

# A CRISE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A (IN)APTIDÃO À EXPERIÊNCIA: DESAFIOS À EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

## THE CRISIS IN TEACHER FORMATION AND THE DISABILITY FOR EXPERIENCE: CHALLENGES TO INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION

Michelli Agra <sup>1</sup>  
Valdelúcia Alves da Costa <sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo, resultante de tese de doutorado sobre educação inclusiva e experiências no curso de licenciatura em educação física, tem por objetivo, dentre outros, analisar a concepção de aptidão à experiência (ADORNO, 2011), tendo a formação na sociedade administrada como central no questionamento da função da escola no processo de reprodução (ou não) de corpos submissos. O referencial teórico-metodológico adotado foi a Teoria Crítica da Sociedade na problematização e análise das causas sociais que promovem aversão à experiência e a crise na formação de professores. Este estudo afirma que a autodeterminação do professor, ao se contrapor aos modelos educacionais pré-determinados pela cultura de dominação, que têm como eixo central a competitividade, é fundamental no combate à violência na educação física inclusiva, voltada ao desenvolvimento da sensibilidade e emancipação, como sendo possível na formação dos estudantes por promover a autonomia, o livre pensar e a aptidão à experiência.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Aptidão à experiência. Educação Física. Educação Inclusiva.

**Abstract:** This article, resulting from a doctoral thesis on inclusive education and experiences in the physical education degree course, aims, among others, to analyze the concept of aptitude to experience (ADORNO, 2011), with formation in the society administered as central in the questioning the function of the school in the process of reproduction (or not) of submissive bodies. The theoretical-methodological framework adopted was the Critical Theory of Society in problematizing and analyzing social causes that promote aversion to experience and the crisis in teacher education. This study states that teacher self-determination, when opposed to educational models predetermined by the culture of domination, which have competitiveness as a central axis, is fundamental in combating violence in inclusive physical education, aimed at the development of sensitivity and emancipation, as being possible in the formation of students for promoting autonomy, free thinking and aptitude for experience.

**Keywords:** Teacher formation. Aptitude to Experience. Physical education. Inclusive education.

Professora de Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar (UFF). Mestre em Educação – Políticas Públicas e Movimentos Instituintes em Educação (UFF). Doutora em Educação – Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS - UFF). Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão / GruPePE – UFF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9818847677483934>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8811-5595>. E-mail: millissousa@yahoo.com.br

Professora Titular da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão'. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Estudos sobre violência escolar: bullying e preconceito'. Coordenadora na UFF do Projeto de Pesquisa (CNPq) 'Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade', Edital Cidadania, Violência e Direitos Humanos, processo nº. 442702/2016-7. Coordenadora do Observatório de Educação: violência, inclusão e direitos humanos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3766561922402070>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4751-4861>. E-mail: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

## Introdução

A aptidão à experiência, sobretudo, no âmbito da educação física, por vezes pode causar equívocos, tendo em vista que aptidão, de maneira geral, se refere à capacidade de realizar algo, tendo uma noção implícita de ser uma tendência natural ou adquirida, desconsiderando seus determinantes sociais, culturais, econômicos, políticos e psíquicos. O objetivo deste artigo é analisar a concepção de aptidão à experiência no pensamento de Theodor Adorno (2011), em relação à formação de professores na sociedade de classes como categoria central na problematização, tendo como referência a licenciatura em educação física. Adota-se como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica da Sociedade, na problematização e análise das causas sociais que promovem a aversão à experiência, o que se configura como uma crise na formação de professores. Vale ressaltar que este artigo se articula com tese de doutorado que versa sobre formação de professores, educação inclusiva e experiências no curso de licenciatura em educação física na Universidade Federal Fluminense, com bolsa da CAPES defendida em dezembro de 2020.

