



**DARLEI FRANCISCO DE SOUZA**

**NA CONSTELAÇÃO DA EXCITAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A  
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO  
DIÁLOGO COM A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE DE  
CHRISTOPH TÜRCKE**

**LAVRAS-MG,**

**2018**

**DARLEI FRANCISCO DE SOUZA**

**NA CONSTELAÇÃO DA EXCITAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO  
DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO DIÁLOGO COM A TEORIA  
CRÍTICA DA SOCIEDADE DE CHRISTOPH TÜRCKE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Professor Dr. Márcio Norberto Farias

Orientador

**LAVRAS-MG,**

**2018**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Souza, Darlei Francisco de.

**Na constelação da excitação:** reflexões sobre a formação docente em Educação Física a partir do diálogo com a teoria crítica da sociedade de Christoph Türcke / Darlei Francisco de Souza. - 2018.

144 p.

Orientador(a): Márcio Norberto Farias.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Formação docente em Educação Física. 2. Christoph Türcke. 3. Tecnologia. I. Farias, Márcio Norberto. II. Título.

**DARLEI FRANCISCO DE SOUZA**

**NA CONSTELAÇÃO DA EXCITAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO  
DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO DIÁLOGO COM A TEORIA  
CRÍTICA DA SOCIEDADE DE CHRISTOPH TÜRCKE**

**IN THE CONSTELLATION OF EXCITATION: REFLEXIONS ABOUT THE  
PHYSICAL EDUCATION TEACHER GRADUATION FROM THE DIALOGUE WITH  
THE CRITICAL THEORY OF SOCIETY BY CHRISTOPH TÜRCKE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de  
Lavras, como parte das exigências do Programa de  
Pós-Graduação do Mestrado Profissional em  
Educação, área de concentração em Formação de  
Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de janeiro de 2018

Professor Dr. Carlos Betlinski UFLA

Professor Dr. Eduardo Guerreiro Brito Losso UFRJ

Professor Dr. Márcio Norberto Farias

Orientador

**LAVRAS-MG,**

**2018**

## **AGRADECIMENTOS**

A presente pesquisa não teria sido possível sem o apoio de todos que estiveram presentes comigo nesses anos de alegrias, tristezas, angústias e transformações. Por isso, quero expressar o meu profundo agradecimento a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para o enriquecimento da minha experiência e trajetória formativa.

Agradeço, inicialmente, a toda a minha família, em especial à minha mãe, Maria Helena, meu pai, Francisco e minha irmã, Daniele, por sempre estarem ao meu lado me apoiando, me dando forças e acrescentando sorrisos e coisas boas ao meu existir para que eu possa ser o melhor de mim.

Agradeço também à minha companheira, Ester, por ter compreendido as minhas escolhas e não ter deixado de me amar e de me apoiar por nenhum instante, mesmo quando eu precisei me afastar. Saiba que você foi imprescindível para a concretização desse projeto e para que meus dias se tornassem mais alegres.

Agradeço ao professor Márcio pela orientação de longa data e pela grande contribuição à minha formação. Neste trabalho, mesmo com todas as dificuldades decorrentes da distância, a sua confiança e os seus conselhos foram decisivos para que essa pesquisa pudesse ser levada a cabo.

Agradeço aos professores Carlos Betlinski e Eduardo Guerreiro Brito Losso por gentilmente aceitarem o convite para participarem da banca examinadora dessa pesquisa, contribuindo com sugestões valiosas para a produção do texto.

Agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação por compartilharem saberes e experiências que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas pela torcida, incentivo e bons momentos compartilhados.

A todos e todas, o meu mais profundo e sincero, **MUITO OBRIGADO!**

*“Não foi senão por esse meio, quer dizer, pela repetitiva reelaboração do que não dominava, que o Homo sapiens chegou outrora à cultura. Uma cultura que não pode mais se deter sobre o que não domina, desiste de si mesma. Aprender a fazê-lo e ter tempo livre para fazê-lo é o fundamento de toda formação”.*

Christoph Türcke (2016a, p. 85-86)

## RESUMO

A presente dissertação se constitui em um trabalho de natureza teórica que teve como objeto de estudo parte da obra do filósofo alemão Christoph Türcke, considerado atualmente um dos principais representantes da chamada Teoria Crítica da Sociedade. O objetivo do trabalho consistiu em apontar as possíveis contribuições para o campo de forças da formação docente em Educação Física decorrentes do diálogo com as formulações teóricas do autor. A necessidade de se levar a cabo tal discussão reside no fato de que a produção filosófica de Türcke nos apresenta uma robusta leitura crítica da sociedade capitalista contemporânea, que é fundamental para compreendermos e enfrentarmos os mais recentes desafios relacionados à problemática da formação humana, principalmente nos contextos penetrados pela alta tecnologia, nos quais se verifica uma onipresença de estímulos sensoriais que reconfiguram o conjunto de relações de nossa sociedade, ao ponto de ser possível afirmar com segurança que vivemos em uma cultura da hiperatividade, ou nos termos de Türcke (2010b; 2016a), “cultura do déficit de atenção”. Assim sendo, nos perguntamos nesta dissertação: de que maneira o diálogo com a obra de Christoph Türcke contribui para pensarmos a formação docente em Educação Física ante aos desafios colocados pela chamada cultura da hiperatividade ou cultura do déficit de atenção? Norteados por esse questionamento, realizamos um exame atento da constelação conceitual construída por Türcke nas obras *Filosofia do sonho* (2010b), *Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção* (2016a), bem como em entrevistas publicadas em língua portuguesa. Além disso, nos valem de alguns elementos desenvolvidos pelo autor em *Sociedade excitada: filosofia da sensação* (2010a). Também buscamos dialogar com os intérpretes brasileiros que estudam essas obras a fim de melhor compreender o pensamento do autor para, a partir disso, ensaiar uma reflexão crítica acerca da formação docente em Educação Física no contexto da cultura da hiperatividade ou cultura do déficit de atenção. Deste modo, dividimos o trabalho em quatro capítulos. No primeiro deles procuramos apresentar a área da Educação Física, com dedicação especial ao modo com o qual a questão da formação docente se estrutura no campo, enfatizando os principais desafios apontados na literatura e argumentando como o corpo inundado por estímulos sensoriais tem se constituído em um desafio para a formação docente na área. No segundo capítulo, buscamos traçar a trajetória biográfica e formativa de Türcke, procurando evidenciar as influências teóricas que constituem a base de seu pensamento, assim como os pontos onde se situam os avanços que sua teoria pode proporcionar para a reflexão sobre o fenômeno formativo na sociedade contemporânea. No terceiro capítulo, nos dedicamos a análise e discussão das formulações teóricas presentes nas obras analisadas para, no quarto capítulo, apontar a contribuição desse diálogo para a formação de professores/as de Educação Física, sobretudo no que concerne a dois pontos: i) o próprio processo de formação do/a professor/a; ii) os desafios que se expressam em seu trabalho cotidiano nas escolas decorrentes da cultura do déficit de atenção.

**Palavras-chave:** Formação Docente em Educação Física. Tecnologia. Christoph Türcke. Estímulos Sensoriais.

## ABSTRACT

The current dissertation constitutes of a paper of theoretical nature that aimed at studying a part of the German philosopher Christoph Türcke's work, currently considered one of the main representatives of the theory called Critical Theory of Society. The aim of this paper constituted of pointing out the possible contributions to the field of forces of the Physical Education teacher graduation resulting from the dialogue with the author's theoretical formulations. The need to carry out such discussion resides in the fact that Türcke's philosophical works present us some robust critical reading on the contemporary capitalistic society. Such reading is fundamental for us to understand and face the most recent challenges related to the problematic of human formation, mainly in the contexts penetrated by high technology, in which one can verify a ubiquity of sensorial stimuli that reshape the set of relationships of our society, so much so that it is possible to affirm with certainty that we live in a hyperactivity culture, or as Türcke (2010b; 2016a) puts it, "attention deficit disorder culture". Thus, we ask ourselves in this dissertation: in what ways does the dialogue with Christoph Türcke's works contribute to thinking the Physical Education teacher graduation facing the challenges posed by the culture called hyperactivity culture or attention deficit disorder culture? Guided by this question, we carried out a thorough examination of the conceptual constellation built by Türcke in his papers *Philosophy of dreams* (2010b), *Hyperactive: down with the attention deficit disorder culture* (2016a), as well as interviews published in Portuguese. Besides that, we make use of some elements which were developed by the author in *Excited Society: philosophy of sensation* (2010a). We also sought to dialogue with the Brazilian interpreters that study these works in order to better understand the author's thinking so that, by doing so, we can attempt at a critical reflection about the Physical Education teacher graduation in the context of hyperactivity culture or attention deficit disorder culture. This way, we divided the paper into four chapters. In the first of them, we sought to introduce the area of Physical Education, with special dedication to the way in which the subject of teacher graduation is structured in the field, emphasizing the main challenges pointed out in literature and arguing how the body overwhelmed by sensorial stimuli has constituted a challenge for the graduation of teachers in the area. In the second chapter, we sought to trace Türcke's biographic and formative trajectory, attempting to evidence the theoretical influences that constitute the basis of his thinking, as well as the location of points of advancement which his theory can provide for the reflection about the formative phenomenon of the contemporary society. In the third chapter, we dedicated to the analysis and discussion of the theoretical formulations that are present in the analyzed works in order to — in the fourth chapter — show the contribution of this dialogue to the Physical Education teacher graduation, above all, to what two points concern: i) the teachers' own process of graduation; ii) the challenges that are expressed in their daily work in schools resulting from the attention deficit disorder culture.

**Keywords:** Physical Education teacher graduation. Technology. Christoph Türcke. Sensorial Stimuli.



## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADHS	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
DPG	Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft
DPV	Die Deutsche Psychoanalytische Vereinigung
EF	Educação Física
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPTCE-UFLA	Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA
LoL	League of Legends
MCD	Minimal Cerebral Disorder
MMA	Mixed Martial Arts
PIBIB	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SDAH	Síndrome de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>19</b>
<b>3. CHRISTOPH TÜRCKE: UM RENOVADOR DA TEORIA CRÍTICA.....</b>	<b>36</b>
<b>4. A CONSTELAÇÃO DA EXCITAÇÃO.....</b>	<b>46</b>
4.1 Por uma história da repetição.....	47
4.2 A repetição maquinal .....	67
4.3 A cultura do déficit de atenção .....	80
<b>5. DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE DE CHRISTOPH TÜRCKE E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>91</b>
5.1 “Estudos rituais”: uma proposta de sossego e tranquilidade no cotidiano escolar ....	91
5.2 Algumas considerações sobre a proposta pedagógica apresentada por Christoph Türcke .....	107
5.3 Reflexões sobre a formação docente em Educação Física no contexto da cultura do déficit de atenção .....	109
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Analisando a história recente da Educação Física brasileira, mais precisamente a transcorrida a partir da década de 1980, podemos observar que a interlocução estabelecida entre a área e as Ciências Humanas e Sociais se constituiu em um dos aspectos mais decisivos para o seu desenvolvimento. Em um momento de crise, de efervescentes disputas político-ideológicas, de autorreflexão crítica, as Ciências Humanas e Sociais foram importantes parceiras de diálogo para a Educação Física, na medida em que abriram um amplo leque de possibilidades para se avançar na reflexão de vários problemas que se colocavam à área. Dentre outras coisas, o resultado de tal encontro subsidiou um forte questionamento à tradição legitimadora da Educação Física (centrada até então no aprimoramento da aptidão física e no ensino tecnicista dos esportes) e inspirou muitos de seus atores a delinearem novos projetos para a área, sobretudo no que concerne ao seu papel exercido no interior das instituições escolares. Além disso, outro desdobramento importante daí decorrente consistiu no fato de que os conceitos e categorias fundamentais da área — tais como corpo, movimento, práticas corporais, etc. — passaram a também ser compreendidos como uma forma de linguagem e, por conseguinte, analisados a partir de uma perspectiva histórico-cultural, denotando não só um esforço de ampliação dos pressupostos teóricos da área, mas também uma reivindicação no sentido afirmar o próprio pertencimento da Educação Física enquanto uma disciplina das Ciências Humanas.

Embora esse diálogo tenha se mostrado produtivo e com força suficiente para impelir a Educação Física a se conceber sob outras perspectivas, ele ainda não é valorizado. Isso não se dá simplesmente em função do pouco interesse ou de um não reconhecimento da importância de se agregar à Educação Física de maneira construtiva, os saberes proporcionados pela Filosofia, Sociologia, História, Antropologia, Pedagogia, etc. Na verdade, se nos atentarmos para a caracterização acadêmica da área, perceberemos que o diálogo com as Ciências Humanas e Sociais não tem recebido o estímulo necessário para se realizar. Segundo Manoel e Carvalho (2011) um conjunto de fatores ligados à avaliação da produção do conhecimento atuam no sentido de privilegiar as subáreas da Educação Física fundamentadas nas Ciências Biomédicas — que dado a sua posição hegemônica ainda exercem grande influência na constituição identitária da área. Desse modo, a condução das pesquisas com enfoque nas questões de ordem pedagógica e sociocultural tem enfrentando diversos desafios que passam desde uma relativa dificuldade de terem os seus resultados

socializados em revistas especializadas até um número reduzido de programas de pós-graduação, linhas de pesquisa e de docentes orientadores<sup>1</sup>.

Em que pese essas condições, o fato é que a sociedade contemporânea e as transformações que nela se processam, engendram agudos efeitos em diversos aspectos relacionados ao âmbito da formação, colocando inúmeros desafios à Educação Física, ao seu fazer pedagógico e à formação de professores, algo que impõe a necessidade de um exercício de comunicação com diversos campos do conhecimento de modo a se ampliar os horizontes reflexivos da área. E, quando tais desafios são derivados de uma configuração social penetrada pela alta tecnologia, formada sob uma massa de estímulos sensoriais que, em função de sua onipresença e de seu intenso fluxo, vem tomando de assalto o sensorio humano e produzindo repercussões na formação da memória, na capacidade humana de percepção e concentração, trazendo enormes preocupações em relação à condução dos processos formativos, tal comunicação se torna ainda mais premente. E é dela que nos ocupamos no decorrer deste trabalho.

Para ilustrar melhor esse ponto e as possíveis relações que ele estabelece com a Educação Física, principalmente com a formação docente na área, gostaria, inicialmente, de chamar atenção para uma passagem extraída da obra *Dialética do Esclarecimento* na qual os seus autores, os filósofos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985, p. 108), assim se expressam:

[...] Falar em cultura sempre foi contrário à cultura. O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração. Só a subsunção industrializada e conseqüente é inteiramente adequada a esse conceito de cultura. Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual para esse fim único — *ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia* — essa

---

<sup>1</sup> Uma vez que a publicação de artigos em periódicos classificados como de alto impacto se tornou o item mais valorizado nos critérios de avaliação da produção científica, os temas de pesquisa relacionados a uma perspectiva de Educação Física de orientação Biomédica passaram a ser dominantes na área, na medida em que possuem uma maior probabilidade de serem publicados, dado o maior número existente de periódicos indexados. Para mais informações a respeito consultar: MOLINA NETO, Vicente; et al. Teses especulativas sobre a produção de conhecimento, a formação e a construção docente em Educação Física. In: SILVA, Paula Cristina da Costa Silva; et al. (Orgs.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016.

subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação. (grifos nossos)

Quando da publicação desses apontamentos, Adorno e Horkheimer (1985) ainda não tinham presenciado uma introdução mais incisiva da técnica na vida corrente e, em função disso, não tiveram condições de perceber a ampla dimensão que a intensa ocupação dos sentidos humanos alcançaria anos mais tarde, de tal modo que se transformaria na tônica da experiência nas sociedades tecnológicas<sup>2</sup>. Atualmente verificamos nas mais diversas situações cotidianas, uma marcante presença de estímulos sensoriais que se propagam incessantemente, interpelando o sensorio humano de maneira imperativa e tornando o consumo de imagens uma das principais atividades do sujeito contemporâneo. A todo o momento, somos mobilizados a direcionar nosso olhar e nossa atenção para algo diferente e que se apresenta de maneira mais chamativa. Em face disso, o modo como temos nos deixado absorver pelos estímulos emitidos pelas brilhantes telas dos aparelhos eletrônicos tem feito com que um comportamento adicto em relação à tecnologia se torne uma realidade cada vez mais tangível. O poder de atração da imagem tem exercido um fascínio sobre nós, de tal maneira que sentimos uma mistura de êxtase e atordoamento ao acompanhar a avalanche de estímulos que emana desse universo microeletrônico. Tais apontamentos, pois, nos conduzem ao entendimento de que vivemos em uma cultura da hiperatividade.

Além da onipresença dos estímulos sensoriais, o modo de organização de vários processos produtivos associado à vigência de uma voraz cultura do desempenho tem revelado outra face desse fenômeno: o envolvimento com multitarefas. Diante de uma agitada condição de vida, é cada vez mais confirmada a hipótese de que a nossa conversão em sujeitos multitarefas tem se tornando uma regra. Não à toa, em variados espaços sociais a capacidade de desempenhar diversas atividades simultâneas tem sido divulgada como um valor, uma expressão de adaptação aos novos tempos, um requisito fundamental para se ser “bem sucedido”. “Praticidade”, “eficiência”, “flexibilidade”, etc., se constituem em “virtudes” comumente exaltadas em propagandas de aparelhos eletrônicos, eletrodomésticos e outras coisas do gênero. Todavia, tais “virtudes”, diante das pesadas exigências produtivas, passaram a fazer parte do rol das qualidades indispensáveis aos sujeitos multitarefas que, afinados com a técnica, para utilizar a expressão de Adorno (1995a), são impelidos a forçadamente

---

<sup>2</sup> Adorno em alguns escritos (ver Adorno 2008) percebeu o fenômeno da hiperestimulação sensorial, mas a intensidade que assumiria, só pôde, até certo ponto, ser apenas “farejada”.

mimetizarem em si traços maquinais. Em tal contexto, o fetiche da técnica não se limita apenas ao ato de atribuir aos aparelhos um *status* de entidade viva, merecedora de investimentos de nossa libido. Vale dizer que para além disso, esse processo tem se configurado por uma elevação da técnica a uma condição de *modelo*, de *modus vivendi* para a condução de nossas vidas (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007).

A penetração das operações multitarefas e da intensa estimulação sensorial no interior de diversas práticas sociais, tem engendrado um cenário preocupante, especialmente para a educação. Os sintomas desse processo tem se manifestado em muitos de nós, à medida que temos apresentado uma tremenda dificuldade em nos concentrar, em persistir na realização de determinada tarefa, em não termos o total controle de nossa atenção. Além disso, ocasionalmente os diversos meios de comunicação têm noticiado outros efeitos decorrentes do cenário acima mencionado. Por exemplo, em uma matéria veiculada pelo portal de notícias da BBC no dia 12/08/2016 intitulada “*Por que tanta gente não consegue relaxar nos finais de semana?*”<sup>3</sup>, a autora procura dar visibilidade a um sério problema que é fruto das implacáveis exigências produtivas somada ao uso intenso da tecnologia: trata-se de uma crise de estresse. Neste sentido, inúmeros trabalhadores espalhados pelo mundo tem se encontrado numa condição em que não conseguem mais se “desligar” das pressões oriundas de suas demandas cotidianas. Estas os têm acompanhado após o seu expediente de trabalho e até mesmo nos períodos de descanso mais prolongados como as folgas e as férias. Como em uma compulsão à ocupação, essas pessoas frequentemente se esforçam para checar e-mails de madrugada, realizar telefonemas e/ou se envolver com outros afazeres laborais que reproduzem a lógica da constante ocupação<sup>4</sup>. Conforme os argumentos do texto, essa sobrecarga de atividades vem diminuindo a capacidade produtiva das pessoas e aumentando consideravelmente o risco de ocorrência de distúrbios cardíacos. No Japão, inclusive, o termo “*karoshi*” foi cunhado para designar os crescentes casos relacionados a mais séria

---

<sup>3</sup> GORVETT, Zaria. **Porque tanta gente não consegue relaxar no fim de semana?** Disponível em < <http://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-37004904>>. Acesso: 13/08/2016.

<sup>4</sup> Na França, as autoridades parlamentares aprovaram recentemente uma lei que ficou conhecida como “folga de e-mail” ou “lei do desligamento”, que assegura aos trabalhadores o direito de ignorarem os assuntos relacionados às suas atividades laborais durante os seus períodos de folga. Os argumentos postulados para justificar tal proposição, se referem ao fato de que essa condição de vida tem aumentado o nível de estresse dos trabalhadores e, além disso, estão intimamente ligadas à Síndrome de Burnout (esgotamento crônico), problemas do sono e dificuldades nos relacionamentos. Mais informações consultar o link: < <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38471356>>. Acesso: 11/03/2017.

consequência dessa insana condição de vida: a morte por excesso de trabalho (GORVERTT, 2016).

Diante desse estado de coisas, manifestamos um interesse especial em refletir sobre os desafios que essa configuração social vem impondo aos processos formativos, principalmente o de professores de Educação Física. Entendemos que os impactos dessa cultura da hiperatividade para a formação docente, se constituem em um aspecto que precisa ser mais bem compreendido em nossa época, sobretudo quando se constata que os processos de formação parecem incorporar alguns de seus traços, ou seja, estes vêm se realizando, em parte, sob uma base de excessiva estimulação sensorial e de envolvimento com as chamadas multitarefas.

No estudo de Rodrigues e Farias (2015) encontramos alguns elementos que corroboram com essa constatação. Os autores com o intuito de atualizar a discussão de Adorno sobre os tabus acerca da docência, examinando os mecanismos objetivos e subjetivos subjacentes ao seu processo de aversão, a partir de um estudo de caso sobre a expansão de uma universidade pública do interior de Minas Gerais, sinalizam que as condições necessárias para que os estudantes de licenciatura e seus docentes dispõem para dedicarem-se à sua própria formação, vem sendo cada vez mais expropriadas em razão do excesso de atividades que os mesmos estão envolvidos, situação que decorre do espírito competitivo que insufla profundamente os ambientes universitários. Nesse sentido, a experiência do estudar se constitui em apenas uma, dentre as várias tarefas desempenhas e, diga-se de passagem, uma das menos valorizadas, posto que as exigências produtivas da vida acadêmica têm impellido as pessoas a atribuírem uma maior importância às atividades que lhes dão maior visibilidade, como por exemplo, a publicação de artigos<sup>5</sup>. Em tal contexto, de acordo com a argumentação arrolada pelos autores supracitados, a aversão à docência tem se manifestado de uma maneira sutil, através das constantes queixas em relação à licenciatura (no ensino presencial) e através da negação em relação ao próprio curso (no ensino a distância).

Esses apontamentos acenam na direção de que a formação docente precisa ser pensada também à luz dos processos que caracterizam essa cultura da hiperatividade: a excessiva estimulação sensorial e o envolvimento com multitarefas. No cenário atual ocupar-se dessa

---

<sup>5</sup> Certamente a produção científica implica na realização de estudos para a apropriação do conhecimento. Mas o que está sendo apontado é que na universidade atual, perpassada pela chamada racionalidade instrumental, uma relação mais demorada e efetiva com o conhecimento, tanto aquele que é abordado nas disciplinas dos cursos de formação quanto o que se tem contato nas atividades de pesquisa, fica prejudicada.

questão vem se tornando uma necessidade cada vez mais premente, uma vez que se observa que corremos o risco de perder as condições necessárias para fortalecer algo que deveria ser mais protegido e preservado: a formação cultural/intelectual. E isto porque há entre os envolvidos no processo formativo uma dificuldade real de trabalharem a si próprios mediante a relação com o conhecimento, na medida em que estes, em face das diversas ordenações práticas da vida, têm sido atraídos a direcionarem o seu esforço e a sua atenção às demandas instrumentais mais imediatas, que se apresentam como mais “urgentes”. No caso da formação docente em Educação Física, além de se deparar em algum grau com essas questões, a cultura da hiperatividade vem engendrando um corpo midiático, um corpo excitado audiovisualmente, um corpo cansado, que por vezes limita-se a responder estímulos sem elaborá-los, aspecto que tem desafiado os professores em sua formação e em sua intervenção profissional. Por essas razões julgamos pertinente, no âmbito da pesquisa educacional, contemplar a questão da cultura da hiperatividade e as implicações que ela produz para os processos de formação docente.

Contudo, pensar essa relação, dado a sua ampla dimensão, exigiria investimentos teórico-metodológicos que extrapolam os contornos desse trabalho e os limites objetivos e subjetivos do pesquisador. Se dedicar à reflexão acerca da formação docente no contexto da cultura da hiperatividade, por si só, se constituiria numa tarefa de grande envergadura com vários caminhos possíveis e que, por isso mesmo, demanda um recorte.

Em razão disso, optamos por delimitar o nosso trabalho a partir de um ângulo teórico, buscando nos enveredar pelas sendas de um diálogo que se mostrou fundamental para o avanço da Educação Física: aquele com Ciências Humanas e Sociais, mais precisamente com a Filosofia. Levamos em consideração ao optar por essa abordagem o fato de que no âmbito da pesquisa educacional, marcada por uma hegemonia de enfoques pragmáticos que buscam uma aplicação mais pontual da teoria para a solução de problemas complexos, os elementos filosóficos necessitam ser considerados, na medida em que a partir deles se abre uma série de possibilidades para se pensar de maneira crítica os objetos educacionais, bem como as questões extrapedagógicas que se relacionam direta ou indiretamente à problemática da formação humana. Conforme sublinha Loureiro (2007, p. 538) ao analisar a atualidade da crítica de Adorno ao pragmatismo,

A partir de Adorno, somos desafiados a compreender que a força da teoria e da filosofia consiste em não se curvar diante do apelo da *pseudo-atividade* e



em manter o seu caráter de negatividade diante da força avassaladora da reificação. Somos convidados a perceber que a experiência reflexiva autêntica, criadora e criativa, no/sobre o trabalho educativo, não pode se desviar desse pensamento não eficaz, inútil (...). (Grifos do autor).

Dessa maneira, dentre as inúmeras possibilidades de interlocução com a Filosofia, este trabalho toma como objeto de estudo algumas das obras do filósofo alemão Christoph Türcke — que atualmente tem sido reconhecido como um dos principais intelectuais que tem desenvolvido suas reflexões na tradição da teoria crítica da sociedade —, cujas formulações teóricas enformam uma espécie de constelação da excitação, que é fundamental para se compreender a sociedade contemporânea e refletir sobre diversos problemas que a ela atravessam. Portanto, este trabalho se apresenta como um momento de reflexão sobre alguns dos pressupostos filosóficos para se pensar a formação de professores de Educação Física ante aos desafios colocados pela cultura da hiperatividade, ou nos termos de Türcke (2010b; 2016a), cultura do déficit de atenção. Desse modo, o desenvolvimento deste trabalho foi norteado pela seguinte questão: **de que maneira o diálogo com a obra de Christoph Türcke contribui para pensarmos a formação docente em Educação Física, ante aos desafios colocados pela chamada cultura da hiperatividade ou cultura do déficit de atenção?**

Em termos metodológicos a realização deste trabalho deu-se mediante a um exame atento de parte da constelação conceitual construída por Christoph Türcke nas obras “*Filosofia do sonho*” (2010b) e “*Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção*” (2016a), bem como em entrevistas publicadas em língua portuguesa. Além disso, nos valem de alguns elementos desenvolvidos pelo autor em outro importante livro no contexto de sua produção filosófica: *Sociedade excitada: filosofia da sensação* (2010a). Também buscamos dialogar com os intérpretes brasileiros que estudam essas obras a fim de melhor conduzir o exercício compreensão acerca do pensamento do autor para, a partir disso, ensaiar uma reflexão crítica da formação docente em Educação Física no contexto da cultura da hiperatividade ou cultura do déficit de atenção.

Os objetivos do trabalho são os seguintes:

- **Geral**
  - Apontar as possíveis contribuições para o campo de forças da formação docente em Educação Física decorrentes do diálogo com parte da obra de Christoph Türcke.

- **Específicos**

- Realizar um exame de alguns conceitos presente nas obras de Christoph Türcke — precisamente estas: “*Filosofia do sonho*” (2010b), “*Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção*” (2016a) e também *Sociedade excitada: filosofia da sensação* (2010a) e entrevistas — visando avaliar o seu potencial crítico-reflexivo;
- Apontar a importância dos conceitos e das formulações teóricas de Christoph Türcke para a compreensão e enfrentamento de algumas questões que afetam os docentes e discentes em seu processo formativo.

Assim, dividimos o trabalho em quatro capítulos, além das considerações finais. No primeiro deles, procuramos apresentar a área da Educação Física, com dedicação especial ao modo com o qual a questão da formação docente se estrutura no campo, enfatizando os principais desafios apontados na literatura e argumentando como o corpo inundado por estímulos sensoriais tem se constituído em um desafio para a formação docente na área.

No segundo capítulo, buscamos traçar a trajetória biográfica e formativa de Christoph Türcke, procurando evidenciar as influências teóricas que constituem a base de seu pensamento, assim como os pontos onde se situam os avanços que sua teoria pode proporcionar para a reflexão sobre o fenômeno formativo na sociedade contemporânea.

No terceiro capítulo, nos dedicamos a análise e discussão das formulações teóricas presentes nas obras de Christoph Türcke analisadas para, no quarto capítulo, apontar a contribuição desse diálogo para a formação de professores de Educação Física no contexto da cultura da hiperatividade ou do déficit de atenção, sobretudo no que concerne a dois pontos: i) a importância de sua teoria para a compreensão dos efeitos engendrados pela ampla circulação de estímulos para os processos formativos de professores; ii) a maneira pela qual essa teoria ajuda a enfrentar no trabalho cotidiano nas escolas os desafios decorrentes da ampla estimulação sensorial.

## 2. A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Analisar o modo como se estrutura a questão formação docente em um campo do conhecimento tão vasto como o da Educação Física se constitui em uma tarefa de grande complexidade, que só um esforço coletivo seria capaz de apreender as diversas dimensões que o problema assume contemporaneamente. Não obstante isso, a dificuldade da tarefa avoluma-se ainda mais em decorrência do jogo de forças político-epistemológicas que vem se manifestando de forma intensa na área já há alguns anos. Por isso, nossa intenção aqui consiste tão somente em construir um breve panorama sobre a temática, de modo a dar visibilidade aos principais desafios enfrentados pela formação docente na área.

Considerando as tensões presentes no desenvolvimento da Educação Física no Brasil, podemos pensar que no interior dos 808 cursos de licenciatura existentes no país, segundo os dados apresentados por Baptista et al. (2015) retirados do portal *emec*<sup>6</sup> no ano de 2015, há vários projetos educativos distintos que tem formado professores em diferentes perspectivas, por vezes desalinhadas das especificidades inerentes ao trabalho pedagógico. Apesar de a Educação Física se fazer presente nas escolas desde o século XIX, ainda não está suficientemente estabelecido o seu pertencimento ao âmbito da educação, ou pelos menos ao âmbito de uma perspectiva educacional que reivindica para si outras referências para se pensar a formação humana para além do mero aprendizado da técnica esportiva e da obtenção de um corpo saudável e produtivo. Na verdade, ante a lógica de mercado, a dimensão escolar da Educação Física vem sendo a de menos visibilidade e prestígio social.

Historicamente, o papel pedagógico da área esteve alinhado aos interesses e preocupações da medicina higiênica que, em face da demanda política suscitada pelo modo de produção capitalista, de educar o corpo, domestica-lo, inculcá-lo novos hábitos para mantê-lo saudável tendo em vista a formação de um novo sujeito adequado às exigências da sociedade burguesa, se empenhou para que a disciplina pudesse ser inserida nas escolas do século XIX. Seus primeiros conteúdos de ensino foram os chamados métodos ginásticos, idealizados na Europa por Pehr Henrik Ling, Johann Christoph Friedrich Guts Muths, Francisco Amoros, dentre outros. De uma maneira geral, tais métodos consistiam na execução mecânica de exercícios calistênicos originários da prática militar que foram ressignificados a partir dos conhecimentos produzidos por disciplinas da área médica como a anatomia e a fisiologia, que conferiram ao exercício físico prestígio e importância por estar associado a diversos

---

<sup>6</sup> <http://emec.mec.gov.br/>

benefícios de ordem social, moral e orgânica (SOARES, 2004). Conforme salienta Soares (2004, p. 6), a Educação Física nessa época

(...) encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo 'saudável'; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar.

