shirley.desa@neuropsicopedagoga@gmail.com](mailto:shirley.desa@neuropsicopedagoga@gmail.com).

de um indivíduo sendo uma ferramenta do sistema capitalista, na qual dissemina cultura e o consumo de massas. A cultura dissemina padrões, havendo a padronização de conceitos ideias seguindo a lógica capitalista.

Diante disso, mediados pelos impactos da Indústria Cultural, o indivíduo passa a ter o desejo de consumir cada vez mais, envolvendo todas as atividades de sua vida: alimentação, vestuário, lazer, moradia, automóveis, brinquedos, etc. Estas mercadorias acabam sendo tão impactantes a ponto de limitar o olhar de quem consome, ou seja, não existem critérios, não há um olhar crítico para com o que consomem, já que a ilusão de obter o material acaba ultrapassando a questão de precisar para consumir e o que passa a vigorar é o precisar para suprir uma necessidade emocional apenas para suprir o seu próprio ego. Esta falta de escolha própria e, até falta de criticidade frente ao consumo resulta no processo de semiformação, em que este absorve falsas verdades frente ao consumo e as naturaliza. Zuim (2011) afirma:

A conquista do espírito pela lógica universalizada da mercadoria cobra seus dividendos também na esfera da produção de bens simbólicos, de tal modo que o indivíduo semiformado não se sente estimulado a refletir criticamente sobre o que aprende, pois dificilmente consegue aprender algum conhecimento por um tempo que o capacite a elaborá-lo a ponto de poder ressignificar sua própria vida.

Ou seja, o indivíduo não têm pensamentos próprios, sua capacidade de reflexão, questionamento acaba sendo induzido ao processo de repetição e reprodução do meio capitalista e consumidor, sem compreender efetivamente o que está por trás das entrelinhas sociais.

## **INDÚSTRIA CULTURAL**

O objetivo central da Indústria Cultural é produzir cultura de massas, que se utiliza de meios de comunicação como rádio, televisão e internet, para disseminar a seus

artefatos culturais, criando padrões e modelos a serem seguidos, influenciando a massa consumidora, onde se ter é uma necessidade para ser algo. Todas as classes sociais são atingidas pelo discurso sedutor da mídia, que nos leva a acreditar que o produto ou o ideal de beleza e até mesmo de vida imposto por ela, são indispensáveis para a nossa vida.

Adorno diz que ocorre a padronização dos consumidores

[...] Para todos, alguma coisa é prevista a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente. O fato de oferecer ao público uma hierarquia de qualidades em série serve somente à quantificação mais completa, Cada um deve-se portar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado *a priori* por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo (ADORNO, 2002, p.271)

Tudo é transformado em produto, arte, investimento entretenimento, acessórios, cinema, estética, música, para todos os gostos e costumes tudo a fim de conquistar o consumidor e obter lucros. A mídia e propaganda assumem papel prioritário no mercado, para alcançar os ideais e os modismos, criando um mundo e um protótipo de indivíduo que devem ser seguidos e idealizados, fazendo do homem não apenas um simples consumidor nesse mundo das mercadorias, mas também um estimulador do consumo, onde ele será o produto final resultado de todo o seu consumo. Ao consumir as pessoas satisfazem suas necessidades que foram inseridas culturalmente, o consumo configura a sociedade limitando a forma de pensar, e o mesmo ocorre quando a Indústria Cultural tem como alvo o consumo infantil. As crianças se tornam consumidoras em potencial, sendo estimuladas pela família e a indústria, de todas as formas possíveis, seja no brinquedo, no super – herói do desenho animado que faz a criança se inspirar no nele, seguindo suas ideologias e ações, seja na indústria alimentícia onde certos alimentos são destinados as crianças, onde marcas surgem e rotulam que o conceito de felicidade está ligado a ela. A criança se torna refém, e por não ter desenvolvido seu senso crítico é manipulada sem nem ao menos saber o que está acontecendo ao certo.

Uma das grandes armas dessa Indústria Cultural para atingir seu público alvo tem

vido através da publicidade e propaganda que é destinada a determinado público, influenciando a forma de pensar e compreender a sociedade, fazendo com que o indivíduo perca a capacidade de pensar por si próprio. Tendo como um dos maiores aliados do capitalismo, encontramos a televisão, onde de acordo com o programa escolhido pelo “cliente” é determinado o público que essa propaganda deve atingir como ocorre principalmente na TV aberta em meio aos programas têm os comerciais que induzem as pessoas a quererem consumir ainda mais, criando padrões, onde só se pode ser feliz se “ter”.

Nem mesmo as crianças escapam dessa cultura de massas e, acabam que se tornando reféns desde muito cedo, como em assistir um simples desenho, o que é algo comum na vida de toda criança, mas que se estudado mais a fundo tem uma intencionalidade, onde na maioria dos desenhos são implantados os ideais a serem seguidos, sem nem ao menos permitir a criança pensar ou questionar porque têm que ser daquela forma e não de outra.

Em alguns países a propaganda destinada ao público infantil é proibida, ao contrário do que acontece no Brasil, que basta assistir algum programa destinado ao público infantil para ver os exageros cometidos pela cultura de massas, que ilustram diversas situações onde as crianças só podem ser felizes se tiver o que está sendo imposto, e caso não tenha será excluída pelo meio em que está inserida. O grande foco para atingir público infantil são os brinquedos, que também sofreram diversas mudanças e tornaram-se mais um produto a ser comercializado. As crianças aparecem como consumidoras em potencial e futuros adultos adaptados a ordem estabelecida, sem refletir sobre as condições de produção e poder da sociedade capitalista.

## **OS BRINQUEDOS E DESENHOS ANIMADOS E INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL**

Os avanços da tecnologia cinematográfica ao longo da história vêm ganhando cores, formas, voz pelos seus desenhistas e idealizadores; ampliando o universo relacionado ao desenho animado, seja pela televisão ou cinema. Há nesse processo, a criação dos mais

diversos e atualizados estúdios para perpetuação e disseminação dos sonhos e da fantasia seja para o público infantil até o mundo adulto. Nesse sentido, a evolução desse mundo de magia e encanto é algo surpreendente, sendo que a cada novo desenho que se cria e se transmite nas telas do cinema, há também novos conceitos e novas mensagens a serem passadas aos telespectadores, no entanto, somente uma coisa não muda: seduzir vidas para o sonho, a imaginação e para trilhar o mundo de fantasia onde tudo é possível. É possível observar que ao longo da história os desenhos animados foram usados de diversas maneiras para transmitir mensagens, impor ideologias e maneiras de se comportar perante a sociedade. Um dos fatos marcantes na história dos desenhos animados é sua participação como arma de guerra.

Após o término da Primeira Guerra Mundial, os estúdios de animação se multiplicaram, criando inúmeras inovações e focando na produção em série, o que fez dos desenhos animados, um forte aliado presente na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) nas quais ambas as forças não pouparam esforços para utilizar os desenhos animados como aliado para convencer a população de que a guerra era necessária. Todos os regimes combatentes se utilizaram dos meios de comunicação para influenciar as massas e mostrar seu poder. Rádio e cinema consagravam ídolos que ditavam costumes e comportamentos. O cinema foi um veículo de comunicação muito popular e o desenho animado, um produto da mesma indústria cinematográfica, tornou-se também um agente a serviço da guerra (ROGRIGUÉZ, 2014, p.1). O cinema, animações e propagandas exerciam forte influência sobre as pessoas, com o poder de convencer a todos de que a guerra era necessária nesse contexto social. Um meio rápido, fácil e eficaz para atingir todos os tipos de públicos foram as animações, no qual grandes personagens da história da indústria cinematográfica e dos quadrinhos surgem nessa época, como uma arma poderosíssima de guerra, no qual esses personagens transmitiam a realidade vivida por todos na época e demonstravam um amor pela pátria e um espírito de luta para defender o seu país, passando a imagem que a guerra era sim necessária. Segundo Santos (2008, p.11):

[...] o governo americano iniciou uma campanha em massa de propaganda, buscando convencer o público que a guerra era inevitável e necessária, estimulou o crescimento da produção e criou a crença que o totalitarismo da



Alemanha.

Em meio à guerra surgiram inúmeros cineastas que se uniram ao governo e produziram inúmeras animações e, também grandes personagens que marcaram a época percorrendo décadas e, se adaptando ao longo da história até os dias atuais. Um dos grandes nomes da época que se uniu ao exército americano na luta contra a Alemanha foi o cineasta Walt Disney, que criou a empresa The Walt Disney Company 1F 2 na qual atualmente é uma empresa multinacional de mídia de massa que e, também um dos maiores conglomerados de mídia e entretenimento do planeta. A Disney foi fundada em outubro de 1923 por Walt Disney e seu irmão Roy Oliver Disney que implementaram um novo modo de se fazer desenhos animados e também são eles quem criaram o primeiro desenho animado com áudio em 1928, chamado Steamboat Willie (O Vapor Willie). A Disney atinge seu auge através do fornecimento de produções para serem utilizadas como armas de manipulação em prol do governo americano, onde por meio das animações convencia a sociedade a pagar impostos para ajudar a financiar a guerra, obtendo ajuda do personagem principal o Pato Donald. Também foi criado o personagem do papagaio Zé Carioca, um personagem com traços brasileiros, utilizado pelos Estados Unidos para induzir o Brasil como um aliado na guerra.

Se analisarmos criticamente e der a devida atenção muitos brinquedos criados ao longo da história e que vêm percorrendo décadas são estereótipos de beleza, de como se portar e que ditam padrões de como a coisa realmente deve ser, e os mesmos acompanham o desenvolvimento da sociedade percorrendo os anos acompanhando a cultura e a crescente desenvolvimento da cultura de massas, como é o que ocorre com a boneca Barbie, a queridinha das meninas no universo infantil e de muitos adultos também, é a boneca mais vendida no mundo, como Altmann (2013) nos diz que “o surgimento do que se tornaria a boneca mais vendida do mundo está envolto por um intenso investimento tecnológico, político e publicitário no sentido de viabilizar sua confecção, distribuição e hegemonia em um mercado mundial globalizado”.

Em se tratando da Boneca Barbie, vemos que sua história tem início na Alemanha

em 1952, com o estouro em vendas da Boneca Lille que não era destinada ao público infantil e sim ao público adulto masculino, pois ao contrário das bonecas da época a boneca Lille apresentava um corpo exuberante, usava roupas curtas, salto alto e era dona de uma beleza estonteante o que incitava o público masculino. A boneca já está no mercado as mais de meio século e o que sempre se vê nela? Uma boneca sempre muito bem vestida, que está muitas vezes à frente de seu tempo, com pele e o corpo impecável, e não importa o tempo, ela sempre está perfeita.

As bonecas Lilli tinham uma aparência alongada e eram vestidas com lindos trajes. Um deles era uma roupa de esquí; outro era um traje típico de uma região da Europa. Ruth e Bárbara nunca haviam visto bonecas como aquelas, exibidas no interior da loja, e Ruth sugeriu que comprassem uma para enfeitar o quarto de Barbara, já que ela havia passado da idade de brincar com bonecas. Barbara ficou encantada, mas, diante das bonecas com trajes tão diferentes, achou difícil escolher uma só. Ruth tentou comprar as roupas separadamente, mas foi informada de que elas não eram vendidas desta maneira. Se um cliente queria um traje diferente, tinha que comprar a boneca junto. (GERBER, 2009, p.19).

Ruth Handler viu pela primeira vez a boneca Lille e ficou incitada com a diferença da boneca, já que ela representava uma mulher mais velha, então decidiu comprar duas bonecas para sua filha Bárbara. Ruth Handler e seu marido foram os fundadores da empresa Mattel, que atualmente é uma das maiores empresas de brinquedos do mundo, lançado sonhos e padrões no universo infantil, e que viram na boneca Lille uma grande oportunidade para se estabelecer no mercado infantil, então a empresa Mattel compra os direitos autorais da boneca Lille e começam a desenvolver em seu laboratório uma nova boneca, baseada em Lille (ALTMANN, 2013).

A versão da boneca Lille criada pela Mattel foi lançada em 1959 em uma feira de brinquedos em Nova York, a nova versão da boneca possuía um ar mais jovial, mais maquiagem e um sorriso discreto, os fundadores da Mattel fizeram uma homenagem a sua filha Bárbara e chamaram a boneca de Barbie (ALTMANN, 2013).

Ela era uma modelo adolescente. Garotas deixavam de embalar bebês para exibir o mais recente da alta costura à la Matel. A Barbie era sexy apesar

de a maioria das proprietárias sequer estarem preocupadas com a sua sexualidade – elas apenas amavam as suas Barbies (STEIBERG, 2004, p.325).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o crescente estouro do comunismo nos Estados Unidos, as propagandas passam a ser destinadas pela primeira vez ao público infantil, que com a chegada da televisão e o lançamento do Mikey Mouse Show, as crianças passam a ser um novo público para o mercado consumista, o que proporciona o estouro e sucesso da boneca Barbie.

Com mais de meio século de vida, estima-se que desde a sua criação, mais de um bilhão de bonecas Barbies foram vendidas em mais de 150 países (LORD, 2004). Que acompanha o status a boneca mais vendida do mundo, no qual seu sucesso está sempre vinculado a um estereótipo de beleza, juventude e consumo.

Ruth Handler e a Mattel não pararam apenas na criação da Barbie, mas ao longo do seu mais de meio século de vida, deram a ela uma “vida”. Ao decorrer dos anos a Barbie foi ficando ainda mais linda, acompanhando os padrões de moda, sempre com roupas e acessórios luxuosos, em 1961 Barbie ganha seu namorado Ken, que é uma homenagem ao outro filho de Ruth. Na década de 80 surgem as primeiras Barbies negras, o que faz com que ao longo dos anos a boneca ganhe amigos, casa, carros.

Algumas marterialiedades se sobrepõe a outras, produzindo certas ‘normalidades’, desse modo é ‘natural’, no caso do uo de bonecos e bonecas, que os mesmos ao fazerem parte da sala de aula de crianças pequenas seja da raça branca, e olhos azuis com longos cabelos loiros. Assim tudo que escapa ou se apresenta de maneira diferente dentro desse modelo de ‘normalidade’, dessa ‘verdade’ acerca da raça branca, é o ‘diferente’ o ‘outro’. Este é o brinquedo consumido em série para crianças no que tange a ‘diferenças’ sejam elas raciais de gênero, geração ou etnia. (DORNELLES, 2003, p.4)

A boneca Barbie é um dos brinquedos que mais refletem o comportamento ela é inteligente, rica, está sempre na moda, tem um namorado perfeito, amigos que a adoram, está sempre no centro das atenções, já teve sua versão nas mais variadas profissões, personalidades

famosas, Altman nos diz que:

Se há algo marcante na história da Barbie é o investimento em torno da boneca. Diferentes estratégias publicitárias transformaram-na em uma personalidade. Barbie não é apenas uma boneca, mas uma marca. Não se trata mais apenas de vender uma boneca, mas de vendê-la com e por meio de inúmeros outros produtos: filmes, roupas e acessórios, carros, móveis, animais de estimação, jogos eletrônicos, *sites* da internet, decorações de festas infantis, roupas infantis, bolas, ovos de Páscoa e tantos outros produtos quanto se possa imaginar. (ALTMANN, 2013)

Lança o slogan de seja o que você quiser ser, com um mundo cor de rosa, onde tudo é possível, vendendo sonhos, mostrando através dos personagens criados ao longo dos anos o que as meninas precisam ter ser e fazer para se tornar uma mulher. Trazendo a ideia da imagem, copo e vida perfeita, tornando as crianças consumidoras em potencial. Gerber (2009 p.158) afirma que: “é um produto muito educativo: as crianças aprendem combinações de cores, desenhos de moda, cuidados pessoais, penteados, boas maneiras, e relacionamentos interpessoais – elas interagem por meio de situações sociais”.

Mas até que ponto essa relação da criança com um “produto educativo” é importante? O quanto essa relação pode influenciar em sua forma de pensar e agir? Estudos já demonstraram que brincar é essencial para a sobrevivência do ser humano, tanto quanto a nutrição. O brincar é fundamental para o desenvolvimento físico, social, intelectual e afetivo da criança, pois enquanto ela brinca, assimila o mundo ao seu redor, sem compromisso com a realidade, passa a atribuir aos objetos funções próprias, não dependendo da natureza dos mesmos.

Entretanto o mundo criado pela boneca Barbie leva a criança a ir além, sendo o que ela quiser no mundo cor de rosa, impedindo ela de usar sua criatividade e produtividade na hora de brincar o que é fundamental para o seu crescimento. As meninas são fígadas pelo mundo imaginário cor de rosa, onde tudo é possível, seu mundo incita certas formas de pensar, agir, e se relacionar com o mundo, esse mundo cor de rosa é uma marca, como está no site comemorativo “Viva o Rosa” comemorativo de 50 anos da boneca, onde se encontra um texto direcionado aos pais que diz:

Rosa é a maneira alegre e espontânea de viver, em que cada menina celebra seus sonhos e com ela a possibilidade de ser o que quiser! [...] Viva o rosa reforça a ideia de que cada menina pode transferir para a vida real elementos delicados e femininos que fazem parte do mundo da boneca. Por isso, convidamos você a participar também deste universo onde o rosa é sinônimo de alegria! (MATTEL, 2009)

A Barbie ensina que a felicidade está na aquisição de bens materiais, no qual sua pedagogia inspira diversas lições de como adquirir bens que deem status, riqueza, que acompanham tendências de moda e um estilo divertido. Fazendo com esses conceitos o indivíduo que entra no mundo cor de rosa se sentir especial, dando ao mesmo um conceito de vida social e de felicidade.

A boneca Barbie se faz imersa a uma pedagogia cultural que tem a intenção de ensinar a supremacia de um corpo e comportamento e produzir as subjetividades infantis. A pedagogia analisada na boneca mostra que a pressão da publicidade ao qual está impressa nela é difundida através de diferentes artefatos que incorporam valores e modelos que são inseridos na sociedade atual. A boneca Barbie personifica a fantasia de um mundo glamoroso e um ideal de beleza feminino, magro, branco e loiro.

Diante disso, torna-se desafio pensar que, independentemente das influências da Indústria Cultural e do Consumo, é preciso fomentar os valores humanos (ser) que estão cada dia mais se sendo que essa lógica do consumo não deve ser o objetivo maior na conduta humana, principalmente, na formação do pensamento infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sociedade contemporânea é a que mais enaltece o indivíduo se utilizando de diversos meios para que o mesmo se utilize da mercadoria para satisfazer necessidades criadas pela indústria cultural. Essa sociedade em que faz a mercadoria ser prioridade, e o indivíduo a um mero objeto, não permite que o indivíduo tenha vontades próprias, sentimentos, ideias, criatividade.

Na contemporaneidade, constitui-se uma imagem de infância que se

aproxima da imagem do adulto, tanto nos seus estilos e preferências quanto nos seus comportamentos. Todavia, o que mais tem sido preocupante são as reações infantis que se manifestam frente à lógica de mercado: ter, comprar, tomar posse. Esta manifestação não é uma expressão biológica, mas cultural, histórica e social. Entendemos que a infância expressa as variações da cultura humana e as transformações histórico-sociais, assumindo marcas definidas em cada época. Nosso desafio é compreender a criança enquanto sujeito histórico-social, marcado pelas dimensões culturais, religiosas, econômicas, políticas e sociais. (OLIVEIRA, 2011, p.14)

A sociedade é regida pela lógica do consumo, onde tempo é dinheiro. Somos incapazes de estabelecer relações sociais, ficamos aprisionados por trás de uma máquina que limita nossa forma de pensar e agir. A busca incansável pelo consumo, a valorização do ter em detrimento do ser, nos limita a seguir uma padronização na qual nos diz como devemos nos comportar, quais devem ser nossas preferências e como devemos pensar. Nossas relações sociais são cada vez mais limitadas e restringidas ao consumo. Tudo isso afeta diretamente indivíduo, e mais ainda o público infantil, que por não ter um senso crítico mais desenvolvido, acaba aceitando tudo o que lhe é imposto.

Dessa forma o brincar vem sendo comprometido, por meio dessas relações de consumo onde é possível observar que a presença do lúdico, das brincadeiras espontâneas e até mesmo o faz de conta é comprometido, onde é preciso comprar para brincar, onde a indústria dita as regras de como deve ser a brincadeira. Inúmeras animações cinematográficas são lançadas diariamente no mercado pela indústria cinematográfica, junto a essas animações a indústria lança inúmeros objetos que seduzem o público infantil e encanta os olhos e faz do “ter” uma necessidade. Através dos anúncios publicitários, estratégias de marketing, influência de outras crianças e até mesmo de adultos, as crianças passam a se interessar pelo consumo de determinado desenho animado ou personagem. Essa forte influência que as mensagens publicitárias exercem sobre o indivíduo na qual apresentam o produto podem modificar a percepção da criança com relação ao mesmo.

As crianças se tornam consumidoras em potencial, sendo estimuladas pela família e a indústria, de todas as formas possíveis, seja no brinquedo, no super-herói do desenho animado que faz a criança se inspire no mesmo, seguindo suas ideologias e ações, seja na

indústria alimentícia onde certos alimentos são destinados as crianças, onde marcas surgem e rotulam que o conceito de felicidade está ligado a ela. A criança se torna refém, e por não ter desenvolvido seu senso crítico é manipulada sem nem ao menos saber o que está acontecendo ao certo, sabe apenas que o fato dela “ter” algo, ou “ser” como alguém, fará com que ela não seja excluída do grupo da escola, e causará a ela uma certa satisfação apenas pelo fato de ter e ser.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALTMANN, Helena. **Barbie e sua história: gênero, infância e consumo**. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072013000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072013000100017&script=sci_arttext) >. Acesso em: 12/03/2024.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam da criança: da criança na rua a criança cyber**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GERBER, Robin. **Barbie e Ruth**. 1º Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. P. 19-158.

LORD, M. G. **Forever Barbie – The unauthorized biography of a real doll**. New York: Walker & Company, 2004.

MATTEL. **Viva o Rosa – Celebre o aniversário da Barbie**. 2009. Disponível em: <http://www.barbievivaorosa.com.br/>. Acesso: 15/06/2015.

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**. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá.

RODRIGUÉZ, Lorena de Meira. Estratégia de manipulação das massas: o desenho animado como arma de guerra. **Anais...** Belém: XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte, 2014. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/https://portalintercom.org.br/anais/norte2014/resumos/R39-0983-1.pdf. Acesso em: 07/05/2024.

SANTOS, Aline Martins. A Segunda Guerra Mundial na Linguagem dos Quadrinhos. Capitão América: “A Sentinela da Liberdade” ou “O Defensor da América para os Americanos”? **Anais...** 6º Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, Niterói, RJ, 2008.

STEIMBERG, S. R. [et al]. **Boy Culture: an encyclopedia**. California: Greenwood Publishing Group, 2010.

ZUIM, Antônio Alvaro Soares. **O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2011. Acesso: 15/06/2015.



# O BRINCAR COMO FONTE IMPULSIONADORA DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA (0-3 ANOS)

*Shirley De Sá Nascimento Lima<sup>29</sup>*

*Marta Regina Furlan<sup>30</sup>*

*Eduardo Augusto Farias<sup>31</sup>*

## INTRODUÇÃO

Nesse ensaio teórico discutimos os diferentes aspectos do crescimento físico, maturação neurológica, aprendizagem e aspectos adaptativos, psíquicos e sociais que compõem a interação e a estimulação essencial para o brincar enquanto relação afetiva e de aprendizagem cognitivo-social, dentro do que se espera do desenvolvimento das etapas e fases específicas da primeira infância que podem impactar no desenvolvimento humano.

Nesse contexto, insere-se o brincar como elemento indissociável do ser criança permeado pela necessidade vital que para nós, enquanto humanos transpassa o histórico-social requerendo respostas próprias desse ato que em sua essência não é finito a época, cultura ou classe social.

---

<sup>29</sup> Pedagoga. Mestranda em Neurociências no Núcleo de Formação Irene Maluf (FICS). Pós-graduada em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Neurociências e Neuropedagogia na Educação, Neuropsicomotricidade. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica" GEPEITC - CNPq/Uel e do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de CRITinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: shirley.desa@neuropsicopedagoga@gmail.com.

<sup>30</sup> Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/Uel. Coordenadora do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de Critinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: mfurlan@uel.br.

<sup>31</sup> Assistente Social. Doutorando em Educação. Mestre em Serviço Social e Política Social. Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla. Especialista em Serviço Social e Intervenção Profissional. Licenciado em Sociologia. Graduado em Serviço Social. Autor de vários livros e artigos, suas áreas de atuação e pesquisa envolvem o campo da Educação Inclusiva; Antirracismo; Educação de Jovens, Adultos Idosos; Infância e Maternidade Negra; Adoção e Rede Intersetorial de Trabalho com Famílias. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica" GEPEITC - CNPq/Uel e do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de CRITinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. "E-mail: professoreduardofarias@gmail.com.

O presente artigo é dividido em três partes além da introdução apresenta-se o desenvolvimento elencando aspectos do potencial cognitivo da criança e o brincar, onde discute-se alguns marcos regulatórios do desenvolvimento infantil e as contradições sociais presentes no que concerne as dificuldades que o modo de produção e reprodução das relações sociais capitalista impõem ao viver plenamente a primeira infância. Dessa forma conjuga-se o brincar enquanto questão que remete a interação social, a socialização e a compreensão da diversidade e pluralidade humana e seguindo as considerações finais.

Apresenta-se os desafios contidos para o viver plenamente a primeira infância, em uma sociedade que urge na antecipação de fases para o fazer adulto, com o uso de pretextos que justifiquem o modo exacerbado de reproduzir o contexto competitivo e seus estressores, bem como, da contemporaneidade que emerge na infundável e descabida oferta consumista de objetos característicos com essa realidade que, em geral, não prezam pelo respeito a individualidade inerente ao ser criança no que tange a possibilidade de simplesmente se encontrar no brincar.

Espera-se em síntese que esse artigo possa remeter a discussões e aprofundamento crítico e científico sobre o tema, motivando e ganhando novos adeptos às causas do brincar.

## **O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-SOCIAL DA CRIANÇA E O BRINCAR COMO POSSIBILIDADE DE ALCANÇAR O SEU PLENO POTENCIAL**

Em seu livro *Criança que brinca mais aprende mais* (POZAS, 2024, p. 9), enfatiza sobre a trama de “conhecer armas para poder lutar”, as guerras que golpeiam singularidades e subjetividades de crianças em sua primeira infância, sujeitos ‘indefesos’ e diversos, transitando pelos paradigmas que sustentam a defesa da importância do brincar na infância.

Segundo (Beard, 1970, p. 59):

Piaget e sua principal colaboradora, Inhelder, acreditam que podem distinguir três períodos, em que o desenvolvimento cognitivo é qualitativamente diferente, com subestádios em cada um deles. O primeiro é o período de inteligência sensório-motora, que se estende do nascimento até o

aparecimento da linguagem, aproximadamente durante os dezoito primeiros meses de vida.

Quando a criança experimenta um brinquedo novo, estimula-se seu desenvolvimento neuropsicomotor, trabalha-se os aspectos da coordenação motora permitindo a coordenação do olho, da mão que é desenvolvida no quarto mês de idade. Um chocalho preso no teto do carrinho, remete mais do que balançar objetos a distância, ele abarca sons e ações e percepções que potenciam o desenvolvimento de capacidades visando explorar ações que são capazes de desenvolver a compreensão espacial, ou seja, a criança estuda por exploração (BEARD, 1970).

A completude do desenvolvimento infantil é amparada por um adulto educador que se deleite no convite de (re)aprender a brincar, e sustente sua prática educacional com base em conhecimentos, a importância da 'leitura de mundo' (FREIRE, 2011) que a criança tece em sua primeira infância e as habilidades que adquire conforme estimulada para o uso do brinquedo, possibilita com que a prática brincante contribua significativamente para o fortalecimento da cultura lúdica.

A criança se apodera do mundo a seu redor para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. A brincadeira projeta a criança em um universo alternativo excitante, no qual ela não só pode viver as situações sem limitações, mas também com menos riscos. A forma e a intensidade de apropriar-se da brincadeira estarão diretamente associadas ao meio e às relações vivenciadas pela criança. A comunicação que ocorre no ato de brincar torna-se uma metacomunicação, na medida em que as trocas verbais ou não verbais, implícitas ou explícitas, conferem à brincadeira o lugar da iniciativa e da vontade de cada um, cujas combinações e acordos fazem emergir as ressignificações do cotidiano e da cultura em que está inserida (POZAS, 2014, p. 36).

O nível socioeconômico da criança pode se associar a diferentes aspectos, tais como tipo de dinâmica familiar, qualidade do cuidado parental e da estimulação ambiental, localidade da moradia, nível de exposição a violência, a eventos adversos e a toxinas, tornando-se um construto muito mais complexo e informativo quanto à saúde física e mental do indivíduo.

Por meio das possibilidades de a criança ser estimulada na aquisição de habilidades e desenvolvimento máximo da potencialidade individual aponta-se a importância da família no constructo da identidade e do brincar infantil. Entretanto a sociedade capitalista está estruturada e é personificada pelos preconceitos de gênero, raça/etnia e classe social.

Esses preconceitos incidem sobre a formação da criança enquanto sujeito de direitos integral e impossibilitam a igualdade quanto a aquisição de brinquedos que possam estimular o desenvolvimento, além do que, famílias da classe trabalhadora não dispõem de tempo para brincar com seus filhos, tendo em vista que o mundo do trabalho e suas metamorfoses desgastam os pais pela exploração massiva do capitalismo.

Diante desses elementos sobra-se pouco tempo para a convivência familiar, além de que as telas estão tomando conta das relações sociais que vão ficando cada vez mais embrutecidas, diluídas e desintegradas.

Segundo Furlan & Silva (2023, p. 23):

A cada momento, o embrutecimento humano e social assola a infância e a espontaneidade da criança em detrimento de uma vida precocemente adulta, em que as crianças, desde a mais tenra idade, são levadas a viver uma relação marcada por um tempo encurtado da infância, acentuando o ofuscamento e a indiferença das relações interativas e brincantes, e do confinamento frente ao mundo das telas. Esse contexto problemático no campo das relações e da formação humana tem direcionado olhares, para as crianças e suas infâncias, como possibilidade possível do devir - o vir a ser si mesmo, enquanto promessa de “salvação” daquilo que a humanidade até o presente momento não conseguiu desenvolver, considerando que, num território demarcado por incertezas, a única certeza que se pode ter e jamais se afastar dela é que as crianças precisam ser reconhecidas...

As experiências brincantes podem ser formas da criança se sentir representada por meio das ações que envolvem, que exercitam e a fazem explorar o mundo ao redor, dessa forma compreende-se que crianças em sua primeira infância precisam ser respeitadas em suas singularidades e em suas múltiplas formas de entender o mundo que lhe é expresso ao redor.

Componentes afetivos entram em toda estrutura cognitiva e a severa privação emocional pode limitar drasticamente o desenvolvimento intelectual (BEARD, 1970, p. 58), por isso o brincar deve se situar na busca do plural, na busca do diverso entendendo todas as

multiplicidades que envolvem a inteligência da criança que busca pela sua curiosidade, conhecer, aprender, fortalecer vínculos de afetividade para com seus familiares e pessoas com quem se socializa.

As frequentes e consideráveis discrepâncias nessa relação sujeito brincante e cultura do consumo estigmatizado pelo impacto suntuoso de uma sociedade movida por constantes e rápidas mudanças, impulsionadas pelos diversos avanços tecnológicos traz no seu âmago o alerta para a profunda estranheza com a qual lidamos no tocante às reais necessidades da infância.

As necessidades da primeira infância são permeadas pela significância da inserção desse indivíduo em sua inteireza e totalidade no complexo mundo da socialização perpetuada pela transmissão de conhecimento que ultrapassa conceitos e preceitos onde essas aquisições formatam ou deformam esse desenvolvimento e estes por sua vez nos levam a perceber o fatídico contexto em que:

Todas essas transformações influíram e determinaram o modo de vida no ambiente escolar, pois interferiram nas práticas cotidianas escolares, no processo de ensino-aprendizagem e na construção do currículo. Além disso, as imagens das crianças e do seu universo vêm passando por significativo processo de transformações que, de algum modo, incutem na sua maneira de ser e viver. Por isso, compreende-se, atualmente, que existem vários desafios propostos à educação infantil: construção de novos currículos que atendam às necessidades de desenvolvimento biopsicossocial da criança; desenvolvimento de novas propostas para incrementar o processo de construção do conhecimento (MELO, 2014, p.31).

Na perspectiva da neuro-psicopedagogia há uma grande variedade de instrumentos para avaliação do desenvolvimento, que permite análise longitudinal e vigilância do desenvolvimento em todas as crianças durante as consultas de puericultura. A implementação do uso desses instrumentos é necessária por auxiliar na identificação precoce de alterações, especialmente atrasos e desvios discretos, assim como no efeito planejamento de ações e intervenções.

As avaliações de desenvolvimento podem ser construídas multidisciplinarmente por meio de um Plano de Atendimento Familiar e/ou Plano de Atendimento Individual que

possibilite a coparticipação da família como central na avaliação do desenvolvimento de seu filho. O atendimento profissional integrado com os sujeitos da intervenção profissional é alimentado pelo olhar, pela escuta pelo entender e compreender as diversas potencialidades que a criança possui, sendo assim, a avaliação biopsicossocial integra uma gama de profissionais que acolhem, escutam, propõem alternativas junto aos familiares da criança atendida para o seu pleno desenvolvimento neuropsicomotor e social (FARIAS & RUFATO, 2021).

Na avaliação do desenvolvimento utiliza-se de instrumentos brincantes que dão base à construção de estratégias de ação, tendo em vista as possibilidades de intervenção psicopedagógica para com a criança, esses instrumentos brincantes são capazes de levar as crianças a reproduzirem a sua leitura de mundo enquanto constructo das relações sociais em que transita suas vivências infantil, e as percepções que tem ao redor.

Segundo Gardner (1995, p. 16) o planejamento de uma escola ideal do futuro requer:

[...] o que chamarei de “especialistas em avaliação. A tarefa dessas pessoas seria a de tentar compreender, tão sensível e completamente quanto possível, as capacidades e interesses dos alunos de uma escola. Entretanto, seria muito importante que os especialistas em avaliação utilizassem instrumentos “justos para com a inteligência”. Queremos ser capazes de observar, específica e diretamente, capacidades espaciais, capacidades pessoais e assim por diante, e não através das lentes habituais das inteligências linguística lógico-matemática... Quando não começarmos a tentar avaliar outros tipos de inteligência diretamente, estou certo de que determinados alunos revelarão forças bastante diferentes, e a noção de inteligência geral irá desaparecer ou atenuar-se imensamente.

Considerando o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, período em que o cérebro humano tem alta capacidade de plasticidade, podendo decorrer em resultados de prevenção e recuperação. Os domínios ou habilidades do desenvolvimento não se desenvolvem separadamente nem de forma linear, mas sim com uma complexa teia de características ou comportamentos interdependentes e cumulativos, e que dependem da interação com um ambiente favorável.

