



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA

**O PROCESSO (SEMI) FORMATIVO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE CRÍTICA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO
ENDIPE NO PERÍODO DE 2014 A 2016**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2019

NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA

**O PROCESSO (SEMI) FORMATIVO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE CRÍTICA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO
ENDIPE NO PERÍODO DE 2014 A 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan de Oliveira.

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

N163 Nakata, Natasha Yukari Schiavinato.
O processo (semi) formativo docente na Educação Infantil : análise crítica das produções científicas do ENDIPE no período de 2014 a 2016 / Natasha Yukari Schiavinato Nakata. - Londrina, 2019.
130 f.

Orientador: Marta Regina Furlan de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Educação Infantil - Tese. 3. Formação de Professores - Tese. 4. Semiformação - Tese. I. Oliveira, Marta Regina Furlan de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA

O PROCESSO (SEMI) FORMATIVO DOCENTE NA EDUCAÇÃO

INFANTIL:

**ANÁLISE CRÍTICA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO ENDIPE NO
PERÍODO DE 2014 A 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense -
UNESC

Prof. Dr. Nilo Agostini
Universidade São Francisco - USF

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Delgado Paschoal
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Anilde Tombolato Tavares da Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 11 de dezembro de 2019.

À todos que acreditaram no meu potencial e partilharam, direta ou indiretamente, deste meu esforço constante em construir conhecimentos sólidos para crescer profissionalmente.
À Lucinéia, minha amada mãe e exemplo de mulher.

AGRADECIMENTOS

Acredito que não há maneira melhor de iniciar meus agradecimentos, se não pela citação de Antoine de Saint-Exupéry, escritor de “O Pequeno Príncipe” um dos meus livros prediletos. Nesta citação, o autor diz “aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Compactuo com a ideia do autor, pois acredito que a nossa jornada nesta vida, seja ela pessoal, profissional ou acadêmica, jamais é solitária; inúmeras pessoas passam por nós e cada uma, por mais singela e simples que seja, sempre deixa uma marca em nossas vidas. Seja um professor, por meio do seu conhecimento; seja um amigo, através dos seus conselhos; enfim, seja pelo simples ato de um abraço ou de dizer “estou aqui para o que der e vier”.

Assim, apoiando-me neste pensamento, presto os meus singelos agradecimentos à todos que, de alguma forma, corroboraram com a existência deste trabalho, fruto de constante dedicação e esforço:

À Deus, primeiramente, por me capacitar todos os dias a construir esta pesquisa e possibilitar a vivência deste sonho que era a vida acadêmica de mestranda, no qual muito contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família, especialmente, à minha mãe que é um exemplo de mulher guerreira e determinada, que apesar de ter me criado praticamente sozinha, sempre deu o seu melhor, me incentivando nos estudos e me ensinando o amor pela leitura e pesquisa.

À meu esposo, que foi o maior incentivador a ingressar nessa aventura que é o Mestrado e, que independente da ocasião, sempre me apoiou e buscou compreender pacientemente todos os momentos de estresse, cansaço e exaustão que passei durante esses dois anos.

À minha orientadora, que sempre foi minha inspiração enquanto profissional, por ter acreditado e confiado no meu potencial, possibilitando a realização desta pesquisa e, mostrando-se sempre prestativa e paciente durante todo o processo.

À banca examinadora que, gentilmente, aceitou o convite em participar deste momento importante da minha vida acadêmica e contribuiu grandiosamente com essa pesquisa.

À Zuleika, minha orientadora de TCC, por nunca duvidar da minha

capacidade e me incentivar a ingressar nessa jornada acadêmica.

À Guiomar, minha querida amiga, por toda força e apoio que me concedeu nos momentos que mais me senti frágil e incapaz.

À todos os docentes que passaram pela minha vida acadêmica compartilhando seus conhecimentos, experiências e que, de alguma forma, contribuíram com a minha formação.

À Universidade Estadual de Londrina, por possibilitar e me proporcionar esta experiência incrível que é o Mestrado.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por possibilitar a conquista da BDS – Bolsa Demanda Social para que eu pudesse focar meu tempo nos estudos e nesta pesquisa.

À todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa fosse possível.

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que triste os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mario Quintana

NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato. **O processo (semi) formativo docente na educação infantil**: análise crítica das produções científicas do ENDIPE no período 2014 a 2016. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Apesar das conquistas na história da educação brasileira terem trazido grandes avanços, pois romperam com a visão assistencialista que era propagada nas creches e determinaram que, para atuar na educação básica, os professores deveriam ter formação em nível superior, a realidade educativa da criança e da formação do profissional que atua na Educação Infantil é tão complexa que ainda apresenta desafios para sua efetivação. Nesta perspectiva, essa pesquisa tem como objetivo principal analisar como se tem constituído o entendimento sobre a formação de professores para a Educação Infantil que se apresentam em produções científicas do ENDIPE (2014-2016). A problemática que guiará esta pesquisa será: Qual a constituição do entendimento sobre a formação de professores para a Educação Infantil que se apresentam, a partir de uma análise crítica, em produções científicas do ENDIPE (2014-2016)? Essas inquietações se manifestaram a partir de reflexões relacionadas ao GEPEITC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica da Universidade Estadual de Londrina, bem como de discussões realizadas durante a trajetória do curso de graduação em Pedagogia da respectiva Universidade. Compreende-se que este estudo se faz necessário, uma vez que devemos pensar sobre a importância da formação de professores para uma atuação que reconheça as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, bem como na formação de profissionais mais qualificados. Para este estudo, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo, com estudo bibliográfico à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, pautando-nos principalmente nas obras de Adorno (2003) e Horkheimer (2002), e também em leituras secundárias. Ainda, analisaremos os textos produzidos no ENDIPE, no período de 2014 a 2016, por se tratar de um encontro bianual que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do Brasil e do exterior para discutir sobre a didática e as práticas de ensino. A busca se deu por meio do levantamento de dados no banco de produções científicas do evento, com análise de conteúdo dos artigos científicos e relatos de experiência sobre a formação de professores da infância. A pesquisa possibilitou compreender que as concepções de formação de professores da Educação Infantil presentes nos textos variam de acordo com os autores e conceitos adotados. Entretanto, de modo geral, apresentam conceitos – explícitos ou não – que evidenciam o entendimento dessa formação enquanto uma etapa da educação que se encontra fragilizada, padronizada, aligeirada e semiformada. Mesmo assim, apresentam indícios de resistência que possibilitam pensar uma educação autorreflexiva, emancipada e comprometida com a desbarbárie social.

Palavras-chave: educação; educação infantil; formação de professores; semiformação; teoria crítica de sociedade.

Nakata, Natasha Yukari Schiavinato. **The (semi) formative teaching process in early childhood education**: critical analysis of the scientific productions of ENDIPE in the period 2014 to 2016. 2019. 130 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

Although the achievements in the history of Brazilian education have brought great advances, because they broke with the welfare view that was propagated in day care centers and determined that, to work in basic education, teachers should have higher education, the educational reality of children and children. The training of professionals working in early childhood education is so complex that it still presents challenges for its implementation. In this perspective, this research has as its main objective to analyze how the understanding about the formation of teachers for kindergarten that are presented in scientific productions of ENDIPE (2014-2016) has been constituted. The problem that will guide this research will be: What is the constitution of the understanding about the formation of teachers for kindergarten that are presented, from a critical analysis, in scientific productions of ENDIPE (2014-2016)? These concerns were expressed from reflections related to the GEPEITC - Group of Studies and Research in Education, Childhood and Critical Theory of the State University of Londrina, as well as discussions held during the course of the undergraduate degree in Pedagogy of the respective University. It is understood that this study is necessary, since we must think about the importance of teacher training for an action that recognizes the specificities of pedagogical work in early childhood education, as well as in the training of more qualified professionals. For this study, we opted for a qualitative methodology, with bibliographic study in the light of the foundations of the Critical Theory of Society, based mainly on the works of Adorno (2003) and Horkheimer (2002), and also on secondary readings. Also, we will analyze the texts produced in ENDIPE, from 2014 to 2016, as it is a biennial meeting that brings together researchers, specialists, educational leaders, teachers and students from the most different spaces in Brazil and abroad to discuss the didactics and teaching practices. The search was done by collecting data from the scientific productions database of the event, with content analysis of scientific articles and experience reports on the formation of childhood teachers. The research made it possible to understand that the conceptions of formation of preschool teachers present in the texts vary according to the authors and concepts adopted. However, in general, they present concepts - explicit or not - that show the understanding of this formation as a stage of education that is fragile, standardized, lightened and semiformalized. Even so, they present signs of resistance that make it possible to think of a self-reflexive education, emancipated and committed to social disarray.

Key words: education; child education; teacher training; semiformalization; critical theory of society.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino	97
Quadro 2	– XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino	97
Quadro 3	– Relação de artigos científicos selecionados para análise	103
Quadro 4	– Termos relacionados com as categorias de análise.....	107
Quadro 5	– Termos que exprimem possibilidade de resistência.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de artigos publicados no ENDIPE de 2014 a 2016 121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Quantidade de artigos publicados por eixo temático no ENDIPE 2014 e 2016 utilizando o descritor “Educação Infantil”	99
Tabela 2	– Quantidade de artigos publicados por eixo temático no ENDIPE 2014 e 2016 utilizando o descritor “Criança”	100
Tabela 3	– Quantidade de artigos publicados por eixo temático no ENDIPE 2014 e 2016 utilizando o descritor “Infância”	101
Tabela 4	– Quantidade de artigos publicados por eixo temático no ENDIPE 2014 e 2016 utilizando o descritor “Formação docente; formação de professores; formação inicial; formação continuada”	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDS	Bolsa Demanda Social
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FGF	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEITC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROPED	Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPRE	Serviço de Educação Pré-Escolar
UCAM	Universidade Candido Mendes
UCP	Universidade Católica Portuguesa
UDESC	Universidade do Estadual de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVALE	Universidade do Vale do Itajaí
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	TEORIA CRÍTICA, SEMIFORMAÇÃO E EMPOBRECIMENTO DA SUBJETIVIDADE: NOTAS SOBRE A ESCOLA DE FRANKFURT	21
2.1	TEORIA CRÍTICA E SEUS FUNDAMENTOS.....	22
2.2	O CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL E RAZÃO INSTRUMENTAL	35
2.3	TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO E O EMPOBRECIMENTO CULTURAL DA SUBJETIVIDADE.....	46
3	O PROCESSO DE FORMAÇÃO (OU SEMIFORMAÇÃO?) DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	64
3.1	HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EDUCAÇÃO OU ASSISTÊNCIA?.....	65
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO	75
4	ENDIPE E O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA NO PERÍODO DE 2014 A 2016	94
4.1	ENDIPE: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO	94
4.2	O PROCESSO (SEMI) FORMATIVO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE CRÍTICA DOS ARTIGOS DO ENDIPE	106
4.2.1	Indústria Cultural, Razão Instrumental e Semiformação	107
4.2.2	Enquanto Houver Possibilidades, Haverá Esperanças: Por uma Educação Contra a Barbárie	114
5	TODAS AS HISTÓRIAS TEM UM FIM, MAS A MINHA CONTINUA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

O pensamento aguarda que, um dia, a lembrança do que foi perdido venha despertá-lo e o transforme em ensinamento.

(ADORNO, 2001b, p. 72)

O reconhecimento da criança enquanto cidadã de direito, a inserção da Educação Infantil como primeira etapa de educação e formação da criança, juntamente com a conquista por uma formação de mais qualidade para os professores, são conquistas recentes na história da Educação brasileira. O marco dessas mudanças se deu a partir da Carta Constitucional de 1988, da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e, com maior ênfase, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Essas conquistas trouxeram grandes avanços para a educação infantil, uma vez que rompeu com a visão assistencialista que era propagada no atendimento educativo das creches e não permitiu mais a participação de professores leigos dentro do sistema de ensino, pois determinou que estes profissionais deveriam ter formação em nível superior para atuar na educação básica. No entanto, apesar desses avanços, a realidade educativa da criança e da formação destes profissionais são complexas e apresentam desafios para sua efetivação.

Desse modo, em sintonia com o contexto social e econômico atual, pode-se perceber, numa perspectiva de análise pela Teoria Crítica da Sociedade, que a educação de modo geral tem se direcionado para uma ação formativa mecânica, manipulada e administrada pela Indústria Cultural e pelos meios de comunicação que, de forma explícita e implícita, se aproveitam desse processo alienante e veiculam diariamente fatos culturais desprovidos de seu potencial crítico, estimulando a permanência destes indivíduos a menoridade na experiência do pensar.

Nesse sentido, Adorno (1995) afirma que a formação cultural que antes era voltada para o desenvolvimento de processos subjetivos de formação, foi obstruída em sua dimensão crítica na medida em que foi reduzida à semiformação¹.

¹ Entendemos o conceito de semiformação, cunhado pelo filósofo Adorno (2010), não como um processo formativo incompleto, mas como aquele que se completa na lógica meramente tecnoinstrumental. Trataremos com maior afinco sobre este conceito no decorrer deste trabalho.

Como resultado, os processos educativos foram reduzidos a pensamentos sem reflexão crítica e totalmente adaptados aos moldes da Indústria Cultural. Desse modo, a cultura tornou-se irracional e o pensamento passou a ser treinado somente a adaptar-se à realidade vigente levando o indivíduo a abdicar, pelo processo semiformativo, das possibilidades de autodeterminação e autorreflexão, conformando-se aos padrões sociais pré-estabelecidos e reduzindo-se ao estado de bagatela.

Refletindo sobre esse contexto, compreende-se que este estudo se faz importante e necessário, uma vez que devemos pensar sobre a importância da formação de professores para uma atuação que reconheça as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, bem como na formação de profissionais mais qualificados, visto que, de modo geral, o sistema capitalista e a Indústria Cultural reforçam a menoridade dos indivíduos pelas muralhas sólidas da semiformação e, corroboram para estruturar o “sempre-igual” travestido de novo, com o preço da subordinação obediente da Razão Instrumental que tem como pano de fundo a Indústria Cultural. Ainda, “desenvolve-se, como medida e critério do que é considerado bem-viver, uma perspectiva unívoca de progresso, relacionada ao desenvolvimento científico e tecnológico, à técnica e seu fetichismo” (VAZ apud ZUIN, PUCCI E RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2004, p. 117).

Entende-se que pelas lentes da Teoria Crítica de Sociedade, que a formação cultural se encontra danificada pelo sistema capitalista, de forma que esta não garante aos profissionais que atuam na área da educação uma formação autorreflexiva dotada de ações emancipatórias do ensino no sentido de desenvolver o trajeto de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo. Nesta perspectiva, a problemática que guiará esta pesquisa será: Qual a constituição do entendimento sobre a formação de professores para a Educação Infantil que se apresentam, a partir de uma análise crítica, em produções científicas do ENDIPE (2014-2016)?

A partir deste questionamento central, elaborou-se outros que possibilitam compreender a problemática desta pesquisa: atualmente existe a possibilidade de formar professores emancipados, conscientes de seu papel formativo, imbuídos de uma ética voltada à razão objetiva, resistentes aos efeitos da Indústria Cultural e da semiformação, e compromissados em conter o avanço da barbárie social? Qual a contribuição que este trabalho pode fornecer ao Encontro

Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) para o processo emancipatório docente?

Tais inquietações manifestaram-se a partir de reflexões relacionadas ao GEPEITC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica da Universidade Estadual de Londrina, bem como de discussões realizadas durante a trajetória do curso de graduação em Pedagogia da respectiva Universidade, onde pela primeira vez teve-se o contato com a Teoria Crítica da Sociedade, na qual resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso. Mediante essa trajetória, a proposta apresentada para a seleção do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina foi dar continuidade a essa pesquisa, mais especificamente ao tema da formação de professores da Educação Infantil, a partir dos apontamentos da Teoria Crítica da Sociedade, pois se a Educação Infantil cumpre sua função pedagógica, faz-se necessário pensar a formação de um profissional mais qualificado, afinal, Adorno (2003) afirma que a educação é um importante caminho para reverter ou prevenir a barbárie que ameaça nosso tempo atual.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como se tem constituído o entendimento sobre a formação de professores para a Educação Infantil que se apresentam em produções científicas do ENDIPE (2014-2016). Os objetivos específicos são: 1) expor os principais fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade no que se refere a semiformação (degradação da formação cultural) e a Indústria Cultural (porta-voz da tragédia e do caos) dentro do cenário contemporâneo; 2) refletir como, atualmente, está posta a formação dos professores que atuam na Educação Infantil a partir da análise de produções científicas do ENDIPE (2014-2016); 3) analisar criticamente o evento formativo ENDIPE, no período de 2014 a 2016, no sentido de pensar acerca das produções científicas que tratam da temática relacionada a formação de professores para a Educação Infantil.

Para esta reflexão, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo, com estudo bibliográfico à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, pautando-nos principalmente nas obras de Adorno (2003) e Horkheimer (2002), e também em leituras secundárias como Marcuse (1967), Pucci (2001) e Zuin (2001), dentre outros. Optamos por esta perspectiva teórica, por ela própria dar embasamento teórico-metodológico para a pesquisa, por meio do entendimento do movimento teórico crítico que Adorno faz ao discutir sobre educação e formação pelo

caminho da reflexão e da crítica. Além do estudo bibliográfico, optamos por fazer uma análise crítica das produções científicas do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, que tratam sobre a formação de professores para a Educação Infantil, dentro do período de 2014 a 2016, no sentido de refletir acerca dos conceitos de Razão Instrumental, Indústria Cultural e Semiformação.

Para isso, a pesquisa foi organizada da seguinte forma: No primeiro momento tratamos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo o motivo que nos levou a escolha do ENDIPE, nossa fundamentação teórica, bem como todo o processo de busca e coleta dos dados. No segundo momento realizamos uma análise crítica descritiva de todas as pesquisas coletadas, buscando relacioná-las com as categorias: Indústria Cultural, Razão Instrumental e semiformação, que estão ancoradas pelos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade. A busca por trabalhos relacionados à temática em questão deu-se por meio do levantamento de dados no banco de produções científicas do ENDIPE, enfatizando o objeto de estudo, bem como a procura por artigos científicos e relatos de experiências que tratassem sobre a formação docente na Educação Infantil.

Referente aos critérios de escolha dos trabalhos científicos, torna-se relevante enfatizar que, além da utilização dos descritores de busca, no primeiro momento, fizemos uma análise dos resumos e das palavras-chave dos trabalhos selecionados. Ressalta-se, no entanto, que posteriormente realizamos uma análise mais aprofundada baseada na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade.

Essa pesquisa foi estruturada em 3 (três) capítulos: No primeiro capítulo, intitulado “Teoria Crítica, semiformação e empobrecimento da subjetividade: notas sobre a Escola de Frankfurt”, contextualizamos sobre o surgimento da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica da Sociedade; explicamos os conceitos de razão instrumental e razão emancipatória, e como ela reduziu-se a mero instrumento da Indústria Cultural; posteriormente, discutimos sobre o conceito de Indústria Cultural e semiformação, visando compreender o que levou a cultura tornar-se mercadoria e o processo formativo estimulador no processo de empobrecimento da reflexão. No segundo capítulo, intitulado “O processo de formação (ou semiformação?) de professores da Educação Infantil”, historicizamos sobre a constituição da Educação Infantil no Brasil e fizemos um breve resgate histórico da profissão de professor de crianças de 0 a 5 anos, almejando nos debruçar frente à qualidade da formação que está sendo disseminada para estes

profissionais. No terceiro capítulo, intitulado “ENDIPE e o processo formativo docente na Educação Infantil: uma análise crítica no período de 2014 a 2016”, no primeiro momento, tratamos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa; no segundo momento, realizamos uma análise crítica descritiva de todos os artigos coletados que dialogam com a Indústria Cultural, Razão Instrumental e semiformação, aspectos que foram elencados enquanto categorias de análise; e, por fim, pontuamos algumas tendências e posturas presentes nos textos analisados que mostram possibilidades de uma educação para a desbarbarização.

2 TEORIA CRÍTICA, SEMIFORMAÇÃO E EMPOBRECIMENTO DA SUBJETIVIDADE: NOTAS SOBRE A ESCOLA DE FRANKFURT

Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita.
(ADORNO, 2003, p. 11)

A Teoria Crítica de Sociedade se constituiu da necessidade de contrapor as atrocidades políticas pós Segunda Guerra Mundial², ou seja, dentro de um contexto de barbárie no qual milhões de pessoas foram mortas devido a certa racionalidade e obediência civil, principalmente, por conta de um contexto social e histórico (nazismo/fascismo) marcado pelas atrocidades e crueldades humanas³. Por este motivo, um grupo de pessoas que não se contentavam com essa realidade, esforçaram-se constantemente para superar a realidade que estava posta, ou seja, uma sociedade rotinizada, alienada, adaptada, distante da autorreflexão, criando assim a Escola de Frankfurt.

Desse modo, o objetivo deste capítulo é expor os principais fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade no que se refere a semiformação (degradação da formação cultural) e a Indústria Cultural (porta-voz da tragédia e do caos) dentro do cenário contemporâneo⁴. Almejamos que, por meio desta relação, o leitor possa compreender como a formação cultural, pelo viés da indústria e mercadoria, está posta dentro desta sociedade contemporânea que nos padroniza constantemente de acordo com seus moldes capitalistas, provocando conseqüentemente a degradação humana.

Conforme pressupostos adornianos, podemos compreender que a formação cultural que antes era voltada para o desenvolvimento de processos subjetivos de formação, foi obstruída em sua dimensão crítica na medida em que reduziu-se à semiformação (instrumentalidade da razão). Conseqüentemente, os processos educativos reduziram-se a meros pensamentos ausentes de reflexões críticas e totalmente adaptados aos moldes da Indústria Cultural. Com isso, os

² A Segunda Guerra Mundial teve seu início em 1939 com a invasão da Polônia pelo exército da Alemanha nazista. O principal objetivo de Hitler com este ato era reconquistar os territórios perdidos na Primeira Guerra Mundial e também expandir o território alemão.

³ Trataremos sobre esta discussão com mais afinco no decorrer deste trabalho.

⁴ O percurso de discussão envolvendo essas duas categorias de análise se dá por implicar, decisivamente, no processo formativo de professores, nosso objeto de estudo.

indivíduos abdicaram, pelo processo de adaptação, das possibilidades de autodeterminação e autorreflexão, conformando-se assim aos padrões sociais pré-estabelecidos em uma obediência cega.

Sobre esse assunto, Horkheimer e Adorno (1991, p. 68) afirmam que a sociedade regida por essa instrumentalidade da razão provoca no indivíduo o “conformismo do pensamento, a insistência em que isto constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social”, fazendo, desse modo, “com que o pensamento abandone a sua própria essência”.

Neste sentido, pensando na organização didática deste capítulo, no primeiro momento, buscamos contextualizar sobre o surgimento da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica da Sociedade, visando apresentar os motivos que instigaram a necessidade de criar uma teoria pautada na criticidade da sociedade. No segundo momento, explicaremos o conceito de Razão Instrumental em oposição a Razão Emancipatória, e como esta razão – que antes era apontada como emancipação da consciência – reduziu-se a mero instrumento à serviço da Indústria Cultural. Por fim, no terceiro momento, discutiremos acerca do conceito de Indústria Cultural e semiformação, buscando contextualizar o cenário contemporâneo, de forma que possamos compreender o motivo que levou a cultura tornar-se mercadoria e o processo formativo alimentando o empobrecimento da reflexão.

Afirmamos, desse modo, que este primeiro capítulo nos oferece fundamentos necessários para compreendermos o percurso histórico e filosófico desta teoria, a fim de nos fornecer elementos construtivos e críticos para o processo de reflexão do nosso objeto de estudo. Ressaltamos, também, que estas questões precisam ser ressignificadas pela reflexão à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, a fim de que possamos compreender todo esse emaranhado instalado no cenário contemporâneo, no qual a Indústria Cultural reina com seu poderio de degradação da razão crítica e emancipatória do conhecimento e, conseqüentemente, promove o fortalecimento da semiformação.

2.1 TEORIA CRÍTICA E SEUS FUNDAMENTOS

Quando pensamos na constituição da Escola de Frankfurt, é necessário, primeiramente, compreendermos que esta surgiu em um período pós Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918) e continuou estabelecendo-se durante

Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), período no qual Hitler já havia transformado-se em chanceler (Primeiro Ministro) e feito da Alemanha nazista.

É importante ressaltar que um dos principais motivos para o início da Segunda Guerra Mundial foi o Tratado de Versalhes assinado no final da Primeira Guerra Mundial entre a Tríplice Aliança (Alemanha, império Austro-Húngaro e Itália) e Tríplice Entente (Inglaterra, Rússia e França). (KERDNA PRODUÇÃO EDITORIAL LTDA, 2018).

Este Tratado foi um acordo de paz selado entre as potências vencedoras da Primeira Guerra Mundial e a Alemanha derrotada, no qual estabelecia que a Alemanha deveria fornecer indenizações aos países vencedores pelos prejuízos causados pela guerra. Além disso, determinava o desarmamento do povo alemão, a abolição do serviço militar e a redução de seu exército.

Estas imposições propostas pelo Tratado causavam grande revolta nos alemães, desse modo, com sua população totalmente frustrada, Hitler, que era líder do Partido Nazista e desejava transformar a Alemanha na maior potência do mundo, rejeitou o Tratado de Versalhes armando novamente o país e restabelecendo os serviços militares.

Em 1940 assinou o Pacto Tripartite ou Pacto do Eixo no qual estabelecia defesa mútua entre Alemanha, Itália e Japão, caso algum desses países fossem atacados por uma nação inimiga que não estivesse envolvida na guerra. Este Pacto tinha como objetivo intimidar os Estados Unidos – que até o momento mantinha-se neutro no conflito – e dominar o mundo.

Após muito conflitos, em 1943, devido ao longo período de guerra, centenas de soldados alemães começaram a ficar sem recursos (comida, medicamentos), sem opção de escolha acabaram rendendo-se, causando a maior derrota do militarismo na Alemanha e dando início a ruína da Alemanha nazista.

Em outubro de 1944, os russos chegam às terras alemãs e conquistam a Prússia Oriental. Em abril de 1945, o Exército Vermelho invade Berlim, obrigando Hitler a convocar todos os homens para lutar. Quando, enfim, a capital é totalmente invadida, o líder alemão suicida-se com sua esposa, Eva Braun, obrigando a Alemanha render-se em 1945 (KERDNA PRODUÇÃO EDITORIAL LTDA, 2018).

Dentre vários conflitos gerados pela Segunda Guerra Mundial, destacamos como o mais cruel os campos de concentração, no qual foram

construídos em 1940 pelos alemães nazistas para exterminar os judeus e outras etnias. Eles abrigavam os prisioneiros dentro destes campos para explorar seu trabalho e, posteriormente, eram enviados para os campos de extermínio, onde eram mortos dentro de uma câmara de gás ou até mesmo fuzilados. *Auschwitz* era o nome dado aos três campos principais de concentração situados na Polônia. Constata-se que utilizavam métodos cruéis com a população, ou seja, além das câmaras de gás, também realizavam experiências médicas com os prisioneiros.

Após compreendermos o momento histórico no qual a Escola de Frankfurt se constituiu, é importante salientar que a ideia de institucionalizar um grupo de trabalho para a documentação e teorização dos movimentos operários que ocorriam na época, na Europa, surgiu em 1922 diante de uma longa semana de estudos marxistas, no qual preocupavam-se em fazer uma análise crítica dos problemas do capitalismo moderno (FREITAG, 1986).

Desse modo, em 1923, criaram um instituto de investigação nomeado de Instituto de Pesquisa Social e um órgão de divulgação de suas produções que ficou conhecido como a Revista de Pesquisa Social, onde buscaram assegurar desde o início o seu vínculo com uma universidade e, para isso, escolheram a Universidade de Frankfurt. Mesmo vinculado à Universidade, o Instituto, com prédio próprio desde 1924, preservava sua autonomia acadêmica e financeira, dedicando-se exclusivamente à pesquisa e reflexão (FREITAG, 1986).