Além de estar comprometida com as pautas da agenda médica, a Educação Física na virada do século XIX para o século XX, também esteve inscrita no contexto da pedagogia eugênica. À medida que as contradições do capitalismo afluíam engendrando mazelas sociais e humanas de toda ordem, teorias raciais desenvolvidas na Europa e rapidamente espalhadas pelo mundo, apontavam como culpados por esse “mal”, aqueles sujeitos que supostamente possuíam “caracteres genéticos inferiores”. Tais teorias perseguiram um objetivo central, a saber: criar (ou construir as condições para a criação de) “um tipo humano supostamente perfeito”. Estudando as bases biológicas do “gênio”, isto é, as características físico-hereditárias de pessoas que se destacaram em alguma atividade, a Eugenia guardava para si a pretensão de fornecer conhecimentos para se controlar o futuro por meio da genética. Os cientistas russos filiados a essa racionalidade, por exemplo, estudaram o cérebro de intelectuais como o fisiologista Ivan Pavlov e o escritor Liev Tolstói, para concluir que os caracteres genéticos que possuíam eram responsáveis por uma “inteligência maior”. Se na Rússia a inteligência despertava interesse, na Alemanha havia uma preocupação com o corpo. O corpo forte e robusto (leia-se branco e europeu) figurava como um símbolo da tão pretendida superioridade racial e, por isso mesmo, os traços genéticos das pessoas cujo corpo representava tal ideal deveriam ser preservados nas futuras gerações<sup>7</sup>. Nesse sentido, os postulados eugênicos além de se traduzirem em ações institucionais que permitiam a esterilização de mulheres que não eram brancas, que proibiam a realização de casamentos inter-raciais e que até mesmo promoviam a eliminação sumária de milhões de indivíduos considerados “degenerados”, encontraram eco no âmbito educação na medida em que se atribuiu à Educação Física a função de contribuir para a regeneração física e moral da raça. Nessa perspectiva, os exercícios gímnicos eram entendidos como um instrumento capaz de

---

<sup>7</sup> Parte dos elementos apresentados a respeito das características do movimento eugenista foram baseados na obra fílmica *Homo Sapiens 1900* dirigida por Peter Cohen. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=TPSjjEIIIZM>>. Acesso: 14/11/2016.

forjar um corpo robusto e livrar os alunos dos vícios e tentações<sup>8</sup>. O corpo feminino em especial era bastante valorizado, uma vez que geraria os filhos da pátria.

Desse modo, a Educação Física em seu início se constituía em uma questão médica e não pedagógica. O professor dessa disciplina estaria subordinado ao médico inspetor da escola e seu desempenho se limitaria a executar, sob a vigilância deste, as proposições educacionais que formulava, com os alunos por eles selecionados e classificados como normais através de alguns testes; os demais que não passavam no crivo da normalidade médica eram encaminhados a tratamentos terapêuticos (SOARES, 2004).

Em relação à formação profissional em Educação Física, cabe lembrar que os primeiros programas sistematizados surgiram por volta do ano de 1934 a partir da criação da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo. Por se tratar de um estabelecimento militar, a formação aí oferecida possuía um caráter estritamente técnico e era subsidiada por saberes atinentes ao corpo biológico e ao ensino dos métodos ginásticos. O profissional formado após dois anos de estudo poderia possuir a titulação dupla de instrutor de ginástica e de professor de Educação Física (SOUZA NETO, et al., 2004).

Num recorte mais recente da história da Educação Física, mais precisamente na segunda metade do século XX, o esporte passou a ser o conteúdo exclusivo das suas intervenções na escola. Nesse período marcado por diversas tensões políticas e pela franca expansão dos meios de comunicação de massa, o esporte se transformou em um objeto de consumo e integrou organicamente a concepção educacional adaptativa defendida pelos governos ditatoriais.

Convém lembrar, que a consolidação do esporte enquanto conteúdo predominante nas aulas de Educação Física não se deu apenas pela simbiose que este estabeleceu com o projeto educacional vigente nos anos de exceção, mas também pelo fato de ter se tornado um fenômeno hegemônico na cultura corporal como um todo, o que ocorreu graças a grande contribuição da indústria cultural.

---

<sup>8</sup> Importantes figuras do pensamento educacional brasileiro da primeira metade do século XX, como Fernando de Azevedo, compactuavam com essa ideia. Segundo ele “a educação física torna-se uma salvaguarda da moralidade privada sobretudo no momento da puberdade, nesta idade crítica, em que as forças por longo tempo armazenadas fazem, de repente, simultaneamente, a explosão de uma seiva exuberante que tende a concentrar-se sobre os órgãos da geração e que o exercício reparte por todas as partes do corpo humano, destruindo ou prevenindo, pela fadiga dos membros e pela excitação muscular, as perigosas tendências da época pubertária. (...) Não se fazendo [na puberdade] uma derivação enérgica pelos esportes e pela ginastica nas horas que o estudo deixa livre, a excitação genital criaria todas as perversões sexuais” (AZEVEDO apud SOARES, 2004, p. 131).

Nesse contexto, o objetivo principal da Educação Física na escola se resumiu ao aprimoramento da aptidão física e a formação de atletas, a fim de que pudessem representar o Brasil em competições esportivas, na medida em que as conquistas atléticas em grandes eventos eram, por assim dizer, os elementos propagandísticos utilizados para a afirmação do sentimento de pertencimento a nação e para a construção de uma imagem positiva e soberana de um Estado totalitário. Desse modo, argumentos do tipo: esporte é saúde, o esporte é um meio de se desenvolver o país e, também, conforme Bracht (1986, p. 63) aqueles que o praticam “(...) aprendem a conviver com vitórias e derrotas, aprendem a vencer através do esforço pessoal, desenvolvem através do esporte a independência, a confiança em si mesmo o sentido de responsabilidade, etc.” foram amplamente utilizados para legitimar a Educação Física nas escolas, a sua postura política reacionária e o seu caráter excludente na medida em que privilegiava o aluno-atleta em detrimento dos demais.

A formação docente em Educação Física nesse período, segundo Ventura (2010), passa por dois momentos distintos: i) até o final da década de 1960 ela ocorreu via licenciatura em que o estudante ao concluir o curso possuía uma dupla habilitação, podendo desenvolver atividades de professor de Educação Física e de técnico esportivo. A duração do curso era de três anos e prevalecia a lógica do currículo mínimo com uma carga horária destinada às disciplinas que enfatizavam paradigmas de conhecimento de ordem biológica e pedagógica, sendo que estes últimos possuíam um forte caráter técnico-instrumental; ii) com a aprovação de novas diretrizes curriculares em 1969 a formação docente em Educação Física passou a ter uma carga horária mínima de 1800 horas a ser realizada em um período de três anos, modalidade que ficou conhecida como Licenciatura Plena. A habilitação de técnico esportivo fora excluída e inseriu-se a Licenciatura Curta, com duração de um ano. O conhecimento abordado ainda se baseava em referenciais das Ciências Biológicas e compartilhava-se da compreensão de que para que o professor pudesse ser capaz de ensinar os conteúdos da cultura corporal, era preciso que soubesse executar os gestos técnicos inerentes às diversas práticas corporais, tanto que para o ingresso no curso o candidato deveria fazer uma prova prática a fim de comprovar uma boa condição atlética (VENTURA, 2010) — em algumas universidades como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) esse teste prevaleceu até a década de 1990.

Essa perspectiva de Educação Física delineada acima começa a ser fortemente criticada na década de 1980, a partir da emergência de um movimento que ficou conhecido como o movimento renovador da Educação Física. Em sintonia com o clima mais favorável à

discussão das questões educacionais proporcionado pela reabertura democrática do país, a área passou por um momento de crise, no qual se buscou realizar uma autocrítica de vários de seus fundamentos tendo em vista um redimensionamento de sua função social, principalmente a exercida na escola em que predominava o paradigma da aptidão física. Em um primeiro estágio deste momento, o interesse centrou-se no estatuto científico da área, que nessa época estava se constituindo mais claramente como um campo acadêmico através da criação de programas de pós-graduação *strictu sensu*, do aumento da produção científica, da realização mais frequente de eventos científicos, da maior procura por qualificação profissional em cursos de mestrado e doutorado no exterior, etc. Acreditava-se, conforme preconiza Bracht (1999), que à Educação Física faltava embasamento científico para superar o paradigma da aptidão física. Uma confluência entre o advento de uma ciência do esporte e de uma pedagogia tecnicista de orientação behaviorista contribuiu para reforçar essa ideia (CAPARROZ; BRACHT, 2007), tendo em vista a construção de uma intervenção supostamente mais adequada às “necessidades educacionais” dos estudantes. Todavia, as matrizes epistemológicas que eram hegemônicas na área — a das Ciências Biomédicas e da recém-incorporada Psicologia do Desenvolvimento — acabavam reduzindo a ação pedagógica da Educação Física a finalidades instrumentais. Em outras palavras, os saberes relacionados ao movimento humano só eram dignos de adentrar os muros escolares, à medida que contribuíssem para um desenvolvimento motor e orgânico adequado dos alunos. Essa perspectiva de Educação Física, portanto, não possuía uma orientação política muito diferente daquela que esteve em voga tempos atrás. Na verdade, ela apenas atualizava o percurso histórico que se desenvolveu na área (BRACHT, 1999).

Apesar disso, um segundo estágio desse momento de crise da Educação Física, vai ser caracterizado por uma crítica radical de seu papel nas escolas. Com base em referenciais das Ciências Humanas e Sociais, principalmente as teorias críticas da educação baseadas no marxismo, alguns intelectuais da Educação Física passaram a atacar fortemente a postura conservadora de sua prática pedagógica, que se colocava a serviço do *status quo*, reforçando a dominação de classe e não problematizando as contradições sociais presentes no contexto da sociedade capitalista. Bracht (1999, p. 78) afirma que “toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF [Educação Física]”. Esse movimento inspirou a criação de diferentes abordagens pedagógicas, mas

aquelas baseadas na teoria crítica da educação<sup>9</sup>, em que pese as suas diferenças, passaram afirmar mais veementemente o compromisso da área com a formação crítica de nossos alunos no que concerne às formas de conhecimento traduzidas na linguagem corporal. Em linhas gerais, o esforço aí empreendido teve como horizonte a construção da Educação Física enquanto uma disciplina escolar (e não apenas uma *atividade* prática voltada para o desenvolvimento de algo) que possuísse um conjunto de saberes que lhe são próprios, cuja tematização na escola fosse capaz de contribuir para uma formação humana dos estudantes. Até os dias atuais, deixar de ser uma mera atividade e constituir-se como uma parte integrante do projeto político pedagógico da escola, com importância reconhecida, ainda é um dilema para a Educação Física.

No calor dos debates sobre os aspectos relacionados à Educação Física escolar e ante as novas perspectivas por eles abertas, diversas instituições formadoras se reuniram para discutir a formação profissional da área, o que culminou, em 1987, na aprovação pelo Conselho Federal de Educação, de novas diretrizes curriculares. Em tais diretrizes o tempo de formação foi ampliado de 1800 horas para 2880 e foi estabelecida uma divisão do conhecimento por áreas em que cada uma deveria ter uma carga horária obrigatória. Além disso, desconsiderando os resultados obtidos nos fóruns de discussão, a formação profissional em Educação Física foi dividida em bacharelado e licenciatura, fragmentando objeto da área e os espaços de atuação (VENTURA, 2010). Dado os objetivos desse trabalho, nosso interesse centra-se na formação profissional na modalidade de licenciatura e, portanto, não entraremos no mérito da discussão sobre as questões envolvendo o bacharelado.

Posto isso, é preciso destacar que pelas mãos desse movimento renovador as bases que sustentavam a Educação Física passaram por uma reorientação. A sua tradição

---

<sup>9</sup> Me refiro precisamente a duas abordagens pedagógicas que ficaram conhecidas como *crítico-superadora* e *crítico-emacipatória*. Em linhas gerais, a primeira, baseada na pedagogia histórico-crítica, cujo principal representante é Devermal Saviani, defende que o objeto de ensino da Educação Física é a chamada cultura corporal, composta por temas como os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, as lutas e as diversas formas gímnicas. Tais conteúdos devem ser tratados na escola de maneira historicizada, tendo em vista construir condições para que os alunos percebam criticamente as contradições sociais da sociedade materializadas sob as formas de expressão corporal. A segunda abordagem formulada com base na obra de Paulo Freire, na teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas e nas análises fenomenológicas do movimento humano, entende que este se constitui em uma forma de comunicação com o mundo e as aulas de Educação Física deveriam, portanto, tematizar seus conteúdos de modo a possibilitar que os alunos desenvolvam formas autênticas de se movimentar. Além disso, deve-se promover discussões que possibilitem que os mesmos analisem criticamente os elementos da cultura de movimento, tendo em vista a sua emancipação (BRACHT, 1999).



legitimadora sofreu um solavanco tal que, de acordo com González e Fensterseifer (2009), pode ser comparado a um ponto de inflexão a partir do qual um novo projeto começou a ser delineado, exigindo novas práticas e concepções educativas. Contudo, isso não significa que esse projeto goze de hegemonia ou mesmo que esteja amplamente difundido. Na verdade, podemos dizer que a sua presença nos espaços de formação está em um estágio ainda incipiente. No entendimento dos autores supracitados, a Educação Física se encontra atualmente entre uma prática em que já não se acredita mais e outra que possui dificuldades para se desenvolver e se estabelecer devido a vários fatores, mas sendo tendo a lógica multifacetada da formação docente como um dos seus pontos principais (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

A Educação Física, pois, ainda caminha à procura de uma definição, mas há que se admitir a predominância de algumas tendências. Desse modo, em face da hipótese de transitoriedade da área construída por González e Fensterseifer (2009), erigimos a seguinte questão: em que medida o conhecimento produzido pela área tem conduzido à formação docente a fortalecer seus laços com o domínio da educação?

Molina Neto et al. (2016) nos apresentam alguns elementos indicando que a relação entre a produção de conhecimento, a formação e a construção docente na Educação Física tem sido marcada por diversas incongruências. Os autores situando a discussão a partir do modo com o qual a pós-graduação na área tem se organizado, revelam que se tem se estabelecido um hiato entre a prática científica e a intervenção pedagógica. Tal fato se dá por um conjunto de razões relacionadas às condições com as quais o conhecimento vem sendo produzido na Educação Física. Desse modo, um primeiro ponto a ser destacado é que há nos cursos de pós-graduação da área uma grande quantidade de trabalhos realizados por pesquisadores ligados à subárea da biodinâmica em detrimento das subáreas pedagógica e sociocultural<sup>10</sup>. Em tais trabalhos, não há uma preocupação com a problemática da formação docente. Além disso, os critérios de avaliação da pós-graduação em Educação Física<sup>11</sup>, nos quais tem predominado a lógica do “publicar ou perecer”, têm estimulado muitos pesquisadores a buscarem estratégias

---

<sup>10</sup> Conforme os dados apresentados pelos autores, das 332 teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas entre os anos de 2013 e 2015 nos programas de pós-graduação já consolidados no campo (como o da USP, da UNICAMP, da UNESP e da UFRGS), 255 eram da subárea da biodinâmica (MOLINA NETO, et al., 2016). Essa enorme superioridade numérica não expressa uma espécie de inoperância dos pesquisadores ligados às subáreas pedagógica e sociocultural. Isso porque, primeiro, a quantidade de programas de pós-graduação dessas subáreas são bem menores do que em relação à biodinâmica e, segundo, o número de orientadores também é menor.

<sup>11</sup> Que se situa na classificação da CAPES na área 21.

autoconservação na academia que lhe permitam disputar financiamentos e, assim, conseguir consolidar sua carreira. Com efeito,

(...) o conhecimento que circula em seus artigos atende mais aos critérios de avaliação do sistema e indicadores das revistas especializadas que aporta argumentos sólidos e apontamentos especializados para a qualificação das práticas pedagógicas que se realiza nas Escolas de Educação Básica (MOLINA NETO, et al., 2016, p. 108-109).

As condições atuais de produção do conhecimento científico, em parte, têm contribuído para que as reflexões sobre fenômenos complexos — como a formação docente — fiquem um pouco de lado. A pressão sobre os pesquisadores na condução de seus trabalhos os impelem a se dedicarem a problemas mais pontuais. Nessa medida, um grande desafio que se coloca aos processos de formação docente, é referente a uma adequação daquilo que se produz em termos de conhecimento com as necessidades e os dilemas inerentes ao trabalho nas escolas.

De uma maneira geral, conforme preconizam Molina Neto e Molina (2003), a formação docente em Educação Física, dado o caráter difuso de seu objeto, está circunscrita a um conjunto de saberes sobre o corpo e o movimento humano provenientes de outros campos do conhecimento (Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, Anatomia, Fisiologia, Física, etc.) que tem configurado processos formativos que se caracterizam pela transmissão de procedimentos didáticos, acontecimentos e conceitos socioculturais, técnicas de como ensinar um gesto motor, etc. Isso tem engendrado consequências para a construção da identidade docente. Conforme Neira (2010, p. 72) os currículos de formação das licenciaturas em Educação Física podem ser pensados à luz da metáfora frankensteiniana, na medida em que estes têm refletido “(...) uma grande polifonia, conflitos entre vetores de força, coexistência de visões e tendências que se aproximam e se afastam e, principalmente, de concepções de área, docência, função da escola e papel do professor”. Em face da miscelânea de possibilidades formativas que decorrem dos diferentes desenhos curriculares formulados para a formação docente em Educação Física, que segundo Neira (2010) refletem um compromisso ideológico com os centros de poder econômico e cultural, cabe mencionar que é fundamental para que a formação docente na área tenha um perfil mais definido enquanto formação docente, é preciso que se fortaleça o seu vínculo ao

domínio da educação. Vago (2012) indica que somente a partir disso se pode pensar a Educação Física enquanto um projeto de formação cultural nas escolas de educação básica.

Segundo Figueiredo (2004) a compreensão da Educação Física no bojo de uma perspectiva educacional mais ampla tem se constituído na principal preocupação dos docentes responsáveis pela formação de professores na área. Com base em dados colhidos em memoriais e em entrevistas (individuais e em grupo), a autora indica que as experiências sociocorporais vivenciadas pelos graduandos em Educação Física antes e durante a realização do curso, funcionam como uma espécie de filtro em relação ao seu processo de formação, uma vez que servem de base para a definição de interesses, escolhas e valorização de determinados conteúdos curriculares em detrimento de outros. Neste sentido, as representações de Educação Física que são construídas a partir dessas experiências, por vezes, tornam-se um entrave para o fortalecimento do vínculo da área com o domínio da educação, na medida em que, em determinado grau, a formação passa a ser regulada em função do fato de o curso se tornar um prolongamento da trajetória de vida dos estudantes, podendo de acordo com a autora supracitada, até não exercer nenhum efeito em relação às concepções destes sobre a Educação Física e o seu fazer pedagógico (FIGUEIREDO, 2004). Conforme suas palavras:

De certo modo, alguns desses alunos [os participantes da pesquisa de Figueiredo (2004)] parecem buscar a reprodução das experiências sociocorporais anteriores, chegando ao final do curso sem mudar suas concepções sobre a Educação Física. Desta forma, parece que irão sobrepor, na prática profissional, os saberes da experiência aos saberes da formação. Sobretudo, porque a grande referência e filtro na formação inicial foi sua própria experiência. Muitos chegam ao final do curso, sem perceber que mais importante que saber fazer é aprender a ensinar os conteúdos da disciplina Educação Física mobilizados na formação profissional (FIGUEIREDO, 2004, p. 106).

Diante da argumentação arrolada até aqui, podemos perceber que a questão da formação docente em Educação Física tem se estruturado fundamentalmente a partir das questões mais amplas que afetam o campo como a luta por sua legitimação, a definição de sua identidade e o jogo de forças político-epistemológicos. Diante disso, apresentamos abaixo um quadro síntese com os principais desafios que identificamos para a formação docente em Educação Física:

**QUADRO SÍNTESE DOS PRINCIPAIS DESAFIOS COLOCADOS À FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Apesar dos esforços para legitimar a Educação Física enquanto uma disciplina escolar, responsável pela transmissão de um conjunto de saberes, a sua ação pedagógica ainda é tida como uma atividade e, por isso, a formação docente na área tem assumido um caráter técnico caracterizado pela transmissão de procedimentos didáticos. Isso se verifica, sobretudo, nos conteúdos curriculares ligados ao ensino de esportes, que preenchem grande parte dos cursos de formação docente.

Em que pese uma incipiente mudança paradigmática na Educação Física, ainda é forte na área a presença de referências das ciências biomédicas que tem instrumentalizado a sua ação pedagógica (seja pra promover a saúde, proporcionar um desenvolvimento motor e físico adequado às crianças e/ou ensinar-lhes habilidades motoras, etc.), abalado o seu vínculo com o domínio da educação e afrouxado o seu compromisso com a formação dos estudantes.

Dadas as atuais condições de organização e de avaliação do fazer científico na Educação Física, verifica-se uma distância entre a produção de conhecimento da área e a questão da formação docente. Os trabalhos acadêmicos têm servido mais para cumprir as pesadas exigências que recaem sobre os pesquisadores do que propriamente para inspirar ações efetivas para qualificar a formação e a intervenção docente.

Diante da identidade difusa da Educação Física os currículos de formação tem expressado uma diversidade concepções sobre o que é a docência, a escola e o papel do professor. Tais currículos, por vezes, são formulados com base nos interesses de setores da sociedade que dispõem de maior poder econômico e cultural e, por conseguinte, se afastam do objetivo de formar um profissional para atuar nas escolas de educação básica.

\*\*\*

Segundo Gatti e Barreto (2009) as discussões sobre a formação de professores no contexto brasileiro não deve ser dissociada do fato de que o acesso da população ao sistema escolar no país começou a se expandir somente em meados do século XX, e teve um crescimento maior no início da década de 1980, em virtude das lutas populares pelo direito à educação e da pressão do capital que demandava trabalhadores instruídos. O acesso à educação, desse modo, gradativamente deixou de ser um privilégio das elites e diversas pessoas passaram a ter a oportunidade de frequentar as escolas. Contudo, diante da rápida ampliação das redes de ensino um problema básico começou a se colocar: o quantitativo de professores se mostrava insuficiente em relação ao número de alunos, comprometendo o atendimento educacional dos novos grupos sociais incluídos no processo de escolarização. A resposta institucional a esse problema foi marcada por diversos improvisos. Para garantir o funcionamento das escolas era preciso que um grande número de novos profissionais ingressasse no mercado de trabalho em um curto período de tempo. Para tanto, a preparação de docentes para suprir rapidamente essa demanda se deu a partir de adaptações e diferentes formatos: com a expansão das escolas normais em nível médio, com a implantação cursos

rápidos de suprimento formativo de docentes, com a complementação de formações de origens diversas, com autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, com a admissão de professores leigos, etc.<sup>12</sup> (GATTI; BARRETO, 2009). O rápido crescimento do sistema de ensino, de acordo com a avaliação das autoras supracitadas, trouxe consequências para a organização da formação docente. Privilegiou-se mais a formação em massa e aligeirada em detrimento da formação de qualidade. Construiu-se uma visão de que para realizar o exercício da docência não se carecia de uma formação adequada e contínua — ideia que tem se modificado recentemente.

Pensar a formação docente, especialmente no contexto brasileiro, implica em reconhecer a ampla dimensão que a questão tem assumido. Os desafios colocados são muitos. Gatti e Barreto (2009) indicam que, de um lado, temos a já citada expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão de grupos sociais marginalizados, que tem demandado um maior investimento na formação docente, sobretudo, para a ampliação qualificada do número de professores. De outro lado, temos as diversas transformações sociais que penetram de maneira decisiva vários ramos da atividade humana, principalmente a escola, exigindo novas concepções e práticas educativas. Neste sentido, a complexidade da questão dos desafios colocados à formação docente “(...) avoluma-se em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores, e também em razão da diversidade de interpretações e respostas que a análise suscita” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

---

<sup>12</sup> Cabe destacar que no quadro de desenvolvimento histórico da formação docente no Brasil, apesar dessas diversas adaptações que foram realizadas, podemos observar, segundo a constatação de Saviani (2009), que dois modelos de formação se sobressaíram e se confrontaram: i) *o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, no qual basicamente o professor se dedica ao estudo da cultura em geral e dos conteúdos relacionados à disciplina que irá lecionar, deixando a preparação didático-pedagógica para o momento da prática nas escolas; e ii) *o modelo pedagógico-didático*, que compreende que a formação docente só se completa a partir de um efetivo preparo didático-pedagógico assegurado pela instituição formadora (SAVIANI, 2009). Neste sentido, os currículos de formação docente, mais precisamente dos cursos de licenciatura, foram organizados a partir de uma justaposição desarticulada dos elementos que compõem esses dois modelos. Por isso mesmo é que, até certo grau, desde as décadas de 1940 e 1950 até os dias atuais, o chamado esquema de formação 3+1 — caracterizado por três anos de estudos destinados aos conhecimentos da disciplina que o professor irá trabalhar na escola, somado a mais um ano de preparação didático-pedagógica —, com algumas variações, vigora nas instituições formadoras. Assim, o desafio que se coloca nesse contexto é o da articulação entre as duas dimensões que compõem os processos de formação docente: a forma e o conteúdo. Saviani (2009) aponta que é preciso um esforço no sentido de restituir a indissociabilidade dessas duas dimensões, de modo a repensar a formação de professores a partir do modo como se realiza concretamente no interior das instituições de ensino.

Em face disso, na Educação Física encontramos alguns trabalhos cuja proposta de reflexão consiste precisamente em examinar a relação entre formação docente e as diversas transformações sociais. Por exemplo, Silva (2002) busca examinar as implicações para a formação docente em Educação Física frente às tendências do capitalismo de recompor as taxas de lucros, procurando nesse movimento identificar os nexos internos e determinações históricas que se expressam em legislações, diretrizes curriculares e na produção do conhecimento que permitem um reconhecimento dos avanços e retrocessos neste âmbito. Além disso, o trabalho busca deter-se sobre as tendências predominantes, resultantes das tensões suscitadas pelos interesses expressos pelo Estado e suas diversas instituições e os setores da sociedade que defendem a formação docente na perspectiva emancipatória. Nessa linha, o estudo de David (2002), que procura compreender como a formação docente tem sido orientada ante as modificações das forças produtivas e os contornos da sociedade neoliberal ditados por instituições como o FMI (Fundo Monetário Internacional), também pode ser tomado como um exemplo de investigação que se dedica a pensar a relação entre as transformações sociais e a formação docente em Educação Física. Em algum grau, podemos dizer que tal relação vem sendo abordada na área. Contudo, por motivos óbvios, não se encontra estudos que busquem pensar a formação de professores de Educação Física no contexto da cultura do déficit de atenção<sup>13</sup>, pois se trata de um fenômeno percebido inicialmente pela teoria crítica da sociedade desenvolvida por Christoph Türcke que não é difundida na área. Porém o TDAH, principal sintoma dessa cultura do déficit de atenção, tem figurado em algumas publicações. Rizzo e Paula (2006), diante das dificuldades de desenvolvimento e de relacionamento das crianças identificadas com o TDAH, realizam um trabalho destacando a necessidade de o professor de Educação Física preparar as suas aulas de modo a adequar as atividades propostas às características das crianças com TDAH. Santos (2007) entrevistando 38 estudantes de graduação em Educação Física com vistas a investigar o seu nível de conhecimento acerca do TDAH, percebe que esse tema não tem composto o cabedal de saberes dos futuros docentes da disciplina na escola, pois em seus processos formativos a temática não tem sido abordada. Em ambos os estudos citados nota-se uma preocupação acerca dos modos de lidar com alunos com TDAH, entendido como um estado patológico.

---

<sup>13</sup> Cabe fazer uma ressalva aqui. O TDAH tem sido amplamente investigado, sobretudo na psicologia e na educação, mas, nesta última a Cultura do Déficit de Atenção tal como descrita por Türcke (2010b; 2016a) ainda está sendo pouco explorada.

Vale destacar que o TDAH atualmente não se constitui em um fenômeno que atinge determinado número de pessoas. Como nos ensina Türcke (2010b; 2016a), enquanto um sintoma da cultura, enquanto uma consequência decorrente da circulação de um enorme volume de choques audiovisuais, o TDAH tem se tornado um fenômeno cada vez mais frequente. Por isso cabe perguntar: como a cultura do déficit de atenção se relaciona com a formação docente em Educação Física?

Para responder tal questão, tendo em vista a inexistência de estudos que se debruçam sobre tal temática, quero me valer de minhas experiências vividas durante o meu percurso formativo na graduação em Educação Física, na Universidade Federal de Lavras, MG. Iniciei meus estudos nessa instituição em 2011, após um breve período estudando em São João del-Rei, MG. O desejado ingresso ao ensino universitário foi carregado de vários sentimentos conflitantes e dentre as sensações e emoções que senti, fui tomado pela típica apreensão que o ser humano sente ao desafiar ambientes digamos, “desconhecidos”. O orgulho de ser um novo universitário contribuiu para um certo encantamento nos primeiros momentos da graduação, afinal, circular por novos espaços, conhecer pessoas de diferentes lugares e ter acesso à ideias que habitualmente eram estranhas no meu círculo de relacionamentos, tudo isso reforçava a minha crença de que a importância da educação na vida de qualquer um não deve ser menosprezada.

No início do curso, a estrutura universitária parecia servir como um estímulo para que pudesse me dedicar cada vez mais à minha própria formação. Nesse período, por possuir um conjunto de atividades não tão carregado, pude realizar meus afazeres cotidianos de uma maneira razoavelmente adequada aos “tempos humanos”. Como as aulas eram ministradas durante a noite, possuía toda a extensão do dia para me envolver com atividades solicitadas pelos professores do curso, com estudos adicionais nas monitorias, e com outras demandas do meu dia a dia ou até simplesmente não ter que fazer nada relacionado às disciplinas. Não demorou muito para perceber que à medida que fui avançando no curso, também fui conhecendo e sofrendo os efeitos de uma instituição cada vez mais enredada na lógica da produtividade, da busca por resultados, da pressão pelo cumprimento de prazos, da competição entre pares, dentre outras coisas. Nesse contexto, diante da necessidade de conseguir recursos financeiros para a manutenção dos meus estudos, tive que me candidatar a uma vaga nos programas de bolsa, disponíveis à época, chamados de bolsa-atividade, que buscavam oferecer aos estudantes uma quantidade de dinheiro em troca do desenvolvimento de algumas atividades de trabalho que, em geral, eram de natureza burocrática. Cabe ressaltar

que em tais programas de bolsas, ainda que algumas das atividades estivessem ligadas ao campo de formação dos estudantes, boa parte do trabalho era desempenhando em serviços que não contribuía para o desenvolvimento profissional, pois estava em operação um perverso mecanismo de substituição da mão de obra técnica de servidores públicos pela força de trabalho dos estudantes.

Por um lado, ao me envolver com as tarefas da bolsa-atividade, pude contar com recursos para as despesas básicas relativas ao transporte, alimentação e aquisição de materiais, mas por outro, tive que dividir meu tempo para conseguir conciliar o tempo do trabalho com o tempo de estudo. Concomitantemente a isso, visando me enveredar pelo campo da aprendizagem do fazer científico, submeti um projeto<sup>14</sup> de iniciação científica voluntária à apreciação de uma comissão da universidade, que emitiu um parecer favorável à sua aprovação. Em decorrência disso, com o convite do meu orientador, passei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA (GEPTCE-UFLA) com a intenção de ler e estudar os escritos dos pensadores ligados à chamada “Escola de Frankfurt” e de seguidores que desenvolviam suas reflexões no horizonte dessa tradição intelectual. Com isso, passei também a participar dos encontros do Grupo “Cinema com Vida”, que exibia semanalmente as obras fílmicas de diretores consagrados na história do cinema (Charles Chaplin, Luis Buñuel, Orson Welles, Ingmar Bergman, Alfred Hitchcock, Glauber Rocha, François Truffaut, Jean-Luc Godard, etc.), tendo em vista ampliar meu repertório de saberes voltados para a formação de professores dentro de uma perspectiva ética/estética. A experiência nesses grupos exerceu um papel fundamental na minha trajetória formativa, pois me proporcionou momentos em que pude me dedicar à minha própria formação e, assim, ampliar meus horizontes e amadurecer a minha percepção sobre o fazer docente, sobre os desafios que enfrentamos no interior da instituição escolar, sobre a sociedade contemporânea, suas diversas contradições e tensões e sobre o modo como isso incide/influencia a formação de nossa subjetividade.