Nossa cultura ocidental moderna desdenhou o brincar como uma característica fundamental generativa na vida humana integral. Talvez ela faça ainda mais: talvez negue o brincar como aspecto central da vida humana, mediante sua ênfase na competição, no sucesso e na instrumentalização de todos os atos e relações. Acreditamos que para recuperar um mundo de bem-estar social e individual – no qual o crime, o abuso, o fanatismo e a opressão mútua não sejam modos institucionalizados de viver, e sim erros ocasionais de coexistência –, devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana. Também cremos que para que isso aconteça devemos de novo aprender a viver nessa atmosfera. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, p.245)

Assim, ao pensarmos nas funções do brincar, verificamos que ele possibilita o desenvolvimento de uma série de aspectos relacionados ao desenvolvimento humano na primeira infância, o brincar potencializa a criatividade, a interpretação, as capacidades argumentativas da fala, dos gestos, da sinestesia, além da interação social para a sociabilidade humana, tal como demonstramos:

Idade	Caracterização	Brincadeiras
Nascimento aos 6 meses	Exploração sensório-motora: preferência por objetos em movimento, com som e cores vivas.	Brinquedos móveis Mordedores, brinquedos de apertar e com textura variada Bolas Brinquedos que emitam sons ao serem manipulados Todos precisam ser atóxicos e adequados, no caso de serem manipulados com a boca.
7 aos 12 meses	Exploração do ambiente e do próprio corpo.	Bolas Brinquedos com rodas Esconde-esconde Bater palmas Livros de tecido ou de plástico para que possam ser manipulados Brinquedos que flutuam na água para brincadeiras durante o banho
12 aos 18 meses	Apreciação de histórias; destreza manual relativa; consegue apontar objeto de interesse; apresenta interesse por figuras; grande prazer com brinquedos que fazem sons.	Livros com ilustrações e texturas Brinquedos que emitem ruído e sons ao serem movimentados Brincadeira de palmas e música Cubos e construção de torres com dois elementos Lápis de cor
18 meses a 24 meses	Consegue correr com cuidado; empurra e puxa caixas e brinquedos; aprecia escalar; começa a demonstrar preferência manual; imita	Bonecas laváveis Caixa de ferramentas para trabalhar coordenação motora Construção de torres com três cubos Brinquedos de selecionar e encaixar, com formas geométricas e outras

	comportamentos dos adultos; brinca sozinho; aprende o tamanho relativo de objetos.	Lápis de cor Livros, nos quais geralmente reconhece figuras e aponta os itens Brinquedos de instrumentos musicais Música
24 aos 30 meses	Corre com segurança; possui linguagem já bem desenvolvida; aprecia construir e destruir, reunir e separar; compreende o tamanho de si em relação aos objetos do ambiente; defesa dos próprios pertences; atividade e curiosidade sem noção de perigo.	Início das brincadeiras de faz de conta Fantasias Brinquedos de construção Lápis de cor, giz de cera, guache/aquarela Brinquedos que estimulem a motricidade fina Construção de torres com seis ou sete peças Quebra-cabeças com peças grandes Objetos domésticos Livros (já consegue virar uma página por vez) Bola Brincadeiras paralelas com outras crianças
36 meses	Apreciação dos movimentos do próprio corpo em relação aos objetos externos e ao espaço.	Triciclho Bola Construção de torres cada vez maiores e pontes Tesoura (sem ponta) Escuta histórias com atenção e pede para repetir as favoritas Auxilia os adultos na realização de atividades domésticas Faz de conta com outras crianças
48 meses	Maior controle dos movimentos do próprio corpo, habilidades crescentes com coordenação motora e uso de bolas, raquetes, lápis; distinção das cores primárias; cópia de desenhos simples; apreciação de histórias; senso de humor; comportamento cada vez mais independente	Escalar árvores e escadas Bola Desenho da figura humana com cabeça, membros e tronco Nomeação antes do desenho Perguntas: Por quê? Quando? Como? O que é? Confusão entre fatos e fantasias ao ouvir histórias Brincadeira de fantasiar-se bastante imaginativa Compreensão da vez de cada um em uma brincadeira e do compartilhamento de brinquedos
60 meses	Habilidades corporais ainda mais avançadas; bom controle da escrita e do desenho; apreciação de histórias, piadas e jogos de adivinhação; comportamento mais sensato, controlado e independente.	Jogos com bola, de acordo com as regras, posicionamento e pontuação Desenhos facilmente reconhecíveis e com riqueza de detalhes Compreende o conceito de organização, mas precisa ser lembrado continuamente Escolha dos amigos Brinca cooperativamente na maioria das vezes e entende a necessidade das regras e de brincar segundo elas Preza o significado do tempo em relação à programação diária

Fonte: baseada em Sheridan (1997, *apud* MIRANDA, 2022)



Segundo Beard (1960, p. 105), “Piaget encara o papel da recreação como muito mais do que uma preparação para atividades adultas”, entendemos a partir do pensamento infantil que os jogos reproduzem o que impressionou a criança, trazem consigo o que lhe agradou, produzem uma rede de recursos que permitem ao ego assimilar toda a realidade. Muitas escolas executam um excelente trabalho propondo recreação imaginativa, utilização de brinquedos que estimulam a construção e a representação, com base em elementos da natureza, água, areia e materiais concretos tijolos, materiais de desenho, tintas, tornando o ambiente da escola atrativo e estimulante.

Consideramos tal como Gardner (1995) a importância de reconhecer e estimular todas as inteligências humanas e todas as combinações de inteligências e o brincar, através de jogos, brincadeiras que elaborem a leitura de mundo potencializam a criança a se sentir melhor em relação a si mesma e as suas competências tão exigidas na sociedade moderna.

A ética do cuidado conduz o professor ao trabalho para o bem comum e quando entendemos as diferentes combinações de inteligência que contêm a diversidade e pluralidade, entendemos que as múltiplas inteligências são concretamente demonstradas na primeira infância. E é a partir do contato com as brincadeiras que podemos propor abordagens que possam auxiliar a educação infantil em seu propósito de impulsionar o desenvolvimento para o alcance do pelo potencial da criança.

O brincar é explorar, é conhecer, é resolver problemas que compreendem a significação, a imaginação, o companheirismo, enquanto produto da criatividade infantil. É por meio do brincar, dos jogos que a criança vai descobrindo suas habilidades, suas potencialidades, expressando do que gosta, do que não gosta, e nessa continuidade vai criando sua personalidade.

Nas brincadeiras a criança em sua primeira infância interage desenvolvendo e fortalecendo os laços de afetividades e vínculos com seus cuidadores.

Além desses elementos a criança necessita de ser estimulada essencialmente, e entendida a partir das multiplicidades que envolvem a inteligência humana, o brincar não se conduz de uma maneira igualitária na sociedade capitalista, pois o brinquedo virou

mercadoria, que produz valor, capital desintegrando relações sociais que se encontravam por meio do brincadeiras que interagem com a natureza, com a água, com o solo, com a areia, com a argila.

O ato de brincar é um DIREITO que deve ser conferido às crianças sendo um marco da primeira infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente objetiva CRIANÇAS como sujeitos de direitos, garantir o direito de brincar é incluir, é acolher, é escutar, é realizar mediações que impactem positivamente na vida das crianças na educação infantil.

Na atual conjuntura vemos alguns avanços sobre a questão do brincar, podendo citar a Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, promulgada em 20 de Dezembro de 1996, a Lei nº 14.826/2024, que institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCN) que possui caráter instrumental e didático, para os professores terem consciência, em sua prática educativa. Sendo que, a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações a serem trabalhados com as crianças.

Os avanços são normativos e legais, entretanto temos que efetivar esses elementos na prática docente, por isso enquanto professores competentes e conscientes da realidade que nos cerca podemos reaprender, cuidar, brincar, interagir com a diversidade e individualidade de cada criança, propondo com que aprenda significativamente a partir de conhecimentos prévios, resolução de problemas. O professor da educação infantil deve ter proximidade com as práticas sociais e atuar de maneira inclusivista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos aqui discutir alguns conceitos básicos que permeiam a odisseia do desenvolvimento infantil respeitando o Ambiente enquanto formador de cuidados, a importância das parcerias com as famílias e o respeito as diversos e formatos plurais de famílias, onde o professor coerente, ético e humano busca acolher as diferentes culturas,

valores, crenças sobre a educação de crianças em sua primeira infância. Quando incluímos o conhecimento familiar no trabalho educativo podemos entender as contradições que acontecem na vida das crianças em suas primeiras infâncias, principalmente as crianças pauperizadas, negras, neuro atípica estabelecemos canais de comunicação com as crianças que lecionamos.

A atenção à criança na primeira infância deve, necessariamente, considerar sua família e seu contexto de vida. Compreende-se que família é quem se pode confiar e que existe uma diversidade e uma pluralidade inerente a ela, nesse contexto como educadores conscientes temos que interpretar sem julgar, estender que muitas vezes a membros da comunidade que auxiliam uma mãe solo nos cuidados com o filho, os territórios de vivência expressam os significados, a aprendizagem social da criança e possuem uma riqueza de detalhes capazes de serem transformados em ações concretas, pedagógicas que elejam a brincadeira, a recreação, os jogos pedagógicos enquanto elemento fundamental das relações humanas.

Dessa maneira o brincar, as brincadeiras, os jogos, as recreações devem se manifestam nas atividades de família, na escola, na sociabilidade humana, todos tem o direito a uma primeira infância saudável a partir do desenvolvimento neuropsicomotor e social, todas a pessoas têm suas habilidades e podem ser inseridas em brincadeira, jogos e recreações que perfazem a essência da vida humana.

O brincar é o desenvolvimento de habilidade cognitivas e psicossociais, o brincar apresenta a leitura de mundo que a criança faz da realidade que a certa e por meio das brincadeiras, da criatividade infantil, do sonhos de uma infância melhor para todos apontamos alguns elementos que emergem a partir do brincar sendo marco legal da primeira infância possuindo a potência de construir processos de sociabilidade mais humanos em combate aos brinquedos e brincadeira que perfazem somente contributo a competitividade imposta pelo sistema capitalista.

Experiências brincantes se manifestam na vida de todas as crianças sendo potencializadora de aprendizagem em sala de aula e de atendimento profissional, por meio de jogos, metodologias brincantes que abranjam as particularidades da infância, propondo olhares

inclusivos no contexto da educação para que ela em conjunto com outras políticas da infância possam sustentar as bases da educação infantil enquanto elemento que cuida, que acolhe as diferenças culturais e sociais incluindo a partir da empatia, do acolher, do sensibilizar, e do fortalecer vínculos na perspectiva da educação para todos a primeira infância.

## REFERÊNCIAS

BEARD, Ruth M. **Como a criança pensa: a Psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais**. São Paulo: IBRASA, 1970.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. In: MELLO, (orgs.). - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FARIAS, Eduardo Augusto; RUFATO, Edlaine Aparecida. O Plano de Atendimento Familiar como instrumento de planejamento e efetivação dos direitos sociais das pessoas com deficiência. In: AMARO, Sarita; CRAVEIRO, Adriéli Volpato; MIKOSKI, Vanessa Dorada (Orgs). **A materialização do pensamento crítico na produção de documentos técnicos do Serviço Social**. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 22).

FURLAN, Marta Regina; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. "Ei, você não tá mais de castigo!": reflexões sobre infâncias e desafios contínuos da docência. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 13, nº 1, jan/jun2024. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/8608/6869>. Acesso em 08 abr. 2024.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MELO, Rozana Machado Bandeira de. **É brincando que se aprende: a experiência da te-arte na educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MIRANDA, Débora Marques de; MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes. **O pré-escolar**. 3. ed. São Paulo: Hogrefe, 2022.

POZAS, Denise. **Criança que brinca aprende mais:** a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio de Janeiro, 2014.

# REFLEXÕES A RESPEITO DO BRINQUEDO NA CONTEMPORANEIDADE: AS CONSEQUÊNCIAS DA SOCIEDADE DE CONSUMO

*Marcela Regina Mafra*<sup>32</sup>  
*Rafaela Carolina Garcia Ferreira*<sup>33</sup>  
*Vivian Leite Pereira Montanher*<sup>34</sup>  
*Marta Regina Furlan*<sup>35</sup>

## INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização muitas foram as mudanças ocorridas em todo o mundo e, dentre elas está o surgimento e uso das mídias, que a cada dia se intensifica, influenciando na vida e no comportamento do ser humano, direta e indiretamente (COSTA et al., 2018), de modo que estas estão a todo o tempo fazendo propagandas de diversos produtos, incluindo brinquedos.

O poder das mídias sobre a sociedade é muito grande, pois influencia tanto crianças como adultos no que diz respeito ao consumo, de tal forma que se utiliza de argumentos persuasivos, anúncios bem elaborados e propagandas que fazem qualquer um

---

<sup>32</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (FUCSP). Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – (UENP -Campus Cornélio Procópio), professora da Educação Infantil em Cambé - PR. E-mail: mrm\_mafra@yahoo.com.br

<sup>33</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Licenciatura Plena em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- Campus de Apucarana). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Maringá (UNICESUMAR), professora do Ensino Fundamental I em Araçongas – PR. E-mail: rafaelacarolinagf@gmail.com

<sup>34</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- Campus de Apucarana), professora da Educação Infantil em Araçongas – PR. E-mail: vleitopereira@gmail.com

<sup>35</sup> Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/UEL. Coordenadora do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de Critinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: mfurlan@uel.br

acreditar que realmente não é possível viver sem aquele produto, aproveitando-se da fragilidade da sociedade e incentivando diretamente o consumo.

Sabemos que, muitas crianças tem interesse por determinados brinquedos por causa das recorrentes propagandas que aparecem nas diversas mídias que as mesmas tem acesso e, com a rapidez com que esses brinquedos são divulgados entre as próprias crianças. Assim, em meio a esse contexto histórico e social percebemos nitidamente um apelo midiático que está a serviço da produção e do consumo, de modo que o apelo pelo consumo vem despertando no indivíduo a necessidade de consumir cada vez mais e, no público infantil isso se intensifica a partir da elaboração de brinquedos industrializados que despertam certo fascínio entre as crianças, no entanto, são brinquedos que já estão prontos e não provocam a criança a desenvolver-se, pois, a criança apenas permanece frente ao brinquedo que faz tudo por ela, por exemplo, uma boneca – ela chora, ela se movimenta sozinha, ela fala o que quer; e desta forma, a criança apenas observa como uma mera expectadora (OLIVEIRA, 2008).

À vista disso, percebemos um aumento no índice de consumo de produtos infantis que está aliado ao fato de que cada vez mais tem se tornado importante para a criança adquirir o brinquedo da moda o mais rápido possível, deste modo, nos propomos a refletir a respeito da influência que a mídia possui no universo infantil e as consequências geradas pela sociedade do consumo na infância.

## **O BRINQUEDO NA CONTEMPORANEIDADE: AS CONSEQUÊNCIAS DA SOCIEDADE DE CONSUMO.**

Sabemos que as crianças sempre existiram em todos os períodos da humanidade, mas foi a partir da Idade Moderna que a infância se constituiu como categoria social (SARMENTO E PINTO, 1997). Atualmente a sociedade é marcada pelo capitalismo e pela tecnologia, e conseqüentemente isso influencia diretamente na maneira de pensar a criança, tendo em vista que ela se constitui a partir das mudanças sociais, econômicas, culturais e

tecnológicas presentes em seu tempo. Assim, a criança desde muito cedo convive no mundo repleto de mídias, de modo que isso torna-se parte do seu cotidiano.

De modo geral, toda criança gosta de brincar e, portanto estão sempre envolvidas com as brincadeiras que fazem parte do seu convívio social e que se ligam a realidade da vida adulta a que ela pertence, assim entendemos que a criança cresce sendo influenciada pelo meio que a cerca, de modo que as suas brincadeiras de inventar e reinventar estão ligadas as rotinas do mundo adulto e, é através delas que a criança se socializa e estabelece contato com o outro nas mais diversas formas de brincar e fantasiar.

Ao refletir a respeito dos impactos causados pelas mídias referente a indústria cultural e do consumo na infância, tomamos consciência que o processo de expropriação do pensamento criativo e inventivo da criança tem sido afetado, pois, de acordo com Oliveira e Paschoal (2015), as crianças tem sido:

[...] submetidas à ordem social que padroniza comportamentos e ideias conforme padrões do consumo e mercadoria, o indivíduo, especificamente a criança, vai se adaptando a esses moldes do mercado e da Indústria Cultural, sendo expropriado de si; a criação e a invenção são substituídas pelo pensamento padronizado e uniformizado (OLIVEIRA, PASCHOAL, 2015, p. 01).

Não obstante, é visível na sociedade contemporânea que o universo infantil está cada vez mais ligado ao consumo, as marcas e os produtos ditos “da moda” determinam aceitação dentro de um grupo, direcionando, desde muito cedo, a criança a se submeter a indústria cultural, ao consumismo e ao brincar industrializado, de modo que se a criança não possui o artigo ou o brinquedo da atualidade ela está fora dos padrões e, com isso a lógica do consumo na infância vem aumentando e, isso nos causa preocupação uma vez que afeta diretamente a construção das individualidades da criança.

Quando pensamos no envolvimento familiar referente ao consumo infantil desenfreado, ouvimos que diante do cotidiano intenso vivido por muitas famílias, nos deparamos com pais que dizem não ter tempo para brincar com seus filhos e com isso se sentem culpados por tamanha ausência, assim muitos acabam por permitir que seus filhos



passem horas em frente à televisão, navegando na internet através de computadores ou mesmo celulares, no videogame ou em meio a diversos brinquedos industrializados espalhados pela casa, que acabam por ser as únicas companhias que esta criança tem para interagir e brincar. Contudo, os pais ao se sentirem culpados por estar ausentes acabam por compensar a participação na vida de seus filhos comprando tudo aquilo que eles pedem, isso inclui brinquedos industrializados, que muitas vezes, serão logo descartados ou deixados jogados de lado em um canto qualquer; pois, é inegável que muitos desses brinquedos são adquiridos pelo simples fato de possuir algo ou para se sentir parte de um grupo, no intuito de satisfazer uma necessidade que é momentânea, é uma espécie de vazio que nunca é preenchido, e com isso temos um consumo desenfreado.

Oliveira e Gasparin (2011) salientam que as:

[...] crianças estão sendo submetidas ao consumo sem controle, acreditando e produzindo formas individuais do pensamento voltados somente à lógica consumista. Tudo o que se deseja parece resolver em poucos minutos, seja com um cartão de crédito, um cheque, um parcelamento. Pais tornam-se vítimas de seus próprios filhos, que seduzidos pela mercadoria e o que ela pode oferecer através de seus apelos midiáticos, tem repercutido em leituras desconectadas do que deva ser a infância e a própria manifestação lúdica do brincar (OLIVEIRA, GASPARIN, 2011, p. 7573).

Esse fato é preocupante, pois, cada vez mais percebemos que as crianças estão se isolando do mundo real a sua volta e deixando de interagir com o outro, de modo que essa introspecção aparece ao longo de sua vida quando nos deparamos com crianças com problemas de socialização, dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral, entre tantas outras. Numa sociedade marcada pelo consumo, vemos crianças substituindo e descartando brinquedos a todo tempo. Brinquedos causam sedução imediata, porém após adquiridos, tornam-se rapidamente desnecessários, descartáveis e sem utilidade. Os brinquedos mais modernos, caros e sofisticados são facilmente deixados de lado e trocados por outro lançamento, o dito “brinquedo da moda”.

A imagem da felicidade está ali no brinquedo novo, mas quando ele chega percebe-se que o mesmo satisfaz apenas por algum tempo e logo há a necessidade de trocá-lo,

rejeitando-o e assim a felicidade nunca é encontrada. Lima (2015, p. 14) expõe que “a criança ganha um brinquedo e fica feliz num dia, no dia seguinte já vê a felicidade em outro brinquedo que viu passando em alguma propaganda de TV” ou em outros mídias, isso nos faz refletir a respeito da industrialização desses brinquedos, do porquê eles são tão sedutores num primeiro momento, porém são rapidamente substituídos?

De acordo com Oliveira e Gasparin (2011), a criança tem sido “ajustada” como um produto do meio exterior, de tal forma que querer algo que o outro tem o coloca, sem restrições, no lugar do outro; ou seja, ela passa a ocupar o lugar do outro nessa ordem e, logo é aceita e faz parte desse grupo; por isso assistimos constantemente crianças pedirem para seus pais o brinquedo igual ao que o colega possui, evidenciando cada vez mais o desejo de consumo que é produzido pelas propagandas e anúncios disseminados pelas mídias as quais as crianças tem livre acesso.

Os ditos brinquedos da moda são muito atrativos nas apresentações midiáticas, porém após adquiridos são tão independentes que as crianças pouco se apegam a eles para brincar. Elas passam boa parte do tempo apenas observando o brinquedo que se movimenta sozinho, fala frases prontas, brilha, ascende e apaga luzes, etc. A criança, praticamente, não participa, é uma mera espectadora do brinquedo (OLIVEIRA, 2008).

Para os pesquisadores e teóricos ligados a educação da infância, o brincar é algo fundamental para que a criança se desenvolva integralmente, assim, o brincar é uma fonte inspiradora para aquisição de aprendizagens; pois desperta na criança o prazer, a criatividade, a alegria, a autonomia, a criticidade, alimenta a imaginação, amplia sua visão de mundo, entre outros fatores imprescindíveis para a formação do sujeito. Porém, de acordo com Oliveira, (2008),

[...] vê-se outra concepção de brincar, submetida à lógica da padronização, e da prontidão (a criança não desenvolve ação criativa sobre o brinquedo, pois esse vem pronto e acabado, faz toda a ação sozinha, enquanto reflexo do avanço tecnológico) onde a única ação do infante, se resume na sua condição de proprietário do brinquedo (OLIVEIRA, 2008, p. 03).

Ao refletirmos sobre a condição de infância da contemporaneidade, observamos que os brinquedos infantis são meras reproduções dos objetos do mundo adulto, assim vemos uma adultização infantil, onde a criança é exposta precocemente. Entendemos que devido a questões de segurança, temos hoje as crianças confinadas em suas casas e apartamentos, diferente do que tínhamos a algumas décadas atrás, atualmente não vemos mais crianças se reunindo e brincando nas ruas e calçadas com brinquedos e brincadeiras que lhe permitiam socializar, explorar a imaginação, desenvolver a motricidade, a criatividade, entre outros aspectos importantíssimos para o desenvolvimento integral da criança. A realidade atual é bem diferente, cada vez mais as crianças se encontram confinadas dentro de suas casas, sendo envolvidas e tornando-se dependentes da tecnologia.

Quando tratamos da infância na contemporaneidade, nos remetemos a Guimarães (2008), que explica que:

A visão contemporânea de infância se depara com uma série de mudanças, novos olhares e algumas rupturas com o modelo de infância concebido até então. A nova visão de infância possui outras características, novos interesses e necessidades que não existiam antes. Essas necessidades estão atreladas ao novo sistema vigente, o capitalismo, o consumismo e a globalização (GUIMARÃES, 2008, p.16).

Portanto, segundo a autora supracitada estamos diante de um novo conceito de infância, onde não podemos desconsiderar a interferência das transformações sociais e tecnológicas, de modo a considerar que a criança sempre será sujeito de sua história, construindo seu mundo de acordo com as relações que estabelece com ele.

Perante todas essas mudanças, podemos pegar como exemplo a produção de brinquedos artesanais, antes construídos em conjunto, pais e filhos tinham esse tempo juntos e aprendiam uns com os outros, agora diante do contexto de contemporaneidade não temos mais a participação dos mesmos na construção do objeto brincante, pois é mais fácil, rápido, prático e atrativo comprar.

Ao ganhar um brinquedo novo, a criança sente-se atraída pela embalagem e pela conquista do novo, no entanto se pararmos para observar a quantidade de tempo que ela passa

com esse brinquedo, percebemos que é muito pouco, sua atenção logo se dispersa e ela perde o interesse, enquanto que, quando essa mesma criança ganha um brinquedo não industrializado o mesmo chama sua atenção e a provoca a descobrir suas funções, despertando o seu lado criativo e curioso, de modo que ela aciona o seu imaginário e passa a explorar o universo do faz de conta, construindo e desconstruindo, inventando, criando e recriando opções para brincar.

Para Silva (2012), a era tecnológica traduz sua percepção referente aos brinquedos como:

[...] a criação de instrumentos robotizados que já fazem parte do nosso cotidiano como nos eletrodomésticos, celulares, automóveis, internet e [...] no campo dos brinquedos, através dos jogos virtuais como videogames, jogos interativos pela internet, nos simples dispositivos presentes nos carrinhos de controle remoto, nas bonecas que falam, nos mini laptop, entre outros. A prerrogativa destes brinquedos tecnológicos é a habilidade manual que leva a rapidez de apertar botões para que a brincadeira se faça por si só. Só pelo toque dos dedos nos levam para determinadas escolhas ou níveis mais avançados de normas pré-estabelecidas num ciclo metonímico sem história a não ser uma sequência de ações e reações repetitivas (SILVA, 2012, p. 21).

Embora possa parecer, não afiançamos que os brinquedos industrializados não possam fazer parte do universo infantil, no entanto, consideramos os ganhos e as perdas que envolvem e relacionam esses tipos de brinquedos com o brincar, de tal forma que ao realizarmos essa análise constatamos que “um objeto que propicia para a criança somente sequência de ações e reações repetitivas o que está acrescentando para a imaginação, criação e ludicidade da mesma? Nestes termos nada” (SILVA, 2012, p. 21). Portanto, podemos constatar que as crianças mais perdem que ganham; o que é lamentável, pois, cada vez mais a sociedade do consumo afasta a criança das interações com o mundo, ficando evidente o poder que o brinquedo exerce sobre a criança, dominando-a.

De acordo com Oliveira (2012),

O consumo configura a sociedade de massa; esse ato faz com que os indivíduos participem socialmente e se integrem ao seu meio social e cultural. Ao consumir, as pessoas satisfazem necessidades que foram fixadas culturalmente, integram-se ou distinguem-se de outros. Em uma sociedade excludente, individualista e desigual, consumir tornou-se uma forma de

participar de modo ativo, como também uma maneira de ordenar os desejos que podem ser concretizados em algum objeto (OLIVEIRA, 2012, p. 03).

Desta forma, cabe a indústria criar e recriar passatempos numa escala que luta contra o tempo, pois o universo dos brinquedos precisa sempre estar se inovando para que possa continuar estimulando o consumo infantil.

As propagandas projetadas nos diversos meios midiáticos enxergam a criança como o público-alvo consumidor, portanto, é imprescindível que em seus anúncios haja estímulo que levem as mesmas ao desejo de possuir o brinquedo, de modo que elas possam solicitar aos pais a compra do objeto.

Para tanto, Gasparin e Oliveira, (2011), ressaltam que:

Desde muito cedo as crianças assistem a programas de televisão, têm acesso às músicas do momento transmitidas pelas rádios, veem vídeos e estão atentas aos noticiários e propagandas entre outras informações carregadas de significados explícitos ou implícitos. Nessas mediações ocorrem relações, reconhecimentos, formação de opinião, desejos e experiências singulares, o que configura aprendizados e reconhecimentos, bem como a constituição das formas individuais do pensamento que se estabelecem pela lógica padronizada do consumo: 'é necessário consumir' (GASPARIN; OLIVEIRA, 2011, p. 7575).

Diante disso, é quase irresistível escapar imune ao desejo de consumo, pois, as propagandas são geradas com a finalidade de causar no telespectador a motivação e a vontade de comprar.

Ao refletirmos a respeito, chegamos à conclusão de que se é difícil para um adulto resistir as tentações do consumo, logo para uma criança é quase impossível, pois elas ainda não estão preparadas para decidir algumas coisas sozinhas e, na maioria das vezes, não sabem lidar direito com as frustrações causadas pelos “nãos” recebidos, tornando-se alvos mais suscetíveis e fáceis de serem conquistados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da sociedade marcada pelo capitalismo e pela tecnologia percebemos que o universo infantil tem sofrido grande influência no que diz respeito ao consumo de brinquedos

industrializados, de modo que a criança desde muito cedo é exposta a diversas mídias que projetam inúmeras propagandas e anúncios que despertam nela o desejo de consumo.

Entendemos que o desejo de consumo está intimamente ligado a felicidade e a uma necessidade momentânea, logo quando a criança adquire o brinquedo que ela tanto quer, essa felicidade parece escorrer pelos seus dedos, e se projeta em um novo brinquedo, fazendo com que o brinquedo anterior seja facilmente deixado de lado, esquecido e até mesmo descartado. É uma espécie de vazio que nunca é preenchido. É uma felicidade que nunca é alcançada. E com isso a sociedade do consumo se fortalece.

Assim, percebemos que ao longo do tempo as crianças têm deixado de interagir com o mundo real a sua volta, e ficam cada vez mais reféns da necessidade de consumo, deixando evidente o poder que o brinquedo exerce sobre ela, dominando-a de tal forma que ela não se contenta e, quer adquirir cada vez mais.

A partir disso, cabe-nos a tarefa de ressignificar os espaços lúdicos que a criança convive, de modo que na escola a infância seja preservada por meio de propostas de valorização do pensamento criativo e inventivo das crianças, independentemente do brinquedo. É importante também conscientizar as famílias a criarem situações que possam fomentar situações cotidianas em que a criança possa construir, manipular, criar, imaginar e explorar os objetos e brinquedos reutilizando-os e recriando circunstâncias novas para brincar.

Oportunizar ambientes lúdicos que viabilizem a criação e a imaginação da criança pelo processo do pensamento espontâneo é fundamental para o seu desenvolvimento integral, para tanto, é imprescindível que as crianças possam criar seus próprios brinquedos a partir de situações que envolvam o seu imaginário, promovendo a partir das experiências a formação do pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Muana Lucena da. SILVA, Fábio Henrique Vieira de Cristo. BARBOSA, Isabelle Ribeiro. FIGUEIREDO, Heverton Araújo de Oliveira. ARAÚJO, Daline Fernandes de

Souza. **Associação entre o uso de mídias sociais e comportamento alimentar, percepção e checagem corporal.** Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi, Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, 2018. Disponível em: [https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/6798/1/Associa%C3%A7%C3%A3oentreousodem%C3%ADdidadas\\_Costa\\_2018.pdf](https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/6798/1/Associa%C3%A7%C3%A3o%20entreousodem%C3%ADdidadas_Costa_2018.pdf). Acesso em: 12 mai. 2022.

GASPARIN, João Luiz; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **As formas Individuais do Pensamento Infantil a partir da Lógica Consumista na Sociedade Contemporânea.** In; X EDUCERE - Congresso Nacional de Educação – PUCPR – Curitiba/PR – 2011.

GUIMARÃES, Aline Fernandes. **A importância do brincar no cotidiano das crianças na Educação Infantil.** Bauru – SP, p. 26; 28-29-30. 2008. UNESP. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia.

LIMA, Juliana de Souza. **A infância, o brincar e o consumo na sociedade contemporânea: as percepções da escola e dos pais.** Universidade Estadual de Londrina. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2015%20JULIANA%20DE%20SOUZA%20LIMA.pdf>. Acesso em 27 de jun. 2022.

OLIVEIRA, Marta Furlan de. **O brincar na sociedade de consumo: em busca da superação da lógica de padronização e propriedade do brinquedo.** Revista Eletrônica de Educação. Ano I, Nº. 02, jan. / jul. 2008.

OLIVEIRA, Marta Furlan de. **A infância e a cultura do consumo na sociedade contemporânea.** In: VI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas /S.P- 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/\[14.10\]ww+E-BOOK+TAMANHO16\\_LIVRO\\_EDER%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/[14.10]ww+E-BOOK+TAMANHO16_LIVRO_EDER%20(2).pdf). Acesso em 12 de out 2023.

OLIVEIRA, Marta Furlan de. PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **A infância e a sociedade do consumo: indústria cultural e imaginário.** Imagens da Educação, v. 5, n. 1, p. 05-15, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades.* Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **A infância e o Brincar na era tecnológica: A escola em questão.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas /SP. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/\[14.10\]ww+E-BOOK+TAMANHO16\\_LIVRO\\_EDER%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/[14.10]ww+E-BOOK+TAMANHO16_LIVRO_EDER%20(2).pdf). Acesso em 12 de out 2023.

# FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO PRESENTES NA ROTATIVIDADE DE PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Regina Lemes Schmidt<sup>36</sup>*

## INTRODUÇÃO

A condição de professora fixa na instituição de ensino que trabalho, somada ao tempo que constitui a equipe de docentes desta instituição, tem tornado possível pensar os impactos da rotatividade de professores dentro da escola. Isto porque mesmo sendo fixado na escola o(a) professor(a) sente os impactos dessa problemática, já que ele faz parte de um coletivo que compartilha a mesma realidade objetiva.

E pensar na criança pequena inserida nesse contexto de mudança constante e imprevisível, que por sua vez demanda o desenvolvimento de um vínculo seguro com seus professores, decorrente da constância da presença daquele que vai lhe transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e mediar as relações de ensino e aprendizagem, fica difícil garantir que sairá ileso neste processo.

Diante desse quadro brevemente apresentado, o presente estudo buscou investigar os impactos das referidas demandas nas relações que os sujeitos (professor e aluno) estabelecem entre si e o aluno com o processo de ensino e aprendizagem, com vistas a identificar possibilidades de promoção de resiliência nessas interações. Haja vista que a resiliência ocorre mediante o equilíbrio entre os fatores de risco e de proteção, presentes nos contextos nos quais os sujeitos em processo de desenvolvimento encontram-se inseridos (SANTOS, 2016).

---

<sup>36</sup>Mestre em Educação - Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Especialista em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação educacional - Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual de Londrina (UEL). regiped31@gmail.com.



Certamente que não se desconhece o fato que a rotatividade vai sempre existir no meio escolar, visto que os casos de licença prêmio, maternidade ou por saúde também demandarão em algum momento o afastamento dos professores. O detalhe encontra-se na insuficiência de professores próprios no quadro docente para atender a tais demandas. Desta feita “a rotatividade docente pode ser compreendida, de forma geral, como a não permanência na escola de professores ao longo de um ano letivo ou de um ano para o outro” (BERTOLOTI; GARCIA, 2022, p.4).

Cabe esclarecer que as razões da rotatividade a que nos referimos remetem aquelas que excluem as três possibilidades citadas, sendo decorrente ora da desistência da vaga pelo professor, interesse por dobra e desistência posterior, da mobilidade do professor pela própria rede de ensino, do professor suporte geral ficar como temporário até que outro professor seja chamado no concurso.

Ao delinear parte do quadro em questão, faz-se necessário esclarecer que nossas discussões serão realizadas a partir das lentes da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, por considerar os fenômenos a partir de uma rede de sentidos, e não isolados em seu contexto de origem. Este modelo teórico exige a compreensão sobre a interação de quatro elementos interdependentes: processo, pessoa, contexto e tempo.

O *processo* encontra-se impresso nas formas específicas de interação da pessoa com outras pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. Os processos proximais ocorrem ao longo da vida e são condicionados pela natureza do ambiente, podendo promover dois efeitos sobre a pessoa: competência e disfunção (BRONFENBRENNER, 2011).

A *pessoa* assume papel ativo nos processos proximais, uma vez que além de realizar mudanças pode igualmente ser modificada pelas interações que estabelece com o meio e outras pessoas. Nesse sentido são considerados os seus aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais, os quais se entrelaçam nos processos interacionais.

O *contexto* é definido a partir de quatro ambientes interconectados. O microsistema, entendido como o ambiente imediato em que a pessoa em desenvolvimento vivencia suas experiências. O mesossistema, compreendido como o conjunto de dois ou mais

microssistemas que se inter-relacionam e exige participação ativa da pessoa. O exossistema corresponde aos contextos nos quais a pessoa não é participante ativa, mas tem seu desenvolvimento afetado pelos eventos que ocorrem nele. E, o macrosistema, caracteriza o contexto mais amplo, que contempla os demais e é representado pelas ideologias, crenças, religiões e valores, exerce grande influência sobre o modo de vida das pessoas.