Conforme dados históricos de Matos (1993, p. 12),

A Escola de Frankfurt foi fundada em 1924 por iniciativa de Félix Weil, filho de um grande negociante de grãos de trigo na Argentina. Antes dessa denominação tardia (só viria ser adotada, e com reservas, por Horkheimer na década de 1950), cogitou-se o nome Instituto para o Marxismo, mas optou-se por Instituto para a Pesquisa Social. Seja pelo anticomunismo reinante nos meios acadêmicos alemães nos anos 1920-1939, seja pelo fato dos seus colaboradores não adotarem o espírito e a letra do pensamento de Marx e do marxismo da época, o instituto recém fundado preenchia uma lacuna existente na universidade alemã quanto à história do movimento trabalhista e do socialismo.

O termo “Escola de Frankfurt” surgiu posteriormente aos trabalhos mais significativos de Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin e Habermas, e procurava designar a institucionalização dos mesmos. Este nome referia-se, simultaneamente, a um grupo de intelectuais marxistas e a uma Teoria Social, “[...]”

que na década dos anos 20 permaneceram à margem de um marxismo-leninismo 'clássico', seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária" (FREITAG, 1986, p. 9 e 10).

Embora os tempos que se seguiam eram turbulentos, grande parte dos intelectuais filiados ao Instituto, bem como o próprio prédio, sobreviviam aos bombardeios e à perseguição nazista. Seus primeiros colaboradores foram socialistas de cátedras, muito raro na época, pois devido as circunstâncias em que se encontrava o momento, grande parte dos marxistas rejeitavam trabalhos acadêmicos que envolviam militâncias partidárias.

A história da chamada Escola de Frankfurt pode ser iniciada, propriamente dita, com a fundação do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, sob direção Carl Grünberg que permaneceu no cargo até 1927 e simbolicamente até 1930, momento no qual foi substituído por Max Horkheimer. Desse modo, com a nomeação de Horkheimer para a direção do Instituto, o mesmo passou a assumir feições de um verdadeiro centro de pesquisa, preocupando-se em analisar criticamente problemas gerados pelo capitalismo moderno. Entre outros pensadores, destacam-se, nesse período, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1991).

Devido esta mudança na direção do Instituto, criaram um novo veículo de produção e divulgação dos pesquisadores e críticos filiados, nomeada de Revista de Pesquisa Social. Segundo Freitag (1986, p. 11) "[...] seu primeiro número foi lançado em 1932 e seu último em 1941, completando nove anos de editoração". Devido a excelente formação filosófica de Horkheimer, reuniu diversos intelectuais em torno do Instituto, tais como Pollock, Wittfogel, Fromm, Gumperz, Adorno, Marcuse, dentre outros que passaram a contribuir com artigos, ensaios e resenhas para a Revista.

A partir de 1931, Horkheimer teve a previsão de criar filiais do Instituto em Genebra, Londres e Paris, pois estava muito preocupado com o antissemitismo que crescia de forma desenfreada na Alemanha, juntamente com o progresso implacável do movimento nazista encabeçado por Hittler. Dessa forma, ele transfere a redação da Revista para Paris, onde permaneceu até a invasão alemã, depois que seus principais redatores já haviam emigrado há muito para os Estados Unidos. Com isso, em 1933 o governo nazista decreta o fechamento do Instituto de Frankfurt devido suas atividades hostis ao Estado, confiscando seu

prédio juntamente com os 60.000 volumes de livros que constituíam o acervo de sua biblioteca.

A primeira fase de existência do Instituto foi decisivamente marcada pela personalidade de Max Horkheimer, sua orientação teórica e suas convicções políticas. Foi ele quem conduziu com firmeza e prudência o processo de institucionalização do Instituto, criando a Revista como porta-voz de seus trabalhos teóricos e empíricos (FREITAG, 1986, p. 15).

Em 1933 o Instituto de Frankfurt é transferido para Genebra, onde passa a funcionar sob o nome de *Société Internationale de Recherches Sociales*. Nessa fase estão filiados Pollock, Tillich, Ch. Beard, R. S. Lynd, F. de Saussure, E. Fromm, Neumann e outros, todos colaboradores ativos da Revista, agora já editada em Paris (HORKHEIMER; ADORNO, 1991).

Em 1934, graças ao apoio dado por Nikolas Murray, diretor da Universidade de Columbia, Reinhold Niebuhr e Robert Mclver, o Instituto é transferido para Nova Iorque. Como em sua primeira sede, o Instituto vincula-se à Universidade de Columbia sob o nome de *International Institute of Social Research*, mantendo, no entanto, sua autonomia financeira.

É importante ressaltar que neste período de emigração o Instituto concebeu mais de cinquenta bolsas de estudo e pesquisa a intelectuais e judeus perseguidos pelo nazismo na Europa. Entre eles se destacam W. Benjamin, que entre 1933 e 1938 viveu em Paris, custeado por uma das bolsas do Instituto, e Ernst Bloch, que ao contrário de Benjamin conseguiu emigrar em tempo para os Estados Unidos (FREITAG, 1986).

Em 1940 Horkheimer e Adorno transferem-se para a Califórnia e a Revista que até o momento era publicada em alemão, em 1941, passa a ter um número em inglês, no qual, inclusive, seria sua última publicação. Assim, em 1946, Horkheimer recebe o convite da municipalidade de Frankfurt para retornar com seus membros do Instituto que quisessem acompanhá-lo.

A fim de negociar as condições de sua volta, em 1948, Horkheimer decide viajar para a Alemanha – liberada do nazismo, porém derrotada e destruída – onde é surpreendido com uma recepção calorosa que o leva a concordar com sua transferência, ocorrendo efetivamente apenas em 1950. Nesta época da emigração para os Estados Unidos, a produção do Instituto se reflete, por um lado, em uma série de artigos fundamentais publicados na Revista, no qual deram origem à criação

da denominada Teoria Crítica.

Devido o grande impacto provocado, foi por meio destes trabalhos que os intelectuais europeus conseguiram expressar a máxima do capitalismo moderno e da democracia de massa que dominava a época. Desse modo, com a criação do Instituto de Pesquisa Social e da Revista de Pesquisa Social, Adorno e Horkheimer abandonaram definitivamente os paradigmas do materialismo histórico, buscando caminhos que se distanciassem dos paradigmas do positivismo e neopositivismo que dominavam as ciências naturais e humanas da época.

A partir de 1950, o Instituto passa a funcionar novamente em sua velha sede (Frankfurt) ao lado dos prédios da Universidade. Durante os primeiros anos após seu regresso, Horkheimer continua sendo diretor do Instituto, nomeando posteriormente Adorno como seu co-diretor, o qual assume em 1967 integralmente a direção do Instituto após a aposentadoria de Horkheimer.

Dentre a primeira geração de cientistas sociais que integraram a Escola de Frankfurt, destacam-se Max Horkheimer (1895-1973), coordenador da Escola de 1930 até 1967, Herbert Marcuse (1898-1979), conhecido no Brasil nos anos 1970 por seus livros publicados, Theodor Adorno (1903-1969), que ingressou no Instituto no final de 1930 e o dirigiu de 1967 até 1969, Walter Benjamin (1892-1940), bolsista do Instituto de 1933 a 1940 e Jürgen Habermas (1929), filósofo e sociólogo, ainda vivo, mas aposentado. Desde 2001, o diretor do Instituto de Pesquisa Social é Axel Honneth (1949), filósofo e sociólogo (PUCCI, 2001).

Compreende-se, desse modo, que os intelectuais da Escola de Frankfurt conduziram suas obras em uma esfera crítica e reflexiva, abordando categorias a respeito das consequências do momento em que escreviam, afinal, preocupavam-se em descortinar uma realidade reificada e contaminada pela lógica capitalista, questionando-se quanto às maneiras de alcançar a efetiva tomada de consciência e, dessa forma, superar a conjuntura capitalista dada.

Nessa perspectiva, almejando compreendermos o que é Teoria Crítica e no que ela se fundamenta, é importante primeiramente refletirmos sobre o momento histórico no qual ela surgiu, ou seja, década de 20, pós Primeira Guerra Mundial, período que o mundo encontrava-se em perfeito holocausto. Para Adorno, um dos maiores percussores desta teoria, a barbárie se identificava com o fascismo, cujas consequências ele havia sofrido na pele e não queria que a humanidade sofresse novamente. Por este motivo, insistiu tanto em uma educação que fosse

contra *Auschwitz* com sua célebre ordem: “Que Auschwitz não se repita”.

No livro “Educação e Emancipação”, Adorno (2003) relata que a educação não é necessariamente um fator de emancipação, ao contrário, é a necessidade da crítica permanente. É, neste sentido, que a Teoria Crítica foi pensada, como uma possibilidade de resgatar o passado, de forma a criticar o presente prejudicado, produzindo análises críticas para que este perdure e, assim, projetar um futuro onde os erros do passado possam ser redimidos.

Como vimos anteriormente, a Teoria Crítica surgiu em 1920 com a formação de um grupo de intelectuais alemães de esquerda que se estabeleceram em Frankfurt, na Alemanha, e constituíram a Escola de Frankfurt, onde desenvolviam pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas sociais, culturais, estéticos e filosóficos gerados pelo capitalismo. De acordo com Matos (1993, p. 89), a Teoria Crítica surgiu da ideia de uma sociedade melhor. “Ela se comportava de maneira crítica em relação à sociedade”.

Por meio do ensaio “A Teoria Crítica e a Teoria Tradicional”, em 1937, Horkheimer lança os fundamentos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. O autor explica que o conceito de teoria é compreendido, de modo geral, como uma sinopse de proposições de um campo especializado e sua validade consiste na consonância de proposições deduzidas com os fatos ocorridos.

Neste sentido, Horkheimer e Adorno (1991, p. 31) afirmam que:

No sentido usual da pesquisa, teoria equivale a um sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais. Quanto menor for o número dos princípios mais elevados, em relação às conclusões, tanto mais perfeita será a teoria. Sua validade real consiste na consonância de proposições deduzidas com os fatos ocorridos. Se, ao contrário, se evidenciam contradições (*Widersprueche*) entre a experiência e a teoria, uma ou outra terá que ser revista.

Dando atenção a essas proposições, podemos perceber que referem-se a um aparelho conceitual que permite registrar os fatos da realidade, no entanto, essa estrutura básica passou a ser objeto de crítica, surgindo por meio dos avanços das chamadas “ciências naturais” o que Horkheimer e Adorno (1991) denominaram de Teoria Tradicional. Estas ciências, mais especificamente a matemática e a física, eram vistas como modelos, afinal, calcular, prever e classificar dados empíricos tornaram-se procedimentos inerentes à ciência do homem e à

sociedade.

A Teoria Tradicional funciona sem uma apropriação consciente de seu próprio papel, configurando-se a partir do funcionamento concreto da Teoria enquanto ciência na sociedade moderna, ou seja, ao efetuar os levantamentos dos dados, ela revela a divisão social do trabalho. Segundo Horkheimer e Adorno,

Dentro da divisão social do trabalho, o cientista tem que conceber e classificar os fatos em ordem conceitual e dispô-los de tal forma que ele mesmo e todos os que devem utilizá-los possam dominar os fatos o mais amplamente possível. Dentro da ciência o experimento tem sentido de constatar os fatos de tal modo que seja particularmente adequado à respectiva situação da teoria. [...] A ciência proporciona uma formulação clara, bem visível, de modo que possam manusear os conhecimentos como se queira (1991, p. 37).

Neste argumento, Horkheimer evidencia que na prática científica, o comportamento do cientista é, por um lado, individual, afinal o sujeito imprime características de seu trabalho à investigação e, por outro lado, não é individual, pois se expressa numa prática coletiva. Não havendo reflexão sobre a prática coletiva, não se estabelece a autorreflexão.

Isso significa afirmar que é necessário organizar, classificar e fazer levantamento de um determinado material, porém também é necessário ultrapassar este processo e, é neste sentido, que a Teoria Tradicional se difere da Teoria Crítica. A diferença entre ambas as teorias não está no próprio conceito de teoria, mas na empiria, ou seja, na forma como é realizado o processo de pesquisa.

A Teoria Tradicional era direcionada no caminho da generalização com o intuito de aumentar sua eficácia, de modo que, “[...] o mesmo aparato conceitual empregado na determinação da natureza inerte serviria também para classificar a natureza viva” (CARNAÚBA, 2010, p. 198). Portanto, um dos principais objetivos da Teoria Tradicional era classificar o objeto no qual investigava. Já, para a Teoria Crítica, essa classificação era transposta para as análises sociais, de modo que as investigações compreendessem a complexidade de seu funcionamento interno.

Enquanto autorreflexão, a Teoria Crítica, produz um conhecimento que não é pura contemplação, exigindo um envolvimento concreto com a sociedade a qual se vincula. Este conhecimento tem materialidade, relação direta com a sociedade e, por este motivo, por meio da autorreflexão permite verificar a

insuficiência deste conhecimento.

A Teoria Crítica entende que o potencial de libertação ou emancipação humana está presente exclusivamente nas representações próprias de uma classe, denunciando assim seu caráter puramente descritivo da realidade. Já a Teoria Tradicional não mostra essa distinção, pois ela descreve apenas os conteúdos psíquicos de uma determinada sociedade. É nesse sentido que a Teoria Tradicional separa o indivíduo da sociedade, pois o comportamento humano passa a ter a própria sociedade como seu objeto.

Segundo Horkheimer e Adorno (1991), qualquer crítica que parta de um diagnóstico de classe que reproduza a mesma lógica para a qual se dirige, não é da Teoria Crítica, somente será se tiver como pressuposto o comportamento crítico que consiste em apreender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que por sua vez, pode também tomar outro rumo e orientar-se para emancipação.

Logo, na perspectiva tradicional, o indivíduo não se vê como parte do processo, onde suas potencialidades são desenvolvidas por meio do trabalho. Pelo contrário, de forma geral, ele aceita o que lhe é imposto, tomando o modelo tradicional como natural, o qual passa a guiar seus comportamentos. Mais do que isso, este “[...] indivíduo encontra satisfação pessoal ao sentir-se adaptado aplicando suas forças na realização de tarefas cotidianas, cumprindo com afã a sua parte” (CARNAÚBA, 2010, p. 200).

Na Teoria Crítica, contudo, essas barreiras impostas à sociedade são eliminadas, pois considera-se que a realidade é resultado da ação e das decisões humanas. Ela tem a função de mostrar que os homens são agentes do processo histórico e não meros resultados.

Enquanto para a Teoria Tradicional, a necessidade do trabalho teórico é o princípio da identidade e da não contradição, a restrição a um campo claramente delimitado, o respeito às regras gerais da lógica formal; para a Teoria Crítica a noção de necessidade é libertar a humanidade do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência, e para isso ela utiliza da razão como um instrumento de libertação (FREITAG, 1986).

É notório que o objeto da Teoria Tradicional e da Teoria Crítica não se coincidem, pois para a primeira o objeto representa um dado externo ao sujeito, já para a segunda existe uma relação orgânica entre sujeito e objeto. Para a Teoria

Crítica o sujeito é um indivíduo histórico que está inserido em um processo igualmente histórico que o condiciona e molda. No entanto, o sujeito crítico sabe sua condição, já o tradicional tem uma percepção distorcida de sua função.

Uma das características fundamentais da Teoria Crítica, desde suas origens, é o fato dela não considerar o marxismo como um corpo acabado de verdades. De acordo com Matos (1993, p. 24), “desde o início a Teoria Crítica acolhe o ‘espírito’ das reflexões de Marx mas não sua ‘letra’”, ou seja, a primeira fase da Teoria Crítica se preocupava com questões teóricas do marxismo.

Para Marx o homem era parte da natureza e, por isso, não os separava. Segundo o filósofo, o homem vivia da natureza, devendo manter contato constante com ela para não morrer. Na medida em que os homens tornavam-se seres conscientes, ativos e racionais, por meio do trabalho, transformavam a natureza e a si próprios. Na visão de Marx, essa transformação naturalizava o homem e humanizava a natureza.

Horkheimer se afastou dessa concepção marxista, pois acreditava que existia um sofrimento do homem no trabalho alienado, afinal ele não possibilitava a realização de um trabalho livre. Isso significava que o homem não controlava “suas relações com a ‘primeira natureza’, tampouco com a natureza já transformada” (MATOS, 1993, p. 25). O que o homem queria era aprender como dominar a natureza e a outros homens.

Nesse sentido, Matos (1993, p. 22) pontua que:

Marx escreveu, nas Teses sobre Feuerbach: “Os filósofos já interpretaram o mundo; trata-se, agora, de transformá-lo”. O século XX tomou o sentido literal do texto, como um convite ao ativismo revolucionário, sem se perguntar o que significam interpretação, mundo e transformação no pensamento de Marx. Houve, para a Teoria Crítica, queda da teoria em ideologia, isto é, sua conversão em estratégia política, simetricamente oposta ao trabalho da reflexão. Esse foi o motivo pelo qual, comentando Marx, Adorno observou: “posto que a filosofia não conseguiu transformar o mundo, cabe continuar a interpretá-lo”.

Na medida em que a realidade social mudava, do mesmo modo, as construções teóricas para compreendê-la também deveriam mudar. Surgia uma nova realidade social que exigia uma nova resposta teórica, no entanto, o marxismo tradicional e o ortodoxo russo da época eram insuficientes, sendo necessário revitalizar o materialismo histórico.

Em um aspecto geral, compreendemos que a Teoria Crítica está baseada em uma interpretação ou abordagem materialista de caráter marxista – porque afirma que o indivíduo deve construir sua identidade – e multidisciplinar, porque não considera apenas importante as questões econômicas, mas agrega a ela contribuições de várias ciências, tais como: filosofia, sociologia, psicologia, política e questões culturais da sociedade industrial e dos fenômenos sociais contemporâneos.

Como já citamos anteriormente, o termo “Teoria Crítica” estabeleceu-se em 1937 a partir do ensaio de Max Horkheimer nomeado de “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, escrito em exílio nos Estados Unidos, no qual utilizou-se desta expressão para escapar da terminologia “Materialismo Histórico” utilizada pelo marxismo hegemônico da época e, também, por querer mostrar que apesar da teoria marxiana ser atual, ela deveria importar-se com outros aspectos críticos presentes na realidade (PUCCI, 2001).

Em meu ensaio "Teoria Tradicional e Teoria Crítica" aponte a diferença entre dois métodos gnosiológicos. Um foi fundamentado no *Discours de la Méthode* [Discurso sobre o Método], cujo jubileu de publicação se comemorou neste ano, e o outro, na crítica da economia política. A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. – A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (GRUPO DE PESQUISA TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, 2015).

Na verdade, Horkheimer (2002) almejava que a sociedade compreendesse que a Teoria Marxiana era recente, porém incompleta, pois, de acordo com a sua visão, a identidade de um indivíduo não se constituía apenas por meio do trabalho – que era o que pregava a teoria de Marx –, mas que questões

filosóficas, culturais, políticas e psicológicas, eram aspectos importantes presentes na realidade do indivíduo e influenciavam na construção da identidade do mesmo.

Segundo Pucci (2007), embora a Teoria Crítica enfatize categorias superestruturais da cultura, filosofia, psicologia, que não eram tratadas de maneira aprofundada por Marx e pelo marxismo originário, compreendemos que ela articula de uma maneira diferente a relação entre teoria e prática, e se enriquece com algumas contribuições da filosofia e da academia, por este motivo ela não deve ser vista como uma ruptura do marxismo, mas como um complemento a partir dos desafios que a sociedade moderna apresenta.

A teoria reflete variáveis históricas e, por este fato, Adorno compreende o motivo que levou o marxismo ortodoxo ter dado uma ênfase excessiva à esfera econômica em detrimento das demais esferas da totalidade. Apesar de Adorno enfatizar estas demais esferas (cultura, filosofia, psicologia), nunca negou a importância das questões econômicas. Era comum, inclusive, enfatizar sobre sua importância, afinal, enfrentava um mundo essencialmente capitalista.

Devido sua formação filosófica, sempre se preocupou com os rumos da sociedade, desse modo, em 1941, por meio do livro *“Dialética do Esclarecimento”*, escrito juntamente com Horkheimer, a Teoria Crítica passa de uma teoria geral para uma Teoria Crítica da Sociedade e temas relacionados com à sociedade industrial – tais como alienação, fetiche, Indústria Cultural – começam a ser tratados (PUCCI, 2007).

Pensar é uma atividade perigosa, pois influencia na prática dos indivíduos, de modo que duvidem das formas tradicionais de cultura. Por este motivo, Adorno ressalta a importância da força do pensamento crítico. Para ele, a teoria era o arauto da liberdade, representava o não-limitado e sua tarefa era preservar o poder crítico da filosofia dentro do mundo administrado.

Sobre este assunto, Horkheimer e Adorno (1991, p. 53) afirmam:

A capacidade de pensar, na forma exigida na *práxis* cotidiana, tanto pela vida da sociedade como pela ciência, foi desenvolvida no decorrer dos séculos no homem por meio de uma educação realista; uma falha aqui traz sofrimentos, fracassos e castigos.

Neste contexto, a Teoria Crítica era um sinal de resistência. “Resistência aos irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista, da

semicultura capitalista. Resistência individual e coletiva, resistência através da razão, da cultura, da educação/formação, da arte” (PUCCI, 2007, p. 33). Ela conserva, até os dias de hoje, em sua essência, o ideal iluminista de que através da razão, é possível libertar o homem da inconsciência, buscando, com isso, a transformação da sociedade.

Logo, quando refletimos sobre a expressão Teoria Crítica, dentro da perspectiva Adorniana, remetemos o conceito de teoria à dimensão da prática e o conceito de crítica à aceitação da contradição e do trabalho permanente da negatividade, aspectos presentes em qualquer processo de conhecimento (FREITAG, 1986).

Nesta perspectiva, a Teoria Crítica se pauta na negação de uma ordem estabelecida, o qual busca uma sociedade mais justa e humana, liberta da repressão e da ignorância. Para isso, utiliza-se da razão como um instrumento de libertação, visando a autonomia e autodeterminação humana. Ela não almeja, de forma alguma, ampliar o saber, mas intenta emancipar os homens de sua situação escravizadora.

Sobre este assunto, ao nos remetermos as reflexões de Frédéric Gros (2018, p. 15) em sua obra “*Desobedecer*” podemos desenvolver uma tentativa de diálogo com o papel da Teoria Crítica na Sociedade e seus fundamentos.

Esse mundo com suas desigualdades abissais, o colapso de seus fundamentos naturais, sua disparada suicida, este mundo que estamos deixando como um legado nauseabundo às gerações futuras é o nosso. E quando digo “nosso”, não é só para dizer hoje em relação a ontem. Digo “nosso” para dizer: o mundo que construímos, e aceitamos que fosse edificado, já há várias décadas, o mundo em todo caso que deixaremos àqueles que virão depois de nós. Eles nos considerarão de um egoísmo demente, de uma irresponsabilidade mortal.

Desse modo, a Teoria Crítica está longe de ser uma teoria autônoma, acabada, que se propõe a substituir o materialismo histórico e desenvolver uma teoria educacional específica; de fato, ela é compreendida como um conjunto de propostas teóricas que almejam contribuir para atualização do marxismo a partir dos novos desafios ocasionados pelo mundo contemporâneo. Pretende, também, a partir de suas análises sobre os problemas sociais contemporâneos, trazer novos enfoques à concepção dialética da educação que vem sendo construída a partir de Marx.

A teoria crítica da sociedade em seu todo é um único juízo existencial desenvolvido. Formulado em linhas gerais, este juízo existencial afirma que a forma básica da economia de mercadorias, historicamente dada e sobre a qual repousa a história mais recente, encerra em si as oposições internas e externas dessa época, e se renova continuamente de uma forma mais aguda e, depois de um período de crescimento, de desenvolvimento das forças humanas, de emancipação do indivíduo, depois de uma enorme expansão do poder humano sobre a natureza, acaba emperrando a continuidade do desenvolvimento e leva a humanidade a uma nova barbárie (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 58).

Neste sentido, podemos concluir que toda teoria se enquadra nos padrões da Teoria Tradicional, uma vez que se torna impossível fazer ciência sem levantar fatos, hierarquizá-los, organizá-los, porém a Teoria Crítica transcende a Teoria Tradicional quando mostra a sua própria insuficiência. Ela “é um saber melhor, na medida em que representa o esforço de mudar a estrutura básica, no sentido de qualidade” (PRESTES, 2007, p. 89), identificando seus limites e mostrando que a neutralidade da ciência é ilusão, e que o comportamento crítico frente a dominação é sempre no sentido de buscar a emancipação humana.

2.2 O CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL E RAZÃO INSTRUMENTAL

A derrota na Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918) e a ascensão de Adolf Hitler ao poder, foi sem dúvida a presa entre o devastador golpe à confiança da nação. Diante deste contexto, a cultura alemã foi caracterizada por intensa incerteza e uma ampla percepção da necessidade de renovação racional. Esperava-se, portanto, “que a guerra produzisse [...] uma nova época cultural. Não obstante, apesar de, como experiência coletiva, ter sido muito mais devastadora, mais apocalíptica, ela não o fez” (THOMSON, 2010, p. 165).

Por isso, para os pensadores frankfurtianos, o resgate da razão enquanto esclarecimento e libertação, constitui-se como uma utopia. Para a dialética, elemento constituinte da Teoria Crítica, a realidade cotidiana encontra-se permanentemente rotinizada, necessitando de um constante esforço para ser superada. Este movimento permanente da razão, é a tentativa de resgatar do passado as dimensões reprimidas, não concretizadas no presente, transferindo-as para um futuro pacificado no qual as limitações do presente possam ser anuladas.

Desde sempre o Iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. [...] O programa do Iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e eliminar a imaginação, por meio do saber. [...] A técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital. (MATOS, 1993, p. 96).

Da mesma forma, no início dos tempos modernos, a razão, a ciência e a tecnologia, tinham como finalidade libertar e emancipar os homens. No entanto, Matos (1993, p. 96) afirma que “caminhando em busca da ciência moderna, os homens se despojam do sentido”. Assim, acabam substituindo “o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”.

A princípio, Adorno e Horkheimer, buscavam compreender o processo de racionalização da cultura como sendo um processo de esclarecimento da razão.

O Esclarecimento é a libertação do homem de sua imaturidade auto-imposta. Imaturidade é a incapacidade de empregar seu próprio entendimento sem a orientação de outro. Tal tutela é auto-imposta quando sua causa não reside em falta de razão, mas de determinação e coragem para usá-lo sem a direção de outro (KANT, 2012, p. 145).

Kant (2012) destinava ao indivíduo a responsabilidade de sua libertação, da decisão e coragem de fazer uso da própria razão. O Esclarecimento, por meio da razão, ciência e tecnologia, se apresentava, neste contexto, como um ato contracorrente, que gerava insegurança, medo e conformismo. Este esclarecimento propunha, a partir do iluminismo e por meio da emancipação da consciência, uma sociedade mais justa e igualitária que favorecesse o progresso e o desenvolvimento humano, entretanto, este propósito não foi alcançado, revertendo-se em uma perspectiva contrária no qual a racionalidade passou a ser um instrumento de domínio e controle da realidade.

Na leitura de Adorno (e Horkheimer) a razão iluminista tinha em seu começo (na viagem de Ulisses em busca de Ítaca) ambas as dimensões: a emancipatória e a instrumental. A sociedade burguesa, herdeira do Iluminismo, privilegiou o desdobramento da razão instrumental em detrimento da razão emancipatória que ficou reprimida e atrofiada. Ulisses, ao tentar dominar a natureza externa (o canto e a tentação das sereias), teve de subjugar sua natureza interna (prendendo-se ao mastro de seu navio). A astúcia da razão

empregada por Ulisses volta-se contra seu idealizador, transformando sua natureza interna: a razão instrumental (evocada para dominar a natureza externa) subjuga a razão emancipatória. O feitiço se vira contra o feiticeiro. A razão iluminista, que entrou em cena para subjugar o mito, transforma-se, por sua vez, em mito (FREITAG, 1986, p. 49).

Analisando a citação de Freitag (1986), compreende-se que na tentativa de libertar o homem do mito por meio da razão científica, a própria razão perde sua força enquanto criticidade e, a ciência e o conhecimento passam a ser o poder, assim, o esclarecimento que visava fazer do homem um cidadão do mundo (emancipado, livre de alienação, autônomo), acaba transformando-se em um novo mito.