A aptidão assume uma concepção negativa, sobretudo, no período da Educação Física Popular que se contrapõe à Educação Física Militarista e à Educação Física Competitivista/Esportivista. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991). Sendo assim, a Educação Física com viés de desenvolvimento da aptidão física é repelida da nova tendência que se apresenta, tornando o indivíduo 'isento da culpa' da chamada 'incapacidade física' de servir às determinações sociais.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1991, p. 18), a Educação Física Militarista que tem os seus princípios enraizados na Educação Física Competitivista/Esportivista é mais do que uma 'prática militar de preparo físico' é, antes de tudo, "(...) uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipado, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna". Nessa concepção, a Educação Física tem importância frente à necessidade de promover a 'eugenia da raça'. Assim "O papel da Educação Física é de 'colaboração no processo de seleção natural', eliminando os fracos e premiando os fortes no sentido da 'depuração da raça'". (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 18).

Por outro lado, a Educação Física Popular tem sua consolidação histórica na luta contra a ideologia dominante, dando lugar aos anseios da classe operária, posto que resgata a luta de classes como central da ação pedagógica. A partir do ano de 1985, com a ascensão da Tendência Educação Física Popular, o conhecimento produzido, por intermédio dessa discussão, abre espaço para as Abordagens Pedagógicas da Educação Física que se caracterizam como metodologias de ensino possíveis à Educação Física Escolar. Vale ressaltar que a Educação Física neste período começa a sofrer uma crise epistemológica por não saber como desenvolver as próprias atividades na escola, levando em consideração a função social da Educação Física, sendo desse contexto que as Abordagens Pedagógicas emanam.

De acordo com Darido (2003) surgem diversas abordagens na Educação Física, dentre as quais, as de maior relevância são as Abordagens: Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista, Saúde Renovada, Crítico-superadora e Crítico-emancipatória. Essas abordagens apresentam caminhos possíveis para os professores de Educação Física, que naquele momento não sabiam como desenvolver a própria *práxis* pedagógica na escola. As Abordagens Pedagógicas são desenvolvidas por um ou diversos autores, no intuito de responder aos anseios dos professores de educação física.

O caráter mecanicista, tecnicista e de cunho puramente biológico das atividades físicas, imposto aos indivíduos em *prol* de corpos aptos fisicamente para servir aos interesses das classes dominantes, gera repulsa à concepção de aptidão. No entanto, considerando a Teoria Crítica da Sociedade, na qual a 'aptidão à experiência' é entendida como expressão da necessidade de abertura à experiência, deve-se problematizar o motivo pelo qual essa aptidão é obstada pela sociedade administrada. (ADORNO, 2011).

Assim, pode-se afirmar que a inaptidão à experiência é resultante da sociedade imediatista que tem como finalidade atender à lógica do capital. Posto isso, o indivíduo encontra obstáculos para o livre pensar, tendo que enfrentar desafios para viver as próprias experiências no âmbito da cultura vigente, contrária às experiências do indivíduo, as quais podem libertá-lo do pensamento estereotipado. Mas:

(...) aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 2011, p. 151).

Nisso reside o desafio maior à formação na sociedade administrada, predominantemente voltada à adaptação dos corpos à cultura vigente com o intuito da autoconservação e reprodução. Porém, segundo Costa (2020), mesmo que a adaptação permeie a formação do indivíduo, essa contém tanto ‘o mote do aprisionamento’ quanto ‘a fagulha emancipadora’, expressando assim que a formação do indivíduo, assim como a sociedade, se caracteriza por contradições dialéticas que não devem ser desconsideradas pela educação, sobretudo em tempos de crise como os atuais, nos quais o obscurantismo e a regressão da consciência a estágios primitivos de desenvolvimento civilizatório encontram campo fértil para se fortalecer.

Quanto a isso, Adorno (2011), sem negar o mote do aprisionamento afirma a experiência como centralidade e potência para que a fagulha emancipadora seja possível. Pois, quando se desenvolve na formação do indivíduo a aptidão para viver suas próprias experiências, poderá se tornar capaz de interpretar a realidade histórico-social com a própria racionalidade. Ao se aplicar isso à formação do professor no atual estágio de crise sanitária, política e ética, essa capacidade de interpretação torna-se fundamental no combate à violência decorrente da impossibilidade de acesso à escola e às interações sociais tão importantes na formação dos estudantes.