O *tempo* remete à instância em que ocorrem os processos proximais. Ele condiciona o impacto, a influência e o sentido dos eventos na vida de um indivíduo ou população, a depender do momento em que ocorreu.

Diante do exposto importa situar de onde vamos falar, considerada a problemática da rotatividade entre os professores. Sendo assim, regressamos ao ano de 2023, junto da turma de Infantil 4 vespertino, com 20 crianças matriculadas, com idade entre 4 e 5 anos. Isto porque, por diversas ocasiões sentíamos mesmo que indiretamente os efeitos dessas mudanças, às quais davam sinais de repercutir sobre o comportamento e aprendizagem da turma. Analisando de forma atenta esse processo segundo os elementos que descrevem o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, foi possível identificar diferentes pontos de análise próprios de um processo de mudanças e interações, os quais nos permitiram verificar se houve ou não expressões da resiliência.

## **RESILIÊNCIA EM CONTEXTO**

O termo resiliência tem sido empregado comumente para se referir à capacidade de superação que determinadas pessoas tem no enfrentamento das adversidades da vida. Entretanto, a concepção de resiliência adotada neste estudo não constitui atributo do indivíduo, mas relacionada às inter-relações no contexto e às circunstâncias que o constituem. Trata-se de um fenômeno que se expressa de forma dinâmica, pois à medida que as circunstâncias se modificam a resiliência também se altera (RUTTER, 1985 apud YUNES; SZYMANSKI, 2002; YUNES; JULIANO, 2010).

Yunes (2003) chama a atenção sobre a importância de identificar a resiliência pelo viés de aspectos sadios e de sucesso experienciado pelos sujeitos. Defende que esse modo de perceber as circunstâncias tem mais sentido que enfatizar os desajustes e falhas presentes nas relações que são estabelecidas em contexto.

A resiliência em contexto permite ao sujeito escapar aos discursos deterministas, que muitas vezes aprisiona e potencializa os sentidos que atribuí às experiências estressoras.

A abordagem teórica de Bronfenbrenner dá visibilidade à resiliência por processo, pois concebe que há um sistema de elementos integrados que influenciam e são influenciados e se manifestam nas relações que os sujeitos estabelecem em contexto ao longo da vida.

A natureza processual da resiliência é considerada a partir de um jogo de forças que decorre da relação entre os fatores de risco (eventos que podem acarretar prejuízos ao desenvolvimento) e proteção presentes no contexto (influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais) que podem favorecer a mudança da trajetória de vida do indivíduo frente ao risco, influenciando-o positivamente ao possibilitar a produção de respostas de caráter protetivo.

Segundo o referido pressuposto, refletir acerca da rotatividade de professores nas instituições de ensino parece fazer sentido diante da intenção de identificar estratégias de resiliência nesse contexto. O que demanda resgatar os fatores protetivos presentes na relação que os professores estabelecem com seus alunos, com o processo de ensino e aprendizagem, os quais podem ser promotores do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

## **ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

Mediante o objetivo proposto, seguem os procedimentos metodológicos, que conduziram a pesquisa e a leitura dos dados observados. Recorremos à abordagem qualitativa, pois ela “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]”. (MINAYO, 1994, p.22).

A prática de observação direta adotada neste estudo teve respaldo no entendimento de que é possível ao pesquisador captar informações a partir dos sentidos, registrá-las com fidelidade e examinar os fatos (QUADROS, 2012). Isto posto, a coleta de dados aconteceu pela via da observação e vivência no contexto investigado, durante o ano de 2023 na Educação Infantil em um determinado município do norte paranaense.

Segundo os dados do IBGE (2019) este município classifica-se como grande porte, já que sua população excede o número de 100 mil habitantes. Sua Rede Municipal de Ensino encontra-se organizada à partir da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC que dá suporte pedagógico aos 26 Centros de Educação Infantil; 02 Escolas Municipais Rurais; 15 Escolas Urbanas, totalizando 43 estabelecimentos de ensino que oferecem atendimento a 11 mil alunos aproximadamente.

Os dados foram extraídos da realidade de uma instituição de Educação Infantil do meio urbano, que atende aproximadamente 200 crianças de 0 a 6 anos de idade e funciona entre os horários de 7h30min e 17h. O funcionamento ocorre em tempo parcial e integral, de segunda a sexta-feira, de acordo com o calendário escolar e as orientações da SEMEC. Os critérios para efetivação da matrícula dependem da situação de risco, renda familiar, condição socioeconômica, georreferenciamento e ausência de cuidador.

No que tange a problemática que se instaurou junto da turma de alunos observada, esta não resultou dos motivos supracitados – cobrir licença de professor, mas inicialmente por uma orientação da Gestão municipal de que só assumiriam as turmas de infantil 4 e 5, aqueles professores aprovados por concurso público (20 horas) que poderiam atuar tanto na Educação Infantil, quanto no Fundamental.

Essa normativa deu brechas para o agravamento da rotatividade de professores, uma vez que os de 40 horas, concursados pela atender apenas a Educação infantil e que há pelo menos 8 anos participavam de formações específicas, conheciam o Currículo da Educação Infantil - mesmo porque participaram de sua construção implantado desde o final do ano de 2020 e conseqüentemente tinham experiências com às referidas faixas etárias não poderiam assumir estas turmas. Nesse sentido passaram pela turma do Infantil 4 professores do novo

concurso, sem conhecimento do Currículo da Educação Infantil, sem experiência com crianças pequenas e com a rotina de trabalho da instituição de Educação Infantil. Também fizeram parte do processo um professor de 20 horas, que aceitou dobrar a carga horária, professores substituto temporário, bem como a professora suporte geral que em caso de urgência assumia a turma.

Os procedimentos do estudo indicam aproximação com a teoria de Bronfenbrenner (1996), que aconselha a Inserção Ecológica do pesquisador no ambiente investigado, a fim de constituir vínculo com seu objeto de pesquisa. Essa proposta metodológica permitiu ampliar as possibilidades de captar alguns sentidos produzidos nas relações que os professores em situação de rotatividade estabeleciam com seus alunos, durante seu tempo de permanência na escola (CECONELLO, 2003; CE CCONELLO, KOLLER, 2004; PRATI et al., 2008).

## **RISCO E PROTEÇÃO NAS RELAÇÕES DO CONTEXTO DE ROTATIVIDADE DE PROFESSORES**

Já esclarecemos que a rotatividade possivelmente estará inserida no contexto escolar por longa data, pois o direito à licença é regulamentado via estatuto do servidor, porém a rotatividade de professores em um mesmo ano letivo nos faz ligar o sinal de alerta, ou seja, nos faz pensar nas intercorrências que levaram os professores a deixarem a turma, pois foi exatamente isso que aconteceu junto da turma observada. Uma das professoras ficou apenas 4 dias e no quinto informou que não retornaria, outra ficou dois dias.

Ao discorrer este quadro ainda que brevemente nota-se que elementos em contexto estavam motivando o desligamento desses professores, no caso mau comportamento dos alunos e agitação, que a nosso ver se impõe como o primeiro fator de risco.

Quando analisamos as condições objetivas nas quais se encontram as turmas do período vespertino, entendemos que as crianças chegam bem dispostas, já que o corpo está realmente desperto em relação àquelas crianças que acordam cedo e chegam sonolentas no período matutino. Aos olhos de alguns professores esta turma provavelmente será considerada

mais agitada, falante, o que de certo modo é compreensível, todavia esse sentido por ele atribuído pode representar um fator de risco.

Ajudar a regular o comportamento das crianças caracteriza tarefa do professor, ao mesmo tempo que depende da compreensão do professor acerca dos elementos descritos acima. Importante considerar que esse processo de regulação requer mais que compreensão, demanda igualmente, calma, planejamento, segurança do que pretende realizar com as crianças, estabelecer combinados, esclarecimentos acerca do espaço que se encontram e compartilham com outras crianças. Enquanto as crianças não se sentirem parte do processo, e entenderem que precisam colaborar seguirão os discursos e rótulos de “turmas agitadas” constituídas de crianças “desatentas”. Entender e posicionar-se como líder do grupo efetivamente pode se constituir fator de proteção ao processo, afinal a clareza da nossa tarefa e compromisso, combinados com conhecimentos podem amenizar os impactos dos fatores de riscos presentes no processo. Claro que tais ações não são garantidoras do sucesso do professor, afinal as crianças trazem demandas de suas vivências nos seus microcontextos que inegavelmente repercutirão sobre o microcontexto da sala de aula, mas certamente que o apoio externo será igualmente grande por parte da coordenação e direção.

Nesse sentido outros sujeitos passam a participar do processo, a fim de apurar o olhar para o que de fato pode estar demandando atenção e cuidado. Por esta via a família pode ser chamada para compartilhar seus anseios e ajudar a escola a entender as demandas da criança.

Em relação ao apoio para o professor no âmbito da escola, Miranda; Leite e Silva (2009, p. 130) asseveram que é possível quando se tem uma gestão escolar coletiva e democrática, pois podem favorecer a compreensão em contexto junto às suas contradições, isto posto sua função consiste em: “[...] organizar e discutir coletivamente, contribuindo para a tomada de decisões, buscando formas coletivas para enfrentamento das dificuldades”.

No que tange aos impactos sobre o processo de aprendizado Azevedo e Silva (2012, p.3) alertam que “[...] a cada troca de professor, há ruptura no trabalho, em alguns casos de forma sutil, e, em outros, de forma mais severa”. Esta máxima se confirma, pois, cada

professor que chegava mesmo com o planejamento não conseguia dar continuidade ao conteúdo e recomeçava do seu jeito e quando a turma estava começando a aceitar o professor nova troca acontecia. Estas eram uma das queixas da coordenadora quando conversávamos, visto que cada professor tinha um jeito de trabalhar com o conteúdo, de expô-lo, o que visivelmente consistia em um novo fator de risco.

Sobre a rotatividade de professores e o processo de aprendizagem, nas palavras de Duarte (2009) temos que

Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As discontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos (DUARTE, 2009, p. 10).

O autor nos faz saber e refletir no quanto a morosidade da adaptação na relação professor- aluno acarreta prejuízos, os quais se desdobram em riscos que podem impactar sobre a aprendizagem.

Outro agravante decorria da compreensão acerca do desenvolvimento das crianças, uma vez que achavam difícil a falta de autonomia das crianças e dependência dos adultos. Entender que cada fase da vida da criança requer um tipo de atenção e nível de ajuda, também pode caracterizar risco ou proteção e no caso o risco prevalecia, pois a impaciência e inabilidade comprometia o andamento da rotina, que requer muitas vezes agilidade do professor e traquejo com o problema.

Não podemos deixar de considerar que o professor que assumia a turma temporariamente, no caso a professora suporte por diversos momentos compartilha suas angustias, pois lidava com o imprevisível, para entender onde o professor que saiu parou, até que ponto as crianças dominavam os conteúdos, para daí em diante avançar, sem contar o inevitável lidar com as inseguranças das crianças, que a seu tempo não conseguiam desenvolver

um apego seguro. Todas as questões constituíam fatores de risco no processo e que por sua vez se materializavam em entraves ao processo de aprender.

Podemos acrescentar além do vínculo das crianças que evidentemente ficou fragilizado, outros aspectos desfavorecem o professor, os quais foram descritos por Bertoloti e Garcia (2022, p.4): “[...] criação de laços e vínculos mais consistentes com a escola; no conhecimento mais aprofundado de outros professores, da direção da escola e dos pais; na atuação em projetos com seus pares; no conhecimento de seus alunos, suas necessidades [...]”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para Bronfenbrenner a ideia de contexto e processo precisam ser preservadas, porque a interrelações manifestadas nos diferentes contextos decorrem da qualidade dos processos proximais. Segundo este teórico a depender da natureza do ambiente em que ocorrem os processos proximais, o desenvolvimento da pessoa pode ser impactado, de forma saudável ou não, manifesto pelos efeitos de competência ou disfunção.

No caso em questão evidenciamos que o desenvolvimento dos pares foi impactado e boa parte resultando em disfunção, pois tanto professor quanto aluno saíram afetados no processo, sem terem certeza do que alcançaram.

Ao considerarmos as interrelações descritas acerca do microsistema escolar foi possível perceber que em muitos momentos os efeitos de disfunção estiveram presentes, expresso nos sentidos atribuídos aos alunos pelos professores que “passaram” pela turma, pelo tom de voz dos professores, agitação da turma, na recusa em aceitar e acatar os combinados feitos pelos professores. Em suma as discontinuidades foram apreendidas pelas crianças, bem como a dúvida sobre o tempo de permanência da professora.

Cabe pontuar que apesar destas questões de ordem disfuncionais estarem constantemente presentes, também passaram professores atentos às demandas da turma e que por sua vez dedicaram esforços para que as crianças não saíssem prejudicadas no processo de



ensino. O que permite afirmar que os processos não ocorrem de forma idêntica nas pessoas, promovendo um mesmo nível de desenvolvimento. A forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais que contribuem para que o desenvolvimento aconteça, variam como uma função conjunta às características da pessoa, no caso dos diferentes professores que passaram pela turma (COPETTI; KREBS, 2004; NARVAZ; KOLLER, 2004).

É com a seguinte questão que fechamos este estudo: E como ficam as crianças? Além dela segue o convite à reflexão sobre as perdas das crianças no ano que passou, sobre o nível de conhecimento que poderiam ter alcançado se não tivessem ocorrido tantas de trocas de professores, se não tivessem passado pelas intempéries descritas anteriormente.

## REFERÊNCIAS

BERTOLOTI, Carla; GARCIA, Paulo Sérgio. **Rotatividade de professores em creches**. Plano Gestor. São Caetano do Sul. 2022.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos** (BARRETO, A. C. Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2011.

AZEVEDO, Kelly Aparecida Almeida; SILVA, Ana Lucia Ferreira da. **Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar**. In Governo do Paraná. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Silvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, Silvia Helena (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 267-292.

COPETTI, Fernando; KREBS, Ruy Jornada. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: KOLLER, Silvia Helena (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 67-90.

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Marília de Faria; LEITE, Sandra Regina Mantovani; SILVA, Maria Ruth Sartori da. O pedagogo e o projeto político pedagógico da escola: algumas considerações. In: CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide, Rodrigues da Silva; AOYAMA, Ana Lucia Ferreira (Org.). **Política e gestão da educação: questões em debate.** Londrina: EDUEL, 2009. p. 129-140.

PRATI, Laíssa Eschiletti. et al. **Revisando a Inserção Ecológica: uma proposta de sistematização.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 21 (L), p. 160-169, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a20v21n1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SANTOS, Regina Lemes dos. **Resiliência no contexto de alunos diagnosticados com TDAH à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.** Londrina, 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

YUNES, Maria Angela Mattar. **Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. esp., p. 75-84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

YUNES, Maria Angela Mattar; JULIANO, Maria Cristina. **A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas interfaces com educação ambiental.** Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.37, p. 347-379, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. **Resiliência: noção, conceitos afins e considerações práticas.** In: Resiliência e educação. TAVARES, José Pereira da Costa. 3ª ed. São Paulo: Cortez: 2002. p. 13-42.

# O PROFESSOR COMO AGENTE DE MUDANÇAS: UM OLHAR SOBRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA NA TEORIA SOCIAL COGNITIVA

*Karoline da Cruz Cassins<sup>37</sup>*

## INTRODUÇÃO

No contexto da formação de professores e da prática docente, as crenças de eficácia têm sido objeto de crescente interesse e pesquisa dados que a Teoria Social Cognitiva oferece um arcabouço teórico valioso para compreender como essas crenças influenciam o comportamento humano, incluindo as ações dos professores em sala de aula. Assim, este estudo visa explorar a relação entre as crenças de eficácia e a formação de professores, destacando sua importância na capacitação desses profissionais como agentes de mudança na educação.

As crenças de eficácia, conforme proposto por Albert Bandura, referem-se às convicções de uma pessoa sobre sua capacidade de executar com sucesso uma determinada tarefa ou alcançar um objetivo específico. No contexto educacional, as crenças de eficácia dos professores influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, motivação e persistência diante de desafios. Estudos têm demonstrado que professores com crenças de eficácia mais elevadas tendem a adotar estratégias de ensino mais eficazes e a enfrentar de forma mais assertiva os obstáculos encontrados no ambiente escolar.

Para esta pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura existente sobre as crenças de eficácia dos professores e sua relação com a formação docente a fim de compreender os pressupostos básicos da Teoria Social Cognitiva e sua aplicação ao contexto educacional assim como analisar a relação entre as crenças de eficácia dos professores e suas práticas pedagógicas.

---

<sup>37</sup> Neuropsicopedagoga pela Faculdade de Educação São Luiz, pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina, professora da rede municipal de Fazenda Rio Grande-PR. E-mail: karolinedacruzcasins@gmail.com.

Este estudo se justifica pela importância de compreender como as crenças de eficácia dos professores podem influenciar diretamente a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas. Ao investigar esse aspecto, é possível refletir sobre maneiras de aplicar os princípios da Teoria Social Cognitiva à formação de professores.

## **TEORIA SOCIAL COGNITIVA: A AGÊNCIA HUMANA E A FORMAÇÃO DOCENTE**

A Teoria Social Cognitiva (TSC) tem como propulsor o psicólogo canadense Albert Bandura, que, por meio de pesquisas embasadas no comportamento humano e em suas capacidades básicas, estabeleceu uma relação entre o pensamento e as mudanças que o indivíduo obtém em suas próprias ações. O pensamento, de fato, é o que nos diferencia dos outros animais, é uma capacidade humana e, sobre tantas características das capacidades básicas humanas, Bandura aborda, em sua teoria, a agência humana. Para ele, o ser humano é o agente do seu comportamento, determina seus objetivos, assim como os meios de realizá-los (Azzi; Vieira, 2004; Bandura, 2008). Essa capacidade influencia nosso modo de vida em todas as formas, nos direciona, nos faz humanos ativos no processo de desenvolvimento.

As capacidades básicas humanas envolvem aquilo que significa ser humano (Bandura, 2008). As fontes que formam as capacidades básicas são: a intencionalidade, a antecipação, autorreatividade e autorreflexão. A intenção está ligada a uma ação futura, não apenas a uma representação, mas a uma ação proativa para a realização. Mesmo que essa intencionalidade esteja relacionada a um resultado futuro, ela precisa ser idealizada no presente, ou seja, idealizamos a intenção de acordo com a realidade presente para um futuro diferente. A antecipação define-se como “a extensão temporal da agência que vai além do planejamento futuro” (Bandura, 2008, p.15).

Como agentes, por meio da ação antecipatória, prevemos os resultados e alteramos o comportamento atual (Azzi; Vieira, 2004). É pelo exercício do pensamento antecipatório que criamos motivações e planejamos ações e eventos futuros. Após uma ação intencional e a antecipação de resultados, não podemos estar estáticos esperando resultados, pois “a agência não envolve apenas a capacidade deliberada de fazer escolhas e planos de ação, mas a

capacidade de dar forma a cursos de ação adequados e motivar e regular a sua extensão” (Bandura, 2008, p. 76).

A autorreatividade, por sua vez, é a fonte de capacidade básica da ação de reação, o que impulsiona à mudança. Essa agência não envolve apenas a capacidade de escolha, mas de dar a direção da ação. Já a autorreflexão é a capacidade de refletir sobre suas ações e resultados, para Bandura (2008) é uma capacidade metacognitiva e primordial dentre as capacidades básicas humanas.

Para Bandura, a agência humana é um método de autodesenvolvimento das capacidades que o indivíduo possui de se autorregular, de refletir sobre suas ações e de ser capaz de criar mecanismos para alterar o próprio comportamento, a fim de alcançar os seus objetivos estabelecidos (Bandura, 2008; Azzi; Vieira, 2004). Segundo o autor, os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais, monitorando e regulando seus atos por meio de influências autorreativas. Como indivíduos agentes, temos a capacidade de nos autodeterminarmos, de mudar o nosso próprio comportamento e pensamento. Ser agente é influenciar o próprio funcionamento de forma intencional (Bandura, 2008).

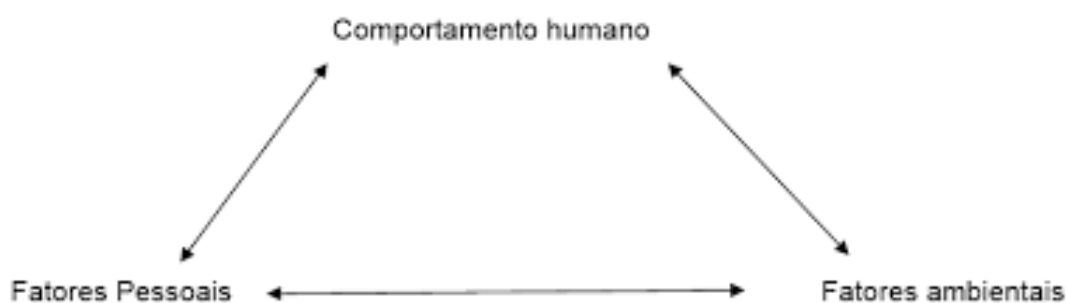
A agência humana, em função de eventos que afetam nossas vidas, passa por uma distinção que a diferencia em três modos: agência individual, delegada e coletiva (Bandura, 2008). A agência individual está relacionada às definições que construímos com base em nossas experiências e ao modo como compreendemos nossa individualidade, a crença do indivíduo em si mesmo e em suas capacidades.

De acordo com Bandura (2008), a agência delegada se estabelece quando as pessoas não conseguem obter controle direto sobre suas ações e buscam algo que lhes tragam confiança, um caminho norteador e seguro. Ou seja, a partir do momento em que a agência individual encontra-se de modo a não garantir-se pelos próprios mecanismos, a agência passa a ser de modo delegado, necessitando ancorar-se em algo ou uma ideia que lhe sirva de suporte, seja uma pessoa que nos traga confiança, por exemplo, um escritor favorito, um amigo, ou alguém da família.

Podemos analisar que, como seres humanos, necessitamos viver socialmente, logo, a agência também pode ser de cunho social. Se estamos em grupo, partilhando dos mesmos ideais, buscamos os mesmos resultados, nos tornamos parte uma agência coletiva, proativos em busca dos mesmos objetivos. Difere-se da agência delegada, pois nesta, outra pessoa está representada como referencial para um certo indivíduo, já na agência coletiva todos do grupo estariam agindo e pensando juntos.

A ação humana e o pensamento humano, de acordo com a Teoria Social Cognitiva, são orientados por fatores pessoais, comportamentais e ambientais, definidas como determinismo recíproco. O determinismo recíproco sofre influência bidirecional, sendo que em seu centro está o comportamento humano, pois a interpretação do próprio comportamento humano informa a alterar os seus ambientes e fatores pessoais que, por sua vez, alteram comportamentos futuros. (Bandura, 2008).

**Figura 1** - Modelo que ilustra as relações entre determinantes no modelo recíproco triádico.



Fonte: Pajares e Olaz (2008, p. 98).

O determinismo recíproco se concebe em uma interrelação dinâmica e triádica entre fatores. O comportamento humano não está atrelado apenas a fatores ambientais ou pessoais, o mesmo é construído por uma relação bidirecional entre fatores que, em determinado momento, estão agindo de forma recíproca entre si. Os fatores de comportamento e ambiente agem de forma recíproca um ao outro, assim como fatores pessoais e comportamento também. De acordo com Bandura (2008, p. 44):

Os fatores pessoais internos (por exemplo, concepções, crenças, percepções pessoais) e o comportamento também agem como determinantes recíprocos uns dos outros. Por exemplo, as expectativas de eficácia e de resultados das pessoas influenciam a maneira como elas agem, e os efeitos ambientais criados por suas ações, por sua vez, alteram suas expectativas. As pessoas ativam diferentes reações ambientais, independentes de seu comportamento por meio de características físicas (por exemplo tamanho, fisionomia, raça, gênero, beleza) e atributos, papéis e status que lhes são conferidos socialmente. O tratamento social diferenciado afeta as concepções pessoais e ações do receptor que mantém ou altera as tendências ambientais.

A Teoria Social Cognitiva discorda de teorias que compreendem o processo de aprendizagem por meio de comportamentos determinados pelo ambiente, relacionados a estímulos e respostas mediante o reforço de ações e punições, com a finalidade de moldar o comportamento do indivíduo de acordo com os objetivos iniciais. A TSC se propõe, por outro lado, a promover uma discussão que está para além da aprendizagem, que se constitui no entendimento das experiências pessoais e influências do ambiente, indicando que é possível aprendermos por meio da observação e da modelação, ou seja, por meio de um modelo de comportamento selecionado pela observação, podemos alterar o modelo inicial, a fim de potencializar o resultado final (Bandura, 2008).

Nesse sentido, a modelação social, outro conceito fundamental da teoria, consiste em o indivíduo abstrair informações de um determinado comportamento selecionado, analisar e alterá-lo ou não de forma a adequar ao próprio, de acordo com as suas circunstâncias, sendo que recebemos influências de modelo direto (pessoas próximas do nosso convívio) e indireto (pessoas que não estão próximas). (Bandura, 2008).

Inicialmente, centrado na modelação social da agressão, Bandura realizou experimentos com crianças em idade pré-escolar, nos quais propunha expor as crianças a um modelo agressor e observar se as mesmas reproduziam o comportamento observado. O experimento do João Bobo, como ficou conhecido, indicava que as crianças não apenas reproduziam, mas criavam novas formas de agressão (Costa, 2008). A partir desse experimento

e de suas convicções sobre modelos de comportamento, Bandura afirma que, pela aprendizagem social, as pessoas aprendem a se comportar e desenvolvem valores e crenças, assim como também constroem suas individualidades por meio da agência.

A aprendizagem por meio de modelos ocorre por meio de representação simbólica das atividades observadas, sendo elas de forma verbal ou por imagens (Costa, 2008). Essa aprendizagem se dá por processos de: atenção, retenção, reprodução e motivação. No processo de atenção, necessita-se a precisão em observar atentamente o comportamento, na retenção, decodificamos o mesmo em nossa memória com a finalidade de repeti-lo e, conseqüentemente, a reprodução é a realização do comportamento observado. A motivação é necessária para que esse processo aconteça.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo é um agente ativo em seu processo de desenvolvimento, que aprende por meio da observação, se transforma de modo a planejar suas ações, orientando-se não apenas por fatores comportamentais, mas também por fatores pessoais e ambientais, Bandura, em 1997, apresentou o conceito de crenças de eficácia, variável chave em sua teoria e que passou a ser considerada como um dos fatores pessoais envolvidos no determinismo recíproco e, portanto, na compreensão do pensamento e da ação humana.

A teoria da autoeficácia surgiu por meio de um acompanhamento no qual Bandura atendia pacientes que sofriam de fobia. Nesse acompanhamento, os pacientes fóbicos enfrentavam seus objetos de medo em testes diários e, com o decorrer do tempo, passaram a se sentir capazes de enfrentar seus medos. Observou que o enfrentamento do medo passou a ser um meio pelo qual os pacientes desenvolveram um sentimento de superação e, assim, o aumento de eficácia em relação ao problema (Bandura, 2008).

Para a TSC, dentre os pensamentos norteadores do comportamento humano e de suas funcionalidades destacam-se a crenças de eficácia pessoal, ou autoeficácia. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem estar e realizações pessoais (Pajarez; Olaz, 2008). A autoeficácia, nas palavras de Bandura, representam “as crenças que a pessoa tem acerca de sua capacidade para organizar e executar cursos de ação



requeridos para alcançar determinados tipos de desempenhos” (Bandura, 1917 apud Azzi; Vieira, 2004, p. 3).

Segundo Bandura (1997 apud Fontes; Azzi, 2012, p. 107), as crenças de autoeficácia “tem papel crucial para a determinação do comportamento humano”. A autoeficácia também é compreendida como um constructo pessoal e social, considerando que os indivíduos agem de maneira coletiva e individualmente (Pajares; Olaz, 2008).

As crenças de autoeficácia estão presentes em todos os aspectos da vida humana. Quando as pessoas acreditam que podem produzir os resultados desejados por meio de suas ações, elas persistem diante dos obstáculos. Nesse sentido, a autoeficácia se forma e influencia o comportamento humano por meio da capacidade de acreditar em suas habilidades, a fim de atingir seus objetivos. A autoeficácia também está relacionada ao modo como os indivíduos regulam seus pensamentos e comportamentos. É muito importante destacar que as crenças de autoeficácia influenciam nossas escolhas e nosso desempenho nas atividades, pois relacionamos com elas de acordo com nossas competências e com nossos sentimentos de eficácia em relação a elas (Pajarez; Olaz, 2008; Azzi; Vieira, 2004).

Muitos fatores influenciam nosso julgamento de eficácia, ao passo que, ao longo da vida, nos deparamos com as chances de fracassos e vitórias, e essas situações nos influenciam em nossas decisões. Os conhecimentos e habilidades que possuímos também são determinantes em relação às decisões. Porém, é necessário enfatizar que os indivíduos devem interpretar os resultados de suas realizações, assim como deve fazer julgamentos sobre a qualidade do conhecimento e habilidades que possuem. Afirma, no entanto, que nenhum grau de autoconfiança sem habilidades precisas produzem o sucesso (Pajarez; Olaz, 2008).

A autoeficácia não deve ser confundida com o julgamento de consequência da ação, pois esta ajuda a determinar o resultado de acordo com o comportamento determinado. Sua formação se dá por meio de interpretação de informações, sendo elas as fontes da autoeficácia, que determinam sua significação: experiências de domínio, experiência vicária, persuasões sociais e estados somáticos. É com base nelas que os seres humanos formam e desenvolvem suas crenças (Pajarez; Olaz, 2008).

As experiências de domínio estão relacionadas às interpretações de resultados vivenciados. Baseados em comportamentos anteriores, o indivíduo vai realizar um julgamento, seja ele positivo ou negativo, e esse julgamento determinará a ação do indivíduo frente a uma nova oportunidade semelhante. De modo geral, de acordo com a perspectiva de Bandura, uma experiência de domínio bem sucedida fortalece a crença de capacidade do indivíduo, e o contrário a enfraquece (Pajarez; Olaz, 2008).

A experiência vicária, por sua vez, permite ao sujeito analisar a ação de outra pessoa e, baseada em seus resultados, aplicar a si mesmo a possibilidade de obter o mesmo resultado. À medida que observado um comportamento selecionado e seus resultados, ele pode influenciar o observador. Ou seja, se desejo aprender a tocar violão e observo uma colega que conseguiu, por meio de um curso, logo acredito que, se eu fizer um curso, também consigo aprender (Pajarez; Olaz, 2008).

A persuasão social também se constitui uma fonte de origem e desenvolvimento da autoeficácia, na medida em que os indivíduos geralmente estão expostos a julgamentos, principalmente verbais, como elogios, críticas ou palavras de incentivo. Tais julgamentos assumem importância na vida do indivíduo, especialmente se partirem de pessoas consideradas importantes. Do mesmo modo, a crença pode diminuir se a pessoa estiver exposta a julgamentos negativos. (Pajarez; Olaz, 2008).

Por fim, os estados somáticos, como o stress, o cansaço, também podem influenciar a crença de autoeficácia, caso o indivíduo avalie sua capacidade para realizar alguma atividade com base neles (Pajarez; Olaz, 2008).

O comportamento humano é influenciado pela autoeficácia de modo a determinar a resiliência humana, nossos esforços, nossos planos de vida, nosso emocional. Os indivíduos que se sentem confiantes encaram seus desafios de modo a encará-los como tarefas a serem dominadas. Estabelecem tarefas para si mesmos, com diferentes níveis de dificuldade, sempre procurando conhecer seus limites e conseguir superá-los. Porém, de fato, não somente a confiança em si mesmo determina os resultados, mas também os incentivos e o empenho. (Pajarez; Olaz, 2008).

Assim, uma autoeficácia positiva influencia o sujeito a vencer seus desafios, mas a sua ausência faz com que se sinta incapaz e o leva a sempre encarar suas tarefas com pensamento de fracasso. Os estados somáticos podem afetar nossas capacidades de decisões, nos fazendo persistir ou desistir, porém, ao mesmo tempo, se o indivíduo autorregular-se, por meio da capacidade de manter controle sob suas emoções, pode potencializar os resultados de acordo com suas ambições. (Azzi; Vieira, 2004; Iaochite; Azzi, 2017).

Ao considerar o contexto educacional, torna-se necessário se pensar no papel do professor mediante a construção de crenças. A atuação docente pode influenciar o comportamento do aluno, a aquisição de competências e a escolha de tarefas, além de outros aspectos. Nesse sentido, é importante levar em conta as próprias crenças do professor para exercer a docência (Schunk, 1991 apud Azzi; Vieira, 2004).

Bandura (1997 apud Pedro, 2011) afirma que a autoeficácia docente é a crença na capacidade docente para organizar e executar as ações requeridas para produzir os resultados educacionais desejados. Um professor que tenha uma boa autoeficácia pode influenciar positivamente o processo de aprendizagem dos alunos, mesmo aqueles que possuem dificuldades maiores. Isso porque a maneira como se ensina está relacionada ao quanto o professor acredita que sabe ensinar.

Na ação docente, o professor precisa lidar com ações práticas e de conhecimento estratégico para lidar com situações diversas na sala de aula, dentre elas, comportamentos dos quais desmotivam os alunos ou causam empecilhos no movimento de criar novas ideias, aprender e estar envolvido com as atividades. A autoeficácia docente está diretamente relacionada ao modo como o professor mediará o ensino e orientará a sua prática.

Segundo Azzi *et al.* (2014), vários fatores influenciam a eficácia do professor quanto à sua prática de ensinar:

[...] níveis de capacidade e motivação dos alunos para aprender, as estratégias que o professor pode utilizar para ensinar, os materiais e os espaços disponíveis, a liderança do diretor, o clima motivacional da escola, o suporte recebido pelos outros professores, entre outros (Azzi *et al.*, 2014, p. 24).

No que diz respeito ao modo como são formadas e desenvolvidas as crenças de autoeficácia docente, *Azzi et al.* (2014) afirmam que também em relação à prática docente os indivíduos sofrem influências das experiências de domínio, das experiências vicárias, das persuasões sociais e dos estados fisiológicos e afetivos, já abordadas anteriormente.

As experiências de domínio vividas pelo professor no âmbito escolar estão ligadas ao modo como ele se autoavaliará em relação à sua prática. Para *Azzi et al.* (2014), a “percepção dos professores sobre suas experiências diretas de ensino é a maior fonte de informação da auto eficácia docente”. É por meio de suas próprias experiências que o professor abstrairá informações sobre sua capacidade em relação à sua prática e, com base nessa crença, embasará suas metodologias, planejamento e condução das atividades. Da mesma forma, suas crenças sobre sua ação também influenciarão o modo como se relaciona com os alunos, assim como os auxilia em suas tarefas escolares.

Nas experiências vicárias, ao observar outras pessoas em um dado comportamento, pode-se gerar a compreensão de que somos capazes de reproduzir a mesma ação. Em relação ao campo da docência, o ato de observar outros professores ministrando uma aula, assistir vídeos que abordem o comportamento de outros professores, assim como assistir vídeos de sua própria prática são oportunidades de modificar crenças de autoeficácia (*Azzi et al.*, 2014).

Persuasão social é outra fonte que compõe a formação da autoeficácia, se estabelece à medida que o outro tenta persuadir por meio da ação verbal, em sua maior parte. A persuasão pode colaborar de forma positiva ou negativa, de acordo com sua execução. *Azzi et al.* (2014) indica que coordenadores, supervisores e corpo docente participam de forma a colaborar para essa construção da autoeficácia por meio da persuasão social, orientando o professor em sua organização, planejamento, assim como a colocar em prática suas atividades.