Apesar da riqueza desses espaços que frequentava, este foi um período em minha formação no qual vivia bastante ocupado. Não obstante, após o cumprimento de alguns créditos do curso, cheguei a um momento em que vieram mais algumas atividades que demandavam uma maior dedicação: os estágios obrigatórios e a oportunidade para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Por entender a

---

<sup>14</sup> Projeto intitulado “*As contradições nos discursos da promoção da saúde nas propostas pedagógicas da Educação Física escolar*”.



importância de cada uma, queria me envolver cada vez mais com esta série de atividades desafiadoras, mas sentia que isso tudo era demasiado. Minha atenção e dedicação estavam mobilizadas para atender as demandas mais imediatas, sem me permitir desfrutar plenamente de cada momento, porque estava preocupado em responder aquilo que se apresentava como mais “urgente”; era como se estivesse, segundo a expressão de um amigo professor, “apagando incêndios”.

Além disso, durante a minha trajetória na universidade deparei com pessoas que, em maior ou menor grau, lidavam com questões semelhantes as que foram supramencionadas. Foi possível perceber que o sentimento de se estar “apagando incêndios” se manifestava em vários estudantes de diferentes cursos. Para melhor ilustrar isso quero me reportar a seguinte situação: quando algum trabalho acadêmico era solicitado para ser feito em grupo havia uma enorme dificuldade para nos reunirmos a fim de cumprir a atividade proposta e, assim, realizar estudos e discussões coletivas que possibilitassem a sistematização do trabalho. Por conta de uma série de demandas consideradas mais urgentes era comum que um ou outro colega se indispusse a participar desses momentos fazendo com que a organização dos encontros fosse um desafio constante. Não raramente sequer nos encontrávamos de modo que a produção dos trabalhos era realizada de maneira fragmentada e muitas vezes desconexa, porque cada um cuidava somente da parte sob sua responsabilidade. E isso parece ter se tornado uma tendência predominante na vida universitária, pois além dos evidentes prejuízos à própria formação, situações como essa podem ter como desdobramento a falsa ideia de “responsabilidade”. Esse enfraquecimento da formação numa sociedade marcada pelas operações multitarefas induzem a falta de compromisso com aquilo que não for considerado mais urgente, afrouxando o sentido dado às atividades pedagógicas que eram realizadas de maneira aligeiradas.

Outra situação cotidiana que indica que a vida universitária vem se delineando enquanto um tempo e um espaço que incorpora os traços da cultura da hiperatividade, consiste num tipo de reação diante da pergunta de como estava a vida logo após um gentil cumprimento entre conhecidos. Nesses casos tem se tornado cada vez mais comum ouvirmos como resposta a expressão, “estou na correria”. Praticamente todos no ambiente universitário estão “na correria”. Tal a expressão dado a sua ampla utilização, talvez devesse ser incluída em um dicionário de formas de tratamento. Trata-se de uma das palavras mais empregadas para designar a condição de vida das pessoas na atualidade, pois ela caracteriza as relações efêmeras e sem densidade. Ela está no rastro da percepção que o tempo está cada vez mais

rápido; uma sensação que indica que os dias e os meses vêm passando sem a devida compreensão, razão pela qual guarda íntima relação com a excessiva estimulação que incide sobre todos.

Discorri sobre essas situações para dar visibilidade a um problema formativo que tem emergido atualmente. Mesmo admitindo que a partir da descrição de uma experiência particular não seja possível fazer uma análise tão geral sobre alguns aspectos relacionados à formação docente, é preciso considerar que algumas coisas que mencionei talvez estejam no horizonte de boa parte daqueles e daquelas que, assim como eu, perseguiram e ainda perseguem o objetivo de se tornar um professor, uma professora. Essas situações descritas acima podem indicar que nos processos formativos estejamos agindo sem nos dar conta das suas consequências quando submetidos a um processo de estrita “autoconservação”. Isso significa que quando nos envolvemos com muitas ocupações simultâneas, apenas para responder as demandas institucionais, talvez estejamos perdendo algo que deveria ser mais protegido: as condições necessárias para nos dedicarmos à nossa própria formação. Essa experiência serve para nos indicar alguns traços de como a cultura do déficit de atenção impõe desafios à formação docente.

Nessa descrição, ficou evidente a questão da presença das operações multitarefas na formação docente, mas não podemos nos esquecer de que os estímulos imagéticos também se fazem presente nela, desafiando-a. Os centros de formação docente, inclusive, vêm lançando mão dos choques imagéticos como um privilegiado recurso pedagógico. No ensino superior é cada vez mais frequentes a ministração de aulas com a utilização de projetores multimídias. Em si isso não constitui um problema. No entanto, a utilização de recursos tecnológicos tem inaugurado novas relações pedagógicas, ou seja, a relação direta entre professores e alunos é substituída pela relação entre professores e instrumentos e entre alunos e instrumentos, o que aumenta o risco de limitar a vivacidade do contato humano e transformar o seu principal espaço, a aula, em um espetáculo (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, p. 48). Ocorre que com reconfiguração do espaço e do tempo pela tecnologia e seus choques sensoriais, o ensino modifica-se centralizando, por assim dizer, em um novo agente, pois ele

(...) deixa de ser centrado no professor, como ocorria na escola tradicional, ou centrado no aluno, como pretendia ser a escola renovada: passa a ser centrada na tecnologia, no instrumento. Isso ocorre em todas as oportunidades em que se usa um produto tecnológico, independentemente da

adequação e da competência com que o professor usa do instrumento (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, p. 48).

No interior das universidades as experiências formativas proporcionadas pela tecnologia vem tendencialmente acelerando a relação dos futuros professores com os diversos saberes necessários para o seu exercício profissional, posto que há uma abreviação do tempo necessário para se parar e refletir. Assim sendo, a formação docente tem se defrontado com diversos desafios decorrentes da ampla estimulação sensorial que se verifica hoje em dia, aspecto que necessita ser mais bem investigado pela pesquisa educacional.

Após essa breve apresentação sobre alguns dos principais dilemas da formação docente em Educação Física, no próximo capítulo, iremos a discorrer sobre a trajetória biográfica e formativa de Christoph Türcke de modo a evidenciar as características de seu pensamento e os pontos onde podem se situar as contribuições de sua obra para se pensar a educação.

### 3. CHRISTOPH TÜRCKE: UM RENOVADOR DA TEORIA CRÍTICA

Christoph Türcke é considerado atualmente um dos representantes mais relevantes da chamada Teoria Crítica da sociedade, que vem atualizando com bastante vigor a produção teórica dessa importante tradição intelectual do século XX. Sua obra, composta por vários livros e inúmeros artigos, abrange uma diversidade de temas como o estudo da teologia, da indústria cultural, dos rituais e das causas socioculturais de fenômenos como o TDAH, dentre outros. Dialogado principalmente com Adorno, Nietzsche, Freud e Marx, o autor tem construído uma filosofia que tem renovado e ampliado elementos presentes nas obras desses pensadores, além de elaborar novos conceitos que formam uma densa e robusta constelação, fundamental para o entendimento da sociedade capitalista contemporânea e de diversos aspectos atinentes à humanidade (TÜRCKE, 2014).

Nascido em 1948, na cidade de Hameln/Weser, Alemanha, Christoph Türcke desde sua infância manifestou um interesse especial para a música clássica, pois frequentemente acompanhava com seus pais os concertos transmitidos pelo rádio e também alimentava uma ambição de se tornar um violinista profissional. Dedicou-se ao estudo da música, mas logo aos 17 anos teve de abandonar esse projeto, em função de uma lesão na mão esquerda adquirida durante os preparativos para um concurso musical que o impediu de se envolver profissionalmente com o violino. Foi através do rádio que ouviu pela primeira vez o nome de Theodor Adorno durante uma intervenção do filósofo realizada no intervalo de um concerto.

Além da música, Türcke foi profundamente tocado pela Teologia. No ano de 1966 ingressou na universidade para iniciar seus estudos nessa área, dedicando-se principalmente à Teologia evangélica de orientação luterana<sup>15</sup>. Nesta época não estabeleceu nenhuma ligação com o emergente movimento estudantil que começava a mobilizar fortemente um enorme contingente de jovens em vários países em torno da contestação de diversos aspectos sociais. Türcke, distante da militância política, relacionava-se com grupos considerados mais conservadores. A sua identificação com o movimento estudantil da década de 1960 se deu tardiamente, após o enfraquecimento do próprio movimento (TÜRCKE, 2014). O contato com a obra de Karl Marx também se deu em momento em que sua popularidade e influência haviam diminuído entre os estudantes alemães.

---

<sup>15</sup> Türcke iniciou seus estudos em 1966 na Universidade de Göttingen onde permaneceu até 1968. De 1968 a 1969, ele realizou seus estudos na Universidade de Tübingen e em seguida foi para a Universidade de Zürich permanecendo lá até o ano de 1972.

Em sua juventude o estudo da Teologia se constituiu numa das atividades com a qual se envolveu mais intensamente. Na década de 1970, todavia, começaram a surgir questionamentos internos relativos aos pressupostos hegemônicos dessa área. TÜRCKE manifestava diversas reservas em relação às respostas dadas pela religião aos problemas históricos por ela levantados. Mais precisamente, ele se opunha à postura ideológica, dogmática e afirmativa da fé com a qual a religião erigia as respostas. Em face disso, até cogitou a abandonar completamente a teologia. Contudo, esse momento de insatisfação e incertezas o encaminhou numa direção fundamental em sua formação, na medida em que o aproximou paulatinamente dos escritos de autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Ernest Bloch e Sigmund Freud. Tais escritos permitiram-lhe, por um lado, um distanciamento da teologia que lhe possibilitou uma nova leitura da área<sup>16</sup> e, por outro, uma conservação de alguns de seus elementos em seu pensamento, de tal modo que se viu impelido a não abandonar a teologia, pois percebeu que não seria possível recalcar os problemas por ela colocados: “(...) ‘não posso abrir mão da teologia’, porque os problemas da teologia, ou seja, as perguntas, as questões da teologia, não estão ultrapassadas, são perguntas que continuam, só que as respostas da teologia não valem muito” (TÜRCKE, 2008, p. 5).

De um modo geral, a experiência vivida no início da década de 1970 conduziu TÜRCKE em direção ao campo filosófico e aos autores ligados à Escola de Frankfurt. Especialmente Adorno e Horkheimer lhe proporcionaram nessa época importantes elementos para lidar com as questões teológicas de modo a não negá-las abstratamente, mas trabalha-las a partir de uma negação determinada. Esse movimento é posto em operação em sua tese de doutorado defendida em 1977 e publicada em livro em 1979 com o título de *Zum ideologiekritischen Potential der Theologie: konsequenzen einer materialistischen Paulus-Interpretation*. Navegando pelo terreno teórico materialista em interlocução com os textos de Adorno, Horkheimer e Marx, TÜRCKE procura neste estudo, investigar o ponto de encontro entre a filosofia e a teologia (LOSSO, 2014), a partir da análise dos textos de São Paulo visando evidenciar o seu potencial crítico-reflexivo no sentido de uma crítica à ideologia. Conforme nos indica Losso (2014, p. 193), nessa obra “o que interessa ao autor é não cair, a partir do conceito, na adoração cega e crente do dogma paulino, de modo a extrair a negação determinada do existente em Paulo, que se torna, por conseguinte, a fonte de um potencial de crítica à ideologia na teologia cristã”. Cabe lembrar que o desenvolvimento deste trabalho foi

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que a obra de Ernest Bloch *Ateísmo no Cristianismo* deu um impulso inicial nessa direção (TÜRCKE, 2014).

marcado por um processo burocrático difícil e delicado. Originalmente, TÜRCKE desenvolveu seus estudos de doutoramento junto ao curso de Teologia e produziu sua tese para ser defendida nessa área de conhecimento. O texto produzido foi aceito pelo orientador, entretanto, recusado pela instituição. Diante dessa recusa, TÜRCKE então procurou em Frankfurt o professor Hermann Schweppenhäuser e, enfim, teve sua tese aprovada. Na avaliação de Losso (2014) este trabalho de TÜRCKE, apesar das diversas complicações institucionais, apresenta toda uma dialética entre teologia e materialismo, abordada de maneira consideravelmente avançada que trouxe repercussões importantes ao longo de todo o desenvolvimento de sua obra.

O papel da teologia para TÜRCKE pode ser mais bem entendido a partir dos seguintes apontamentos:

De certa maneira a teologia é comparável com a infância. Por mais adulto que uma pessoa se torne, ninguém consegue se tornar adulto cem por cento. A psicanálise revelou que todos de certa maneira permanecem crianças, ou ao menos com traços infantis. E esses traços infantis são especialmente desejos infantis, e todos os nossos desejos têm suas raízes na infância, esses desejos não serão preenchidos e todos os desejos vão além das nossas possibilidades de serem preenchidos e nesse sentido a dimensão do desejo é uma dimensão teológica. A esfera dos desejos totalmente preenchidos seria a esfera do reino de Deus. E como os desejos também são os estímulos de nosso pensamento, ou seja, pensamentos são desejos transfigurados, estamos numa relação com a teologia que não permite abrir mão da teologia porque sempre sobra um resto teológico, um resto de desejos não preenchidos, na maioria dos casos não apenas o resto, mas uma dimensão hiperdimensional... (TÜRCKE, 2008, p. 6).

Em face desse quadro, a dimensão teológica, isto é, a dimensão do não preenchido, conforme TÜRCKE

(...) é, digamos, um fogão vivo de impulsos, de estímulos, de carências, também, do qual nosso pensamento, nossa racionalidade, etc. surgiu. E quem não leva em conta esse fundamento, ou seja, abismo, do qual nossos pensamentos surgem, ignora o fundo material do pensamento e por isso materialismo e teologia coincidem num sentido específico, como Adorno colocou numa sentença muito famosa...<sup>17</sup> (TÜRCKE, 2008, p. 7).

---

<sup>17</sup> A sentença de Adorno da qual TÜRCKE se refere está expressa na obra *Dialética Negativa* nos seguintes termos: “o materialismo se põe de acordo com a teologia lá onde ele é mais materialista”. TÜRCKE revela que esta frase é uma espécie de lema em seus trabalhos (TÜRCKE, 2008).

Cabe dizer que o investimento por parte de TÜRCKE nas questões teológicas não possuem qualquer compromisso com os dogmas e com a divulgação da fé cristã e, foi retomado aqui, em função da sua importância para compreendermos melhor os elementos a serem discutidos nos próximos capítulos, posto que a dimensão teológica presente no pensamento de TÜRCKE ressoa em suas obras mais recentes — inclusive as que foram objeto de estudo desse trabalho.

A partir da valorização das questões teológicas, TÜRCKE tem buscado realizar uma crítica imanente das obras dos chamados mestres das suspeitas — Freud, Nietzsche e Marx — (LOSSO, 2014) bem como de outros autores. Esse movimento fundamentalmente é realizado tendo em vista a dimensão teológica que tais autores não consideraram, não perceberam ou mesmo ignoraram em suas análises. Em outras palavras, a categoria de posteridade se afigura como um elemento fundamental na caracterização da filosofia de TÜRCKE, uma vez que muitas de suas obras têm sido desenvolvidas a partir de um trabalho de releitura dos escritos de vários autores, em que reconhece os seus méritos, mas desenvolve e reelabora muitos de seus pressupostos investindo-se, para tanto, no fundo teológico presentes neles de alguma forma<sup>18</sup> (TÜRCKE, 2008; LOSSO, 2014). Conforme observa Williges (2015, p. 48-49), TÜRCKE trabalha

(...) com os célebres autores intelectuais que o formaram de uma forma admirável: não sucumbe às influências ou lugares comuns de leitura que torna alguns de seus pensamentos ou teorias canônicas; antes, faz um esforço de interpreta-los e tirar conclusões a partir das sendas por eles abertas, mas cuja exploração parou por algum motivo. Lá onde eles mesmos não ousaram ir, ou não puderam, ou não quiseram, seja por medo de serem colocados em gavetas conceituais ‘espiritualistas’ ou teológicas, ele posiciona-se teoricamente como uma espécie de lupa dentro dos seus pensamentos amplificando a visão que eles tiveram (...).

---

<sup>18</sup> A título de exemplificação, podemos citar a crítica que TÜRCKE desenvolve ao conceito de fetiche da mercadoria de Marx. Comenta o autor que Marx se movimenta na superfície do fenômeno ao não considerar a origem religiosa do pagamento e da troca proveniente dos rituais de sacrifício humano. Marx concebeu o caráter fetichista da mercadoria apenas no momento em que o produto se torna independente do trabalhador. Isso apesar de não retirar seus méritos, segundo TÜRCKE, engendra algumas implicações: ao se deixar de lado a investigação desse fundo teológico na origem do fenômeno, se deixa de compreender o capitalismo de maneira mais aprofundada. Conforme suas palavras: “Quem subestima o subsolo sagrado do capitalismo vai subestimar sua duração e durabilidade, que até hoje não se superou” (TÜRCKE, 2014, p. 273). Cabe lembrar que essa discussão está presente em uma recente obra de TÜRCKE *Mehr! Philosophie des Geldes (Filosofia do Dinheiro)*, ainda não publicada em português.

No caso de *Sociedade Excitada*, por exemplo, todo o desenvolvimento da obra está ancorado na inversão de significado do termo sensação que Theodor Adorno menciona em um aforismo intitulado *Edição Extra* presente em sua obra *Mínima Morália*. Na oportunidade, Adorno (2008, p. 233) afirma que

Com relação à ‘proto-história da modernidade’, poderia trazer ensinamento a análise da mudança de significado da palavra *sensation*, o sinônimo exotérico para o *nouveau* de Baudelaire. A palavra se generalizou na cultura europeia pela teoria do conhecimento. Em Locke, designava percepção simples, imediata, em contraste com a reflexão. Disso derivou mais tarde o grande desconhecido e finalmente o excitante em grande escala, o destrutivamente extasiante, o choque como bem de consumo. A simples possibilidade de perceber algo independente da qualidade substitui a felicidade, porque a quantificação onipotente sonogou a possibilidade mesma de percepção. No lugar da relação plena da experiência com a coisa entrou um isolado meramente subjetivo e ao mesmo tempo físico, o sentimento, que se esgota no registro do manômetro.

Aproveitando esse ponto que Adorno não desenvolveu suficientemente, TÜRCKE realiza seu relevante trabalho teórico social: “O livro inteiro não faz senão desenvolver aquele sentido duplo da sensação em *Extrablatt* [*Edição Extra*]. É um método que já havia aplicado no livro sobre Nietzsche (O Louco. Nietzsche e a Mania da Razão): desenvolver uma compreensão de Nietzsche a partir de um só aforismo” (TÜRCKE, 2014, p. 367).

Após o transcorrer da década de 1970 — período que se mostrou tão rico na trajetória formativa de TÜRCKE, classificado por ele mesmo como um tempo de reviravolta em termos de influências e novas concepções teóricas que permaneceram na base de seu pensamento até os dias atuais — vieram algumas dificuldades. Ao tornar-se livre-docente na década de 1980, TÜRCKE ficou desempregado e sobrevivia escrevendo artigos para jornais, ministrando algumas aulas de violino e recebendo uma espécie de seguro desemprego. É então que recebe o convite de Hans G. Flickinger para trabalhar no Brasil. Depois de certa hesitação, TÜRCKE aceita a proposta e em 1991 viaja para Porto Alegre a fim de exercer um cargo de professor de Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O aprendizado do português se apresentou como um enorme desafio para o filósofo alemão, pois ele teve apenas sete semanas para se dedicar ao estudo de uma nova língua. No primeiro semestre em que trabalhou no Brasil, TÜRCKE só ministrou aulas que já haviam sido preparadas em alemão e aos poucos foi se adaptando com o ensino de Filosofia para os estudantes brasileiros (TÜRCKE,



2014). Além das aulas ministradas, o trabalho de Türcke no Brasil foi marcado pela publicação de um livro<sup>19</sup> e pela organização de outro<sup>20</sup>. Também escreveu um texto em português intitulado “*O atraso promovido*” (não publicado) que esboçava um projeto de análise da realidade latino-americana a partir das categorias da teoria crítica e produziu juntamente com um jornalista alemão um documentário sobre a realidade das pessoas em situação de miséria no estado de Pernambuco que foi exibido em vários canais televisivos na Alemanha<sup>21</sup> (TÜRCKE, 2014).

Ao regressar para o seu país de origem em 1993, Türcke se tornou professor na Academia de Belas Artes de Leipzig. A experiência com o ensino de filosofia para alunos da área de artes, além de ter se mostrando bastante importante para a sua realização pessoal, o aproximou ainda mais de outro campo de estudos relevante para o desenvolvimento de sua produção filosófica: a psicanálise. O impulso inicial para essa maior aproximação se deu mediante ao trabalho em sala de aula com os escritos de Freud. Ao perceber a reação entusiasmada de seus alunos ao se relacionarem com as ideias freudianas, Türcke se viu impelido a retomar as obras do pai da psicanálise, agora a partir de um ângulo mais amplo, não restrito aos assuntos teológicos e referentes à crítica da religião. Foi então que o projeto mais tarde desenvolvido em sua obra *Filosofia do Sonho* originou-se (TÜRCKE, 2014).

O diálogo com a teoria psicanalítica — fundamentalmente a elaborada por Freud — foi cada vez mais ganhando espaço no pensamento de Türcke, à medida que lhe ofereceu recursos para potencializar a sua reflexão sobre variados fenômenos. Isso se nota mais nitidamente em *Filosofia do Sonho*, obra na qual Türcke se ocupa mais profundamente do trabalho de análise dos conceitos freudianos a fim de extrair as consequências filosóficas, culturais e sociais de seus apontamentos, principalmente aqueles expressos em *Interpretação dos Sonhos* e *Mais além do Princípio do Prazer*. Em obras como *Sociedade Excitada* e *Do Sinal de Caim ao Código Genético* o diálogo com as categorias psicanalíticas acontece mediante a crítica da indústria cultural (TÜRCKE, 2014). Essa retomada da psicanálise empreendida por Türcke lhe rendeu em 2009 o prêmio *Sigmund-Freud-Kulturpreis*,

---

<sup>19</sup> *O louco: Nietzsche e a mania da razão*, publicado pela editora Vozes de Petrópolis em 1993.

<sup>20</sup> *Nietzsche, uma provocação*, publicação realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1994.

<sup>21</sup> Türcke ao ler um artigo na Folha de São Paulo que retratava a situação de nordestinos que sofriam de fome endêmica, decide escrever um breve relato sobre o assunto para um jornal alemão que despertou o interesse de um jornalista em produzir um filme sobre o tema. O material foi bem recebido na Alemanha e, inclusive, até sensibilizou algumas pessoas a organizarem iniciativas de ajuda financeira para os participantes do filme.

concedido por duas instituições psicanalíticas alemãs: *Die Deutsche Psychoanalytische Vereinigung* (DPV) e *Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft* (DPG).

Para Türcke, “a Filosofia que toma a sério a Psicanálise pode se servir de suas categorias-chave para novas áreas” (TÜRCKE, 2014, p. 366). Dessa maneira, os instrumentos oferecidos pela psicanálise têm servido de base para a construção de um robusto expediente teórico-metodológico, utilizado para a leitura, dentre outras coisas, da origem e do desenvolvimento histórico da cultura e de seus sedimentos, das estruturas mentais e da percepção humana. Além disso, as categorias psicanalíticas vêm sendo aplicadas por Türcke para a crítica do progresso tecnológico. Desta maneira, é a partir desse movimento, realizado de maneira mais sistemática desde *Sociedade Excitada*, que Türcke tem promovido uma reinterpretação de algumas bases teóricas do marxismo e da psicanálise, uma continuação do legado intelectual da Escola de Frankfurt e, mais importante, uma leitura crítico-dialética da sociedade que tem lançando uma luz fundamental para a compreensão de diversos aspectos que tocam a humanidade.

Dentre tais aspectos, os fenômenos inerentes ao campo educacional ou que com ele se relacionam, se afiguram como aqueles, por assim dizer, mais beneficiados pelas formulações elaboradas por Türcke — especialmente em contextos penetrados pela alta tecnologia. Isto porque, na análise que realiza acerca da sociedade capitalista atual, Türcke (2010a) tem demonstrado que esta se configura enquanto uma sociedade excitada, fundada sob o paradigma da sensação e marcada por um grande fluxo de estímulos audiovisuais disparados pelas telas dos mais diversos aparelhos eletrônicos, que concorrem entre si para atingir o sensorio humano de tal modo que provoque uma sensação. A pressão concorrencial inerente ao capitalismo ao se intensificar com o triunfo da ideologia neoliberal e a consequente desregulamentação da atividade econômica, ao se intensificar com o desenvolvimento tecnológico e com a ampla difusão dos produtos da indústria cultural, assegurou as bases para que a circulação de estímulos se multiplicasse em um escala nunca antes imaginada, fazendo com que nossa relação com o mundo e seus objetos se acelerasse de tal maneira que as condições para permanecermos em algo são como que deterioradas e, com isso, as bases da própria formação se encontram ameaçadas. Apesar dos inegáveis benefícios que os aparatos técnicos nos proporcionam e da potencialidade que apresenta para o campo educacional, o ritmo que sua lógica tem nos imposto compromete a realização de experiências fundamentais como ler e reler pausadamente um texto, pensar e repensar algo de maneira demorada.

À medida que a sociedade capitalista se define pela presença de um componente estético-espetacular, cabe lembrar que a exploração humana adquire uma nova faceta: as potências corporais não são apenas mitigadas pelo trabalho braçal e alienado, mas em função do fato de o lazer e a extração da mais-valia serem atualmente cadenciadas pelo ritmo dos choques imagéticos, nossa atenção e nossos sentidos são constantemente assediados, explorados, algo que segundo os apontamentos de Buck-Morss (2012), tem entorpecido e anestesiado o nosso sistema sensorial. Sobre isso assim se expressa a autora ao comentar a noção de experiência (*Erfahrung*) em Walter Benjamin:

A percepção só se transforma em experiência quando se liga a lembranças sensoriais do passado; mas o ‘olho protetor’ que rechaça as impressões ‘não se entrega a devaneios com coisas distantes’. Sofrer uma ‘extorsão da experiência’ tornou-se a situação geral, à medida que o sistema sinestésico é posicionado para repelir os estímulos tecnológicos, a fim de proteger o corpo do trauma do acidente e a psique do trauma do choque perceptual. Como resultado, o sistema inverte o seu papel. Sua meta é *entorpecer* o organismo, embotar os sentidos, reprimir a memória: o sistema cognitivo da sinestesia torna-se, antes, de *anestesia* (BUCK-MORSS, 2012, p. 169, grifos da autora).

Em tal contexto, o corpo é ao mesmo tempo excitado e anestesiado pelos estímulos audiovisuais. A realização de experiências que se desdobram na constituição de memória e que podem ser compartilhadas coletivamente fica extremamente comprometida, pois a extrema excitação sensorial tem nos impelido a adotar uma postura em que apenas reagimos a choques. Ideia bastante importante para no contexto desse trabalho.

Para Türcke temos “nos concentramos constantemente e forçadamente em nos dispersar” (TÜRCKE, 2012, p. 2). Essa é uma definição bem sintética para um preocupante comportamento que o autor denomina de *dispersão concentrada*. Ao cunhar tal conceito, Türcke aponta para um dos principais mecanismos através do qual o fenômeno nomeado por Adorno (2010) de semiformação vem se reproduzindo e se socializado atualmente. Zuin e Zuin (2015) discorrendo sobre essa temática pontuam que na sociedade marcada pela revolução microeletrônica torna-se cada vez mais difícil sustentar o projeto de formação cultural — entendido, grosso modo, como sensibilização crítico-reflexiva do sujeito a partir do contato efetivo com as produções culturais —, uma vez que a incessante estimulação tecnológica tem agravado ainda mais a situação, de pelo menos, duas categorias que são pressupostos da formação, cujo enfraquecimento Adorno vinculou ao fenômeno

semiformativo: trata-se do tempo e da memória. Esses elementos contemporaneamente têm sido expurgados do âmbito da formação, em função dos milhares de micro choques que produzem a dispersão concentrada.

Segundo Türcke (2010b) a dispersão concentrada é a lei subjacente a um sério problema que tem se tornando comum na contemporaneidade: o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O TDAH tem se propagado na mesma proporção que a tecnologia tem sido introduzida na vida corrente, ou seja, a extensão do TDAH tem se tornado global a ponto de vivermos, conforme Türcke (2010b; 2016a), em uma *cultura do déficit de atenção*. Termo este que demarca uma diferença fundamental: Türcke (2010b; 2016a) não interpreta o TDAH apenas em termos patológicos. O TDAH “(...) não é simplesmente uma doença em um entorno saudável. Pelo contrário: somente quando já se encontra cultura do déficit de atenção, existe TDAH” (TÜRCKE, 2010b, p. 312 — citação modificada)<sup>22</sup>. Portanto, o déficit de atenção

(...) não se trata de um defeito físico, mas de uma consequência da enorme capacidade de adaptação do nosso cérebro. Preparar-se constantemente para novos estímulos, é nisso que consiste sua inteligência e criatividade. Na elaboração desses estímulos, ele configura caminhos e padrões neuronais. E padrões que se preservam são fixados. Padrões estáveis são indispensáveis para a estabilidade mental. Mas quando uma avalanche de estímulos cria a necessidade de constantemente construir algo novo, a construção desanda em destrutividade. Há que imaginá-lo como um canteiro de obras: você começa a construir uma parede. Cinco tijolos depois, interrompe e começa a parede seguinte, que, por sua vez, mal começada, vai ser deixada de lado para a construção de uma outra parede. Desse modo, não vai surgir nunca um edifício (TÜRCKE, 2012, p. 3).

Diante do exposto, é possível notar que os processos formativos nas sociedades tecnológicas, em certo sentido, vêm se delineando de forma parecida com a imagem do canteiro de obras que Türcke constrói na passagem acima. Nada mais se sedimenta, nada mais possui continuidade. Não temos encontrado um ambiente favorável para nos dedicarmos à nossa formação em meio a cultura do déficit de atenção. Por isso mesmo, os debates sobre a formação docente de uma maneira geral e sobre a formação docente em Educação Física de um modo especial, precisam levar em conta esses aspectos. Daí a importância da obra de

---

<sup>22</sup> A tradução brasileira do livro *Filosofia do Sonho* realizada por Paulo Rudi Schneider utiliza a sigla SHDA para designar o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Contudo, na passagem acima citada bem como em todo o decorrer do trabalho, decidimos manter a sigla que comumente vem sendo empregada para designar esse fenômeno: TDAH. Assim, nas citações em que uma sigla foi substituída por outra mencionaremos tal operação com a expressão entre parênteses “citação modificada”.

Türcke para o campo educacional. Seus escritos oferecem elementos bem estruturados que nos possibilitam pensar sobre os efeitos e os desafios que as sociedades tecnológicas tem imposto à formação, não apenas no sentido de seu formato atual, mas, sobretudo, na sua constituição histórica. Além de oferecer elementos para compreendermos a atualidade de fenômenos como a semiformação, Türcke tem produzido uma teoria original — que, é verdade, se serve de categorias já formuladas, mas que as redimensiona — que, dado o seu nível de pertinência para se pensar os problemas atuais, merece ser objeto de investigação no âmbito da pesquisa educacional e também no âmbito de outras áreas do conhecimento. Abaixo procuraremos melhor explicitar a razão disso, discorrendo sobre os elementos das obras mais recentes de Christoph Türcke que compõem uma espécie de constelação da excitação.

#### 4. A CONSTELAÇÃO DA EXCITAÇÃO

A leitura empreendida por Christoph Türcke acerca da sociedade contemporânea nos livros *Sociedade excitada* e *Filosofia do sonho*, certamente figura entre aqueles robustos investimentos teóricos que são capazes de elaborar uma crítica contundente de sua época, tal como o fizeram Karl Marx e Theodor Adorno. No caso desses dois últimos, não à toa, vários aspectos de suas obras ainda se mostram bastante atuais, mesmo decorridas algumas décadas ou centenas de décadas da sua produção, e mesmo diante das profundas transformações que alteraram radicalmente a nossa sociedade. E, dado essa sua atualidade, o pensamento de Marx e Adorno vem sendo até hoje objeto de grande interesse por parte de vários intelectuais ligados a diversas áreas do conhecimento, que vem produzindo um extenso volume de trabalhos direcionados para explicar ou mesmo desdobrar as suas formulações teóricas no contexto da sociedade atual. Desse modo, impressiona o fato de que apesar de toda produção acadêmica que vem se acumulando sobre os escritos de tais autores, ainda não se esgotaram as possibilidades de se apreender algo de seu pensamento que pode nos auxiliar na compreensão e, por que não, transformação de nosso tempo histórico.