O iluminismo pregava que apenas a razão, aliada ao método científico, poderia fornecer as verdades elementares que seriam as bases do progresso do conhecimento. No entanto, a razão iluminista visando subjugar o mito, para livrar o homem da alienação, transforma-se, por sua vez, em mito. Assim, o iluminismo acaba subjugado, ou seja, transformado em falsa realidade (mito).

Desse modo, “quaisquer que sejam os mitos para os quais essa resistência possa apelar, esses mitos, [...] aderem ao princípio da racionalidade demolidora pela qual censuram o Iluminismo (MATOS, 1993, p. 97), ou seja, a razão que pretendia combater o mito, acaba transformando-se ela própria em mito, e ao invés de promover a emancipação, ela assume o controle técnico da natureza e dos homens, negando sua dimensão crítica e emancipatória presentes no início do percurso.

Logo, o iluminismo recai na mitologia da utilidade, do mundo administrado, conferindo a tudo um ar de semelhança, instaurando uma razão calculada, unificante e dominante, no qual busca atender as necessidades do consumidor, estimulando o indivíduo à aceitação desta fetichização sem nenhuma resistência e oposição.

Gros (2018, p. 32) corrobora ao tratar do assunto relacionado aos “monstros de obediência” pelas suas docilidades, aplicações, exatidões, sentidos de eficácia, lealdades, credibilidades e meticulosidades na tarefa bem-feita do trabalho técnico. Acrescenta, o autor, que a experiência totalitária do século XIX e XX evidenciou uma monstruosidade inédita: “a do funcionário zeloso, do executor impecável”.

Porque a razão que regula sua conduta não é mais a dos direitos e dos valores, do universal e do sentido. É a razão técnica, eficaz, produtora, útil. A razão da indústria e das massas, da administração e dos escritórios. A razão gestora, a racionalidade fria, anônima, glacial, impessoal do cálculo e da ordem. Não se trata mais da antiga utopia: escutar e seguir a voz da razão universal em vez de permanecer na servidão dos instintivos primitivos. Não, trata-se aí de se fazer autônomo (GROS, 2018, p. 32).

Neste contexto de sociedade fragmentada politicamente, Kant (2012) propõe uma revolução distinguindo o que ele chama de uso público e privado da razão. O uso público da razão é aquele que o homem faz enquanto sábio, enquanto instruído. Já, o uso privado da razão é aquele que o sábio faz a partir de um cargo ou função a ele confiado. Um bom exemplo seria o oficial militar e o sacerdote.

No exercício de suas funções, enquanto oficial ou sacerdote, não são livres, pois devem obedecer cumprindo com as funções as quais lhes foram outorgadas. No entanto, enquanto sábios, gozam de uma liberdade ilimitada, porque podem esclarecer, discordar, falar para o mundo ou em seu nome. Através deste exemplo, Kant (2012) quer deixar claro que o esclarecimento rompe barreiras e faz o homem cidadão do mundo.

Em *Eclipse da Razão*, livro publicado em 1947 e escrito originalmente em inglês, no período em que Horkheimer esteve exilado nos Estados Unidos, fez uma profunda crítica ao pensamento e à sociedade ocidental, buscando interpretar as mudanças que ocorreram no mundo. Trata-se de uma obra radical no qual revela o profundo impacto causado pela barbárie da Segunda Guerra Mundial.

A tese fundamental da obra é investigar o conceito de racionalidade subjacente à nossa cultura industrial contemporânea, a fim de descobrir se este conceito influencia na perda da própria ideia de homem. Em *Eclipse da Razão*, Horkheimer (2002) diferencia dois sentidos do termo razão: a razão subjetiva (razão instrumental) e a razão objetiva (razão emancipatória).

É importante ressaltar que ao longo do desenvolvimento da sociedade, a razão tornou-se subjetiva, isto é, não orientada por fins que traduzem uma racionalidade universal. Desse modo, na medida em que a razão se tornou subjetiva, ela também se formalizou, tornando-se incapaz de determinar se um fim é desejável ou não, e estabelecer os princípios que orientam a ética e a política.

Assim, a razão reduziu-se a mera coordenação de ações, desvinculada de qualquer referência com o mundo social.

Mas a força que basicamente torna possíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento. Esse tipo de razão pode ser chamado de razão subjetiva. Relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos certos e que se presumem auto-explicativos (HORKHEIMER, 2002, p. 9).

Desse modo, segundo Horkheimer (2002) a razão subjetiva está relacionada à faculdade de calcular probabilidades, de coordenar os meios corretos com um fim determinado, ou seja, corresponde aos interesses do indivíduo ou da comunidade na qual está inserido, sendo assim, não basta determinar os fins das ações e nem questionar a sua racionalidade, mas é necessário direcioná-las em benefício do sujeito e seus propósitos, ou seja, as vantagens individuais no processo de efetivação de determinada ação (PETRY, 2013). Por exemplo, podemos destruir a carreira profissional de uma pessoa (meios), desde que essa atitude justifique o que me levou a fazer isso: obter lucro, interesse político, ganhos de qualquer forma (fins) na estrada da obsessão da utilidade e produtividade.

Por outro lado, a segunda, razão objetiva, pretende compreender as relações entre o homem e a natureza. Caberia a ela a tarefa de harmonizar o homem e o mundo. Ela remete ao problema do destino humano, a organização da sociedade pela capacidade de pensar no exercício da faculdade crítica dos indivíduos. É entendida como a dimensão capaz de definir os fins das ações, ou seja, as determinações dos fins estão relacionadas a uma totalidade, assim, a existência da razão não se dá somente na mente individual, mas nas relações entre os seres humanos, entre as classes sociais, na natureza e suas manifestações no projeto de recusa das evidências consensuais, dos conformismos sociais e das ideias pré-fabricadas. Essa recusa, nada mais é do que a declaração de humanidade.

Quando se concebeu a ideia de razão, o que se pretendia alcançar era mais que a simples regulação da relação entre meios e fins: pensava-se nela como instrumento para compreender os fins, para determiná-los (HORKHEIMER, 2002, p. 16).

A razão objetiva é emancipadora e pensa o bem como um fim em si mesmo e para todos. Trata-se de uma racionalidade que se desdobra sobre uma ordem social comum e igual a todos, ou seja, há uma preocupação com a humanidade, seu movimento e seu destino. Nesse sentido, Horkheimer (2002, p. 11) nos esclarece:

A teoria da razão objetiva não enfoca a coordenação do comportamento e objetivos, mas os conceitos – por mais mitológicos que estes pareçam hoje – tais como a ideia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos.

Cabe à razão objetiva, desse modo, preocupar-se com a formulação de conceitos de base ética e política, e à razão subjetiva a coordenação das ações que terão como objetivo realizá-los. Na época, religião e natureza propunham-se a explicar a natureza das coisas e disso derivava o agir do homem. No entanto, Horkheimer (2002) aponta que houve um conflito entre ambas, cuja disputa se referia à explicação da realidade.

Nesse processo, a razão que era destinada a perceber a verdadeira natureza da realidade e determinar os princípios que guiavam a vida do homem, começa a ficar ultrapassada, instalando-se assim a sua autodestruição. Orientada pelo interesse pessoal, ideias fundamentadas na razão objetiva, como justiça, igualdade, democracia, perdem seu vínculo e passam a ser orientadas exclusivamente pelo interesse particular.

Dessa forma, para que ocorresse a expansão industrial, era necessário que o ato de pensar se transformasse em algo mecanizado, instrumentalizado. Sobre este aspecto, Horkheimer (2002) aponta que a sociedade moderna sabe que está se submetendo a esta mecanização, a este processo de dominação, porém não há uma efetiva reação. O que se vê é justamente o contrário, todo um movimento para que o sistema capitalista aprofunde cada vez mais seus princípios e métodos de submeter o homem a servidão e ao aniquilamento individual.

É inegável que, para muitos, essa opção de obediência as leis do capital e da razão instrumental torna-se aparentemente suportável no processo de resistência a razão objetiva, que está pautada na tomada de consciência e que para muitos acaba sendo um fardo insuportável da crítica imanente. Nesse sentido, torna-

se muito mais “agradável” viver sob o poder de dominação – que não se cobra a tomada de decisão – quando para tudo se tem um meio e um fim no universo subjetivo da razão.

Nesse sentido, Gros (2018, p. 25) nos adverte sobre esse duro e difícil exercício de tomada de decisão pela razão objetiva, uma vez que é uma “vertigem insustentável”, ou seja,

[...] ter na consciência a carga de nossas decisões, sentir nos ombros o peso de nossos julgamentos, pensar que cabe a nós, a cada um, na solidão de sua consciência, escolher, ter de contar apenas consigo mesmo, sempre, em caso de fracasso ou de derrota, é muito penoso (GROS, 2018, p. 25).

No sentido de melhor compreender esse processo, o autor ainda questiona: “Pode-se pedir razoavelmente à multidão ignorante e covarde, ao povo embrutecido e inocente que carregue esse peso?”. Em seguida, eis sua resposta:

Essa exigência é inconsiderada, esse elitismo é irresponsável, inútil. [...] sabiam que, aceitando simplesmente obedecer, submetendo-se, conheceriam a doçura, o conforto de não ser mais responsáveis – será preciso reconsiderar esse nó que ata obediência e desresponsabilidade (GROS, 2018, p. 26).

Talaveras (2009) dialoga com Gros (2018) quando estabelece a ideia de que esta sociedade, calcada na produção e no consumo, precisa submeter suas consciências de forma que não possam ver a si mesma nesta condição, tal o nível de alienação. Desse modo, da tensão entre ambas (razão subjetiva e razão objetiva), com o predomínio da razão subjetiva em relação à objetiva, o homem deixou-se esvaziar de tal maneira que possibilitou a emergência de um pensamento transformado em simples instrumento.

Há um número demasiado de produtos feitos que prometem ao indivíduo um final feliz. Essa felicidade momentânea é proporcionada por produtos vendidos em lojas, enquanto estas por sua vez, disputam entre si o consumidor com slogans atrativos como, por exemplo: “vem ser feliz”, ou então é “hora de ser feliz” (TALAVERAS, 2009, p. 125).

A razão tornou-se instrumentalizada, ou seja, o próprio pensamento reduziu-se a um processo industrial, transformou-se em uma parte ou uma parcela da produção. O simples ato de pensar perdeu o seu valor, uma vez que não produz valores em cifras (TALAVERAS, 2009). A humanidade se transformou em dados

estatísticos, matematizados, que demonstram os potenciais de crescimento do capitalismo.

Em consequência disso, o pensamento se vê privado “[...] não só do uso afirmativo da linguagem conceitual científica e cotidiana, mas igualmente da linguagem da oposição” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 12). Assim, a linguagem, característica essencialmente humana, deixa de ser um meio de expressar os pensamentos do ser humano e passa a ser um instrumento de dominação e estimulação do consumo, ocorrendo o que podemos chamar de formalização da razão, ou seja, a razão transformou-se em estupidez na medida que passou a inculcar *slogans* dominadores e, padronizar e classificar os seres humanos por meio de falsas aparências.

Segundo Matos (1993, p. 87),

[...] este mundo não é o deles [o dos sujeitos ativos e conscientes], mas sim o mundo do capital. A razão não pode tornar-se, ela mesma, transparente, enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a práxis social dada, que dá forma ao modo de ser, é desumana, e essa desumanidade repercute sobre tudo o que ocorre na sociedade.

Na leitura de Adorno e Horkheimer (1985), a Razão Iluminista, desenvolvida pela burguesia desde o início da era moderna, continha em sua afirmação as dimensões emancipatória e instrumental. Na medida em que a burguesia foi impondo seu domínio às outras classes sociais, foi ofuscando a dimensão emancipatória da razão e privilegiando sua dimensão instrumental. A ciência, a tecnologia e o conhecimento, sonhados como possibilidade de um novo mundo, perdem o seu potencial, reprimindo a razão emancipatória e tornando cada vez mais onipresente a dimensão instrumental.

Assim, o iluminismo deixa de lado a exigência clássica de desenvolver a experiência do pensar, transformando o pensamento em coisa, ferramenta, mera utilidade. Dentro deste aspecto, para que o pensamento fosse considerado científico, era necessário que ele fosse apresentado em forma de dados, de modo que pudessem ser mensurados, quantificados; transformando a razão em uma ferramenta à serviço do progresso.

Pucci (2007, p. 26), nesse sentido, estabelece que “[...] a racionalidade técnica se torna a racionalidade da dominação. Saber e conhecimento,

nessa perspectiva, são sinônimos de poder, de um poder tão universal e onipresente como o é a razão instrumental”. O autor acrescenta que essa racionalidade instrumental encontra-se de tal forma institucionalizada na vida cotidiana dos indivíduos, que se traduz “[...] no plano econômico, na ação calculada dos agentes econômicos (empresários) e na atuação competente da administração estatal (burocratas)”. Transformando-se, assim, “concretamente em dominação calculada e calculável – dominação exercida sobre os homens e sobre a natureza. [...] Essa razão nada mais é do que a própria razão capitalista, isto é, a racionalidade do lucro e da expropriação da mais-valia” (FREITAG, 1986, p. 91).

Enquanto essa racionalidade é indispensável para o empresário assegurar seu lucro, ela também é necessária para o político ter certeza de que suas ordens serão efetivamente cumpridas. Nesse sentido, a racionalidade instrumental inicialmente considerada a expressão de liberdade do homem, transforma-se em sua camisa de força, ou seja, na armação de ferro que o aprisiona, revelando-se assim a irracionalidade do sistema como um todo e a própria escravidão do indivíduo.

Ao trazer o assunto relacionado a escravidão do indivíduo, podemos retomar as consagradas contribuições de Aristóteles (2006) que ao tratar do pensamento político apresenta a figura do escravo, que segundo o filósofo, é a propriedade de outrem, uma mercadoria “animada”, um “executor”. O que significa que ele não pertence a si mesmo. Seu corpo, seus gestos, sua própria vida são propriedades do sonho.

É escravo aquele que não se pertence, o “executor” sem iniciativa. O escravo não inicia nada, não está no começo de nada: os movimentos de seus braços, os gestos do seu corpo não são mais do que o eco, a réplica, a consequência de uma fala imperativa e primeira que domina. O escravo não começa nada: ele segue, executa as ordens de outrem (GROS, 2018, p. 39).

Dialogando com a domesticação da razão instrumental subjetiva no indivíduo, podemos assim afirmar que a sensação é de que vivemos na condição do escravo, agora regido pelo movimento das leis prontas, duras, frias e da lógica que se diz racional, mas que está submetida fielmente às leis do capital. É a mesma sensação do escravo apresentado por Aristóteles (2006) quando o filósofo denomina-o de utensílio, um instrumento em mãos alheias. Nesse sentido, podemos afirmar que é, basicamente, uma mercadoria que se troca, se revende, um bem do

qual o proprietário (capital) dispõe a bel-prazer, desfruta e pode usar e abusar desse poder.

Ainda, sobre a racionalidade, se no início da civilização a mimese – no sentido de imitação – era utilizada para se defender da natureza, ao longo do desenvolvimento, ela se aproximou do ideal estabelecido pela cultura e passou a imitar aquilo que por ela é valorizado. Essa falsa mimese rompe com a relação entre homem e mundo na medida que, para sua própria sobrevivência, o homem teve que desenvolver o controle sobre a natureza, implicando também no controle sobre outros homens e sobre si mesmo.

Nesse sentido, devido as transformações que foram ocorrendo no decorrer da constituição da civilização, juntamente com ela, perdeu-se a liberdade democrática que existia, transformando-a em instrumento de dominação. Assim, as necessidades dos indivíduos passaram a ser impostas pelos interesses das classes sociais dominantes, tornando o mundo do trabalho a base potencial de uma nova liberdade para o homem, onde ele passou a ser concebido como uma máquina e, conseqüentemente, mecanizado (MARCUSE, 1967).

Acredita-se que a civilização industrial contemporânea alcançou uma sociedade livre, entretanto, analisando criticamente como está posto o cenário atual, é possível verificar que esta é uma falsa ideia, pois o indivíduo não tem possibilidades de escolha. Nota-se, diariamente, que é imposto a cada sujeito necessidades materiais e intelectuais que perpetuam formas obsoletas de luta pela existência, desse modo, a possibilidade de algo ser ou não tomado como necessidade vai depender da maneira como é vista, ou seja, se é desejável ou não para os interesses das classes dominantes. As forças econômicas e sociais cegam o homem de tal maneira que, para preservar a si mesmo, ele se deixa dominar, ajustando-se ao sistema para não ser excluído.

Compreende-se, portanto, que a possibilidade de escolha entre uma vasta variedade de mercadorias e serviços, não é sinônimo de liberdade na medida que sustentam os controles sociais sobre uma vida alienada. Estes produtos passam a ficar disponíveis para grande parte da população, promovendo uma falsa consciência, doutrinando e manipulando os indivíduos; acabam transformando-se em estilos de vida que militam contra a transformação social qualitativa, surgindo um padrão de pensamento e comportamento no qual as ideias, aspirações e objetivos são redefinidos pela racionalidade do sistema e de sua extensão quantitativa.

Se no século passado o ideal cultural se calcava em uma sociedade racional, neste século, devido ao desenvolvimento do capitalismo, a racionalidade dos indivíduos não é mais necessária para a manutenção do sistema produtivo, uma vez que as máquinas pedem ao indivíduo somente que siga corretamente regras e instruções. Desse modo, ao invés do indivíduo ser liberto do mundo do trabalho e dono de seu tempo livre, ele se adapta a racionalidade da máquina.

Como a racionalidade da produção capitalista é voltada para o lucro e não para as necessidades humanas, o objetivo da sociedade transforma-se em ser um mundo perfeitamente administrado. Assim, com a racionalidade convertida no próprio sistema social, e não no meio para que todos possam ter uma vida digna, a sociedade torna-se irracional.

Dessa forma, se a cultura se torna irracional, “[...] a possibilidade de uma sociedade racional que vise à igualdade de condições de existência e a possibilidade de a diversidade poder expressar-se [...], passam a ser consideradas um sonho, uma alucinação, destacados da realidade” (CROCHÍK, 1996, p. 60). Logo, o pensamento é treinado para adaptar-se à realidade tal como está posta e não para refletir a partir daquilo que a determina.

Considerando que o iluminismo tinha como finalidade libertar os homens do medo, tornando-os senhores, libertando o mundo do mito e admitindo que essa finalidade poderia ser atingida por meio da ciência e da tecnologia, tudo levaria a crer que o iluminismo instauraria o poder do homem sobre a ciência e sobre a técnica. No entanto, liberto do mito, o homem tornou-se vítima de um novo engodo: o progresso da dominação técnica.

Este progresso tornou-se um poderoso instrumento utilizado pela Indústria Cultural para conter o desenvolvimento da consciência das massas, pois, segundo Horkheimer e Adorno (1991), a Indústria Cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. O próprio ócio do homem é utilizado com o objetivo de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho. Essa mecanização conquistou tamanho poder sobre o homem que ele não tem acesso senão a cópia e reprodução do próprio trabalho.

Neste sentido, torna-se essencial refletirmos a respeito dos conteúdos que a Indústria Cultural reproduz no cinema, na televisão e na música, pois para Adorno, estas tecnologias estão ligadas à dominação e podem ser

facilmente utilizadas como instrumentos de poder. Elas expõem estilos de vida e de consumo que seguem a ordem do modelo social e produtivo próprio de uma sociedade capitalista que transforma tudo em mercadoria.

Assim, quanto mais dura e complicada é a vida moderna, mais as pessoas se sentem tentadas a agarrar-se a clichês como de programas televisivos e estereótipos de beleza. Essa ideologia está tão imposta que qualquer comportamento que não atenda aos padrões, é rotulado como errado e fora do comum.

Para preservar sua promessa de criar uma sociedade emancipada e justa, a razão teria que demonstrar seus poderes de crítica e negatividade. No entanto, a sociedade capitalista está tão naturalizada com a barbárie que os homens não enxergam outras possibilidades de mudança. Estão tão alienados que não conseguem refletir sobre suas atitudes, submetendo-se cada vez mais ao capital. Este, por sua vez, exige cada vez mais que a sociedade seja qualificada de forma aligeirada, convertendo sua formação cultural emancipatória em semicultura, corroborando assim para que a Indústria Cultural veicule o conhecimento como informação resultando em uma semiformação.

2.3 TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO E O EMPOBRECIMENTO CULTURAL DA SUBJETIVIDADE

Em 1947, no livro *“Dialética do Esclarecimento”*, Adorno e Horkheimer utilizaram pela primeira vez o termo Indústria Cultural. Este termo surgiu com o intuito de substituir o que chamavam na época de “cultura de massa”, uma vez que aquilo que era veiculado nos meios de comunicação, não era criado pela própria massa e sim por uma indústria que padronizava valores e transformava a cultura em mercadoria (LIMA, 2008).

Na verdade, o que os autores almejavam, era que as pessoas compreendessem que a expressão “cultura de massa” não se tratava de uma cultura que surgiu espontaneamente das próprias massas, afinal, de acordo com Freitas (2005, p. 334) “[...] cultura de massa é um tipo de produção cultural que tem sua força devida ao fato de que seus consumidores, de alguma forma, precisam de algo que ela está disposta a oferecer como um dos ingredientes de seus produtos”, já a Indústria Cultural, além de adaptar seus produtos ao consumo das massas, em larga medida, também acaba determinando este consumo.

A indústria cultural finalmente absolutiza a imitação. Reduzida a puro estilo, trai o seu segredo: a obediência à hierarquia social. A barbárie estética realiza hoje a ameaça que pesa sobre as criações espirituais desde o dia em que foram colecionadas e neutralizadas como cultura. Falar de cultura foi sempre contra a cultura. O denominador "cultura" já contém, virtualmente, a tomada de posse, o enquadramento, a classificação que a cultura assume no reino da administração. Só a "administração" industrializada, radical e conseqüente, é plenamente adequada a esse conceito de cultura (ADORNO, 2002, p. 14).

Por esse motivo, o conceito de Indústria Cultural, de acordo com Adorno, não se reduz ao termo indústria, pois não se refere apenas ao processo de produção. Isso nos leva a acreditar que esse processo de produção não tem influência sobre a cultura, entretanto, essa ilusão se corrompe quando percebemos que indústria e cultura não passam de mercadorias padronizadas, ou seja, em ambos os processos, industrial e cultural, existe uma alienação. Na fábrica a função do trabalhador se reduz a "apertar botões" e seguir as instruções das máquinas, enquanto que na escola as crianças são instruídas a seguir as instruções dos professores, sem questionar ou se opor.

O lar da Indústria Cultural é, irremediavelmente, a sociedade da mercadoria e do consumo, afinal, numa sociedade que objetiva a produção e o lucro tudo tem preço e objetivo de mercado. Pela lógica do consumo, todas as coisas parecem seguir um padrão predeterminado e padronizado que atende as demandas dos consumidores. Sabemos que não é de hoje que a cultura determina estilos, hábitos alimentares, roupas, preferências, entretanto, observa-se que atualmente existe uma seleção dinâmica e superficial de tipos estabelecidos de acordo com os interesses econômicos.

Técnica e economicamente, propaganda e indústria cultural mostram-se fundidas. Numa e noutra a mesma coisa aparece em lugares inumeráveis, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan da propaganda. Numa e noutra, sob o imperativo da eficiência, a técnica se toma psicotécnica, técnica do manejo dos homens (ADORNO, 2002, p. 41).

Interessada nos homens apenas enquanto consumidores ou empregados, a Indústria Cultural reduz a humanidade, em seu conjunto, às condições que representam seus interesses. Desse modo, ela traz em seu bojo elementos característicos do mundo industrial moderno, exercendo sobre ele um

papel específico, o de portador da ideologia dominante. Aliada a ideologia capitalista, a Indústria Cultural, contribui eficazmente para falsificar as relações entre os homens, bem como dos homens com a natureza.

Numa leitura mais ampla do termo, percebemos que a Indústria Cultural administra os comportamentos sociais como parte integrante das necessidades simbólicas dos indivíduos, para isso, utiliza-se da tecnologia, transformando-se em ferramenta e produto do sistema capitalista. Desse modo, dissemina padrões comportamentais de ajustamento dos indivíduos, constituindo a padronização de ideias, desejos, comportamentos, enfim, tudo dentro dos ditames da lógica de mercadoria. Nesse processo, tudo se resume a fatos e números, e aqueles que não compactuam com isso, são excluídos do contexto (OLIVEIRA; BUENO, 2016).

Para a Teoria Crítica, segundo Loureiro (2007, p. 530),

A Indústria Cultural expressa a dinâmica da mercantilização da cultura na sociedade capitalista avançada, na qual a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e conferem uma homogeneidade de padrão que perpassa diferentes veículos culturais.

Como exemplo, Adorno utiliza a arte, argumentando que esta deveria ter originalmente um papel de levar ao esclarecimento e à reflexão sobre a realidade do mundo e da própria vida, mas ao ser cooptada pela Indústria Cultural se torna mercadoria que, ao invés de esclarecer, acaba alienando o indivíduo.

O objetivo da Indústria Cultural é aparentar que seus produtos são mecanicamente diferenciados, quando na verdade não passa de produtos com traços repetidos que disseminam uma cultura empobrecida, esquemática, consumível, “[...] pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 2). Além disso, a Indústria Cultural forja uma necessidade de consumo nos sujeitos que passa a ser sentida como genuína, própria das pessoas e fonte de enriquecimento cultural.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt tornou-se mais conhecida no mundo inteiro devido sua crítica à cultura de massa do que por meio de seus demais trabalhos em outras áreas do saber, como a filosofia, sociologia, crítica literária, dentre outros. Este tema da cultura aflorou no início dos trabalhos do grupo, ainda na fase de funcionamento da escola em Frankfurt. Quando Adorno, Horkheimer e

Marcuse trataram deste tema, buscaram distinguir os termos “cultura” e “civilização”, isto é, de um lado o mundo das ideias e dos sentimentos elevados, e de outro o mundo da reprodução material.

Em 1937, no seu artigo “*Caráter Afirmativo da Cultura*”, Marcuse analisou as condições históricas da burguesia na Europa, momento crucial onde ocorreu a separação entre cultura e civilização. Enquanto o mundo do trabalho seguia a lógica da necessidade, impondo sofrimento e abstenção aos homens, o mundo cultural postulava a liberdade, a felicidade e a realização espiritual.

Essa oposição entre trabalho e lazer, necessidade e liberdade, matéria e espírito, associou-se ao par exterioridade e interioridade, e a ênfase dada à dimensão subjetiva, à interioridade dos sentimentos, aos valores espirituais, constituía uma forma de seduzir os membros da sociedade de forma que se contentassem com as promessas ou expectativas de felicidade no mundo espiritual, sem reivindicá-las ou estendê-las às suas condições materiais de vida.

Parte da população, especificamente as classes menos favorecidas financeiramente, eram excluídas tanto do usufruto dos bens materiais, quanto do acesso ao consumo de bens culturais como a pintura, escultura, música e outras manifestações culturais. As condições favoráveis rendiam-se apenas a uma pequena minoria detentora dos meios de produção, no qual permitiu a separação da sociedade burguesa em dois mundos – o da reprodução material da vida (civilização) e o mundo espiritual das ideias, da arte, dos sentimentos (cultura). Por meio desta separação, a sociedade justificou a exploração e a alienação que a grande maioria sofria nas linhas de montagem e de produção, na administração burocratizada e no cotidiano miserável.

No decorrer do tempo, foi se tornando cada vez mais difícil contribuir para a manutenção do sistema de reprodução material, desse modo, para manter os trabalhadores e assalariados em geral inseridos no processo produtivo, foi necessário que novas formas de repressão e exploração surgissem, exigindo que o Estado e as empresas tomassem providências e intervissem de forma radical e eficiente.

Essa separação entre a produção material (civilização) e a produção de bens espirituais (cultura) não foi a forma mais adequada de dissimular as estruturas do novo sistema de produção. Por esse motivo, não bastava recorrer a esta dicotomia, se o objetivo era tornar os trabalhadores mais dóceis e submissos.