Considerando os estados fisiológicos e afetivos, compreende-se que fadiga, estresse, tensão, ansiedade, estados de humor podem influenciar a percepção de autoeficácia, pois segundo *Azzi et al.* (2014), elas podem afetar ou alterar o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade. Bandura (1997 apud *AZZI et al.*, 2014) destaca o bom humor em

relação à construção das crenças de autoeficácia mediado por lembranças positivas do passado, na intenção de reviver e utilizá-las como meio de efetivação da eficácia docente.

Importante dizer que, para além das crenças de autoeficácia, Bandura também abordou o conceito de crenças de eficácia coletiva. Ele é definido como uma crença grupal partilhada de capacidades conjuntas para organizar e executar os cursos de ações requeridos para se produzir determinados níveis de tarefas (BANDURA, 1997 apud AZZI *et al.*, 2014).

A eficácia coletiva não é compreendida pela soma de eficácia das pessoas que compõem um dado grupo, mas sim como esse grupo é percebido pelos seus integrantes em termos da capacidade de realização dos mesmos objetivos, do julgamento de que, trabalhando juntos, alcançarão os resultados desejados. De acordo com a crença de eficácia do grupo, o mesmo estabelecerá objetivos que condizem com o tamanho do sentimento do qual os componentes do grupo compartilham, ou seja, de acordo com sua crença de eficácia. Se o grupo possui forte crença de eficácia em relação aos seus objetivos, traçará metas desafiadoras e trabalhará arduamente em busca de resultados favoráveis.

Segundo Azzi *et al.* (2014), a crença de eficácia de um grupo é composta pela percepção de um indivíduo sobre o outro. Cada componente desse grupo pode ter um determinado sentimento em relação ao grupo, se a crença dos indivíduos não apresenta variação, existe a probabilidade de que o grupo caminhe bem na mesma direção, alcançando bons resultados em relação aos objetivos estabelecidos. A construção da crença de eficácia coletiva também se dá por meio das experiências de domínio, da experiência vicária, da persuasão social e da percepção sobre os estados fisiológicos e afetivos vivenciados pelos integrantes de determinado grupo, de acordo com Bandura (2008), já descritos anteriormente.

Ainda de acordo com Azzi *et al.* (2014), os componentes do grupo precisam estar em sintonia e agir de modo interativo. Não significa que todos devem ter o mesmo pensamento e agir de modo homogêneo, mas concluírem que todos possuem pensamentos e experiências que podem contribuir para com o grupo, a fim de alcançarem os objetivos em comum.

A eficácia coletiva docente está interligada aos julgamentos que os professores

fazem sobre a equipe de professores e a capacidade dos mesmos de se organizarem em prol dos objetivos e alcançarem resultados positivos juntos aos alunos e em seus processos de ensino e aprendizagem, promovendo melhor desempenho acadêmico (Goddard; Hoy; Hoy, 2004 apud Ramos *et al.*, 2016). De acordo com Ramos *et al.* (2016), o contexto escolar é um ambiente propício para se analisar os efeitos da eficácia coletiva, pois ambos os componentes do grupo trabalham individualmente e coletivamente em prol dos mesmos objetivos. Ainda segundo os autores, a escola propicia diferentes experiências de sucessos e fracassos, o que influencia as capacidades das ações do grupo assim como a crença de eficácia coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando os objetivos delineados nesta pesquisa, podemos concluir que a relação entre as crenças de eficácia e a formação de professores é de suma importância para compreendermos o papel dos educadores como agentes de mudança na educação. Ao explorar as crenças de eficácia dos professores, especialmente sua autoeficácia e eficácia coletiva, podemos entender melhor como essas convicções influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, motivação e persistência diante dos desafios enfrentados no ambiente escolar.

A Teoria Social Cognitiva oferece um arcabouço teórico para compreendermos como as crenças de eficácia dos professores são formadas e como elas influenciam não apenas seu próprio comportamento, mas também o desempenho dos alunos e o ambiente escolar como um todo. Por meio dos conceitos de autoeficácia e eficácia coletiva, os professores podem desenvolver uma compreensão mais profunda de suas capacidades e do potencial do trabalho em equipe para alcançar objetivos educacionais.

Ao compreendermos como essas crenças são formadas e como podem ser modificadas, podemos criar programas de formação que promovam o fortalecimento das crenças de eficácia dos professores, capacitando-os a enfrentar os desafios da sala de aula com maior confiança e habilidade.

Portanto, destaca-se a importância de se considerar as crenças de eficácia dos professores no contexto da formação docente e da prática pedagógica. Ao reconhecer o papel

fundamental dessas crenças na qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas, podemos trabalhar para fortalecer a autoeficácia e a eficácia coletiva dos professores, capacitando-os a desempenhar seu papel como agentes de mudança na educação.

## REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A.; IAOCHITE, R. T.; FERREIRA, L. C. M.; GUEREIRO-CASANOVA, D. C. Crenças de eficácia pessoal e coletiva. In: AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. (Orgs.). **Crenças de eficácia em contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 15-40.

BANDURA, ALbert. O sistema self no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert; AZZi, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto alegre: Artmed, 2008b. p. 43-67.

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert; AZZi, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto alegre: Artmed, 2008a. p. 69-96

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política**. Porto Alegre: Letral, 2017.142p.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabian. Teoria social cognitiva e auto-eficácia uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZi, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PEDRO, Neuza. Auto-eficácia e satisfação profissional dos Professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, 2011, p. 23 - 47. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5294/1/Auto-efic%C3%A1cia.pdf>. Aceso em: 21 jan. 2018.

## PARTE 3

# Formação de Professores, Saberes e Fazeres Docentes, Fetiche da Mercadoria e Desigualdades Sociais na Escola



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE UM OLHAR DA TEORIA CRÍTICA

*Bruna Lopes de Camargo*<sup>38</sup>  
*Zuleika Aparecida Claro Piassa*<sup>39</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto surgiu a partir dos estudos realizados no projeto de Pesquisa “Análise filosófica do currículo escolar a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: em busca de potenciais de resistência”, coordenado pela Professora Doutora Zuleika aparecida claro Piassa e no Grupo de Pesquisa “Critinfância”, coordenado pela Professora Doutora Marta Regina Furlan, ambas docentes do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Tem como objetivo discutir a formação de professores a partir do olhar da Teoria Crítica, considerando os desafios enfrentados pelos profissionais docentes que atuam na Educação Básica.

A formação de professores tem sido objeto de discussão no Brasil há muito tempo, mas se intensificou nos últimos anos em função das decisões nada democráticas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no sentido de impor uma reforma à formação de professores por meio da Resolução CNE 02/2019 (BRASIL, 2019).

A reforma tem sofrido resistência, mas está sendo gradativamente incorporada pelas instituições de ensino superior (IES) de todo o Brasil. Não é nosso objetivo discuti-la profundamente, mas sim questionar: que tipo de professores estamos formando na atualidade de nosso país?

---

<sup>38</sup> Pedagoga, graduada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), professora da rede de Educação Básica Municipal de Londrina - Paraná.

<sup>39</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Marília. Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Filadélfia de Londrina- UNIFIL. Graduada em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília, e em Pedagogia pela UEL. Atualmente, é professora adjunta da UEL, no Departamento de Educação, na área de Filosofia da Educação. Tem mais de trinta anos de experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Educacional, Currículo, Avaliação e Planejamento Educacional, e Política Educacional.

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa bibliográfica em obras de autores da Teoria Crítica tais como, Adorno (1996); Horkheimer (1976); Giroux (1997) e Januário (2020), bem como, recorreremos a uma pesquisa documental ao dispositivo legal que determinam atualmente a formação de professores no Brasil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação 02/2019 (BRASIL, 2019). As categorias que consideraremos para nossa análise foram semiformação, indústria cultural, razão emancipatória e razão instrumental.

O texto foi organizado em dois segmentos, sendo o primeiro voltado para um diagnóstico da situação atual da educação brasileira e um segundo voltado a explorar de forma mais detida a formação de professores que está preconizada nos dispositivos oficiais, mas que é possível de se verificar empiricamente.

De forma geral consideramos que a formação de professores hoje preza pelo praticismo esvaziado da experiência (intelectual), o que em muito afasta a formação crítica dos educandos.

## **UM DIAGNÓSTICO DA CONDIÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE DANIFICADA**

De acordo com Giroux (1997), ao contrário de muitos movimentos de reforma educacional do passado, a atual rogativa por reformas educacionais representa para os professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parece sem precedentes na história de nossa nação.

Em nossa realidade brasileira podemos citar a atual resolução que determina a formação de professores, Resolução CNE 02/2019 (MEC, 2019), que praticamente esvazia de conteúdos a formação docente, centrando-a na prática pela prática, tornando a formação vulnerável uma vez que dificulta o devido aprofundamento teórico e por conseguinte a emancipação. (PIASSA, FERREIRA E BUENO, 2019). Segundo Giroux (1997, p. 1):

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas

que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate.

Quando ocorre de os professores entrarem no debate sobre sua própria formação é para serem ignorados e tomados como objeto de reformas educacionais. Ou seja, enfrentam o processo de coisificação, “que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente” (Adorno, 1996, p. 22). O professor, portanto, não é respeitado em sua condição de profissional e muito menos da pessoa humana.

Assim, os professores são reduzidos a profissionais técnicos, tarefeiros, com formação superior, cumprindo ordens e determinações legais de especialistas em economia, em política e às vezes em educação. Especialistas, estes, muitas vezes afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula e da escola. “A mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional” (GIROUX, 1997, p. 1)

O meio em que os professores estão inseridos atualmente não lhes é favorável nem politicamente e nem ideologicamente falando. No entanto, colabora para que alguns professores se sintam desafiados a se juntarem ao debate público em busca de um envolvimento, com uma autocrítica indispensável, a respeito da natureza e finalidade da formação de professores, bem como, dos programas de preparação dos mesmos e das formas dominantes da escolarização. Januário (2020, p. 137-138) aponta que

[...] o termo e a “ideia” de formação teriam se limitado a designar meramente uma educação voltada para um fim prático, num sentido muito restrito, referindo-se ao desenvolvimento de um saber técnico, que torna possível a um indivíduo constituir uma profissão. A formação teria se tornado mera especialização, enquanto a “cultura”, mero eruditismo ou, pior, mero material para a indústria cultural produzir seus bens e pô-los no mercado. Contraposta e, ao mesmo tempo, derivada da formação, a quasiformação ocupa o lugar ora antes destinado à formação, ou seja, a “formação” do “lado subjetivo” da recepção da cultura com a qual os indivíduos se defrontam. Por esse motivo, a quasiformação é justamente aquela que o “espírito alienado” impôs no decorrer da história.

Para Januário (2020, p. 54) que utiliza palavra ‘quasiformação’, ao invés de semiformação, mas com o mesmo significado, cabe aos professores fazerem sempre uma

autorreflexão a fim de compreender o seu papel como educadores e como indivíduos capazes de atuar criticamente em sociedade, indo na direção da superação contínua da quasiformação. A partir disso é provável que nos debates os professores vislumbrem a oportunidade de se organizarem de forma coletiva em busca de melhorias no ambiente em que atuam, demonstrando à sociedade que seu papel é fundamental no processo de transformação da educação que se processa no interior das escolas públicas. Januário (2020, p. 138) defende que

[...] a educação pode ser também “sujeito”, pois o campo educacional, mesmo em condições sociais em que o capitalismo seja dominante, pretende *educar, socializar e preparar* os indivíduos para viver nesta sociedade. No entanto, neste campo é possível permitir condições para a autonomia individual, que diante da tendência à integração total, apresenta-se como primeiro passo para a *resistência*.

Os professores precisam entender que seu papel vai além da transmissão de conteúdos, é preciso ensinar a pensar criticamente de forma autônoma, mas, para isso eles mesmo devem ser resistentes para que possam, posteriormente, ensinar a resistir.

Em suma, é importante que haja o reconhecimento acerca do motivo da atual crise na educação brasileira e para Giroux (1997, p. 1) essa crise “[...] tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação”. Portanto, entende-se que somente a partir desse reconhecimento é possível uma organização efetiva com o propósito de ter voz coletiva nos debates. Ademais, este reconhecimento enfrentará “[...] não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos.” (IDEM)

Giroux (1997) apresenta dois problemas consideráveis ao se tratar sobre a melhoria da qualidade da atividade docente, incluindo como “atividade docente” as tarefas administrativas, atividades extras e o conhecimento necessário dentro de sala de aula. Os problemas, segundo Giroux (1997, p. 1-2) são:

Primeiramente, eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de

técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Estes e outros problemas, serão mais bem abordados na sequência deste trabalho, visto que a desvalorização do trabalho docente é um ponto importante nesta análise.

## **OS CONTEÚDOS DA (SEMI)FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONSCIÊNCIA COISIFICADA E DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Tomando por base um trecho da Resolução CNE 02/2019 (MEC, 2019), que representa o projeto dominante de formação de professores, os conhecimentos dados na forma de competências e habilidade, que devem compor, segundo o documento em seu Art. 4º (BRASIL, 2019, p. 2), a formação de professores são:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Percebe-se, portanto, que há um caráter tácito, focado no fazer, fundamentado em aptidões reprodutivas, ou seja, há uma busca constante por eficiência e produtividade, na qual valorizam-se as competências e habilidades. Nessa perspectiva, os professores deixam de ser vistos como intelectuais e passam a ser vistos como profissionais técnicos, sobre isso, Adorno (1996, p. 59) escreve

Que o termo “intelectuais” tenha sido difamado [...], parece-me um motivo a mais para assumi-lo positivamente: um primeiro passo da conscientização de si mesmo é não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que essa se disfarça. Mas se alguém é ou não é um intelectual, essa conclusão se manifesta sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que essa relação forma uma parcela.

Em outras palavras, o professor deve assumir novamente o seu papel como intelectual que atua diretamente na educação e para isso carece, primeiramente, ter uma visão da totalidade e a partir de então, ter uma visão crítica dessa totalidade, a fim de alcançar o pensamento emancipado. Desta maneira, os professores necessitam ir “[...] além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem e também refletem acerca de si mesmos.” (ADORNO, 1996, p. 58)

Analisamos, porém, que os professores na atualidade, considerando os espaços diversificados de formação, ou seja, instituições públicas e privadas, cursos presenciais e a distância, alguns de qualidade duvidosa, e também o próprio contexto social danificado, estão, em sua maioria, submetidos a um processo de em que a consciência se vê reificada/coisificada, no qual há “[...] a inaptidão à existência e ao comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto” (ADORNO, 1996, p. 65), em que é possível notar a ausência de formação cultural que é fundamental para quem deseja ser um docente de qualidade. Isso se dá, muitas vezes, devido ao fato da maioria não ter tido “[...] acesso àquelas experiências prévias a toda

educação explícita, de que a formação cultural se nutre.” (IDEM, p. 77). É bastante difícil conseguir uma formação deste nível em cursos aligeirados, massificados, ou mesmo em cursos de qualidade, mas que para frequentá-los muitos candidatos a professor precisam se dividir entre muitas horas de trabalho e poucas de estudo, condição da grande maioria dos estudantes de licenciatura que são oriundos em grande parte das classes trabalhadoras, como demonstra o Peduzzi (2020).

Segundo Adorno (1996), para alcançar essa formação cultural é necessário persistência e interesse, não há como adquiri-la por meio de repetição e memorização, é essencial que o indivíduo esteja disposto a aprender pela pesquisa profunda e a se abrir a elementos do espírito, isto é, se apropriar do conhecimento de forma verdadeiramente consciente e não meramente acumular informações, com o intuito apenas de adquirir habilidades, competências e conhecimentos operacionais. É indispensável ir para além disso, fazendo uma autorreflexão e se esforçando com o propósito de ir formando a si próprio tanto em seu juízo, como em sua experiência, em busca da liberdade do espírito. Ainda de acordo com Adorno (IDEM, p. 73),

Ninguém pode ser recriminado por ser do campo, mas ninguém deveria também transformar esse fato em um mérito, insistindo em permanecer assim. Quem não conseguiu emancipar-se da província, posiciona-se de um modo extraterritorial em relação à formação cultural. A obrigação de se desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém. [...] O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto.

É imprescindível que os professores vejam na educação uma forma de resistência e não se conformem com a gravidade da situação atual em que se encontram, devendo refletir sobre essas condicionalidades que ecoam diretamente em seu próprio trabalho. E, para Adorno (1996, p. 74), é fundamental “[...] que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade.”

Segundo Giroux (1997), atualmente o que mais ameaça os professores de escolas públicas e os impede de conseguir chegar ao pensamento emancipado, é o crescimento de ideologias voltadas para razão instrumental que dão ênfases a abordagens pragmáticas que priorizam a técnica, a especialização, a produção, ou seja, que são voltadas para o mundo do trabalho, tanto no que diz respeito a preparação dos professores, como no que diz respeito a pedagogia e metodologias utilizadas em sala de aula. Algumas hipóteses de como isso se apresenta nos cursos de formação seria: “[...] a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas” (GIROUX, 1997, p. 2), bem como, a desvalorização da relação entre teoria e prática, focando-se mais na última em detrimento da primeira.

A indústria cultural tem sido bastante eficiente neste sentido, pois tem colaborado com a produção de materiais didáticos, apostilados, equipamentos e máquinas de ensinar, cursos de rápida duração que não formam, mas apenas informam, e que são veiculados por meios oficiais (vide cursos ofertados pelo Ministério da Educação do Brasil - MEC), dentre outras ações, mas principalmente por reforçar uma cultura do saber simplificado, esquematizado e de fácil assimilação. Sobre isso, Bandeira e Oliveira (2012, p. 230) apontam que

Quando a produção simbólica, própria do processo de cultura, é convertida em mercadoria pela Indústria Cultural, distancia-se do saber popular e se aproxima dos interesses do mercado, com isso encontram-se as bases para a consolidação do que, para Adorno, constitui o processo de semiformação (Halbbildung).

Nesta perspectiva, o professor é tido como um receptor passivo do conhecimento profissional, isto é, das atividades de aprendizagem padronizadas, das habilidades didáticas, das competências adequadas para o ensino, entre outras. Logo, é visto como um executor dos princípios de um ensino eficaz voltado para técnicas de produção, no qual pouco participa das escolhas de conteúdos, muito menos do rumo que o programa de formação de professores irá tomar. (GIROUX, 1997)



A crise no campo educacional é o indicador de uma crise bem maior e que afeta outras áreas, bem como, outros aspectos sociais. E, os indícios dessa crise na formação não são encontrados somente naqueles que estão na base da pirâmide social, ou seja, aqueles que não tiveram contato permanente com a cultura erudita e não tiveram tempo suficiente para o “cultivo do espírito”, esses indícios também estão presentes naqueles indivíduos considerados “formados”, isto é, aqueles que possuem tanto tempo, como contato com a cultura considerada erudita. (JANUÁRIO, 2020).

Portanto, neste cenário, entende-se que todos os indivíduos, seja do topo ou da base da pirâmide social, são considerados semiformados. Para Januário a quasiformação não é etapa anterior que antecederia a formação, e sim, é a “formação” que o espírito alienado impôs no decorrer da história. ” Sendo assim, a semiformação é uma maneira diferente de estabelecer relação com a cultura, visto que é considerada como “[...] a ‘suma’ da autodeterminação de uma consciência exteriorizada, uma consciência que não se reconhece mais a si mesma. ” (IDEM, p. 55). Ou seja, essa consciência é tida como mercadoria das relações sociais, isto é, da alienação do espírito.

Indícios dessa semiformação são encontrados desde os programas de treinamento de professores que valorizam prioritariamente o conhecimento técnico, indo contra a natureza do ensino, prejudicando tanto os educadores, quanto os educandos, uma vez que ambos não aprendem a refletir acerca da educação e da vida. Sobre isso, Giroux (1997, p. 2-3) acentua que

O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino. Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o "como fazer", "o que funciona" ou o domínio da melhor maneira de ensinar um "dado" corpo de conhecimento.

Por conseguinte, os professores são ensinados a dar prioridade às atividades práticas, uma vez que, nesta linha de raciocínio, a educação é vista como um meio de aumentar a produtividade, desenvolvendo competências a fim de suprir a demanda do mercado de trabalho por mão de obra qualificada, no qual os professores e alunos são vistos como meros executores. Concebe-se, portanto, que os educadores são semiformados, uma vez que a formação possui dois processos, sendo eles a adaptação e a emancipação, e os professores acabam permanecendo na fase de adaptação, não progredindo para a emancipação, pois, não são ensinados, em grande parte de sua formação, a pensar de forma crítica, em prol de um pensamento emancipado advindo de uma autorreflexão, pelo contrário, são desestimulados a alimentar pensamentos dessa natureza.

Dá para notar esse desestímulo por meio do uso da razão instrumental que reduz a “[...] autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula.” (GIROUX, 1997, p. 3). Neste cenário, os professores ficam responsáveis pelo “[...] simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados” (IDEM), a fim de se tornarem previsíveis e mais facilmente controlados. Podemos vislumbrar isso no trecho que anteriormente trouxemos da Resolução que versa sobre a formação de professores no Brasil (BRASIL, 2019).

Conforme Adorno (2020), apesar da pressão econômica ser um fato a ser levado em consideração, esta não chega a ser um ponto decisivo que impede o indivíduo de fazer uma autorreflexão e tomar consciência de si. Para o filósofo, o que impede a autodeterminação de se concretizar nos homens, na maioria das vezes refere-se ao sentimento de impotência social e de submissão de modo geral, e não necessariamente à carência material.

Por isso, apesar dos professores serem afastados dos processos de decisões e reflexão, é necessária uma resistência frente a isto, em busca de tomar o seu lugar novamente como alguém que reflete e age em relação, tanto à sua própria vida, como ao que diz respeito à educação e a vida escolar.

Refletir sobre esta condição do professor, a quem vem sendo negada a condição de intelectual, e de quem vem sendo exigido a condição de técnicos, é uma tarefa que não se

esgota em um trabalho de conclusão de curso, mas ao contrário, prescinde de tempo de estudo e pesquisa, como o próprio Adorno (ano) afirmou. Por isso, fechamos aqui o corpo de nossas reflexões momentaneamente, mas não esgotamos de forma alguma a discussão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desta pesquisa foi questionar que tipo de professores estamos formando na atualidade de nosso país, visto que, a discussão sobre a formação de professores para atuar na educação básica se intensificou nos últimos anos devido à implementação da Resolução CNE 02/2019 (BRASIL, 2019) no intuito de uma reforma à formação de professores. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica que teve como base Adorno e Horkheimer, sendo estes, os principais pensadores da Teoria Crítica, percorremos os caminhos de nossa reflexão.

A razão instrumental que hoje toma conta das nossas subjetividades enquanto pessoas que vivem em um sistema capitalista, nos diz que temos que buscar sobrevivência, temos que fazer cursos aligeirados, ou seja, conseguir fazer o maior número de cursos com o menor tempo possível, levando em consideração que a maioria dos estudantes que estão se formando para serem futuros profissionais da educação, muitas vezes tem uma rotina cheia de afazeres, devido ao fato de terem que estudar e trabalhar, na medida em que não podem se dar ao luxo de apenas se dedicar aos estudos, já que precisam garantir, em primeiro lugar, sua existência.

Para além disso, neste sistema econômico no qual estamos inseridos, baseado na razão instrumental, também é exigido do professor que: encontre tempo (nesta rotina que muitas vezes nem possui espaço para um descanso de qualidade) para estudar e se dedicar a passar em concursos públicos; se adapte às regras vigentes em sociedade sem contradizê-las, entre outras obrigações que pedem por um indivíduo semiformado, incapaz de perceber e questionar o porquê de tantas exigências.

Para ajudar neste processo, a indústria cultural se renova por meio da mídia dizendo que cabe ao professor ser um especialista em receitas pedagógicas que não são formuladas por ele, até porque quem tem condições de formulá-las ganham dinheiro com isso no chamado

mercado editorial da educação. Neste contexto, é solicitado ao professor que seja tarefeiro, ou seja, um cumpridor de regras, rotinas e programas de formação (haja vista as competências obrigatórias da Base Nacional Comum curricular – BNCC- BRASIL, 2018), do que alguém que pensa a educação.

Em vista disso, atualmente a formação de professores no nosso país é voltada para uma educação tida como mercadoria, por consequência, a concentração dos estudos está voltada para as técnicas, pois, é pretendido que os futuros docentes sejam “domináveis”, isto é, cumpram com o que lhes é imposto sem questionamentos, sem “dar trabalho”, focado em transmitir conhecimento de forma “neutra”, o que sabemos ser impossível, adaptado seria uma palavra melhor.

Deste modo, esse docente que não é apto a pensar por si próprio e está em sala de aula apenas para reproduzir essa educação voltada para o mercado de trabalho, forma pseudo cidadãos com a mesma condição de pensamento, já que não é possível conseguir uma verdadeira formação e transmiti-la, sem antes sair da fase de adaptação e passar para a fase da emancipação, em que o sujeito é capaz de considerar as condições atuais, refletir e atuar no meio social em que está inserido.

Portanto, cabe ao educador assumir novamente o seu papel como intelectual e enxergar na educação uma forma de resistência, não aceitando mais este papel de técnico que lhe é imposto, no qual apenas transmite os conhecimentos, valorizando somente as habilidades e competências. O professor precisa ir de encontro a razão emancipatória e isso requer dele persistência, interesse e pesquisas mais complexas, e, com isso, ele conseguirá se apoderar dos conhecimentos de forma verdadeiramente consciente, em prol de um pensamento emancipado, em outros termos, alcançando um olhar crítico frente ao meio em que vive, bem como, tudo o que engloba a chamada indústria cultural.

## REFERÊNCIAS

ADORNO. Teoria da semicultura. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Claudia B. Moura de Abreu. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas: Papius, XVII: dez/1996, p. 388-415.

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) . Acesso em: 23 mar. 2018.

» [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)

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

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164. Disponível em: [https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod\\_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf](https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf).

JANUÁRIO, Adriano. **Educação e resistência em Theodor W. Adorno** / Adriano Januário. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

PEDUZI, Pedro. Mapa do Ensino superior aponta maioria feminina e branca. In Agência Brasil – 20/05/2020. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20levantamento,72%2C1%25%20dos%20estudantes>. Acesso em 24 mai 2024.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro; FERREIRA, João Vicente Hadich; BUENO, Sinésio Ferraz. Formação de professores, racionalidade instrumental e barbárie: entre o pragmatismo e a resistência. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.3, n.1, p.181-192 jan./jun., 2019.

# FORMAÇÃO UNIDIMENSIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE HERBERT MARCUSE SOBRE PRODUTOS E SERVIÇOS NA EDUCAÇÃO

Mariana da Rosa Silveira Garros<sup>40</sup>  
Roselaine Ripa<sup>41</sup>

## INTRODUÇÃO

Um guia de estradas para uma ordinária viagem de carro é o exemplo que Herbert Marcuse (1898-1979)<sup>42</sup> faz uso para exemplificar algumas de suas ideias expostas na introdução da obra intitulada “Tecnologia, Guerra e Fascismo”, cuja primeira edição brasileira é publicada em 1999. O exemplo citado por Marcuse se localiza num capítulo específico chamado “As Implicações Sociais da Tecnologia”, escrito como contribuição deste autor às publicações ligadas ao *Institut fuer Sozial* da Universidade de Frankfurt, na Alemanha.

Tal capítulo serviu como ponta pé inicial para obra escrita posteriormente e intitulada de “O Homem Unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada” escrito em 1964. O que Marcuse aponta com aquele corriqueiro exemplo é que, noutros tempos, um viajante poderia guiar-se, em maior medida, por si mesmo durante o trajeto - pelas suas sensações, instintos, saberes e decisões ao longo do caminho. Há uma mudança essencial quando o “guia” e a própria estrada, tal como está posta e com suas placas e

---

<sup>40</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFSC, graduanda em Licenciatura em Pedagogia na UDESC e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Bolsista Capes-DS. E-mail: marianadrsg@gmail.com.

<sup>41</sup> Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina, vinculada ao Departamento de Pedagogia da FAED e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul e coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão – Nexos Sul (FAED/UDESC). E-mail: roselaine.ripa@udesc.br.

<sup>42</sup> Herbert Marcuse foi um dos expoentes da chamada primeira geração da Escola de Frankfurt (FREITAG, 1998), ou como é atualmente conhecida, Teoria Crítica da Sociedade. Se trata de uma teoria social idealizada por pensadores cujo fio vermelho era o tema do Esclarecimento (*Aufklärung*). Apesar de não terem se debruçado a pensar em uma teoria pedagógica em si, tais autores contribuem sobremaneira para as reflexões sobre os processos educativos e formativos no contexto da indústria cultural.

sinais, lhe prestam novo favor, não deixando-lhe à mercê dos percalços do caminho desconhecido e hostil, dando-lhe direcionamento.

A rota do viajante é dirigida e influenciada sobremaneira pelos artefatos - tecnologias externas e feitas de antemão - previamente testadas e certificadas por outrem. Há pouco espaço para espontaneidade: o guia, a estrada e as placas, lhe conduzem onde parar, o que desfrutar, onde apreciar um belo pôr-do-sol, encontrar uma cachoeira ou tomar um bom café, ou seja, acabam por direcionar suas decisões de, inclusive, descanso e prazer. Assim, a viagem pode iniciar com a pacífica promessa de direção e garantida chegada, bem como poupada dos alguns revezes que poderiam ocorrer a um viajante desavisado, inexperiente e novato - ou não munido das tais tecnologias. As palavras de Marcuse (1999) são mais específicas:

Painéis gigantes lhe dizem onde parar e encontrar uma pausa revigorante. E tudo isso na realidade é para seu benefício, segurança e conforto; ele recebe o que quer. O comércio, a técnica, as necessidades humanas e a natureza se unem em um mecanismo racional e conveniente. Aquele que seguir as instruções será mais bem-sucedido, subordinando sua espontaneidade à sabedoria anônima que ordenou tudo para ele. (Marcuse, 1999, p. 80)

Ainda mais diferente da pulsante sociedade norte-americana de outrora, a qual Marcuse dedicava o olhar, por ora, em todo o mundo, as pessoas lançam mão de inúmeras outras tecnologias e artefatos como o GPS ou os aplicativos de navegação para viagens mesmo para deslocamentos bastante corriqueiros. Todos eles, facilmente “baixáveis” nos *smartphones*, preservam motoristas dos buracos na estrada, das rotas engarrafadas e os levam a lugares nunca idos. Além de poupar tempo, dão eficiência e segurança. Seriam infundáveis os recursos semelhantes a esses se aqui precisassem ser citados.

Isto posto, é mister trazer para início de reflexão a ideia de que o avanço tecnológico, em princípio, carregou consigo a promessa de tirar os seres humanos de uma condição mais primitiva de vida, cuja luta primária e principal era a de manter-se vivo. Ao menos em expectativa, tal avanço abria a possibilidade de os esforços humanos serem desprendidos de acordo com suas próprias necessidades e inclinações mais internas, não somente com as externas. Contudo, Marcuse (1999) aponta que o progresso técnico acaba por

alterar a própria condição humana pois trouxe consigo uma nova condução das coisas, uma “nova atitude”, que se diferenciaria

[...] pela submissão altamente racional que a caracteriza. Os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem não são os da natureza, que devem ser aceitos para que possam ser controlados, ou aqueles da sociedade, que devem ser modificados porque já não correspondem às necessidades e potencialidades humanas. São antes os fatos e os processos da máquina, que por si só aparecem como a personificação da racionalidade e eficiência (Marcuse, 1999, p. 79).

Assim, a recém-chegada racionalidade, a racionalidade tecnológica (Marcuse, 1999), é diferente da que viveu o homem liberal no início da sociedade industrial pois, uma vez que naquele momento ele se percebia *alter* do ambiente, preservava, assim, certa oposição e crítica ante à realidade. Portanto, o que Marcuse (2015) vai denunciar em “O Homem Unidimensional” é que a nova dinâmica mostrou seu preço, trazendo consigo algumas exigências para manter-se e que tais exigências se dão de forma totalitária pois “[...] totalitária não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses escusos”. (Marcuse, 2015, p. 42).

Logo, Marcuse explorou a ideia de unidimensionalidade como algo que é oposto ao multidimensional – uma compreensão mais crítica e distanciada (não assimilada) de sociedade e, nesse sentido, Kellner (2015, p. 21) explica que:

No uso de Marcuse, o adjetivo “unidimensional” descreve práticas que se conformam a estruturas preexistentes, normas e comportamentos, em contraste com o discurso multidimensional que focaliza possibilidades que transcendem o estado de coisas estabelecido [...] Na sociedade unidimensional, o sujeito é assimilado no objeto e segue as ordens das normas e estruturas externas, objetivas, perdendo assim a habilidade de descobrir mais possibilidades libertadoras e de comprometer-se na prática transformativa para realizá-las.

Portanto, a sociedade e o pensamento unidimensionais seriam caracterizados por certa conciliação, exigindo do sujeito adequações específicas, ou seja, suas decisões e ações



precisavam, preferencialmente, manter-se dentro de uma gama de operacionalidade, em uma “mecânica de conformismo”.

Por isso, a libertação do ser humano, antes a protagonista, torna-se seu algoz pois “[...] foi absorvido pelos meios de comunicação e doutrinação [...]” (Marcuse, 2015, p. 43). Além disso, Marcuse (2015, p. 46) denuncia que “o traço distintivo da sociedade industrial avançada é a sua capacidade efetiva de sufocar aquelas necessidades que demandam a libertação – libertação daquilo que também daquilo que é tolerável, gratificante e confortável [...]”.

Com base nesta contextualização, o presente ensaio pretende, assim, tecer algumas reflexões teórico-críticas sobre algumas “receitas”, “embrulhos”, “pacotes” e “serviços”, como por exemplo, a grande oferta de programas de educação socioemocional<sup>43</sup> e Educação Positiva<sup>44</sup> e outras formas de serviços que se apresentam como novas ramificação de uma educação em forma de mercadoria e receituário, bem como formas de preparação para a vida e mercado de trabalho, vendendo-se como “guias” a orientar as ações pedagógicas, o papel da escola e a relação didático-pedagógica com os educandos.

## **AS FINALIDADES E INTENÇÕES DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE UNIDIMENSIONAL**

Pensar na dinâmica da sociedade unidimensional denunciada por Marcuse (1999; 2015), parece ser chave para refletir sobre a manifestações da educação hodierna, seus intentos e atravessamentos, na tentativa de reconhecer alguns exemplos de “guias” e “placas” que andam a direcionar e influenciar os sujeitos da educação, sejam docentes, discentes, currículos

---

<sup>43</sup> Demasiado influenciados pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (2018) no qual há a indicação da importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

<sup>44</sup> A educação positiva baseia na Psicologia Positiva que, segundo CINTRA; GUERRA (2017, p. 505) define-se como “o estudo científico das experiências e aspectos positivos do ser humano, suas potencialidades e motivações, e das condições que contribuem para a promoção do *florescimento* de indivíduos, grupos e instituições (Gable & Haidt, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) [...] com base na teoria do bem-estar, a Psicologia Positiva tem por principal objetivo “aumentar a quantidade de *florescimento* na vida das pessoas e do planeta” (Seligman, 2011, p.37), o que envolve a elevação nos níveis de emoções positivas, engajamento, propósito, realização, relacionamentos positivos, otimismo (Scorsolini-Comin, Fontaine, Koller, & Santos, 2013; Seligman, 2011).”

etc. Ou seja, tecer aproximações sobre quais “guias” podem ser identificados atualmente no “mercado” das práticas educacionais.