Por ser recente, a recepção da obra de Christoph Türcke ainda caminha lentamente. Mas, assim como as obras de Marx e Adorno, ela possui diversos elementos para despontar como uma verdadeira fonte teórica, fundamental para problematizarmos vários desafios que nos são colocados. Em função disso, ela ganha sentido e importância, especialmente quando se trata de se analisar o impacto da alta tecnologia para a nossa apropriação dos tempos e espaços do viver — algo que por si só justifica estudos sobre a obra de Türcke. Este trabalho é apenas uma tentativa de se pensar os seus ensinamentos no campo de forças da formação docente em Educação Física, sem qualquer pretensão de realizar uma descrição extensiva dos conceitos presentes ao longo de toda a sua produção filosófica, que é bastante ampla por sinal. Assim sendo, nossa atenção neste capítulo se concentrará nas formulações teóricas do autor (expressas nas obras *Filosofia do sonho*, *Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção* e em algumas passagens de *Sociedade excitada: filosofia da sensação*) que enformam, por assim dizer, uma constelação da excitação, que interessa diretamente aos propósitos da pesquisa educacional. Desse modo, no primeiro tópico, tendo em vista a importância conferida por Türcke à abordagem histórica, iremos discorrer sobre como ele compreende o processo de hominização enquanto uma história da repetição. Na sequência, no segundo tópico, será discutido como a partir do desenvolvimento técnico e tecnológico — principalmente com a invenção do cinema — se deu a inversão da lógica da repetição

humana. Por fim, no terceiro tópico, será abordada a análise de TÜRCKE sobre a questão do déficit de atenção, o principal sintoma dessa sociedade formada sob uma massa de estímulos sensoriais.

#### 4.1 Por uma história da repetição

Por ocasião do “IX Congresso Internacional de Teoria Crítica: Gênese, Desdobramentos, Apropriações” realizado na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) no ano de 2014, pude acompanhar uma conferência proferida por Christoph TÜRCKE intitulada “A Cultura do Déficit de Atenção”. Na oportunidade, o filósofo, com sua fala mansa e reflexiva, procurou pontuar em suas palavras introdutórias, que os elementos que inicialmente iria apresentar ao público não possuíam uma ligação evidente com a temática da “cultura do déficit de atenção”. Isso porque TÜRCKE, como um bom pensador dialético, que leva a sério o princípio da historicidade contido neste método, faria ali um trabalho arqueológico, isto é, um mergulho em um tempo pré-histórico a fim de reconstruir a maneira pela qual a cultura humana um dia se ergueu. De fato, em face desse esforço empreendido pelo autor — sem o qual não se compreende inteiramente a sua obra e os elementos que ela fornece para se pensar as questões educacionais —, uma espécie de estranhamento pode se manifestar entre aqueles que não tiveram um contato prévio com sua produção filosófica, uma vez que as formulações teóricas expressas em obras como *Sociedade Excitada e Filosofia do Sonho*, não só fogem dos lugares comuns da interpretação histórica, como também relacionam diretamente o passado mais remoto com o presente mais moderno em um sentido bastante instigante e arrojado. Dito mais apropriadamente, para o autor à medida que a alta tecnologia avança profundamente sobre os diversos domínios da vida humana “(...) ela não deixa o passado descansar, mesmo o mais distante” (TÜRCKE, 2010b, p. 16), revolvendo as estruturas nervosas laboriosamente adquiridas através do esforço realizado pelos nossos antepassados mediante a pressão por dominar as forças terrificantes da natureza. Desta forma, TÜRCKE relaciona o presente e o passado de uma maneira dialética, apontando que “(...) a via de fuga que afasta a sociedade moderna em ritmo *high tech* de suas origens arcaicas leva justamente de volta para elas (...)” (TÜRCKE, 2010a, p. 171), trazendo à tona o “paleolítico em nós”.

Uma das propostas de investigação do autor em *Filosofia do Sonho* se situa precisamente nessa relação, pois esta consiste em examinar a suspeita de que, desde a

invenção do cinema até a popularização dos modernos meios de reprodução de imagens, a tecnologia, com um considerável êxito, vem promovendo transformações nas formas de percepção e pensamento do sujeito contemporâneo, realizando um trabalho de *dessedimentação* do subsolo mental, desestabilizando assim a base sob a qual a humanidade pôde um dia se desenvolver física e culturalmente<sup>23</sup>. Para conduzir tal análise com a devida profundidade e em um plano teórico materialista, TÜRCKE entende que é necessário se perguntar sobre como o pensamento, a atenção, a memória, o mundo da representação outrora alcançaram um nível humano. Para ele falar daquilo que é especificamente humano implica necessariamente em reconstruir a história de algo que, sob a influência de um conjunto de fatores, *se fez* humano. Tal expediente procura evidenciar que as qualidades inerentes ao ser humano são históricas e não naturais. Mesmo com todos os riscos, as limitações e os possíveis equívocos que possam decorrer da busca por respostas a esse tipo de questão, TÜRCKE a partir de um diálogo com diversos campos do conhecimento (Teologia, Filosofia, Psicanálise, Paleontologia, Neurofisiologia, etc.) e a partir de uma (re)leitura dos mais antigos documentos históricos, corajosamente empreende um admirável esforço no sentido de apontar o movimento filogenético que nos constituiu<sup>24</sup>. Entretanto, como esse imenso desafio intelectual é viabilizado?

Inicialmente é revisitando a obra de Freud que TÜRCKE encontra os recursos teóricos necessários para a construção de sua *Filosofia do Sonho*. Vale dizer que esse livro é claramente uma ampliação de alguns elementos já trabalhados em *Sociedade Excitada*. Dado a complexidade e a originalidade da interpretação materialista proposta por TÜRCKE acerca dos postulados freudianos sobre a noção de compulsão à repetição traumática no terceiro capítulo

---

<sup>23</sup> Para melhor elucidar esse ponto, TÜRCKE argumenta que o sedimento do pensamento pode ser analisado conforme a metáfora da borra de café expressa pelo autor nos seguintes termos: “A borra do café não apetece; mas é a ela que ele deve todo o seu gosto. E o café apetece apenas enquanto a borra permanece embaixo. Assim também é com o pensamento. A sua borra é um inapetente precipitado de sangue, suor e esforço. Mesmo assim: toda a imaginação, toda perspicácia, toda originalidade de pensamento a que o *Homo Sapiens* se alçou cada vez, devem-se ao precipitado e eles apenas podiam elevar-se à medida que ele se depositou. Não há outro sedimento do pensamento do que esse paleolítico, nenhum novo modelo pelo qual se poderia toca-lo. Quando ele é revolvido, quando cessa de ser calmo e confiável subterrâneo do pensamento, então o próprio pensamento é ameaçado de um modo até agora desconhecido” (TÜRCKE, 2010b, p. 20). Para evitar impressões apressadas sobre esses dizeres de TÜRCKE, cabe esclarecer que o pensamento aqui se encontra ameaçado na medida em que a atenção e a capacidade de formular imagens internas também se encontram ameaçadas, como será discutido mais adiante.

<sup>24</sup> O trabalho que TÜRCKE realiza, é verdade, é marcado por altas doses de especulação filosófica. Mas conforme o autor se posiciona sobre o assunto, é preciso reabilitar a especulação, pois em sua perspectiva especular significa explorar, investigar. Quando se trata de investigar o sedimento do pensamento, um fenômeno cuja natureza não se deixa capturar externamente, então o trabalho especulativo é uma das poucas alternativas que restam (TÜRCKE, 2010b).



deste livro intitulado *Fisioteologia da Sensação*, uma segunda obra (*Filosofia do Sonho*) precisou ser escrita com o objetivo de apontar melhor seu ponto de vista sobre o assunto, bem como aprofundar e oferecer um tratamento mais detalhado a algumas teses que já haviam sido introduzidas (LASTÓRIA, 2015). No entanto, se em *Sociedade Excitada* Türcke se ocupa explicitamente da tarefa de realizar uma arqueologia da sensação, procurando evidenciar que a inversão de significado do referido termo, “da percepção totalmente comum para a percepção do incomum e finalmente para este próprio incomum” (TÜRCKE, 2010a, p. 9), condessa nada menos do que todo um processo de transformação social, que configura a sociedade capitalista atual enquanto uma sociedade excitada, podemos dizer que em *Filosofia do Sonho* o autor se ocupa mais detidamente com o trabalho de realizar uma arqueologia do sonho, a assim definida por Freud, “atividade primitiva de pensamento”.

Türcke nesta obra toma as formulações teóricas freudianas como hipotecas intelectuais legadas à posteridade que devem ser urgentemente salgadas, quanto mais a tecnologia avança<sup>25</sup>. Nelas se vislumbram possibilidades de leitura sobre a jornada histórica da humanidade que proporcionou as qualidades especificamente humanas. E, nesta medida, o sonho além de ser o indicador desse caminho originário percorrido na pré-história, é um sedimento deste que o torna legível até certo ponto (TÜRCKE, 2010b).

Para “quem quiser compreender o que é pensar deve tentar entender o que é sonhar”, assevera Türcke (2010b, p. 21). Tendo isso em vista, na análise do nosso autor duas noções nucleares da teoria freudiana do sonho — “condensação” e “deslocamento” — exercem um papel estruturante no desenvolvimento de sua reflexão. Para Freud condensação e deslocamento são os “contramestres do sonho”, isto é, os mecanismos responsáveis pela formação da essência de toda atividade onírica. Tais mecanismos entram em ação, quando da vivência do sonho, estímulos externos do dia a dia são deslocados para o interior e condensados em impressões significantes, resultando na produção de seu conteúdo latente, material que Freud considerava fundamental para seu trabalho analítico-terapêutico. Desse modo, o sonho caracterizar-se-ia como um fenômeno marcado pela produção de imagens mentais por meio do entrelaçamento de deslocamento e condensação, as quais são formadas com o objetivo de realizar de maneira imaginária um desejo latente, em geral recalcado, que aparece ao sujeito sonhador em uma linguagem própria e de maneira camuflada em função do trabalho de censura.

---

<sup>25</sup> Procedimento que segundo o autor implica em uma extensão da psicanálise ao campo filosófico ou, inversamente, em uma filosofia que se estende à psicanálise (TÜRCKE, 2010b).

Conforme observa Türcke (2010b), Freud se orgulhava da descoberta de condensação e deslocamento e valorizava bastante tais categorias. Contudo, tal valorização acontecia tão somente na medida em que elas lhe permitiam interpretar os sonhos de seus pacientes, decompor seus quadros neuróticos e compreender o funcionamento do aparato psíquico humano (LASTÓRIA, 2011). Quando, todavia, Freud direcionava seu olhar “(...) para além dos seus pacientes e seu passado individual, começando a se importar com o passado da espécie” (TÜRCKE, 2010b, p., 23) então tais categorias quase não encontravam aplicação. Desta forma, Türcke salienta que, para que deslocamento e condensação pudessem agir como contramestres do sonho, “(...) eles já devem ter agido antes, a saber, como abridores de caminho em direção ao sonho; caso contrário ele nem existiria” (ibid, p. 44). Assim, o autor identifica em tais categorias um potencial revelador de algo mais do que simplesmente o segredo do funcionamento interno dos sonhos; elas podem ser lidas, segundo sua perspectiva, como “(...) prefigurações das categorias filosóficas da síntese, abstração e reflexão” (TÜRCKE, 2014, p. 366) e, como tal, permitem um acesso à nossa pré-história, aspecto que Freud apenas ligeiramente tateou em sua descoberta. Ele, aliás, tinha boas razões para não se abandonar sem reservas à investigação desse potencial de condensação e deslocamento, pois dessa forma toda sua produção intelectual e prática terapêutica estariam comprometidas, uma vez que sua teoria psicanalítica centrada fundamentalmente na sexualidade teria de ser redimensionada, dando mais atenção a outras experiências como, por exemplo, o choque traumático (TÜRCKE, 2010b). Em face dessa lacuna no pensamento freudiano, Türcke confere outro valor aos contramestres do sonho ao formular a seguinte hipótese: “Se é verdade que o sonho é a ‘atividade primitiva do pensar’, então certamente os ‘contramestres’ do sonho por bem ou por mal também devem ser os ‘contramestres’ da totalidade do pensamento humano e da cultura em geral” (TÜRCKE, 2010b, p. 23).

Tendo em vista que o sonhar é um fenômeno altamente complexo, é preciso lembrar que o trabalho de condensação e deslocamento na formação da atividade onírica ainda é perpassado por um terceiro elemento: a inversão<sup>26</sup>. Trata-se de um conceito obscuro em Freud, tomado apenas como uma variação do processo de deslocamento em que as palavras são substituídas por imagens. Embora a inversão no contexto do trabalho analítico de Freud se constitua em um conceito capital, ele não atribuiu a ela um status de um desempenho formador de sonhos. Na verdade, Freud não conseguiu localizá-la no sonho. Em sua teoria ela permanece sem lugar, ainda que com sua importância reconhecida (TÜRCKE, 2010b).

---

<sup>26</sup> Há também um quarto, “elaboração secundária”, que Türcke (2010b) não considera em sua análise.

Para TÜRCKE (2010b) a inversão se constitui em um desempenho fundamental para a apreensão do jogo de forças que impeliu o animal-homem em direção ao seu desenvolvimento cultural. Desse modo, em face da introdução do elemento da inversão, o autor o vincula aos contramestres do sonho e reescreve a hipótese acima formulada da seguinte forma:

Onde quer que Freud se defrontasse com questões obscuras, ele, como se sabe, cultivava a suspeita de que aí poderia estar escondido algo especialmente importante. Quando, entretanto, se mostra uma área obscura em Freud, por que não se deveria aí apreender dele e cultivar suspeita semelhante?

No que se segue, portanto, exponho uma suspeita geral: a condensação, o deslocamento e a área obscura [inversão] contêm, juntos, muito mais do que apenas o segredo da formação do sonho, isto é, nada menos do que o segredo da formação do pensamento, da formação da cultura, da hominização. Até onde o segredo se revela permanece em aberto (TÜRCKE, 2010b, p. 73).

Diante do desafio de investigar e compreender a “formação do pensamento, a formação da cultura, a hominização” por meio da ação dos mecanismos formadores do sonho, TÜRCKE afirma que isso só se torna possível mediante a uma análise minuciosa da tese central contida na *Interpretação dos Sonhos* de Freud. No livro publicado no ano de 1900 o pai da Psicanálise busca desenvolver o argumento de que todo sonho é uma realização do desejo, especialmente de desejos proibidos. Para sustentar essa ideia ele evoca alguns exemplos de sonhos, seus e de seus pacientes. Há um sonho em especial que essa tese se evidencia de maneira bastante nítida. Trata-se do chamado sonho modelar, o sonho sobre a sede de Freud que, segundo ele mesmo, pode ser reproduzido experimentalmente quantas vezes se quiser. Tal sonho ocorre quando Freud, ao ingerir alimentos salgados no final da tarde, à noite, durante o seu sono, manifesta-se uma forte vontade de beber água. É então que antes de se levantar e ir saciar a sede, sonha-se com situações em que esse ato está sendo realizado, indicando que as fabulações oníricas são produzidas visando atender a necessidade de ingerir água. Aqui poderíamos também mencionar aqueles sonhos relacionados à sexualidade. De um modo geral, nesses sonhos o sujeito vivencia o prazer sexual como real no momento em que está sonhando, embora precisemos lembrar que a satisfação aí obtida acontece apenas na esfera subjetiva (TÜRCKE, 2010b). Mesmo aqueles sonhos que vêm acompanhados de sentimentos desagradáveis como angústia, medo, desamparo, etc. se encontram de acordo com esse princípio, o princípio do prazer. Ocorre que ao vivenciar um sonho desse tipo, em virtude do seu conteúdo incompatível com os códigos morais como, por exemplo, os sonhos

incestuosos, entra em jogo a censura do sonho que engendra, segundo Freud, dois tipos de reação: i) há a possibilidade de esses sonhos serem expressos de uma maneira tão camuflada que podem passar incólumes pelo trabalho da censura; ii) por conta de seu conteúdo inadmissível eles logo se censuram e se castigam como que por si mesmos, produzindo a angústia ao invés de prazer. Para Freud o sentimento de angústia aí verificado não só não refuta a ideia do sonho enquanto uma realização do desejo, como também se constitui em uma prova que endossa essa tese, uma vez que quanto mais a angústia vincula-se à atividade onírica, tanto mais se comprova a presença de um desejo proibido codificado que necessita ser disfarçado a todo custo (FREUD apud. TÜRCKE, 2010b). Portanto, o sentido do sonho enquanto realização do desejo do qual fala Freud consiste na proclamação do princípio do prazer.

Contudo, um fato histórico ocorrido nas primeiras décadas do século XX colocou em xeque essa tese erigida por Freud: os soldados que sobreviveram à primeira guerra mundial eram acometidos por sonhos traumáticos nos quais constantemente repetiam as situações aterrorizantes que vivenciaram nos campos de batalha. Em face disso, se impunha à Freud a conclusão de que a angústia apresentada por esses sujeitos era totalmente diferente daquela observada nos sonhos de caráter erótico. Apesar de ambas serem reações, uma está ligada a desejos proibidos e a outra a um violento choque externo que toma de assalto o organismo sem este o esperar. Ao perceber tal diferença, Freud foi levado a admitir que existia algo além do princípio do prazer, a saber, uma espécie de compulsão à repetição traumática — inclusive a obra na qual buscou investigar esse fenômeno pela primeira vez foi intitulada com a expressão: *Além do princípio do prazer*. Neste trabalho, conforme preconiza Türcke (2010b), Freud adota uma abordagem de um neurologista, tal como aquele que ele fora no início de sua carreira. Desta forma, de acordo com a posição de Lastória (2011), Türcke opta por dialogar com a perspectiva teórica aberta pelo Freud neurologista e, por conseguinte, adere à representação de um corpo biológico própria ao saber médico, deixando de lado outra possibilidade de se pensar o corpo a partir de sua dimensão pulsional.

Mas Türcke aponta que *Além do princípio do prazer* é uma “(...) obra que não se entende senão a partir de uma base neurológica” (TÜRCKE, 2014, p. 371). Tendo isso em vista, é necessário considerar o fato de que os sistemas nervosos estão inteiramente ocupados com a elaboração de estímulos. Mais precisamente, sua preocupação maior consiste em garantir a proteção contra estímulos invasores. Neste sentido, Freud em *Além do princípio do prazer*, busca defender a tese de que o sistema nervoso central antes de se recolher para o

interior do organismo teria sido ele mesmo pele que, em função do fato de se encontrar em constante adaptação em relação aos estímulos provenientes do mundo exterior, passou por um constante processo de calcinação que dessensibilizou algumas de suas camadas mais superficiais, visando assegurar a proteção e a sobrevivência daquelas localizadas em níveis mais profundos da consciência (LASTÓRIA, 2015). Quando, todavia, essa proteção externa fracassa, o sistema nervoso busca conter o excesso de excitação invasor mobilizando seus suprimentos de energia em direção ao ponto afetado de modo a escoá-lo pela rede de nervos. Com efeito, Freud explicava que a angústia patológica produzida nos sonhos dos sobreviventes de guerra mediante a irrupção do choque traumático, seria uma espécie de reação autoprotetora e também formadora, pois de certo modo ela busca preparar o organismo para enfrentar a dor vivenciada, acostumando-o a ela, mobilizando novas vias nervosas a fim de melhor lidar com a tensão por meio da constante repetição alucinatória da situação traumática (FREUD apud. TÜRCKE, 2010b). A angústia, pois, seria assim a forma elementar da memória, uma vez que esta não existe sem a recordação de uma experiência desagradável que tem em vista seu esquecimento, precisamente no momento em que ela mais se manifesta como uma ameaça (TÜRCKE, 2010b).

Nesse contexto, Freud considera a compulsão à repetição traumática como uma exceção à sua teoria dos sonhos. Em sua *Revisão da doutrina do sonho* publicada treze anos depois de *Além do princípio do prazer*, ele procura através de uma manobra terminológica, conservar a tese central anunciada em *Interpretação dos sonhos*. Na oportunidade, ao invés de considerar o sonho como a realização do desejo, ele afirma que este seria uma *tentativa* de realização do desejo. Os sonhos traumáticos, então, se constituiriam simplesmente em tentativas frustradas disso e os demais, por sua vez, em tentativas bem sucedidas. Mas para Freud o fenômeno da compulsão à repetição, guardaria ainda uma dimensão histórica relativa ao passado instintivo da espécie. Por isso ela se encontra para além do princípio do prazer, em um pré-tempo do princípio do prazer (LASTÓRIA, 2011). Ela seria a pulsão humana por excelência, “(...) mais original, mais elementar, mais pulsional que o princípio do prazer posto de lado por ela” (FREUD apud. TÜRCKE, 2010b, p. 178). Apesar de fazer tais afirmações, Freud não se encarregou de empreender investigações a respeito e preferiu continuar conduzindo o seu trabalho concentrando suas atenções ao problema da sexualidade e

ignorando a dimensão histórica da compulsão à repetição traumática<sup>27</sup>. Tarefa intelectual que Türcke considera fundamental e procura levar a cabo de maneira sistemática.

Ao chegarmos a esse ponto nos vemos diante de um dos eixos argumentativos centrais de *Filosofia do Sonho*. Ele consiste, para usar a expressão de Williges (2015, p. 66), na elaboração de uma “história da pré-história” que se dedica à construção da tese de que a compulsão à repetição traumática é a força fomentadora do desenvolvimento filogenético e cultural humano. Ela não é nada menos do que “o buraco de agulha filogenético para a cultura (...)” (TÜRCKE, 2010b, p. 302).

Neste sentido, Türcke (2010b) indica que na manifestação da angústia no sonho traumático encontra-se uma determinada lógica, uma *fisio-lógica* aparentemente absurda: o artifício empregado para livrar-se do choque traumático no sonho não se dá de uma maneira na qual o sujeito é impelido a fugir dele indo para longe, tampouco se baseia em seu recalçamento imediato, uma vez que a sua violência é tão poderosa que sua repressão se torna impraticável, mas a fuga do pavor ocorre de uma maneira paradoxal, em direção a ele, repetindo a sua violência contra si mesma de modo a invertê-la em força constituidora, algo que só ocorre mediante o intenso desejo de livrar-se da dor, o que denota que a tese de Freud do sonho enquanto uma realização do desejo poderia encontrar correspondência na realidade se ele não tivesse compreendido essa realização apenas em termos eróticos (TÜRCKE, 2010b). Assim, em suma,

No início de toda doação de sentido humano encontra-se, portanto, um descomunal contrassenso. Repetir quer dizer que sim, reforçar, celebrar. A repetição do susto traumático, porém, ocorre para se livrar dele. A repetição de certa maneira quer livrar-se de si mesma. Dito diferentemente: o repetido dizer que sim do susto ocorre por causa da sua negação. À medida que a repetição aos poucos torna o susto habitual, suportável, familiar, ela faz o seu próprio contrário dele (sic). *Ele o inverte* (sic). (TÜRCKE, 2010b, p. 80, grifos do autor).

---

<sup>27</sup> Segundo Türcke (2010b), ao descobrir a compulsão à repetição traumática, Freud endereçou a teoria psicanalítica em um rumo um tanto quanto delicado: em direção à pulsão de morte. Uma vez que a repetição compulsiva não poderia integrar-se ao seu trabalho teórico-prático, pois abalaria toda a sua compreensão sobre a dinâmica da pulsão, sobre a constituição da vida onírica e da cultura que se baseava nos conflitos sexuais, Freud, então, mesmo sabendo do passado pré-histórico da repetição compulsiva, encarregou-se de construir o conceito de pulsão de morte a fim de identifica-lo a ela e, assim, torna-la inofensiva, apenas uma modalidade fuga de estímulos que apresenta uma tendência destrutiva, almejando alcançar um estado inanimado.

Cabe lembrar que os sonhos apresentados pelos sobreviventes da guerra são considerados por TÜRCKE (2010b) um mecanismo, por assim dizer, “avançado” no processo de elaboração do choque traumático. A “compulsão à repetição que se reifica no sonho é compulsão à repetição tornada alucinatória, sublimada, amortecida” (TÜRCKE, 2010b, 80). Para se chegar até essa capacidade precisou-se que muito esforço e sofrimento fossem dispendidos. Conforme o autor se posiciona, a inversão do pavoroso possui formas arcaicas muito mais sangrentas. Nelas, a experiência traumática não era apenas reproduzida de maneira alucinatória em uma esfera imaginária. Antes que fosse possível que o sonho se constituísse em uma instância de proteção contra o choque traumático, foi necessário que os hominídeos lançassem mão de outras técnicas para arrefecê-lo, e, a mais antiga de que se tem registro, são os rituais sacrificiais<sup>28</sup>, práticas que conforme indica TÜRCKE (2016a, p. 16), são fundamentais para se compreender a hominização, pois

Por menor que seja o conhecimento da origem da humanidade, uma coisa é certa: a formação dos costumes é parte integral da hominização, que tem origem nos rituais sagrados, sendo que estes, por sua vez, tem uma raiz comum: os rituais de sacrifícios. Quem, no sentido arqueológico, se volta para os vestígios da humanidade em seus primórdios, obrigatoriamente, depara com resíduos e suplementos do oferecimento de sacrifícios.

Em que pese o fato de não podemos dizer precisamente como a esfera do significado abriu-se para a humanidade é possível, de acordo com TÜRCKE (2010b), nomear as condições sem as quais isso não teria sido possível. Certamente nenhum ser chegou a esse estágio de desenvolvimento por vontade própria, mas apenas sob extrema pressão como esclarece o autor. Assim sendo, a compulsão à repetição traumática faz parte dessas condições que deixam transparecer o processo de formação da cultura (TÜRCKE, 2010b). O ritual sacrificial não pode ser compreendido senão a partir da sua lógica. O seu significado se exprime na desesperada busca por proteção contra as forças terrificantes da natureza: “Por mais

---

<sup>28</sup> Ao se dedicar a essa temática, claramente o interesse de TÜRCKE pela Teologia fala auto na sua produção filosófica mais recente. Mas é preciso registrar que os rituais sacrificiais são analisados pelo autor em virtude do fato de serem manifestações culturais que permitem uma compreensão acerca da pré-história, dado a sua relevância para o processo de formação da cultura — em que pese o fato de já se constituírem em manifestações culturais consideradas avançadas, denotando a existência de vários aspectos desconhecidos sobre a origem da cultura que talvez nunca poderão ser acessados. Em tais rituais a compulsão à repetição traumática iniciou-se a ser historicamente palpável, contudo, até se chegar a esse ponto transcorreram-se dezenas de milênios, evidenciando uma longa pré-história desse fenômeno.

diferenciado que seja o homicídio ritual nas diferentes regiões do mundo, o modelo fundamental da compulsão à repetição traumática transparece em todas as suas variáveis” (TÜRCKE, 2010b, p. 172). A formação do espaço ritual é, nesse sentido, compreendida por TÜRCKE (2010b) a partir da ação dos mecanismos formadores do sonho. O choque traumático infligido pela natureza é, então, novamente repetido<sup>29</sup> pelo coletivo deslocando os seus múltiplos lugares de aparição para um espaço circunscrito, considerado sagrado. Por sua vez, as suas diversas maneiras de manifestação são condensadas e repetidas em ações performáticas que formam uma imagem do susto, cujo clímax consiste na imolação de algo muito valioso para o coletivo — no início um ou mais de seus membros, os chamados escolhidos —, com o intuito de inverter a sua violência apavorante em seu contrário. Assim, “a função original da imagem é a configuração do que não é figurável, encenação do que não pode ser encenado, o tornar concebível do inconcebível” (TÜRCKE, 2010b, p. 93).

Nesse estágio a busca de alívio em face do pavor não passava de uma reação física realizada por reflexo. Ela consistia numa interpretação alucinatória empreendida por “uma interioridade externa que ainda não se deu conta de si” (TÜRCKE, 2010b, p. 95), que buscava através da repetição da experiência traumática traduzir o perigo de modo a se entrar em harmonia com as condições de vida naturais. Tratava-se antes de um processo mais fisiológico do que lógico (WILLIGES, 2015) no qual “o sofrimento interior é, em certa medida, trasladado em uma configuração exterior” (TÜRCKE, 2016a, p. 21)<sup>30</sup>. Conforme observa Williges (2015), isso representou uma ruptura com a interpretação animal do mundo, na medida em que os seres humanos aí aprenderam a retardar sua resposta “instintiva” imediata de fuga e passaram a projetar as primeiras tentativas de elaboração da natureza terrificante indo ao encontro dela no ritual de sacrifício. Com isso, o sacrifício se constitui para TÜRCKE (2010b) na

(...) essência da ação humana; simplesmente a atividade especificamente humana. Matar — isso os animais também fazem — ocasionalmente até os seus semelhantes. Matar ritualmente, mas em reunião festiva num determinado lugar, conforme um esquema estabelecido: isso é uma

---

<sup>29</sup> Repetição aqui nunca é uma cópia do imponderável, mas uma tentativa de tradução que representa algo de uma maneira diferente do que realmente é ou foi.

<sup>30</sup> Como bem expressa Williges “é de suma importância não confundir nesse contexto a reflexão imediata, tal qual um fenômeno da Física, e a reflexão do conhecimento, um fenômeno posterior, quando o pensamento já se achava enformado. No princípio, a ‘*re-flexão*’ deve ser entendida como um reflexo da natureza: repetir em nós, tal como o espelho, o que a natureza faz conosco” (WILLIGES, 2015, p. 244-245, grifos do autor).



característica específica, exclusiva do homem (TÜRCKE, 2010b, p. 82-83).

Em face desse entendimento, se impõe ao autor à conclusão de que a ritualização da compulsão à repetição traumática é o ponto crucial de formação do especificamente humano, é de onde emerge “o primeiro brilho da humanidade” (TÜRCKE, 2010b, p. 84). “Experiência e assimilação do pavor são constitutivos para a humanidade primitiva” afirma Türcke (2010a, p. 147). E, foi na tentativa de encontrar alívio para o pavoroso nos rituais sacrificiais, que se iniciou na história humana o grande processo da internalização<sup>31</sup>, isto é, a contração do espaço ritual para o espaço mental, ou mais apropriadamente, a inauguração desse espaço, que ensejou nada mais nada menos que a transformação da representação performática/teatral na representação imaginária. O homicídio ritual apesar de ser uma medida de alívio, era tão assustador quanto aquilo que procurava combater, pressionando os povos primitivos por ações que o tornasse uma experiência mais tolerável. É então que segundo Türcke (2010b) ocorreu um acontecimento na história que beirou ao milagre — apesar de ter como uma de suas condições um penoso trabalho elaboração de estímulos. Trata-se da abertura da dimensão do significado para a humanidade, pois o ritual sacrificial à medida que foi repetido se desdobrou em formas mais “sofisticadas”, nas quais as forças ameaçadoras da natureza que se abatiam sob os diversos coletivos humanos, passaram a ser concebidas como uma ação de determinada entidade sagrada, nas palavras de Türcke um *genius*, que pairava sob a realização do ritual e para quem os escolhidos eram oferecidos por “exigência” sua. O sagrado, pois, seria no princípio o próprio horror sacralizado, um poder superior em se busca abrigo e conforto e que se procura não faltar com suas requisições. Ele é imaginário, mas nem por isso mera invenção, pois o susto que o originou é real, contudo, a sua sacralização constitui-se em uma criação (TÜRCKE, 2016a). Desse modo, a partir da enformação desse poder superior no ritual, foi-lhe conferido um sentido, um *para quê*, que o tornou mais suportável, pois algo com sentido torna-se menos sofrível e reforça a convicção de se estar protegido, mesmo que seja por um momento. Diante disso, Türcke aponta que aquilo que chamamos de espírito consistiria na atividade de significar propriamente dita e não em uma substância ou mesmo no espaço mental: “Somente onde há significação há espírito” (TÜRCKE, 2010b, p. 164).

---

<sup>31</sup> Neste ponto Türcke discorda do raciocínio de Adorno e Horkheimer ao afirmarem na *Dialética do Esclarecimento* que “a história da civilização é a história da introversão do sacrifício” (ADORNO; HORKHEIMER apud. TÜRCKE, 2010b, p. 85). Para Türcke o próprio sacrifício já é uma introversão: “O sacrifício mesmo, porém, já é introversão (...). O susto já foi introjetado nesse espaço [espaço ritual], ele foi *enformado nele*” (TÜRCKE, 2010b, p. 85).