Assim, foi necessário mudar os padrões de organização da produção cultural, no qual foi sendo absorvida pelo sistema de produção de bens materiais, reestruturando inteiramente as formas de circulação e consumo da cultura. Com isso, os bens culturais deixam de ser bens de consumo de luxo, destinados a uma elite burguesa, para se converterem em bens de consumo de massa.

Como a junção do processo material de produção, com o processo de produção de bens ideais e culturais não ocorreu, podemos concluir que a democratização destes bens culturais foi uma falsa democratização. Da mesma maneira, a dissolução da obra de arte também não aconteceu, pois ela acabou transformando-se em mercadoria assimilada a produção capitalista de bens. Em consequência disso, a reconciliação cultural que deveria ocorrer com a civilização não aconteceu, devido ao produto cultural ter deixado de ser cultura para transformar-se em valor de troca, resultando assim no que chamamos de Indústria Cultural.

De acordo com Freitag (1986), Adorno e Horkheimer criaram esse termo para evitar termos mais familiares e também mais ambíguos, como cultura de massa, cultura popular, cultura de elite, de forma que pudessem caracterizar melhor o fenômeno que estavam analisando: a cultura produzida para o consumo de massa, que atendesse as necessidades do valor de troca (de seu produtor) e do valor de uso (de seu consumidor). Desse modo, como já citamos anteriormente, a cultura perde suas características, pois acaba transformando-se em mercadoria pensada somente como valor de troca.

Assim, pode-se dizer que a Indústria Cultural é a forma original pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção, lançada no mercado e por este consumida. Numa sociedade em que todas as relações sociais são mediatizadas pela mercadoria, também a obra de arte, ideias, valores espirituais se transformam em mercadoria, relacionando entre si artistas, pensadores, moralistas através do valor de troca do produto (FREITAG, 1986, p. 72).

Nessa perspectiva, por meio da citação, podemos compreender que a produção artística e cultural deixa de ter seu caráter único e singular, deixa de expressar o sofrimento, alegria ou angústia de seu produtor (seja ele escritor, poeta,

artista) para se tornar um bem de consumo coletivo, destinado a venda, avaliado por sua lucratividade ou aceitação de mercado e não por seu valor estético e filosófico.

Logo, a nova função da produção cultural é ocupar o espaço de lazer que resta ao trabalhador assalariado depois de um longo e cansativo dia de trabalho, a fim de recompor suas forças para conseguir voltar a trabalhar no dia seguinte, não permitindo que ele tenha tempo livre para refletir sobre a realidade miserável em que vive. Com isso, a Indústria Cultural elimina a dimensão crítica ainda presente na cultura burguesa, fazendo com que as massas consumam os novos produtos da Indústria Cultural, esquecendo assim sua realidade alienada.

Mas a fetichização da técnica e a reificação das consciências teimam em nos lembrar que as reconciliações entre o indivíduo e a sociedade, entre o desejo e a cultura não foram ainda efetivadas. O que atualmente se realiza, no dizer de Adorno, é a reconciliação forçada (ZUIN, 2001, p. 9-10)

Preenchidas essas funções, a reprodução das relações sociais está novamente assegurada, uma vez que os indivíduos não possuem mais oportunidade de conscientizarem-se das relações de exploração em que vivem, pois, o tempo que possuíam para pensar foi-lhes tomado. Além disso, a Indústria Cultural apresenta o consumo como o caminho para a realização pessoal, assim, os indivíduos são constantemente induzidos a consumirem a inevitável disseminação de bens padronizados que são criados para a satisfação de necessidades iguais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Estrategicamente, os meios de comunicação de massa fornecem as classes trabalhadoras assalariadas uma cultura que não permite que eles assumam uma posição crítica frente a realidade em que vivem, isso ocorre porque a Indústria Cultural consegue misturar os planos da realidade material com suas formas de representação, anulando progressivamente os mecanismos de reflexão e crítica de seus telespectadores.

Toda a Indústria Cultural, principalmente o cinema e a televisão, primam por uma reprodução detalhada do cotidiano, pois, quanto mais as técnicas de composição e montagem se avançam, mais os espectadores percebem o filme, a novela, como um prolongamento de sua realidade. O prazer substancial dessas obras é a constante repetição dos dados, da reprodução milimétrica dos sons, das cores, ou seja, cada vez primam mais pelas técnicas sofisticadas da precisão da

imagem, da sonorização, de forma que a reprodução seja tão hiper-realista do real que grande parte das pessoas acabam perdendo a consciência de que estas produções não passam de cópias da vida real que tentam reproduzi-las.

O mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver [...] tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema (ADORNO, 2002, p. 10).

Devido a Indústria Cultural exercer uma representação minuciosa da realidade, acaba proporcionando uma distração para aqueles que tem que retornar ao trabalho repetitivo, de modo que esta mesma repetitividade a qual estão sujeitos no cotidiano se transforme em divertimento, ou seja, a mesma falta de sentido que é empregada à desesperança de alterar o curso de uma vida de luta incessante, transportada como figuração de um destino que não pode ser modificado.

Para que este processo surta efeito, é necessário que a Indústria Cultural dê aos indivíduos a satisfação de possuírem um ego, de forma que esta satisfação os leve a perceber que este sofrimento cotidiano tem um sentido, uma razão de ser. Desse modo, o indivíduo contemporâneo precisa internalizar a ideia de que as coisas podem ser alteradas, de que elas não são decididas de antemão e de que todo o seu esforço para mudar as circunstâncias em que ele se encontra vale a pena.

Entretanto, como diz Adorno (2003), as pessoas não são estúpidas o suficiente para achar que podem se colocar no lugar de seus ídolos, por este motivo, apesar deste indivíduo ter consciência de que sua ordem econômica não segue seus desejos, ele prefere tentar se adaptar a ela do que buscar uma vida que acredita ser diferente.

É notório como todos os grandes heróis da Indústria Cultural determinam imagens e ideais pelos quais as pessoas possam se identificar com facilidade, “como se todos eles dissessem respeito a alguma coisa que o indivíduo pode perceber em si mesmo, seja em seus desejos e fantasias mais onipotentes, seja em suas idiossincrasias menos nobres” (FREITAS, 2005, p. 341).

As pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, mas com um tipo de reserva, de forma semelhante à maneira como mesmo os mais ingênuos não consideram reais os episódios oferecidos pelo teatro e pelo cinema. Talvez mais ainda: não se acredita inteiramente neles. É evidente que ainda não se alcançou inteiramente a integração da consciência e do tempo livre. Os interesses reais do indivíduo ainda são suficientemente fortes para, dentro de certos limites, resistir à apreensão [Sfassung] total (ADORNO, 2002, p. 69-70).

No entanto, apesar disso, a Indústria Cultural conta com um resto de bom senso por parte de seus consumidores, que, por sua vez, compreendem que este mundo fantástico não está a seu dispor, resultando na submissão, ou seja, na aceitação de que este mundo de estrelas não lhe pertence, portanto, ele deve perder as esperanças de lutar por ele, contentando-se apenas com a imaginação da pertença e submetendo-se a realidade que está posta.

O que ocorre é que “[...] a Indústria Cultural fornece como paraíso a mesma vida cotidiana” (ADORNO, 2002, p. 23), provocando o despertar dessas vontades que foram contidas e oprimidas, e que precisam ser despertadas e expostas, provocando no indivíduo a consciência de que esta felicidade almejada, somente pode ser alcançada pelo esforço da superação de seu estado de miséria, por meio do trabalho sistemático e contínuo do pensamento crítico, que é constantemente negado por uma série de ilustrações que corroboram na interrupção do pensamento crítico de seus consumidores.

No âmbito da Indústria Cultural, não existe muita diferença entre ver um programa de televisão e comprar os produtos que são anunciados nos intervalos comerciais, pois a lógica do processo é a mesma: estabelecer uma “ponte” entre a particularidade desejada e a universalidade rica e inacessível. Nesse aspecto, é possível compreender que a Indústria Cultural deseja manter constantemente a dependência de seus indivíduos “[...] perante as leis implacáveis de seu inconsciente, apropriadas por aqueles segundo técnicas específicas de identificação e de satisfações substitutivas” (FREITAS, 2005, p. 342).

Se antigamente a separação entre cultura e civilização preenchia satisfatoriamente as funções de reprodução e ideologização das classes operárias, com o auxílio da ciência e da técnica, as condições modernas de produção criaram uma nova fórmula para consolidar e perpetuar a produção capitalista: a Indústria Cultural, que passa a ser fundamental para a sobrevivência do sistema capitalista.

Impedindo a consciência das massas e instaurando o poder da mecanização sobre o homem, a Indústria Cultural cria condições cada vez mais favoráveis para a implantação do seu comércio fraudulento, no qual os consumidores são continuamente enganados em relação ao que lhes é prometido, mas não cumprido. Assim, a Indústria Cultural cria necessidades no consumidor (que deve contentar-se com o que lhe é oferecido), organizando-se de forma que ele compreenda que sua condição é de mero consumidor, ou seja, que ele é apenas e tão somente um objeto dessa indústria.

Dessa maneira, “[...] ao invés de constituir-se como um processo dialético de apropriação subjetiva do processo de formação cultural” (SILVA; BUENO, 2017, p. 1167), a cultura passa a ser um negócio e o conhecimento passa a corresponder a uma pedagogia cega, no qual converte-se em um processo semiformativo que prepara o indivíduo para o conformismo e adaptação a realidade vigente. Assim, a Indústria Cultural acaba por refletir uma falsa democratização da cultura, na medida em que os saberes são fragmentados e adaptados à permanente instrumentalização dos homens e das coisas.

Essa cultura transformou-se em mercadorias reproduzidas que são designadas, única e exclusivamente, pelos interesses de um sistema econômico capitalista que tem como objetivo reproduzir um mundo em que as condições dos sujeitos sejam de indivíduos sujeitados, de maneira que essa sujeição empobreça cada vez mais as relações sociais entre os homens.

A Indústria Cultural retira a subjetividade e criticidade da expressão humana para traduzir-se em meros objetos de consumo transvestidos de cultura. Desse modo, fica claro que ter acesso à cultura em nossa sociedade não significa apropriar-se do conhecimento historicamente produzido e torná-lo fonte de emancipação, mas sim ter contato com aquilo que o sistema capitalista e a Indústria Cultural disponibilizou no intuito de aumentar o “consumo de cultura” ou de mercadorias culturais, como música, arte, livros, programas televisivos, etc. (ZUIN, 2001).

É notório que na atual sociedade globalizada, assim como no mundo administrado, a Indústria Cultural promove o enfraquecimento do pensamento crítico nos indivíduos. Este atrofiamento do pensamento crítico “[...] resulta na predominância de uma dimensão da razão, de caráter instrumental, alicerçada no processo técnico e dirigida para fins cuja principal consequência é o embotamento

de sua outra dimensão, a dimensão emancipatória” (PALANCA, 2001, p. 50). Neste contexto, tudo acaba se tornando uma relação de troca e de lucro, seja um lucro econômico, seja emocional, seja para a obtenção de prazeres.

As mercadorias da Indústria Cultural acabam se sobrepondo aos indivíduos de tal forma que eternizam a soberania da semiformação e a onipotência do espírito alienado. Em outras palavras, na sociedade industrial os sujeitos são coisificados em função dos fetiches da mercadoria, diluindo o esforço dos seus pensamentos e os adaptando às forças sociais vigentes. Assim, “[...] o esforço reflexivo é abafado em detrimento da lógica pragmática da troca: a teoria se dilui diante dos interesses do lucro” (LOUREIRO, 2007, p. 530).

Além disso, no mundo administrado, a realização das pessoas encontra-se na posse de bens materiais que são incessantemente realimentados pelas inovações tecnológicas. Diante do atual processo de globalização, o homem não se encontra mais livre. A Indústria Cultural – parte integrante da sociedade moderna – torna os indivíduos cada vez mais incapazes de desenvolver uma forma autônoma de pensamento, tornando-os totalmente dependentes do desenvolvimento de processos sociais gerados em outras esferas, os quais não tem condições nenhuma de exercer qualquer tipo de influência.

Seus pensamentos, seus desejos e até mesmo o desenrolar de suas vidas não lhes pertencem na totalidade, uma vez que seus espíritos foram condicionados a aspirar prioritariamente àquilo que o mundo administrado pode atender – bens materiais e culturais produzidos especificamente para serem consumidos (PALANCA, 2001, p. 51).

Tem-se a ilusão de estar ampliando o cabedal cultural dos indivíduos, quando na verdade está somente alimentando o consumidor de mercadoria cultural, debilitando sua individualidade. Essa debilitação é o resultado de um processo social que tem como principal característica a universalização do princípio da lógica da mercadoria (ZUIN, 2001, p. 11), portanto, para sermos integrados socialmente, é necessário estarmos dentro das normas impostas pela própria sociedade, o que significa possuir muitos bens (dinheiro, terras) e tornar a necessidade de consumo uma necessidade básica.

É importante acentuar que a sociedade capitalista, de forma geral, não estimula a pensar de forma emancipada, e sim a valorizar a fetichização da técnica, à instrumentalidade da razão, voltada à obtenção de resultados imediatos e

apelativos emocionalmente (BUENO, 2007). Um exemplo disso é a Indústria Cultural que cria livros didáticos cheio de ilustrações para chamar a atenção da criança, mas se esquece de enriquecer o conteúdo contido nesses livros. Espera-se que quem o faça seja o professor, imbuído de uma formação que lhe permita extrapolar tais manuais orientadores (OLIVEIRA, 2015). No entanto, a formação deficiente, aliada às condições de trabalho extenuantes, fazem com que muitos professores não só se resignem ao livro didático como ainda o considerem indispensável para seu trabalho.

Segundo Pucci (2007, p. 27), “[...] 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”. Dessa forma, como já citamos anteriormente, o processo da racionalidade penetra todos os aspectos da vida cotidiana com um único fim: ocupar os sentidos dos homens desde a saída da fábrica a noite, até a chegada ao relógio ponto na manhã seguinte.

Subordinando do mesmo modo todos os ramos da produção espiritual com o único fito de ocupar — desde a saída da fábrica à noite até sua chegada, na manhã seguinte, diante do relógio de ponto — os sentidos dos homens com os sinetes dos processos de trabalho, que eles próprios devem alimentar durante o dia (ADORNO, 2002, p. 14).

Não obstante, segundo Adorno (2002, p. 18) “[...] a Indústria Cultural permanece a indústria do divertimento”. A diversão se torna um prolongamento do trabalho no sistema capitalista e, assim, a Indústria Cultural cumpre com as suas funções de reproduzir a ideologia dominante e vender os produtos culturais da mesma maneira que vende os bens de consumo, difundindo o acesso fácil a todos os bens espirituais enquanto mercadorias. Melhor dizendo, ela permite a distribuição, de forma mais acessível e universal, dos bens culturais, gerando a exclusão do novo, do diferente e do criativo.

Assim, o espectador não tem necessidade nenhuma de ter pensamento próprio, uma vez que existem outras pessoas que podem pensar por ele. Desse modo, evitam qualquer esforço pessoal, atrofiando sua imaginação, espontaneidade, esvaecendo o poder da crítica e da atividade intelectual do indivíduo.

Estas implicações influenciam, tanto no aspecto cultural quanto no social, gerando a conformação do pensamento e do comportamento dos indivíduos,

provocando assim o esfacelamento da expressividade humana e da própria autorreflexão, convertendo tudo em mercadorias padronizadas que podem ser a qualquer momento trocadas, consumidas ou comercializadas.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado para se por de novo em condições de enfrentá-lo. Mas ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Somos constantemente tentados a fazer algum tipo de atividade que consideramos ser prazerosa, isso ocorre porque ao escutarmos uma música ou assistirmos a um filme, acreditamos fielmente que estamos nos “desligando” do mundo do trabalho. Entretanto, o que ocorre na verdade é que, com isso, a Indústria Cultural conduz o indivíduo a sensações anestésicas que acabam atingindo sua intelectualidade e sua sensibilidade estética, satisfazendo de forma ilusória as necessidades que foram geradas pela estrutura do trabalho e mantendo a carência em novos produtos.

Logo, a “arte” tomada como entretenimento não pode desempenhar papel de emancipação do sujeito, uma vez que o objetivo dela é ser comercializável. Desse modo, é importante compreendermos o pensamento de Adorno em relação à educação, pois segundo Cassaro (2009), precisamos, primeiramente, entender a crítica que o mesmo faz à Indústria Cultural, que é vista pelo autor como responsável por prejudicar a capacidade humana de agir com autonomia, devido a consciência humana passar a ser dominada pela comercialização e banalização dos bens culturais.

A formação cultural que antes era voltada para o desenvolvimento de processos subjetivos de formação, foi obstruída em sua dimensão crítica na medida em que foi reduzida à semiformação. Como resultado, os processos educativos foram reduzidos a pensamentos sem reflexão crítica e, totalmente, adaptados aos moldes da Indústria Cultural. Assim, a cultura tornou-se irracional e o pensamento passou a ser treinado somente a adaptar-se à realidade vigente levando o indivíduo a abdicar, pelo processo de adaptação, das possibilidades de

autodeterminação e autorreflexão, conformando-se aos padrões sociais pré-estabelecidos.

Cassaro (2009), citando Adorno, afirma que a crise da educação está na formação cultural da sociedade capitalista como um todo, ou seja, o problema da educação está no fato dela ter se afastado de seu principal objetivo, que é promover o domínio do conhecimento e a capacidade de autorreflexão. A escola se transformou em um instrumento a serviço da Indústria Cultural na medida em que passou a tratar o ensino como mera mercadoria em prol da semiformação, anulando, assim, o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana.

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. Nesse sentido, não se deve fomentar experiências formativas que valorizem a dor, a capacidade para suportá-la (PUCCI, 2001, p. 6).

Esse processo semiformativo, também chamado por Adorno (2003) de “semicultura”, é justamente a “[...] difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo, subjugando a dimensão emancipatória que se encontra ‘travada’, porém não desaparecida” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 58).

Entendemos por semiformado o indivíduo que se encontra acomodado à situação de dominação a qual está submetido. Bandeira e Oliveira (2012) afirmam que “[...] a semiformação, ao contrário da formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos, produz a acomodação destes sujeitos ao status quo”. Neste contexto, semiformação não significa uma formação pela metade, que para se tornar plena, basta ser complementada. A semiformação também é ausência de cultura ou uma cultura danificada. Ela é o resultado de um processo de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômico dominantes.

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). (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 230).

O indivíduo semiculto pode até aparentar estar sempre bem informado, a par de tudo o que acontece, porém de uma forma superficial e acrítica. Este sujeito não consegue relacionar os fatos entre si a ponto de identificar as contradições a respeito dos assuntos em questão. A Indústria Cultural pode levar as pessoas a terem a impressão de que estão tendo acesso à cultura, podendo até se tranquilizar e se orgulhar do aparente enriquecimento cultural que estão adquirindo, não desconfiando que, na verdade, sabem pouco ou quase nada daquilo que estão consumindo, distorcendo o grande objetivo da cultura que é o esclarecimento.

Sob as condições da sociedade danificada na qual nos encontramos, que buscam converter os homens não em sujeitos emancipados, mas em partículas sociais fragilizadas, as esperanças revolucionárias perdem sua substância objetiva. Isso porque o triunfo da semicultura é deixar de oferecer aquilo que uma sociedade aprimorada ofereceria em termos de cultura.

Quando falamos em cultura, não estamos nos referindo a uma cultura elevada, mas algo que é mais como todas as nossas maneiras de fazer coisas em uma sociedade. Em outras palavras, se uma sociedade tem apenas para oferecer uma semicultura, uma cultura danificada, é porque ela deixou de amadurecer, de desenvolver-se ou progredir.

A palavra alemã traduzida como semicultura torna isto mais claro: *halbbildung* também poderia ser traduzido como “educação pela metade”. Portanto, a Indústria Cultural é uma maneira de abstrair as forças sociais que levaram a essa situação e que ameaçam a possibilidade tanto da cultura burguesa quanto da cultura popular (THOMSON, 2010, p. 98).

Na sociedade contemporânea em que vivemos, onde os meios de comunicação de massa distribuem abundantemente imagens de violência, repressão e sexo explícito, acabamos naturalizando a barbárie, pois acreditamos que agir de forma agressiva é tão aceitável que muitas vezes não estranhemos esses comportamentos. Exemplos atuais disso, são quando um time de fora que vence é ofendido e agredido no estádio ou quando um grupo de presumíveis bons cidadãos agride estudantes ainda que só mediante palavras.

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno assinala que as “[...] pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa” (2003, p. 129).

Nessa lógica, ele aponta a frieza como uma forma de regressão à barbárie que está diretamente relacionada com o sacrifício do indivíduo de sentir-se parte do coletivo.

A adesão histórica dos indivíduos massificados à diversos tipos de coletividades na sociedade de massas, espelha a necessidade de acolhimento e formação de vínculos que permitem algum tipo de proteção diante à ameaça da não integração (BUENO, 2010). Coisificam as relações, coisificam os homens, sob a condição de uma socialização forçada que impede a realização de experiências autônomas.

Nesse sentido, sob o olhar de Pucci (2001), Adorno pensa a educação como geradora da autorreflexão, ou seja, é importante que o professor reflita a respeito de suas atitudes, buscando analisar de que forma elas estão contribuindo para a aprendizagem e formação de seus alunos, considerando obviamente que essas ações não valorizem situações de extremismo, insensibilidade e exploração de pessoas.

Quando a banalização do conhecimento impera na escola, os conhecimentos que são repassados passam a ser fragmentados e o trabalho pedagógico passa a ser orientado somente para conseguir a aprovação com boas notas nas provas e um diploma no final do curso. Incentivando-se, assim, a memorização de respostas prontas, ao invés do estímulo do raciocínio.

Nessa perspectiva, para Adorno, de acordo com Cassaro (2009), o ensino e, mais especificamente quem os ministra, os docentes, devem ser uma arma de resistência à Indústria Cultural de forma que contribua para a formação da consciência crítica e permita que o indivíduo descubra as contradições de seu meio social.

Cassaro (2009) relata que o mundo está danificado devido à falta de capacidade dos indivíduos de resistir a sua própria alienação. Esta capacidade só será desempenhada pelo professor a partir de uma formação calcada em uma sólida formação teórico prática, que lhe permita estabelecer uma atitude de investigação e crítica.

Uma das referências de Theodor Adorno é o filósofo Immanuel Kant que tratou sobre a saída do sujeito dessa situação de submissão em um artigo escrito em jornal no qual ele tenta responder a pergunta “*O que é Esclarecimento?*”. Segundo Kant (2012), esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, ou seja, é a incapacidade do indivíduo de fazer uso do seu próprio entendimento sem o

auxílio de outro sujeito. Assim, permanecer na menoridade é escolher não pensar, é ser preguiçoso e covarde, e, grande parte da sociedade moderna, por comodismo, oportunismo, medo ou preguiça, permanece na menoridade a vida toda.

É tão cômodo ser imaturo. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um pastor que tem consciência por mim, um médico que decide a respeito de minha dieta etc., então não preciso nem tentar. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar do trabalho cansativo (KANT, 2012, p. 145).

É evidente que o pensamento é inconveniente para os práticos, afinal ele dá trabalho. É muito mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra ela. Esse comodismo incentiva o homem a permanecer em sua “zona de conforto”, afinal é prático quando existem outros indivíduos que podem pensar e fazer em seu lugar. Nessa lógica, Kant encoraja os homens a refletir sobre seu próprio conhecimento, buscando questionar-se e descobrir seus limites e enganos.

Adorno acredita que a sociedade capitalista impõe a construção da heteronomia — o indivíduo ser sujeitado à vontade de terceiros — transformando o homem coletivamente igual, perdendo, assim, a sua individualidade (CASSARO, 2009). Dessa maneira, o indivíduo perde a capacidade de pensar e agir por conta própria e, conseqüentemente, de respeitar o próximo. A coletividade se torna ao mesmo tempo algoz e libertadora. Libertadora no sentido que protege o indivíduo pelo anonimato permitindo atitudes agressivas, animais, sem punição. É algoz na medida em que o aprisiona na menoridade como forma de mantê-lo integrado ao grupo.

Para que um sujeito seja esclarecido, é necessário que ele seja livre, ou melhor, busque a liberdade, e que ele seja capaz de, com seus conhecimentos, julgar suas ações, estabelecer seus caminhos, e escolher a forma como quer ser governado, superando sua menoridade. No entanto, sabemos que, embora os sujeitos possuam condições intelectuais para sair dessa menoridade, são poucos os que se tornam efetivamente esclarecidos.

Adorno, analisado por Cassaro (2009), prega um projeto pedagógico que consiga libertar da opressão e da massificação, e o caminho para isso é formar um indivíduo culto, com conhecimentos científicos, humanos e artísticos, preparado para uma vivência democrática. Segundo ele, a escola é a instituição capaz de

formar o homem não dominado, autônomo de pensamento e ação em todas as instâncias da vida social. Esse homem deve ser capaz de resistir ao processo de massificação e de adaptação cega à ordem estabelecida.

O problema da deficiência da escolarização formal enfrentado atualmente, ao ver de Adorno, seria solucionado se a educação elementar produzisse pessoas verdadeiramente cultas, com professores intelectualmente preparados, para assumir uma postura de superação da semiformação. Mas, diante do exposto, percebemos que “[...] a Indústria Cultural continuamente priva seus consumidores do que continuamente lhes promete” (ADORNO, 2002, p. 21), confirmando o distanciamento que existe entre a promessa da democratização da cultura e o seu real cumprimento.

A própria produção cultural dissimula um estado de liberdade, nos proporcionando uma “semiformação”, isto é, ela aparenta oferecer uma formação educacional emancipadora, uma vez que cria mecanismos de “acesso à cultura”, quando na verdade está contribuindo para a reprodução da Indústria Cultural hegemônica, pois esta cultura não foi criada para esclarecer, mas sim para ser consumida enquanto mercadoria (ZUIN, 2001).

Em uma sociedade tecnificada, como a que vivemos, nada é mais inconveniente do que a insistência da reflexão crítica de que a massificação e o consumo da produção cultural não implicam na concretização de uma sociedade mais justa e democrática. A escola é a agência por excelência para formar este sujeito crítico e emancipado, mas também enfrenta a resistência de um sistema capitalista que a toma estrategicamente como manipuladora e disseminadora da Indústria Cultural por meio de um processo que induz à semiformação⁵.

A escola e seus professores, dantes tomados como esperança de culturalização e elevação intelectual das massas, são convertidos em espaço de semiformação na medida em que transmitem uma cultura sem profundidade, desapegada da tradição histórica e centrada na formação de habilidades e atitudes produtivas no sentido mercadológico.

A saída é a busca por reconhecer em si mesmo a semiformação, mas este feito só é possível se os professores se submeterem a um processo de

⁵ Sobre esse assunto debruçaremos nossos olhares no próximo capítulo, quando tratarmos do termo propriamente dito.

aprofundamento dos conhecimentos, tanto teóricos como práticos, conferindo-lhes sentido e expandindo a leitura de seu trabalho.

Nessa perspectiva, visando um ensino crítico e emancipador, só tem sentido pensarmos a educação como geradora da autorreflexão, ou seja, uma educação que desenvolva o esclarecimento geral, a autonomia e que ajude o sujeito a fortalecer sua capacidade de resistência e enfrentamento à pressão social.

Na sociedade contemporânea, a política educacional, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e as técnicas de ensino, favorecem um ensino superficial e empobrecido de experiências formativas. Dessa forma, é necessário, mais do que nunca, educar para a autonomia, buscando distanciar-se de uma educação semiformativa, no qual utilizam-se da escola para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade.

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO (OU SEMIFORMAÇÃO?) DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso.
(ADORNO, 2003, p. 116)

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

Entende-se, portanto, que é responsabilidade do professor promover um ensino intencional, pautado em ações educativas que visam promover o desenvolvimento integral dessa criança, ampliando seu universo de conhecimentos e saberes, para além do cognitivo, ou seja, que outras linguagens sejam estabelecidas nesse entorno (social, afetiva, psíquica, física, psicomotora, entre outras). Entretanto, quando refletimos sobre o trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil no cenário atual em sintonia com referenciais teóricos críticos, entendemos que estão calcadas em ações formativas que intenta exclusivamente em atender as demandas do capital calcado em produtividade, padronização e reprodução de fórmulas e receituários educacionais.