Por isso, torna-se relevante trazer à tona discussões que busquem identificar se tais manifestações apontam para o que poderia ser chamado de uma formação unidimensional, em prol da instrumentalização dos sujeitos, como manifestação da razão tecnológica. Revela, assim, o espírito do presente tempo, ou ao menos, uma faceta dele, uma vez que tais propostas parecem propagar conformações às demandas do mercado de trabalho, das relações humanas de um mundo distópico, assediando o sujeito em formação já nos seus primeiros anos de vida.

Nesse sentido, cabe lembrar que a ação educativa, enquanto atividade humana, encontra-se sempre situada em tempo e lugar históricos e carrega consigo os limites e as contradições. Do mesmo modo, é continuamente marcada por intenções e posicionamentos, ou seja, nunca neutra. Assim sendo, Brandão (1985, p. 10) lembra que a educação “[...] pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e símbolos.” Portanto, nos interessa aqui refletir e analisar, ainda que primariamente, sobre como a racionalidade tecnológica e a sociedade unidimensional podem se manifestar em esferas componentes da formação, em especial na Educação Básica.

Com o mesmo cuidado, a ideia é disparar a discussão de quais desdobramentos e formas nos quais as ações educativas nos ambientes educacionais, seus modismos, bem como suas normativas e currículos têm tomado um caráter de instrumentalização, de mera condução não reflexiva – ou de uma reflexão tão somente conduzida pela razão tecnológica, afastada da necessidade de contribuir para emancipar e/ou humanizar os sujeitos. Estamos diante de “um museu de grandes novidades” como diria o poeta Cazuya<sup>45</sup>.

No que tange ao abordar o mundo e a realidade, Marcuse (1999) vai tensionar a partir do que chama de “aparato” dominante da sociedade unidimensional. Para ele, a racionalidade antes individualista, torna-se racionalidade tecnológica, “um modo difundido de pensamento” (Marcuse, 1999, p. 77), uma dinâmica inserida e aceita na vida cotidiana que

---

<sup>45</sup> Referência à CAZUYA. O tempo não para – ao vivo, CD. PolyGram do Brasil. 1988

“estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato” (Marcuse, 1999, p. 77). Assim, na formação atual, busca-se criar personalidades por meio de processos meritocráticos, posturas alinhadas aos interesses de adaptação ao contexto social, competências e habilidades que a sociedade da cultura digital exige, ou seja, atitudes objetivas, na qual o tom é dado pela eficiência e sucesso dentro da lógica em jogo.

Na formação unidimensional, adaptar-se entra como elemento essencial, como a característica do indivíduo “mais forte” e a capacidade de administração e gestão da vida passa também a ser a capacidade de administrar o “material” humano. Tal dinâmica confere mais poder a quem consegue efetivá-la melhor: quem tem o equipamento industrial e/ou corporal melhor (inclusive agora ambos parecem sinônimos), portanto, ser operacionalizável e racionalizado. Ou seja, tal característica acaba sendo o que se quer buscar em última análise, um objetivo a ser alcançado, uma finalidade e um indivíduo a ser “construído”. Kellner (2015) afirma que Marcuse “[...] vê a racionalidade tecnológica colonizar a vida cotidiana, roubando a liberdade e individualidade dos indivíduos por impor imperativos tecnológicos, regras e estruturas sobre seu pensamento e comportamento” (Kellner, 2015, p. 11) o que antes era força crítica ante a realidade, torna-se “[...] uma força de ajuste e submissão.” (Marcuse, 1999, p. 84).

Destarte, parece de grande importância haver esforços em identificar os modos de “colonização” que a sociedade unidimensional e sua razão tecnológica têm sobre os sujeitos e onde isso tem se manifestado e operado de modo mais proeminente nas ações pedagógicas atuais. Sobre tudo porque no conjunto de valores que o aparato pede, “[...] a autonomia aparece como um obstáculo, em vez de estímulo à ação racional.” (Marcuse, 1999, p. 84) e o preço cobrado pela nova racionalidade é perder potencialidades antigas - a autonomia e liberdade, fatores caros para uma educação humanizadora.

Nesse sentido, podemos buscar aproximações com o pensamento do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, quando define autonomia “enquanto amadurecimento do *ser para si* [...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras

da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 2019, p. 105, grifos do autor). Sua defesa mais conhecida da educação em prol da humanização, em prol de uma educação não bancária, ele diz que:

A concepção bancária - ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à “domesticação” do homem. [...] Segundo essa concepção, o educando é como se fosse uma “caixa” na qual o “educador” vai fazendo seus “depósitos”. Uma “caixa” que se vai enchendo de “conhecimentos”, como se o conhecer fosse o resultado de um ato passivo de receber doações ou imposições de outros. Essa falsa concepção da educação, que torna o educando passivo e o adapta [...] Freire, 1969, p. 13).

Diante de tal moldura, se faz importante construir análises sobre os valores, os objetivos, as finalidades e os caminhos que a educação vem tomando, remindo certa atualidade da denúncia de “O Homem Unidimensional”, de modo que se coloque sob reflexão a cultura escolar que vêm sendo construída atualmente e a qual espaço quase sem resistência nos fazeres pedagógicos junto a crianças e adolescentes.

Os desdobramentos de manipulação do “material” humano podem chegar até o sujeito escolar de muitas formas, e o desejo que se apresenta como bem-intencionado, de lhe oferecer um futuro melhor, mais feliz e adequado (no sentido de bem colocado, encaixado), mais confortável. Mas acabam por promover certa microgestão da vida diária das crianças, através de maior controle de “estímulos” e variáveis que lhes chega que, ao fim e ao cabo, direcionam-se seu “vir-a-ser”, colocando diferentes perspectivas e nuances sobre professores, alunos, escolas, diretrizes etc.

## **A EDUCAÇÃO ENTRE “GUIAS”, “PACOTES” E “SERVIÇOS”: INSTRUMENTALIZAÇÃO OU HUMANIZAÇÃO?**

Como já mencionado, os pontos reflexivos o que se chama aqui de “guias” e “bens e serviços” dizem respeito ao influxo de grande sorte de pacotes de educação socioemocional e a proliferação de princípios de Educação Positiva - esses últimos, sobretudo, ofertados aos professores e responsáveis em forma de pacotes, especializações e formações, definindo sobre o

espaço escolar como “locais privilegiados para promover o bem-estar, tanto na comunidade escolar como na sociedade em geral” (Cintra; Guerra; 2017, p. 505). As propostas parecem ter ganhado fôlego e maior propagação através dos espaços online e mídias digitais, como modismos e culturas que atingem escolas públicas ou privadas e circunscrevem com demasiada força os papéis da escola bem como as atribuições e ações de discentes e docentes.

Diante disso, cabe destacar que a problemática ganha complexificações sobretudo no que tange ao enfrentamento da realidade: é proposto, sobretudo, através de soluções individuais, encontradas “dentro de si”, ou seja, estão mais relacionados às reações de cada indivíduo à realidade, uma adaptação ao mundo, do que a mudança dele.

Tais serviços, uma vez adquiridos/comprados, constituem-se como sugestões e prescrições, um produto pronto que faz o “trabalho difícil”: poupam tempo, esforço, e lhe dizem “onde parar” e onde retomar o percurso - tal como o guia de viagem faz com o viajante no exemplo apresentado na introdução do trabalho: “e tudo isso na realidade é para seu benefício, segurança e conforto; ele recebe o que quer” (Marcuse, 1999, p. 80). Aos alunos, escolas, pais e professores resta quase que apenas ser uma espécie de “cliente” ou “usuário”, com autoria muito reduzida ou apenas dentro de uma gama também limitada de possibilidade – para que não se descaracterize. De forma específica, parece que se espera dos sujeitos que saibam pôr em prática, através de “pacotes” e modelos bem-sucedidos, não uma leitura crítica e ação sobre realidade, mas uma reprodução (didática) travestida de crítica e superação da realidade.

Portanto, faz desta uma pertinente reflexão que diz respeito também à formação docente e seus imbricamentos, numa tentativa de superar a ideia do fazer docente como mera prática instrumental (lambuzadas de algumas teorias recortadas, foras de contexto, e ditas por outrem), limitando as aprendizagens à reprodução de um modelo ou à técnicas de ensino cuja “efetividade” é reforçada e reforçadora da lógica racional da sociedade unidimensional.

Marcuse (2015, p.54), nesse sentido, destaca que o reproduzir modelos bem-sucedidos tão somente reduziria a ação docente a um certo “praticismo”, que isenta o profissional de dominar os conhecimentos técnicos, políticos, éticos e estéticos, limitada ao

que denominamos aqui “formação unidimensional”. Há, em tais guias, uma fetichização da técnica, e a mera reprodução dela para a resolução dos problemas pelos quais passam os sujeitos sob a forma de uso de *coachs* e *influencers* educacionais. Lembrando que

não é o caso de condenar a técnica em si, o que seria não mais que um contrassenso. Trata-se de criticar-lhe em seu caráter de centralidade, não apenas quando aparece com inegável força, como no esporte de alto rendimento, mas também nos recônditos onde é capaz de sobreviver onipresente, quase clandestina, como imperativo a confirmar o espírito do próprio tempo. (Vaz, 2001, p. 92).

Cabe destacar que tais guias ainda se travestem de uma educação humanizante, inovadora, eficiente, atualizada e crítica (e à qual a pessoa “escolhe”), contudo, parece se manter essencialmente instrumental, onde a técnica “circunscreve uma cultura inteira” (Marcuse, 2015, p. 161). Portanto, como esse mesmo autor aponta, torna-se politicamente totalitária, onde o *logos* da técnica é o *telos* da prática pedagógica: a instrumentalização do ser humano.

Os fazeres pedagógicos e o currículo, nesses moldes, passam a ser estruturados para que os sujeitos da educação “desfrutem” do prestígio de dominar a técnica que a própria sociedade da técnica lhes impõe. E, com isso, ainda receber o status de “bem-sucedido”, em um movimento narcísico de poder ver o caminho percorrido como fruto de “suas escolhas”, como uma espécie de “estilo de vida” único e totalmente consciente e elegível. Marcuse (2015, p. 50, grifos do autor) discute que

[...] essa proposição revela os aspectos políticos da racionalidade tecnológica predominante. O aparato produtivo e os bens e serviços que ele produz “vendem” ou impõem um sistema o sistema social como um todo. Os meios de transporte e de comunicação de massa, as mercadorias de habitação, alimentação e vestuários, a irresistível produção da indústria do entretenimento e da informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que unem os consumidores mais ou menos prazerosamente aos produtores e, por meio destes últimos, ao todo. Os produtos doutrina e manipulam; eles promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E como esses produtos benéficos tornam-se disponíveis a mais indivíduos em mais classes sociais, a doutrinação que eles levam a cabo deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom

estilo de vida – muito melhor do que antes – e enquanto um bom estilo de vida, ele age contra a mudança qualitativa. Surge assim um padrão de *pensamento e comportamento unidimensional*.

Assim, tais “guias”, “bens e serviços”, colocados como formas e caminhos de se fazer a educação, parecem ir em direção contrária do papel da educação em prol da humanização, cujas finalidades, portanto, não são mais ontológicas. Neles, os fins e meios da ação educativa retornam, em alguma medida, o status humano à coisa, perpetuando a formação unidimensional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Herbert Marcuse, em sua ampla reflexão ao longo de *O Homem Unidimensional*, avança em sua denúncia da racionalidade tecnológica e do totalitarismo advindo dela. No presente texto, buscou-se puxar um pequeno fio para algumas de suas possíveis manifestações dentro do campo educacional. Propôs-se, como forma de ensaio, reconhecer, ainda que de forma inicial, quais características da Sociedade Unidimensional têm servido como vasão e combustível para a manutenção de uma formação unidimensional e suas implicações para os contextos escolares.

Parece-nos que, os muitos “bens e serviços” que rondam os fazeres pedagógicos e os sujeitos da educação não se esgotam nos exemplos dados aqui. Há que se pensar em outras formas e manifestações, bem como nas políticas públicas que fortalecem a instauração e permanência de uma educação que forma o sujeito unidimensional, denunciado por Marcuse (2015), no tempo presente. Refletir, assim, quais novos atravessamentos possuem, no tempo hodierno, a dinâmica denunciada por ele noutros tempos, para juntar coro à atualidade da Teoria Crítica da Sociedade e suas interfaces com a educação. Sobretudo porque, este autor e os outros expoentes daquela escola de pensamento, se debruçaram a pensar como a formação (*Bildung*) acontece diante da centralidade da técnica e da indústria cultural.

Por ora, cabe nos concluir que tais “guias” têm contribuído para conduzir professores, escolas e famílias em uma busca incessante para serem mais preparados para “esta”

sociedade e “competentes” diante das exigências atuais sem, talvez, darem-se conta de que o quinhão dessa partilha seja avançar na desumanização. Revestida de liberdade, a escolha por “guias” em formas de produtos, programas, pacotes, embrulhos, “bens e serviços” surgem como novos moldes do “material humano” às exigências da vida moderna, sem questionar e refletir melhor sobre estas últimas. Ademais, segue ainda sendo sobre o corpo que essas novas marcas sociais se fixam, enquanto fabricação dos sujeitos e corporeidades.

Cabe, portanto, não se limitar à mera harmonização à vida distópica, mas pensar em possibilidades de transformação mais profundas, que compreendam a razão científica, mas que não se limite a ela, não transformando a educação em mero “behaviorismo prático” (MARCUSE, 2015, p. 51). Parece imperativo tentar ver em que medida os currículos se encontram à serviço da razão tecnológica, discutir quais valores a tecnologia traz consigo, e o quanto “guias”, como os exemplos citados aqui, uma vez aderidos, tornam-se exemplos de tentativas de manipulação e de eficiência do que se considera bom resultado. Em um passo paralelo, a discussão pode também abrir-se sobre a forte imposição de busca de resultados e produtos nas ações escolares, uma intenção que parece estar mais à serviço da lógica unidimensional.

Marcuse também aponta, na presente obra, que resolver questões desse tipo não significaria a chegada de uma felicidade perene, nem tampouco a resolução de todos os problemas. Contudo ele sugere que tal possibilidade poderia fazer uma mudança de eixo, que resgataria a intenção, o *telos* educativo mais original, devolvendo-o ao seu lugar. Assim, é imperativo pensar em apontamentos e saídas que resguardem o elemento negativo e de crítica das práticas pedagógicas atuais como forma de resgatar seu poder emancipatório, humanizante e transcendente em extinção na cultura industrial avançada, como nos disse Marcuse.

Por fim, não se trata de meramente negar a técnica vinda através dessas abordagens pedagógicas, tampouco de pensar na mobilidade que os saberes escolares podem ter frente à realidade, mas de conseguir identificar nelas imperativos do presente tempo e de restituir o caráter humanizador dos sujeitos educacionais, não sacrificando sua vocação mais fundamental.



## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense. 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 29 abr. 2024.
- CINTRA, Clarisse Lourenço. GUERRA, Valeschka Martins. Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v 21, n 3, Set/Dez, 2017: 505-514. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/Y8Z7fc66J5nsG8Wn49zty6B/#> Acesso 29 abr <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311191>
- FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- KELLNER Douglas. Apresentação. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Coletânea de artigos. (Ed.). Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999.
- KELLNER, Douglas. Introdução à segunda edição. In: MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Cristina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.
- MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Cristina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.
- MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Coletânea de artigos. KELLNER, Douglas (Ed.). Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999.
- VAZ, Alexandre. **Técnica, Esporte e Rendimento**. Movimento: Revista de Ed. Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 7, n.14, p. 87-99, 2001.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO (IM) PERTINENTE

*Taila Angélica Aparecida da Silva*<sup>46</sup>

*Marta Regina Furlan*<sup>47</sup>

## INTRODUÇÃO

Iniciar a apresentação de uma pesquisa exige apresentar o problema que será investigado, o caminho traçado e percorrido ao longo do desenvolvimento do estudo, assim como, os objetivos almejados e as inquietações e significados que levaram o pesquisador a estudar uma temática específica. A escolha do tema traduz a grande relevância em se falar de formação continuada de professores dentro do atual contexto da sociedade contemporânea.

As reflexões sobre a ação do professor e a sua formação, nos incitaram a pesquisar o contexto específico da formação continuada, tendo como referência os conceitos mercadológicos que regem o atual contexto educacional da sociedade, numa abordagem crítica. As discussões deste texto é fruto da dissertação intitulada “Conhecimento e certificação docente: um diálogo (im) pertinente”, vinculada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

A educação possui um papel social e cultural importante de grande relevância dentro da sociedade, levando em conta a realidade social e educacional brasileira, a educação pode ser uma possibilidade de resistência. Saviani (2011) ressalta que o professor deve possuir uma formação crítica e que essa influenciará no exercício de sua prática.

---

<sup>46</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica" GEPEITC - CNPq/UEL e do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de CRITinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: [tailaangelicasilva@gmail.com](mailto:tailaangelicasilva@gmail.com)

<sup>47</sup> Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC - CNPq/UEL. Coordenadora do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado de CRITinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias. E-mail: [mfurlan@uel.br](mailto:mfurlan@uel.br)

A educação dentro desse contexto da sociedade capitalista possui papel social fundamental, em que advém dos aspectos culturais e impõe a necessidade de conhecimento ao mercado do trabalho. Com as constantes transformações, a relação entre a sociedade e capital, e as sensações que a o capitalismo provoca nos indivíduos, culmina na lógica em que tudo se torna um produto do mercado.

Sendo assim, a pesquisa tem como problema “Como se tem constituído o processo de formação continuada de professores dentro do atual contexto da sociedade capitalista e qual a influência do mesmo na prática do professor”?

A justificativa dessa pesquisa está pautada nas discussões da sociedade capitalista, tendo em vista as crescentes transformações que vêm ocorrendo na educação e formação de professores, seja em âmbito inicial ou continuado que influenciam diretamente na construção do pensamento e exercício da prática do professor. Partindo da lógica capitalista, a qual é implantada culturalmente, onde o ato de consumir provoca sensações e satisfações pessoais momentâneas nos indivíduos e à educação vêm sendo vendida como uma mercadoria, e cada vez mais, tem-se visto o surgimento de instituições que ofertam cursos para a formação continuada de professores.

## **A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Os fatores, causas e motivações que levam um professor a buscar um curso de formação continuada são diversos.

[...] Para todos, alguma coisa é prevista a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente. O fato de oferecer ao público uma hierarquia de qualidades em série serve somente à quantificação mais completa. Cada um deve-se portar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado *a priori* por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo (ADORNO, 2002, p.271).

Adorno (2002) afirma que ocorre a padronização e conformação dos consumidores ao produto e a mercadoria. Seja na escola, no trabalho, nas relações familiares, todos são induzidos desde criança a seguir a lógica dessa sociedade. Ao falar do consumo de cursos de formação continuada, não estamos falando apenas do consumo em dinheiro, mas o consumo de uma mercadoria, que segundo Fontanelle (2017), possui significados, e que ao ter determinado objeto o indivíduo busca algum tipo de representação para si, como um certificado ao término de um curso. Partindo do pressuposto dessa lógica de consumo, pretende-se com esse estudo analisar o processo de formação continuada dos professores dentro do contexto da sociedade capitalista.

Destaca-se a grande relevância do estudo dentro do atual contexto da sociedade, considerando que a educação possui papel fundamental dentro da sociedade capitalista, em que advém dos aspectos culturais e impõe a necessidade de conhecimento ao mercado de trabalho.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso, que segundo Gil (2002), o estudo de caso pode ser constituído de um único caso ou de múltiplos casos, no qual pode ser delimitado um conjunto de etapas a serem seguidas, entre elas vale ressaltar a formulação do problema, definição da unidade- caso, coleta de dados e avaliação e análise de dados.

O objetivo desta investigação consiste em analisar como a sociedade de consumo influencia o processo de formação continuada dos professores pedagogos que atuam na educação básica, mais especificamente os professores que atuam como Regentes I e II no Ensino Fundamental I, nas escolas municipais das cidades de Cambé e Londrina.

O processo de investigação analisou se os professores da rede básica têm buscado cursos de formação continuada, e qual a motivação desses professores ao buscarem esses cursos, se ao buscar um curso o professor realiza algum critério de análise para a escolha do curso e da instituição que o oferta, e se esse curso de formação de alguma forma influencia o senso crítico e reflexivo de forma que contribua para o exercício de sua prática.

As escolas que participaram da pesquisa são escolas municipais de Ensino

Fundamental I. O critério utilizado para a escolha das escolas foi à nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Foi realizado um levantamento referente ao número de escolas de cada município, e de acordo com o IDEB foram selecionadas duas escolas de cada município, sendo uma de maior e a outra de menor IDEB, em ambas foi aplicado um questionário com os professores a respeito de sua formação.

Partindo do pressuposto de que na atual conjuntura da sociedade, os sujeitos que dela participam convivem com um conjunto de conhecimentos e informações a serviço da produção e do consumo (OLIVEIRA, 2011, p. 13). A sociedade se volta para uma lógica de consumo, Marcuse (1997) vai ressaltar que a sociedade capitalista exalta o indivíduo e faz o uso de todos os bens de consumo, criando falsas ilusões, para que esse indivíduo utilize a mercadoria como forma de satisfação pessoal, essa sociedade capitalista priva o indivíduo de ter sensações reais, cria falsas ilusões dificultando a formação da própria identidade do indivíduo, a formação de um pensamento crítico e reflexivo sobre o contexto a sua volta, formando um pensamento e criando uma realidade de acordo com o que é proposto pela sociedade de consumo, sem refletir sobre o mundo a sua volta. Esse consumo de mercadorias dentro da sociedade capitalista não ocorre apenas através da compra de roupas, sapatos, carros ou até mesmo imóveis luxuosos, esse consumo, que veicula uma lógica de padronização dentro da sociedade de sedução e fetiche também ocorre dentro do âmbito educacional.

[...] a sociedade contemporânea é a que mais enaltece o indivíduo e usa de todos os meios para que este usufrua da mercadoria para seu próprio conforto; entretanto, é a que menos permite que o indivíduo aja como sujeito singular que tem vontades, sentimentos, sensações e ideias próprias uma vez que a submissão ao consumo gera produtos prontos e acabados, não possibilitando às pessoas a criação do objeto e dificultando a própria formação da individualidade. [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 13)

O uso do objeto para a construção da individualidade e pelo fato do ter e do *status* que ele carrega consigo provoca a sensação no indivíduo de pertencimento. Dentro dessa lógica capitalista, a educação é tratada como um produto, que tem a intenção de gerar cada vez mais lucro. O mercado se torna cada vez mais presente e influencia cada vez mais a

educação do país. Cursos são vendidos para a formação continuada de professores como se vende roupas em lojas, ao gosto do cliente. O processo de formação continuada conforme afirma Perrenoud (2002) não deve ser apenas uma expressão da competência e dos interesses do professor, mas sim, uma expressão de uma consciência profissional, que deve promover uma prática reflexiva.

[...] as Políticas Educacionais voltadas à Formação Continuada docente devem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, percebendo-os como sujeitos ativos, capazes de assumirem o papel de especialistas em processos de ensino- aprendizagem, profundamente comprometidos com as gerações que se encontram sob seus cuidados nas escolas (GODINHO, 2015,p.15).

A necessidade de se investigar a formação continuada de professores que atuam na rede básica de educação parte do pressuposto que dentro da sociedade de consumo a educação é tratada como produto, sendo vendida para gerar lucro para a sociedade capitalista. E são criadas políticas públicas que sustentam a afirmação de que os professores que atuam na rede básica precisam estar em constante formação, e essas formações por sua vez acabam comprometendo o senso crítico dos professores que atuam na rede básica.

O professor ao longo de sua vida docente e de sua prática em sala de aula precisa ampliar seu repertório formativo inicial, com buscas constantes de uma formação contínua e, que venha suprir suas necessidades intelectuais e prático-pedagógicas na educação. Para isso, ficar limitado apenas aos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, esses são importantes, mas não são os únicos. O professor deve buscar formações contínuas que agreguem e contribuam de fato para a sua formação e o exercício de sua prática, “formar, em sentido amplo, significa desenvolver; portanto, formação pressupõe continuidade” (ANDRÉ, 2009). Nesse sentido, a formação inicial é um momento importante na socialização profissional, mas o aprendizado da docência deve seguir um longo caminho e exercício da prática docente, através por meio da educação continuada.

A identidade do professor se constrói a partir da significação social da profissão. A formação continuada irá visar mudanças no sentido cognitivo e prático do professor.

[...] a educação já não são mais atribuições de alguma formação superior — mas elas também se colocam em planos que, vistos pelas representações hierárquicas da formação, situam-se mais embaixo. Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão a experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como "pressão do mundo administrado" (ADORNO, 1995, p. 149).

O processo de formação continuada dever estar atrelado à prática profissional, ambos devem caminhar juntos (teoria e prática), servindo como aprimoramento da categoria da profissão docente. No atual cenário da sociedade contemporânea Gatti (2012) afirma que a preocupação com a formação de professores entra em pauta devido às pressões do mundo do trabalho que esse vem estruturando novas condições, em um modo informatizado e com valor de conhecimento.

Atualmente há políticas e leis que afirmam a formação continuada dos professores que atuam na educação básica. No que compete à formação continuada a LDB vai dizer na redação amparada pela Lei 13.415 de 2017 em seu Art. 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017)

No 1º e 2º parágrafo ressalta que a formação continuada dos professores que atuam na educação básica, deve ser um regime colaborativo entre o Estado e os municípios, promovendo a capacitação desses profissionais, podendo esses profissionais durante a sua capacitação fazer o uso das tecnologias e educação à distância.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Esse regime é de colaboração entre Estado e municípios para assegurar a formação continuada dos professores que atuam na educação básica. Nunes e Oliveira (2017) afirmam que se o professor não estiver em constantes formações ele se acomoda, e perde a capacidade de analisar as mudanças educativas e de se adaptar as exigências educativas da sociedade contemporânea. Partindo desse pressuposto para analisar o processo de formação continuada é necessário analisar o serviço de profissionalização docente, pois as relações sobre o plano de carreira e a importância que o mesmo exerce sobre os professores que atuam na educação básica, muito irá influenciar o processo de formação continuada.

Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

É preciso entender que a formação continuada é um processo em que o professor busca para atingir uma determinada finalidade, seja ela uma meta pessoal, ou uma meta imposta pelas leis e normas que regulamentam o exercício de sua prática. Não é possível falar de formação continuada de professores sem antes entender o processo de formação, as leis e normas que sustentam e respaldam a mesma.

Entretanto ainda vale ressaltar as políticas que asseguram a formação continuada dos professores que atuam na educação básica contam nas metas previstas no Plano Nacional de Educação - PNE para serem cumpridas até o ano de 2024. Dentre as metas no PNE, destacamos a meta 13 que fala em elevar a qualidade do ensino superior, ampliando



o número de mestres e doutores em exercício. Para que a meta se concretize é necessário investir em instituições superiores públicas, garantir o acesso e a permanências dos profissionais e estimular e fomentar o desenvolvimento das pesquisas.

O trabalho do professor não se limita apenas ao espaço da sala de aula. O professor precisa ter a compreensão que ele possui responsabilidades, e entender que quem ensina, também aprende. A educação é tida dentro da sociedade como um ideal transformador, entretanto a educação por si só não é capaz de transformar, o único que tem a capacidade de mudar e de transformar é o indivíduo.

A formação de professores pode ser considerada como um elemento fundamental para se atingir os objetivos e metas traçados para a educação, pois é o professor que através do exercício de sua prática operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais (VIEIRA, 2008). Os estudos sobre a formação de professores referem-se com frequência aos modelos internacionais em que foram inspirados ao longo da história educacional do país.

A formação do professor não pode ser analisada isoladamente, mas sim dentro do contexto social ao qual faz parte. A formação inicial do professor é essencial para capacitar os profissionais em relação ao exercício da prática docente e embasar teoricamente, capacitando-os para exercer a docência de forma crítica. Faz-se necessária uma boa formação inicial, pois essa é fundamental, para que o professor saia da graduação preparado para exercer a prática docente, e seja capaz de ensinar de maneira que possa colaborar com o processo de aprendizagem de seus alunos. Ao analisar o processo de formação de professores no atual contexto da sociedade faz-se necessário analisar todos os fatores presentes dentro da sociedade que contribuem e influenciam o processo de construção da formação do professor. Garcia (1998) vai descrever que dentro do atual contexto da sociedade contemporânea são três fatores que vão definir a importância do processo de formação de professores, que são eles: “o impacto da sociedade de informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia”. Os impactos da sociedade contemporânea, o desenvolvimento acelerado, a grande produção em massa, refletem na educação, conseqüentemente no processo de formação desse professor. Adorno (1995) ressalta que

[...] a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria —, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. (p. 142)

Diante dessa sociedade contemporânea, onde o capitalismo controla todos os níveis da sociedade, atingindo todos os setores, desde o trabalho até as relações pessoais entre os indivíduos, o espaço escolar é tido como um espaço para se adquirir conhecimentos científicos e filosóficos, e a formação do professor, seus conhecimentos, a maneira como desempenha sua função, determinarão as suas relações com o trabalho. A construção do saber dentro do espaço escolar e a relação do professor com o trabalho e a construção de sua formação é tida como uma mercadoria, em que Martins e Duarte (2010) descrevem

Um modelo, portanto, que contraponha ao tipo de saber que assume forma valor e que é vendido e consumido como qualquer mercadoria. A ser consumido, até mesmo, sob o assemblético slogan aprender a aprender, quicã de quem nunca pode aprender efetivamente, isto é, que não possibilitou aos indivíduos a conquista da própria autonomia intelectual. E que, igualmente, se contraponha a formação de indivíduos centrada nos ideais de eficácia e otimização das performances, voltada para os desempenhos pragmáticos e qualificáveis. (p. 20)

Martins e Duarte (2010) destacam a formação pragmática dos indivíduos, uma formação alienada, voltados para conceitos mercadológicos e para uma prática de reprodução dos conteúdos e não para uma prática reflexiva. Ao refletirmos o papel do professor dentro da sociedade contemporânea, é necessário levar em consideração os condutores desse processo, isto é, a natureza humana e seu contexto histórico e social, como Marx e Engles (2007, p. 19) vão dizer que o “homem se diferencia dos animais a partir do momento que começa a produzir seus meios de vida [...] ao produzir seus meios de vida, produz indiretamente sua própria vida material”, ou seja, por meio das necessidades que o homem realizou a transformação da matéria, que resultou no desenvolvimento da atividade chamada trabalho.

Neste sentido é relevante, situar de trabalho dentro da sociedade capitalista, tendo em vista que tal compreensão é fundamental para os desdobramentos na educação e consequentemente na formação de professores.

Partindo do pressuposto desse ideal de transformação, dentro dessa sociedade contemporânea são criadas necessidades atreladas à lógica do capital, onde o indivíduo tem que adaptar a técnica e se encaixar a lógica do capital. Todos os setores da sociedade estão fadados a essa lógica mercadológica, e quem não se encaixa ou tentar resistir é excluído.

Dentro desse sistema capitalista a educação é tida como uma mercadoria. É como ver uma propaganda de uma oferta de uma roupara ou sapato em uma loja somos seduzidos pelo fetiche criado pela propaganda que nos induz a consumir o que não precisamos, mas é criado em nossa cabeça a sensação de que precisamos daquele produto, criada sensações criadas sensações momentâneas que nos levam a consumir. O mesmo acontece com a educação. A educação dentro dessa sociedade capitalista é vendida como uma mera mercadoria, como o sapato ea roupa na loja, a publicidade e propaganda usa de todos os artefatos e meios possíveis para seduzir os indivíduos a “consumir a educação”, “consumir conhecimento”. Os indivíduos são seduzidos pelos fetiches criados e se rendem a lógica do consumo.

Segundo consta nos documentos oficiais e nas metas do PNE paraa formação continuada, está previsto a avaliação da carreira. Conforme aponta Gatti (2012) a avaliação da carreira reflete no reconhecimento social e político do docente,sendo que essa avaliação é um processo importante para “Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos.” (p.4).

A avaliação das carreiras nos municípios é realizada pela chefia imediata, ou seja, o diretor presente na escola, ou na ausência dele um vice- diretor ou coordenador pedagógico, segundo consta nos documentos oficiais dos municípios analisados. A avaliação é chamada de “avaliação de desempenho”, e irá avaliar o professor anualmente a respeito do desenvolvimento de seu trabalho. Caso haja divergência em relação ao resultado da avaliação,

professor deverá solicitar uma nova avaliação a Secretaria de Educação, e a mesma será realizada novamente pela chefia da escola.

Obtivemos acesso as avaliações de desempenho de ambos os municípios, que encontram-se em anexo. As avaliações são divididas por sessões.

O município de Londrina divide em: responsabilidade, assiduidade e pontualidade, disciplina, ética profissional, conhecimento do trabalho, planejamento, produtividade, qualidade do trabalho, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal e atendimento ao público. O professor deve atingir a pontuação mínima de 56 pontos e a pontuação máxima de 75 pontos, no processo da avaliação, que está dividido em 15 questões.

A avaliação de desempenho do município de Cambé, também encontra-se dividida em sessões, que são elas: qualidade de trabalho, produtividade no trabalho, iniciativa, presteza, pontualidade, assiduidade, administração do tempo, uso adequado dos equipamentos de serviço e aproveitamento em programas de capacitação (deve anexar os documentos que comprovem), o professor deve atingir nota igual ou superior a 60 pontos ao término do processo de avaliação que é dividido em 20 questões.

Como destaca Gatti (2012), levar em conta a assiduidade, pontualidade, disciplina e responsabilidade — são itens pertinentes, porém não suficientes para avaliar qualidade profissional. (p.19), a autora também ressalta que

[...] valorização de seus docentes, e, como decorrência disso, define o ingresso por concurso público de provas e títulos, licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional continuado, progressão levando em conta o desempenho do professor, e reserva na jornada de trabalho de tempo para estudos, planejamento e avaliação, com algumas especificações. Ou seja, são proposições que levam em conta, não o profissional em si, apenas como mais uma categoria do funcionalismo público, isolado, mas o profissional no contexto, em sua precípua atividade como um qualificador da educação na rede de ensino, em razão de uma perspectiva de política educacional posta às claras. (GATTI, 2019, p. 19).

As avaliações de desempenho utilizadas em ambos os municípios, contam para a progressão salarial, pois se o professor não atingir a média ele não poderá participar da

progressão salarial daquele ano, mesmo que tenha preenchido todos os outros requisitos (formações). Sendo assim, a nota da avaliação de desempenho é de extrema importância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa discussão acerca do consumo nos propõe refletir dentro do atual contexto da sociedade contemporânea, nos leva a pensar se os professores analisados nessa pesquisa, estão de fato preocupados com os cursos de formação continuada que são ofertados pelos municípios ou em buscar outros tipos de formação que possa contribuir para o seu conhecimento crítico e sua prática, ou se estão apenas preocupados em “fazer” o curso, para que ao término consiga o certificado para satisfazer interesses pessoais, ou as próprias exigências impostas pelo sistema.

Acreditamos que dentro do atual contexto da sociedade e com as políticas e as necessidades criadas pelo sistema e a importância dos cursos de formação continuada para os professores, as discussões propostas nessa pesquisa são de extrema relevância e uma possibilidade de resistência frente às demandas do sistema.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução: Augustin Wernet e Jorge M. B. de Almeida. São Paulo, Ed. 5, 2002. P8.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

BRASIL (2014). **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 27 jun, 2019.

BRASIL (2017). **Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 11 jul, 2019.