Como já exposto, mesmo desconhecendo como a esfera do significado se abriu para a humanidade, Türcke (2010b) indica que ela *aconteceu* e, uma das suas condições de sua possibilidade se deu mediante a um deslocamento e uma condensação de segundo grau realizado pela imaginação. Se em uma etapa anterior a multiplicidade do susto traumático era deslocada e condensada numa representação performática/teatral que se desenvolvia por meio de sons e movimentos corporais cujo ato final consistia na execução do(s) escolhido(s), agora em face da contração do espaço ritual o susto traumático também foi condensado e deslocado para o interior do espaço mental de modo volatizado, possuindo um sentido e um destinatário sagrado (que ainda não tinha formas bem definidas como as entidades sagradas de culturas mais avançadas). No entanto, o oferecimento de sacrifícios não deixou de existir. Mas a representação já não era somente externa, ela voltou-se também para o interior. Portanto, “no espaço ritual da enformação abre-se um espaço imaginário” (TÜRCKE, 2010b, p. 96). Justamente a partir da representação mental de um poder sagrado capaz de proporcionar proteção, é que a imaginação e a atenção se tornaram especificamente humanas. Os primeiros pontos fixos da atenção foram os destinatários do ritual sacrificial, pois impeliram os coletivos humanos a se demorarem mais na elaboração do choque traumático. Isso só teve início com a formulação imaginária de uma instância mais elevada, que exigia atenção e dedicação para que o coletivo não fosse castigado por sua fúria. “A atenção especificamente humana constitui-se na aprendizagem de prender-se a algo, única razão para que o sagrado se manifestasse” (TÜRCKE, 2016a, p. 60).

Türcke (2010b) afirma que com a abertura do espaço imaginário ocorreu na natureza uma separação da percepção/alucinação da representação<sup>32</sup>. Essa separação representa nada menos que o emergir da consciência desperta. Em seu estado mais primitivo o pensamento e alucinação eram a mesma coisa<sup>33</sup>. Devido à repetição ritual, uma estrutura mental capaz de transformar as alucinações em representações duráveis, reproduzíveis e com contornos determinados, foi gradativamente se sedimentando até que finalmente se constituiu numa

---

<sup>32</sup> Evidentemente os processos de representação mental ainda dependem da percepção sensível para serem elaborados. Todavia, isso ocorre de modo que percepção e representação não se confundam. E é dessa separação que estamos nos referindo aqui.

<sup>33</sup> “Esse uso do sentido literal [do termo imaginação] é esclarecedor, caso não seja esquecido que com o imaginar não é diferente do que com o caminhar, ou falar: deve ser aprendido laboriosamente. Suas primeiras tentativas são forçosamente desajeitadas, confusas e difusas: ainda incapazes de manter em separado representação e representado. Nessa primeira fase a imaginação é alucinação: ‘atividade primitiva de pensamento’ em seu estado mais primitivo. Isso, porém, significa inversamente: *nesse estágio todo o pensamento é alucinatório. Não havia outro. A alucinação é a sua primeira forma, é o ancestral de toda consciência desperta, de toda razão*” (TÜRCKE, 2010b, p. 41, grifos nossos).

disposição estável em toda espécie. Contudo, a massa de pensamentos alucinatórios não foi completamente eliminada; ela apenas recuou: foi recalçada. O espaço mental, então, se tornou bidimensional, na medida em que se realizou uma inversão da alucinação, ou seja, a sua força se voltou contra si mesma de modo que vias nervosas se formaram para possibilitar a sua transformação em algo mais elevado. Em decorrência disso, as alucinações uma vez que não se desdobraram em representações foram recalçadas para o subterrâneo, para o inconsciente, que conforme Türcke (2010b, p. 108), é mais bem compreendido como “esfera das alucinações recalçadas”. Nos sonhos que vivenciamos todas as noites esse resto alucinatório ainda vem à tona. Neles podemos ter uma amostra daquilo que possivelmente o pensamento foi um dia (LASTÓRIA, 2011). Assim, esse subterrâneo segundo Türcke (2010b, p. 106-107) “(...) permanece como fogão elementar mental das excitações, que não para de pulsar e chamejar em direção à consciência desperta — tanto como perturbador quanto elixir da vida e alimento base do mundo da representação mental”. Pois,

Como à luz do sol o brilho de uma vela passa muito facilmente despercebido, assim no estado de vigília é o fato de que nenhuma representação mental existe sem um brilho alucinatório. Não há representação alguma sem conteúdo imagético, sem um resto daquela percepção sensível, sobre a qual a representação se elevou por sublimação (ibid, p. 108).

Ainda segundo o autor a gênese do ritual do sacrifício humano se constituiu em um trabalho cultural primário. Ela foi o primeiro grande capítulo da história da repetição. A sua extensão possivelmente perdurou por quase todo o Paleolítico e a jornada aí percorrida visando o alívio de tensão engendrou práticas rituais cuja ação principal baseava-se na imolação de seres humanos. Embora já se anunciasse desde o início, a ruptura com essa configuração ritual ocorreu segundo Türcke (2016a), somente com a emergência da cultura pastoril no período Neolítico. Uma vez que se observou que animais podem ser domesticados e utilizados para diversos fins, então, notou-se que eles também podem se constituir nos substitutos de seres humanos nas ofertas sacrificiais. Assim, a ritualização da compulsão à repetição traumática foi ganhando um formato mais ameno e incruento, no entanto sem perder o seu efeito tranquilizador. Essa tendência de suavização foi transcorrendo de uma maneira cada vez mais consistente na história, à moda de uma *fuga pra frente*. E a sua dinâmica sempre esteve ligada a um processo de profanação de uma ordem sagrada. Com isso, foi se sedimentando um conjunto enorme de novas práticas rituais, costumes, instituições, técnicas,

linguagem, etc. (TÜRCKE, 2010b; 2016a). Contudo, ao mencionarmos aqui as condições que nos proporcionaram essas conquistas, segundo a perspectiva defendida por Türcke, ainda não falamos no que afinal de contas consiste o seu fundamento principal: a compulsão à repetição traumática. Seria ela um *princípio* a partir do qual se erguem a cultura e o sentido do mundo como um todo?

A formulação desse problema nos conduz diretamente ao argumento filogenético construído por Türcke. No contexto de uma *Filosofia do sonho* investigar a fundo o processo de formação da cultura, implica em analisar mais detidamente o modo pelo qual a dinâmica dos desempenhos energéticos conduziu o *Homo Sapiens* para além de sua animalidade. Mais precisamente, Türcke busca compreender o universo da representação a partir da teoria da pulsão. Ao propor esse tipo de discussão, o autor estabelece um diálogo com a Neurociência e com um conjunto de conceitos freudianos, pois entende que para levar a cabo a tarefa a que se propõe realizar, deve-se recuar ao ponto mais elementar do desenvolvimento humano, ali aonde a pulsão veio a ser especificamente humana, aonde seu movimento afrouxado, ao realizar o jogo da reposição retrospectiva, construiu as bases para que a dimensão da representação se abrisse para a humanidade.

Pulsão, segundo o autor, é uma palavra empregada para se referir a uma força que movimenta os organismos vivos, desde plantas a seres humanos. Essa força os impele à movimentação na medida em que lhes falta algo: “pulsão” é, pois, uma “pressão de necessidade para a compensação de uma carência” (TÜRCKE, 2010b, p. 132). Tal pressão se manifesta na forma de uma demasiada de tensão corporal, que clama por sua imediata debelação; o movimento por ela engendrado busca precisamente conduzir o organismo à situação de distensão e repouso. Em decorrência disso, a pulsão apresenta algo de utópico, como Freud demonstrou na formulação de seu princípio de constância em *Além do princípio do prazer*. Este se define por uma tendência orgânica à inercia, na qual o sistema nervoso trabalha incessantemente para alcançar algo impossível: um estado sem excitação. Essa sua ambição, de acordo com Freud, não tem consciência de seu caráter inalcançável, haja vista que chegar a completa ausência de excitação significaria o fim da existência biológica, a morte (FREUD apud. TÜRCKE, 2010b), mas, mesmo assim, o organismo é atraído a vivenciar esse estado.

Freud ensaiou diversas tentativas para definir o que é pulsão. Tais definições sempre se referiam em algum grau à sua prática terapêutica. Inicialmente, sem empregar

propriamente essa palavra, concebeu o fenômeno como os estímulos endógenos provenientes do corpo (fome, sede, pra citar alguns) que necessitavam de um mecanismo diferente para a sua evacuação — dado que a forma empregada para desviar os estímulos externos não era suficiente para dar conta dessas excitações endógenas — obrigando o organismo a viabilizar outras vias para tal, dando origem ao assim chamado psíquico. Anos mais tarde, nos *Três tratados sobre teoria sexual*, Freud passou a falar diretamente de pulsão e a concebeu de uma maneira um tanto quanto problemática segundo a perspectiva de Türcke (2010b): enquanto um *representante* psíquico dos estímulos internos que chegaram à consciência. Por um lado, essa definição concebe o corpo a partir de uma visão dualista na qual o psíquico e o somático são pensados de maneira independente e a pulsão se situaria no limite entre essas duas dimensões, trazendo diversas dúvidas sobre o desempenho que o estímulo aí realiza. Por outro lado, um representante, via de regra, representa algo e, desse modo, não poderia se constituir em um intermediário daquilo que busca representar<sup>34</sup>. Freud percebeu essas complicações e buscou construir uma nova definição de pulsão na qual esta não mais se caracterizaria como um representante psíquico dos estímulos internos, mas como uma *representação* que expõe a sua existência para a consciência na forma de sensações e estados de afeto (FREUD apud. TÜRCKE, 2010b). Essa definição segundo Türcke (2010b) consegue estabelecer uma relação plausível entre pulsão e representação, indicando que ela não pode ser acessível diretamente. Além disso, sugere que o estudo da representação deve-se ter como ponto de partida a sua base fisiológica.

Neste sentido, para dar sequência a sua reflexão, Türcke realiza uma descrição anátomo-fisiológica do sistema nervoso que não cabe ser retomada aqui em detalhes. Digno de destaque, todavia, é o fato de que Freud, mesmo não tendo conhecimento sobre os complexos processos neuroquímicos pelos quais os impulsos elétricos atravessam todo o corpo, elaborou um conceito que se mostrou apropriado para a compreensão de parte do funcionamento do sistema nervoso, mesmo em um contexto em que os estudos a respeito alcançaram um estágio considerado bastante avançado. Trata-se da viabilização. Segundo a sua lógica, em meio aos bilhões de neurônios que compõem o nosso sistema nervoso, os impulsos elétricos com o intuito de assegurar a realização de algum processo orgânico,

---

<sup>34</sup> Türcke a fim de ilustrar a sua crítica a essa concepção de pulsão construída por Freud, evoca o exemplo de um embaixador. Um embaixador tem como função a tarefa de representar o seu país em outra localidade. Por isso ele não pode ser algo intermediário entre si e seu país. Ou ele o representa, ou é um intermediário. As duas coisas juntas se mostram bastante problemáticas.

viabilizam os seus caminhos percorrendo a trajetória que demanda um menor esforço, a saber: aquela que já foi viabilizada uma ou mais vezes. Nas palavras do autor,

As assim chamadas viabilizações neurais são correntes de nervos causadas eletroquimicamente. E como um rio seco deixa o seu leito já preparado para se encher de água na próxima temporada de chuva e nisso, conforme a força da corrente, aprofundar-se, ramificar-se ou se modificar de alguma outra forma, assim a corrente de nervos ao mesmo tempo prepara as células, as quais se abrem para a sua passagem graças às cargas elétricas e ao auxílio químico, a fim de que elas se abram novamente.(...) Em outras palavras: a corrente de nervos prepara a área da sua passagem para a próxima passagem, para a repetição de si mesma com todas as modificações<sup>35</sup> (TÜRCKE, 2010b, p. 145).

Os caminhos formados pela atividade da viabilização recebem o nome de *viações*. Elas se constituem em um mecanismo de fuga de estímulos que se consolida à medida que uma via nervosa passa a ser viabilizada repetidas vezes. Mas o organismo não possui o controle sobre o percurso encetado pelo impulso elétrico. Então, nesse processo, predomina um momento de espontaneidade dentre as inúmeras possibilidades de caminhos neuronais apresentadas pelo sistema nervoso. Em que pese isso, o organismo possui uma certa inclinação em reconstruir aqueles caminhos já viabilizados, pois aprendeu que através da repetição daqueles que conseguiram desviar o estímulo com sucesso, ele passa gradativamente a dispor de um repertório de conduta (*viações*), de maneiras de percepção — desempenho que se constitui na forma elementar da memória orgânica e também indica que ela não pode ser entendida como um conjunto de informações que se encontram “guardadas” em determinado lugar do cérebro, tal como se guarda coisas em uma gaveta; na verdade, a memória, segundo a perspectiva aqui analisada, consiste na própria rede de nervos que é capaz de conduzir um impulso elétrico pelo corpo perfazendo um caminho já estabelecido, graças à repetição, por isso, a memória se define como um procedimento. Em outras palavras, redes nervosas são, pois, experiências repetíveis que, por isso mesmo, se formaram com a ajuda da compulsão à repetição traumática (WILLIGES, 2015).

---

<sup>35</sup> Conforme Türcke (2010b, p. 150) “a comparação com o leito seco do rio, pelo qual na próxima chuva a água novamente corre, é de fato, útil, mas também grosseira, pois as viabilizações de fuga não se abrem realmente como uma continuidade pelo sistema nervoso semelhante a um caminho pela região. Nos pontos decisivos, nas sinapses, se abrem precipícios sobre as quais deve saltar o estímulo a ser desviado. A escolástica medieval afirmava: *natura non facit saltus* (a natureza não dá saltos). A neurofisiologia prova o contrário: *natura facit saltus*. E como. A cada fenda sináptica alcançada por um estímulo em sua fuga encontra-se uma ação de salto”.

A atividade de viabilização, evidentemente, precisa de uma base neural para se efetivar. Essa base nem sempre esteve aí e, em função disso, o exercício de viabilização em um passado remoto teve de ser iniciado com o cérebro ainda em formação. Grosso modo, essa formação resulta da combinação de um determinado programa genético presente no DNA herdado pelo sujeito, que é responsável pela constituição de determinadas estruturas nervosas no cérebro, cuja organização fundamental foi se formando no transcorrer de milênios em um processo que se denomina filogênese. Associado a isso, há a aquisição de determinados hábitos durante a vida que também contribuem para o desenvolvimento da compleição neurológica do ser humano de uma maneira epigenética, isto é, que não é obra exclusiva da composição genética, nem é adquirida individualmente, mas se trata da formação de uma estrutura no organismo a partir de sua relação com o ambiente externo, onde certamente está inclusa a atividade de fuga de estímulos (TÜRCKE, 2010b).

A base neural, a atividade de viabilização e as viações que partir dela se formam, se entrelaçam de tal maneira que sua existência se encontra condicionada uma a outra:

o que perfaz a base neuronal é que a atividade de viabilização o perpassa deixando nele (sic) as viações. O específico da viabilização é se realizar numa base e nisso deixar viações. As viações, por sua vez, são definidas pelo fato de percorrerem uma base enquanto sedimentações da atividade de viabilização (TÜRCKE, 2010b, p. 154).

Conforme indica Türcke (2010b), essa combinação pode ser pensada à luz do conceito de momento, um pressuposto basilar da dialética hegeliana. Para Hegel, a compreensão da realidade sensível se constitui em um movimento dinâmico e contraditório composto por três momentos (tese, antítese e síntese) que se expressam tanto na esfera do pensamento humano, quanto na dos fenômenos do mundo material (FERREIRA, 2013). De acordo com Türcke (2010b), os momentos não se definem como uma simples justaposição de partes, mas justamente por aquilo que se reúne em uma multiplicidade — um sistema, um organismo, etc. — de tal maneira que possibilita que cada unidade seja conservada. Em outras palavras, “o momento mesmo já é o todo, do qual é ao mesmo tempo diferenciado como momento” (TÜRCKE, 2010b, p. 163). No caso do entrelaçamento entre a base neural, a atividade de viabilização e as viações esses momentos estão tão imbricados que um só recebe sua identidade específica a partir da relação que estabelece com os demais. Assim sendo, segundo a tese de Türcke (2010b, p. 154), “(...) esse trinitário enleio é a forma física inicial de

uma constelação, que Freud apanhou em nível humano e imaginou como três ‘instâncias’: Isso, Eu, e Supereu”. E diante dessa afirmação indaga ou autor: “Como, porém, pode a fuga de estímulos vir a ter um nível humano?” (TÜRCKE, 2010b, p. 154).

Segundo Türcke (2010b) a fuga de estímulos consiste em um desempenho fisiológico um pouco diferente daquele pensado por Freud, pois ela não somente se constituiria na fuga que o organismo realiza com o intuito de evitar certos estímulos afastando-se deles, mas também no processo de fuga que o organismo *concede* aos estímulos que não conseguiu evitar. Essa última modalidade de fuga é uma fuga para o interior e os estímulos que não puderam ser desviados são, via de regra, aqueles que interpelam o organismo de maneira violenta e inesperada: os estímulos traumáticos. Tais estímulos exercem no organismo um efeito posterior ao momento de sua atuação. Mesmo já passado a aflição de sua vivência, até certo ponto, eles ainda apresentam força suficiente para perturbar o organismo a um nível no qual este não consegue tolerar. Na natureza algumas espécies chegaram a uma maneira peculiar de proteção para essas situações inesperadas: o mimetismo — a assimilação ao ambiente externo a fim de se tornar imperceptível nele. O mimetismo se constitui em uma artimanha da natureza contra si mesma, na qual poderosos impulsos de fuga são reprimidos, conduzindo o organismo a uma reação de autoinibição. Apesar de ser um mecanismo de proteção que não se pode subestimar, o mimetismo em todo caso não passa de um artifício elementar primário para lidar com o medo engendrado por uma força ameaçadora (TÜRCKE, 2010b). Apenas no *Homo Sapiens* a reação às experiências traumáticas ultrapassou esse nível. Este sendo mais sensível à ação dos estímulos foi impelido a viabilizar viações de fuga para que seu organismo, que uma vez foi submetido a uma experiência traumática, não precise mais a vivenciar do mesmo jeito e com a mesma intensidade. Para tanto, de alguma forma ele desenvolveu uma notável capacidade de lidar com o excesso de tensão. Todavia, não se pode recuperar em detalhes como esse processo se concretizou. Ao que parece, tal capacidade se formou na medida em que, sob a influência da compulsão à repetição traumática, o organismo foi mobilizado a realizar um retrabalho, uma reposição retrospectiva, em cima dos estímulos traumáticos. Neste sentido, após passada a situação apavorante, ele a deslocou e a repetiu em si mesmo de acordo com um esquema, evocando estímulos representantes capazes de condensar o susto original numa forma palpável, acionando assim um conjunto de ligações neurais que operam uma volta da pulsão contra si mesma, uma inversão. É, então, que a partir da constante realização deste retrabalho se sedimentou uma nova camada qualitativa na memória humana em que



vivenciar o que está presente invertera-se antes em vivenciar aquilo que está ausente, vivência imediata em vivência mediada, reconhecimento em recordação. Algo que não mais está disponível é presencializado de certo modo. De repetir advém rebuscar (TÜRCKE, 2010b, p. 160).

Em tal contexto, pelas mãos da compulsão à repetição traumática, ocorreu um afrouxamento da pulsão, isto é, a atividade de viabilização se contraiu na tríade de deslocamento, condensação e inversão e determinadas viações de fuga saíram do rastro de que eram provenientes. Por conseguinte, a busca por dar vazão aos estímulos se desdobrou em técnicas culturais capazes de auxiliar o organismo na evacuação do excesso de tensão. Assim, o movimento afrouxado da pulsão permitiu que a dimensão do espírito de realizasse, dotando de sentido o repetir humano. E na medida em que isso aconteceu, as viações que se sedimentaram durante a atividade de viabilização, não se constituem apenas em um resultado desse processo. Como forma de memória, doravante, elas também se tornaram uma plataforma de apoio para a realização do espírito: é de onde ele, por assim dizer, se abastece, se nutre para, dentre outras coisas, formar representações (TÜRCKE, 2010b).

À medida que a ordem sagrada que pairava sobre a repetição ritual se profanou, não só as ofertas sacrificiais sofreram uma modificação para tornarem as práticas rituais mais amenas para os seres humanos, também as representações mentais se alteraram. Em um contexto menos violento, o seu caráter alucinatório diminuiu e, com efeito, elas se tornaram mais concebíveis, objetiváveis, distanciáveis, e que cuja semelhança às coisas da natureza foi evoluindo gradativamente, levando à construção de associações com o mundo exterior, que quando consolidadas, permitiu que as representações mentais pudessem se traduzir em sons modelados. Assim como as representações mentais só puderam viabilizar-se a partir do momento em que se formou um conjunto de viações que as diferenciaram de maneiras elementares de percepção, assim também um sistema de palavras só foi possível quando maneiras de representação alcançaram certa estabilidade (TÜRCKE, 2010b).

A compulsão à repetição traumática, desse modo, se apresenta como a fomentadora da cultura por excelência. Contudo, é importante destacar que a cultura não era visada por ela, pois ela não passa de uma reação, de uma forma específica de fuga de estímulos, que não possui qualquer intenção a não ser a de livrar-se de si mesma, de seu insuportável excesso de tensão. A compulsão à repetição traumática anseia o repouso, mas ela só consegue encontrar conforto quando aplica ao organismo altas doses de seu amargo remédio: uma repetição do

choque que provocou o trauma original. Por meio desse comportamento recorrente, os homínidos foram capazes de produzir a sua própria vacina a fim de se fortalecerem ante ao terrificante da natureza, e mais: só por fazerem isso se tornaram especificamente humanos. Os rituais sacrificiais foram as primeiras sedimentações palpáveis dessa jornada em busca de alívio. À custa de muito sacrifício (não só em um sentido literal, como ocorria no homicídio ritual, mas também no sentido de penosas desarticulações nervosas) outras manifestações culturais, instituições, leis e formas de linguagem foram se sedimentando. Diante disso, é preciso lembrar que em TÜRCKE (2010b; 2016a) a tese da compulsão à repetição traumática enquanto fomentadora da cultura, não sugere de modo algum que esta possui uma origem monocausal, tampouco indica que a repetição compulsiva seja o princípio através do qual a cultura e o sentido do mundo se elevaram. Ocorre que a cultura e seus preciosos sedimentos resultaram tanto da resposta dada à compulsão à repetição traumática, quanto de seu repouso tendencial. “Buscava-se redenção, encontrou-se cultura” (TÜRCKE, 2016a, p. 23).

A cultura é sem dúvida uma grande conquista humana. Mas cabe destacar que alguns de seus sedimentos nem sempre vieram para um bem comum. Pelo contrário, em determinadas situações o efeito aliviador da repetição não pode ser aplicado para determinados grupos humanos. Isso porque, segundo TÜRCKE (2016a), as relações de dominação também são derivadas de ações de submissão que pela repetição se tornaram cada vez mais praticadas. O exemplo aludido pelo autor para ilustrar esse aspecto, é o caso da escravidão. De acordo com sua perspectiva, tal fenômeno se originou a partir do ato de se fazer prisioneiros de guerra. Em si, isso não constitui uma prática de repetição, haja vista que os prisioneiros aí vivem claramente sob as regras de um regime de exceção. Quando, todavia, os atingidos e seus descendentes passam com uma frequência cada vez maior a servir forçadamente os seus inimigos nas mais variadas atividades, então, a escravidão gradativamente vai se constituindo como uma instituição social, até que finalmente a sua violência opressora, a perseguição e retirada dos sujeitos de seu local de origem e a definição legal do escravo enquanto uma mercadoria se consolide, possibilitando que essa prática atravessasse diversos períodos da história perdurando até hoje sob novas roupagens.

No entanto, isso não é suficiente para alterar o sentido de abrandamento que a repetição humana percorreu a maior parte do tempo. No transcorrer de inúmeros séculos a busca por alívio e proteção contra estímulos se desdobrou fundamentalmente na produção de bens culturais, no conhecimento e no desenvolvimento qualitativo da humanidade. Com isso,

o tempo para a reflexão e o incansável trabalho sobre aquilo que escapava ao domínio humano constituiu-se na clausura pétrea de toda a formação:

Não foi senão por esse meio, quer dizer, pela repetitiva reelaboração do que não dominava, que o *Homo sapiens* chegou outrora à cultura. Uma cultura que não pode mais se deter sobre o que não domina, desiste de si mesma. *Aprender a fazê-lo e ter tempo livre para fazê-lo é o fundamento de toda formação* (TÜRCKE, 2016a, p. 85-86, grifos nossos).

No início da era moderna a lógica da repetição humana sofreu uma ruptura decisiva. Em função do acentuado desenvolvimento técnico, a repetição se objetivou para fora, isto é, a máquina passou a realizar, com muito mais eficiência e precisão, aquelas tarefas que antes eram desempenhadas pelo corpo. Sem dúvidas isso trouxe um alívio inestimável: “não se caminha mais, viaja-se de trem ou de carro; não se serra, não se aplaina mais, coloca-se um máquina para fazê-lo” (TÜRCKE, 2016a, p. 26). Contudo, o conforto proporcionado pelas máquinas se distribuiu entre as pessoas de acordo com a posição social ocupada no interior do sistema de produção. Na aurora do capitalismo, o desenvolvimento da máquina a vapor representou um grande avanço para os donos dos meios de produção, uma vez que puderam alavancar as suas cifras econômicas com métodos de produção e exploração da força de trabalho mais eficazes. Ao proletariado, todavia, restou o efeito estafante das máquinas, pois se ocupavam com elas por volta de 12 a 14 horas em serviços de manutenção e na realização de movimentos repetitivos nos quais o organismo via-se obrigado a se adaptar ao ritmo da máquina (TÜRCKE, 2010b). Em decorrência disso, uma consequência mais séria se engendrou na história da repetição humana: a sua retirada do organismo, que implicou numa inversão do seu sentido, como será discutido no próximo tópico.

## 4.2 A repetição maquinal

Antes, porém, de passarmos a essa discussão, é preciso que façamos uma breve caracterização de alguns aspectos que marcaram a modernidade, a fim de melhor ilustrar a razão pela qual esse período histórico é decisivo para uma reorientação do sentido da repetição humana. O termo “modernidade”, de acordo com Singer (2004), foi fundamentalmente apreendido pelo pensamento contemporâneo a partir de três perspectivas: i) enquanto um *conceito moral e político* no qual a modernidade sugere a entrada em um

tempo marcado pelo desamparo ideológico de uma sociedade pós-sagrada e pós-feudal que torna passível de questionamento todas as normas e valores; ii) enquanto um *conceito cognitivo* em que a modernidade se afigura como o palco de desenvolvimento da racionalidade instrumental através da qual o mundo passou hegemonicamente a ser percebido e construído; iii) enquanto um *conceito socioeconômico* que sinaliza que a modernidade se definiria por um conjunto de mudanças tecnológicas e sociais — cuja expressão maior se condensou em fenômenos como a industrialização, a urbanização, a proliferação de novas tecnologias, a emergência da cultura de massas, etc. — capazes de alterar decisivamente vida em sociedade como um todo.

Segundo o autor supracitado haveria ainda uma quarta grande possibilidade de se pensar a modernidade enquanto um *conceito neurológico*, que surgiria a partir dos estudos realizados por observadores sociais como Georg Simmel, Siegfried Kracauer e Walter Benjamin. No pensamento de tais autores, a modernidade deixa-se transparecer enquanto um tempo histórico marcado por uma ampla ocupação dos sentidos humanos, que ensejaria mudanças na percepção e na estrutura subjetiva da experiência (*Erfahrung*). Especialmente para Walter Benjamin, a emergência da modernidade produziu uma nova espécie de barbárie, traduzida no empobrecimento da experiência, em que esta ficou destituída da profundidade da memória e da possibilidade de rememoração do passado e de suas lutas. De uma maneira geral, o filósofo atribui esse processo à rápida expansão das grandes metrópoles ocorrida na virada do século XIX para o século XX, que engendrou um ambiente urbano marcadamente acelerado, caótico, fragmentário e desorientador, no qual o sujeito se defrontou com uma nova intensidade de choques sensoriais que exigiam uma grande acuidade perceptiva. Desta maneira os elementos que compunham sua experiência cotidiana, como, por exemplo, a rotina de trabalho e o deslocamento pela cidade, implicavam em um grande ataque sensorial, à medida que diversos desafios se colocavam em seu caminho, dentre os quais se destacam: o assédio comercial das mercadorias por meio de anúncios e vitrines enfeitadas, o denso e apressado tráfego de pessoas e veículos nas grandes avenidas e a implacável velocidade dos movimentos impostos pela produção industrial.

Diante de tais ideias, é preciso ressaltar que a concepção de experiência em Benjamin se fundamenta na já mencionada tese freudiana que preconiza que a consciência se constituiria em um escudo que protege o organismo contra a invasão de estímulos externos. Assim, em virtude do fato de a modernidade apresentar um volume de choques consideravelmente superior a outras fases da cultura humana, a consciência passou a exercer o

seu papel de escudo de uma maneira mais intensa, bloqueando e impedindo a retenção dos estímulos nas camadas mais profundas de nosso aparelho psíquico. Por conseguinte, a experiência (*Erfahrung*) se transformou na vivência (*Erlebnis*), isto é, numa condição na qual o sujeito moderno, como um autômato, passou a responder aos estímulos sem que estes deixem marcas em sua memória e possam ser compartilhados coletivamente (BUCK-MORSS, 2012). Portanto, a modernidade em tal contexto, caracterizar-se-ia pela produção de uma forma de existência na qual o presente imediato é privilegiado em detrimento a uma relação mais viva e demorada com os objetos do mundo material.

É interessante notar que a formação dessa configuração social balizada em uma hiperestimulação sensorial, foi amplamente impulsionada por transformações ocorridas no âmbito da experiência programada, orquestrada: a vivida no tempo de lazer (SINGER, 2004). Conforme indica o autor citado “a modernidade inaugurou um comércio de choques sensoriais” (SINGER, 2004, p. 112), através do qual o lazer passou a se orientar cada vez mais por um componente espetacular, capaz de causar uma sensação, como se pode observar na passagem abaixo, que é um pouco longa, mas ilustra bem essa situação:

Após a inauguração, em 1895, do parque de diversão Coney Island, outros parques especializados em vistas exóticas, espetáculos de desastres e passeios mecânicos emocionantes logo proliferaram em todo país [Estados Unidos]. (...) O *vaudeville*, que também surgiu como um grande divertimento popular nos anos 1880, tornou-se a síntese da nova tendência para atrações curtas, fortes e saturadas de emoção, com sua série aleatória de atos prodigiosos, comédias-pastelão, músicas, danças, cachorros adestrados, lutadoras e coisas do gênero. Espetáculos burlescos ruidosos e “museus melodramáticos” (abrigo de curiosidades diversas, shows extravagantes e, vez por outra, dramalhões sangrentos e violentos) também adquiriram maior proeminência na virada do século, assim como uma variedade de exposições mecânicas audaciosas como ‘Redemoinho da morte’ e ‘Globo da morte’ (...). A sensacionalização do divertimento popular foi particularmente pronunciada no melodrama teatral. Enquanto o melodrama vitoriano havia enfatizado o patético e a oratória moralizante de vítimas inocentes e seus heróis, seu congênere tornou-se virtualmente sinônimo de ação violenta, acrobacias, e espetáculos envolvendo catástrofe e risco físico. ‘Cenas de sensação’ como edifícios em chamas, explosões e naufrágios haviam sido um ingrediente do melodrama teatral pelo menos desde o início dos anos 1880, mas a partir de 1890 tornaram-se mais e mais realistas, ambiciosos e surpreendentes (SINGER, 2004, p. 112-114).