Nessa perspectiva, o objetivo desse capítulo é refletir como, atualmente, está posta a formação dos professores que atuam na Educação Infantil a partir da análise de produções científicas do ENDIPE (2014-2016). Para isso, pensando na organização didática, no primeiro momento faremos um breve histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil, buscando expor o momento no qual a criança tornou-se um indivíduo de direitos. No segundo momento, faremos um pequeno resgate histórico sobre a profissão professor, almejando nos debruçar

frente à qualidade da formação que está sendo disseminada para estes profissionais.

Assim como Adorno, compreendemos, que a educação não é um fator potencial da emancipação. Contudo, acreditamos que existem possibilidades de amenizar os efeitos nocivos difundidos pela Indústria Cultural e pela Semiformação. Por este motivo, é importante que os professores sejam conscientes do seu papel educativo, de forma que não aceitem os desmandos do capital e incentivem o pensamento crítico das crianças desde a mais tenra idade.

3.1 HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EDUCAÇÃO OU ASSISTÊNCIA?

Conforme vimos no capítulo anterior, devido ao processo civilizatório, vivemos diariamente sob a pressão de um mundo administrado pela Indústria Cultural que, segundo Adorno e Horkheimer (1985), nega a mimese refletora, que é substituída pela reflexão controlada, na qual os pensamentos reduzem-se a um dado matemático, imediato. Para os autores, o pensamento ou o ato de refletir é o fio condutor da razão, que deve resistir à tentação de igualar-se à realidade, fechando-se em suas próprias impressões.

Adorno (2003, p. 148) aponta que a conscientização dessa realidade danificada deve desenvolver-se paralelamente ao processo de espontaneidade, pois acredita-se que, por meio desse “processo de atenção ao espontâneo e de simultânea conscientização, realiza-se uma espécie de superação da alienação”. Por este motivo, afirma que a Educação Infantil é de suma importância para essa conscientização, afinal a criança é detentora da característica primordial para a superação desta alienação: a espontaneidade. Assim,

A tarefa de intermediar uma consciência da realidade, não pode por assim dizer ser tratada em nível universitário, mas precisa ser realizada a partir da primeira Educação Infantil mediante uma educação permanente durante toda a vida (ADORNO, 2003, p. 146).

Conforme afirma Adorno (2003, p. 145), “a crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada [...] já na primeira infância”. Desse modo, buscando compreender o processo histórico da Educação Infantil e refletir sobre as consequências de seus desdobramentos, faremos uma breve contextualização a respeito de sua trajetória.

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento de crianças em creches ou parques infantis praticamente não existia. No meio rural, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas, fruto da exploração sexual da mulher negra e índia pelo homem branco. Já na zona urbana, os bebês abandonados eram recolhidos nas “rodas de expostos⁶” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008).

Observa-se, neste período, “iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008, p. 92). No entanto, a partir da segunda metade do século XIX, período no qual ocorreu a abolição da escravatura e acentuou-se a migração para as grandes cidades, essa situação modifica-se.

A efervescência das ideias pedagógicas modernas advindas dos países de primeiro mundo fez com que médicos, juristas, intelectuais e religiosos voltassem os seus olhares para a infância, particularmente para a infância pobre. “As primeiras tentativas de atender à infância foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos” (KUHLMANN JR., 2010, p. 77). A intenção de proteger a infância impulsionou o surgimento de entidades de amparo como creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições semelhantes que eram destinadas para o cuidado de crianças pobres.

Sob a forte influência europeia de uma educação froebeliana, em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, foram criados os primeiros Jardins de Infância sob os cuidados de entidades privadas, no qual tinham como objetivo a caridade e, conseqüentemente, eram destinados as classes mais pobres. Esta ideia gerou muitos debates, uma vez que eram entendidos por alguns como locais de mera guarda das crianças e defendidos por outros como um espaço de possível desenvolvimento infantil.

Em 1882, os Jardins de Infância ainda eram admitidos apenas em casos de proteção aos filhos de mães trabalhadoras, visto que eram considerados prejudiciais à unidade familiar devido as crianças serem retiradas desde muito cedo de seu ambiente doméstico.

⁶ O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada.

Somente em 1896, vinculado à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, passou a funcionar o primeiro Jardim de Infância que, mesmo partindo de uma iniciativa pública, era destinado ao atendimento dos filhos da elite paulistana. Também inspirado em Froebel, propunha uma educação racional, compatível ao progresso científico. A abertura destes Jardins de Infância justificou-se sob uma proposta pedagógica voltada para os ricos, do qual não poderiam ser confundidos com os asilos e as creches para os pobres.

Em 1908, instituiu-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro Jardim de Infância municipal do Rio de Janeiro. Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontavam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 Jardins de Infância em todo o país (KUHLMANN JR., 2000a, p. 481).

No início do século XX, o país estava passando por um processo de modernização devido a intensificação da urbanização e da industrialização. Segundo Ramos-de-Oliveira (2008), como a maioria da mão de obra masculina encontrava-se nas lavouras, ocorreu um crescimento inesperado na demanda de mão de obra feminina no mercado de trabalho, sendo necessário que as fábricas admitissem um grande número de mulheres. No entanto, naquele período, as indústrias não consideraram que estas mulheres tratavam-se de mães operárias que não possuíam um local para deixar seus filhos durante o período em que assumiam suas funções dentro das fábricas. Sendo assim, foi preciso que elas encontrassem soluções emergenciais dentro dos próprios núcleos familiares ou com outras mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro.

Durante a segunda metade do século XX, as características do sistema econômico adotado no Brasil [...] continuaram impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida. Ao mesmo tempo, o incremento da industrialização e da urbanização no país propiciou novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operários e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008, p. 102).

Além disso, em consequência da chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força e começaram a reivindicar melhores condições de trabalho, dentre as quais estava a criação de instituições de educação e cuidados para os filhos das mães operárias. Foi então, a partir da

década de 20 e 30, que a educação escolar da infância passou a ser objeto de grande atenção por parte da sociedade, uma vez que essas reivindicações resultaram no aumento de creches no país, voltado para guarda e atendimento dos filhos dos operários.

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000b, p. 8).

No início estas reivindicações eram dirigidas aos donos das indústrias, contudo, com o passar do tempo, foram sendo canalizadas para o Estado, pressionando os órgãos governamentais a criarem creches, escolas maternais e parques infantis. Em 1923, regulamentaram a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho das mulheres e, determinaram que indústrias e estabelecimentos comerciais deveriam facilitar a amamentação dos filhos das empregadas durante as suas jornadas de trabalho.

Segundo Ramos-de-Oliveira (2008), neste mesmo ano, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento no qual defendia a existência de uma escola única, onde a educação fosse uma função pública destinada a meninos e meninas. Defendia, também, a necessidade de um ensino elementar gratuito, laico, obrigatório e ativo dentro das salas de aula.

Outro aspecto importante na história da Educação Infantil, apontado pela autora, ocorreu em 1924 quando os educadores interessados no Movimento das Escolas Novas fundaram a Associação Brasileira de Educação. Corroborando a este acontecimento, em 1929, Lourenço Filho publicou o livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova” no qual divulgou as novas concepções da Educação segundo os educadores brasileiros.

Em 1933 surgiram novos Jardins de Infância e cursos para formar os professores que atuariam nestas instituições, entretanto, nenhuma delas eram voltadas para o atendimento de crianças de camadas populares.

Embora desde a década de 30 já tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de 40 que prosperaram iniciativas

governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008, p. 100).

O trabalho realizado nas creches era dotado de rotinas de saúde, como triagem e lactário, onde contavam com a ajuda de auxiliares de enfermagem, ou seja, era voltado para uma perspectiva assistencialista, no qual preocupavam-se apenas em alimentar, cuidar da higiene e da segurança física das crianças. Dessa forma, as atividades que eram voltadas à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo delas, eram pouco valorizadas. As poucas creches que existiam desde o início do século até a década de 50 eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, entretanto, com o passar do tempo, essas entidades passaram a receber ajuda do governo e donativos de famílias abastadas para desenvolver seu trabalho.

Apenas com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937-1945) que o governo assumiu oficialmente as suas responsabilidades para com o atendimento infantil, criando assim o Ministério da Educação e Saúde. De acordo com Nascimento (2017), as propostas do Estado para o atendimento das crianças eram baseadas em convênios com entidades filantrópicas, de forma que pudessem afastar-se cada vez mais da criação e gerenciamento destas instituições e, principalmente, transferirem a responsabilidade estatal para a sociedade civil.

Fica claro neste momento uma certa instrumentalidade racional, uma vez que se percebe a falsa projeção por parte do Estado em assumir suas responsabilidades estatais, atribuindo a sociedade civil funções que lhe pertence, mas que não admite como sendo de sua responsabilidade.

Assim, em 1940, junto ao Ministério da Educação e Saúde, é criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), o qual estabelecia normas para o funcionamento das creches. Por mais que, neste período, os textos oficiais recomendassem que as creches contassem com um material apropriado para a educação das crianças, o atendimento continuava sendo realizado de forma assistencialista e o discurso médico continuava em destaque, exceto pela organização de instituições que visavam evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens de populações mais carentes.

Duas décadas mais tarde, em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecia que todas as crianças com idade inferior a 7 (sete) anos deveriam receber educação em Escolas Maternais ou Jardins de Infância (BRASIL, 1961). Entretanto, apesar disso, a referida lei estimulava as empresas e indústrias a manterem as instituições que foram desenvolvidas para os filhos de seus trabalhadores.

Como podemos perceber, até meados de 1970, as creches viveram um lento e árduo processo de expansão, entretanto, a partir desta época, o crescimento das reivindicações ficou marcada pelo Movimento de Luta por Creches. Criado por parcelas da população que necessitavam desse tipo de serviço, este Movimento vigorou no município de São Paulo, de 1978 a 1982, desempenhando um importante papel na reivindicação pela expansão das creches por todo país. Estas ações sinalizavam uma necessidade da sociedade, indicando o Estado como responsável por sua criação e manutenção.

Assim, as propostas das instituições ganharam impulso, acentuando o atendimento de crianças pobres e, em 1974, impulsionando a criação do Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo MEC e a implantação, em 1977, do Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (NASCIMENTO, 2017).

Decorrente às lutas dos movimentos sociais pós-abertura política, o Estado foi pressionado a elaborar políticas públicas que atendessem as crianças pequenas. Em consequência disso, elas passaram a ser vistas como sujeitos de direitos e uma nova perspectiva política foi se constituindo perante a nova infância reivindicadora desses direitos.

O atendimento às crianças no Brasil passou por importantes mudanças que foram marcadas, não apenas pelos movimentos sociais e pelas reivindicações de creches e pré-escolas, mas principalmente pela promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 208, inciso IV, determinou que o dever do Estado com a educação seria efetivado mediante a garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição de 1988, conforme determina o artigo 227, todas as crianças passaram a ser consideradas cidadãs de direitos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Comungando com esses importantes eventos, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos promoveu, em 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, documento no qual evidenciava a educação como um dos direitos mais importantes dos cidadãos em idade escolar. Este documento destacava que os Estados deveriam reconhecer à educação como um direito da criança, a fim de que ela pudesse exercer, em igualdade de condições, esse direito.

Concomitantemente, em 13 de julho de 1990, por meio da promulgação da Lei nº 8.069, mais conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente, ficou estabelecido em seu artigo 54, inciso IV, que “é dever do Estado assegurar [...] o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

Alinhada a tais referenciais, em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e afirmou que ela deveria ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). Portanto, de acordo com as suas exigências, passou a ser necessário a oferta de creches para as crianças de até três anos, e pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Devemos reconhecer que a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica trouxe grandes avanços para a Educação, pois rompeu com a visão assistencialista que era propagada no atendimento educativo das creches. No entanto, os recursos que eram destinados para a Educação Infantil eram escassos, afinal o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, criado em 1998 sob influência do Banco Mundial, determinou que a Educação Infantil era de

responsabilidade da esfera municipal, enquanto o fundo contribuiria apenas com o Ensino Fundamental.

Em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI como uma sugestão de propostas curriculares para escolas e Centros de Educação Infantil. Esses referenciais eram compostos por três volumes que serviam como um guia educacional, contendo objetivos, conteúdos e orientações didáticas que levariam a criança a seu desenvolvimento integral e à formação da cidadania. Eram organizados por idade, ou seja, de zero a três anos e de três a seis anos. Conforme aponta Mello e Sudbrack (2019, p. 5), tratavam-se de manuais indispensáveis “na medida em que os professores não necessitavam ter uma formação fundamentada e alicerçada em grandes referenciais teóricos históricos, filosóficos e sociológicos”.

A Resolução nº 1/99 foi a primeira a instituir as DCNEI. Posteriormente e ainda em vigência temos a Resolução nº 5/09, a qual comporta definições de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, havendo um detalhamento maior da concepção de Educação Infantil e da Proposta Pedagógica. Contempla ainda os princípios (éticos, político e estéticos), os quais devem ser respeitados pelas propostas pedagógicas. Nas DCNEI há referência sobre a avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental, assim como o seu processo de concepção e elaboração (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 9).

Em 1999, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologaram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, evidenciando assim uma certa preocupação com a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade. Essas DCNEI tinham como objetivo orientar e normatizar o currículo escolar em suas diferentes etapas, sendo atualizadas em 2009, no qual indicavam que as crianças que completassem seis anos de idade após 31 de março deveriam ter suas matrículas asseguradas na primeira etapa da educação básica, possuindo, dessa forma, o direito de frequentar a pré-escola (BRASIL, 2010).

Somente após a Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foram publicadas e distribuídas, em 2010, nas redes de ensino e instituições educativas, em material impresso numa versão mais didática diferente da resolução.

De acordo com esse documento (DCNEI) a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram sua função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010).

Em 2006, com o objetivo de garantir um trabalho pedagógico de qualidade nas instituições de Educação Infantil, o MEC apresentou a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”. Esse documento tinha como objetivo expandir a oferta de vagas, fortalecer as instâncias competentes e garantir a melhoria da qualidade do atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil.

De modo a atender o previsto na Política Nacional de educação infantil, o Ministério da Educação publicou, também em 2006, o documento intitulado: “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil”- volumes 1 e 29, com o objetivo de estabelecer parâmetros de qualidade locais, com base nos padrões de referência nacional para os sistemas de ensino, sobretudo no que se refere à organização e funcionamento das escolas infantis. [...] Esse documento destaca, como padrão de referência para um atendimento de qualidade, quesitos necessários para a construção de uma proposta pedagógica que respeite os direitos da criança [...]. (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015, p. 205).

É importante ressaltar que, apesar de todos esses avanços, somente em 2007 que a Educação Infantil teve maior auxílio de recursos financeiros, pois o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB passou a incluir as creches e pré-escolas no financiamento público para a Educação. Foi a partir desse momento que a Educação Infantil passou a ter uma atenção especial de pesquisas, estudos e dos aspectos legais, pois outras políticas públicas passaram a financiar e amparar esta demanda.

Em 04 de abril de 2013, a Lei Federal nº 12.796 altera a LDBEN 9.394/96, tornando obrigatória a matrícula de crianças de 4 a 5 anos de idade em instituições de Educação Infantil, o que colaborou para a expansão do atendimento do número de crianças dentro desses espaços educacionais. Esta mesma lei, no artigo 31, organiza regras relacionadas à avaliação, carga horária, atendimento, frequência e expedição de documentos para a Educação Infantil (BRASIL, 2013).

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005, instituiu 20 metas com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica. A primeira meta era “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Dentre essas metas, quatro delas tratavam sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, assunto que abordaremos a seguir.

Conforme aponta Mello e Sudbrack (2019, p. 8),

Até o ano de 2017 as DCNEI eram utilizadas como referência para nortear o trabalho na Educação Infantil e a partir de 2018, a proposta da BNCC vem ao encontro ao “tentar” resolver as questões da qualidade e dos problemas educacionais, tendo o objetivo de oferecer subsídios para que todos recebam o ensino mínimo para o avanço do conhecimento base para todos.

Além dessa proposta, a Base Nacional Comum Curricular proporciona certa autonomia para as redes de ensino e para as instituições escolares (públicas e privadas), pois permite que construam seus próprios currículos de acordo com as características, realidades e necessidades dos alunos, desde que estejam de acordo com as propostas estabelecidas pela própria base. Esse documento visa padronizar (e não orientar) os conhecimentos, competências, habilidades e conteúdos que considera essenciais que os estudantes se apropriem desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, determinando o que e quando as escolas devem ensinar (MELLO; SUDBRACK, 2019).

A primeira versão da BNCC, foi apresentada pelo Ministério da Educação em setembro de 2015, no qual sugeria os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as três etapas da Educação Básica. Essa versão ficou disponível para consulta pública até março de 2016, no qual recebeu cerca de mais de 12 milhões de contribuições. A segunda versão foi lançada em

maio de 2016, onde recebeu críticas e sugestões de mais de 9 mil professores. A terceira versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação por 20 votos a favor e 03 contrários. Em 15 de dezembro o documento foi enviado para o MEC, sendo homologado em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho e pelo presidente da República Michel Temer.

Por meio deste resgate histórico da Educação Infantil, podemos perceber que o reconhecimento das crianças enquanto cidadãos de direito é uma conquista recente. Como vimos, o marco das mudanças e dos avanços na história da Educação deu-se a partir da Constituição Federal de 1988, momento no qual inúmeras discussões – tanto no âmbito das políticas públicas, quanto no âmbito de estudos e pesquisas – foram empreendidas.

Os debates que antecederam a Carta Constitucional também foram relevantes para a garantia da Educação enquanto um direito de todos e compromisso do Estado. Entretanto, para que isso realmente continue se efetivando, coloca-se como desafio urgente a formação dos profissionais que atuam dentro dessas instituições de ensino. Formação esta entendida como qualificação, que garanta avanços na escolaridade, carreira e salário. Formação inicial e continuada, que possibilite que estes profissionais reflitam sobre suas práticas e ampliem seus conhecimentos. Formação permanente, concebida por uma política cultural sólida e consistente, exercida com condições dignas de vida e de trabalho.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO

Nossa pretensão é compreender o processo histórico da profissão do profissional que atua na Educação Infantil, bem como a qualidade da formação que está sendo propagada para estes profissionais, levando em consideração a sociedade administrada e a cultura danificada à qual estamos submetidos. Para isso, partimos de uma citação de Adorno (1998, p. 23), no qual afirma:

Para a crítica imanente uma formação bem-sucedida não é porém aquela que reconcilia as contradições objetivas no engodo da harmonia, mas sim a que exprime negativamente a ideia de harmonia, ao imprimir em sua estrutura mais íntima, de maneira pura e firme, as contradições.

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

Assim, a falta de autocrítica por parte destes indivíduos, culminam na inaptidão à experiência formativa e na hostilização da formação. Por este motivo, traçar o perfil das profissionais que atuam na Educação Infantil, não é uma tarefa fácil, sendo necessário levar em consideração o contexto sociocultural no qual estão inseridas e, além disso, compreender que o conceito de gênero constrói relações sociais que se concretizam de maneiras particulares e encontram-se situadas historicamente.

Nossa pretensão neste tópico não é dar uma definição acabada do perfil destas profissionais, no entanto, Cerisara (2002a) afirma que se tratam de mulheres de diferentes classes sociais, com diferentes trajetórias profissionais e pessoais, que trabalham em instituições que transitam entre o espaço público e privado, em uma profissão que carrega uma carga de ambiguidade de funções tanto maternas, quanto domésticas.

Se refletirmos a respeito dos profissionais que atuam nesses espaços educativos infantis, perceberemos que em grande parte há o predomínio de mulheres. Por este motivo,

[...] insistir sobre o caráter social das relações de gênero significa considerar que, além de uma categoria biológica, o gênero também é uma categoria histórica. Ou seja, o fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento, pelas características biológicas de cada um, mas construído por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade (CERISARA, 2002a, p. 30).

Historicamente construiu-se imagens idealizadas do “ser criança” e do “ser mulher”, que se cristalizaram e ganharam status de “sagradas” determinando assim seus papéis dentro da sociedade. Devido este aspecto, a constituição histórica da imagem do profissional que atua na Educação Infantil está fortemente

impregnada pelo mito da maternidade, ou seja, da mulher vista como educadora nata cujo papel educativo está associado ao ambiente doméstico.

Compreende-se, neste sentido, que o trabalho doméstico está naturalmente vinculado à mulher, da qual não necessita de preparos prévios para tornar-se dona de casa, visto que este é um saber natural, incluindo saber cuidar de crianças. Durante o século XVIII, o útero e a função reprodutora da mulher referendaram este mito:

O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral. Na época, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível e que essa sensibilidade era ainda maior devido a debilidade intelectual. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. A comparação da fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional fazem delas os seres mais aptos para criar e educar os filhos em tenra idade. Desse modo, o útero definiu o lugar das mulheres na sociedade como mães (ARCE, 2001, p. 170).

Assim, em decorrência dos seus atributos naturais para a maternidade, a mulher – considerada um ser sensível que deveria ser resguardado no lar – dedicava-se automaticamente à educação da criança, ou seja, outro indivíduo considerado frágil que também deveria ser protegido no aconchego do lar.

Percebe-se, neste momento, a infantilização da mulher e, conseqüentemente, do trabalho docente. O que torna possível compreender que essa infantilização, atualmente, é fruto da própria desvalorização da função do professor que, por transitar em um ambiente infantil, “não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo em que de fato é um adulto que deriva suas exigências desta sua existência como tal” (ADORNO, 2003, p. 109).

Por este motivo, compreender as dimensões pedagógicas do trabalho docente com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos ainda é um desafio, devido à variedade de funções profissionais que foram atribuídas às ações educativas das creches e pré-escolas, assim como a indefinição das categorias profissionais que atuaram (e ainda atuam) neste nível educacional, resultado das diversas reconfigurações sofridas por estas instituições.

Por se tratar de uma profissão que desenvolve atividades relacionadas ao cuidar e educar como um complemento da extensão familiar, acaba dificultando na consolidação de uma cultura específica da profissão, tornando-se necessário pensar a ação docente em uma perspectiva mais ampla, de forma que

estas profissionais tenham conhecimento sobre as especificidades que constituem a docência na Educação Infantil.

Dessa forma, para que a identidade profissional dessas mulheres se constitua, é necessário ter como base sua identidade pessoal – que foi construída historicamente baseada em uma ocupação socialmente desvalorizada. Ou seja,

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. [...] Parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância (SAYÃO, 2005, p. 177).

Logo, o desenvolvimento profissional da docência na Educação Infantil definiu-se por meio da construção da identidade do gênero feminino, ou seja, a mulher era considerada o modelo ideal de docente, pois possuía as características necessárias para assumir a tarefa de dar afeto e ensinar.

Apesar de atividades como alimentar, trocar fraldas, banhar, serem mais próximas do âmbito doméstico, elas eram vistas como indissociáveis das dimensões constitutivas da docência, isso porque as práticas destas profissionais mesclavam-se com as práticas domésticas e de maternagem, o que nos leva a reconhecer a existência de uma ambiguidade na definição desta profissão, uma vez que as práticas educativo-pedagógicas destas profissionais se constituíam a partir de um conjunto de conhecimentos que mesclavam-se com experiências domésticas.

Para compreendermos essa constituição profissional feminina, é necessário primeiramente voltarmos um pouco no tempo para refletirmos sobre as determinações do trabalho operário das mulheres, o qual evidencia a desigualdade social gerada pela industrialização e urbanização, e as condições de exploração e pobreza destas trabalhadoras. De acordo com Ferreira (2000, p. 184),

[...] o ideal veiculado ideologicamente pelos discursos científicos, da mãe devotada ao cuidado e educação dos filhos, apresenta-se como um sonho impossível face à precariedade das condições de vida e assistenciais das mulheres operárias, que se vêm obrigadas a deixar essas funções a outras mulheres. Trabalhar significa não poder zelar por seus filhos e isso implica na necessidade de a criança ser educada no interior de instituições públicas por profissionais

adequados/as para o efeito. É decorrente deste contexto que emerge a necessidade de uma nova profissão, as educadoras de infância, as quais vão ser consideradas, na ausência das mães, as suas substitutas mais imediatas da família.

Assim, as mulheres que eram consideradas de classes abastadas eram chamadas para, junto de médicos, assumirem funções de proteção e assistência às crianças pobres. Esta união, segundo Batista e Rocha (2018), foi proposta pelo Doutor Carlos Costa no qual levou a construção da Associação Protetora das Crianças que as protegia do abandonado às ruas.

Dando seguimento, no século XIX, Froebel cria uma instituição denominada de Jardim de Infância, destinada à educação de crianças na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, que trazia a figura de uma mulher que, na ausência da mãe, exercia suas funções. Esta mulher é qualificada por Froebel como Jardineira e sua função é concentrar-se nos interesses e necessidades das crianças, que deveriam ser tratadas por ela com amor e carinho, de modo que não interferisse em seu crescimento.

Pois no cultivo da primeira infância efetivado pelo coração feminino está o “fundamento e a direção de toda a vida futura do ser humano”, uma vez que assim o estabeleceu o Criador através da natureza e do homem. Por isso, as Jardineiras devem ser preparadas como medianeiras entre as naturais qualidades educativas da mãe e os naturais reclamos da infância. Desse modo, as jardineiras prestam um auxílio às mães, que se acham impedidas na sua função maternal, porque presas aos afazeres da vida moderna (ARCE, 2001, p. 171).

Para tanto, as Jardineiras recebiam uma formação que mesclava Psicologia do Desenvolvimento e religião, e baseavam-se em manuais dirigidos para guiar seu trabalho com as crianças. Estes manuais – destinados indistintamente para as Jardineiras – definia a mulher não como uma profissional, mas como uma “meia mãe” que entendia os interesses e as necessidades das crianças (ARCE, 2001).

A criação destes Jardins de Infância, em diferentes regiões do estado, foi vinculada às Congregações Religiosas Femininas Católicas e às Associações de Senhoras Evangélicas, pois considerava-se que as mulheres que possuíam a vida ativa junto à igreja, eram destinadas a tarefa de levar o conselho e o auxílio salutar às crianças de famílias infelizes (BATISTA; ROCHA, 2018).

Desse modo, estabeleceu-se um modelo educacional destinado a meninos e meninas e, além disso, determinaram que era responsabilidade da mulher preservar estas crianças de influências externas, de forma que já fossem preparadas para a inserção futura na sociedade. Esta formação exigia uma sociedade composta por sujeitos civilizados, o que fez a mulher ser considerada potência civilizatória da infância tanto no âmbito privado – doméstico, quanto no âmbito público – Jardim de Infância.

Corroborando com este contexto, no início do século XX, Montessori acrescenta ao mito da maternidade a Psicologia do Desenvolvimento, fornecendo assim a cientificidade necessária para que a mulher, de simples Jardineira, se elevasse à Mestra. De forma radical, estabeleceu que a função da mulher não era ensinar, mas orientar e facilitar o processo de aprendizagem das crianças. A mestra deveria possuir um caráter inabalável, de forma que se escravizasse em prol da criança, de seus desejos e necessidades, sem atrapalhar o seu desenvolvimento (ARCE, 2001).

Nesse sentido, a formação de professores para a Educação Infantil se dá partir do século XIX e com maior ênfase no século XX, simultaneamente ao processo de reconhecimento da Educação Infantil enquanto espaço para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos e, fundamentado em um currículo voltado à formação inicial e continuada docente. Devido a sua trajetória de lutas, necessitou instituir uma legislação que respondesse aos problemas históricos da época. No entanto, a realidade educativa da criança e da formação destes profissionais são tão complexas que ainda apresentam desafios para sua efetivação.

Conforme vimos no tópico anterior, historicamente, no Brasil, as creches e pré-escolas só foram incorporadas aos sistemas educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o qual acabou rompendo com o atendimento assistencialista, muitas vezes precário, propagado para as classes mais empobrecidas da época. Isso porque a função de cuidar e educar passou a ser vista de forma indissociável, o que possibilitou que essa vinculação se tornasse uma oportunidade de garantir um atendimento de qualidade dentro destas instituições, no entanto, “foi equivocadamente reconhecida e organizada a partir de modelos de escolarização e entendida como um período de preparação para o Ensino Fundamental” (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 812).