FONTENELLE, Isleide Arruda. **Cultura do consumo: fundamentos e formas contemporâneas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017. 10

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica.** Cadernos de pesquisa, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, v. 5, n. 61, p.16-17, 2002.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Available from SciELO Books, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa.** Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 66-80, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** Saberes pedagógicos e atividade docente, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poésis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SLATER, Don. **Cultura do consumo & Modernidade.** São Paulo: Nobel, 2002.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas.** Paraná: EDUCERE, 2008.

ZUIN, Antônio Alvaro Soares. **O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/16.pdf>>. Acesso em: 15/03/2024.

# [SEMI] FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL: DISCUSSÕES TEÓRICO- CRÍTICAS SOBRE UM CAMPO EM DISPUTA

Luciana Serra Passos<sup>48</sup>

Roselaine Ripa<sup>49</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva problematizar o campo da formação docente enquanto um *locus* histórico de disputas, que não ao acaso, se intersecciona com mudanças nos rumos dos processos das bases de produção material da sociedade, ao considerar-se que o neoprodutivismo (SAVIANI, 2021), circunstanciado no capitalismo neoliberal, impacta fulcralmente as concepções de formação docente.

A Teoria Crítica da Sociedade será o aporte teórico-metodológico para iluminar os caminhos da investigação, principalmente por meio do pensamento constelativo<sup>50</sup> de Theodor W. Adorno. Potentes conceitos desenvolvidos por este pensador, tais como, *Bildung* (formação), *Halbbildung* (semiformação), Indústria Cultural, Educação e Emancipação se revelam atuais e contribuem para tensionar os fundamentos que permeiam os interesses que subjazem as concepções de educação e formação na vigente sociedade administrada pelo capital.

---

<sup>48</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul. E-mail: luciserrap1974@gmail.com.

<sup>49</sup> Doutora em Educação pela UFSCar e Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina. Líder do Grupo Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul. E-mail: roselaine.ripa@udesc.br

<sup>50</sup> A ideia de constelação também é um dos elementos metodológicos presentes na *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009), considerado um dos principais livros do teórico. Pucci (2012, p. 22) considera que o pensamento constelativo em Adorno questiona os limites da univocidade conceitual para iluminar satisfatoriamente um objeto, requisitando “[...] outras luzes, outras estrelas para fazê-lo”.



Escolher olhar pelas lentes da Teoria Crítica da Sociedade é reconhecê-la enquanto potente, profunda e complexa, predicativos fundamentais à intenção de revolver, escovar a contrapelo, o cenário demandante ao espraiamento das reformas educacionais, por meio das quais são impostas as Bases Nacionais: BNCC- Educação Básica (Brasil, 2018), BNC - Formação (Brasil, 2019) e BNC - Formação Continuada (Brasil, 2020).

O presente capítulo é um recorte oriundo da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Bases (supra)nacionais para a (semi)formação: competências para quê?” (PASSOS, 2023), organizado em duas seções. A primeira, intitulada “Neoprodutivismo e neotecnicismo: (i)lógica do crescimento econômico e pedagogia excludentes”, apresenta, intercambia e discute elementos que interseccionam contexto econômico e suas ramificações com um “projeto” de formação de professores, de modo a contribuir para desvelar o amálgama entre neoprodutivismo, neotecnicismo e formação por competências, ancoragem referencial das vigentes Bases formativas.

“Bases de formação alinhadas à semiformação” nomeia a segunda seção, cujo objetivo é contribuir com discussões que tensionem uma compreensão de acepção formativa demandada por uma sociedade orientada e pautada por interesses economicistas, cuja centralidade é o capital, depreendendo-se, que ao pautar-se nesses postulados, recaem na construção de um projeto semiformativo, legitimado via reformas educacionais.

Ao considerar-se que “[...] a formação docente é, de fato, uma questão central para pensarmos nas possibilidades de uma educação emancipatória, ao ser reposicionada de forma crítica, como resistência, diante da sociedade digitalmente administrada” (RIPA; SILVA, 2021, p. 14) é pretender fomentar reflexões e debates educacionais com implicações (trans)formadoras, cujas repercussões, impactam a função social da escola, o sujeito que se intenciona formar.

## NEOPRODUTIVISMO E NEOTECNICICISMO: (I)LÓGICA DO CRESCIMENTO ECONÔMICO E PEDAGOGIA EXCLUDENTES

O neoprodutivismo (SAVIANI, 2021) expressa a entrada no cenário global do

*toyotismo*<sup>51</sup>, modelo de produção japonês, vindo a suplantar os modelos de produção *fordista*<sup>52</sup>, e de gestão, *taylorista*<sup>53</sup>, com desdobramentos e impactos na concepção de formação humana, no recorte deste estudo, formação de professores.

Para Antunes (2006), o *toyotismo*, além de expressar um processo de reorganização do capital, trará repercussões e mudanças no mundo do trabalho, como também, um processo de reorganização de suas formas de dominação societal, em virtude da necessidade de controlar as lutas sociais oriundas desse contexto.

[...] ‘um regime de acumulação flexível nascido desde 1973’, que se caracteriza pela nova ‘divisão de mercados, desemprego, divisão global do trabalho, capital volátil, fechamento de plantas industriais, reorganização financeira e tecnológica’, entre tantas mudanças que marcam essa nova fase da produção capitalista (HARVEY, 1992 *apud* ANTUNES, 2006, p. 25).

Para Saviani (2021), o neoprodutivismo, nomenclatura que o autor utiliza para aludir a uma nova versão da teoria do capital humano, decorre das transformações na base de produção material em virtude da transição do *fordismo* para o *toyotismo*. O autor aborda o neotecnicismo, variante do neoprodutivismo, como uma nova roupagem do tecnicismo, tal como à época do florescimento deste, denota a transmutação das ideias, linguagem, controle – *modus operandi* – coadunados aos interesses e finalidades do sistema produtivo, sob a égide dos princípios economicistas neoliberais para a educação escolar.

---

<sup>51</sup> O *toyotismo*, diferentemente dos modelos de produção *fordista*, e de gestão, *taylorista*, apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, opera com trabalhadores polivalentes, visa a produção de objetos diversificados, busca atender a demanda de nichos específicos de mercado, dispensam a formação de estoque (incorpora o método de gestão e controle de estoque denominado *just in time*), requer trabalhadores que disputem diariamente as posições conquistadas, que “vistam a camisa da empresa”, de modo a continuamente elevar a produtividade (SAVIANI, 2021).

<sup>52</sup> O *fordismo* é um modelo de produção criado por Henry Ford, nos Estados Unidos, no início do século XX. Foi utilizado largamente pelas indústrias entre 1920 e 1970 e preconiza a produção em massa, para o consumo em massa. Objetiva o aumento da produção com a concomitante redução dos custos da produção. Saviani (2021) delimita que o modelo fordista visava a produção em série de objetos standardizados, em larga escala.

<sup>53</sup> O *taylorismo* consiste num modelo de gestão (gerência científica) que vem a constituir o embrião da Administração científica, criado pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor, no final do século XIX. Esse modelo se caracteriza por objetivar o entrelaçamento da maior produção com o máximo aproveitamento da mão-de-obra. O *fordismo* e o *taylorismo* se constituíram nos modelos de produção e gestão vigentes até a década de 1970, caracterizados, a partir de Saviani (2021, p. 427) por: “[...] grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego”.

Assim sendo, o neotecnicismo se revela expressão da importação do modelo empresarial para a educação (SAVIANI, 2021; FREITAS, 2018). Guiado pela lucratividade, se funda em preceitos como a racionalidade instrumental, eficiência e eficácia estendidos ao âmbito escolar, norteando uma concepção de formação, com viés pragmático, orientada para a funcionalidade.

Ao adotar a empresa como modelo social (DARDOT; LAVAL, 2016; FREITAS, 2018; LAVAL, 2019), a pedagogia na perspectiva neotecnicista objetiva ajustar o perfil dos indivíduos ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Na transposição da organização empresarial para a escola, esta representa o papel da empresa, que fornece os produtos, os alunos, para os clientes: empresas ou sociedade (SAVIANI, 2021).

É nesta racionalidade que a Qualidade Total e a Teoria do Capital Humano adentram as escolas. Segundo Frigotto (2015), no início da década de 1960, a equipe liderada pelo economista Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, formulou a noção de Capital Humano, entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializariam a força de trabalho das diferentes nações. No Brasil, foi na década de 1970, no contexto da ditadura militar, que economistas brasileiros, formados nos Estados Unidos, introduziram as teses da Teoria do Capital Humano.

A tese básica sustentada por Schultz (FRIGOTTO, 2015), e que se tornou senso comum, foi a de que países, famílias e indivíduos que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego.

A educação escolar era compreendida com a função de preparar pessoas para um mercado de trabalho em expansão, com vistas a assegurar a competitividade das empresas, aumento da riqueza individual e social, embora pautada na lógica econômica, era centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, o incremento dos rendimentos dos trabalhadores (SAVIANI, 2021). Para o autor,

A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nesta condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis porque a concepção

produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2021, p. 4).

Articulada à Qualidade Total, converge com a hipótese de um permanente aperfeiçoamento humano, com vistas à promoção da harmonia entre capital e trabalho, integrando um movimento que permeia o nível individual – da qualidade pessoal, ao nível macroeconômico, da competição no mercado capitalista.

Bueno (2003) enfatiza que o tema da Qualidade Total na educação envolve diversas áreas do conhecimento, tais como: administração, filosofia, psicologia, tendo, como eixo em comum, a adesão irrestrita ao *status quo* capitalista. Assevera, ao denunciar que movimentos como a escola das relações humanas, o holismo, a terceira onda, a neurolinguística e inteligência emocional, indicam uma ampliação dos mecanismos para:

[...] suavização do controle na organização capitalista por meio do recurso à subjetividade, o aperfeiçoamento pessoal por meio do controle emocional e a perfeita adequação da doutrina liberal da livre concorrência às necessidades dos homens (BUENO, 2003, p. 12).

Assim sendo, na sua forma metamorfoseada, a Teoria do Capital Humano é ressignificada como investimento em capital humano individual, a responsabilização recai sobre o indivíduo, estes que devem buscar, permanentemente, numa formação contínua ao longo da vida, se tornar hábeis, competentes e em condições de empregabilidade, em um mercado em retração. Nessa racionalidade, a justificativa ideológica do desemprego recai sobre o trabalhador, que não é “competente” o suficiente para competir e assegurar sua inserção em um mercado sem garantia de empregos para todos.

A articulação de elementos que constituem a tessitura conjuntural que começa a erigir-se no final do século XX vem ganhando corpo e robustez, se asseverando nos presentes dias. Depreende-se, que nesse cenário, para a consecução exitosa dos princípios “aprender a ser” e

“aprender a fazer” (DELORS, 2010), está em curso a desconstituição da formação humana numa perspectiva humanista e emancipatória.

## **BASES DE FORMAÇÃO ALINHADAS À SEMIFORMAÇÃO DOCENTE**

Tendo por premissas essa conjuntura, ideologicamente, discursos que intercambiam o fracasso da escola pública em sua função formativa e social, a ênfase na ineficiência do Estado e na má gestão do serviço público, a responsabilização da escola, dos professores, a obsolescência dos métodos de ensino e conteúdos, são assumidos como pseudo argumentos à justificativa falaciosa que entoa o fracasso escolar, atalhos para acelerar o gerenciamento da educação pela iniciativa privada, contribuindo para (de)formar e (con)formar indivíduos (PASSOS, 2023). Nessa racionalidade, perspectiva-se uma acepção de formação humana comprometida com a adaptação de homens e mulheres aos pressupostos da sociedade capitalista vigente.

É nesse cenário que se alastra a formação por competências. Para Perrenoud (1999a), eclodiu como uma espécie de contágio, tornou-se uma palavra de ordem para os sistemas educacionais na última década do século XX, “necessidade” demandada ao campo educacional em resposta às transformações da conjuntura política, econômica, cultural e filosófica globais, “evolução” do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida que requisitam flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos (PASSOS, 2023).

Philippe Perrenoud alude a esta concepção formativa o papel de redentora do fracasso escolar, ao integrar um rol de pedagogias apresentadas como diferenciadas<sup>54</sup>. Na pesquisa de mestrado que deu origem a este texto (PASSOS, 2023), é considerado autor âncora cujo pensamento e obras orientam a concepção de formação que fundamenta os documentos mandatórios que norteiam os processos formativos vigentes.

Para Perrenoud (1999a), a escola e os processos formativos, ao “aderirem” à formação por competências, seguiriam os passos necessários às transformações no mundo do trabalho, modernizando-se, coadunando-se à corrente dos valores da economia de mercado: gestão dos

---

<sup>54</sup> Perrenoud (1999b), alude às pedagogias diferenciadas como aquelas que consideram as diferenças de cada aluno, e desta forma, justifica a proposição de inovações pedagógicas, como forma de resolver o problema do “fracasso escolar”. Por essa compreensão, ideologicamente, o autor circunscreve a questão da repetência, evasão, dificuldades na aprendizagem a uma questão de método e, conseqüentemente, responsabilização do professor.

recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho, estando as competências no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais (PASSOS, 2023).

Na racionalidade que orienta Pedagogia das Competências, os sistemas de produção e de gestão se imbricam aos processos educacionais escolares e formativos, ao requisitarem docentes e egressos - resilientes e flexíveis - para, sem resistências, se adaptarem aos interesses do capital, mediante a importação de modelos e conceitos da administração e gestão empresariais, com o objetivo de garantia da racionalização técnica dos processos, com vistas ao maior controle, responsabilização e conseqüente dilaceração da autonomia docente.

A pedagogia das competências apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2021, p. 437).

A formação por competências é eixo da BNCC – Educação Básica e das Bases de Formação de professores vigentes. Consubstanciadas em alicerces mercadológicos e produtivistas, as finalidades da educação são orientadas pela garantia do domínio de habilidades básicas e competências necessárias à atividade econômica, revolucionada pelas tecnologias digitais e mudanças nos processos de trabalho (FREITAS, 2018). Tal contexto denota a atualidade da denúncia de Adorno e Horkheimer (1985) ao afirmarem que estamos inseridos num processo de instrumentalização, no qual a produção técnica se entrelaça com as relações de dominação.

A relação com o conhecimento passa a ser vista de forma instrumental, enquanto ferramental útil ao desenvolvimento de competências. Esta concepção baseada numa racionalidade instrumental vem a denotar o esvaziamento teórico dos processos formativos, em consonância com a desvalorização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, empreendendo-se uma nova cruzada, agora contra os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (PASSOS, 2023, p. 94).

Neste sentido, depreende-se que o objetivo da formação se restringe à semiformação (ADORNO, 2010). Considerar que a Pedagogia das Competências tem colaborado para a semiformação cultural dos docentes da Educação Básica no Brasil, está em consonância com o entendimento defendido por Barbosa (2021), Ferreira (2007, 2015), Ripa (2019, 2020), Ripa e Silva (2021), Silva (2008, 2019), dentre outros autores.

Imbuída em (de)formar os indivíduos em seres “competentes”, ao docente, para ser eficiente e produtivo, infere-se, a grosso modo, que basta uma formação inicial a distância, de baixo custo, e uma posterior inserção em processos formativos continuados, aligeirados, norteados pela centralidade da prática, treinamentos voltados ao “aprender a aprender” e “aprender a ser” ao longo da vida um professor flexível, resiliente – competente, semiformado “à luz” da Pedagogia das Competências, da Teoria do Capital Humano e da Qualidade Total.

Adorno (2021) afirma que houve tempos em que os conceitos de educação e formação eram substanciais, compreensíveis por si mesmos, a partir da totalidade de uma cultura. No entanto, adverte que esses conceitos se tornaram problemáticos,

[...] No instante em que indagamos: Educação – para quê? onde esse para quê não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido esse ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 2021, p. 152).

Na “Teoria da Semiformação”, Adorno (2010) já denunciava uma crise nos mecanismos de formação que, por sua vez, representa indício de uma crise mais ampla da própria cultura. Seja a transmissão de conhecimentos de forma dogmática e sacralizada, apreendidos enquanto bens, mercadorias; seja a compreensão dos conhecimentos enquanto recursos para o desenvolvimento de habilidades e competências, de forma instrumental e utilitarista, neles residem uma apropriação cultural danificada, dissociada das relações históricas e sociais, contribuindo para a semiformação e barbárie, em ambas as visões “[...] existe algo de usurpatório” (ADORNO, 2021, p. 153).

Para o frankfurtiano, ao contrário da não cultura, a semiformação porta os interesses de um grupo dominante, noções ideológicas carregadas de afetividades que se interpõem entre o sujeito e a realidade, confinando o espírito e adulterando a vida sensorial. As restrições inerentes a uma formação formatada podem representar a interposição que visa obscurecer e enevoar a reflexão e crítica dos educadores, ao limitá-los às fronteiras das Bases de Formação docente e a BNCC – Educação Básica.

Em concordância com Maar (2021, p.16), ao considerar a educação como produto/produtora de um processo social objetivo, na atual sociedade administrada pelo capital, “[...] a crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social”, articulada à dinâmica do processo produtivo. Para o autor, a dissolução da formação como experiência formativa representa a dominação do existente, assim sendo, perspectivar uma educação e formação emancipatórias requer considerar as condições de produção material, da reprodução social, das relações com a natureza, circunstanciadas em determinada organização histórico-social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em uma compreensão de abordagem formativa centrada em uma racionalidade economicista e mercadológica, educação e formação tendem a ser concebidas enquanto relação de investimento x produtividade x lucratividade, estando a eficiência e a eficácia asseguradas numa relação de maior produtividade com menor custo, que pode ser inferida por meio de proposição de formações aligeiradas, com pouca robustez teórica, mediadas pelas tecnologias apropriadas de forma instrumental, de modo a captar o maior número possível de “alunos/clientes”, levando o Brasil a assumir posição de destaque globalmente na vanguarda da escola neoliberal (LAVAL, 2019).

A obliteração a um processo real de formação, à experiência formativa, por meio de mecanismos que orquestradamente precarizam o acesso aos bens culturais – haja vista que os conteúdos formativos úteis já estão listados e formatados nos documentos legais – repercutem em sérias consequências ao processo (semi)formativo de homens e mulheres:



Dentre as consequências nefastas da Semiformação está ‘[...] a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva’ (ADORNO, 2010, p. 30).

O referencial da Teoria Crítica, a crítica imanente, contribui para demarcar o imperativo da história e as consequências da experiência formativa danificada – a barbárie! Por essas potentes lentes, se faz imperioso a compreensão da lógica da irracionalidade do capital, que se faz racionalidade contemporânea, como condição basilar à discussão e luta pela defesa de pressupostos que favoreçam uma articulação da formação, da cultura, das condições materiais de produção e reprodução da sociedade, das relações com a natureza, com a ciência e as tecnologias, comprometidas com premissas humanizadoras e emancipatórias, como estratégia que indague as condições objetivas, sociais e psicológicas.

Tensionar uma formação para a emancipação é, dialeticamente, se fazer oposição ao vigente projeto semiformativo e proposição de um projeto com bases democráticas, participativa e progressista, que assuma a educação como práxis.

Desta forma, questões refletidas por Adorno continuam a se revelar caras e atuais, suas contribuições são salutares a indagar a formação docente na sociedade administrada pelo capital no cenário contemporâneo, ao considerar que, por meio das potentes lentes deste teórico crítico da sociedade, os professores são convidados à necessária tentativa de desanuviar e trespassar o “véu” da integração que encobre a racionalidade que subjaz as vigentes Bases reguladoras da formação de professores e egressos da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W. Educação – Para quê? In: **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p.151-167.

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

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio C. Nabuco. (org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ANTUNES, Ricardo. **As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação)**. Caderno CRH, [S. l.], v. 15, n. 37, 2006. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v15i37.18601>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18601>. Acesso em: 22 out. 2022

BARBOSA, Renata Peres. **Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade**. Revista Espaço Acadêmico, n. 229, jul./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58743/751375152334>. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, DF: Unesco, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 5 out. 2022.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Adorno e Pseudo – sínteses: um “olhar” para a Teoria dos Ciclos de Perrenoud**. Comunicações, Piracicaba, ano 22, n. 3, p. 87- 102, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n3p87-102>. Acesso em: 24 set. 2022.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Discurso das Competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 30 set. 2022.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao serviço público**. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAAR, Wolfgang Leo. **Educação e Emancipação. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa**. In: ADORNO, Theodor W. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 11-29.

PASSOS, Luciana Serra. **Bases (supra)nacionais para a (semi)formação: competências para quê?** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

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

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999b.

PUCCI, Bruno. **A Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: Atualidades**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8 n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 25 mar 2022.

RIPA, Roselaine. **A Educação na Idade Mídia:** Reflexões sobre a escola sem partido. Devir Educação, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 103-115, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v3i1.130>. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/130>. Acesso em: 15 out. 2022.

RIPA, Roselaine. **Reflexões interdisciplinares sobre a Pandemia Covid-19:** um relato de experiência do ciclo de palestras online. Criar Educação, Criciúma, v. 9, n 2, Edição Especial 2020 – PPGE – Unesc. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/download/6042/5386/1610> 8. Acesso em: 8 jun. 2023.

RIPA, Roselaine; SILVA, Alex Sander. **A Experiência Estética na Formação Docente:** Reflexões a partir de Theodor W. Adorno. Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 16, e10206, 2021. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/10206/5633>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 mar. 2023.

# FORMAÇÃO DOCENTE: DA RAZÃO INSTRUMENTAL À RAZÃO EMANCIPATÓRIA

*Sandra Olades Martins Venturelli<sup>55</sup>*

## INTRODUÇÃO

A falta de perspectiva dos docentes tem sido uma característica marcante na realidade escolar brasileira. Na atuação docente predominam incertezas quanto à sua atuação diante dos limites racionais e epistemológicos que envolvem a sua formação e que afetam o modo como se deve enfrentar os desafios sociais e tecnológicos contemporâneos. As políticas públicas de educação, em sua grande parte, estão atreladas aos interesses econômicos como se percebe no direcionamento dos saberes para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao mercado, em detrimento da formação integral da pessoa humana.

As diretrizes nacionais de educação recomendam uma formação sólida, filosófica, humanista que considere o alinhamento entre teoria e prática (BRASIL, 2015). Contudo, nem sempre estas diretrizes educacionais são atendidas em sua totalidade, aliás, nem em sua parcialidade. A lei dispõe sobre a defesa e a valorização do profissional em educação, mas, há uma desvinculação entre o texto da lei e a prática docente.

Por mais que sejam significativas, as diretrizes educacionais e os avanços na legislação na atuação das instituições, de modo geral, não se mostram suficientes no que se refere à qualidade, aos resultados amplos, ao desenvolvimento dos estudantes e à preparação para a vida. Consideramos que um dos fatores se deve ao modelo de racionalidade técnico-instrumental que é base das políticas de educação e que opera como um instrumento necessário para a criação de metas e padrões pré-definidos que deverão ser aplicados de modo objetivo e reificante.

---

<sup>55</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia.

No âmbito da educação, as expectativas deveriam atuar na ordem da emancipação, da autonomia, do comprometimento social e da luta contra a barbárie, entretanto, o que tem predominado é a tentativa de maximizar os resultados por meio do cálculo racional da ação estratégica ou teleológica gerando as expectativas de êxito próprio e das ações dos demais envolvidos que também atuam estrategicamente. Habermas (1997) esclarece que o agir teleológico ou estratégico pressupõe apenas a existência do mundo objetivo, e se pauta em critérios de verdade e eficiência.

O modelo educacional passa por um momento de crise por estar atrelado, em grande parte, ao sistema econômico, que demonstra grande incapacidade de atender às expectativas e necessidades criadas por ele mesmo. Apesar das contradições, o sistema econômico mantém forte influência, sobretudo por seu papel manipulador, colaborando com a dissimulação das causas dos conflitos sociais e políticos.

A racionalidade predominante nas instituições de ensino, e nas demais, ainda é a racionalidade instrumental-técnica. No pensamento de Adorno, a racionalidade instrumental está associada à razão moderna, em que a racionalidade da eficácia prevalece em relação à racionalidade de valores, o que nos leva a perder a capacidade de distinção entre valores e fins (HORKHEIMER, 2002).

Horkheimer acreditava que o Iluminismo havia dado origem a uma forma de razão instrumental que justificava a opressão e a injustiça. Se a razão iluminista trouxe avanços para o conhecimento, também favoreceu a desumanização dos indivíduos e a instrumentalização do pensamento, pois as pessoas foram reduzidas a meros meios para se alcançar um fim, em vez de serem valorizadas por si mesmas. Neste modelo de racionalidade, os imperativos da razão técnica e instrumental, como o imperativo da eficácia e efetividade, realizam a instrumentalização (coisificação) do homem.

A Teoria Crítica da sociedade ressalta a relação entre a ideologia dominante e o controle de regras para se manter a dominação econômica. Neste contexto, como desenvolver uma formação docente que seja capaz de resistir e de transformar a sociedade?

A abordagem teórico-crítica abre caminhos para uma análise mais aprofundada da formação docente por fornecer elementos que auxiliam na compreensão do processo lógico-racional desta formação e do modo de agir sistêmico que não se impõe contra as formas de opressão e injustiça.

Nosso intuito é refletir sobre um dos processos que envolvem a educação, como a formação docente, e avaliar as possíveis contribuições da Teoria Crítica, uma vez que os filósofos da Escola de Frankfurt, como Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973) e Jürgen Habermas (1929 –) buscaram entender os fundamentos da racionalidade na modernidade e as forças sociais e culturais que moldam nossa sociedade.

A crítica radical e contínua dos filósofos da Teoria Crítica contribui para apontar a dominação, as necessidades falsas, as distorções e a integração do indivíduo ao sistema de produção e consumo. Para pensarmos uma educação mais libertadora, consideramos estabelecer um diálogo com Jürgen Habermas, da segunda geração da Teoria Crítica, o qual analisa as aporias da razão subjetiva pela relação entre sujeito e objeto, e propõe que este modelo de racionalidade deve ser substituído por uma atitude performativa dos sujeitos que se entendem entre si sobre algo no mundo.

## **TEORIA CRÍTICA E FORMAÇÃO CULTURAL**

Adorno e Horkheimer colocaram em xeque o legado de esclarecimento e de emancipação para a humanidade deixado pela razão iluminista na modernidade. Para os frankfurtianos, a mesma lógica de desumanização e de totalitarismo das ditaduras fascistas e stalinistas aplica-se à democracia ocidental, pois estão inseridas na mesma razão iluminista. Isto ocorre porque na plena confiança de si mesma, a razão instaura o seu poder no projeto moderno de controle total da natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O nazismo (1933-1945), o stalinismo (1924-1953) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) são elementos históricos decisivos nas obras dos frankfurtianos, pois exigiram um debate público alemão sobre “as novas formas de produção industrial da cultura e da arte, a

natureza das novas formas de controle social e dos novos métodos quantitativos de pesquisa social, o papel da ciência e da técnica, além do trabalho em torno de temas clássicos da filosofia e da teoria social” (NOBRE, 2004, p. 20).

O interesse emancipatório foi a base de formação da Teoria Crítica (HORKHEIMER, 2002), mas a crítica social do início do século XX também contribuiu para abalar as esperanças desta emancipação. A dimensão social do trabalho foi estendida para todas as dimensões de ação de modo que a dominação humana da natureza alcançou todas as dimensões humanas.

Theodor Adorno aprofundou sua reflexão sobre o papel da arte, e sua crítica da cultura ressalta um mundo marcado pela barbárie, ou seja, quando a cultura é eliminada, a barbárie é cultivada. Ele considerou duas abordagens, a da educação na infância e o esclarecimento geral; o fio condutor deve ser a consciência dos motivos que levam ao horror e que precisam ser evitados, e a criação de um clima espiritual, cultural e social que não enalteça a dor e a insensibilidade. Para Adorno, “aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir” (ADORNO, 1986, p. 39).

A educação deve ser geradora de autorreflexão, uma vez que as manifestações de barbárie são contínuas na nossa sociedade. Adorno orienta que os homens devem “ser dissuadidos de carentes de reflexão sobre si mesmos, ataquem os outros. A educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1986). O cultivo da barbárie faz com que a violência se volte contra o próprio homem.

Para uma formação cultural ampla, os filósofos críticos defendem a emancipação a partir de uma sociedade politicamente crítica, que necessita de espaço democrático e liberdade. Mas, o que tem predominado na sociedade moderna são os métodos de ensino que tendem a seguir a lógica instrumental da pseudocultura, reduzindo a vivência educacional às demandas do mercado de trabalho, gerando uma pseudoformação.

No ensaio “Teoria da Semicultura”, Adorno desenvolveu o conceito de formação cultural (*Bildung*) como a autonomia do espírito e conformação com a vida. A formação



cultural é uma relação entre o homem e a sociedade, entre espírito e natureza. De acordo com Adorno, quando a categoria cultura reduz-se apenas a um aspecto de sua constituição, temos a semiformação (*halbbildung*). Pela educação, seria possível demonstrar aos sujeitos as distorções existentes na formação através da crítica rigorosa à semiformação, visando a emancipação do indivíduo, a liberdade, a democracia, e por fim, a própria transformação da sociedade.

A semiformação cria uma sociedade composta por sujeitos sem a capacidade de pensamento livre, atingindo todas as relações sociais em todas as suas dimensões (ADORNO, 2004). Os métodos de destruição da formação, como observa Pucci (2021, p. 71): “Não se restringem meramente à razão, ao espírito; adulteram também a vida sensorial, a corporeidade. Reproduzem-se de maneira ampliada; desenvolvem-se impetuosamente”.

Segundo Pucci, “a escola, particularmente, se faz um campo fértil do desenvolvimento do processo semiformacional” (PUCCI, 2021, p. 71). Observa-se que o espaço escolar tem sido utilizado como espaço para reforçar os interesses do sistema capitalista, e não como o *locus* do desenvolvimento da racionalidade emancipatória, em processos necessários para uma convivência participativa e democrática.

Para Adorno (2004), a formação ocorre pela interiorização da cultura, no entanto, a formação e a cultura perderam a sua relativa autonomia, sobretudo, pela cultura ter se transformado em mercadoria. A formação cultural do indivíduo ao ser reduzida à mera mercadoria, não favorece o desenvolvimento de uma interioridade, mas, à exteriorização identificada com as imagens publicitárias. O indivíduo passa a não se identificar com os valores tradicionais, que perdem a sua importância.

A fim de atender às forças dominantes da sociedade vigente, a sociedade moderna reduziu os sujeitos à lógica racional, a qual se caracteriza pela ausência de costumes e tradições herdadas ou aprendidas por grupos culturais. Deste modo, a verdadeira formação (*Bildung*), em seu sentido mais amplo, enquanto formação cultural, envolvendo ensino, educação, cultura, tem encontrado obstáculos diante do predomínio da ideologia da classe dominante.

Para o filósofo Jürgen Habermas, somos seres linguísticos e sempre nos encontramos dentro da linguagem e da cultura. Ele acredita que as pessoas (re)produzem a

cultura e, “cada tradição cultural é um processo educativo (*Bildung*) para os sujeitos capazes de fala e ação que são formadas dentro dela, da mesma maneira que as pessoas, por sua vez, mantém a cultura viva” (BANNELL, 2006, p. 116).

Daí a necessidade de recuperarmos a dimensão crítica e a autorreflexão no processo formativo por meio da linguagem, conforme defende Habermas. Se a educação reivindica tanto a eficácia quanto a discursividade nos processos racionais, torna-se necessário buscar formas de minimizar os efeitos da razão instrumental no âmbito da educação.

Um projeto emancipatório, para Habermas, perpassa a dimensão do entendimento humano, situado intersubjetivamente. Para o filósofo, se o conhecimento, a aprendizagem, o entendimento humano forem gerados na esfera da ação comunicativa haverá a possibilidade de um projeto emancipatório. Há uma potencialidade na razão comunicativa que pode ser apresentada como alternativa diante do diagnóstico de que a modernidade teria transformado a razão em simples instrumento para a dominação e para a barbárie.

De acordo com Habermas, a razão ainda poderia ser usada para alcançar uma sociedade mais justa e democrática, por meio da argumentação e do debate racional. Na compreensão de Habermas, a racionalidade amplia a perspectiva sobre a cognição e o entendimento, desde que estruturada mediante linguagem. Ainda que reconheça as possíveis distorções e manipulações oriundas da razão, ele defende a importância de se criar estruturas institucionais que promovam uma comunicação aberta e honesta para evitar que tais distorções aconteçam.

Neste sentido, a razão não se orienta apenas por interesses técnico-instrumentais, mas também por interesses práticos e interesses emancipadores. Diante disso, Habermas desenvolve novas concepções com o intuito de ampliar as possibilidades para a reflexão e resgatar o caminho para a emancipação. A razão comunicativa habermasiana incorpora o discurso e o entendimento mútuo, considerando o duplo aspecto da razão: o instrumental e o emancipatório.

As pessoas envolvidas com a educação formal intentam participar do processo, como os especialistas em educação, os professores, os diretores, a comunidade escolar e todos

aqueles que possuem interesses em contribuir com o debate democraticamente. Assim, pelo agir comunicativo recupera-se a capacidade de reflexão, e cria-se a possibilidade de transformar a escola em um espaço público adequado para o exercício do pensamento como condição necessária para a formação integral do sujeito.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA RACIONALIDADE TÉCNICA**

O Estado tecnocrático moderno exige resultados que atendam às necessidades do sistema, e o recurso mais eficaz para tal intento é o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na própria educação, que reflete os critérios institucionais de interesses dominantes como a subserviência, o controle e determinada violência. A nossa preocupação decorre dos desafios de se esclarecer, de dar luzes à razão visando o enfrentamento da ignorância e da subordinação à técnica inseridos na sociedade.

Para Adorno e Horkheimer (2002), a técnica visa o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital, a dominação e a repressão do homem. A prática docente não pode ser reduzida às bases técnicas, o conhecimento do docente não se limita a um conjunto de técnicas necessárias para o processo de ensino-aprendizagem e as questões educacionais não são resolvidas objetivamente apenas enquanto conhecimento técnico ou científico.

Até mesmo a arte não consegue evitar a tecnificação que ocorre devido a homogeneização dos padrões, à reproduzibilidade e às representações reificadas, assim, a arte se curva ao consumo e à lógica capitalista que regulam e categorizam o gosto artístico. A formação cultural distancia-se da autonomia para ser marcada pela barbárie e irracionalidade. O conceito de *Indústria Cultural*, desenvolvido por Adorno e Horkheimer, explicita que o “denominador comum ‘cultura’ já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 61).

A educação sustentada pela racionalidade técnico-instrumental perde seu caráter historicamente construído, necessário para desvelar a totalidade das ações humanas e remeter-

nos à dimensão ética do outro e da vida. As expectativas referentes aos processos educativos tais como direitos humanos, justiça social, ética, sustentabilidade ambiental são golpeadas pela concepção tecnocrática e mercadológica.

O sistema educacional brasileiro foi estruturado a partir do modelo hegemônico neoliberal adotado pelo governo de Fernando Collor em 1990, o qual orientou a legislação das diretrizes para a educação (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). Neste contexto, o Estado assume a racionalidade neoliberal que se expressa em um agir estratégico, voltado para a relação meios/fins, como a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Os órgãos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), estabelecem os programas de formação dos países em desenvolvimento em suas agendas de apoio às reformas educacionais conservadoras. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) é um exemplo da negligência com os processos formativos, uma vez que não se priorizam a educação de qualidade, a formação autônoma, a produção científica, pois visam apenas a preparação célere para o mercado de trabalho e divulgam a falsa ideia de escolha e protagonismo juvenil.