O início do cinema coincidiu com essa tendência de sensações vívidas e intensas (SINGER, 2004). Talvez ele tenha se constituído na forma de divertimento popular que

melhor representou a lógica dos choques comercializados, pois como nos ensina Walter Benjamin (2012), o choque é seu princípio formal. Em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*<sup>36</sup>, Benjamin (2012, p. 29) afirma que o cinema é “(...) baseado fundamentalmente nas mudanças de locais e cenários, atingindo o espectador na forma de choques sucessivos” de tal modo que “mal uma imagem é percebida [e] já se altera; não pode ser fixada”. Em certo sentido o autor via com bons olhos a experiência cultural proporcionada pelo cinema, pois identificava nesse meio técnico além de um potencial cognitivo, uma força capaz de implodir a herança cultural burguesa aurática<sup>37</sup> e conduzir as massas à construção de uma nova estética revolucionária, afastada do “reino das belas aparências”. O aspecto decisivo que credenciaria o cinema a tal feito residiria no fato de que ele, enquanto um privilegiado meio de reprodução, modifica a natureza da arte, a ponto de não favorecer uma recepção restrita a determinados espaços e sujeitos e nem o aparecimento da aura<sup>38</sup> — algo

---

<sup>36</sup> O ensaio de Benjamin sobre a obra de arte foi publicado pela primeira vez no ano de 1936 na *Zeitschrift für Sozialforschung* (Revista de Pesquisas Sociais) — o principal veículo de divulgação das pesquisas conduzidas pelo Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, no qual Benjamin era bolsista. No entanto, essa primeira versão não agradou os editores da revista, principalmente Horkheimer, que sugeriu a revisão de vários pontos do escrito. Benjamin, meio a contragosto, acatou tais sugestões e em 1939 redigiu novamente o ensaio, resultando numa segunda versão que foi publicada postumamente. Não obstante isso, no mesmo ano uma terceira versão foi produzida. As três versões de *A obra de arte...* apresentam diferenças significativas entre si, nas quais passagens inteiras presentes em determinada versão são suprimidas em outras ou deslocadas para o rodapé, obrigando aqueles que dialogam com esse texto em pesquisas acadêmicas a explicitar a versão com a qual se está trabalhando, posto que não se procedendo dessa maneira, se está sujeito a uma série de questionamentos em relação ao entendimento dos argumentos construídos por Benjamin. Assim sendo, optamos por trabalhar nesse estudo com a terceira versão do ensaio publicada em português no livro *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção*, organizado pela Editora Contraponto em 2012.

<sup>37</sup> Para Benjamin (2012, p. 14) a obra arte aurática seria aquela que se definiria “(...) por uma aparição única de algo distante, por mais próximo que esteja”. Esse tipo de obra de arte estaria baseado nos conceitos de autenticidade, aqui e agora, genialidade, validade externa e mistério, que afirmariam as regras da estética tradicional, fomentando uma relação cultural com o objeto artístico, portanto, politicamente conservadora.

<sup>38</sup> Benjamin, em todo o ensaio procura defender a tese de que a invenção do cinema alterou decisivamente o campo das artes, de tal maneira que ele estabeleceria os novos conceitos para esse campo. Conforme salienta Franco (2014, p. 325-326) “esta tese é fundamental. Dela decorre ser um erro grave considerar o cinema como ‘sétima arte’, pois equivaleria a inclui-lo no âmbito do conceito tradicional de arte. O objetivo de Benjamin é demonstrar o oposto dessa concepção: para ele, o cinema criaria uma nova arte, uma nova estética, novos procedimentos artísticos, de modo que doravante deveríamos falar na ‘arte como cinema’. Esta concepção, como se pode notar, é ousada: ao invés de conceber o cinema como uma expansão do campo artístico ou ainda como ponto avançado do desenvolvimento da própria história da arte e da cultura, no qual vários aspectos das experiências artísticas originárias das vanguardas poderiam ser concretizados satisfatoriamente, prefere concebe-lo como a negação determinada da tradição artística herdada do Renascimento: ele interromperia o *continuum* histórico da tradição e faria a arte ‘saltar para fora dos trilhos’ dessa mesma tradição ou continuidade. Somente assim o cinema poderia surgir como fundante de uma concepção revolucionária de arte: a pós-aurática”.

que ocorreria na medida em que a atuação do ator de cinematográfico não se dirige diretamente ao público, pois ela é mediada pela câmera o que, por sua vez, promove um distanciamento do primeiro em relação ao segundo, não permitindo que a performance do ator durante a gravação de um filme se adapte à reação dos espectadores, tal como ocorre no teatro. Como consequência disso, a recepção do cinema não adquire um caráter cultural, em que pese os esforços da indústria cinematográfica em forjar uma aura artificial por meio do culto à personalidade, ao adotar como estratégia de promoção de seus produtos o chamado *star system* (BENJAMIN, 2012).

Além disso, segundo Benjamin (2012, p. 26), “o que caracteriza o cinema não é só a forma como o homem se representa diante da máquina, mas como ele representa o mundo graças a essa máquina”. Para ele a invenção do cinema ensejou uma nova forma de recepção; ela ampliou o universo perceptivo humano como talvez nenhuma outra forma de expressão, trazendo à tona o inconsciente óptico. Desse modo, o cinema abriu nas massas a possibilidade de uma recepção que apresente um nível crítico superior a outras manifestações artísticas: “*a reprodutibilidade técnica da obra de arte altera a relação das massas com a arte. Retrógradas diante de Picasso, elas se tornam progressistas diante de Chaplin*” (BENJAMIN, 2012, p. 25, grifos do autor). Na avaliação de Benjamin, isso ocorre porque a experiência proporcionada pelo cinema tende a combinar a fruição distraída e a crítica. Tal estado, de acordo com Türcke (2010a), se constituiria numa aposta do autor que seria capaz de despertar nas massas uma nova forma de comportamento e percepção que as prepararia para a consecução de sua missão histórica: a revolução da sociedade capitalista<sup>39</sup>. Conforme esclarece Franco (2014), para

---

<sup>39</sup> A respeito desse assunto, Türcke nos oferece uma bela explicação para compreendermos o posicionamento de Benjamin em relação ao potencial revolucionário do cinema. Uma vez que se admite que os choques imagéticos se constituam no princípio formal do cinema, de imediato, uma questão já provoca ruído nessa sua capacidade de despertar nas massas uma nova forma de comportamento e de percepção necessária para a revolução social: como, na contemplação de um filme, se pode chegar a esse estado de espírito favorável à revolução, se o filme mesmo trabalha para que o sujeito não se demore nele? Segundo Türcke (2010a) a resposta apresentada por Benjamin a esse problema se encontra formulada em seu ensaio *A infância berlinense em 1900*, mais precisamente no conceito de “procedimento de vacinação”. Benjamin, diante da condição de exilado, de excluído dos benefícios do mundo social burguês, narra neste texto um sentimento de saudade ante as imagens de sua infância, sentimento esse que ele conseguiu se vacinar a partir de suas próprias imagens, uma vez que não encontrou outro remédio para se despedir da falsa proteção que o capitalismo lhe ofereceu quando ainda pequeno. No entanto, as imagens da experiência da grande metrópole devem ser conservadas para a construção de um mundo melhor. Diante disso, Türcke aponta que esses dizeres de Benjamin conduzem a uma questão importante: “se essas imagens proporcionaram a ele [Benjamin], filho da burguesia, o êxito da produção de uma vacina mental que lhe possibilitou suportar a difícil despedida do mundo burguês (...), ele não deveria estar com razão ao se vacinar através dos meios mais desenvolvidos deste próprio mundo, contra seus desaforos?” (TÜRCKE, 2010a, p. 258). Desse modo, Türcke indica que subjacente à esperança de Benjamin em relação ao cinema, encontra-se

Benjamin o valor político do cinema não incidiria propriamente no conteúdo abordado nos filmes, antes no cinema enquanto *forma*. Ele sabia que enquanto o cinema se encontrar subordinado aos ditames do capital, as temáticas progressistas teriam pouco espaço. Apesar disso, reconhecia a importância do trabalho de alguns cineastas como Charles Chaplin, Dziga Vertov, Jores Ivens e Sergei Eisenstein. Segundo o autor supracitado a valorização de tais diretores indica o tipo de imagem que Benjamin reconhece como potencialmente revolucionária: aquelas nas quais as massas se veem representadas na tela; nas quais personagens histórico-coletivos são abordados em detrimento do sujeito isolado; nas quais há a possibilidade de as massas aprenderem sobre si mesmas e sobre sua condição de opressão (FRANCO, 2014). Em outras palavras, imagens que cumprem a pretensão moderna das pessoas de serem filmadas (BENJAMIN, 2012). Ainda segundo Franco,

um dos maiores méritos de Benjamin foi exatamente esse: ele entendeu o caráter político das imagens na modernidade, estabelecendo assim uma crítica política delas. Em certo sentido, ele produziu uma teoria crítica das imagens (FRANCO, 2014, p. 331-332).

Dentre os vários aspectos que marcaram o emergir da modernidade, um em especial chamou a atenção de Christoph Türcke (2010b): a invenção das máquinas. Mais exatamente, uma característica específica relacionada a elas: o fato de que a partir da modernidade passaram a ser automáticas, isto é, capazes de realizar por si mesmas parte do esforço que até então era feito pelo organismo humano. “A máquina a vapor assumiu coordenações de movimentos. A máquina de filmar assumiu coordenações de percepção” afirma o autor (TÜRCKE, 2010b, p. 305). Como se sabe, as máquinas são marcadas por uma ambiguidade. De um lado, elas são capazes de realizar as tarefas humanas com uma habilidade sem igual. De outro, a relação que estabelecemos com elas, por vezes, nos impõe um preço demasiado caro. Para Türcke (2010b, p. 304), “todas as repetições que homens repassam para as máquinas retroagem sobre eles”. No caso da máquina a vapor tal retroação pode ser notada com facilidade, bastando apenas se recordar do trabalho realizado pelos operários na linha de montagem que tiveram de ajustar sua movimentação corporal à programação da máquina de modo que passaram a servi-las, tomando-as como uma instância superior, pois conforme o

---

secretamente a ideia de que as massas, ao contemplarem um filme, possam se vacinar contra as concepções e os valores capitalistas e, então, se voltarem contra ele de modo a subverter a sua ordem (TÜRCKE, 2010a).



conceito de identificação de Freud apropriado por TÜRCKE (2010b), elas tem algo que lhe falta e, por isso mesmo, nessa relação homem-máquina ocorre uma “adequação de um *Eu* a um estranho”.

Em relação aos aparelhos de reprodução de imagens, o seu processo de retroação demorou um pouco mais para ser observado. No início, dado a sua capacidade nunca antes vista de capturar imagens em movimento, armazená-las e exibi-las repetidas vezes, a identificação com esse tipo de aparelho se mostrou bem mais intensa do que ante a máquina a vapor. O já mencionado Benjamin e também outros intelectuais guardaram inúmeras expectativas com relação à potencialidade revolucionária do cinema. Por sua vez, os seus primeiros expectadores ao contemplarem a breve gravação dos irmãos Lumière, que mostrava simplesmente a saída de trabalhadores de uma fábrica e a chegada de um trem à estação, ficaram impressionados com a experiência proporcionada pela nova invenção técnica (TÜRCKE, 2010b).

No entanto, conforme adverte TÜRCKE (2010b), aqueles que atribuíram um valor insuspeito em relação às novas possibilidades formativas e formas expressivas introduzidas pelo filme não perceberam dois aspectos cruciais: i) que seu processo de formação havia se dado por meios mais tranquilos — livros, concertos, teatro, jornal, etc. — capazes de sedimentar um comportamento persistente na relação com os bens culturais, fundamental para nutrir a sua faculdade de imaginação; ii) no início do cinema a exibição de um filme se constituía em um evento, ou seja, era uma raridade, ocorria em contextos festivos ou nos finais de semana, permitindo que espectador tivesse tempo suficiente para analisar e refletir sobre as imagens vistas. Assim, os entusiastas do cinema, no campo de forças de um filme, não consideraram a possibilidade de prejuízo para imaginação ante ao consumo de imagens em movimento. Para eles, esta poderia apenas ampliar-se, nunca regredir. Além disso, não notaram que a recepção de um filme capaz de se desdobrar em um impulso revolucionário por meio de uma “intensificada presença de espírito”, não se constitui em uma dádiva do filme mesmo. Ela fora aprendida a partir de outras experiências e, somente até certo ponto, permite que uma recepção atenta do filme seja feita, haja vista sua constante “mudança de locais e cenários” (TÜRCKE, 2010b). A bem da verdade, segundo a crítica de TÜRCKE (2010b), essa desejada recepção intensificada dos choques fílmicos no fundo foi pensada como um movimento de resistência, um golpe sensório de judô, no qual o sujeito ao lidar com uma força ameaçadora a transforma em sua própria força constituidora.

Receptores ideais de filmes — isto é, aqueles sujeitos que ao assistirem a uma película conseguem empreender uma análise crítica sobre a mesma —, são anacrônicos, estão cada vez mais escassos. Quando os choques imagéticos perderam o seu caráter esporádico e verdadeiramente “tomaram conta” do cotidiano das pessoas, se fazendo onipresente, preenchendo quase a totalidade do seu tempo de trabalho e do seu tempo livre, então, começou-se a se evidenciar gradativamente o seu efeito retroativo. Conforme aponta TÜRCKE

Como de costume, todo corte de imagem produz o efeito de um empurrão ótico, que irradia sobre o observador a ordem de ‘sentido’, ‘presta atenção’, ‘olha para cá’; aplica-lhe uma pequena nova injeção de atenção, um mínimo choque de adrenalina — e exatamente desse modo *estafa a sua atenção, porque constantemente a estimula*. (...) O choque de imagem exerce fascinação estética; constantemente ele promete novas imagens ainda não vistas. Ele exercita a onipresença do mercado; o seu ‘olhe para cá’ anuncia a próxima cena como um pregoeiro de feira a sua mercadoria (TÜRCKE, 2010b, p. 307-308, grifos nossos).

Portanto, na medida em que a atenção se estafa ante ao consumo de imagens o universo perceptivo humano é empobrecido. Williges (2015) aponta que TÜRCKE demonstra que tal empobrecimento pode ser compreendido a partir da velha fórmula empregada para explicar a crise estrutural do sistema capitalista: “a penúria por inundância” ou “pobreza por excesso”. Assim, do mesmo modo que o mercado entra em crise quando há um excedente de mercadorias que não pode ser absorvido, assim também o ser humano tem a sua capacidade de elaborar estímulos afetada quando se defronta com uma grande circulação deles. A propósito, é importante ressaltar em conformidade com TÜRCKE (2010a), que as condições de possibilidade dessa massa de estímulos têm suas raízes no próprio aumento da concorrência capitalista. Em *Sociedade Excitada* observa o autor que a partir do momento em que a imprensa se constituiu em uma indústria, as notícias veiculadas por ela deveriam se sobressair sonora e visualmente sobre as demais, tendo em vista a manutenção da saúde financeira da empresa jornalística. Desse modo, ante a uma alta pressão noticiosa, as notícias se fizeram cada vez mais volumosas, bombásticas e espetaculares, principalmente quando a televisão penetrou no interior de inúmeras casas. Com o intuito de aumentar o seu consumo a imprensa passou, então, a “inflar o banal, a simplificar o complicado e a chamar a atenção pública para determinados conteúdos e desviar-se de outros” (TÜRCKE, 2010a, p. 18).

Embora “a pressão concorrencial pertence ao capitalismo assim como a pressão sanguínea ao corpo”, (TÜRCKE, 2010a, p. 20), no final da década de 1970 ela encontrou as

condições ideais para expandir de uma maneira nunca antes vista. E com a sua expansão, consequentemente, os estímulos sensoriais aumentaram. Esse processo teve início nos Estados Unidos — um país no qual a economia de mercado triunfava soberana, mas que naquela época possuía alguns setores elementares como transportes, telefonia e correio que não operavam pela lógica do lucro e tinham a função de assegurar serviços básicos à população, mesmo que o seu balanço final apresentasse alguns resultados negativos. Contudo, com a emergência da ideologia neoliberal nas décadas de 1970 e 1980, esses setores passaram a ser considerados um “calo” na economia de mercado e, mesmo que beneficiasse os cidadãos, a sua proteção contra a lógica concorrencial capitalista estava ameaçada. Somando-se a isso, o desenvolvimento da tecnologia microeletrônica, que resultou na invenção do computador, logo foi visto pela administração pragmática estadunidense como uma oportunidade singular de elevar as suas cifras econômicas inserindo a nova maravilha técnica em diversos setores da cadeia produtiva, evitando assim gastos com a contratação de pessoal, com a compra de materiais, com a otimização de processos administrativos, etc. Em decorrência desses fatores, os setores que ainda estavam alheios ao modelo de gestão pautado pelo lucro, foram incluídos em sua órbita, pois já não era digna de existência nenhuma instituição que não conseguisse sustentar a si própria e oferecer certa rentabilidade. Mesmo que muitas companhias ainda continuassem sendo públicas, doravante, estava claro que seu modo de funcionamento se pautaria no modelo empresarial e seu objetivo principal seria a obtenção do lucro. “Por que deveria haver serviços não rentáveis? Com essa simples pergunta desconcertante iniciou-se a desregulamentação” (TÜRCKE, 2010a, p. 23), acarretando numa intensificação da pressão concorrencial do mundo corporativo-institucional. Em face disso, a propaganda se tornou uma poderosa força estratégica, essencial na conquista de recursos financeiros. Mas para alcançar tal *status*, era preciso que ela se modificasse radicalmente. Apresentar pura e simplesmente o produto a ser vendido se constituía em uma estratégia ultrapassada, pois era preciso que a propaganda transmitisse ao seu receptor um desejo irresistível de adquirir o produto anunciado. Desse modo, ela deveria passar o maior número possível de sensações, de modo a atingir decisivamente os sentidos do seu potencial consumidor, antecipando um pouco do prazer que a compra do produto supostamente iria lhe oferecer — por isso mesmo, em algumas ocasiões, cineastas consagrados como Jean-Luc Godard e Frederico Fellini dirigiram algumas peças publicitárias (TÜRCKE, 2010a).

É em tal contexto, que a propaganda passou a ser produzida para impressionar através de seu componente estético espetacular e, com isso, ela se notabilizou na conquista de

nichos mercadológicos, na gestão do Estado, na realização de campanhas e intervenções estatais, na atividade profissional, etc. Mas de acordo com Türcke (2010a), seu campo de abrangência não se limitou apenas a isso: na sociedade regida pelos ideais neoliberais a propaganda transformou-se numa referência nas formas de comunicação e interação entre pessoas, em “um fator central do comportamento social geral” (p. 23): “fazer propaganda de si próprio torna-se um imperativo da autoconservação” (p. 37) e da própria existência, “esse est percipi [ser é ser percebido]” (p. 39).

Sob tais condições, as pessoas enquanto empresas de si mesmo, passaram a anunciar-se a fim de se sobressair ante a multidão e ser percebido em meio a um enorme fluxo de estímulos sensoriais.

Para Türcke (2010b), os meios de reprodução de imagens são dotados por uma força de imaginação técnica. Enquanto os seres humanos, através de penosa repetição, conseguiram traduzir a percepção distinta em representações internas que só podem ser comunicadas ao exterior indiretamente por palavras e gestos, a força de imaginação técnica realiza tudo isso em um só desempenho e de maneira muito mais precisa. Então, à medida que há uma identificação com a maquinaria de imagem, à medida que o olho humano se conjuga com ela, toda a rede de fuga de estímulos que se sedimentou a fim de amortecer o susto da natureza e dar-lhe contornos palpáveis, se vê ameaçada pela alta tecnologia. Türcke (2010b, p. 313) afirma que “com a assunção da sempre igual coordenação motora humana por parte das máquinas e da sua retroação sobre os homens, iniciou-se um processo que se poderia nomear como a reorientação da repetição mecânica contra a sua progenitora, a repetição orgânica”.

A força de imaginação técnica assumiu um papel de destaque na sociedade contemporânea, a ponto de as imagens que transmite se tornarem o centro da vida social em geral. Ela engendrou um novo tipo de compulsão à repetição, pois emite com todo seu potencial, milhões ou bilhões de estímulos sensoriais que clamam por atenção. Mas não se trata aqui daquele tipo de repetição que durante o paleolítico impulsionou o ser humano em direção à criação dos rituais e costumes que formaram a base de toda a cultura. Pelo contrário, antes a repetição técnica inverte o sentido da repetição orgânica, encaminhando-a numa direção contrária: “ela promove a desritualização e a dessedimentação” (TÜRCKE, 2010b, p. 314), porque as máquinas não precisam passar pela vivência da dor e da angústia, não são movidas pela pressão de livrar-se de algo insuportável, tampouco necessitam repetir determinada experiência para se fortalecer. Portanto, não precisam sedimentar coisa alguma

para entrarem em ação. No entanto, pelo fato de as imagens assumirem o posto outrora ocupado pelo susto da natureza, a constante repetição de seus milhões ou bilhões de choques<sup>40</sup> sobrecarrega a capacidade de atenção, ao ponto de realizar um trabalho arqueológico em que atua remexendo no aspecto decisivo para a constituição da força de imaginação orgânica: aquela camada sob a qual se sedimentou, durante a longa jornada cultural em busca de proteção, uma das mais preciosas conquistas da humanidade: o espaço mental no qual a alucinação pôde se separar da representação, fazendo deste espaço o que se conhece desde então (TÜRCKE, 2010b).

Com isso, Türcke (2010b) argumenta que a força de imaginação técnica trabalha no sentido de empobrecer a imaginação orgânica pelo fato de borrar as fronteiras entre representação e alucinação, dificultando a realização dos processos neurológicos que atuam na formação de imagens de pensamento. Todos aqueles que assistem a um filme, seja de qual gênero for, imergem em um ambiente repleto de imagens alucinatórias. O sujeito se vê aí diante de uma realidade parecida com a de um sonho, porém construída por um aparelho que não consegue distinguir entre alucinação e representação, mesmo naquelas obras consideradas mais elevadas. Nisso há a possibilidade de o sujeito “(...) sonhar tão facilmente junto, porque do sonho somente deixou restar a parte exterior: o conteúdo manifesto do sonho” (TÜRCKE, 2010b, p. 316). Obviamente que ao assistir a um filme o sujeito se encontra naturalmente desperto, mas em geral com sua vigilância afrouxada. O choque de imagem, de acordo com Türcke (2010b), consegue produzir uma reação dupla no expectador: de um lado, ele o coopta com seu fascínio e, de outro, o deixa a deriva como que em um sonho acordado, pois as próprias imagens, dado o seu efeito de choque, impedem que alguém nelas se demore. Então, “(...) desde que existe o filme, o limite indistinto entre sono, sonho e estar desperto tornou-se um tanto menos nítido” (TÜRCKE, 2010b, p. 19). Principalmente quando nas mais variadas cenas cotidianas, vemos a necessidade de *updating* se tornar um imperativo social<sup>41</sup>, que reduz a multiplicidade da realidade em pura atualidade, aproximando a percepção do real ao modo percepção de um sonho, que não tem outra forma de temporalidade senão o presente, que nada conhece senão as fabulações que se formam durante a atividade onírica (TÜRCKE, 2010b). Desta maneira, o choque de imagem se tornou o ponto focal de um regime global de atenção, fazendo com que a força de imaginação técnica trabalhe “(...) forçosamente para

---

<sup>40</sup> Poucos choques seriam inofensivos.

<sup>41</sup> A pressão observada nas redes sociais para se consumir a vasta gama de imagens e conteúdo que oferecem se constitui numa prova cabal disso.

também desacostumar a força de imaginação humana dessa diferença [entre alucinação e representação]” (ibid, p. 316).

Assim, me parece que é precisamente neste ponto que o conceito de dessedimentação de Türcke se faz mais compreensível. Por um lado, ela é um processo que, de maneira ainda incipiente, vem trazendo à tona para o estado de vigília aquele modo de percepção alucinante que outrora fora recalcado para o subterrâneo mental, quando as representações aprenderam a se distinguir da alucinação, fazendo com que essa última se manifestasse apenas no sonho. Em outras palavras, com a dessedimentação as percepções alucinatórias vêm se imiscuindo na consciência desperta de tal modo que rivaliza com suas representações, conduzindo o sujeito contemporâneo, como indica o título do epílogo de *Filosofia do Sonho*, a um *tempo de sonho high-tech*. Por outro lado, ela consiste em um produto derivado do grande esforço que o sistema nervoso humano vem realizando para tentar melhor elaborar os estímulos que lhe sobrevêm. Dado a intensa estimulação a que está exposto, ele é obrigado a realizar interconexões nervosas a todo o momento, dificultando a formações de caminhos neuronais estáveis. Então, quando falamos de um revolvimento das camadas mais profundas do espaço mental pelos choques imagéticos, estamos querendo apontar para o enfraquecimento da barreira entre alucinação e representação que promove uma aproximação desses dois desempenhos nervosos. Crianças acometidas com o chamado TDAH já se constituem em um testemunho vivo desse enfraquecimento. Suas representações segundo Türcke (2010b, p. 317) são, por vezes, pouco mais do que “apêndices daquilo que vivenciam e desejam” e se aproximam de uma espécie de sonho héctico<sup>42</sup>, em que deslizam entre as esferas do sonho e do estado de vigília de tal modo que nem sonham e nem chegam à estruturação de um estado consistente de atenção, apenas reagem a estímulos externos.

Contudo, é preciso lembrar aqui, que essa condição não é exclusividade de crianças com TDAH, pois como aponta o autor, vivemos em meio a um regime global de atenção, no qual todos os que estão expostos aos estímulos sensoriais, em algum grau, sofrem de seus efeitos — no caso das crianças com TDAH, estes apenas se manifestam com mais intensidade (TÜRCKE, 2010b). Presenciamos, pois, uma deterioração cada vez mais acelerada das condições necessárias para se parar e refletir, cuja implicação mais séria consiste num desvanecimento da capacidade de detenção para a recuperação mental. Assim, para apontar

---

<sup>42</sup> A palavra héctico diz respeito a um processo caracterizado pelo depauperamento lento e progressivo do organismo.

uma das consequências mais sérias desse processo, nada melhor do que as palavras do próprio TÜRCKE, que assim se expressa de modo incisivo:

Uma cultura, porém, que não mais consegue reter-se para a recuperação mental, põe em questão o próprio espaço mental — o último ‘espaço de ação da reposição retrospectiva’, que alguma vez se abriu na história da natureza. Sem reposição retrospectiva não haveria paciência, dedicação, previsão ou precaução. (...) A detenção para a recuperação mental pode ser exercitada e, de fato, na época de sua ameaça, pode tornar-se virtude de um modo nunca visto. Uma cultura, entretanto, que não suporta a ‘reposição retrospectiva’, é uma cultura insuportável. Ela começa a delirar como alguém que não mais encontra o caminho de volta do estado de alerta para o sono e, com isso, também é abandonada pelo guardião do sono: o sonho. Onde, porém, não há sonho, aí não há sossego, nenhuma consciência e nenhuma esperança (TÜRCKE, 2010b, p. 320-321).

Na avaliação de Williges (2015) o conceito de dessorimentação se constitui em uma das formulações teóricas de TÜRCKE que mais o expõe a críticas. De fato, essa argumentação do autor, além de ser ousada e marcada por afirmações impactantes, se confronta com uma necessidade imperiosa de comprovação empírica, que TÜRCKE procura rebater dizendo que a fala sobre o espaço mental — dado a sua natureza inalcançável pelos meios disponíveis atualmente — pode ser apenas deduzida de maneira especulativa. Por isso, o autor erige uma crítica ao tipo fazer científico que considera como válidos apenas os saberes que são corroborados pela investigação empírica, no sentido de que, operando nessa perspectiva, não se vai além do exercício de registrar dados sem conceitos, não podendo, com efeito, alcançar os processos primários que possibilitaram que o ser humano pudesse representar, pensar, construir a linguagem, em suma, fazer-se especificamente humano. Penso que o conceito de dessorimentação é um das contribuições mais instigantes de *Filosofia do Sonho*. Isso porque revela uma tendência social em curso caracterizada por mutações nas formas perceptuais contemporâneas que se encontra em um estágio inicial — fenômeno que merece uma atenção especial por parte de todos os profissionais da educação. Os sintomas que vemos se manifestar a respeito — dificuldade de concentração, de formação da memória e de abstração —, conforme aponta TÜRCKE, ainda são a ponta do *iceberg* de um processo que tende a se intensificar nas culturas *high tech*, dado a onipresença dos choques imagéticos e a ausência de espaços suficientes para a recomposição mental. Mas mesmo no início, é de impressionar a

velocidade com qual tal fenômeno se propaga se o compararmos com o tempo que se demorou para formar as capacidades humanas que se encontram afetadas.

Diante da argumentação arrolada até aqui e tendo em vista evitar impressões precipitadas sobre a posição de TÜRCKE em relação às imagens, deve-se ressaltar que para o filósofo elas em si não se constituem no vilão da história, pois basta apenas se afastar da televisão, do celular, ou do computador para se interromper o fluxo de estímulos. Como ele mesmo diz “o problema é da dispersão concentrada: o regime” (TÜRCKE, 2010b, p. 317). Desse modo, pode-se dizer que a insensibilização sensorial sobre a qual discorremos acima advém, de um lado, da avalanche de estímulos presentes nas sociedades penetradas pela alta tecnologia e, de outro, decorre do tipo de comportamento adicto que as pessoas cultivam com os aparelhos eletrônicos, transitando de imagem em imagem sem se realizar uma pausa para se pensar sobre o conteúdo que foi visto. Por isso, a fim de se contrapor a essa tendência social, TÜRCKE fala de um golpe sensório de judô e propõe um momento de tranquilidade e sossego no interior da instituição escolar visando se assegurar as condições para a sedimentação ou ressedimentação. Neste sentido, mesmo a natureza das imagens em movimento trabalhando para que não se demore sobre elas, elas podem contribuir para a formação, desde que se estabeleça uma relação efetiva com elas de modo a se reelaborar as impressões vistas na tela.

No tópico abaixo procuraremos abordar a discussão proposta por Christoph TÜRCKE acerca do chamado TDAH, o principal fenômeno que testemunha o ingresso do sensório humano nessa cultura do déficit de atenção.

### **4.3 A cultura do déficit de atenção**

Caliman (2010), a partir do diálogo que estabelece com Rafalovich, aponta que a construção da história diagnóstica do TDAH se constitui em uma tarefa bastante complexa, na medida em que os quadros patológicos relacionados à desatenção, à inquietação motora e à impulsividade descritos ao longo do tempo indicam uma pleora de sintomas e fatores etiológicos na base do problema. Em que pese isso, segundo a autora, o debate público sobre a temática tem sido essencialmente marcado por um caráter desmemoriado, no qual apenas o discurso construído pelo campo biomédico, sobretudo, pela psiquiatria e pela neurologia, tem sido reconhecido como válido. Todavia, o prestígio científico dessas áreas e seus sofisticados



métodos de análises não tem assegurado a construção de sólidos argumentos sobre as causas do TDAH. Na verdade, muitos dos que se propõe a analisa-lo tem se defrontado com uma complicada relação de causa e efeito, pois insistem em entender um distúrbio cerebral a partir de um olhar mecânico sobre o humano.

Neste sentido, Türcke (2016a) discorrendo brevemente sobre a história diagnóstica do TDAH na obra *Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção*, sinaliza que nos anos 1970 um novo tipo de comportamento “rebelde” e inquieto, que se manifestava entre crianças e adolescentes, especialmente nos Estados Unidos, passou a chamar a atenção dos médicos. Logo ele foi classificado como um distúrbio cerebral mínimo (*Minimal Cerebral Disorder — MCD*), pois através de experimentos com diversos tipos de medicamentos, observou-se que a partir da administração do metilfenidato (Ritalina®) — um composto que libera a dopamina, uma importante substância neurotransmissora — os sujeitos atingidos se mostraram mais tranquilos, concentrados e persistentes na realização de suas tarefas. Então, apressadamente, se chegou à conclusão de que o comportamento que apresentavam estava intimamente ligado à uma insuficiência de dopamina no cérebro, embora faltassem ainda sintomas que possibilitassem uma classificação mais rigorosa do problema enquanto um distúrbio cerebral. No entanto, isso não foi razão suficiente para impedir a inclusão desse tipo de comportamento no catálogo de doenças psíquicas, em 1978. Com isso, a sua denominação foi alterada de “*Minimal Cerebral Disorder*” para “*Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHS)*”.