De acordo com a LDBEN de 1996, é vedada a participação de professores leigos dentro do sistema de ensino pois, ao final de uma década, todos os professores da educação básica deveriam ter a formação em nível superior. Essa formação deveria ser realizada “em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e em institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Foi a partir deste marco que profissionais que atuavam em creches, em sua grande maioria mulheres, passaram a ser consideradas professoras com formação na área (CERISARA, 2002b). Assim, em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Pedagogia, no qual estabeleceu no artigo 2º que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

A partir desse momento, iniciou-se uma corrida desenfreada por formação e, também, uma expansão dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além dos cursos de licenciaturas, desenvolvidos por instituições privadas. Em relação ao Curso Normal Superior, Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 46) afirmam que:

Foi adotado especialmente por instituições não universitárias que criaram Institutos Superiores de Educação, visando qualificar o mais rapidamente possível os professores em exercício e adequá-los à exigência de formação em nível superior proposta pela nova LDBEN, o que configurava um mercado promissor. Apesar de legalmente constituído, esse curso não ganhou legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela, a nova proposta de resolução, no Art. 11, permite a transformação dos Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia, por intermédio da elaboração e apresentação de um novo projeto pedagógico no prazo de um ano a contar da data da publicação.

Esse cenário nos leva a perceber que, durante décadas, os cursos normais, as licenciaturas e os cursos de Pedagogia se basearam em pressupostos educativos do Ensino Fundamental para embasar a formação docente, ou seja, os conhecimentos sistematizados referentes à infância não compunham os currículos dos cursos de formação de professores para o exercício da docência. Foi necessário

tempo, investimento e esforços para, enfim, constituir um arcabouço teórico que impulsionasse as reformulações dos currículos dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil (PEROZA; MARTINS, 2016).

Referente a formação adquirida no curso de Pedagogia, segundo o artigo 5º, inciso II, das DCNs/2006, o egresso deveria estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006). Nesse sentido, esses profissionais deveriam possuir competências suficientes para fazer uso de diferentes linguagens, de forma que promovesse a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento integral da criança.

Outro aspecto fundamental da educação da infância diz respeito a dimensão lúdica presente nas formas da criança lidar com a realidade, com os jogos e as brincadeiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) propõem a interação e o brincar como eixos dessa etapa da educação, afinal, é por meio da brincadeira que ocorre a aprendizagem e a sociabilidade da criança, uma vez que, por meio dela, a criança revela seus sentimentos, suas representações sobre o mundo e sobre a realidade em que vive.

Dentre as recentes mudanças ocorridas na legislação está a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que busca padronizar e alinhar a formação inicial e continuada dos educadores. Esse documento visa “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”.

Além disso, para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, a BNCC tem como papel complementar “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que **possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem**” (BRASIL, 2017, grifo nosso).

A partir dessa proposta da BNCC, trazemos algumas reflexões: esse aperfeiçoamento contínuo disposto no documento realmente se efetiva, se considerarmos a formação deste final de século? É possível pensar a educação numa direção que repense o passado? Como defender uma formação cultural

crítica, sem perder de vista que a cultura se construiu e fortaleceu como monumento de barbárie?

É nesse sentido que assentimos com a afirmação de Adorno (2003, p. 155), quando ele afirma que:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação a barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

Portanto, se a barbárie consiste no oposto da formação, subentende-se que a escola tem a função de contribuir para a desbarbarização da humanidade, por mais “[...] limitados que sejam seu âmbito e suas possibilidades” (ADORNO, 2001a, p. 176). Porém, a questão na qual devemos nos preocupar é saber em qual proporção a educação tem se transformado, ela própria, em uma teoria e prática legitimadoras desta barbárie.

A formação na qual apontamos deveria ter como consequência principal “[...] tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre” (ADORNO, 2010, p. 13). Contudo, tal determinação não se efetivou, visto que, nas palavras de Adorno (2010, p. 14), “[...] os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia”. Com isso, estabeleceram formalmente desigualdades, tornando-as aceitas sem resistência pela sociedade de classes.

Essa (semi) formação ofertada às massas, legitimou uma formação genérica, superficial, que se opõe à formação autêntica, compreendida como cultura, ou seja, a formação que para Adorno (2010, p. 20-21) “[...] tem como condições a autonomia e a liberdade”. Pucci et al. (2009, p. 71) corrobora e complementa a análise afirmando que:

[...] as reformas escolares, necessárias para adequar a educação aos novos tempos, descartaram a antiga autoridade do mestre e, ao mesmo tempo, enfraqueceram ainda mais a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual. [...] A sabedoria do mestre, [...] se torna *demodê* diante das exigências do “que fazer” formativo contemporâneo.

Nesta perspectiva, é importante salientarmos que o enfrentamento do problema da qualidade da formação dos professores vai muito além de questões legais e, por este motivo, é necessário levarmos em consideração as condições históricas reais nas quais esses profissionais exercem sua profissão.

Conforme aponta Silva (2014), as condições adversas somadas ao baixo reconhecimento da profissão tem ocasionado alto grau de frustração profissional, evasão de professores e, por conseguinte, altos índices de licença do trabalho, principalmente por motivos de adoecimento. Nesse sentido, apesar do artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 instituir 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”, compreende-se que essas exigências prescritas, por si mesmas, não garantem boa formação aos professores.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2003, p. 143).

Sabemos que desde o princípio da humanidade já existia a necessidade de repetir os fatos sociais por meio das práticas ritualísticas fixas, de forma que isso permitisse o controle de todas as etapas e, principalmente, explicasse aquilo que era desconhecido. O mito, por exemplo, era uma forma de disciplinar e controlar a população. No entanto, como vimos no capítulo anterior, devido a instrumentalização da razão, com o auxílio da Indústria Cultural, a própria ciência transformou-se em mercadoria em prol da sociedade capitalista, no qual passaram a utilizar-se dela para atender aos interesses dos grupos hegemônicos.

Compreende-se, nesse sentido, que os campos de atuação destes profissionais da Educação encontram-se socialmente definidos e, em geral, submetem-se às demandas do mercado. A profissão professor encontra-se “circunscrita historicamente e sofre as determinações e os condicionamentos alienantes que lhe são próprios” (SILVA, 2014, p. 88). Desse modo, este profissional

exerce sua profissão dentro de contextos pré-determinados, dos quais está sujeito a modelos e regras que ditam a forma correta de como ser professor.

Como vimos no tópico anterior,

[...] o predomínio do tecnicismo como vertente pedagógica repercutiu no perfil do professor que atuava junto às classes populares: a este professor bastava o domínio de habilidades técnicas destinadas a subsidiar a reprodução do conhecimento disciplinar prescrito nos livros didáticos. Se o papel da escola era reduzido a adaptar esses trabalhadores ao mercado de trabalho, os seus professores não precisavam de formação aprofundada. Daí a desvalorização deste profissional do ponto de vista da sua formação e de seu entendimento, afinal, qualquer um servia para ser professor naquela situação (SILVA, 2014, p. 89).

Em nosso tempo, a desvalorização do professor se manifesta devido a inúmeras medidas implementadas pelas políticas públicas e empresariais – como contenção salarial, aumento de alunos dentro das salas de aula, supervalorização dos livros didáticos, dentre outros – e, também, pela falta de reconhecimento de sua autoridade e da importância de sua profissão, a qual tem sido considerada dispensável para a sociedade globalizada. Dessa forma, estes profissionais vêm sendo rebaixados a um lugar secundário no processo de ensino-aprendizagem, onde estão mostrando uma autoridade desacreditada e desvalorizada dentro das salas de aulas (PUCCI et al., 2009).

Essa sociedade capitalista, na sua ânsia de dominação, acaba escravizando o próprio homem e o transformando em objeto dominado. Esse capitalismo, o qual estamos nos referindo, destrói a autonomia e a consciência da subjetividade do indivíduo – transformando a desigualdade econômica social em algo natural –, e constrói uma “falsa consciência de que o ser humano se torna apenas parte insignificante se comparado com a grandeza do sistema” (RONDON, 2001, p. 217).

Diante da atual circunstância – que classifica o sujeito como insignificante comparado às classes hegemônicas –, no momento em que a violência e a miséria nos abordam a cada dia, parece que a educação está frágil demais para cumprir com a sua principal tarefa – que é possibilitar que cada indivíduo alcance a sua emancipação – e essa fragilidade parece aumentar a cada reformulação dos sistemas de ensino e dos procedimentos educacionais. Visando combater essa fragilidade e alienação que a sociedade capitalista impõe, é necessário educar para

a emancipação, evitando, dessa forma, que *Auschwitz* se repita e outra barbárie aconteça.

Como afirmava Kant, educar para a emancipação exige elevar o homem à sua maioridade ou levá-lo a libertar-se da exploração do trabalho alienado. “A emancipação, então, é pressuposto básico para a formação de sujeitos éticos [...]” (RONDON, 2001, p. 219), porém, se o homem não é livre para seguir as suas vontades, ele não pode ser cobrado por suas ações, sendo assim, “[...] somente uma sociedade democrática, que se proponha a emancipar seus cidadãos, pode construir um mundo amparado em valores éticos” (RONDON, 2001, p. 219).

Ética, na filosofia, é o campo que se ocupa em refletir sobre a moralidade humana, ou seja, refere-se “[...] ao conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivemos” (ARAÚJO, 2007, p. 11). Uma educação ancorada em tal princípio deve analisar criticamente a realidade cotidiana, buscando idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.

Refletindo a respeito da sociedade democrática que supostamente vivemos, questionamos como podemos falar em democracia e idealizar formas mais justas e adequadas de convivência, se parte dos sujeitos que compõe essa sociedade não possuem os direitos mínimos de vida garantidos e lutam, todos os dias, pela própria subsistência. Segundo Pucci et al. (2009, p. 85),

[...] a desqualificação da educação, ao se generalizar para todos os estratos sociais, parece haver surrupiado o esforço criativo de [...] professores e de funcionários nas escolas, aniquilando, pouco a pouco, as chances da educação possibilitar uma formação voltada ao desenvolvimento do indivíduo, decompondo ou comprometendo a fruição de subjetividades criativas e críticas, minimamente desejáveis numa sociedade realmente democrática.

Diante do exposto, a exigência pela emancipação parece se tornar uma tarefa de luxo e não um pressuposto básico na formação do indivíduo, o que torna possível retomarmos a afirmação de Kant (2012) quando ele trata sobre o esclarecimento, afirmando quão atual é a sua teoria. De acordo com o autor, na menoridade o ser humano é incapaz de pensar sobre si mesmo e de fazer uso da sua própria razão. Já na maioridade, o indivíduo é capaz de pensar sobre si e fazer uso de sua razão, fator fundamental para vivermos em uma sociedade democrática.

O próprio conceito de formação cultural parte “[...] da ideia de uma humanidade sem injustiças sociais, onde todos possuem as mesmas chances de lutar pela possibilidade de ascensão na hierarquia social” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 55), porém é difícil de acreditar no cumprimento dessas promessas, quando vivenciamos um momento no qual a educação passa por um processo de destruição.

Enfrentamos uma crise na educação, característica das sociedades de massa, em que a promessa de democratização da cultura se traduziu na progressiva deterioração na formação dos indivíduos e no crescente despreparo dos professores que se tornam cada vez mais baldios (PUCCI et al., 2009, p. 86).

Isso, porque, de um lado enfrentamos a exclusão física, no qual grande parte das crianças possuem acesso à educação, mas não tem condições de permanecerem na escola por vários motivos, e de outro lado a exclusão pedagógica, fruto das reformas governamentais, cujas propostas não atendem às necessidades de desenvolver a aptidão e a coragem para a emancipação.

De modo geral, a escola da sociedade moderna transformou-se em depósito de crianças e adolescentes, com professores mal preparados e mal remunerados, que para atender as exigências do capitalismo seguem padrões de currículos que destroem qualquer possibilidade que pudesse existir de os estudantes alcançar a maioria. Professores cuja formação se fixou em oferecer conteúdos tratados de forma superficial, destituídos do potencial dialético.

Os professores são convertidos em instrumentos de semiformação na medida em que transmitem uma cultura sem profundidade, desapegada da tradição histórica e centrada na formação de habilidades e atitudes produtivas no sentido mercadológico. Nesse sentido, é notório que as práticas educativas destes profissionais que encontram-se na Educação Infantil estão calcadas em pressupostos capitalistas que disseminam uma cultura danificada, longe de promover o domínio do conhecimento emancipado e de proporcionar a capacidade da autorreflexão (NAKATA; OLIVEIRA, 2019, p. 6-7).

Outro ponto importante que podemos destacar das escolas contemporâneas, é o fato dos professores terem de enfrentar pais e/ou responsáveis que não permitem que seus filhos tenham contato com a face mais dura da sociedade, gerando duas situações preocupantes: a primeira, são sujeitos incapazes de defrontar-se com a realidade de assumir valores éticos, e a outra de adaptar a

educação para a crítica e emancipação. Tal afirmativa se materializa no discurso de pais e professores quando tratam da reprovação dos estudantes. Dessa maneira, fica evidente que a preocupação está ancorada apenas na aparência de sucesso em detrimento de um real aprendizado.

Diante de tais circunstâncias, “é de estarrecer a constatação de que atualmente temos as condições objetivas de simplesmente eliminar a fome da face da terra e, ao invés disso, o que observamos é justamente a reprodução da miséria e da barbárie” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 45). Desse modo, podemos afirmar que “a mão que afaga é a mesma que fere”, ou seja, possuímos aparato técnico que nos capacita a atingir a democracia prometida pelas classes hegemônicas, porém estamos tão acostumados com a falsa consciência que a produção cultural nos proporciona que naturalizamos tais situações, impossibilitando a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária (ZUIN, 1999).

Não podemos ser ingênuos a ponto de ficar esperando que a grande transformação se dê a partir da escola, mas reafirmamos o seu papel essencial neste processo e, principalmente, dos sujeitos da educação: os educadores. Entretanto, a questão principalmente é: será que possuímos competência suficiente de desconstruir a Indústria Cultural e os mecanismos do sistema capitalista? “Afim, num mundo semiformado como o nosso, a crítica se despotencializa – quando não adere aos encantos da indústria cultural [...]” (RONDON, 2001, p. 223).

Diante desta evidência,

[...] a educação acaba reduzida à tarefa de apropriação do conhecimento produzido pelas ciências contemporâneas e, ao ensino resta a função de apresentador desses saberes deixando, portanto, de ser necessariamente um fator de esclarecimento ou transformação. Como resultado, os educadores veem-se envolvidos por um sentimento de impotência, de ilusão, que faz [...] nos silenciar enquanto professores (OLIVEIRA; BUENO, 2016, p. 242).

É notório, portanto, que a educação perdeu o seu valor cultural, transformando-se em um produto rentável que pode ser livremente comercializado. As instituições de ensino, sejam elas de rede pública ou privada, mercantilizam o processo educacional, formando indivíduos cada vez mais isolados, egoístas, indiferentes e administrados, moldados a consumir bens efêmeros e descartáveis que perdem o seu valor logo após a sua aquisição.

Este cenário se agrava quando pensamos na formação de professores, uma vez que tais profissionais serão responsáveis por conduzir a formação cultural das várias gerações. As licenciaturas estão cada vez mais condicionadas a formar um profissional que atende às vontades e exigências do mercado, ou seja, tomam o aluno como cliente, como centro do processo e a carreira como uma pista de corridas em que o produtivismo determina a qualidade profissional. Dessa maneira, o profissional é mensurado em função do número de títulos que tem e em função do número de publicações que possui, esquecendo-se da sua capacidade formativa.

Isso nos leva a pensar sobre os conteúdos veiculados na formação cultural dos indivíduos, que, por serem veiculados aos aligeiramentos e imediatismos informativos, sustentam um empobrecimento civilizatório que resulta em uma formação social regressiva que os enquadra nos modelos do mercado e da produção (SILVA; BUENO, 2017, p. 1174).

A esta lógica, exige-se cada vez mais que os professores sejam capazes de solucionar novos problemas com maior eficiência e rapidez, acompanhando as mudanças e educando-se frequentemente. Muitas vezes, de acordo com Nakata e Oliveira (2019, p. 7), estes profissionais alegam “não ter tempo para fazer tudo o que deles exigem”. Dentro deste contexto surgem os cursos aligeirados de formação profissional, as certificações apenas formais, a formação superior aligeirada, resultando em uma certificação vazia. O problema encontra-se no fato de que as pessoas se iludem acreditando que estão enriquecendo seu cabedal cultural, quando na verdade estão apenas fazendo uso de uma formação destituída de emancipação.

[...] A cobrança de uma permanente atualização do professor parece escamotear o processo de sua alienação em relação ao seu próprio trabalho. Tal processo de alienação manifesta-se pela redução do professor à condição de mero executor de políticas em relação às quais não detém qualquer autonomia (MICARELLO, 2005, p. 152).

A sociedade contemporânea está tão imersa ao próprio narcisismo que as pessoas não estão preocupadas com a impotência de sua consciência. Ter conhecimento sobre um determinado assunto não é mais necessário, quando existem pessoas que podem ter conhecimento pelas outras. Dessa forma, é possível perceber que o que impera no indivíduo semiformado é a cultura desprovida de seu

potencial crítico. Aproveitando dessa situação, a Indústria Cultural publica em revistas, transmite na televisão, veicula nos meios de comunicação, fatos culturais mesclados a assuntos de consumo, estimulando constantemente a ignorância que a classe hegemônica pretende ocultar.

Diante dessa condição de semiformação há a expropriação da possibilidade de reflexão e de realização de experiências autônomas, empobrecendo os processos imaginativos, criativos, críticos [...]. Essa condição social acaba sendo reproduzida em ambientes educacionais, por meio da utilização de modelos mecânicos e fragmentados, com fórmulas consagradas e padronizadas de ensino (OLIVEIRA; BUENO, 2016, p. 247).

Assim, podemos perceber com facilidade que a lógica predominante da sociedade capitalista atual é estritamente quantitativa, pois “valoriza a quantidade de informações em detrimento da possibilidade de síntese dos conteúdos e de sua inserção na realidade dos educandos” (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 230). Exige-se cada vez mais a memorização de fórmulas e técnicas, que serão rapidamente esquecidas, sem preocupar-se com a relação destas informações com os fatos históricos e sociais. A escola contemporânea transformou-se em um espaço de propagação da semiformação e da barbárie, pelo processo de reprodução servil do conhecimento.

Nesse sentido, exige-se cada vez mais que os professores tenham conhecimento de várias áreas (ciências, matemática, geografia, língua portuguesa), no entanto, esses conhecimentos se tornam vagos, pois não há um aprofundamento teórico. Oliveira e Bueno (2016, p. 242) afirmam que,

A expropriação da possibilidade de pensamento crítico é acompanhada pela semiformação que privilegia o saber técnico em detrimento do saber filosófico, obstruindo a reflexão sobre a educação. A atividade docente transformou-se em mera técnica [...], atendendo à necessidade social de aumento da eficiência à demanda de qualificação profissional [...]. A formação vai dissolvendo-se como experiência formativa coisificada e esvaziada de conteúdos [...], impedindo que se forneçam ao professor formas para refletir sobre os problemas que ele enfrenta [...].

Devemos, dessa forma, educar para a transformação e para uma formação humana verdadeiramente emancipada, no sentido kantiano do termo, ou seja, de forma que, de posse dos instrumentos conceituais (conteúdos) os sujeitos possam ter a coragem de usar sua racionalidade para um bem maior.

O que tem ocorrido, no entanto, é a multiplicação de diplomas, ou seja, quanto mais títulos o professor tem, melhor ele será para a sociedade capitalista. Entretanto, não basta ter certificação de várias áreas do conhecimento, se esses futuros docentes não forem competentes e comprometidos o suficiente para assumirem-se enquanto sujeitos de sua própria aprendizagem, bem como o principal agente da aprendizagem de seus alunos.

O problema de um professor semiformado é que ele resiste à real formação, pois não tem consciência de suas debilidades. Conforme tratamos no capítulo anterior, ser semiformado não significa possuir uma formação pela metade, mas sim ter uma formação deficiente que, porém, se consolida (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012). Essa falta de consciência sobre a própria debilidade formativa vem da falta de conhecimento e também de um processo incompleto de aprendizagem, uma vez que esta supõe um momento de assimilação e adaptação, e um posterior momento de própria produção. No caso desses indivíduos semiformados, este processo parou na primeira fase e ainda de forma superficial, tornando-os reféns das informações que são mediadas pela Indústria Cultural.

Fica claro, portanto, que a emancipação é um objetivo extremamente difícil de ser alcançado, pois seus inimigos são muito poderosos, e essa luta, nada mais é, do que a tentativa de libertar o homem dos horrores de *Auschwitz* não permitindo que ele se repita perante a nossa impotência. Entretanto, Adorno (2003, p. 147) afirma a existência de possibilidades de resistência no interior dos processos educativos, desde que seja desenvolvido propostas educativas voltadas à criticidade e à reflexão. Ao almejarmos uma educação que busque evitar a volta à barbárie, o autor acredita “ser necessário que, desde o início, na educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade”, pois quanto melhor esclarecidas forem as crianças, mais chances elas terão de criar um ambiente mais consciente.

De acordo com Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001), Adorno entende a educação como a produção de uma consciência verdadeira. Para ele, a educação traz dentro de si uma ambiguidade: adaptação e autonomia. Adaptação porque ela precisa integrar o sujeito ao seu meio social, porém, a educação não pode ser apenas um processo de adaptação, produzindo somente pessoas bens ajustadas. Ela deve ser simultaneamente autonomia, de forma que possibilite que esse sujeito vá além de sua mera adaptação.

Neste contexto, o referido autor entende a educação como uma exigência política democrática que, para operar conforme o seu real conceito, demanda formação de sujeitos emancipados que buscam a saída da menoridade. Para que isso ocorra, é necessário que este profissional seja capacitado a criar alternativas que busquem uma prática educativa autônoma, que ultrapasse as possibilidades que o sistema oferece e vá além do que ele impõe.

Compreendemos, no entanto, que a educação sozinha não é detentora de todas as soluções, afinal como afirma Adorno (2003, p. 10), “[...] a educação não é necessariamente um fator de emancipação”. Contudo, acreditamos que existem caminhos possíveis para amenizar os efeitos nocivos difundidos pela Razão Instrumental e pela Indústria Cultural. Por este motivo, é importante reforçarmos a necessidade de que os professores não sejam adultos semiformados, que aceitam os desmandos do capital e sucumbam ao consumismo desordenado.

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

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

Por esse motivo, os profissionais que atuam na Educação Infantil devem ser indivíduos conscientes, que incentivam o pensamento crítico desde a infância, promovendo atividades educativas que habituem as crianças à expressarem suas opiniões criticamente. Assim, a profissão do educador deve estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova a educação e de uma

educação que não deixe de cuidar, ou seja, que atenda à criança em suas necessidades e exigências essenciais desde a mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade. Pensando nesse contexto, com o intuito de encontrar produções que contribuam de forma efetiva para a formação de professores da Educação Infantil, no capítulo a seguir faremos uma análise crítica de todos os trabalhos publicados nos anais eletrônicos do ENDIPE dentro do período de 2014 a 2016.

4 ENDIPE E O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA NO PERÍODO DE 2014 A 2016

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição.
(ADORNO, 2003, p. 15)

Neste terceiro capítulo vamos analisar criticamente as produções científicas do ENDIPE dentro do período de 2014 a 2016, que estejam relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, almejando encontrar resquícios de uma educação emancipadora que contribua com a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

A organização didática se constitui da seguinte forma: no primeiro momento trataremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo o motivo que nos levou a escolha do ENDIPE, nossa fundamentação teórica, bem como todo o processo de busca e coleta dos dados. No segundo momento faremos uma análise crítica descritiva de todos as pesquisas coletadas, buscando relacioná-los com a Indústria Cultural, Razão Instrumental e semiformação, categorias estas que estão ancoradas pelos fundamentos da Teoria Crítica de Sociedade.

Por meio da análise crítica destes artigos científicos, pretendemos encontrar considerações que busquem romper com a ideia de uma educação voltada para o capital, que incentivem a disseminação de uma educação geradora de autorreflexão e corrobore com a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

4.1 ENDIPE: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO

Referente a metodologia de pesquisa, para esta reflexão, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo, com estudo bibliográfico à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, pautando-nos principalmente nas obras de Adorno (2003), e também em leituras secundárias. Optamos por esta perspectiva teórica, por ela própria dar embasamento teórico metodológico para a pesquisa, através do entendimento do movimento teórico crítico que Adorno faz ao discutir sobre educação e formação pelo caminho da reflexão e da crítica.

Nesse sentido, tomando como base a perspectiva teórica de Adorno e considerando sua ótica a respeito da Educação – no qual o autor defende que é por meio desta que se torna possível evitar a barbárie e atingir a emancipação humana – iniciamos nossa busca por artigos científicos e relatos de experiência que trouxessem subsídios para a nossa pesquisa e, conseqüentemente, contribuições para a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Escolhemos os eventos do ENDIPE que ocorreram em 2014 e 2016, por se tratarem dos últimos e mais atuais encontros. Não optamos por analisar os artigos científicos de 2018, pois o evento ocorreu apenas no mês de setembro do ano referido, o que dificultaria para realizarmos a análise dos trabalhos selecionados, considerando que esta análise ocorreu no início do segundo semestre, ou seja, em junho de 2018.

Nesse aspecto, esse tópico consiste em apontar a abordagem metodológica, bem como os procedimentos de coleta e de análise dos dados, os quais foram contemplados para a realização deste estudo. Nosso objetivo por meio desta pesquisa envolvendo o ENDIPE, foi buscar produções no campo acadêmico que trouxessem contribuições para a formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil. É válido salientar que o mapeamento compreendeu os eventos que ocorreram nos anos de 2014 a 2016.

A busca por trabalhos relacionados à temática em questão deu-se por meio do levantamento de dados no banco de produções científicas do ENDIPE, enfatizando o objeto de estudo, bem como a procura por artigos científicos e relatos de experiências que tratassem sobre a formação docente na Educação Infantil.

Referente aos critérios de escolha dos trabalhos científicos, torna-se relevante enfatizar que, além da utilização dos descritores de busca, no primeiro momento, fizemos uma análise dos resumos e das palavras-chave dos trabalhos selecionados. Ressalta-se, no entanto, que posteriormente realizamos uma análise mais aprofundada baseada na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos o evento formativo ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, por se tratar de um encontro bianual que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do Brasil e do exterior para discutir sobre a didática e as práticas de ensino.

Segundo Almeida (2018), o ENDIPE surgiu, na virada dos anos 1970 para 1980, por meio da constituição de um grupo de educadores brasileiros que iniciaram um movimento que expressava, no campo educacional, os mesmos anseios de mudança presentes na sociedade da época, no qual manifestava sinais contundentes de oposição à Ditadura Militar.

Em 1979, envolvidos com as práticas de ensino e com a didática, esses educadores se reuniram no 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino e, em 1982, no 1º Seminário denominado “A Didática em Questão”, no qual questionavam sobre os fundamentos, as concepções e os modos como a educação era praticada dentro das escolas. Em 1987 estes dois movimentos fundiram-se e deram origem a um único encontro, o qual foi denominado de IV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ALMEIDA, 2018).

Ao longo dos seus 33 anos de existência, o ENDIPE se consagrou como um espaço de discussões acerca dos estudos, pesquisas e experiências a respeito dos processos educacionais em todos os níveis do ensino. Trata-se, atualmente, de um evento muito significativo dentro do cenário nacional, no qual tem contribuído de forma significativa para o avanço das produções de conhecimento sobre os fenômenos educacionais e para a formulação de propostas educacionais inovadoras.

Os 16 Encontros realizados até este momento têm permitido acompanhar as tendências educacionais das três últimas décadas, seus impactos nas escolas e nas práticas docentes, num movimento dialético com interferências concretas nos processos de ensino e aprendizagem. Eles têm sido efetivos espaços de convivência, intercâmbio e diálogo entre pessoas preocupadas com o entendimento e a transformação dos processos educacionais e das práticas pedagógicas (ALMEIDA, 2018).