A fim de atender às demandas do capitalismo global, as instituições multilaterais não se importam de fortalecer um modo de ser acrítico, irreflexivo, não racional e não espiritual gerado pelas práticas educacionais contemporâneas. A racionalidade técnico-instrumental que orienta tais instituições busca os princípios do capital: o cálculo, a eficiência, a funcionalidade, a homogeneização, a precisão. De acordo com Ianni (1998, p.28), “o que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais”.

Os processos educativos apoderam-se de uma racionalidade capaz de moldá-los para os interesses do sistema, de modo que manterão o foco apenas na formação profissional, enviando jovens ao mercado de trabalho sem qualificações competitivas que se estabilizarão em empregos menos qualificados e mal remunerados. Equivocadamente, alguns estudantes formam opiniões de que a escola será valorizada se oferecer recursos para a ascensão econômica, tornando-se dispensável para aqueles que conseguem enriquecer sem estudo,

portanto, a escola passa a ser vista como incompetente em seu processo de formação de indivíduos.

O modelo de racionalidade técnica não gera sentido à atividade docente, pois não possui o objetivo de uma formação de subjetividades e de formação social e política, o que tem gerado um crescente desinteresse pelas licenciaturas. O professor compete com as redes sociais, com o conhecimento disponibilizado na internet, cabendo a ele compreender as mudanças estruturais no modo de organização social, e suas implicações para o trabalho, para a ciência e para a vida.

A perda do valor epistemológico e do valor social nos processos educativos são percebidos pela sua transformação em mercadoria, da mesma forma que ocorre com os processos produtivos capitalistas, que são derivados dos critérios de lucratividade e eficiência. O saber é aplicado à produção e condicionado à reprodução dos interesses do mercado, e o ensino é desenvolvido a partir da utilidade do conhecimento, que deve ser necessário para exercer funções laborais da sociedade moderna.

Habermas avalia o predomínio da formação técnica e o favorecimento da coisificação dos indivíduos.

A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo (HABERMAS, 1987, p. 74).

Os projetos emancipatórios do sistema educacional sofrem deformações em seus fundamentos a fim de manter o alinhamento com a produtividade e favorecer as relações com o mercado e com os projetos neoliberais. Neste contexto, prevalece um modelo de instituição cujas práticas e hábitos são marcados pela falta de autonomia, pela perda do potencial para o diálogo, pelas relações autoritárias que se efetivam com a dominação do sistema econômico.

Portanto, para uma educação voltada para a democracia é fundamental buscarmos uma formação humana integral, para que os sujeitos sejam capazes de fazer uso de seu próprio entendimento, a fim de tomar decisões conscientes e autônomas.

## **A RACIONALIDADE COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

A nossa concepção de formação docente fundamenta-se na permanente busca da verdade dos fatos, dos conceitos construídos historicamente que fornecem sentido para uma educação voltada para a dignidade humana, para os valores éticos e democráticos. Parece-nos que os envolvidos nos processos educacionais buscam incansavelmente por uma educação autônoma, reflexiva e necessária para as verdadeiras demandas sociais.

O enfrentamento de uma educação para a manutenção do *status quo* deve ser favorecida pelo esclarecimento que apresenta formas de resistência à ideologia dominante de opressores sobre oprimidos. A reflexão crítica auxilia na percepção de que o progresso tecnocientífico não caminha na mesma direção que o progresso da humanidade, assim, o processo de formação cultural no sentido de *Bildung* deve ser retomado pela escola.

O conceito adorniano de *Bildung* nos tempos atuais reforça a formação humana como autoformação, como processo educativo e criativo, que visa o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, evidenciando as relações com a cultura, com a democracia, com a tecnologia e com a formação social.

O caminho para restabelecer a relação entre teoria e prática “exige tanto o desenvolvimento da crítica ao reducionismo produzido pela visão positivista de racionalidade, como a reconstrução de uma visão ampliada de racionalidade que a teoria da interação comunicativa pode oferecer” (MÜHL, 2011, p. 1044). Nas palavras de Mühl, a restituição da práxis implica “explicitar sob que aspectos o conhecimento se vincula a interesses antropológicos e aos desejos da emancipação da humanidade” (MÜHL, 2011, p. 1044).

Na perspectiva de Jürgen Habermas (2012), se a unilateralidade da razão resulta em crises experienciadas nas modernas sociedades capitalistas, o caminho, portanto, seria

buscar outro modelo de racionalidade diverso daquele da razão cognitiva-instrumental que consegue prevalecer sobre o *mundo da vida*. A concepção de racionalidade comunicativa para Habermas difere da concepção clássica da filosofia moderna ou filosofia da consciência pautada no sujeito. A prevalência do caráter instrumental da razão na concepção de racionalidade centrada na subjetividade seria um dos motivos de sua redução a uma dimensão manipuladora e controladora.

Para Habermas, a razão comunicativa permite que os sujeitos estejam imersos no espaço dialógico de relações e interações intersubjetivas, e ainda, da reflexividade das tradições culturais. É nesta interatividade que a autoconsciência vai se formando.

Nos olhares de um *tu*, de uma segunda pessoa que fala comigo na primeira pessoa, eu me torno consciente de mim mesmo, não somente como um sujeito capaz de vivenciar coisas em geral, mas também e, ao mesmo tempo, como um eu individual. Os olhares subjetivadores do outro possuem uma força individuadora (HABERMAS, 2007, p. 21).

A consciência individual não se forma na relação do indivíduo com a natureza, mas através da intersubjetividade, da interação comunicativa com os outros sujeitos conscientes e atuantes na sociedade. Neste sentido, o entendimento linguístico é fundante de toda a sociedade.

A racionalidade realizada no agir comunicativo é parte de um processo histórico-cultural, que leva à reflexividade de estruturas simbólicas, à construção de valores e de normas abstratas e universais. Este modelo visa garantir as condições simétricas da comunicação nas quais “todo o agente que atua comunicativamente tem que empenhar, na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se” (HABERMAS, 1997, p. 300).

A educação ocupa a instância simbólica da sociedade, e por isto, necessita da argumentação e da validação de seus conteúdos para criticar os padrões técnico-científicos presentes na razão sistêmica que tenta se impor em todas as instâncias da sociedade.

A formação docente deve ser direcionada para o espaço cultural por meio do diálogo e do respeito com vistas à construção de conhecimentos e valores próprios das vivências dos alunos e professores. Como afirma Habermas (2007), “[...] aprendemos uns dos outros. E isso somente é possível no interior de um espaço público capaz de fornecer estímulos culturais”. A relação do educador com o estudante exige um compromisso ético, uma postura de incentivo ao protagonismo juvenil para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania, o sentido ético, político e filosófico-crítico da educação.

## **CONCLUSÃO**

A Teoria Crítica oferece elementos para compreendermos a situação cultural e educacional da sociedade brasileira, na qual predominam os interesses dos grupos hegemônicos e a razão sistêmica decorrente da racionalização do mundo da vida, reforçando os vínculos com os mecanismos de controle social relacionados ao dinheiro e ao poder.

Quando se compreende as bases racionais do mundo moderno verifica-se a configuração de métodos aplicados para gerar disputas entre dominação e saber nas instituições de ensino. Devido a isto, a formação docente deve instigar o sujeito a pensar e encontrar meios de intervir no processo pedagógico e formativo dos estudantes, assim como examinar seus sucessos e fracassos, encontrar as causas e estabelecer relações que norteiam a construção de ensaios pedagógicos e formativos.

O docente deve compreender que sua influência será essencial no processo de formação de novos sujeitos, e que a educação deve ser pensada como decorrente das múltiplas determinações históricas, econômicas, culturais, e será sempre uma forma de resistência às estruturas reificantes e autoritárias. A formação docente deve atuar no sentido da reflexão sobre o contexto histórico e formativo da educação, seja para o trabalho científico, seja para o exercício da autonomia situada na vida social.

Diante de tudo isso, avaliamos que a formação docente é um dos fatores essenciais do processo educativo, porém, não é razoável esperar resultados transformadores na educação



apenas com o foco nesta formação. Os fatores são complexos e múltiplos, envolvem as políticas públicas, a comunidade escolar, o interesse dos alunos, a participação da sociedade, a luta contra a desvalorização das questões educacionais e a própria lógica do capital.

A resistência por meio da formação docente está interligada ao conhecimento e à compreensão da vida social na sua totalidade, por isso, a necessidade de não se deixar direcionar a formação para atender às exigências do mercado e não aceitar que a qualidade profissional esteja associada ao produtivismo.

Por fim, avaliamos que a Teoria Crítica amplia os aspectos relevantes de um pensar crítico, reflexivo, autônomo e conectado com a realidade, contribuindo com uma formação plural e diversa que considere os desenvolvimentos tecnológicos, a dignidade humana, a autonomia e os valores éticos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Teoría de la pseudocultura*. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos sociológicos I**. Madrid: Akal, 2004, p. 37-78.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, ano XVII, n. 56, Campinas: Editora Papyrus, dezembro/1996, p. 388-411.

ADORNO, T.W. **Educação após Auschwitz**. In COHN, Gabriel. Theodor W. Adorno. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1985.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 30 abril 2024.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista.** Vol. II. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** Madrid: Cátedra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como “Ideologia”.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

HABERMAS, Jürgen. *O espaço público e a esfera pública política.* In: HABERMAS, Jürgen. **Entre Naturalismo e Religião: estudos filosóficos.** Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007, p. 17-30.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MÜHL, ELDON HENRIQUE. *Habermas e a Educação: Racionalidade Comunicativa, Diagnóstico Crítico e Emancipação.* In: **Educação; Sociedade.** Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 32, núm. 117, 2011, pp. 1035-1050.

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

PUCCI, Bruno. **Ensaio Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação.** E-book, Vol 1. São Carlos: Pedro ; João Editores, 2021.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção.** São Paulo, Editora Cortez, 2001.

# FORMAÇÕES DOCENTES: PELAS REMEMORAÇÕES NAS TEORIAS DE MEMÓRIA DE WALTER BENJAMIN

*Cyntia Simioni França*<sup>56</sup>

*Carolina Oliva Rodrigues de Oliveria*<sup>57</sup>

*Emily Vitória Neves Monteiro*<sup>58</sup>

## *AUTOPSICOGRAFIA*

*O poeta é um fingidor  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.  
E os que lêem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.  
E assim nas calhas de roda  
Gira, a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração.  
- Fernando Pessoa*

## INTRODUÇÃO

Assim, como o poeta fingidor da poesia *peessoana* que para exercer a abstração da sua abordagem sobre a realidade, elaborou uma autopsicografia, para buscar na sua essência palavras que pudessem transmitir sua teoria sobre o embate da emoção e da razão, o filósofo alemão Walter Benjamin, também encontrou possibilidades para falar sobre seu próprio tempo e buscou nas alegorias, metonímias, metáforas, símbolos da cabala e da obra de arte para dar sentidos da realidade sobre aquilo que ele entendia como prática historiográfica. Isto significa, que na sua escrita, a abstração e o uso das imagens quase místicas e oníricas figurava

---

<sup>56</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e coordenadora do Programa de Mestrado em Ensino de História – UNESPAR. [cynthiasimioni@yahoo.com.br](mailto:cynthiasimioni@yahoo.com.br).

<sup>57</sup> Mestre em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. [caahrollys@gmail.com](mailto:caahrollys@gmail.com).

<sup>58</sup> Mestranda em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR [emilyvitoria.nevesmonteiro@gmail.com](mailto:emilyvitoria.nevesmonteiro@gmail.com).

o caos que o avanço da modernidade trazia, mas ao mesmo tempo, apresentava imagens ambivalentes para viver a contrapelo. Benjamin ultrapassa as superfícies do conteúdo histórico e adentra reflexivamente, as relações mais profundas da dialética histórica e as entrelinhas que fazem parte da vida humana.

Walter Benjamin em seu texto *Teoria do Progresso e do Conhecimento* (2007) possibilita compreendermos que o conhecimento não é simplesmente racional e desconectado da vida enquanto tal. Ao contrário da aceção racional instrumental, a produção de conhecimento é um mergulho nas experiências dos sujeitos, situados no tempo e no espaço. É uma produção com os sujeitos em movimento dinâmico, tenso, contraditório e imprevisível. As vozes dos sujeitos são amplificadas e não reduzidas a juízos de valores ou interesses do pesquisador. Sujeito e objeto não estão distantes, não há uma relação de neutralidade durante o processo de produção de conhecimento histórico, mas um entrecruzamento entre subjetividades e objetividades. Os referenciais teórico-metodológicos do pesquisador se conectam com a vida. (BENJAMIN, 1985 - 1987)

O filósofo, não se apoia somente pelo viés materialista-histórico, mas os efeitos causados pelo avanço deste embate da produção material e o declínio da subjetividade que sucumbe ao excesso de instrumentalização e mecanização das instituições e saberes da modernidade capitalista.

Benjamin na sua essência múltipla, partida e como um mosaico, estimula a sua análise histórica, para as verossimilhanças de um caminhar para o fim dos tempos, em direção a redenção. O declínio da essência humana, como resultado da catástrofe, que sua crítica prevê convida a uma atitude a contrapelo em direção às brechas que lampejam nos territórios das ruínas. Busca na representação judaico-cristã, presente na profecia do Messias que se manifesta por meio do próprio sujeito. Segundo Michel Lowy (2005), em análise a teoria dialética-materialista de Walter Benjamin, retira esse papel simbólico e aponta que a figura do Messias que trará mudanças é a própria atitude da humanidade em relação a resistir sobre os sistemas de opressão e mecanização do sujeito:

A redenção messiânica revolucionária é uma tarefa que nos foi atribuída pelas gerações passadas. Não há um messias enviado do céu: Somos nós o Messias enviado do céu; somos nós o Messias de cada geração possui uma parcela do poder messiânico e deve se esforçar para exercê-la. (LOWY, 2005, p.27)

Diluído em seus escritos, a teoria histórica benjaminiana, encontra-se fragmentada, mas seu tom é de alerta, ou melhor, de um aviso de incêndio: não podemos ter essa atitude passível diante da realidade, na espera de um redentor. Devemos ir contra todas narrativas ditas dominantes, as perspectivas homogeneizadoras de um projeto massificado de aplicação de saberes mercadológicos e massificantes. Decisões calcadas no plano cartesiano, que não atendem a singularidade humana, de ser expansiva e de essência fluida. Das faculdades epistemológicas de reflexão desenvolvidas dentro das teorias benjaminianas, sobre a nova história escrita da modernidade, devemos nos constituir dentro do movimento de escovar as narrativas à contrapelo, das narrativas que resistem aos movimentos de dominação e apagamento dos sujeitos, do conhecimento enquanto produto e da subjetividade colocada aos moldes da lógica de consumo e da pura compreensão racionalista de todos os acontecimentos humanos.

É na reconfiguração da nossa prática histórica, voltada para uma realidade enrijecida no plano cartesiano, em que a cientificidade, obstrui a fluidez da experiência do sujeito na produção de conhecimento histórico.

A relação entre o trabalho microscópico e a grandeza do todo plástico e intelectual demonstra que o conteúdo de verdade só pode ser captado pela mais exata das imersões dos pormenores do conteúdo material (BENJAMIN, 1984, p.51).

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. A angustiante riqueza de ideias que se difundiu entre ou melhor, sobre as pessoas. Walter Benjamin, reflete sobre este declínio experiencial da humanidade, instaurando assim, um novo estado de barbárie sobre nossa produção cultural.

(...) Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie, não o é, tampouco o processo de transmissão da

cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, TESE VII, 1987).

Daí a importância de não perder de vista o inconstante e o temporário das coisas e entendemos que é preciso olhar ao insignificante e prosaico. “O dialético materialista pensará na questão do oprimido. (Ela é uma questão insignificante para o dominador, prosaica para o oprimido e, no que diz respeito às consequências, a mais inexaurível.)” (BENJAMIN, 2017, p.76).

Se atentar ao insignificante das entrelinhas, estimula a abertura para as narrativas escondidas do tempo moderno. As narrativas dos oprimidos, contribuem para o conhecimento a contrapelo, que por meio de suas miudezas expõe as potencialidades das experiências vividas. As narrativas, são os fragmentos de memórias latentes que através da rememoração, nos encaminham para diferentes sentidos.

É na esteira do pensamento de Walter Benjamin que temos sido convidadas a encontrar outros modos de formação de professores que priorize o saber o saber da experiência docente, que mobilize o olhar reflexivo, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Aqui entendemos o saber da experiência no sentido larrossiano que complementa o pensamento benjaminiano. O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentam o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002, p.27).

## **CONHECIMENTO ENQUANTO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃO E APROFUNDAMENTO DAS ESSÊNCIAS HUMANAS.**

Como pontapé inicial às nossas reflexões, mais específicas, relacionadas às práticas formativas de professores na modernidade capitalista, não podemos nos afastar da ideia de que a educação faz parte do estágio de humanização do sujeito, e por isso, não devemos nos distanciar dos caminhos que entrecruzam experiências, e por extensão, se

encontra com o conhecimento científicos, nunca separados, mas sempre diluídos, num exercício constante da sensibilização de nosso espírito, enquanto sujeitos históricos feitos de natureza humana. Por isso, ao pensar no processo formativo de professores, não devemos nos afastar daquilo que representam nossas memórias e narrativas construídas a partir de nossas experiências.

A episteme de formação do pensamento acadêmico agregada às teorias benjaminianas, não distancia a produção de conhecimento histórico-educacional do conhecimento do sujeito, mas mobiliza, através da memória, expresso em narrativas as experiências vividas. O sujeito assumiria seu papel de protagonista, dono de sua própria história e autor dos saberes a serem transmitidos. A história, estaria sendo refletida no domínio da sensibilidade e da estética, concebida enquanto um lugar a valorizar as experiências humanas em diálogo com a cientificidade.

Na metafísica de Benjamin, encontramos as brechas de subversão dos moldes que transpõe as matrizes de conhecimentos racionais/instrumentais nas perspectivas atuais de formação de professores. Articular historicamente a teoria metodológica de Walter Benjamin nos convida à prática reflexiva da produção de conhecimento histórico pela via da rememoração, do uso da memória e da experiência estética do sujeito em relação às artes que amplia sua relação com o mundo material e imagético. O sujeito se constitui como território de acontecimentos e ação no tempo, abrigando, assim, um campo de narrativas complexas que não podem ser despersonalizadas, ou apenas, ignoradas. Por isso, a formação de professores não pode ser mecanizada e indiferente às propriedades humanas. O processo formativo deve se apoiar em epistemes, que dão a possibilidade de um tecido fluído hermenêutico da produção de saberes histórico-educacionais.

A escrita, a narrativa e a escuta, revelam-se inseparáveis na teoria sobre o conhecimento humano de Walter Benjamin. O passado se articula historicamente, fruto de uma reminiscência, que se materializa no narrar e que entra em contato com a imagem fixa do sujeito histórico, enquanto produtor ativo da narrativa no e sobre o tempo. Walter Benjamin considera a prática da rememoração como uma resistência à ameaça iminente:

Entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. [...] O dom de despertar no passado as centelhas de esperança é o privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, Tese VI, 1987).

Nessa percepção, encontramos a necessidade do despertar da consciência para modificação da nossa produção de conhecimento histórico frente ao movimento devastador da inovação, da lógica da mercadoria e do lucro e do embotamento das experiências dos sujeitos. Nos deparamos com outras possibilidades de saberes, de caminhos da linguagem, do ato de rememorar, e, que nos levam a repensar nossas práticas formativas educacionais.

## **PRÁTICAS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA-SENSÍVEL: CAMINHOS POSSÍVEIS**

As práticas de formação de professores pela via estética na perspectiva benjaminiana aposta no trabalho com a memória, por meio de práticas de rememoração. Ao rememorar, reconstruímos impressões mais remotas, que representam em sua forma, um sujeito por inteiro, portador de sensibilidades, racionalidades, (in)completudes. Uma memória ativa que transforma o presente (GALZERANI, 2008; FRANÇA, 2015).

Entendemos a memória pela possibilidade de expressar as experiências vividas de forma que as conquistas, fracassos, felicidades e tristezas sejam representadas. Quando falamos de memória, falamos daquilo que compõe nosso espaço referencial de experiência, que muda de sujeito para sujeito. A memória está situada no tecido da sensível e do imaterial (BENJAMIN, 1995). Ao trabalhar com as memórias, permeados pelas memórias voluntárias e involuntárias.

As memórias voluntárias, são aquelas que estão escancaradas nas situações vividas e latentes, e que saltam aos olhos do historiador atento e do domínio subjetivo temporal. Para construir conhecimentos histórico-educacionais com os docentes, nos deparamos também com a memória involuntária. Nesse outro domínio, Benjamin bebendo dos escritos de Proust, pensa a memória involuntária no contexto de uma história crítica da humanidade oprimida.



Mergulha em um mundo das memórias despertadas, através de toques, cheiros, sons, tudo aqui que surge involuntariamente, nos escritos introspectivo rememorativos proustinianos narrando pedaços de sua vida. No entanto, Proust considera que somente a memória involuntária é um fenômeno da rememoração, que nos permite acessar as imagens do passado.

Encontramos em Jeanne Marie Gagnebin (2014), a síntese do sentido de memória e seus significados, presentes nas teorias benjaminianas:

Essas imagens involuntárias, inconscientes, efêmeras e fulgurantes irrompem por meio de sensações táteis e olfativas, isto é, são oriundas dos sentidos ditos “primitivos”, dos sentidos presentes na criança antes da construção do visível, antes da organização da visão; por isso remetem, segundo Freud, ao território arcaico do inconsciente, anterior às evidências da consciência (GAGNEBIN, 2014, p. 130).

É no ato de rememorar, partindo do presente, que o sujeito situa o passado, e passa a repensar o próprio futuro, entrecruzando os caminhos da memória voluntária e involuntária. Assim, somos levados a lembrar que memória é também, esquecimento. Walter Benjamin se pergunta: como revelar os fatos esquecidos e apagados pela história oficial? Em suas ideias, encontramos um caminho de possibilidade, ligado à tentativa de tomar pelas vias da rememoração e da relação com as experiências estéticas, que ligam o sujeito ao mundo de maneira sensível. A pesquisa realizada com os habitantes da cidade de Promissão-SP, partiu das possibilidades de interpretações a respeito do espaço em que vivemos no coletivo, a cidade.

Quando pertencemos a algum lugar, independentemente do tempo que passamos longe, voltamos às nossas origens ao regressar. Em cada um de nós existem versões de quem um dia já fomos, quem poderíamos ter sido e quem somos agora. Em todas essas versões há um ponto em comum, a origem, a nossa identidade. Como os caminhos que percorremos nos levam ao ponto em que estamos hoje? Como conseguimos chegar até aqui? O que foi enfrentado? Foi pensando nessas questões que entendemos que nosso lugar de origem – onde estabelecemos o sentimento de pertencimento – está relacionado intrinsecamente às nossas escolhas e dessa forma, estabelece sentido com a formação dos indivíduos que compartilham esses espaços.

O intuito de trabalhar com professores na via da racionalidade estética, foi para conseguir propor um espaço de escuta e compartilhamento de experiências e narrativas. Compreendendo que a modernidade capitalista dilui gradativamente as experiências dos indivíduos, percebendo, como a profissão do educador faz os professores serem milhares em um. Ao estar no campo da docência do ensino básico, conseguimos identificar os olhares desgastados de grupos docentes que não são ouvidos e nem mesmo suas experiências são consideradas em curso de formação de professores. Os professores a cada dia que passa, enfrentam novos desafios em sala de aula, mas principalmente fora dela, por meio do que é imposto a eles pelos governos estaduais.

As exigências para que aconteça o aumento dos índices educacionais faz com que os professores atropelam os conteúdos sem conseguir aprofundá-los. Nenhum movimento é em vão. Cada vez menos os estudantes conseguem ter tempo para refletir sobre os conteúdos. Os professores não conseguem muitas vezes fazer aulas mais reflexivas, pois seu tempo em sala é encurtado pelos parâmetros e esvaziado das interações subjetivas possíveis em sala de aula; as formas do estado exigem simplesmente o cumprimento do professor, perante postulados pré-estabelecidos de conteúdo.

Além desses desafios em sala de aula ao lidar com os conteúdos, são impostos cursos de formações que não formam em nada. São cursos para que aprendam melhor as plataformas digitais, como no caso do estado do Paraná e programas que devem ser “aplicados” aos estudantes, corroborando para que a sala de aula seja cada vez mais reprodução de conteúdo do que aprendizado. Consequentemente, essas condições corroboram para que os docentes percam cada vez mais a vontade de estar em sala de aula e o seu trabalho a cada dia torna-se mais precarizado (FRANÇA, 2015; OLIVA, 2023).

Esta formação docente que compartilhamos neste texto é proposta como um espaço acolhedor para que os professores possam rememorar suas experiências, sobre a educação ou sobre sua própria experiência na relação com o espaço da cidade. Ao pensar nessa formação, fazemos relação com o formar-se (PAIM, 2005) em relação com o que aquilo que se vive, compartilhando coletivamente as experiências que os levaram ao caminho que estão hoje,

que os constituíram em sua trajetória docente. Considerando a perspectiva benjaminiana, tive que retomar um espaço de escuta, para observar nos detalhes, as tramas das existências que iam se constituindo nas palavras dos professores a cada encontro:

Nem sempre proclamamos em voz alta o que temos de mais importante a dizer. E, mesmo em voz baixa, não confiamos sempre à pessoa mais familiar, mais próxima e mais disposta a ouvir a confidência. Não somente as pessoas, mas também as épocas, têm essa maneira inocente, ou antes astuta e frívola, de comunicar seu segredo mais íntimo ao primeiro desconhecido (BENJAMIN, 1985, p.40).

Ao propor esse espaço de escuta pensamos nas múltiplas possibilidades de memórias que poderiam emergir instigados por diferentes movimentos que ao retornarem às memórias de experiências, seriam ressignificados por meio dos fios de meada que poderiam costurar uma nova interpretação das experiências vividas.

## **EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO CIDADINO DE PROMISSÃO-SP**

A proposta presente neste artigo, busca trazer as experiências vividas na proposta de formação docente contra hegemônica, na cidade de Promissão, interior de São Paulo, com os professores da rede estadual. Esses encontros aconteceram entre os meses de janeiro e março de 2024 e buscavam proporcionar um espaço seguro para que os professores conseguissem refletir sobre suas experiências na cidade. Entrecruzando o passado e o presente, as lembranças nortearam a ideia do eixo dos encontros: o impacto do capitalismo na nossa relação com a cidade, que é um espaço de experiência coletivo e individual, mas que está perdendo sua interferência nas vidas da comunidade.

Os encontros seguem o nome de retalhos, pois esses pedaços, que condensam uma completude de narrativas potencializadas pela lembrança, fazem parte da colcha de retalhos que foi formada pelos fragmentos construídos em cada encontro. Todos os retalhos

aconteceram na cidade de Promissão, em lugares distintos que também eram instigações das nossas reflexões.

O primeiro Retalho “O pedaço de tecido em branco” apresentação da proposta. O segundo Retalho “Os pedaços dos Professores”, os professores se apresentaram por meio de um objeto que contasse a sua história relacionada a cidade de Promissão. No terceiro Retalho, “O pedaço de passagens”, refletimos sobre como o sentido de tempo. Quarto Retalho, “O pedaço chamado Promissão”, falamos sobre os espaços na cidade. No quinto Retalho, “O pedaço não visto”, falamos sobre a invisibilidades de grupos e espaços que não estão no entorno central da cidade de Promissão. O sexto Retalho, “O pedaço preenchido” foi o último encontro, nós refletimos sobre as nossas discussões e como foi para os professores constituírem uma percepção diferente sobre a cidade.

Contamos com a participação de quatro professores do Ensino Básico que tinham o intuito de participarem de algo que fosse um espaço coletivo de experiências para pensarem sua relação com os espaços que habitam. Como somos formados ao longo da vida, por meio do que nos atravessa, estabelecemos uma relação com a cidade de Promissão, interior de São Paulo, do qual todos faziam parte. As cidades como espaços de experiências que podem ser vividos no coletivo (CUNHA, 2016), considerando que as memórias atingem as experiências vividas por cada professor que o impulsionou a seguir o caminho da educação.

Ao todo foram realizados seis encontros e em cada um deles tínhamos um mote de reflexão que nos impulsionava a pensar o entrelaçamento das relações com a cidade e a docência, pela via estética da sensibilidade. Sempre após as trocas, foi proposto aos professores a produção de uma narrativa sobre o que foi discutido, estabelecendo a relação entre o eu, a cidade e o professor.

Os professores eram de áreas de saberes diferentes, sendo das humanas às ciências exatas. Além disso, eram dois professores com menos de cinco anos de exercício em sala de aula, contrapondo a dois professores com mais de vinte anos em sala, o que deixou os encontros ainda mais profundos, pois eram muitas nuances a serem percorridas.

Racionalidade que engendra relações mais dinâmicas entre os sujeitos envolvidos nas práticas de produção de conhecimentos, desenhando interpretações dos diferentes saberes e questionando as práticas hierarquizadoras neste mundo global. (GALZERANI, 2021, p.190).

Sendo assim, foram construídas as reflexões dos encontros, propondo o recorte das percepções sobre tempo, espaço, de quem somos, de onde somos, quem são aqueles que estão ao nosso redor e quem são aqueles que chamamos de invisíveis em nossa sociedade. Essas foram as questões que nortearam nossas narrativas ao longo dos nossos diálogos. Como Walter Benjamin nos lembra: (...) um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (BENJAMIN, 1985, p.37).

Nas lembranças com os docentes enxergamos os sentimentos que rondam os trabalhadores, e com os professores, não seria diferente, pois percebemos quando conseguimos olhar de fora que “Somos vítimas do tempo, o tempo vai passar e não temos planejamentos, não temos sonhos, às vezes nem vontade de continuar”. Benjamin também nos propõe uma metáfora similar sobre o tempo que passa sem percebermos:

As rugas e dobras do rosto são as inscrições deixadas pelas grandes paixões, pelos vícios, pelas instituições que nos falaram, sem que nada percebêssemos, porque nós, os proprietários, não estávamos em casa (BENJAMIN, 1985, p.46).

A imagem formada por Benjamin a seguir, nos leva a refletir sobre o significado da passagem do tempo na modernidade: o tempo se aproxima, mas não temos tempo para reflexão de nossas práticas e experiências, o que nos aliena do próprio sentido de nossas vidas, enquanto sujeitos vivendo na realidade.

Em todos os encontros, as lembranças traziam uma trajetória da infância ao momento atual. Foi importante percebermos as diferentes experiências vividas na cidade em relação aos professores que tinham idades diferentes, uns aproveitando as praças da cidade para paquerar e outros para aproveitar as festividades da cidade. Mas em todos há algo em comum, a ausência de aproveitamento da cidade com o ritmo frenético de trabalho que são induzidos.

Percebe-se uma formação estética sensível, ao compreender as sensibilidades que envolvem os professores que estão sufocados e buscando formas de respirar. As experiências, muitas vezes se encontram:

Encapsulados e inaparentes como uma semente, são as experiências verdadeiramente produtivas na vida do ser humano. Tudo que é sumariamente fecundo está encerrado na casca dura da incomunicabilidade (BENJAMIN, 1985, p.127).

Em reflexão, buscamos propor uma formação instigada pelas metodologias desviantes benjaminianas, possibilitando que as memórias viessem à tona por meio de investigações como a relação com os espaços e com o tempo e nas relações sociais. Esses encontros com os professores, possibilitaram formações que vão além de um aprender e replicar. São formações humanas, para entendermos que caminhos foram construídos, quais tijolos foram colados no caminho e nós conseguimos desviar.

Ao final dos encontros, os professores pediam para que não acabasse, para que sempre estivéssemos fazendo essas trocas e partilhas coletivas. E nesses momentos percebemos como uma formação que coloca os professores em protagonismo, tem seu maior engajamento e participação, pois eles se sentem ouvidos, acolhidos e sujeitos da e na história (THOMPSON, 1981). Proporcionar esse rompimento no tempo capitalista, é essencial para olharmos a alienação que estamos vivendo. É o encarar de fora a máquina de engrenagem social a qual fazemos parte e assim, conseguimos enxergar os incômodos e denunciar condições alienantes e encontrar caminhos outros de viver na modernidade capitalista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho pretendeu abordar as práticas formativas educacionais na produção de conhecimentos históricos, baseada nas teorias benjaminianas e relacionadas à modernidade e à subjetividade. Foi por meio das lembranças que fomentamos uma construção de formação docente pela via da racionalidade estética, ou seja, permeando as sensibilidades e os sentidos dos outros professores.

Para essa construção, relacionamos a crítica benjaminiana com a modernidade capitalista à concepção de cidade, propondo uma reflexão diferente sobre o espaço em que vive a comunidade. Entendendo que somos seres humanos em contínua formação e transformação, possibilitamos um olhar sensível para nossas memórias e experiências estabelecidas em relação com a cidade. Assim também transformando a forma como o docente olha para si mesmo e para o outro, buscando encontrar sua própria forma.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Tradução de: Sérgio Paulo Rouanet. Volume 1. 1.ed. São Paulo: Editora brasiliense s.a, 1985.

BENJAMIN, W. **O narrador.** In: Obras Escolhidas, V. I, Magia e técnica, arte e política. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-222.

BENJAMIN, W. **Experiência e Pobreza.** In: Obras Escolhidas, V. I. Magia e técnica, arte e política. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 114-120.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem.** Tradução: Susana Kampff e Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 2021.

BENJAMIN, W. **Passagens.** 2. ed. Tradução de: Irene Aron. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem.** Tradução: Susana Kampff e Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 2021.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas.** Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BENJAMIN, Walter. **Ensaio sobre Brecht.** Tradução Claudia Abeling. São Paulo: Boitempo, 2017.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com a cidade, memórias, e linguagens** / Nara Rúbia de Carvalho Cunha. – Campinas, SP: [s.n.], 2016.

FRANÇA Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2015.

GALZERANI, M. C. B. **Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos.** In: Adriana Carvalho Koyama, José Claudio Galzerani, Guilherme do Val Toledo Prado (org). **Imagens que lampejam: ensaios sobre a memória, história e educação das sensibilidades.** São Paulo: FE- UNICAMP, 2021, p. 176- 190.

GALZERANI, M. C. B. **Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história.** In: Cadernos CEOM, n.28. Chapecó- SC: Unhochapecó, 2008b.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin.** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LARROSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Edº 19. Campinas/SP. Revista Brasileira de Educação, 2002, p. 20-28.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura das teses “sobre o conceito de história”.** Trad. Vanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVA, Rodrigues de Oliveira, Carolina. **Das alegorias aos mosaicos: experiências vividas pelas professoras na pandemia do covid-19** / Carolina Oliva Rodrigues de Oliveira. – Campo Mourão-PR, 2023.



# “TODO MUNDO LÁ NÃO TEM FUTURO”: PERCEPÇÕES DE UM ESTUDANTE SOBRE AS RELAÇÕES PROFESSOR ALUNO NA ESCOLA EM CONTEXTO DE DESIGUALDADES SOCIAIS

*Ana Paula Borges Gonçalves<sup>59</sup>*

*Karoline Cipriano dos Santos<sup>60</sup>*

*Silvana Mazzuquello Teixeira<sup>61</sup>*

*Diego Quadras de Bem<sup>62</sup>*

## INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa tratamos das percepções de um estudante sobre as relações professor-aluno na escola em contexto de desigualdades sociais. Ao invés de uma questão problema, entendemos que todo o desenvolvimento do texto é, em certa medida, a “questão central”. Isto é, não queremos e, aliás, entendemos que não temos condições, de “bancar o pesquisador” ou “bancar o professor” e simplesmente orientar a análise ou descrever absolutamente o tema ou objeto em questão. Somente enquanto um problema, no sentido crítico-filosófico, e de modo talvez fragmentário ou constelativo (RIPA; DA SILVA, 2021) podemos discutir a questão das percepções dos estudantes sobre as suas relações com os professores na escola.