### **Aptidão à experiência na Teoria Crítica da Sociedade e a formação do professor de Educação Física: suas dimensões inclusivas**

No livro ‘Educação e Emancipação’ (Adorno, 2011), no texto ‘O que significa elaborar o passado’, Adorno (2011) ao discorrer sobre o conceito de personalidade autoritária, faz referência aos traços que caracterizam essa personalidade, expressando assim uma concepção inicial da ausência de aptidão à experiência, como sendo uma “(...) paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de autorreflexão”. (ADORNO, 2011, p. 37).

A paralisia e a incapacidade de reagir aos desafios da vida cotidiana, por intermédio do livre pensar, também são analisadas por Crochík (2006, p. 58):

O que leva a essa paralisia do movimento é menos o medo do desconhecido do que o medo da perda do que já se conseguiu estruturar. É justamente porque a cultura teme a barbárie que evita reconhecê-la dentro de si mesma, o que permitiria melhor enfrentá-la. Assim, também aqueles que evitam a própria subjetividade, que constitui o seu eu, temem por sua desestruturação, devido àquilo que contém de desconhecido.

Derivando o pensamento de Crochík (2006) ao fazer pedagógico do professor, é possível afirmar que a ausência de reflexão caracteriza a ‘prática pela prática’ sem intencionalidade pedagógica, tornando-se, assim, uma das marcas da inaptidão à experiência do refletir sem ‘o medo da perda do que já se conseguiu estruturar’.

No âmbito da sociedade administrada fica evidente a pobreza da experiência que se expressa na incapacidade de fazer perguntas que não sejam aquelas que se voltam para os meios e as técnicas de ‘como ensinar determinado conteúdo’, perdendo de vista a consciência social e os pressupostos históricos que lançam luz para à pergunta: ‘Para onde a educação ou a formação deveria conduzir?’. Assim, com base no pensamento de Adorno (2011), cabe ques-

tionar: 'Educação, para quê?' e 'Formação, para quê?' – Quais seus fins?

A finalidade da formação tem importância frente às demandas contemporâneas pela afirmação da Educação Inclusiva, contrária à violência e à regressão à volta das escolas especiais, consideradas como espaços exclusivos para estudantes com deficiência, o que se contrapõe à educação em direitos humanos e às conquistas e avanços com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2018). Sobretudo, considerando que o modelo segregado da educação especial não atende aos princípios constitucionais por educação como direito humano e social para a totalidade de estudantes. Consequentemente, essa luta impõe esclarecimento no enfrentamento da condição de heteronomia do professor em seu fazer pedagógico.

Assim, as alternativas pedagógicas para além dos 'cânones educacionais', antes indiscriminadamente aplicados, provoca impactos sobre a formação de professores:

Nestes termos, creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da situação escolar numa tematização da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, assim como também a multiplicidade da oferta de coisas, possibilitando ao aluno uma seleção mais ampla e, nesta medida, uma melhor escolha de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais. (ADORNO, 2011, p. 163).

Os modelos educacionais, vigentes na escola, pré-estabelecidos e impostos à totalidade de estudantes, sob a égide da adaptação à produção, com vistas à autoconservação da sociedade burguesa de classes, não atendem às necessidades de desenvolvimento da aptidão à experiência na formação de estudantes com e sem deficiência. Pois, esses modelos e os métodos de ensino deles decorrentes se identificam de maneira submissa à cultura que promove a homogeneização e, consequentemente, a negação das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas de estudantes considerados equivocadamente como inaptos à vida em sociedade:

(...) a formação de professores refletia essa realidade. Os professores eram formados para seguir um currículo único e a sua formação em Necessidades Educativas Especiais era irrisório ou inexistente. Se consultarmos os planos curriculares dos anos de 1980 e 1990, verificaremos que, nos cursos regulares de formação de professores (salvo raras exceções), não existiam disciplinas sobre Necessidades Educativas Especiais. Ou, então, quando existiam, centravam os seus conteúdos na caracterização biomédica das deficiências, produzindo um impacto muito reduzido no desenvolvimento de competências para a integração. Com isso, os professores encontravam na escola a (in)formação de que precisavam, normalmente transmitida por outros técnicos e posta em prática por tentativa e erro. (RODRIGUES e LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 319).