Estes encontros já foram realizados, mais de uma vez, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre, Florianópolis, Curitiba, Goiânia e Campinas. Ao todo foram oito estados brasileiros e inúmeras universidades que aceitaram a proposta de realizar estes encontros e se empenharam para que alcançassem êxito e reconhecimento.

Desse modo, como já citamos anteriormente, delimitamos nossa busca dentro de um período específico (2014 a 2016), no qual, no primeiro ano referido ocorreu o XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

que teve como temática principal “A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade”. O evento ocorreu dentro do período de 11 a 14 de novembro de 2014 no SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Fortaleza-CE, e teve como instituição promotora a UECE – Universidade Estadual do Ceará. De acordo com o levantamento efetuado dentro do acervo dos anais eletrônicos deste evento, constam que foram publicados, aproximadamente, 1.822 trabalhos (Quadro 1).

Quadro 1 – XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Tema:	A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade
Data do evento:	11 a 14 de novembro de 2014
Local:	SEBRAE – Fortaleza/CE
Instituição promotora:	Universidade Estadual do Ceará
Quantidade de trabalhos publicados:	1.822 unidades

Fonte: a própria autora.

No segundo ano referido, ocorreu o XVIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, no qual propôs como tema principal “A Didática e a Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira”. O evento aconteceu no Centro de Convenções do Pantanal em Cuiabá-MT, no período de 23 a 26 de agosto de 2016, e teve como instituição promotora a UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso. Segundo o levantamento realizado dentro do acervo dos anais eletrônicos deste evento, constam que foram publicados, aproximadamente, 1.341 trabalhos (Quadro 2).

Quadro 2 – XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Tema:	A Didática e a Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira
Data do evento:	23 a 26 de agosto de 2016
Local:	Centro de Convenções do Pantanal – Cuiabá/MT
Instituição promotora:	Universidade Federal do Mato Grosso
Quantidade de trabalhos publicados:	1.341 unidades

Fonte: a própria autora.

Devido à grande quantidade de trabalhos publicados dentro do período de 2014 a 2016 e, também, visando delimitar a busca ao nosso objeto de estudo que é a formação de professores na Educação Infantil, elencamos as seguintes categorias de análise que dariam embasamento para a nossa pesquisa,

sendo elas: formação docente; formação de professores; formação inicial; formação continuada.

Com o intuito de fazer o levantamento dos trabalhos relacionados a essas categorias, inicialmente, abrangendo os anos de 2014 e 2016, acessamos os anais eletrônicos do ENDIPE e nos deparamos com demasiada dificuldade em encontrar trabalhos que tratassem especificamente sobre a formação de professores na Educação Infantil, o que nos obrigou a utilizar os seguintes descritores para delimitar nossa busca: Educação Infantil; criança; e infância. Assim, utilizando o descritor “Educação Infantil”, encontramos o total de 75 pesquisadas publicadas em 2014 e 47 trabalhos publicados em 2016.

É importante ressaltar que cada encontro possui eixos temáticos que estão relacionados com o tema principal do evento. Dessa forma, os eixos temáticos do ENDIPE de 2014 foram: 1) Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola; 2) Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores; 3) Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade; e 4) Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.

Assim, no primeiro eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola” dos anais eletrônicos do ENDIPE de 2014, encontramos 21 artigos que tratam sobre a Educação Infantil. Já, no segundo eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores” localizamos 37 pesquisas. No terceiro eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade”, encontramos 16 trabalhos e, por fim, no quarto eixo “Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade”, conseguimos apenas 1 artigo que abrangesse este descritor.

Alterando nosso banco de pesquisa para o ENDIPE de 2016, nos deparamos com os respectivos eixos temáticos: 1) Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cenas na Educação Pública; 2) Didática, Profissão Docente e Políticas Públicas; e 3) Didática e Prática de Ensino nas Diversidades Educacionais.

Destarte, fazendo um levantamento nos anais eletrônicos do ENDIPE deste mesmo ano (2016) e utilizando o mesmo descritor (Educação Infantil), encontramos 26 artigos no primeiro eixo “Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cenas na Educação Pública”, 19 pesquisas no segundo eixo “Didática, Profissão Docente e Políticas Públicas” e, por fim, apenas 2 artigos no terceiro eixo “Didática e Prática de Ensino nas Diversidades Educacionais”.

Tabela 1 – Quantidade de artigos publicados por eixo temático no ENDIPE 2014 e 2016 utilizando o descritor “Educação Infantil”

XVII ENDIPE (2014)		XVIII ENDIPE (2016)	
EIXOS TEMÁTICOS	QTDE. ARTIGOS PUBLICADOS	EIXOS TEMÁTICOS	QTDE. ARTIGOS PUBLICADOS
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola	21	Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cenas na Educação Pública	26
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores	37	Didática, Profissão Docente e Políticas Públicas	19
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade	16	Didática e Prática de Ensino nas Diversidades Educacionais	2
Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade	1	-	-
TOTAL	75	TOTAL	47

Fonte: a própria autora.

Em uma nova tentativa, utilizando o descritor “criança”, também abrangendo o período de 2014 a 2016, localizamos o total de 46 artigos científicos publicados em 2014 e 29 pesquisas publicadas em 2016. Sendo que, no primeiro eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola” dos anais eletrônicos do ENDIPE de 2014, encontramos 23 artigos que falam sobre criança. No segundo eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores”, localizamos 11 pesquisas que tratam sobre o mesmo assunto. No terceiro eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade”, encontramos 12 artigos publicados e, por fim, no quarto eixo “Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade”, não localizamos nenhum artigo que abrangesse este descritor.

Com relação aos anais eletrônicos do ENDIPE de 2016, encontramos no primeiro eixo “Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cenas na Educação Pública”, 21 artigos que tratam sobre criança. Já, no segundo eixo “Didática, Profissão Docente e Políticas Públicas” localizamos 4 trabalhos que falam sobre o mesmo assunto e, por fim, no terceiro eixo “Didática e Prática de

Ensino nas Diversidades Educacionais” encontramos 4 trabalhos que tratam sobre este mesmo descritor.

Tabela 2 – Quantidade de artigos publicados por eixo temático no ENDIPE 2014 e 2016 utilizando o descritor “Criança”

XVII ENDIPE (2014)		XVIII ENDIPE (2016)	
EIXOS TEMÁTICOS	QTDE. ARTIGOS PUBLICADOS	EIXOS TEMÁTICOS	QTDE. ARTIGOS PUBLICADOS
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola	23	Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cenas na Educação Pública	21
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores	11	Didática, Profissão Docente e Políticas Públicas	4
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade	12	Didática e Prática de Ensino nas Diversidades Educacionais	4
Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade	0	-	-
TOTAL	46	TOTAL	29

Fonte: a própria autora.

Utilizando o descritor “infância”, abrangendo os anos de 2014 e 2016, encontramos o total de 21 artigos publicados em 2014 e 9 pesquisas publicadas em 2016. Visto que, no primeiro eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola” dos anais eletrônicos do ENDIPE de 2014, encontramos 8 artigos que tratam sobre infância. Já, no segundo eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores” localizamos 5 pesquisas que falam sobre o mesmo assunto. No terceiro eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade”, encontramos 8 trabalhos e, por fim, no quarto eixo “Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade”, não localizamos nenhum artigo que tratasse sobre este descritor.

Já, no primeiro eixo “Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cenas na Educação Pública” dos anais eletrônicos do ENDIPE de 2016, encontramos 3 artigos que tratam sobre infância. No segundo eixo “Didática, Profissão Docente e Políticas Públicas” localizamos 4 trabalhos que falam sobre o

mesmo assunto e no terceiro eixo “Didática e Prática de Ensino nas Diversidades Educacionais” encontramos 2 artigos que tratam sobre este descritor.

Tabela 3 – Quantidade de artigos publicados por eixo temático no ENDIPE 2014 e 2016 utilizando o descritor “Infância”

XVII ENDIPE (2014)		XVIII ENDIPE (2016)	
EIXOS TEMÁTICOS	QTDE. ARTIGOS PUBLICADOS	EIXOS TEMÁTICOS	QTDE. ARTIGOS PUBLICADOS
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola	8	Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cenas na Educação Pública	3
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores	5	Didática, Profissão Docente e Políticas Públicas	4
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade	8	Didática e Prática de Ensino nas Diversidades Educacionais	2
Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade	0	-	-
TOTAL	21	TOTAL	9

Fonte: a própria autora.

Visando refinar a nossa pesquisa dentro dos anais eletrônicos do ENDIPE de 2014 e 2016, buscamos em cada um dos eixos temáticos citados anteriormente encontrar artigos científicos que se relacionassem, tanto com os descritores “Educação Infantil”, “criança” e “infância”, quanto com as categorias de análise “formação docente”, “formação de professores”, “formação inicial” e “formação continuada” e, como resultado, obtivemos o total de 35 trabalhos publicados em 2014 e 13 artigos científicos publicados em 2016.

Sendo que, no primeiro eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola” dos anais eletrônicos do ENDIPE 2014, encontramos a quantidade de 5 artigos. No segundo eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores” localizamos 27 trabalhos. No terceiro eixo “Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade” encontramos 2 artigos e, por fim, no quarto eixo “Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade” localizamos apenas 1 artigo.

Já, no livro “Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cenas na Educação Pública” dos anais eletrônicos do ENDIPE 2016, encontramos a quantidade de 7 materiais, no livro “Didática, Profissão Docente e Políticas Públicas” localizamos 6 artigos e no livro “Didática e Prática de Ensino nas Diversidades Educacionais” não encontramos nenhum trabalho que tratasse sobre estas categorias.

Tabela 4 – Quantidade de artigos publicados por eixo temático no ENDIPE 2014 e 2016 utilizando as categorias de análise “Formação docente; formação de professores; formação inicial; formação continuada”

XVII ENDIPE (2014)		XVIII ENDIPE (2016)	
EIXOS TEMÁTICOS	QTDE. ARTIGOS PUBLICADOS	EIXOS TEMÁTICOS	QTDE. ARTIGOS PUBLICADOS
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola	5	Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cenas na Educação Pública	7
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores	27	Didática, Profissão Docente e Políticas Públicas	6
Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade	2	Didática e Prática de Ensino nas Diversidades Educacionais	0
Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade	1	-	-
TOTAL	35	TOTAL	13

Fonte: a própria autora.

Levando em consideração o total de 48 artigos científicos localizados dentro dos anais eletrônicos do ENDIPE no período de 2014 a 2016, optamos por filtrar estes trabalhos, focando apenas em nosso objeto de estudo que é a formação do professor em questão. Desse modo, visando selecionar os textos nos quais faríamos as análises, utilizamos enquanto parâmetro de seleção trabalhos que tratassem apenas sobre a formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil, voltado para o perfil profissional no campo formativo. Assim, foram selecionados 6 (seis) artigos científicos, considerados de grande relevância e proximidade com esta pesquisa, sendo eles (Quadro 3):

Quadro 3 – Relação de artigos científicos selecionados para análise

NOME DO ARTIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE
A coordenação pedagógica na Educação Infantil: a formação continuada e suas implicações na construção de subjetividades docentes	2014	Garcez	Coordenação Pedagógica; Formação Continuada; Subjetividades Docentes
A formação continuada de educadores da Educação Infantil no contexto do PROEXT	2014	Fernandes; Albuquerque; Hoepers	Desenvolvimento e Prática Profissional; Educação Infantil; Formação Continuada de Professores
A formação continuada em contexto como espaço para ressignificar os papéis da coordenação pedagógica e da docência na Educação Infantil	2014	Vasconcelos; Barbosa	Docência na Educação Infantil; Coordenação Pedagógica; Formação em Contexto
Formação continuada de professores da Educação Infantil: as contribuições do NEI/UFRN	2014	Capistrano; Andrade; Momo	Formação Docente; Formação Continuada; Professor da Educação Infantil
As possíveis influências da formação continuada nas concepções de professoras de Educação Infantil	2016	Corrêa; Costa	Educação Infantil; Formação Continuada; Professoras
A formação de professores de Educação Infantil em cursos de Pedagogia: considerações e indagações	2016	Gomes	Cursos de Pedagogia; Formação de Professores de Educação Infantil; Professor Polivalente

Fonte: a própria autora.

Garcez (2014, p. 184) é doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PROPED, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cândido Mendes. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pretendia, através de sua pesquisa, “identificar a formação continuada como uma ação premente, que auxilia os docentes na superação da simples execução de tarefas, possibilitando que os mesmos pensem além de suas ideias e tornem-se autores de seu fazer pedagógico”.

Fernandes (2014) é doutora e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense. Professora e pesquisadora com experiência na área de Educação Básica e Superior. Albuquerque (2014) é doutora e mestre em Educação

pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora e coordenadora pedagógica e de pesquisa do Núcleo de Desenvolvimento Infantil - CED/UFSC. Hoepers (2014) é doutora e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Especialista em Educação à Distância pela Faculdade de Tecnologia de Florianópolis. Graduada em Pedagogia e em Ciências da Computação pela Universidade do Vale do Itajaí e professora do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Por meio de sua pesquisa, as autoras pretendiam “[...] consolidar a cultura da formação continuada [...] e sua contribuição nos processos de profissionalização dos professores em exercício na Educação Infantil” (FERNANDES; ALBUQUERQUE; HOEPERS, 2014, p. 520). Para isso, pautaram-se na metodologia da Alternância que se constituiu em uma forma de organizar o ensino escolar conjugado em diferentes experiências formativas tendo como finalidade a formação profissional.

Vasconcelos (2014) é doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade e professora do curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Barbosa (2014) é pós-doutora em Educação pela Universitat Central de Catalunya/Espanha. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora titular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e professora colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. O estudo das autoras, tinha como objetivo “qualificar os métodos, espaços e tempos da formação em contexto, na busca pela consolidação de práticas pedagógicas participativas na escola”. Assim, organizaram a pesquisa “a partir da observação e intervenção na organização das práticas pedagógicas de uma escola de educação infantil particular do interior do Rio Grande do Sul” (VASCONCELOS; BARBOSA, 2014, p. 557).

Capistrano (2014) é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Andrade (2014) é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio

Grande do Norte. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Momo (2014) é pós-doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. É professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (UFRN) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. O trabalho das autoras pretendia investigar “as contribuições do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/CAp/UFRN – para a formação de professores da Educação Infantil”. Para isso, fundamentou-se, teórica e metodologicamente, em uma “abordagem qualitativa e em pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski” (CAPISTRANO; ANDRADE; MOMO, 2014, p. 3174).

Corrêa (2016) é mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cidade de São Paulo. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFOPA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Costa (2016) é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. As autoras pretendiam, por meio de sua pesquisa, “compreender as possíveis influências da formação nas concepções de professoras de creches e pré-escolas a partir de um curso de formação continuada” (CORRÊA; COSTA, 2016, p. 1897). A metodologia adotada foi o grupo focal, com discussões embasadas na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Gomes (2016) é pós-doutora em Educação pela Universidade Católica Portuguesa. Mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Professora-assistente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos/SP e líder do Observatório de Profissionais da Educação: Políticas e Pesquisa-Formação. Em sua pesquisa, tinha como objetivo analisar as matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, no que se refere à formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, adotou uma metodologia de natureza

quanti/qualitativa e exploratório-descritiva, onde buscou analisar os documentos das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia selecionados, os quais eram mantidos por instituições públicas e privadas.

A seguir, discorreremos a análise dos textos científicos citados acima com as categorias de análise elencadas: Indústria Cultural, Razão Instrumental e Semiformação.

4.2 O PROCESSO (SEMI) FORMATIVO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE CRÍTICA DOS ARTIGOS DO ENDIPE

Neste tópico pretendemos fazer uma análise crítica descritiva dos artigos selecionados que dialogam com a Indústria Cultural, Razão Instrumental e semiformação, aspectos no qual tratamos ao longo deste trabalho e que foram elencados enquanto categorias de análise. Pretendemos verificar até que ponto esses aspectos influenciam na formação de professores da Educação Infantil e contribuem efetivamente para pensar uma educação pautada na autorreflexão, que busca se distanciar de um ensino superficial – empobrecido de experiências formativas – e de uma educação semiformada, resultante da Razão Instrumental e da Indústria Cultural.

Cumpramos ressaltar que as concepções sobre a formação de professores da Educação Infantil presentes nos artigos selecionados variam de acordo com os autores e conceitos adotados, no entanto, eles se complementam e, por esse motivo, tornou-se possível relacioná-los no momento da escrita da análise.

Em relação à metodologia de pesquisa adotada pelos autores, observamos que nenhum dos artigos embasaram-se na Teoria Crítica da Sociedade, no entanto, nota-se que todas as pesquisas foram escritas pautadas em uma perspectiva crítica, mais especificamente, na Teoria Histórico-Cultural, no qual os autores deixam explícito o Materialismo Histórico-Dialético como o método epistemológico elegido.

Considerando que os artigos partem de uma perspectiva teórica crítica, de base marxista, selecionamos alguns termos que foram constantemente utilizados pelos autores e que encontram-se em sintonia com o aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade (Quadro 4). Cumpramos salientar que estes termos tornaram-se critérios para identificação e classificação das categorias de análise.

Desse modo, a seguir, iremos relacioná-los com essas categorias buscando desenvolver uma análise embasada em aportes teóricos críticos.

Quadro 4 – Termos relacionados com as categorias de análise

TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	ARTIGOS ANALISADOS
Indústria Cultural	Mecanicamente; padronizada; preparatório; negócio.
Razão Instrumental	Aligeiramento; cristalizados; generalizados; racionalidade técnica; superficialidade.
Semiformação	Fragmentada; tradicionais; vazias.

Fonte: a própria autora.

Compreende-se que quando os autores relatam nos artigos sobre atividades padronizadas, que são desenvolvidas mecanicamente e possuem caráter essencialmente preparatório, estão implicitamente referindo-se a Indústria Cultural. Já, quando tratam sobre conceitos cristalizados, conteúdos generalizados e racionalidade técnica, estão mencionando a respeito da Razão Instrumental. Por fim, no momento que declaram que os professores possuem conhecimento, mas não os domina e que estes profissionais possuem práticas ora escolarizantes, ora recreacionistas, estão se referindo a semiformação. Entenderemos melhor essas relações por meio da análise subsequente.

4.2.1 Indústria Cultural, Razão Instrumental e Semiformação

Dando início a análise dos artigos científicos do ENDIPE (2014-2016), apontamos que alguns limites referentes à formação de professores foram elencados pelos autores, assim como esclarece Gomes (2016) que nos cursos pesquisados de Pedagogia prevalecem uma formação de natureza disciplinar, na qual a **racionalidade técnica** predomina, apresentando de forma intencional a aprendizagem de teorias que se auto aplicam no exercício da docência dentro das creches e pré-escolas. Além disso, a autora pontua que observou nestes cursos uma grande dispersão e fragmentação curricular, devido a diversidade de disciplinas sem aderência com a docência nas etapas iniciais da Educação Básica, que acabam gerando uma imprecisão do perfil dos profissionais que atuam nesta área.

Essa ideia de racionalidade técnica se aproxima do conceito de Razão Instrumental elaborado por Horkheimer (2002), no qual o conhecimento

petrificado acaba privilegiando a inculcação de habilidades, ocasionando a transformação desses espaços de formação em instituições vocacionais voltadas para o aprendizado pela prática, direcionando os olhares educativos para a competência do saber fazer, que nada mais é do que a própria instrumentalização do ensino.

Além disso, observa-se que essa dispersão e fragmentação curricular não passam de modelos considerados ideais, que apenas reproduzem conteúdos de interesse capitalista e, muitas vezes, não atendem as necessidades e não potencializam as capacidades dos profissionais da Educação Infantil. Essa formação, que deveria voltar-se para o exercício da autorreflexão e autocrítica capaz de conduzi-los ao projeto da emancipação humana, reifica e rompe com as possibilidades de experiência formativa do pensar crítico e elaborado, limitando-os a ações reprodutivistas, utilitaristas e unificadoras do pensamento.

Corroborando que essa afirmação, Corrêa e Costa (2016, p. 1899) apontam que mesmo os professores que possuem formação em nível superior em Pedagogia, “podem não estar preparados para lidar com as especificidades do trabalho com crianças pequenas”. Isso porque eles “constroem suas identidades profissionais distantes da ideia da necessidade de uma formação qualificada para o exercício de tal profissão” (VASCONCELOS; BARBOSA, 2014, p. 558) ou, até mesmo, devido ao “**aligeiramento e superficialidade**” desse processo (FERNANDES; ALBUQUERQUE; HOEPERS, 2014, p. 525, grifo nosso).

Essa concepção de aligeiramento e superficialidade presentes nos artigos analisados, também podem ser compreendidos enquanto Razão Instrumental, pois evidenciam a fragilidade formativa que é propagada nos cursos de ensino superior, no qual a experiência formativa é nada mais do que um incentivo ao aprimoramento do trabalho pedagógico que se destina a tornar a aprendizagem mais rápida e eficiente, retirando, no entanto, seu caráter formador (OLIVEIRA; SILVA; PIASSA, 2019).

Oliveira, Silva e Piassa (2019) complementam ao afirmar que esse processo analítico do conhecimento e do ensino ficam restritos à aplicação de técnicas, e a experiência do pensar é minimizada e limitada, reduzindo-se à utilidade. Conforme Adorno (2001, p. 129) afirma, “enquanto as escolas treinam os homens no discurso, [...] os instruídos tornam-se cada vez mais mudos”. Nesse sentido, há a evidência de uma educação que, permeada pelas teorias modernas de

aprendizagem, conduzem seus alunos para o ensino prático em substituição aos fundamentos teóricos do saber.

Essa afirmação pode ser comprovada quando Gomes (2016) relata sobre os campos de conhecimento que caracterizam a organização do trabalho educativo e pedagógico na Educação Infantil, no qual observa que os mesmos se encontram dispersos ou não estão contemplados explicitamente na maioria dos cursos de Pedagogia. Além disso, identifica que menos de 2% da carga horária total destes cursos são direcionados ao campo da Educação Infantil, sendo assim,

Das 144 IES examinadas, 22 não oferecem nenhuma disciplina com um título que remeta diretamente à Educação Infantil. Nas demais 122 IES há disciplinas oferecidas nessa área, com denominações variadas. [...] Parece-nos que a formação no campo da Educação Infantil é reduzida, se comparada à formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GOMES, 2016, p. 7165).

Vasconcelos e Barbosa (2014) confirmam a observação de Gomes (2016) no que se refere a grade curricular dos cursos de formação inicial de professores (Magistério e Pedagogia), quando apontam que eles ofertam **conteúdos generalizados** sobre educação, ou seja, não abordam uma formação específica sobre a infância ou sobre a docência com crianças pequenas. De acordo com as autoras, essas fragilidades na formação inicial destes profissionais acabam resultando em **práticas pedagógicas tradicionais** nas escolas de Educação Infantil.

Esta conjuntura de fatores leva muitos profissionais a adotarem práticas pautadas em **conceitos cristalizados** e **atividades desenvolvidas mecanicamente** sem o devido olhar para as questões que envolvem a singularidade da infância desconsiderando as características e qualidades do ofício de ensinar (FERNANDES; ALBUQUERQUE; HOEPERS, 2014, p. 525, grifo nosso).

Esses apontamentos comprovam-se quando Vasconcelos e Barbosa (2014, p. 560, grifo nosso), juntamente com Corrêa e Costa (2016, p. 1902-1903) revelam que ao questionarem os professores sobre a forma como organizavam seus planejamentos, muitos afirmavam ser baseados em pautas previamente definidas, no qual buscavam direcionar suas atividades a partir de “trabalhinhos fragmentados” geralmente relacionados às “datas comemorativas, pouco significativas para as crianças e para a própria instituição, com **caráter**

essencialmente preparatório". Além disso, "registravam no mural coisas [...] de forma descontextualizada e sem relação com os fatos cotidianos vivenciados por elas".

Essas formas de pensar vão de encontro com o que Adorno entende por Indústria Cultural, Razão Instrumental e semiformação, categorias elencadas nesta análise, que evidenciam o quanto essas práticas estão permeadas por estes aspectos. Afinal, conforme apontam os textos, os cursos de Pedagogia proporcionam uma formação mínima e, algumas vezes, genérica voltada especificamente para o trabalho com crianças pequenas. Essa formação acaba não dando subsídios suficientes para que estes profissionais atuem de forma qualitativa dentro das instituições de ensino e, por esses e outros motivos, acabam reproduzindo atividades descontextualizadas que tem como objetivo preparar a criança para a próxima etapa de formação (Ensino Fundamental).

Esse entendimento, apontado pelas autoras, de que os planejamentos dos professores que atuam na Educação Infantil encontram-se organizados através de uma concepção de base tradicional, com conceitos cristalizados, pautada em atividades mecânicas de caráter essencialmente preparatório, vai ao encontro da concepção de Saito e Oliveira (2018, p. 7) quando afirmam que "pela lógica da razão instrumental do ensino, muitos professores da infância, vão estabelecendo suas ações à luz de receituários pedagógicos ou de adaptações do coletivo".

Um dos fatores que influenciam nessa organização de planejamento é a concepção que estes profissionais possuem, em suas práticas escolares, sobre o que é ser criança no contexto da escola infantil, ou seja, uma visão pautada na compreensão da criança enquanto um indivíduo "**incapaz, que pouco sabe e, portanto, pouco tem a oferecer**" (CORRÊA; COSTA, 2016, p. 1902, grifo nosso) e de uma infância enquanto um "**período de incapacidades, incompletudes, de vir a ser**" (VASCONCELOS; BARBOSA, 2014, p. 560, grifo nosso). Essa concepção da criança enquanto indivíduo impotente comprova-se quando as autoras expõem o relato de algumas professoras:

Nunca parei para pensar aquilo que minhas crianças querem, sempre planejei as atividades antes de saber o que elas desejam aprender, por achar que **elas não sabem muita coisa útil** para utilizar na sala (CORRÊA; COSTA, 2016, p. 1902, grifo nosso).

Tinha muito medo de propor atividades em que elas pudessem se machucar, se sujar, pois são muito pequenas e ainda **não pareciam ter capacidade de cuidar de si sem o auxílio de um adulto** (CORRÊA; COSTA, 2016, p. 1902, grifo nosso).

Esses termos em destaque utilizados pelas autoras, podem ser relacionados com a concepção de semiformação apontada por Adorno (2010, p. 9) que, “apesar de toda [...] informação que se difunde, [...] passou a ser a forma dominante da consciência atual”. Fica claro por meio da própria fala de uma das professoras, quando ela pontua que nunca parou para pensar no que as crianças querem aprender, que os profissionais não param para refletir sobre a capacidade que as crianças possuem de produzir-se.

É importante ressaltar, nesse sentido, que para que a Educação Infantil desempenhe seu papel no desenvolvimento humano e social, é necessário que os professores entendam que as crianças possuem um olhar crítico sobre as coisas e que elas sejam vistas como um ser ativo, histórico, cultural, que transforma o mundo e por ele é transformada. É fundamental que ela seja compreendida e trabalhada na sua inteireza, de forma que as práticas educativas desenvolvam suas potencialidades.

Por isso, partilhando do mesmo pressuposto de Kramer (2000, p. 5), defendemos uma formação de professores da Educação Infantil que esteja pautada na compreensão da criança enquanto indivíduo que:

“[...] reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem”.

Outra dificuldade referente ao planejamento, apontada nos textos, que gostaríamos de ressaltar é decorrente das “exigências da própria SEMED – Secretaria Municipal de Educação, que exige dos professores um plano de atividades antes que ele conheça as crianças com as quais vai trabalhar” (CORRÊA; COSTA, 2016, p. 1903), deixando explícito o quanto que “a formação dos professores [...] são em grande parte determinadas por políticas” (CAPISTRANO; ANDRADE; MOMO, 2014, p. 3179).

Inclusive, Gomes (2016) aponta que, 80.6% dos cursos de Pedagogia são de responsabilidade de Instituições de Ensino Superior (IES)

privadas, sendo a maioria dos cursos oferecidos por Faculdades, as quais são mantidas por grandes empresas com capital aberto na Bolsa de Valores. Segundo a autora, estas instituições são **tratadas como negócio** no mercado educacional brasileiro, onde os cursos são apresentados de forma **padronizada e fragmentada**.