Nessa época, a etiologia do TDAH ainda estava relacionada à falta de dopamina no cérebro. Contudo, relata Türcke (2016a), que os estudos do cientista Gerald Hüther trouxeram à tona alguns achados que possibilitaram uma nova interpretação sobre o fenômeno, principalmente no que concerne à sua ligação com a carência de dopamina. Explica ele que o metilfenidato libera uma pequena quantidade dessa substância que, se absorvida corretamente pelo organismo, corresponde a um baixo aumento de sua concentração extrassináptica. Com isso, é forte a possibilidade de a dopamina liberada agir mais na região nuclear dos neurônios do que propriamente nas fendas sinápticas onde ela é um estimulante, inibindo, desse modo, a sua atuação decisiva como um neurotransmissor. Sob essa perspectiva, o diagnóstico do TDAH se torna ainda mais obscuro do que se procurava crer, pois se torna plausível a hipótese de que o metilfenidato não sana uma suposta falta de dopamina no cérebro, antes coíbe a sua liberação na fenda sináptica. Tal coibição medicamentosa pode engendrar sérios

efeitos colaterais quando se fala de crianças. Estas ainda estão com seu cérebro em formação<sup>43</sup> e, até certo ponto, podem ter esse processo prejudicado, na medida em que a ação “construtora” da dopamina, isto é, a sua capacidade enquanto um neurotransmissor de contribuir para a constituição de padrões de interconexão nervosa que se modificam conforme o tipo de excitação que se está exposto, não encontra condições favoráveis ante a ingestão constante da Ritalina®<sup>44</sup>.

Na literatura médica o TDAH é conhecido por seu caráter *multifatorial*. Essa qualidade, no fundo, tem sido um artifício para legitimar a sua classificação enquanto uma doença, uma vez que não se tem clareza sob as suas causas, mas se pode vincular inúmeros fatores ao seu surgimento utilizando-se, para tanto, desse único adjetivo. Com isso, Türcke (2016a) destaca que ao TDAH se ligam um conjunto de outros fenômenos que não pertencem a ele: danos cerebrais, psicoses, desestruturação familiar, etc. Cabe lembrar que a denominação TDAH foi criada com o intuito de catalogar um comportamento patológico que não se prende a essas causas mais graves. No entanto, crianças atingidas pelo o transtorno mesmo possuindo boas condições de saúde mental e estando inseridas em ambientes familiares favoráveis ao seu desenvolvimento, vem apresentando um comportamento como se esses fatores mais graves estivessem presentes. Por isso a literatura médica logo trata de relaciona-los ao fenômeno, apesar de já possuírem outros fatores diagnósticos responsáveis<sup>45</sup>. Diante disso, Türcke (2016a) afirma ser um aspecto crucial para o entendimento da questão diagnóstica do TDAH o fato de que durante a segunda guerra mundial inúmeras crianças estiveram expostas a diversas situações extremas — fome, bombardeios, fugas, separação dos pais, perda de entes queridos, etc. — e mesmo assim os seus possíveis problemas de

---

<sup>43</sup> O cérebro humano prossegue em crescimento pelo menos até a puberdade. Grosso modo, nesse processo ele não apenas segue um programa genético para se constituir e se estruturar, mas, dado o seu caráter maleável diante da estimulação externa, ele também segue as opções de desenvolvimento, adaptação e reestruturação que se impõe na relação que o sujeito estabelece com os estímulos do mundo material, de modo a melhor elaborar os estímulos que lhe sobrevém.

<sup>44</sup> Segundo Türcke (2016a, p. 51) “o trabalho de formação do cérebro se dá sob condições retardadoras, sendo considerável o perigo de que a criança seja realmente prejudicada, por não poder desenvolver de acordo com a idade aquela curiosidade e aquela vigilância elementares que para ela abrem o mundo, sobretudo crianças em idade pré-escolar, cujo cérebro ainda está em crescimento”.

<sup>45</sup> Caliman (2010, p. 49) assim sintetiza a história diagnóstica do TDAH construída pela neurociência: “Nela, a criança TDAH surgiu na literatura médica da primeira metade do século XX, e, a partir de então, foi batizada e rebatizada muitas vezes. Ela foi a criança com defeito no controle moral, a portadora de uma deficiência mental leve ou branda, foi afetada pela encefalite letárgica, chamaram-na simplesmente de hiperativa ou de hipercinética, seu cérebro foi visto como moderadamente disfuncional, ela foi a criança com déficit de atenção e, enfim, a portadora do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. Desde os últimos 20 anos do século XX, ela é marcada por um defeito inibitório que afeta o desenvolvimento das funções executivas cerebrais”.

desatenção decorrentes desses eventos não foram catalogados sob essa sigla. “Por que a pesquisa, na época, não tinha aberto uma perspectiva para o fenômeno?” indaga o autor (TÜRCKE, 2016a, p. 44). Na verdade, aos olhos da ciência do pós-guerra o TDAH era inexistente, pois não se acumulou um número suficiente de casos para dar origem ao que Türcke (2016a) chama de “foco de TDAH”. Inclusive muitos cientistas contemporâneos baseados em medições de laboratório questionam a sua existência e sugerem a sua desconsideração enquanto unidade nosológica independente, bem como o seu banimento dos manuais diagnósticos (HOPF, 2011 apud. TÜRCKE, 2016a). Nesse ponto, Türcke afirma ser necessária uma análise mais criteriosa a respeito dessa posição. Deve-se afirmar a inexistência do fenômeno ou atacar tão somente a sua classificação enquanto doença? Segundo o seu argumento é evidente que o déficit de atenção não só é existente, como também uma das marcas de nossa sociedade atual. Mas pelo fato de possuir uma história diagnóstica suspeita, na qual há uma discrepante relação entre causas e efeitos, é difícil sustentar a sua classificação enquanto doença e, por isso mesmo, ela deveria ser deixada de lado (TÜRCKE, 2016a). Pois em sua perspectiva o TDAH só é compreendido sob o prisma de uma teoria social abrangente, que o pense no contexto de um campo de forças totais, haja vista que

Para além da mera soma de fatores, nunca haverá um entendimento sobre o que é TDAH, na mesma medida em que uma figura não pode ser entendida pela enumeração de seus elementos, posto que seja, justamente, mais do que a soma das partes: uma constelação. E o TDAH é um fenômeno constelativo, para não dizer plástico. Ele consiste em elementos determináveis, mas em seu bojo acolhe outros elementos, bem como os elabora e os reestrutura (TÜRCKE, 2016a, p. 46).

O cérebro humano possui uma alta capacidade de adequação aos estímulos, se adaptando constantemente para melhor processá-los. Isso que se descreve bem sinteticamente é o que se chama de plasticidade cerebral. A mesma neurociência que fala com autoridade sobre essa característica do cérebro possui correntes teóricas que acabam ignorando tais constatações fundamentais, na medida em que, no caso das análises sobre o TDAH, se insiste em apreendê-lo a partir de uma visão mecânica do organismo humano, em que algo lhe falta e, por isso, compromete parte do seu funcionamento. Segundo Türcke (2016a), a enorme plasticidade do cérebro humano é antes de tudo uma forma de “inteligência” orgânica, opinião que é compartilhada por parte da psicologia que define a inteligência como uma capacidade de adaptação. Desse modo, lembra o autor que a adaptação é um processo que tem sua própria

dialética e não se restringe apenas às diversas coerções sociais sofridas por sujeitos imersos em contextos de não-liberdade, mas se estende também aos desempenhos nervosos. Isso significa que a formação do especificamente humano resulta da tensa relação que um organismo extremamente plástico, adaptável, estabeleceu com os estímulos do ambiente externo. Com efeito, transformações nesse ambiente externo impõem novas lógicas adaptativo-formativas. E, conforme Türcke (2016a, p. 48-49),

(...) quando esse ambiente assume o caráter de uma cultura da estimulação qualitativamente nova e, numa medida jamais conhecida, estimula o cérebro a constantes reinstalações de suas interconexões sinápticas, então é possível que, dadas as tantas medidas de reconstrução, não se chegue mais à construção e à consolidação de algumas de suas redes neurais, como seu equipamento genético e suas possibilidades de arranjos, afinal, lhe permitiriam. (...) Do ponto de vista fisiológico, a elaboração dos estímulos funciona, por inteiro, livre de perturbação. Perturbadas são simplesmente suas condições tradicionais de trabalho: a medida mínima de sossego e continuidade, que é indispensável para ‘construir e, com isso, consolidar também de modo estrutural aqueles padrões sinápticos de ativação, que depois são utilizados como representantes internos para a organização e o planejamento de reações comportamentais’<sup>46</sup>.

Nesses termos, Türcke (2016a) propõe entender o TDAH como um produto resultante do grande esforço do organismo para se adaptar a ampla estimulação dos sentidos que se verifica atualmente nas sociedades penetradas pela alta tecnologia. O TDAH, pois, se constitui num distúrbio localizado no sistema nervoso, mas cuja origem é de ordem cultural. Não é uma doença que atinge sujeitos específicos. Antes se trata de um fenômeno global que de algum modo assola a todos que se deixam absorver diariamente pela avalanche de estímulos sensoriais que interrompem abruptamente seus processos associativos em função da sua constante “mudança de locais e cenários”. Por isso mesmo, a lei permite a sua produção e reprodução é a dispersão concentrada. Como já apontado em uma passagem do segundo capítulo, trata-se de um conceito paradoxal uma vez que a distração e a concentração são dois estados que não podem coexistir ao mesmo tempo em uma única forma de comportamento. Segundo Williges (2015) somente a partir de um olhar dialético é que se torna possível um entrelaçamento desses dois conceitos. Assim sendo, em *Sociedade excitada* Türcke procura mostrar como tal entrelaçamento se sedimentou historicamente. Relata ele, que a configuração

---

<sup>46</sup> O trecho entre as aspas simples no final da passagem é uma citação que Türcke faz do trabalho de Yvonne Brandl intitulado “*Öl wechseln und die Schaltung reparieren. Sprache und metaphorische Wahrnehmungen zur kindlichen Verhaltensbeschreibung*”.

social moderna interferiu decisivamente no ritmo natural de produção de tensão, de concentração e de distração de uma maneira nunca antes vista. A revolução industrial, ao destituir as massas humanas de seus instrumentos de trabalho e subsistência (e, em decorrência disso, conseguiu pressioná-las a se submeterem ao trabalho fabril como se não tivessem alternativas) operou, segundo nos ensina Marx, uma subsunção real do trabalho ao capital, ou seja, a força de trabalho e os meios de produção puderam se concentrar unicamente sob o domínio do capitalista — processo se opõe à chamada subsunção formal, na qual o modo de trabalho lança mão de técnicas pré-modernas para se realizar. A subsunção real permitiu com que as riquezas socialmente produzidas pudessem ser apropriadas pelos donos dos meios de produção, gerando desigualdades e mazelas sociais de toda ordem. Por sua vez, no trabalho fabril, diante do ritmo imposto pela máquina, a concentração e atenção do trabalhador passou a se dirigir a um objeto e rapidamente se voltar a outro, pois na esteira de montagem um objeto atrás do outro entra no seu campo de ação e logo em seguida o abandona, exigindo uma constante mudança de foco. De acordo com Türcke (2010a), de forma análoga à esfera da produção, também se verificou no âmbito do lazer uma subsunção formal e outra real. Esta última teve início com a fotografia, mas se desenvolveu intensamente com o filme. O filme é um meio de diversão que exige um estado de atenção e um trabalho do sistema nervoso semelhante ao que se observa na vida nas grandes metrópoles e no trabalho industrial. Com ele, a lei do movimento conseguiu se expandir para a esfera do lazer. Türcke (2010a) aponta que esse processo foi brilhantemente documentado no clássico filme de Charles Chaplin, *Tempos modernos*. A intensa movimentação de um operário na linha de montagem retratada no filme é capaz de penetrar na vida do trabalhador de tal modo que se independentiza na forma de um tique que se expressa em várias situações de sua vida. No aligeirado apertar de parafusos que se submete não vê outra saída senão reagir mecanicamente aos estímulos que lhe sobrevém. Neste sentido, o trabalho o fabril constitui-se numa atividade que demanda a realização de uma única tarefa por parte do trabalhador. Por conseguinte, reduz as suas capacidades a determinadas funções e, com isso, necessariamente, decompõe próprio sujeito, princípio que também se manifesta no filme:

A força de concentração da atividade de trabalho é, concomitantemente, uma força de decomposição, de distração, e exatamente esse efeito duplo passa para a imagem fílmica e para a sua conduta receptivo-estética correspondente. A pancada, com a qual o trabalhador da linha de montagem fixa os parafusos e, dessa forma, se decompõe como pessoa presente nos tempos modernos, encontra seu correspondente no choque da imagem

fílmica. *De modo fulminante, o choque concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições. O meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição* (TÜRCKE, 2010a, p. 266, grifos nossos).

Assim, a lógica dos choques presentes na produção industrial se transfere para a esfera do tempo livre e continua a fazer por outros meios aquilo que o trabalhador vivencia em sua rotina de trabalho, ou seja, uma intensa ocupação de seus sentidos, deixando transparecer desse modo uma subsunção real do tempo livre, isto é, a sua adaptação à lei do movimento da sociedade capitalista. O filme se constituiu no primeiro elemento que possibilitou tal adaptação, entretanto, a partir da década de 1970 em diante, esse processo foi impulsionado pela revolução microeletrônica que introduziu a tela em diversos setores da produção e do cotidiano das pessoas. Por conseguinte, “(...) o choque fílmico e a atividade de trabalho se tornam um só” (TÜRCKE, 2010a, p. 267) — mesmo considerando-se que as emissões dos computadores não são tão chamativas quanto a de um filme, mas solicita constantemente a elaboração de dados por parte do trabalhador. Com a tela se tornando onipresente em todo o tecido social, principalmente com a miniaturização dos aparelhos eletrônicos traduzida nos smartphones, a situação da concentração em um ponto e da sua trituração subsequente, torna a dispersão concentrada uma força bastante abrangente. Trata-se um mecanismo que nutre a si mesmo, sobretudo, porque conta com o apoio de um poderoso arsenal tecnológico: quanto mais as imagens se tornam espetaculares a fim de serem percebidas em meio a grande concorrência, tanto mais elas se tornam viciantes, pondo em marcha a lógica da fixação da atenção em um estímulo e da sua imediata destruição, porque outros milhões ou bilhões destes estão a caminho sedentos para serem consumidos. Por isso, o conceito de dispersão concentrada descrito por Türcke se disseminou com o passar dos anos e está na base de toda uma configuração cultural.

Uma vez que o grande fluxo de imagens altera as condições de trabalho do cérebro, obrigando-o a realizar sua atividade sob a força da dispersão concentrada, a elaboração de estímulos realizada talvez não seja mais capaz de sedimentar caminhos neuronais estáveis<sup>47</sup>. Então, se percebe que no caso do TDAH a carência fundamental não é de dopamina, antes

---

<sup>47</sup> Tal como aparece em uma citação de Türcke no segundo capítulo, o autor sugere que há que se imaginar esse processo como um canteiro de obras, no qual constantemente inicia-se a construção de uma parede e imediatamente se abandona a parede iniciada para começar outra, e na sequência já se parte pra outra, de tal modo que não se consegue edificar nada.

daquela forma paciente de repetição, de retrabalho, que até o início da modernidade se desdobrou em cultura e conhecimento.

De acordo com Türcke (2016a), o cérebro humano permanece indiferente a não formação de interconexões estáveis; ele continua a lidar com os estímulos que acessa sem se preocupar com os resultados da sua atividade de elaboração ininterrupta. Nesse processo, contudo, quem sofre “é a síntese do organismo inteiro: o Eu vivente. Ele sofre de inquietação e tem dificuldade para persistir em algo, em perceber algo e formar frases claras, como profunda insuficiência em face das expectativas do meio ambiente” (TÜRCKE, 2016a, p. 50). Em suma, sob a regência da dispersão concentrada, a força de atenção do Eu vivente é como que deteriorada pelos inúmeros ataques da maquinaria imagética.

Neste sentido, quanto mais o Eu vivente se encontra na situação de formação de suas capacidades elementares, tanto mais preocupa os efeitos que a cultura do déficit de atenção pode nele engendrar. Quando crianças, em momentos decisivos de seu crescimento, são submetidas a condições desfavoráveis de desenvolvimento, podemos ter como resultado uma intensificação da crise de atenção nas próximas gerações. Ao tratar do assunto, Türcke (2016a), como de costume, procura mostrar como a capacidade de atenção humana se forma. Interessa-nos neste momento a descrição ontogênica que o autor faz desse processo apoiando-se nos estudos de Michael Tomasello. Esse antropólogo chegou a resultados interessantes sobre a formação da atenção humana, ao realizar comparações entre crianças e primatas. Observa ele que os bebês possuem uma forte tendência em olhar fixamente para os adultos ao ser redor, mas em seus primeiros meses de vida esse seu comportamento é marcado por um caráter diádico, ou seja, quando interagem com uma pessoa na presença de um objeto ou vice-versa, o fazem de tal maneira que um ou outro o mais das vezes é ignorado. No entanto, aproximadamente aos nove meses de idade ocorre uma ruptura com esses estados de coisas. Um conjunto de novos comportamentos começa a surgir. Assim, a relação dos bebês com pessoas e objetos passa a adquirir um caráter triádico, no qual ocorre gradativamente uma coordenação de suas interações e o circunstante não mais passa a ser ignorado. Então, se nota que os bebês começam a interagir com outras as pessoas por um tempo maior do que em relação aos objetos, lhes dirigem um olhar mais confiável, passam a tomar-lhes como pontos de referência social, buscam imitar aquilo que fazem com os objetos e também apontam seu dedo pra eles e os manipulam tendo em vista apresenta-los a outrem (TOMASELLO, 2002 apud. TÜRCKE, 2016a). A emergência desse comportamento triádico — a relação entre o bebê, a pessoa que está em sua companhia e um objeto — é chamada por Tomasello de

“revolução de nove meses” e, quando ela se manifesta na primeira infância, quer dizer que surgiram os primeiros lampejos de atenção das crianças, pois elas aí permanecem fixadas a um objeto para além do instante<sup>48</sup>.

A atenção dirigida a esse terceiro, segundo Türcke (2016a, p. 72-73) é a maneira especificamente humana de se acolher o pequeno rebento numa comunidade humana:

Fato é que o bebê, desde o primeiro dia, busca comunidade, quando procura o calor do peito da mãe. Mas essa espécie de comunidade todos os mamíferos tratam de buscar. Especificamente humana, porém, a comunidade só se torna quando a promove a um terceiro. Proximidade humana, não apenas físico-emocional, entre os pais e a criança, requer que juntos se voltem para algo que os cativa. Por isso a contemplação conjunta de livros de gravuras, o paciente e repetido nomear dos objetos, recitar ou ler em voz alta textos para as crianças pequenas, tudo isso tem importância inestimável.

No contexto atual, os laços criados nessa forma de acolhida começam a se esmorecer quando o terceiro que se interpõem na relação entre crianças e adultos são as imagens audiovisuais. As crianças por serem pequenas ainda não vivenciam as emissões audiovisuais tal como os adultos, que se rendem às reivindicações de atenção provenientes da tela e só com um considerável esforço de vontade conseguem ignorá-las. No entanto, elas veem essas suas referências sociais dividirem-se entre si e a tela; por mais que a mãe ou outro adulto lhe dirijam cuidados, quando algo no ambiente cintila o olhar que era para si vagueia entre várias opções e as palavras que lhe são faladas concorrem com ruídos de fundo. Com isso, o seu ingresso na comunidade humana durante a “revolução dos nove meses” se dá sob uma lógica de interrupção. Não obstante, quando as crianças pequenas se fixam nos meios audiovisuais, mesmo ainda sem poderem entender o que neles se passam, não encontram nada além de uma fonte inesgotável de desassossego que não se desdobra na formação de imagens internas estáveis, como os objetos triadicamente consolidados podem possibilitar. Com efeito, de algum modo percebem a força de cintilação das imagens de uma maneira possivelmente traumática: como privação da atenção dos adultos. Por se desenvolver em um ambiente aparentemente normal os sintomas dessa privação de atenção não se manifestam

---

<sup>48</sup> Esse processo que atualmente demora pouco tempo para sedimentar nas crianças as qualidades especificamente humanas, de um ponto de vista filogenético, demorou milênios. Até que os hominídeos passassem a interpretar coletivamente o susto da natureza, imaginando-o como uma instância sagrada mais elevada, e, com isso, fixando sua atenção para além do instante e fazendo com que a atenção se tornasse especificamente humana, decorreu um inimaginável período de tempo (TÜRCKE, 2016a).



explicitamente e de modo imediato; só anos mais tarde é possível perceber alguns de seus traços quando as crianças buscarão tranquilidade onde a perturbação surgiu: justamente nos aparelhos de imagens, pois segundo o conceito de compulsão à repetição traumática “o que eu temo é o que me atrai”, então, em sua ressurreição *high-tech*, “o que me rouba a atenção é o que vai me chama a atenção, é pra onde eu me dirijo. No que me torna inconstante, é onde eu vou buscar constância” (TÜRCKE, 2016a, p. 77).

É bom que se deixe claro, todavia, que o meio audiovisual em si não é problema central dessa crise de atenção, mas a sua alta dosagem que impõe às crianças e às pessoas em geral o comportamento da dispersão concentrada.

Como podemos perceber através da argumentação exposta até aqui, o TDAH é um sintoma da cultura e, como todo sintoma, anuncia algo que ainda está por vir. Türcke (2016a) não se arrisca muito nessa tarefa de previsão do futuro, antes se prende nos seus indícios mais concretos — a crise galopante de atenção — e, a partir disso, especula sobre suas consequências — a inversão do sentido da repetição humana, a dessedimentação. Mas a argumentação que constrói trás à tona caros elementos para pensarmos a formação na sociedade contemporânea. Na (in)tensa relação que o sujeito estabelece com a tecnologia, é possível verificar que o nervo vital da formação vem sendo afetado. Não que os choques sensoriais sejam capazes de avariar o organismo a ponto de engendrar uma lesão, mas eles impõem um ritmo de trabalho que explora as suas capacidades — especialmente a concentração e a atenção — de tal modo que elas não têm encontrado condições favoráveis para se estruturar de uma maneira consistente. Neste sentido, de acordo com Zuin e Zuin (2011, p. 226)

Os professores, como se fossem verdadeiros freios de emergência, precisam contribuir para que seus estudantes desacelerem seu ritmo, o processo aparentemente inócuo de distração, de tal modo que tenham o tempo e o esforço necessários para pensar criticamente sobre aquilo que aprendem. Seria o caso de o professor estimular, em termos benjaminianos, a conversão da vivência (*Erlebnis*), o conhecimento assimilado às pressas, em experiência (*Erfahrung*), ou seja, o conhecimento que se acumula e produz efeitos perenes na consolidação das capacidades mnemônico-afetivas dos estudantes.

Türcke, por sua vez, aponta que:

Nas palavras de Nicolas Malebranche: ‘Atenção é uma oração natural’. *Tornar as crianças capazes de orar, nesse sentido figurativo, capazes de imergir em alguma coisa, de modo a se esquecer de si mesmas, mas justamente tendo nisso uma noção do que seria o tempo preenchido: essa é talvez a mais urgente tarefa educacional de nossa época* (TÜRCKE, 2016a, p. 86, grifos nossos).

Há maneiras de viabilizar tal tarefa e na avaliação do autor a escola é uma das instituições mais privilegiadas para se criar resistências aos efeitos dessa cultura do déficit de atenção. Embora reconheça que não exista uma saída fácil e eficaz para se revogar esse estado de coisas, Türcke sugere como possibilidade de se contrapor a essa lógica, o resgate de estruturas de repetição a partir das ações de uma disciplina escolar específica, batizada inicialmente de “Estudos Rituais”.

## 5. DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE DE CHRISTOPH TÜRCKE E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar os resultados do encontro entre a formação docente em Educação Física e a teoria crítica da sociedade desenvolvida por Christoph Türcke. Desta forma, em um primeiro momento discorreremos sobre a sugestão pedagógica formulada pelo autor para resistir aos efeitos da cultura do déficit de atenção. Na sequência, realizamos breves comentários sobre a proposta e, por fim, na última seção, buscamos refletir sobre as possíveis contribuições para se pensar a formação docente em Educação Física a partir do diálogo com as obras de Türcke analisadas nessa dissertação.

### 5.1 “Estudos rituais”: uma proposta de sossego e tranquilidade no cotidiano escolar

A principal novidade contida no livro *Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção*<sup>49</sup> consiste numa proposta de disciplina escolar intitulada provisoriamente de “Estudos Rituais”, elaborada por Christoph Türcke em parceria com sua esposa, Angelika, com o intuito de introduzir no cotidiano escolar um momento de sossego e tranquilidade para se contrapor ao alastramento tendencial da crise de atenção. Ao elaborar tal proposta, levando em consideração o contexto educacional alemão, Türcke (2016a) procura deixar claro que não se trata de uma disciplina que deva ser inserida à força na já saturada grade curricular, mas a intenção é que os “Estudos Rituais” se coloque de viés em relação à organização disciplinar já existente, conferindo-lhe uma nova orientação, na medida em que contribuiria para fortalecer as aptidões necessárias para a apropriação do conhecimento, sobretudo, a concentração. Em essência os “Estudos Rituais” seria uma disciplina da concentração, mas que também possuiria uma dimensão teórica que cuidaria para proporcionar aos estudantes reflexões sobre os significados e a importância dos rituais (TÜRCKE, 2014; TÜRCKE, 2016a).

Como se mostrou ao longo do capítulo anterior, rituais são estruturas de repetição realizadas sob certa lógica, cujas formas mais antigas foram criadas pelos hominídeos com a finalidade de se livrarem das forças terríficas da natureza e, com isso, entrarem em harmonia com as condições de vida naturais. Tais rituais possuíam um caráter sagrado e os

---

<sup>49</sup> Essa obra está dividida em duas partes: na primeira Türcke recupera os elementos já trabalhados em *Filosofia do Sonho* sobre o processo de formação da cultura e daquilo que se tornou especificamente humano; na segunda ele se dedica à construção de sua sugestão de disciplina tendo como pano de fundo a argumentação construída na primeira parte.

seus participantes buscavam proteção junto a uma entidade divina como contrapartida do oferecimento de sacrifícios. Com o passar do tempo, os rituais foram se transformando, se temperando e girando em torno de algo bem mais profano. Apesar disso, em algum grau, neles ainda se conservam os traços de sua origem sagrada — mesmo que não se deixam perceber facilmente —, pois apresentam algo de festivo, no sentido de que quando da sua realização os partícipes se entregam a uma esfera separada do cotidiano, ou então, ao menos a um estado de ânimo mais elevado. A partir dos rituais é que os elementos da tradição se sedimentaram: “onde termina o ritual e começa o uso, o hábito, é uma questão burocrática. Todos os usos, costumes e hábitos são rituais degradados, gastos, tornados mais ou menos profanos” (TÜRCKE, 2016a, p. 88-89).

Segundo Türcke (2016a), diante da carência de estruturas fixas de repetição, diversas instituições de ensino já tem lançado mão de algumas estratégias para combatê-la. Inúmeros docentes já conduzem o seu trabalho utilizando-se de repetições bem dosadas. Por isso, a sugestão de disciplina do autor “(...) apenas condensa e aguça medidas já existentes” (TÜRCKE, 2014, p. 376) com a pretensão de atravessar o ensino como um todo. Contudo, observa que em algumas ocasiões, as estruturas de repetição são reduzidas ao estabelecimento de regras de comportamento e convivência, construídas conjuntamente pelos atores envolvidos no processo educativo para orientar a sua relação no decorrer de todo o ano letivo. Nesse procedimento, segundo Türcke (2016a), é decisivo o modo com o qual tais normas serão observadas com vida, posto que “os rituais são muito mais do que meras regras”; são, pois, “processos vividos de repetição”, nos quais, as crianças devem ser introduzidas “quando elas próprias sentem por eles certa tendência” (TÜRCKE, 2016a, p. 90). No entanto, adverte que determinadas posturas pedagógicas tornam essa prática não só inócua para o fortalecimento das estruturas de repetição, como também podem ajudar a promover a agitação no ambiente escolar, na medida em que certos dogmas pedagógicos equiparam a aula aos padrões de entretenimento dos meios audiovisuais. No tempo em que os docentes conduziam seu trabalho ministrando aulas nas quais discursava sobre um assunto quase a totalidade do tempo que lhe era disponível, sem se preocupar o quanto os estudantes conseguiam lhe dirigir atenção e sem abrir muito espaço para que eles lhe fizessem perguntas e pudessem participar mais ativamente da discussão, diversas críticas prudentes foram feitas a esse método e diversas outras maneiras mais adequadas de intervenção foram propostas. Sem negar a importância dessas críticas, Türcke (2016a) indica que nesse meio tempo esqueceu-se contra o que a mudança de método se voltava. Ela por si mesma foi vista como boa e adquiriu uma

autonomia tal, que os professores passaram a mudar de método constantemente aderindo ao modelo pedagógico do momento e, portanto, reproduzindo em sua prática o princípio de choque do cinema, a “mudança de locais e cenários”.

Além disso, para TÜRCKE (2016a) existem determinadas ações pedagógicas que desfiguram o conceito de ritual. Segundo o autor, na Alemanha tem ganhado notoriedade um método chamado plano diário ou semanal. Nessa forma de trabalho, disponibiliza-se aos alunos um conjunto de folhas com atividades, as quais devem ser realizadas dentro de um prazo estabelecido seguindo o ritmo que cada um optar. O professor busca auxiliar os mais atrasados e cuida para que aqueles mais adiantados não fiquem ociosos por muito tempo, oferecendo-lhes novos desafios que, em geral, são novas folhas de atividades. Apenas os objetivos e os prazos a serem cumpridos são estabelecidos de antemão, mas não se dedica uma atenção especial aos processos internos, que são executados ao sabor das preferências pessoais, e que cujo caráter individualista aumenta a agitação interior dos implicados, impondo-lhes uma pressão pelo cumprimento de prazos, fazendo com que a ação livre, em certo sentido, se coloque a serviço da coerção. Assim, os estudantes experimentam no interior da escola as modernas formas de organização flexível do trabalho. Portanto, esses planos se constituem em rituais desregulamentados, pois eles não contribuem para a formação de estruturas de repetições concretas, uma vez que seus procedimentos interiores são bastante irregulares (TÜRCKE, 2016a).

Ao se falar na introdução dessas estruturas de repetição nas instituições escolares, devemos nos lembrar que tal prática sempre carrega consigo uma dimensão coercitiva, algo que não é visto com bons olhos e que suscita posturas relutantes, na medida em que a palavra ‘coerção’ tem uma má fama no âmbito da educação. A escola orientada pelos pressupostos da assim chamada pedagogia tradicional, que tinha na repetição um dos seus principais recursos, foi duramente criticada nas últimas décadas justamente pelo fato de seus métodos favorecerem um controle dos sujeitos no tempo e no espaço — tanto de uma maneira explícita a partir da ação de uma figura de autoridade, quanto de uma maneira dissimulada através de diversos dispositivos que impunham ao sujeito um autodomínio sobre o seu próprio corpo. Com efeito, a aprendizagem era vista como uma experiência enfadonha e mecânica. É inegável a pertinência de vários pontos desse debate para se repensar a forma de organização escolar, mas, ao mesmo tempo, não há como realiza-lo destituindo-o de sua tensão. Na educação é bastante problemático incorrer na dicotomia entre liberdade e submissão a uma autoridade (tanto docente como do conhecimento), pois ambas as esferas estão entrelaçadas.

Conforme assevera Adorno (2010) o conceito de formação se encontra ligado a uma dialética, posto que tal fenômeno se constitui em um campo de forças que possui dois momentos fundamentais que devem se encontrar em permanente tensão: i) a adaptação que é a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade para a orientação no mundo; e ii) a autonomia que se define como um momento de crítica e de superação daquilo que deve ser deixado para trás nessa tradição de conhecimento com vistas ao livre desenvolvimento do ser<sup>50</sup>. Desse modo, “a formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se” (ADORNO, 2010, p. 20-21). Assim, se quisermos avaliar profundamente a questão da introdução das estruturas de repetição na escola, devemos-nos, antes de tudo, reconhecer que tal problemática não deve ser dissociada da pergunta sobre a serviço de quê elas se colocam. Como o próprio TÜRCKE (2016a) reconhece a repetição não é boa em si mesma e, por isso, não deve ser considerada um valor em si, contudo, “pensar criticamente e aprender de cor” são dois momentos do fenômeno formativo que não são excludentes; ambos contribuem ao desenvolvimento qualitativo do sujeito (basta, para tanto, que a sua tensão seja preservada e orientada para a emancipação), sobretudo, em um contexto histórico no qual a sensibilidade humana é afetada em suas bases mais estruturais por uma avalanche de estímulos sensoriais que empobrecem, de certa forma, os horizontes da imaginação, da criação e ação dos sujeitos.