A perspectiva da educação inclusiva na formação de professores manifesta a urgência de se contrapor aos modelos ditos 'ideais' para estudantes 'perfeitos' e criados fantasmagoricamente no âmago da ideologia dominante com os estereótipos necessários para responderem aos interesses da classe burguesa e, assim, manter o *status quo*. Sobre modelos ideais, vale considerar Adorno (2011, p. 141):

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito

da orientação da educação dos outros. As condições — provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento — em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo e emancipado.

Consequentemente, é possível afirmar que a padronização de métodos de ensino na formação de professores não é aleatória. Os métodos de ensino expressam sentidos e a concepção de estudante que se pretende formar. Quanto a isso, vale recorrer à década de 1990, por ocasião da ascensão da Educação Inclusiva, afirmada na Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994), como possibilidade de combate às atitudes e práticas educativas discriminatórias, que excluía e hierarquizavam os estudantes. Consequentemente, os cursos de formação de professores iniciam um movimento de adaptação às exigências em relação à oferta de disciplinas que atendam às demandas que se impõem, ou seja, a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares. Mas, como ressalta Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) esse período é polêmico, posto que, de uma maneira geral, os cursos de nível superior ainda eram tradicionais nas metodologias de ensino:

Há, assim, uma necessidade dos formadores reverem os seus programas de formação para poderem tornar os professores aptos para encarar os desafios da Inclusão. Ainda que exista uma unanimidade à volta da necessidade de desenvolver uma formação sobre Educação Inclusiva, não se verifica, na prática, uma organização temporal e de conteúdos coerente com essa necessidade. (RODRIGUES e LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 320).

Nesse contexto a questão que se torna urgente não se restringe ‘tornar os professores aptos para encarar os desafios da educação inclusiva’. Antes, é preciso problematizar a sociedade de classes e, assim, possibilitar aos professores que se conscientizem da formação sob a égide da cultura burguesa de classes e o quanto têm de responsabilidade sobre sua própria formação e de seus estudantes. Consequentemente, o desenvolvimento da aptidão à experiência torna-se questão basilar, de acordo com Becker em um diálogo com Adorno (2011, p. 150):

Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como ‘pressão do mundo administrado’.

A ‘pressão do mundo administrado’ se impõe à formação de professores nesses tempos de crise, sobretudo, devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus. Mas, submeter-se a essa pressão sem saber qual rumo a educação está seguindo por conta da precarização do acesso à tecnologia digital, ainda não socializada à totalidade de professores e estudantes do ensino fundamental, médio e superior.

Essa situação é agravada pelo medo de contaminação e de morte, aliada à ameaça permanente de perda de emprego e/ou redução da renda familiar. Esse cenário nada promissor não colabora com a elevação do nível de consciência, necessário para o exercício da experiência da crítica a esse estado de calamidade sanitária com significativos impactos sobre a educação e a formação de professores e estudantes.

Por outro lado, vale afirmar que esse cenário sombrio não pode justificar a falta de condições para atender estudantes com deficiência em decorrência do agravamento de disponibilização de recursos pedagógicos para o ensino remoto. Quanto a isso, vale considerar Adorno (2011, p. 150) em relação aos professores: “Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente aquilo de que são privados”.

Os professores, ao se perceberem também responsáveis por sua própria formação, necessariamente, precisarão enfrentar e superar a aversão à experiência, não se ‘desvencilhando da consciência’ e nem desistindo de produzir sua própria práxis pedagógica nesses tempos

desafiadores de crise sanitária. Para tal, é necessário admitir:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. (ADORNO, 2011, p. 150).

Como também enfatizar que a conscientização ocorre no cerne do plano individual em contraposição a dogmas heterônomos, na possibilidade existente nas contradições sociais de superar sua menoridade por intermédio do esclarecimento. Esclarecimento (*Aufklärung*) que na perspectiva de Kant (1985, p. 100):

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

Considerando o pensamento de Kant é na formação do indivíduo e na possibilidade da própria individuação, que a reflexão se constitui como premissa para autonomia ao se vincular ao conceito de racionalidade. Segundo Adorno (2011, p. 151): “Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar.” Todavia, a racionalidade não se limita à inteligência, pois tem um sentido mais abrangente que se vincula diretamente com a ‘capacidade de fazer experiências intelectuais’.