Vale ressaltar que essa compreensão da formação vista como negócio padronizado e fragmentado vai ao encontro do que Adorno e Horkheimer (1985) pontuam como Indústria Cultural e semiformação. Saito e Oliveira (2018, p. 7) corroboram com essa ideia quando pontuam que “muitos espaços educacionais [...] acabam reproduzindo interesses capitalistas e da Indústria Cultural, perdendo a consistência filosófica e pedagógica no desenvolvimento dos processos educativos”.

Afinal, conforme salienta Adorno (2003, p. 23),

O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, [...] é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação [...] que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos.

A Indústria Cultural se apresenta como único poder de dominação e difusão de uma cultura de subserviência, tornando-se o guia que orienta os indivíduos em um mundo caótico que desarticula qualquer revolta contra seu sistema. A falsa satisfação promovida por ela, acaba por desmobilizar ou impedir qualquer mobilização crítica, transformando os indivíduos em seu objeto e não permitindo a formação de uma autonomia consciente, gerando assim um sujeito semiformado, gerador e transformador do capital.

Consequentemente, “o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos” e “uma racionalidade estratégica nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca” (ADORNO, 2003, p. 104), ou seja, estrategicamente as classes sociais dominantes transmitem uma formação técnica, disciplinadora e controladora, onde o saber e o conhecimento tornam-se reféns de uma dominação calculada, projetada, de uma racionalidade voltada para o lucro, que tem como objetivo transformar esses profissionais em marionetes das normas capitalistas.

Essa realidade envolvida pela tecnificação do conhecimento, contribui para as tendências do desaparecimento da figura do professor autônomo e

reflexivo em função dos padrões da sociedade industrial e mercantilizada. Dessa forma, o perfil deste profissional que atua dentro da Educação Infantil acaba sendo desconstruído, recebendo diversas identidades profissionais, tais como babá, tia e professora. Gomes (2016) ressalta que trata-se de uma profissão que se encontra em construção e que possui identidades plurais que foram construídas com base nas relações de gênero. Pontua, ainda, que:

Os valores educacionais implícitos nas práticas e nas expectativas da sociedade e, sobretudo das famílias, implicam em **práticas pedagógicas ora escolarizantes, ora recreacionistas e/ou de ocupação das crianças pequenas** (GOMES, 2016, p. 7168, grifo nosso).

Em consonância com a citação de Gomes (2016), Corrêa e Costa (2016) relatam que as professoras da Educação Infantil recebem fortes cobranças das famílias e das escolas de Ensino Fundamental concernentes à realização de atividades preparatórias para a escolarização da criança, o que as pressiona a secundarizar a brincadeira, que é considerada atividade primordial para o desenvolvimento integral da criança nesta etapa educacional.

Essa dicotomia entre cuidar e educar incutiu desdobramentos no trabalho destes profissionais que acabaram “distanciando o saber do fazer, tornando as **práticas vazias**, onde **há o conhecimento, mas o professor não o domina, simplesmente reproduz o que ‘ouviu falar’**, sendo incapaz de criar suas ações” (GARCEZ, 2014, p. 185, grifo nosso).

Nota-se por meio da citação de Garcez que a semiformação está presente no processo de formação destes profissionais, pois conforme afirma Maar (2003, p. 465) “a finalidade que cabe aos sujeitos é serem sujeitos da reprodução de um mundo em que sua condição é de sujeitos sujeitados”, ou seja, devido à essa sujeição acabam recebendo e propagando uma formação semiformada. Isso ocorre porque essa formação tende a ser substituída por conteúdos que, muitas vezes, estão afinados com o princípio da utilidade, do uso quantitativo do saber, conduzindo estes profissionais ao desenvolvimento de ações educativas pautadas na superficialidade e no conformismo pedagógico (SAITO; OLIVEIRA, 2018).

Essas ações são cristalizadas em torno de práticas equivocadas que se naturalizam no cotidiano infantil, transformando-se em cenário pedagógico do trabalho educativo e mediador de crianças em fase de formação e desenvolvimento,

como se fossem propiciadoras de uma formação autocrítica. Assim, o pensamento é esvaziado ao invés de ressignificado pela reflexão, fazendo com que as experiências formativas deem lugar a lógica do pensamento instrumental e repetitivo, no qual os professores são conduzidos sem ao menos refletirem sobre o processo e elaborarem novos olhares para o trabalho educativo com crianças pequenas (SAITO; OLIVEIRA, 2018).

Em síntese, por meio das análises, constatamos que as concepções de formação de professores da Educação Infantil presentes nos textos variam de acordo com os autores e conceitos adotados. Entretanto, de modo geral, apresentam conceitos – explícitos ou não – que evidenciam o entendimento dessa formação enquanto uma etapa da educação que encontra-se fragilizada, padronizada, aligeirada e semiformada. Mesmo assim, apresentam indícios de resistência que possibilitam pensar uma educação autorreflexiva, emancipada e comprometida com a desbarbárie social.

Nesse sentido, conforme aponta Gomes (2016, p. 7169, grifo nosso), “um olhar para essas dimensões [...] implicaria, entre outros aspectos, em uma **reflexão** sobre o campo das culturas em geral”, assunto no qual pretendemos abordar no tópico a seguir.

4.2.2 Enquanto Houver Possibilidades, Haverá Esperanças: Por uma Educação Contra a Barbárie

Por meio da análise dos artigos científicos do ENDIPE (2014-2016), foi possível perceber não apenas alguns limites e dificuldades referente a formação de professores da Educação Infantil, mas também certas tendências e posturas que mostram a possibilidade de resistência através do comprometimento com a qualidade da formação destes profissionais.

Vale ressaltar que nossa pretensão neste tópico (e neste trabalho) não é determinar que a Teoria Crítica da Sociedade seja o único meio para atingirmos a emancipação, mas demonstrar que o caminho para uma possível resistência contra a barbárie esteja no processo de reflexão que estes profissionais devem fazer a respeito de sua formação e de suas práticas de ensino.

Nesse sentido, identificamos algumas palavras que aparecem constantemente nos textos analisados e que contribui de forma efetiva para

pensarmos em uma possibilidade de resistência, ou seja, em uma educação que promova um olhar para as crianças pequenas como protagonistas de suas vivências e que esteja comprometida com a qualidade da formação profissional disseminada aos professores que atuam nas escolas da infância (Quadro 5).

Quadro 5 – Termos que exprimem possibilidade de resistência

TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	ARTIGOS ANALISADOS
Resistência; emancipação; desbarbarização.	Analisa; discussão; estudo; reelabora; reflete; repensar; significativas; tomada de consciência.

Fonte: a própria autora.

Por meio do levantamento apresentado no quadro 5, identificamos que os autores assumem uma postura de resistência quando apontam em seus textos aspectos que evidenciam a preocupação em discutir, analisar e refletir sobre questões que tratam da criança enquanto indivíduo de direitos e do comprometimento com a qualidade da formação propagada aos profissionais que atuam dentro dos espaços educativos da infância.

No que se refere a análise dos artigos, Garcez (2014, p. 186-187) aponta que apesar do “[...] território social da creche ainda apresentar-se revestido de concepções assistencialistas sobre o atendimento às crianças”, aos poucos as professoras começaram a perceber que elas tinham capacidade de aprender e, muitas vezes, essa aprendizagem não ocorria devido elas utilizarem de atividades mecânicas e repetitivas que não eram interessantes para a construção do saber. Após algumas discussões contextualizadas, as professoras compreenderam que para uma aprendizagem efetiva, era necessário que as crianças tivessem “contato com o outro e com os objetos da cultura, através de vivências **significativas**, tanto do seu contexto sociocultural, quanto de outros contextos, que agucem suas habilidades motoras e intelectuais” (CORRÊA; COSTA, 2016, p. 1905, grifo nosso).

Esse ponto de vista apontado pelas autoras vai ao encontro do que Portelinha et al. (2017, p. 42) propõe, ou seja, que o professor “[...] deve pautar-se em uma concepção pedagógica que garanta o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio do acesso à aprendizagem do conhecimento científico, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil”. No entanto, “propor uma educação em que as crianças [...] aprendam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomos e cooperativos implica pensar, ainda, a

formação permanente dos profissionais que com eles atuam” (KRAMER, 1997, p. 22-23).

Dessa forma, compreende-se que, se pretendemos melhorar a qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas, precisamos nos comprometer com a qualidade da formação profissional propagada aos seus professores. Afinal, se levarmos em consideração a LDB 9.394/96 que determina a Educação Infantil como direito das crianças, não podemos mais permitir que ela seja constituída por práticas voltadas somente ao cuidado e assistência dos pequenos.

Conforme Capistrano, Andrade e Momo (2014, p. 3175) afirmam,

À medida que a equipe docente **reflete/analisa/reelabora** permanentemente a sua prática, se reconstrói como um grupo de professores de crianças [...] e como sujeitos, contribuindo para a produção e socialização de conhecimentos em sua área de atuação e, conseqüentemente, para o processo de formação inicial e/ou continuada de professores (grifo nosso).

Nesse sentido, se cogitamos romper com essa imagem da Educação Infantil enquanto espaço de cuidado e assistência, é necessário compreendermos as crianças pequenas como protagonistas das suas próprias vidas. Além disso, devemos pensar nesses espaços educativos “[...] como um lugar que seja promotor da participação das crianças nas decisões e planejamento do cotidiano escolar” de forma que também promova momentos de “[...] **discussão e estudo** para além da formação inicial” (VASCONCELOS; BARBOSA, 2014, p. 557 e 559, grifo nosso). Conforme Kramer (1997, p. 22) afirma:

É preciso que [...] se concebam a infância [...] como categorias sociais e não fases, efêmeras, que precisam ser aligeiradas em nome da modernidade e de sua ânsia de futuro e superação. É preciso, ainda, compreender e respeitar a criança, [...] o adulto, nas suas particularidades e diferenças, mas garantindo uma mesma qualidade, sem a qual se estaria apenas perpetuando a desigualdade, a opressão, o autoritarismo, a discriminação de gênero, o racismo e tantas outras formas de preconceito sempre contrárias à democracia.

Dessa forma, estaremos situando os sujeitos da escola infantil (professores ou crianças) como parceiros na construção do processo educativo, de modo que todos tenham espaço e que suas vozes e singularidades sejam respeitadas e potencializadas.

Complementando as ideias das autoras, Capistrano, Andrade e Momo (2014, p. 3178) também apontam a necessidade de “**repensar** a formação continuada, [...] considerada aspecto fundamental para redefinição da profissão docente e das transformações no/do contexto educativo”. Compreende-se, nesse sentido, que “[...] tratar a formação continuada como crucial no processo de qualificação da ação educativa, significa possibilitar estudos e **reflexões** sobre sua prática pedagógica, num exercício de aproximação da teoria e prática” (FERNANDES; ALBUQUERQUE; HOEPERS, 2014, p. 522).

Essa concepção de repensar e refletir sobre a formação dos professores da infância vai ao encontro do que Adorno (2003) entende por resistência, ou seja, uma possível “**tomada de consciência**” que pode auxiliar o profissional da infância a reconhecer-se como integrante de um sistema educacional que se encontra em constante transformação, no qual acaba sendo subordinado às ideologias difundidas pelo sistema capitalista (GARCEZ, 2014, p. 187, grifo nosso).

Essa tomada de consciência é compreendida por Adorno (2003) como a necessidade de resistir por meio do conhecimento, entretanto, sua concretização efetiva somente é possível por meio de uma educação pautada na contradição e na resistência, aspectos considerados necessários para a solução do problema da sociedade moderna: a semiformação.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de **resistir** a isso. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. **Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades** (ADORNO, 2003, p. 116-117, grifo nosso).

Compreende-se, portanto, que o objetivo principal da educação e da formação de professores da Educação Infantil deve ser resistir a todas as fragilidades, limitações e dificuldades presentes nesse processo formativo. É nesse sentido que Adorno (2003, p. 27) aponta que torna-se necessário “romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência”, despertando a consciência e mostrando aos indivíduos as falsidades presentes na vida da sociedade culturalmente construída.

No entanto, para a educação ser efetiva, ela deve ser ao mesmo tempo crítica da semiformação e resistência na sociedade. A emancipação é elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, ela deve estar concretizada em orientá-la “para que [...] seja uma educação para a contestação e para a resistência”. Essa orientação normativa da educação não deve ser imposta de fora, mas deve saltar de sua configuração histórica que, por suas contradições, “exige ‘objetivamente’ a partir de si própria a sua transformação” (ADORNO, 1999, p. 182), de forma que os sujeitos se tornem reflexivos e aptos a interromper a barbárie.

Em síntese, observamos que as autoras propõem momentos de reflexão, discussão e estudos sobre a criança enquanto protagonista de sua aprendizagem; sobre a qualidade da formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil; e sobre as práticas pedagógicas destes profissionais, aspectos que nos ajudam a romper com uma educação pautada na instrumentalidade técnica, não crítica, vista apenas como receituário que visa atender as exigências do sistema capitalista.

Nesse sentido, concluímos que apesar dos artigos analisados não partirem do aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, são de uma perspectiva crítica, de base marxista, e contribuíram de forma efetiva para pensarmos em possibilidades de resistência, considerando a qualidade da formação que é propagada para as crianças e para os profissionais que com elas atuam.

TODAS AS HISTÓRIAS TÊM UM FIM, MAS A MINHA CONTINUA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir
entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque
descobri, no caminho incerto da vida, que o mais
importante é decidir.
Cora Coralina*

Ao retomar o objetivo principal desse estudo que foi analisar como se tem constituído o entendimento sobre a formação de professores para a Educação Infantil que se apresentam em produções científicas do ENDIPE (2014-2016), voltamos nossos olhares para a necessidade da crítica imanente em relação ao processo de formação nesse contexto atual.

Nesse sentido, por meio de um breve resgate do percurso que fizemos até aqui, elucidamos questões centrais no tocante ao processo de formação de professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos. Nesse sentido, no primeiro capítulo, vimos que apesar da educação não ter sido um tema central discutido pelos pesquisadores da Teoria Crítica da Sociedade e não apontarem a superação da semiformação em nenhuma direção específica, dedicaram-se a estudar sobre questões humanas e sociais, e enfatizaram a necessidade urgente da emancipação. Tais teóricos apontam essa necessidade devido os processos racionais terem sido totalmente operacionalizados, transformando-se em instrumento da Indústria Cultural, que busca difundir uma cultura de subserviência na qual forma os indivíduos sem uma autonomia consciente.

Ocorreu o que podemos chamar de formalização da razão, ou seja, a própria razão se transformou em estupidez, uma vez que ela passou a inculcar slogans dominadores, padronizar e classificar os seres humanos, impedindo-os de refletir sobre suas ações, transformando assim seus pensamentos em ideias alienadas. Dessa forma, a escola – espaço no qual ocorre a transmissão da cultura – converteu-se em espaço de semiformação na medida em que passou a transmitir uma cultura sem profundidade, centrada apenas na formação de habilidades e atitudes produtivas no sentido mercadológico.

No segundo capítulo, vimos por meio da história da Educação Infantil que ela foi, durante muito tempo, pautada em aspectos assistencialistas que buscava apenas cuidar da criança, sem preocupar-se com questões relacionadas ao

seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual. Somente após muitas discussões e lutas, passou a ser considerada etapa da educação básica e direito da criança. Além disso, vimos também que a formação de professores da Educação Infantil, a princípio, era composta por mulheres leigas que tinham como objetivo cuidar dos filhos das mães trabalhadoras. Recentemente, com a promulgação da LDB 9.394/96, instituíram que para atuar na Educação Infantil, era necessário que os profissionais possuíssem formação em nível superior. Todavia, esses avanços não foram suficientes para promover a valorização dos professores da infância e garantir um atendimento de qualidade dentro dessas instituições de ensino.

No terceiro capítulo, vimos por meio da análise das produções científicas do ENDIPE (2014-2016) que elas apresentam alguns limites, fragilidades e dificuldades referente a formação de professores da Educação Infantil, no entanto, também contribuem de forma efetiva para pensarmos em possibilidades de uma educação pautada na contradição, ou seja, uma formação que seja capaz de inquietar e provocar à reflexão sobre nossas práticas, experiências, valores e saberes.

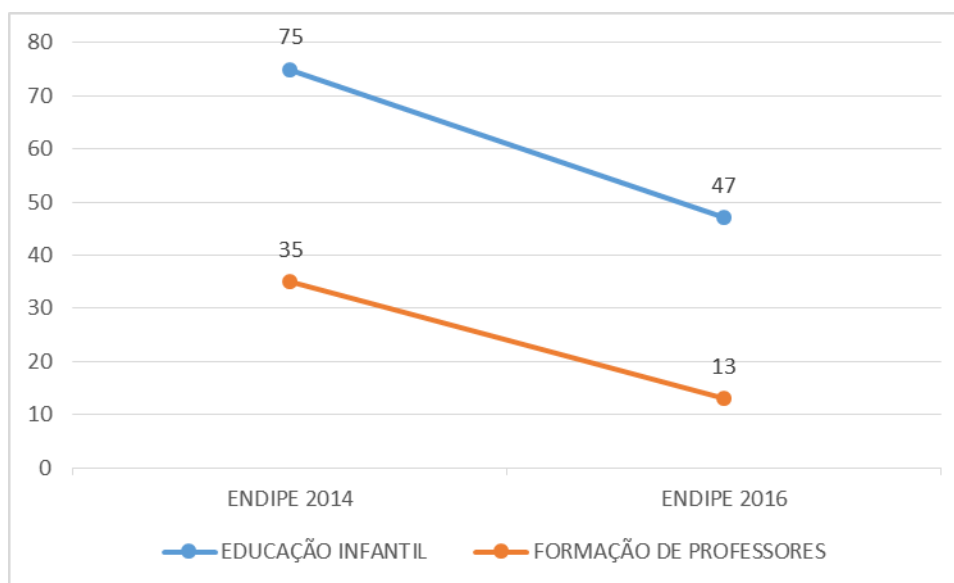
Assim, por meio da análise crítica destes artigos, pudemos refletir sobre a educação e os processos formativos de professores que vem sendo propagados no contexto atual emergente, no sentido de nos nutrirmos de crítica e reflexão sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Além disso, a pesquisa possibilitou compreender que as concepções de formação de professores da Educação Infantil presentes nos textos apresentam conceitos – explícitos ou não – que evidenciam o entendimento dessa formação enquanto uma etapa da educação que se encontra fragilizada, padronizada, aligeirada e semiformada. Mesmo assim, apresentam indícios de resistência que possibilitam pensar uma educação autorreflexiva, emancipada e comprometida com a desbarbárie social.

Cumpramos ressaltar que, mediante análise das tabelas 1 (um), 2 (dois), 3 (três) e 4 (quatro), houve um acentuado número de pesquisas publicadas no ENDIPE de 2014 envolvendo a formação de professores e a Educação Infantil, entretanto, observa-se também uma queda drástica na quantidade de pesquisas voltadas à formação de professores na etapa da Educação Infantil no ENDIPE de

2016. Conforme podemos visualizar no gráfico 1 (um), outro ponto importante é que as pesquisas sobre a Educação Infantil vêm ganhando cada vez mais espaço.

Gráfico 1 – Quantidade de artigos publicados no ENDIPE de 2014 e 2016



Fonte: a própria autora.

Um dos fatores que podem justificar essa redução de pesquisas relacionadas a temática da formação de professores na Educação Infantil, seja o fato de que, atualmente, esses assuntos não estejam mais “em alta” ou não sejam mais comerciáveis, ao contrário das temáticas que tratam sobre questões políticas da Educação, mais especificamente sobre a Base Nacional Comum Curricular.

Nota-se, ainda, que embora o ENDIPE seja um evento formativo que trata sobre didática e práticas de ensino da educação, o mesmo não apresentou, no período escolhido para análise, artigos que tratassem especificamente sobre a formação de professores da Educação Infantil e nem eixos temáticos relacionados.

Nesse sentido, assim como Adorno (2003), compreendemos que a educação não é necessariamente um fator de emancipação, no entanto acreditamos que seja possível amenizar os efeitos nocivos causados pela Indústria Cultural, Razão Instrumental e Semiformação proporcionando uma formação de qualidade para os profissionais que atuam dentro dessas instituições de ensino. Formação entendida como qualificação, que garanta avanços na escolaridade, carreira e salário. Formação inicial e continuada, que possibilite que estes profissionais reflitam sobre suas práticas e ampliem seus conhecimentos. Formação permanente,

concebida por uma política cultural sólida e consistente, exercida com condições dignas de vida e de trabalho. Formação que capacite lutar contra a barbárie.

Afinal, uma educação que pretende ser emancipatória e crítica, não pode eximir-se de sua responsabilidade em promover uma formação cultural problematizadora. Por esse motivo, o professor que atua na Educação Infantil deve ser um indivíduo consciente, que incentive o pensamento crítico desde a infância, e sua profissão deve estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova a educação e de uma educação que não deixe de cuidar, ou seja, que atenda à criança em suas necessidades e exigências essenciais desde a mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade.

Pensando nessa perspectiva, finalizamos nossas considerações com a epígrafe de Cora Coralina, pois acreditamos que independente das batalhas que travamos diariamente na área da Educação, não podemos deixar de lembrar todos os dias, ao acordar, do nosso compromisso e responsabilidade enquanto formadores de crianças em processo de desenvolvimento: apresentar, por meio da educação, da tomada de consciência e da nossa humanidade, as possibilidades emancipatórias do ensino.

E foi exatamente nesse sentido que esse trabalho foi pensado: não como uma forma de propor estratégias para solucionar os problemas presentes na área da formação de professores da Educação Infantil, mas contribuir com o universo deste profissional, com proposições para o pensar crítico em torno das possibilidades de uma educação contra a barbárie pelo caminho da resistência.

Afinal, por meio da leitura dessa dissertação, esperamos que todos **decidam** lutar pelo direito de uma formação de mais qualidade, tanto para os professores da infância quanto para as crianças, pois enquanto houver pessoas que lutem por esses direitos, haverá possibilidades de educar em busca de novos horizontes pedagógicos e educacionais. Por isso, finalizamos esta etapa com novas inquietações no que tange ao processo de educação e formação de nossas crianças pelo caminho do ensino e das ações docentes envolvidas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Tempo livre. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 70-82.
- ADORNO, Theodor W. **Primas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.
- ADORNO, Theodor W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ADORNO, Theodor W. Tabus a respeito do professor. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. São Paulo: Edições 70, 2001b.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno. ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/historico/>>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- ARAÚJO, Ulisses F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 11-21.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- 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.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 95-111, jan./jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Resolução n. 01, 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, 11p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 12, n. 35, p. 300-307, maio/ago. 2007.

BUENO, Sinésio Ferraz. Adorno, um marxista ortodoxo. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 161-182.

CANAÚBA, Maria Érbia Cássia. Sobre a distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica em Max Horkheimer. **Kíneses**, Marília, v. 2, n. 3, p. 195-204, abr. 2010.

CAPISTRANO, Naire Jane; ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira; MOMO, Mariangela. Formação continuada de professores da Educação Infantil: as contribuições do NEI/UFRN. In: XVII ENDIPE, 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2014. p. 3174-3184.

CASSARO, Fernando. **Theodor Adorno e a educação para o pensar autônomo**. 2009. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/filosofia-educacao-theodor-adorno-pedagogia-humanismo-513635.shtml>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002b.

CORRÊA, Talita Ananda; COSTA, Sinara Almeida da. As possíveis influências da formação continuada nas concepções de professoras de Educação Infantil. In: XVIII ENDIPE, 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 1897-1909.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996.

FERNANDES, Sônia Regina de Souza; ALBUQUERQUE, Moema Helena de; HOEPERS, Idorlene da Silva. A formação continuada de educadores da Educação Infantil no contexto do PROEXT. In: XVII ENDIPE, 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2014. p. 520-530.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar Corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940**. Porto-PT: Instituto de Inovação Nacional, 2000.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, Verlaine. Indústria cultural: o empobrecimento narcísico da subjetividade. **Kriterion**, n. 112, p. 332-344, dez. 2005.

GARCEZ, Priscila de Araujo. A coordenação pedagógica na Educação Infantil: a formação continuada e suas implicações na construção de subjetividades docentes. In: XVII ENDIPE, 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2014. p. 184-188.

GOMES, Marineide de Oliveira. A formação de professores de Educação Infantil em cursos de Pedagogia: considerações e indagações. In: XVIII ENDIPE, 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 7160-7172.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Tradução Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GRUPO DE PESQUISA TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO. UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicabana. 2015. Disponível em: <<http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=2621>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

KANT, Immanuel. **Resposta à questão: o que é esclarecimento?**. 1784. Tradução de Márcio Pugliesi. São Paulo: Cognitio, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.

KERDNA PRODUÇÃO EDITORIAL LTDA. **Segunda Guerra Mundial**. Disponível em: <<http://segunda-guerra.info/>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000.

KUHLMANN JR. Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 469-496.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000b.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, Emerson Filipini de. A concepção da educação em Theodor W. Adorno. In: ENCONTRO DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UNESP, n. 3, 2008, Marília. **Anais...** Marília: Filogenese, 2008. p. 77-84.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007.

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

MARCUSE, Herbert. As novas formas de controle. In: _____. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 23-37.

MATOS, Olgária Chain Feres. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-21, fev. 2019.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 140-155.

NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato; OLIVEIRA, Marta Regina. O trabalho pedagógico de professores no universo da Educação Infantil: a Teoria Crítica como possibilidade emancipatória do ensino. **HISTEDBR**, Campinas, v. 19, p. 1-13, mar. 2019.

NASCIMENTO, Edanielle Cristine Machado do. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência?. In: LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2017. p. 21-41.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Indústria cultural, razão instrumental e educação: aproximações teóricas à luz dos escritos de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, n. 3, 2015, México. **Anais...** México: UNAM, 2015. p. 1-22.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; BUENO, Sinésio Ferraz. Educação e trabalho docente à luz dos conceitos de semiformação e indústria cultural: implicações na contemporaneidade. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 1, p. 239-248, jan./abr. 2016.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SILVA, Anilde Tombolato Tavares da; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. Consciência Crítica Surda Muda: reflexões sobre a experiência formativa escolar. **Devir Educação**, Lavras, v. 3, n. 1, p. 170-180, jan./jun. 2019.

PALANCA, Nelson. Globalização: a difícil fuga do mundo administrado. In: LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicabana: UNIMEP/Autores Associados, 2001. p. 45-56.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil Brasileira. **HISTEDBR**, Campinas, n. 66, p. 196-210, dez. 2015.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a Educação Infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

PETRY, Bete Franciele. O conceito de razão nos escritos de Max Horkheimer. **Cadernos de Filosofia Alemã**, n. 22, p. 31-48, jul.-dez. 2013.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucielle Cristina; COELHO, Rejane Teixeira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. A

Educação Infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Temas e Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30-43, jan./jun. 2017.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 83-101.

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

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: _____. **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 11-58.

PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Zilma. Os primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil. In: _____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 91-104.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Revista Olhar de Professor**, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

RONDON, Roberto. Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira. In: LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicabana: UNIMEP/Autores Associados, 2001. p. 217-226.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. 1-15, jan. 2018.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 273 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina: PPGE, Florianópolis, 2005.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da; BUENO, Sinésio Ferraz. Indústria Cultural e mercantilização da cultura como projeto de semiformação na educação da infância moderna. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1164-1181, out./dez. 2017.

SILVA, Vandel Pinto da. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador?. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Org.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 83-96.

TALAVERAS, Rafael Francisco Molina. Razão objetiva e razão subjetiva: ascensão e declínio da razão. **Saber acadêmico**, n. 7, p. 123-131, jun. 2009.

THOMSON, Alex. **Compreender Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VASCONCELOS, Queila Almeida; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A formação continuada em contexto como espaço para ressignificar os papéis da coordenação pedagógica e da docência na Educação Infantil. In: XVII ENDIPE, 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2014. p. 556-564.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria Cultural e Educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org.). **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 117-135.