No nosso entender, essa análise pode contribuir para um entendimento de alguns elementos das relações professor/aluno, do papel da escola em seu potencial de transformação social também. Contudo, em especial, entendemos que a relevância social e acadêmica dessa nossa investigação reside, digamos assim, mais aquilo que provoca, nas alegorias e constelações que possibilita no seu decorrer e não tanto pelo enredo textual ou pelo objeto-tema em si

---

<sup>59</sup> Graduada em pedagogia pela UNESC.

<sup>60</sup> Doutoranda em educação no PPGE da UNESC.

<sup>61</sup> Doutoranda em educação no PPGE da UNESC.

<sup>62</sup> Graduando em Artes Visuais-licenciatura na UNESC.

(ADORNO, 2009).

Em linhas gerais, essa é uma pesquisa qualitativa, que se constitui como um estudo de caso. No nosso entender, ela se caracteriza por uma dimensão de provisoriedade e dificuldade de generalização, ou universalização, como é próprio do estudo de caso (GERHARDT;SILVEIRA, 2009). Adotamos uma atenção maior para as falas do sujeito entrevistado. Procuramos elaborar nossas leituras e análises dessas falas partindo de uma noção de crítica imanente (ADORNO, 2009) e mediante uma abordagem dialética e crítico-interpretativa (DA SILVA,2019). Também procuramos orientar nossas análises por conceitos de educação crítica, como o freireano e o adorniano, em especial aqueles que se evidenciam no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2001) e no texto *Tabus acerca do Magistério*, do livro *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995).

Mantemos em mente a ideia do potencial da escola pública. No nosso entender, ela [...] poderia se constituir num espaço privilegiado onde essas vidas e esses corpos quebrados, mas humanos, fossem reconhecidos e pudessem se manifestar publicamente como humanos. Os novos estudos e a nova história da infância avançam nesses reconhecimentos. (ARROYO, 2022). A necessidade de uma educação para além do currículo, em que entende e atende o ser na íntegra, a fim de uma oferta educacional inclusiva e completa é premente. Precisamos de uma ação educacional que visa a interdisciplinaridade e se organiza de modo acolhedor e questionador, de modo a satisfazer as necessidades dos alunos inseridos no sistema. Todavia, se atentando a não transformar a escola num ambiente de curas intermináveis. Segundo Gadotti (2012,p.28):

O modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, confundido pedagogia com didática, qualidade da educação com testes de aprendizagem, tem confundido o saber escolar com todo o saber e, por isso, tem concebido a escola como único espaço educativo. Tudo isso por conta de uma sociedade onde o mercado é que dita as normas. Por isso, vivemos hoje uma profunda crise da educação e, em particular, de uma crise da relação professor-aluno. A relação professor-aluno tornou-se tensa, agressiva, porque reproduz relações competitivas de mercado. Ela adquiriu a forma do mercado, reproduzindo as relações de produção dominantes na sociedade. Daí o estresse e a perda da autoestima, a desistência do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. Retira-lhes a alma. Os professores vão se tornando meros “facilitadores”, máquinas de reprodução social.

Neste viés, é imprescindível o movimento reverso em relação à escola, pois o ambiente que deveria ser um local de amplo conhecimento e variadas discussões, acaba por ser reduzido em frequência, avaliações e métodos mais que ultrapassados; se padronizando e perdendo a essência da educação. A busca por um lucro mercadológico incessante dentro das instituições de ensino viabilizam o processo de desumanização, em que se abre espaços para desarranjos, desgastes, precarização e desvalorização dos profissionais que a cercam.

## **DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE UM EGRESSO DA ESCOLA PÚBLICA**

Contatamos o entrevistado pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, e o convidamos para narrar sua história, memórias, e percepções vinculadas ao ambiente escolar. Logo nesse primeiro contato, o entrevistado demonstra entusiasmo por ser ouvido, por ter a oportunidade de falar sobre os acontecimentos do seu passado. Combinamos um encontro virtual através da plataforma *Google Meet* para a realização da entrevista.

Nessa conversa, baseada em um questionário semi-estruturado, procuramos abranger aspectos de vivência do sujeito na comunidade em geral e suas experiências escolares, tanto num viés positivo, quanto negativo. Em especial, conduzimos a entrevista de modo mais aberto e receptivo, permitindo que ele falasse sem interrupções, visando permitir que ele trouxesse suas memórias e percepções de modo mais livre possível. Partindo das falas dele, provocadas pelas questões e também pelas associações que ele próprio foi fazendo no decorrer das suas falas, buscamos elaborar um exame dos conteúdos, imagens, expressões e outros elementos contidos nessas falas. Mais especificamente, nos guiamos pela noção de crítica imanente (ADORNO, 2009).

A primeira questão feita foi: “Como foi a sua infância em relação ao ambiente familiar ou na comunidade?” Segundo ele:

A minha infância foi, digamos assim, em partes conturbadas, e partes boas. O conturbado, por causa da realidade que a gente vivia aqui, não era uma realidade boa, no caso aqui onde a gente se encontrava não era num lugar bom, tanto que a gente se mudou já inúmeras vezes. Quando eu era pequeno

me lembro muito bem, era acordar de madrugada com um tiro, em tiroteio, com coisas assim, ficar assustado e o pai dizer “dorme que é melhor”, a gente mudou [...] e lá o convívio foi um pouco melhor porque tinha uns parentes, tinha escola perto, era um lugar mais tranquilo [...] querendo ou não a gente era muito julgado, as pessoas eram muito pejorativo com a gente, ah moro lá naquele canto lá não presta, só que a gente, querendo ou não, a gente tinha que engolir aquilo quieto e seguir a vida, na escola foi bastante conturbado, um pouco porque eu não entendia nada (risos). Cheguei assim sem entender nada, um ambiente novo. Só que com o tempo fui me acostumando com o passar dos anos e foi bom. Foi bom. Sempre com o apoio do pai e da mãe. Dos familiares. Bastante tranquilo até.

Nessa fala inicial do entrevistado, apareceram narrativas ligadas aos momentos difíceis que a família e ele passaram. Ele deixa claro que tudo que vivenciou foi experienciado como uma superação muito grande e que havia muita história por trás. Em uma parte da resposta, ele trouxe a questão do lugar onde moravam, descrevendo-o como no meio de tiros e violência.

Nesse sentido, essa é:

[...]uma realidade com que tantos(as) educadores(as) e os(as) próprios(as) educandos(as) se defrontam: a experiência cruel, desumanizante de viver desde crianças violentadas, precarizadas e oprimidos. Vidas infantis e juvenis (adolescentes) jogadas nos limites de um injusto e indigno sobreviver. Modos de ser criança que interrogam nosso olhar, nossas práticas educativas e nossa ética profissional. Que aprendizagens e que identidades é possível aprender a construir nessas experiências corpóreas? Por quanto tempo superaram ou carregarão por suas vidas as marcas-tatuagens desumanas dessas experiências?(ARROYO;SILVA,2012, p. 11)

Aqui os autores lançam luz sobre uma realidade angustiante e profundamente preocupante enfrentada por muitos educadores e educandos. Esse foco nessas vidas infantis e juvenis relegadas a condições de existência injustas e indignas, pode nos fazer atentar a experiência dolorosa e desumanizadora de crianças e jovens que são vítimas de violência, precariedade e opressão desde tenra idade. Isso sugere que, como educadores, precisamos refletir sobre o impacto dessas experiências no desenvolvimento das crianças e na construção de suas identidades.

Ainda nessa primeira resposta, quando o entrevistado fala sobre os preconceitos causados pelo lugar onde ele vivia, relata que havia uma divisão no bairro entre aqueles que se

diziam de uma classe social melhor e outros que viviam no meio do crime e pobreza. A desigualdade fere o ser humano não só psicologicamente, mas fisicamente, quando se exclui as pessoas com menor poder aquisitivo das rodas sociais ou convívios, também dentro da escola. De acordo com Foucault, em ‘Sociedade punitiva’, “A exclusão seria o efeito representativo geral de várias estratégias e táticas de poder”. A pessoa excluída é estigmatizada e constatada como inferior pelos demais, em que, muitas vezes, será criminalizada apenas por sua condição social (FOUCAULT, 2015).

Na segunda questão perguntamos: Como era a sua escola em relação a recursos, professores e colegas? No dizer dele:

Eu tive a sorte de verdade, de que era uma escola que tinha bastante material. Tinha computadores, tinha data show, tinha professores todos os dias, não faltava nenhum e quando a gente se pensava que estava muito ruim tinha um conselho, tinha uma aula de reforço. Quando faltava material sempre tinha a disposição, foi uma escola bastante assim, eu posso dizer, foi exemplo pra nossa cidade porque bastantes alunos saíram ali com bastante notas altas, chegaram a fazer faculdade, fazer provas difíceis por causa da escola que tinha um ensino bom.

A escola não é um lugar somente de ensino, mas de acolhimento e de direito a todos, as falas do entrevistado trouxeram muito sentido quando se trata de um ambiente que desenvolve o seu melhor, dando oportunidade e reconhecimento pelos seus potenciais, olhando cada um como ser único e com suas peculiaridades.

Além disso, “É preciso que o olhar do adulto sobre a criança seja desimpregnada dos preconceitos, do estigma subalternizante do carente – aquele ao qual “falta” algo –, para acolhê-la como aquele que tem muitas possibilidades de crescer.” (GUARÁ, 2003, p. 40). É urgente desvincularmos nosso “olhar de adultos” de preconceitos e estigmas que subalternizam a criança, o autor enfatiza a importância de acolher cada criança como alguém repleto de potencialidades e possibilidades de crescimento.

Dessa maneira, só reconhecendo e valorizando a riqueza e diversidade das experiências e capacidades das crianças, em vez de reduzi-las a uma única dimensão de carência ou falta, poderemos realmente nos comprometer com uma educação crítica, libertadora,

emancipatória. "É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2001, p.67). Freire nos lembra que a práxis educativa implica em ação, mas, não qualquer ação, e sim na reflexão dos indivíduos sobre o mundo ao seu redor, visando transformá-lo. O que se pensa é consciência prática e a prática não pode ser irrefletida ou precipitada. Essa dialética, enquanto processo, constitui a base de uma educação crítica, contra as desigualdades e injustiças.

O sujeito em questão demonstrou que é necessária uma escola prontificada para ajudar e criar desafios para um bom desenvolvimento do mesmo, tratando com um olhar sensível enquanto a história sociocultural que cercava aquela instituição escolar. "Daí a importância de se perguntar: a escola colabora com a superação do sofrimento ético-político ou o reproduz às avessas?" (SAWAIA, 2003, p. 58). A autora enfatiza aqui a relevância crucial de questionar o papel da escola no contexto do sofrimento ético-político enfrentado pelos sujeitos. É essencial que os educadores e gestores escolares estejam atentos não apenas às práticas pedagógicas, mas, sobretudo, é vital avaliar se a escola está verdadeiramente contribuindo para a superação desse sofrimento ético-político ou se, ao contrário, está inadvertidamente reproduzindo e perpetuando essas injustiças.

De acordo com Freire (2001), professores e alunos são agentes da construção do conhecimento. O discente precisa entender que ele é importante e que existe potencial nele, caso contrário ele pegará tudo aquilo que já lhe foi imposto, como ser um mau aluno, que não consegue entender o conteúdo, agressivo, e tantos outros estereótipos colocados a ele, e trará como verdade sobre si.

Num panorama de precarização da vida, por vezes essas infâncias acabam percebendo a escola como lugar seguro e de possibilidades, e acabam vendo os professores como referência. Mas essa escola não está imune aos problemas sociais diversos e sistêmicos, e os professores, num sistema precarizado, sobrecarregados, acabam reproduzindo uma práxis que acaba por ferir esses sujeitos vulneráveis.

Nesse sentido, nos ensina Arroyo (2012,p.14):

Os corpos dos sujeitos investigados nos revelam que a história de sua

emancipação não depende só das crianças por mais que se afirmem sujeitos ativos. Depende da relação dialética imbricada criança e família, criança e adulto, no que se refere a lutas e conquistas de seus direitos individuais e coletivos. Porque o próprio esforço por se afirmar sujeitos de si mesmos e de sua história, de construir outra história não é uma empreitada só deles. Enredam-se na trama de relações sociais, étnico-raciais, de gênero, em contextos econômicos, políticos, culturais e pedagógicos a partir de pares dialéticos contraditórios como: conformismo e resistência, consenso e conflito, em suma, pobreza e riqueza do cotidiano.

Elas estão imersas em uma teia complexa de relações sociais, étnico-raciais, de gênero e em diferentes contextos econômicos, políticos, culturais e pedagógicos. E ainda, todas essas relações são perpassadas por pares dialéticos contraditórios, como conformismo e resistência, consenso e conflito, que moldam suas experiências cotidianas de pobreza e riqueza. Não é exagero dizer, então, que a história de emancipação não pode ser atribuída unicamente às crianças, ao “futuro do país”. Em vez disso, essa história depende de uma relação dialética entre crianças e suas famílias, entre crianças e adultos, nas lutas e conquistas por seus direitos individuais e coletivos.

Em um dado momento da nossa conversa, o entrevistado retomou, por associação, algo que havia comentado na primeira resposta, sobre as questões pejorativas e preconceituosas.

No caso assim, a parte onde eu morava lá do bairro era uma parte mais humilde, uma parte onde não tinha asfalto, não tinha uma estrutura muito boa, as casas eram de madeira, água e luz, aquilo era gato. Então, as pessoas dizem assim, “ah, favelado ali, aquelas pessoas ali do pé sujo.” Sempre denegrindo (sic) tem bastante nesse quesito, tanto que muitas vezes eu sofri bullying por causa disso e as pessoas dizem assim: “ah tu mora naquela parte ali e todo mundo lá não tem futuro”, ou, “se não sair dali tu não vai prestar”, entendeu? Nesse sentido.

É possível perceber, em alguns momentos da fala do entrevistado, que, em meio as palavras, sempre havia um suspiro profundo, como se aquelas lembranças tivessem causado feridas. A pobreza se fazia presente na vida desse sujeito, e com ela vinha o *bullying* causado por colegas de classe, frases que determinavam seu futuro em poucas palavras, como “se não sair dali, não vai prestar”.

Na escola, ser pobre não se resume a uma criança que infelizmente não tem um brinquedo que deseja, ou roupas para se vestir. Há os estigmas e estereótipos de pobreza, por vezes reiterados nesse contexto. Em alguns comentários, na voz dos colegas ou professores, pode surgir a fome, a sujeira, maus modos, entre outras coisas. Junto a essas falas, há sempre uma culpabilização, e esta culpa recai sempre sobre os pais, que mesmo “nessa situação optaram por ter filhos”, sem considerar o fator ajuda, antes da culpabilização.

A pobreza é um dos fenômenos mais brutais da sociedade atual, e engloba questões que impactam diretamente o desenvolvimento do sujeito, o que pode muitas vezes afetar seu futuro. Quando se pensa no melhor ensino para essas crianças e oportunidade para todas, não é somente pensar nelas saindo desse meio tão cruel, mas sim, que é um direito delas terem acesso à educação. Um acesso à melhor educação possível, bem como condições de permanência nos espaços-tempo formativos.

Na sequência questionamos o entrevistado “Você poderia citar algumas lembranças positivas da escola caso tenha acontecido?”, o que ele nos contou:

Sim, bastante coisa boa. Ah, eu lembro que eu era sempre um aluno bom. Sempre fui um aluno dedicado, um aluno que sempre buscou ter notas assim buscou fazer as melhores provas e quando eu achava que eu estava ruim eu corria atrás das coisas. Eu falei, não posso ficar parado que se depender dos outros não conseguia fazer nada. Então corria. Eu estava no sétimo ano. E eu tirava nota muito ruim na escola. Nota muito ruim e eu falei assim e agora que eu vou fazer, a professora falou se não tirar nota boa do trimestre que vem vai ter que entrar em recuperação, porque não, eu não aceito isso e eu comecei a estudar, estudar, estudar e eu naquele trimestre eu fui o único que tirou a nota cem por cento do trimestre mesmo que o trimestre era trinta eu tirei os trinta cravado. E eu fiquei tipo, nossa, eu consigo fazer isso. E outra experiência boa foi quando eu estava no nono ano e a escola precisava de um aluno para representar a escola. “Ah, lá em Viamão precisava de um aluno”. Um aluno específico pra representar a escola. Nisso, eu estava na aula de matemática e a diretora falou assim “vem na minha sala agora que a gente precisa conversar”, e eu fiquei assustado, fiz algo errado, que que eu fiz? Aconteceu e foi pra isso, foi apresentar a escola num negócio da CORSAN que é em Viamão eu fui o único da escola selecionado naquela época, foi bastante surpresa pra mim.

Quando o entrevistado relata sobre a escola, em risos fala sobre o quão



fundamental ela foi em sua jornada, e logo fala sobre os desafios que, em tese, conseguiu enfrentar sozinho; a fala que mais chamou a atenção foi “eu fiquei tipo, nossa, eu consegui fazer isso”, pela questão da surpresa que ele tinha em todo momento que tirava uma nota boa ou era escolhido para fazer algo dentro da escola.

Essas falas nos causaram inquietação, ao perceber que o entrevistado pensava que não conseguiria, e nesse momento vários questionamentos foram surgindo: Alguém algum dia falou que ele não conseguiria? Essa visão de menosprezo sobre seus próprios conhecimentos, ele se comparava com a classe que tinha condições socioeconômicas melhores que ele?

Nesse contexto, escolar, destacamos também a questão dos “bons” e “maus” alunos. Segundo Gomes e Sena (2006), os professores rotulam os “maus” alunos não somente pelo processo de avaliação de notas, mas também pelo seu comportamento dentro da sala e a fixação das normas que são estipuladas. Sabe-se, também, que no momento em que se pensa no “mau” aluno, automaticamente vem uma visão de um estudante socialmente desfavorecido, pois vem sujo, desarrumado e seu material escolar não está organizado. Estereótipos são colocados, como o caderno ter “orelhas” que se formam nas pontas ou ser de capa mole, sem saber o que se passa realmente na vida do estudante.

Aqueles que não correspondem às expectativas de aprendizagem da leitura e da escrita, por parte das educadoras da escola pesquisada, restam os rótulos de “preguiçoso”, “malandros”, “desinteressados”, “sujos”, “lambões”, “infrequentes”, “molezas”, “lerdos”, “imatuross”. São os maus alunos, que, de acordo com a professora, não decoraram as sílabas e não aprenderam a ler, não tem hábitos de higiene, tem piolhos, usam uniforme, calçados e material escolar sujos, não tem ajuda em casa e seus pais não comparecem a reuniões e nem atendem os chamados da escola (GOMES; SENA, 2006, p.12).

Focam excessivamente em um alegado insucesso, expressando palavras que desvalorizam o indivíduo, explicitando que não há necessidade de uma atenção especial, pois ele tenderá a se comportar de maneira uniforme em qualquer contexto. Essa abordagem destaca suas características de forma culpabilizadora, atribuindo inteiramente a responsabilidade ao aluno.

Nesse sentido, reflete Adorno (1995, p.109-110):

O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiossincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres. Triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional. Há nisto evidentemente uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura. Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o "ser homem" e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel.

O autor assinala que o objetivo desse processo é muitas vezes o nivelamento, buscando eliminar as características consideradas desviantes ou disformes nos alunos. Ele aponta também que existe uma espécie de dupla hierarquia dentro do ambiente escolar: uma oficial, baseada em critérios intelectuais e de desempenho acadêmico, e outra não oficial, que valoriza atributos como a força física e a masculinidade. Essa dicotomia evidencia as contradições presentes no sistema educacional e as formas sutis de discriminação que permeiam as interações dentro da escola. Além disso, os alunos que conseguem perceber no professor uma figura que representa aquilo contra o qual se rebelam implicitamente, as desigualdades da sociedade contingente, acabam "triumfando" dentro desse sistema. Ou seja, o próprio processo educacional, opera sempre em paradoxo, pode se constituir como possibilidade de transformação, mas guarda um caráter reacionário e regressivo que muitas vezes falha em reconhecer.

Pensando nisso, embora reconheçamos a dificuldade, precisamos urgentemente valorizar a diversidade. É importante que os educadores sejam (auto)críticos em relação às normas e hierarquias presentes na escola, tanto as oficiais quanto as não-oficiais, que reproduzimos talvez inconscientemente, mas de formas bem ativas. Isso envolve questionar as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a marginalização de certos grupos de alunos, bem como buscar formas de promover uma cultura escolar mais democrática e igualitária.

Pensando no contraste, questionamos: "Você poderia citar algumas lembranças negativas da escola caso tenha acontecido?":

Tem. Bastante também. Querendo ou não, por eu estudar sempre, eu queria sempre ter as coisas em dia, as pessoas avacalhavam nos meus cadernos. Muitas das vezes, escondia no ar condicionado, às vezes jogava no lixo, às vezes eu chegava com uma caneta nova e a caneta sumia, e eu só tinha aquela caneta pra escrever o dia todo, então a caneta sumiu e agora eu tinha que correr atrás de outra caneta; por eu não querer passar cola, já apanhei. Inúmeras vezes. Teve uma vez que eu estava no recreio e eu nunca gostei de brincadeira de frescura. E nisso os meus colegas corriam atrás de mim e me pegavam nos braços, eu falei tá e agora que eu vou fazer, e nisso tentaram me virar ali na lixeira, essa coisa tentar jogar dentro da lixeira da escola na época se não fosse na hora do recreio, seria jogada na lixeira junto com os lixos sei lá que tinha lá mas foi tipo, fiquei bem assustado, tanto que a minha mãe teve que me buscar na escola porque querendo ou não eu passei por uma humilhação, passei por um momento difícil [...]

O entrevistado, em suas falas, deixou claro o que se passava em seus dias na escola; quando ele relata que em certo dia sua mãe chegou a buscá-lo por tamanha humilhação, dá a entender que a escola estava ciente dos ocorridos. Diante de tal fato, a instituição teria por competência criar intervenções sobre esse assunto; não em relação à punição dos que cometeram o ato, mas educar os mesmos sobre quais são os valores que devem preservar e quais são as atitudes que devem ter para com o próximo. Sabe-se que discriminação e preconceito existem dentro do ambiente escolar, porque é um fator social, essa exclusão tem uma história e vem de um lugar, é nesse sentido que devemos intervir para quebrar paradigmas já pré-estabelecidos na mente das crianças. Nesse sentido:

As pessoas que sofrem violência da discriminação e do preconceito por serem identificadas em suas particularidades podem permanecer marcadas por esse sofrimento, submetendo-se à exclusão e arcando com os prejuízos desse processo que podem perdurar por toda sua trajetória de vida seguinte, caso esta violência não seja interrompida e abordada adequadamente. (SILVA et al., 2019, p. 81).

O futuro do aluno pode ser impactado diretamente pelos traumas causados na escola, e dezenas de vezes é possível ouvir relatos, como este em questão, que deixaram uma marca para o resto da vida, e é por isto que a instituição deve se posicionar e fazer os alunos refletirem sobre questões de cidadania e empatia, além de princípios como respeito e direito. Vale ressaltar que esta questão não deve ser trazida como uma punição, mas sim como uma

reflexão dos atos e um ensinamento que todos devem levar para sua vida.

A última pergunta visava um fechamento da entrevista e uma visão geral do entrevistado sobre as vivências escolares e seu impacto em sua vida. Foi perguntado, então: “Hoje, você considera que a escola impactou a sua vida de que maneira? Houve alguma professora que marcou sua jornada na escola?”

Querendo ou não, boa, porque foi na escola que eu aprendi muitas coisas que hoje eu sei fazer, muitas habilidades que eu tenho, muita mesmo, tipo eu sou uma pessoa que gosta bastante de história, eu gosto muito de história, muito de contar fato, e estar por cima dos assuntos, querer explicar as coisas, querer dar uma aula assim e contar as coisas, e aprendi coisas com professores assim que mudaram muito a minha forma de falar, a minha forma de agir, minha forma de conversar com as pessoas. Eu lembro que eu nunca vou esquecer disso na verdade. Em relação ao professor, que quando eu era pequeno eu meu irmão temos uma grande diferença. Eu sempre fui magrinho e ele é gordinho. Só que é uma questão da fisionomia mesmo. E a escola, uma professora, mas ela meio que disse que meus pais eram negligente pela nossa forma de morar e pela nossa forma de ser. Eu ser magrinho e meu irmão ser gordinho. E nisso isso foi levado ao fórum de justiça, e nisso, a professora ameaçaram a tirar guarda do meu pai, da minha mãe, que acho que na época eu tinha, acho que sete anos de idade, por questão que era bobice que era não era minha fisionomia que eu era magrinho, meu irmão comia bem, nunca em casa nunca faltou nada, nisso essa professora ela foi afastada por esse comentário porque ela falou que ele é magrinho só ta dando comida pra um e pra outro não.

O sujeito entrevistado traz a importância da escola em sua vida e o quanto todo o ensinamento foi de tamanha valia para ele. Com respostas como “eu aprendi muita coisa”, e que muitos desses ensinamentos fizeram ser o que ele é hoje, a ter uma visão de pertencimento sobre tudo que ele conseguiu adquirir dentro da instituição escolar.

Cabe ressaltar que a hipótese inicial era de que os aspectos negativos, especialmente aqueles ligados à condição socioeconômica do entrevistado, apareceriam e se destacariam como um contraste importante no contexto da experiência que ele teve na escola. Contudo, observamos nas falas, reiteradamente, outro aspecto que parece ter marcado muito mais essa experiência escolar: a presença dos professores enquanto incentivadores e apoiadores do seu desenvolvimento. Assim como Cosson (2006) relembra que deve ser a prática pedagógica e

letramento, e também a "sorte" de a escola ter boas condições e materiais para o desempenho desses estudos.

Além de serem responsáveis por ensinar uma determinada área de conhecimento, os educadores devem conseguir lidar com problemas do dia a dia, conseguir motivar e ensinar em grupo. São encarregados por lidar com problemas do dia a dia, lidar com comportamentos difíceis e saber como lidar com relacionamentos interpessoais saudáveis (LOCKMANN, 2016).

A visão e a humanização do professor devem ser colocadas em questão, se mesmo vendo toda a realidade que cerca o educando sobre essas questões, ainda assim, consegue culpar o aluno ou até mesmo os pais, por essas condições. Enquanto a pobreza for vista como uma incapacidade ou escolha da própria pessoa, continuará a injustiça de rotular o aluno como "ruim" ou "incapaz" de fazer as atividades impostas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em conclusão, a análise da entrevista revela a importância crucial dos professores como agentes transformadores na vida dos alunos, especialmente em contextos desfavorecidos.

Esta perspectiva ressalta a relevância da prática pedagógica, do letramento e das condições adequadas de ensino para uma experiência educacional enriquecedora. Contudo, ressalta-se também a necessidade de os educadores reconhecerem e abordarem de forma humanizada as realidades dos alunos, evitando rotular ou culpar com base em suas circunstâncias socioeconômicas. Promover uma visão mais inclusiva e justa na educação requer não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o apoio ativo aos alunos em suas diversas circunstâncias. Através da valorização do papel dos professores como facilitadores do aprendizado e agentes de transformação social, podemos aspirar a um sistema educacional mais igualitário e capacitador para todos os alunos, independentemente de suas origens ou circunstâncias.

Assim sendo, é necessário compreender que não se deve predeterminar o futuro nem rotular os alunos socialmente desfavorecidos. Em vez disso, é crucial acolhê-los de forma

compassiva, reconhecendo não somente a sua presença no ambiente escolar, mas também como sujeitos críticos, pensantes e detentores de direitos. Para finalizar, é essencial que a escola se torne um ambiente que promova uma educação libertadora, abrangendo todos os indivíduos presentes na sala de aula, e não apenas aqueles que se encaixam em padrões preestabelecidos de forma limitada.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Trad. M.A. Casanova, rev. E. Soares Neves da Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2009.

ADORNO, T. W. **Tabus acerca do magistério**. In: Adorno, T. W. (org.). **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/ Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. Em aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 31-40, jan. 2000.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo Infância: exercícios tensos do ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 376 p.

ASBAHR, Flávia, LOPES, Juliana. **A culpa é sua**. Psicologia USP, 2006, p. 55 -67. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

CECCON, Claudius. **A vida na escola e a escola na vida**. 23ª ed., Petrópolis: Editora Vozes Ltda em co-edição com IDAC, 1986.

CORDEIRO, Guilherme. **Em Criciúma, a pobreza é concentrada nas beiras dos rios e dos trilhos**. TNSUL, 2020. Disponível em: <https://tnsul.com/2020/geral/em-criciuma-a-pobreza-e-concentrada-nas-beiras-dos-rios-e-dos-trilhos/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DA SILVA, Alex Sander; CANARIM, Guilherme Orestes; CIPRIANO, Karoline. **Expressividades estéticas e decomposições imagéticas na educação**. Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, v. 3, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Sociedade Punitiva**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015. Tradução Ivone C Benedetti.

FREIRE, Ilda. **Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação**. EDUSER: revista de educação, v. 3, p. 17-26, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Dialogos: Pesquisa em Extensão Universitária., Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012. Anual. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 16 fev. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. **Educação, proteção social e muitos espaços para aprender: convites de um aprendiz para uma viagem por estradas percorridas e por paisagens novas (e urgentes!)**. In: CENPEC (org.). Muitos Lugares para Aprender. São Paulo: Educação e Participação, 2003. p. 17-30. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2021.

LOCKMANN, Kamila. **A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea**. Educação Unisinos, v. 20, n. 1, p. 58-67, 2016.

RIPA, Roselaine; DA SILVA, Alex Sander. **A experiência estética na formação docente: reflexões a partir de Theodor W. Adorno**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 16, p. e10206-e10206, 2021.

SAWAIA, Bader Burihan. **Fome de felicidade e liberdade**. In: CENPEC (org.). Muitos Lugares para Aprender. São Paulo: Educação e Participação, 2003. p. 17-30. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2021.

# ORGANIZADORES

## *Marta Regina Furlan*



Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (PPEdu/UEL). Professora avaliadora da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Sermiformação e Educação no contexto da sociedade danificada: para além do território demarcado. Membro do Conselho Editorial e Científico da Editora Ibero-Americana de Estudos em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Indústria Cultural, Teoria Crítica de Sociedade e Educação Infantil. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2011), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2021). É Coordenadora do Projeto CRITinfância - Reinventando novos sentidos para a Educação Infantil, em que realiza ações que visam a reflexão crítica, pedagógica e da intencionalidade na educação infantil. É Editora Chefe da Revista Educação em Análise. É Líder do Grupo de Pesquisa "GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica" e membro dos Grupos de Pesquisa "Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação", "Hannah Arendt e a filosofia política contemporânea", "Infância, Educação Infantil e Formação de Professores" da UEL, dos Grupos de Pesquisa "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade", "Teoria Crítica: Filosofia, Educação e Cultura" da UNESP, do Grupo de Pesquisa "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, formação cultural e sociedade" da UNESCO, todos credenciados no CNPq.

## *Eduardo Augusto Farias*



Assistente Social. Tem experiência como Professor Universitário na UNESPAR/Campus Apucarana e UEM, ambas no curso de Serviço Social e é Professor de Cursos Livres. Doutorando em Educação e Mestre em Serviço Social e Política Social. Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla. Especialista em Serviço Social e Intervenção Profissional. Licenciado em Sociologia. Graduado em Serviço Social. É autor de vários artigos e livros entre eles "A entrega do filho(a) à adoção: realidade e desafios ao atendimento profissional" e "Trabalhando com Pessoas com Deficiência: a caminho de perspectivas mais inclusivistas" publicados pela Nova Práxis Editorial. Suas áreas de atuação e pesquisa envolvem o campo da Educação Inclusiva, Antirracismo, Educação de Jovens e Adultos, Infância e Maternidade Negra, Adoção e Rede Intersetorial de Trabalho com Famílias. Membro do Projeto de Extensão "CRITinfância: formação de professores para educação da infância em tempos de travessia" e do Grupo de Pesquisa "Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC" - CNPq/UEL. E-mail: [professoreduardofarias@gmail.com](mailto:professoreduardofarias@gmail.com)





## *Ravelli Henrique de Souza*

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação Física Inclusiva (UEL). Especialista em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (UEL). Especialista em EaD e as Tecnologias Educacionais (UNOPAR), Especialista em Gênero e Sexualidade (FUTURA). Graduado em Educação Física (UEL). Experiência como Professor A e Coordenador Acadêmico - Centro Universitário UNIME, Também como Tutor Híbrido em Ciências da Saúde e Biológicas pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Como Tutor digital no curso de MBA em Gestão de Pessoas e Inovação (UNICENTRO) em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e como Professor Digital e Conteudista Autônomo, produzindo conteúdo técnico pedagógico e curadoria para diferentes empresas educacionais. Também como Professor de Educação Física e Professor de Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED). É pesquisador do "GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica" e GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância da UEL. É editor de seção da revista Educação em Análise do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). No âmbito da pesquisa possui interesse, atua e contribui com produções educacionais, nas temáticas que envolvem os eixos: práticas de subjetivação, violência simbólica e de gênero, estudos decoloniais e/ou contracoloniais, educação para as sexualidades, representações sociais, educação para a infância, educação inclusiva, educação física, formação de professores, corporeidades, gestão educacional e interseccionalidades. E-mail para contato: [ravelli59@gmail.com](mailto:ravelli59@gmail.com).



## *Marcela Regina Mafra*

Professora a 18 anos. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL - 2022). Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP- Campus de Cornélio Procopio - 2010), Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (UCESP - 2013), Pós graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba (FAFIPA - 2011); Pós graduada em Física para o Novo Ensino Médio pela Universidade Estadual de Londrina (UEL - 2012); Pós graduada em Docência para o Ensino Superior pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP - 2012). Membro do GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica, membro externo do Projeto de Extensão: Formação Docente em Educação Ambiental na Infância - Práticas pedagógicas lúdicas á luz da BNCC vinculado a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui experiência na área da Educação, buscando aprofundar-se para tratar das linhas de pesquisa sobre Teoria Crítica da Sociedade, Formação Docente, Educação Infantil, Educação Inclusiva, Jogos e Brincadeiras, Temas Sociais Emergentes para a Educação. Atualmente é professora de Educação Infantil no Município de Cambé - PR. E-mail para contato: [mrm\\_mafra@yahoo.com.br](mailto:mrm_mafra@yahoo.com.br)



## *Flávia Regina Schimanski dos Santos*

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Possui Mestrado em Educação - UEL (2021). Especialização em Educação Física na Educação Básica (UEL-2020). Possui graduação em Licenciatura em Educação Física (UEL - 2017). Atuou como Profissional Recém Formada no Projeto de Extensão Universitária "Educação Física na educação básica: formação continuada de professores e a organização e desenvolvimento do Projeto Pedagógico Curricular referenciados pela Base Nacional Comum Curricular". Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física (GEPEF/LAPEF), GEPEITC - Grupo De Estudos e Pesquisa Em Educação, Infância e Teoria Crítica e Hannah Arendt e a Filosofia Política Contemporânea. Representante Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL.

## DESIGN

### Capa

*Ilustração via Inteligência Artificial no Freepik*

*José Wilker Mendes de Araújo*

### Diagramação

*José Wilker Mendes de Araújo*