Assim, na educação para a experiência ou para a emancipação reside a capacidade de pensar sem a tutela de outrem, o que caracterizaria em sendo possível, o indivíduo livre. Segundo Horkheimer & Adorno (1973), a redução ou ausência da consciência leva o indivíduo a se aproximar do caráter totalitário, que nas condições da sociedade burguesa, promove a violência contra os considerados fracos. “Tendências de regressão — ou seja, pessoas com traços sádicos reprimidos — são produzidas por toda parte pela tendência social geral”. (ADORNO, 2011, p. 126).

A ordem social vigente busca, a todo tempo, deteriorar a consciência. Pois: “Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência”. (ADORNO, 2011, p. 126-127). Nesses termos, Adorno (2011) se refere à linguagem como uma maneira de perceber essa violência que se revela pelo corpo. A linguagem de um indivíduo com personalidade autoritária, de maneira geral, é ameaçadora e incontrolável quando contrariada. Mas, também pode ser submissa, se identificando diretamente com o caráter autoritário. A falta e/ou fragilidade da experiência com a realidade social pode mascarar sua aparência considerada como sendo a única possível.

Os estigmas do corpo no mundo e na formação de professores

Segundo Adorno (2011), por intermédio do entendimento da relação perturbada e patogênica do corpo com a vida social, que pode se revelar nas formas de expressão no mundo, é possível perceber o quanto o modo burguês de produção foi incorporado acriticamente na formação do indivíduo e, conseqüentemente, na formação de professores. Quanto às suas deletérias conseqüências sobre a formação, vale considerar Adorno & Horkheimer (1985, p. 109), na obra ‘A dialética do esclarecimento’, ao revelarem a ambigüidade que o corpo assume no decorrer da história da civilização ocidental:

O corpo explorado devia representar para os inferiores o que é mau e o espírito, para o qual os outros tinham o ócio necessário, devia representar o sumo bem. Esse processo possibilitou à Europa realizar suas mais sublimes criações culturais, mas o pressentimento do logro, que desde o

início foi se propagando, reforçava ao mesmo tempo, com o controle sobre o corpo, essa obscena maldade que é o amor-ódio pelo corpo, que permeia a mentalidade das massas ao longo dos séculos e que encontrou na linguagem de Lutero sua expressão autêntica. Na relação do indivíduo com o corpo, o seu e o de outrem, a irracionalidade e a injustiça da dominação reaparecem como crueldade, que está tão afastada de uma relação compreensiva e de uma reflexão feliz, quanto a dominação relativamente à liberdade.

Segundo Adorno & Horkheimer (1985) outros pensadores interpretaram essa relação de amor-ódio com o corpo, como Freud, ao interpretar essa relação na perspectiva psicanalítica na teoria do narcisismo e da pulsão de morte, tornando, assim, fundamental problematizar a autoconservação de uns, em detrimento da destruição de outros. Mas, vale ressaltar que essa destruição se volta também para o próprio indivíduo. (FREUD, 1930).

Com base no pensamento de Freud (1930), para se manter o poderio burguês torna-se necessário se promover ações totalitárias na busca da adesão a uma liderança autoritária, a qual influencia um coletivo. O indivíduo que não se adapta aos padrões estabelecidos pela cultura burguesa dominante corre o risco de ser perseguido e destruído. Assim, a incorporação da cultura dominante pelo indivíduo assume uma função social de controle. Controle ainda não superado no atual estágio civilizatório, ou seja, de hierarquizar para controlar e disseminar a violência:

Na civilização ocidental e provavelmente em toda civilização, o corpo é tabu, objeto de atração e repulsão. Para os senhores da Grécia e do feudalismo, a relação com o corpo ainda era determinada pela habilidade e destreza pessoal como condição da dominação. O cuidado com o corpo [*Leib*] tinha, ingenuamente, uma finalidade social. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 109).

O corpo, como tabu, é domesticado e mais fácil de ser controlado, o que reforça o poder de dominação. O corpo é coisificado e reificado para atender às necessidades de uma época. Nesse sentido, na sociedade de classes, a elevação do capital, por intermédio da exploração do corpo, torna-se uma premissa:

O amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repelido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. É só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir; foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quintessência do poder e do comando, como objeto, coisa morta, 'corpus'. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.109).

A divisão do homem em corpo e espírito/mente demarca o início de uma civilização de hierarquias e dicotomias que deixa feridas narcísicas abertas na formação do indivíduo e se estende até a contemporaneidade, tais como, as hierarquizações entre teoria e prática; trabalho intelectual e trabalho manual são exemplos da presença do passado e sua não diferenciação em reflexão e conhecimento para sua superação.

Quanto a isso, Daolio (1995, p.39) afirma "O homem, por meio do corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa)", não significando não haver espaço para resistência e diferenciação do indivíduo na cultura opressora. Pois, é por meio dessa mesma cultura que a opressão poderá ser superada, ou seja, reconhecer a cultura como componente da formação do indivíduo, sem desconsiderar seus limites de esclarecimento, fará o indivíduo avançar em seu processo de emancipação por intermédio da reflexão e autorreflexão.

No âmbito da Educação Física e no processo de formação de professores, a incorporação da cultura não é neutra e o professor de educação física expressa essa formação cindida

na própria *práxis* cotidiana. Tendo como ilustração o esporte na sociedade administrada, há que se considerar que no atual estágio civilizatório, com o potencial de se transformar tudo em mercadoria, há de se admitir que em relação ao esporte não é diferente. Adorno (2011) analisa o esporte em sua dimensão contraditória por poder se opor à violência ao enfatizar o *fair play*<sup>1</sup> nos jogadores por intermédio do companheirismo e respeito mútuo entre os competidores; por outro lado, o esporte pode promover a agressão, a rivalidade e a exaltação à violência como mecanismo para solucionar as diferenças, tanto entre os jogadores quanto entre os espectadores (torcidas):

É preciso analisar de uma maneira sistemática essa ambiguidade. Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma. Tudo isso se relaciona de um modo ou outro à velha estrutura vinculada à autoridade, a modos de agir — eu quase diria — do velho e bom caráter autoritário. Mas aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Hoss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. (ADORNO, 2011, p. 127).

É importante considerar como o esporte agrega os espectadores em torno da preferência de uma modalidade/jogo para depois dividir em diversos coletivos que, de uma maneira geral, não se relacionam de modo civilizado. Na cultura dominante, caracterizada pela competitividade e hierarquização entre fortes e fracos, aptos e não aptos, dentre outras dicotomias, é usual se afirmar o seguinte jargão: ‘esporte, religião e política não se discutem’. Por quê? Qual a dificuldade no ouvir e respeitar opiniões e posicionamentos diferentes?

Considerando essas questões, instala-se a exigência da reflexão sobre a sociedade de classes na qual verifica-se o empobrecimento da experiência do diálogo entre diferentes indivíduos. Por que e para que isso é promovido e, até mesmo, estimulado para se manter supostamente como integrante do segmento social que domina, pelo menos pela força física? Quanto a isso, o que representa a aversão à reflexão e à experiência? Adorno & Horkheimer (1985, p. 20) estabelecem um paralelo com o esporte para explicar a sociedade de classes:

Os remadores, que não podem se falar, estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo. São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar.

Com isso, Adorno & Horkheimer (1985) problematizam o que chamam de princípio do ‘eu’, ou seja, os coletivos são meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. Assim funciona também a organização do trabalho na

<sup>1</sup> No que diz respeito ao esporte, *fair play* significa jogo justo, limpo, sem trapaças e com o devido respeito ao oponente.

sociedade administrada, onde cada indivíduo tem uma função delimitada, não conseguindo relacioná-la com a totalidade social, sendo ainda supervisionado por uma força controladora:

A origem particular do pensamento e sua perspectiva universal foram sempre inseparáveis. Hoje, com a metamorfose que transformou o mundo em indústria, a perspectiva do universal, a realização social do pensamento, abriu-se tão amplamente que, por causa dela, o pensamento é negado pelos próprios dominadores como mera ideologia. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 20).

A reconciliação do indivíduo com a racionalidade parece distante quando a sujeição à cultura se torna, vias de regra, universal e acrítica. Vale refletir em que medida, a educação e a formação podem contribuir para a elevação do nível de consciência do indivíduo, como possibilidade de enfrentamento da fragilidade da formação de professores no âmbito da crise sanitária instalada no Brasil desde o início de 2020, indicando seu prolongamento ao longo do ano de 2021.

A transformação da cultura, por intermédio das experiências vividas pelo corpo, se torna urgente nos processos escolares:

No corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Mesmo antes de a criança andar ou falar, ela já traz no corpo alguns comportamentos sociais, como o de sorrir para determinadas brincadeiras, a forma de dormir, a necessidade de um certo tempo de sono, a postura no colo. Para reforçar esse ponto de vista, Kofes (1985) afirma que o corpo é expressão da cultura. Portanto, cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura. (DAOLIO, 1995, p. 39).

É nesse contexto que problematizar a cultura, no âmbito da sociedade de classes, permite compreender o corpo historicizado no interior de um tempo e espaço. A escola, como instância social, pode contribuir com a formação cultural do professor, possibilitando torná-lo resistente à dominação e à alienação por intermédio da reflexão e, conseqüentemente, da razão esclarecida. A dominação e a alienação, impostas socialmente ao professor em seu fazer pedagógico cotidiano, representam a violência presente na escola e nas atividades docentes, configurando-se como reprodução da violência social:

Alguns autores distinguem a 'violência na escola' da 'violência da escola' (por exemplo, PAULA; D'AURA-TARDELI, 2009); a primeira se refere à presença da violência que tem origem fora dos muros escolares, mas nela se apresenta; a outra, à violência gerada ou fortalecida pela escola mediante suas regras. A nosso ver, essa distinção pode atribuir à 'violência da escola' uma ausência de relação com a sociedade que não é real, pois o que a escola valoriza ou não, seus objetivos e métodos não são plenamente determinados por ela. (CROCHÍK, 2012, p. 214).

Face ao exposto, a formação cultural e a educação possível na escola estão intrinsecamente imbricadas às condições vigentes na sociedade. Mas, pela educação, torna-se possível desenvolver a autonomia e o livre pensar de professores e estudantes, sem negar os limites da cultura e da educação.

Assim, quando na escola são reconhecidas e valorizadas as diferenças humanas de professores e estudantes, possivelmente isso terá reflexos em outras dimensões sociais, para além dos muros escolares em um movimento contrário às diversas formas de violência, como a manifestação do preconceito e do *bullying*, dentre outras, contra estudantes considerados em si-

tuação de inclusão e, portanto, inaptos às experiências junto com os demais colegas na escola.

Concentrar esforços na formação docente, com vistas à conscientização quanto aos mecanismos sociais de privação do livre pensar promovida pela fragilidade da aptidão à experiência, é fundamental na constituição de indivíduos críticos e atentos à atual crise política e sanitária que, cada vez mais, se alastra e agrava no Brasil e demais países. Sobretudo, decorrente da incapacidade de pensar e reagir à atual barbárie, decorrente da pandemia do novo coronavírus, nas diversas dimensões da vida humana e social. Assim, enfrentar a crise da formação do professor contribui também no enfrentamento da crise social, elevando o nível de consciência e resistência à violência e à adesão a ideologias que conspiram contra a vida humana.

Se contrapondo à violência, Adorno (2011, p. 125) afirma que “O único poder efetivo contra o princípio de *Auschwitz* seria autonomia, o poder para a reflexão, a autodeterminação”. Assim, a capacidade reflexiva do professor assume centralidade pela urgência de enfrentamento dos mecanismos de dominação, expressos pelo corpo/indivíduo reprimido e negado na sociedade administrada. Pensar sobre o professor que se constitui sob a égide da cultura de dominação revela o quanto ainda é preciso avançar no processo de formação docente.

A crise contemporânea da formação docente pode ser enfrentada por intermédio da elevação do nível de consciência quanto aos mecanismos de dominação social, com o intuito de manter a formação sob o *status quo* da cultura dominante, ou seja, a formação para a adaptação afirmada na sociedade administrada e pobre em experiências formativas, tornando os indivíduos submissos e incapazes de reagir à crise e de se contrapor à manutenção do *status quo*. Por outro lado, a educação que se volta à emancipação contribui para o desenvolvimento de indivíduos autodeterminados, autônomos, livres pensantes e capazes de mudar o rumo da história civilizatória.

## Considerações Finais

A aptidão à experiência, à luz do pensamento de Adorno (2011), não se resume à ideia reducionista de formar homens adaptados para servir à ideologia dominante da sociedade administrada. A aptidão à experiência se expressa em possibilidades de formação para o indivíduo ser capaz de elaborar seus próprios conceitos sem a tutela de outrem. Dessa maneira, colaborando com o processo de resistência à dominação, marca da sociedade administrada que obsta a autonomia e o livre pensar. Nesses termos, segundo Adorno (2011, p. 151), “(...) a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. Assim, “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. (ADORNO, 2011, p. 121).

Este estudo, portanto, ao analisar a educação/formação como possibilidade de elevar o nível de consciência de professores e estudantes, revelou que o enfrentamento da crise tanto na esfera da formação docente quanto em outras dimensões sociais exigirá, necessariamente, indivíduos aptos à experiência com o ainda não vivido anteriormente na escola e para além de seus muros.

Vale ressaltar também o potencial formativo deste estudo, ao passo que problematiza a possibilidade de tornar professores e estudantes, resistentes à reprodução da cultura da violência, mesmo sendo produtos da sociedade administrada, o que, por si só, representa um significativo avanço.

Os modelos canônicos educacionais impostos pela sociedade administrada, submetida aos ditames da produção formam indivíduos tão somente bem adaptados socialmente. Quanto a isso, Adorno (2011, p. 143-144) problematiza:

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. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a

consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente. Mas, certamente não podemos nos desviar dela.

Este estudo constatou que esse modelo educacional, que almeja ‘pessoas bem ajustadas’, promove a exclusão das pessoas consideradas inaptas à adaptação e às exigências da produção e da educação escolar. Consequentemente, ao problematizar a violência, manifestada na escola e, embora, nem sempre consciente incorporada à formação de professores e estudantes, ficou expressa a urgência da autodeterminação do professor em sua atuação docente como um antídoto contra o princípio de *Auschwitz* – a barbárie. Barbárie que ameaça, a todo o momento, ressurgir no cotidiano da escola, devido ao fato de que suas causas ainda permanecem vivas no atual estágio civilizatório.

## Referências

ADORNO, Theodor W. (2011). **Educação e Emancipação**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. (1985). **Dialética do Esclarecimento**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 120p. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf)> Acesso em: 30 de junho de 2020.

BRASIL. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria Nacional de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

COSTA, Valdelúcia A. da. (2020). Concepção de indivíduo, formação e educação sob a égide da sociedade administrada: a perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Cocar**. V. 14, n. 28, jan./abr./p. 33-48. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index> Acesso em: 30 de julho de 2020.

CROCHÍK, José L. (2012). Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Psicologia Política**. vol. 12. n. 24. p. 211-229. maio – ago. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a03.pdf> Acesso em: 30 de agosto de 2020.

CROCHIK, José L. (2006). **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

DAOLIO, Jocimar. (1995). **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus.

DARIDO, Suraya C. (2003). **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara – Koogan.

FREUD, Sigmund. (1930). **O Mal-Estar na Civilização**. São Paulo: Companhia das Letras.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. (1991). **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. (1973). O conceito de Sociologia. In: HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. (Orgs.). **Temas básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, p. 11-24.

KANT, Immanuel. (1985). “Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento’? (Aufklärung)” In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, p. 100-117.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio/ago. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 30 de outubro de 2020.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 15/10/2020.

Recebido em 20 de janeiro de 2021.

Aceito em 22 de abril de 2021.