Desse modo, a educação de uma maneira geral e a disciplina de “Estudos Rituais” de um modo especial se veem diante de uma aporia que é apresentada por TÜRCKE nos seguintes termos: “A famosa questão de Immanuel Kant: ‘como cultivo a liberdade sob coerção?’, para irresoluta acima de todo o esforço pedagógico” (TÜRCKE, 2016a, p. 95). Diante disso, o filósofo pontua que em sua sugestão pedagógica o momento da coerção<sup>51</sup> deve fomentar o livre desenvolvimento. Em seu posicionamento ele destaca que:

---

<sup>50</sup> Quando a tensão entre esses dois momentos é desfeita instala-se uma hegemonia unilateral, na qual a formação se petrifica em categorias fixas e, com efeito, assume uma configuração deteriorada, ideológica, chamada por Adorno (2010) de semiformação, que se transforma em um obstáculo à formação, extremamente prejudicial para o enriquecimento da experiência humana e para a sensibilização crítico-reflexiva do sujeito.

<sup>51</sup> O sentido do termo coerção a que estamos nos referindo aqui não deve ser confundido com determinada forma de poder ou violência na qual o professor se utiliza da força para a condução de seu trabalho. Quando falamos de um momento coercitivo do fenômeno formativo, estamos querendo sublinhar o fato de que o educando na relação com um objeto de conhecimento deve renunciar aos seus desejos mais imediatos e se submeter às exigências necessárias para se conhecê-lo, tarefa cujo

(...) há que se distinguir entre rituais desregulados e rituais preenchidos — e também não confundir Estudos Rituais com um ‘Elogio ao Ritual’, como se meramente se tratasse de outra etiqueta para aquele *elogio da disciplina* que uma pedagogia reacionária, no sentido literal da palavra, gosta de cantarolar em tempos recentes. É inteiramente correto que, sem disciplina, nenhuma aula razoável pode ser levada a cabo. Mas a disciplina como tal não é louvável; depende de como e com qual finalidade ela é praticada. Tampouco os rituais são bons em si mesmo. Seus primórdios foram até mesmo terríveis. No entanto, sem estruturas rituais, nada de bom se pode esperar da educação e do ensino. O essencial é que elas não funcionem como fim em si mesmas, mas como aparelhos de ginástica da liberdade (TÜRCKE, 2016a, p. 96, grifos do autor).

Nesses termos, um fator decisivo para a consolidação da disciplina de “Estudos Rituais” reside no conhecimento por parte do professor sobre o ritual e o modo com o qual se pode introduzir as estruturas de repetição no interior da escola. Neste sentido, Türcke (2016a) indica que tais estruturas sejam trabalhadas em consistência e dosagens variadas de acordo com o nível de ensino e desenvolvimento dos alunos. Mais precisamente, o autor sugere que a disciplina atravessasse todo o ensino percorrendo três fases que podemos chamar de “Eixo ritual”, “Eixo coloquial” e “Estudos Rituais enquanto disciplina explícita”. Com isso, pensa-se numa disciplina que ao mesmo tempo sirva como preparação e conscientização. Nos tópicos que se seguem buscaremos discorrer sobre as características de cada fase.

- **Eixo ritual**

Para Türcke (2016a), se possível, as primeiras ações dos “Estudos Rituais” deveriam figurar já no ensino fundamental — que no contexto brasileiro podemos incluir a educação infantil. Nessa modalidade de ensino, o objetivo principal da disciplina consiste basicamente numa espécie de “treinamento” com vistas a se avigorar certos costumes que asseguram um ambiente escolar propício ao desenvolvimento do trabalho do professor. “Quando não criamos nós mesmos tais estruturas [de repetição], acabam se instalando outras, com as quais nem sempre estaremos satisfeitos” (TÜRCKE, 2016a, p. 92). Nessa fase de ensino, portanto, não cabe uma abordagem sobre a dimensão teórica dos rituais, mas se busca, tão somente, transformar a experiência escolar em um ritual mais consolidado e definido.

---

êxito depende da ação do professor, pois ela é decisiva para que o sujeito cultive uma relação mais demorada com o tema estudado.

Tendo em vista o fato de que o surgimento dos rituais ocorreu de maneira espontânea, a partir de uma ação coletiva, comunitária, que ganhou consistência ao ser repetida inúmeras vezes, a introdução das estruturas rituais na escola, segundo a sugestão de Türcke (2016a), deve-se iniciar-se por materiais que possuam traços de rituais, ou seja, pelo rico acervo de expressões culturais infantis espontâneas que são transmitidas de geração em geração: contos de fadas, cantigas de roda, versos e poemas, brincadeiras, etc. que oferecem uma mistura de concepções pueris e sérias que lhes dão o *status* de “(...) insubstituíveis pioneiros da aprendizagem infantil” (TÜRCKE, 2016a, p. 98). Por isso, segundo Türcke (2016a) a sua apropriação deve ser obrigatória nos processos de formação docente. O seu surgimento e o seu conteúdo condensam aspectos das estruturas de repetição: “Pela repetição, para além da repetição” neles o aprender se revela nessa dialética como uma “ruptura de um feitiço, não brincadeira ou infoentretenimento. Quando propicia ‘divertimento’, quer dizer, satisfaz ou contenta, é porque supera uma barreira, capacita a criança a algo que a torna ‘maior’. E ‘crescer’ é o seu desejo mais fervoroso” (ibid., p. 99).

Atualmente, slogans como “aulas diferenciadas” ou “aprender brincando” tem sido divulgados como as possíveis medidas para se atrair a atenção dos alunos ante ao suposto caráter “cinzento” dos conteúdos escolares. Para Türcke (2016a) no mais das vezes, as propostas que estão balizadas nesses conceitos buscam ajustar o programa de ensino aos padrões de entretenimento, amenizando as exigências a serem feitas aos estudantes com atividades mais palatáveis que adoçam “(...) o amargor do empenho e do esforço com colherinhas de açúcar (...)” (TÜRCKE, 2016a, p. 105). Para o autor o “aprender brincando” significa aprender brincadeiras e outras manifestações culturais, com todo o esforço de repetição que isso demanda.

As historinhas tradicionais infantis apresentam às crianças todo um universo social pré-moderno no qual camponeses, reis e rainhas protagonizam um enredo, cujo desenvolvimento se dá a partir do desvio de uma dada ordem. Desse modo, tais narrativas estão carregadas de um grande potencial para o cultivo de uma sensibilidade especial para com a História, no sentido de que às crianças, ao terem acesso a um universo mais simples, marcado por diversas circunstâncias estranhas à nossa realidade, se apresenta a possibilidade de entendê-la como algo construído, o que representa uma conquista pedagógica de suma importância para o entendimento do mundo e para o exercício da cidadania (TÜRCKE, 2016a).



Türcke (2016a) para endossar o seu argumento sobre a importância das expressões culturais espontâneas na formação da criança, cita Theodor Adorno que também manifestou um interesse especial para com as coisas da infância, apesar de sempre ter como diretriz de seu pensamento, dentre outros aspectos, o rigor e a não simplificação. Contudo, relata Türcke (2016a), que em seu trabalho como compositor, Adorno, mesmo se dedicando aos aspectos mais avançados e complexos da música, cultivou uma certa inclinação em musicar versos infantis — que em todo caso não era coisa para as crianças dado o nível de dificuldade dessas composições. Em que pese isso, o filósofo frankfurtiano acreditava que a partir disso os adultos poderiam olhar reflexivamente para o seu tempo de criança, pois como ele mesmo afirmou “que o que se realiza na vida pouco difere da tentativa de recuperar a infância, transformando-a” (ADORNO, apud. TÜRCKE, 2016a, p. 102). Em função dessa declaração, Türcke (2016a) suspeita que a valorização da rima infantil se constitui em uma das âncoras secretas do pensamento de Adorno.

Em várias passagens de *Educação e Emancipação* — um livro que contém a transcrição de diversas intervenções públicas de Adorno (conferências, entrevistas, emissões de rádio, etc.) —, podemos encontrar uma clara preocupação do filósofo para com a educação infantil, principalmente diante do empobrecimento do repertório de expressões que as crianças de sua época já experimentavam. Assim como Adorno (1995b), Türcke (2016a) vê esse empobrecimento como algo lamentável, sobretudo, porque o seu processo de transmissão já não é mais tão espontâneo como o era outrora, em função do fato de se tornarem estranhos tanto entre pais como entre professores. Ante ao triunfo da tecnologia audiovisual, que curiosamente trabalha com a música, a narrativa e a representação e que, portanto, são também ricas em expressividade, a familiaridade das pessoas com essas manifestações vem dando lugar a uma profusão de outras expressões infantis que circulam entre as crianças sob as regras do regime de atenção, impondo dificuldades para a permanência delas em tais produções. É impressionante a facilidade com que são tocadas por um filme de animação e a velocidade com a qual o deixam de lado quando surge outro mais e mais chamativo. Não obstante isso, Türcke (2016a, p. 102) pontua que no desaparecimento das formas de expressão infantis “(...) o rádio e a televisão foram menos responsáveis do que o conformismo dos seus usuários”. Nesse ponto, o autor reconhece que ele e sua geração não apenas subestimaram a força desses materiais, como também os desprezaram por consideraram que a sua forma de transmissão, a repetição, não favorecia o desenvolvimento da reflexão crítica. No entanto,

Quem toma consciência de estar reavivando com eles [contos de fadas] não populismos empoeirados, mas resistências contra o cotidiano *high-tech*, vai redescobri-los inteiramente atuais. O acervo de formas espontâneas de expressão se tornará um tesouro. Fazendo-se portadores de um tesouro como esse, nas aulas introdutórias os professores poderão então efetivamente mover o eixo distensor e tranquilizador já comentado neste livro (TÜRCKE, 2016a, p. 103).

Articulado com as experiências com as diversas manifestações culturais infantis, Türcke sugere que nas atividades dos Estudos Rituais, ocasionalmente, talvez na semana final de cada mês, ocorra uma apresentação teatral, ensaiada a partir dos temas trabalhados em sala de aula. Trata-se de um esforço coletivo no qual todos os alunos devem se implicar, pois os ensaios se apresentam como boas oportunidades para o estabelecimento de estruturas de repetição, bem como para o exercício da responsabilidade. Nisso, se exprime o sentido da sugestão pedagógica de Türcke: trata-se de fundamentar toda a experiência aprendizagem com estruturas rituais e também, de certo modo, com moralidade — na medida em que apresentar algo significa também se apresentar. Tudo isso demanda um cuidado especial por parte do professor, na medida em que a condução de seu trabalho necessita de um exercício de repetição paciente que possibilite a sedimentação de uma disposição favorável à imersão nos temas estudados — algo que perpassa gestos simples que vão desde a atenção do docente para com a organização do material dos estudantes até as saudações no início de cada dia de trabalho, contribuindo para transformar a sala de aula em um espaço mais protegido da agitação *high-tech* (TÜRCKE, 2016a).

O aprendizado da leitura e da escrita também deve privilegiar materiais que são propícios à introdução das estruturas de repetição. E, neste sentido, novamente as historinhas infantis, os contos de fada, se constituem no ponto de partida para se trabalhar essas capacidades que a formação em grande medida se apoia. Somando-se a isso seria interessante, de acordo com Türcke (2016a), enriquecer o programa de ensino com narrativas semelhantes de diversas épocas, inclusive algumas presentes na bíblia. Essa sugestão, como se pode notar, é polêmica em um momento em que as discussões sobre o caráter laico da escola vêm sendo pautadas em diversos fóruns. Segundo o autor, houve um tempo em que o aprendizado da leitura e da escrita era realizado a partir de passagens da bíblia. O livro sagrado do cristianismo era a cartilha fundamental na qual os estudantes deveriam se debruçar para conhecer o universo da linguagem. Nos moldes em que isso ocorria, não há justificativas para o retorno a tal prática, como Türcke (2016a) procura deixar claro. No entanto, aqueles que se

dedicavam ao estudo da bíblia conheciam um dos principais documentos de sua cultura. Cabe destacar que o autor sugere o contato com as narrativas bíblicas na disciplina de “Estudos Rituais” em função de sua qualidade literária<sup>52</sup>, sem qualquer intenção dogmática, e, por isso, aponta que estas devem ser tratadas como contos de fadas, uma vez que entende que para as crianças a figura de Deus não se diferencia muito, em termos de fantasia, da de gênios da garrafa, duendes ou demônios. Ocorre que tais materiais são também propícios à representação o que os credencia a fazer parte das manifestações espontâneas significativas que devem ser utilizadas para o aprendizado da leitura. Desse modo, parece-nos que textos que são congeniais ao estabelecimento de estruturas de repetição e que contém uma boa qualidade literária, independente de sua origem, se religiosa ou não, são bem-vindos à proposta pedagógica elaborada por Türcke (embora o autor cite explicitamente apenas os contos de fadas e a bíblia).

Em relação à escrita, Türcke (2016a) critica alguns métodos que tem tentado simplificar o processo de sedimentação dessa capacidade. Aponta, inicialmente, que a máxima pedagógica que informa que o professor deve organizar o seu trabalho de modo a “agir de acordo com a criança” — ideia que, segundo ele, se justificava quando os pequenos eram considerados adultos em miniatura — tem se transformado em uma “(...) insinuação capciosa aos alunos” (TÜRCKE, 2016a, p. 110). Isto porque quando estes eram sobrecarregados com a caligrafia latina, foram considerados incapazes de desenhar todos os traços complexos que essa forma de escrita prevê e, então, foi-lhes ofertado um novo programa de ensino mais simplificado, que não contribuiu para o aprimoramento da escrita. Em face disso, com a intenção de se assegurar mais liberdade aos estudantes em seu processo de aprendizagem, uma nova orientação foi estabelecida: a de que criança deve escrever da maneira como preferir, não importa qual. Como consequência, essa metodologia desencadeou um efeito desorientador que caminha na contramão de uma escrita unificada (TÜRCKE, 2016a).

Em tal contexto, Türcke (2016a) nos ensina que o aprendizado da escrita se constitui em um desempenho que exige uma grande concentração de habilidade motora e atenção em uma pequena superfície, algo que favorece a reunião das forças de imaginação [*Vorstellungen*] e raciocínio [*Gedanken*] em uma única atividade. Desse modo, para o filósofo

---

<sup>52</sup> Türcke aponta que os textos bíblicos são ricos em estruturas de repetição: “Sem nada de confessional, o que os irmãos Grimm compilaram não é menos um fundo cultural nosso do que a tradução da bíblia feita por Lutero” (TÜRCKE, 2016a, p. 108).

o menosprezo da cópia se assemelha ao da memorização, isto é, se dá de maneira obtusa, abrupta.

Ainda seguindo o raciocínio do autor, a constante substituição de métodos com o objetivo de proporcionar um aprendizado mais livre da escrita, em certo sentido, anuncia o seu desaparecimento tendencial. À medida que cada criança pode escrever da sua maneira, se chegará a um tempo em que a escrita não mais possuirá um caráter unitário e os alunos não conseguirão entender a letra de seus docentes, ensejando uma nova forma de “progresso” nesse âmbito: “a abolição da escrita e a alfabetização pelo computador” (TÜRCKE, 2016a, p. 111). Desse modo, as pessoas não mais saberão desenhar os caracteres de determinado idioma, apenas os farão visíveis a partir de movimentos com os dedos que impõem uma alternância de seu olhar entre o teclado e a tela. O impacto disso para a estruturação dos processos de pensamento e imaginação, que se servem bem da leitura e da escrita, ainda não pode ser avaliado (TÜRCKE, 2016a).

- **Eixo coloquial**

Em uma fase mais avançada do processo de escolarização a disciplina de “Estudos Rituais”, assim como este, passa por algumas alterações. Türcke (2016a, p. 113) destaca que

Os Estudos Rituais, no sentido aqui exposto, em momento algum se impõem em detrimento dos programas de alemão, matemática e estudos sociais. Ao contrário, eles os enfeixam num contexto e, assim, mais do que conhecimento, transmitem: sensibilidade para a força tranquilizadora e assimiladora da repetição significativa, para idioma, história e representação. Essa sensibilidade fomenta o desempenho, não sendo ela própria um desempenho passível de avaliação, mas uma espécie de húmus mental primário. Quando este fica faltando, depois simplesmente não se pode fazer uma reposição. Ele tem o seu tempo especial, irrecuperável: o ‘tempo axial’ da escola fundamental, que, depois de quatro anos, chega ao fim. O eixo fez o que pôde. Um novo tempo principia.

À medida que os alunos vão crescendo a adesão espontânea às estruturas de repetição começa a encontrar resistências; na puberdade ela enfrenta a sua primeira crise mais acentuada. As atividades antes comuns na vida escolar — apresentações, cantigas, histórias, etc. — são vistas pelos adolescentes e jovens como “coisas de criancinhas” e, com efeito, não querem, de bom grado, com elas se envolverem. Nesse sentido, os “Estudos Rituais” devem passar por uma reorientação, ou seja, as estruturas de repetição necessitam ser exercitadas de

uma nova maneira. Porém, se estas foram, na medida do possível, consolidadas durante os primeiros anos de escolarização, então os professores responsáveis pelas disciplinas especializadas poderão delas se servir e a elas reforçar lançando mão de um recurso que na visão de Türcke (2016a) pode ser interessante: os colóquios. Neste sentido,

Os professores especializados (...), em certos aspectos, podem assumir a tarefa de mensageiros de professores do ensino fundamental e contribuir para que as apresentações e exposições, que na escola básica tinham um forte acento teatral, agora se desencantem num procedimento habitual da aula especializada. As apresentações deveriam ser agora mais frequentes e rotineiras, tendo lugar em espaços menores e, na verdade, como colóquios. Não seriam colóquios burocratizados de professores, mas colóquios performativos de alunos. A classe 'a', por exemplo, demonstra à classe 'b' como se calcula a circunferência do prédio da escola, como ornamenta o jardim ao redor, como funciona o corpo de bombeiros local etc. (TÜRCKE, 2016a, p. 114).

Obviamente que a realização desse trabalho não será nenhum pouco fácil. Para ela ser viabilizada os docentes vão necessitar se constituir perante aos alunos, como uma autoridade cuja legitimidade se encontra fundada no conhecimento. Segundo Türcke (2016a) um primeiro obstáculo a ser vencido no trabalho com as apresentações dos colóquios é a timidez. Para os jovens e adolescentes a exposição pública acaba se tornando um desafio de superação de primeira grandeza, exigindo um encorajamento que é especialmente útil para a autodescoberta. Desse modo, conforme o autor, as condições para que as apresentações dos colóquios ocorram naturalmente devem assegurar a ausência da censura, principalmente em relação às avaliações, posto que estas nem sempre são justas com relação ao esforço empreendido. Embora em uma perspectiva educacional que premie a competição, as notas se constituam em um fator motivador para o envolvimento dos estudantes com as atividades escolares, é preciso destacar, de acordo com os postulados de Türcke (2016a), que a censura não é tudo e que há outras maneiras de recompensa em relação aos desempenhos envidados em apresentações: a satisfação proporcionada pela autossuperação, as palavras de gratidão e reconhecimento de outras pessoas, etc. Por isso, no trabalho com os colóquios deve-se cuidar para se manter um distanciamento em relação às notas (TÜRCKE, 2016a).

Türcke (2016a) sugere que a introdução dos colóquios na escola comece de maneira bem modesta e se torne mais pretenciosa nas classes mais avançadas, a um ponto tal que permita que estes possam se tornar um eixo que atravesse todo o ensino, tal como as

estruturas rituais trabalhadas nos primeiros anos de escolarização. Fará toda diferença nesse processo se o aluno desde o início de sua vida escolar cresceu em um contexto em que as estruturas de repetição estiveram presentes. Assim, há a possibilidade de estas se estabilizarem com segurança e assumir anos mais tarde a forma de um eixo coloquial<sup>53</sup>. Esta é, pois, a tarefa principal dos “Estudos Rituais” no que seriam o quinto e sexto ano escolares do sistema alemão de ensino. E, na medida em que a realização dos colóquios se transforma em uma atividade natural do cotidiano escolar, se prepara, ao mesmo tempo, o terreno para que os “Estudos Rituais” se constituam como uma disciplina própria, responsável pela transmissão de um conjunto de conhecimentos.

- **Estudos Rituais enquanto disciplina explícita**

Mas quais conhecimentos? Quais as possíveis contribuições do seu ensino?

Enquanto uma área do saber específica, os “Estudos Rituais” se caracterizarão pela fusão de dois campos do conhecimento, a saber: as Ciências Sociais e o Ensino Religioso. A disciplina ao se configurar dessa forma, de uma maneira geral, estaria orientada para proporcionar reflexões sobre o alcance dos rituais, seus significados e estruturas.

Por um lado, a finalidade do estudo dessa temática consistiria em conduzir os alunos a uma compreensão genealógica das estruturas sociais, haja vista que o seu entendimento mais aprofundado se dá a partir de análises sobre o seu surgimento. Como Türcke afirma, “não se entende estruturas sociais sem decifrar a sua gênese” (TÜRCKE, 2014, p. 377). Estruturas sociais são, na perspectiva do autor, rituais sedimentados, institucionalizados, automatizados. Elas se formam e ganham consistência à medida que um conjunto de ações humanas, não sem tensão, passam por meio de sua repetição, a transcorrer de uma maneira hegemônica ora em âmbito global, ora em âmbito regional, ora em ambos, de modo que se tornam habituais. No interior das estruturas sociais as relações humanas são perpassadas por relações de poder e dominação. No entanto, trata-se de um tipo de poder e de um tipo de dominação cuja vigência e circulação só se efetiva no tempo em que os sujeitos afetados não se cansam de reproduzir a sua lógica (TÜRCKE, 2016a). As estruturas sociais são, pois, construídas e mutáveis pela ação humana. Neste sentido, a contribuição dos “Estudos Rituais” reside na possibilidade de que

---

<sup>53</sup> Aqui as expressões espontâneas infantis deixam de ser o foco do dia a dia escolar e seguem sendo cultivadas em um âmbito mais específico: o das disciplinas que cuidam de conhecimentos dessa natureza, como, por exemplo, Artes e Educação Física.

Uma criança que sabe como uma estrutura se faz, como ela se desenvolve, como ela se estabelece, não mais se contenta em vivê-la enquanto algo meramente externo; e sim enquanto algo que ela mesma contribuiu para estabelecer. Isso fomenta um entendimento dialético das próprias estruturas sociais. Um estruturalismo que já pressupõe estruturas como fatos consumados, nunca conseguirá isso (TÜRCKE, 2014, p. 377).

Nesses termos, Türcke (2016a, p. 119) afirma que um dos objetivos centrais de seu trabalho intelectual consiste na tentativa de concretizar a possibilidade de “(...) reformular, do ponto de vista da teoria dos rituais, as estruturas sociais: como repetições solidificadas”. Em outras palavras, a aposta do autor reside no fato de que, através da análise e compreensão dos rituais na escola, se promova uma percepção sobre o caráter dinâmico e transitório das estruturas sociais com vistas a situar o sujeito enquanto um partícipe do grande processo em que as estruturas sociais são estabelecidas e transformadas.

Conforme discute o autor, as propostas de ensino pensadas para os Estudos Sociais na Alemanha já apresentam possibilidades temáticas relevantes para a perseguição desse horizonte. Desse modo, Türcke (2016a) cita como exemplo as orientações de Berlim-Brandenburgo. Os temas de tais orientações — “Juventude e Política”, “Direito e Jurisdição”, “Democracia como Forma de Dominação”, “Economia e Vida Profissional” e “Comunicação e Mídia” —, enquanto elementos estruturais podem ser abordados na escola como uma espécie de complexo ritual que atravessa e afeta a vida de todos os alunos. Por isso, Türcke (2016a) acredita que existam boas razões para que os Estudos Sociais se fundam ao Ensino Religioso para dar origem aos Estudos Rituais. No entanto, a esse investimento deve-se somar um momento decisivo para o estudo e a compreensão dos rituais na escola: a análise de sua origem sagrada, o ponto de onde emergiu o “primeiro brilho da humanidade”.

Com isso os “Estudos Rituais” desembocam em uma seara um tanto quanto delicada, mas cuja problematização na escola se faz cada vez mais necessária. Trata-se da abordagem dos fenômenos religiosos. Türcke (2016a) reconhece que nesse âmbito não há como fazer justiça a todos. No entanto, aponta que os “Estudos Rituais possuem um potencial para uma desintoxicação em relação a esse assunto, abordando na mesma medida, tanto aquilo que une quanto o que separa as pessoas nas diversas expressões religiosas. Desta forma, a disciplina estaria “(...) não a serviço da fé, mas da análise racional. A escola é o lugar para aclarar

fenômenos religiosos, para apreender (sic.) respeitar quem os venera, mas não para a veneração. Escola não é igreja” (TÜRCKE, 2014, p. 377).

Para o autor a escola procura lidar com o sagrado quando fala em valores. Valores esses que se situam em um plano ético e moral e que estão na base das aspirações, de sujeitos e comunidades, para a formação do seu “Ethos” (TÜRCKE, 2016a). Assim, “para judeus, cristãos e muçulmanos, um Deus é um único valor como esse; para outros, a dignidade humana, a democracia, a vida, a compaixão, o amor” (p. 122). Uma vez que os valores são pertencentes à esfera do ético e do moral, então se pode dizer que eles “(...) não passam de costumes interiorizados, condensados, espiritualizados” (ibid., p. 122). A sua manifestação não se dá apenas no íntimo dos sujeitos; ela também se expressa externamente e, para tanto, precisa de condições rituais mínimas: espaço protegido, outras pessoas que lhe dirijam respeito e atenção e uma postura adequada ao ambiente e à situação. No caso das chamadas religiões universais — cristianismo, islamismo, etc.— os sacramentos além de se constituírem em sua essência, são expressões rituais por excelência. Por isso se deve enfrenta-los, aborda-los e penetra-los intelectualmente na escola (TÜRCKE, 2014), com a vantagem de nesse processo se vislumbrar a possibilidade de se desenvolver junto aos alunos um sólido conhecimento histórico-material, bem como um olhar sobre a unidade na multiplicidade.

Türcke (2016a) pondera que a escola vem operando com uma divisão disciplinar problemática entre Estudos Sociais e Ensino Religioso/Ética. Neste sentido, é postulado que a primeira é responsável por cuidar dos estudos das estruturas sociais, enquanto a segunda tem de se ocupar com a questão dos valores. No entanto, essa divisão não tem encontrado correspondência na realidade, haja vista que as estruturas sociais se revelam como valores exteriorizados, os quais, por sua vez, se constituem em estruturas interiormente sedimentadas, sendo que ambas as esferas são perpassadas por um eixo ritual comum. Daí é que os “Estudos Rituais” se define a partir da junção das disciplinas mencionadas, pois os seus objetos estão cada vez ligados um ao outro.

Um ponto importante a ser lembrado sobre a sugestão de Türcke de se abordar na escola os fenômenos religiosos, se refere ao fato de que o autor, em suas afirmações, deixa transparecer um aparente conflito em relação ao caráter confessional dos Estudos Rituais. Em uma entrevista concedida em 2014 ao professor da UNESP Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória afirma que “é claro que o ‘estudo de ritual’ não seria uma disciplina confessional. Por isso as igrejas não ficam muito felizes com a proposta. Ao menos enquanto a religião



continuar como uma disciplina ensinada na escola” (TÜRCKE, 2014, p. 378). Contudo, em *Hiperativos...* vemos um posicionamento do autor um pouco diferente em relação ao assunto, pois segundo as suas próprias palavras, a sua sugestão de disciplina “estaria mais distante de ser neutra do ponto de vista confessional e, não obstante, muito mais próximas das pretensões confessionais das comunidades religiosas do que qualquer aula sobre valores em separado para não crentes” (TÜRCKE, 2016a, p. 123). Deste modo, devemos esclarecer que o sentido dessa não-neutralidade confessional não sugere um serviço pedagógico à fé. Na verdade, ao se relacionar com a religião o objetivo da disciplina consiste em buscar fomentar uma leitura crítica dos fenômenos sociais a partir de seu fundo teológico, pois na avaliação de TÜRCKE “(...) a melhor maneira de aprender as estruturas sociais é partir dos seus atos de fé (...)” (TÜRCKE, 2016a, p. 126). Precisamos destacar que a não-neutralidade confessional anunciada por TÜRCKE não deve ser compreendida como um incentivo para se aderir a determinadas doutrinas religiosas, antes é direcionada para compreendê-las e, por conseguinte, se entender algo da nossa sociedade<sup>54</sup>. Tal posicionamento é endossado pelo fato de que para a disciplina de “Estudos Rituais” as fronteiras estabelecidas entre o sagrado e o profano são bastante suspeitas, pois:

Como se distingue uma torcida de uma comunidade de fé? Cada vez menos. Pessoas com conhecimentos psicanalíticos e conhecimento acerca do fetichismo da mercadoria sabem que essa separação abstrata entre o profano e o sagrado não se sustenta. O ‘estudo de ritual’, então, daria um panorama sinótico do profano e sagrado, enfocando seu entrelaçamento mútuo e moderando os conflitos multiculturais que surgem daí e não poupam o dia-a-dia da escola atual, também no Brasil, não apenas na Europa (TÜRCKE, 2014, p. 378).

Diante do exposto a acepção do termo sagrado assume um sentido mais amplo. Assim, a interpenetração entre as esferas do sagrado e do profano, bem como de valores e estruturas, precisa ser levada em consideração quando se trata de se engajar no contexto multicultural de hoje em dia, que tem sido marcado por diversas explosões de violência. Ao

---

<sup>54</sup> Para ilustrar isso seria interessante retomar o comentário de TÜRCKE acerca do posicionamento das instituições religiosas a respeito da sua sugestão de disciplina. Segundo o filósofo, “com eles [Estudos Rituais] ganharia entrada na escola uma disciplina que a partir do primeiro ano cria familiaridade como rituais e textos religiosos, praticamente fazendo primeiro por enfeixa-los na formação comunitária e, mais adiante, também teoricamente numa compreensão minuciosa das estruturas sociais, aliás, não a serviço de determinadas confissões, mas no interesse de uma bem entendida mentalidade confessional, e tudo isso no programa geral de ensino” (TÜRCKE, 2016a, p. 127-128).

lidar com os rituais, a proposta de disciplina de TÜRCKE busca ao mesmo tempo ensinar profissões religiosas e ensinar a professor. As manifestações públicas de quaisquer atos de fé — o pertencimento a uma doutrina religiosa ou movimento social, o vínculo a determinado clube de futebol, a utilização de determinada marca de grife, a devoção a um cantor ou artista —, por vezes, engendra alguns conflitos. Na instituição escolar é inevitável a sua aparição. Neste sentido, os “Estudos Rituais”, no espaço que deve reivindicar nos colóquios, poderiam se tornar um fórum de discussão que possibilite que os diferentes atos de fé possam ser vividos de maneira reflexiva. Nesse caso, o conflito é interessante, pois a partir a partir das diferenças que o engendraram é que os diferentes se questionam. Com efeito,

(...) tudo correndo bem, a tensa atmosfera multicultural chegaria à expressão simbólica, em vez de se manifestar em explosão violenta. Se apresentações relativas aos Estudos Rituais conseguissem que os alunos apresentassem e explicassem uns aos outros os rituais que para eles significam alguma coisa (e apresentar não precisa celebrar um a um) — rituais de associações, fã-clubes, comunidades religiosas, seja lá o que for —, sem que os outros esbocem a respeito o mínimo gracejo; se isso levasse a encontrar uma linguagem comum tanto para as próprias suscetibilidades confessionais e rituais como para as dos outros, os Estudos Rituais então estariam em seu elemento — e teriam feito amplamente mais pela paz social e pelo entendimento intercultural do que todos os apelos de tolerância (TÜRCKE, 2016a, p. 127).

Para se criar resistências aos efeitos da cultura do déficit de atenção com os “Estudos Rituais”, evidentemente, a formação docente se constitui em um aspecto decisivo. A apropriação por parte dos professores de um cabedal de conhecimentos básicos sobre o ritual, que encampa saberes sobre o tema em seu ponto de vista histórico-religioso, etnológico e psicanalítico já é um passo importante. Não que isso signifique que os professores tenham que ser especialistas em cada uma dessa área, mas “têm que ser leitores experimentados de rituais” (TÜRCKE, 2016a, p. 129).

Embora o objeto da disciplina seja os rituais, ela não deve se reduzir, como aponta TÜRCKE (2016a), “a uma botânica dos rituais”, isto é, a “uma recolha de fenômenos rituais a mais abrangente possível” (p. 129). Para evitar esse mal-entendido o autor recupera as reflexões de Tomás de Aquino, para quem o objeto da Teologia é Deus, no entanto, não a ponto de esta área limitar os seus horizontes de investigação e descoberta a esse único objeto. Sua função, na verdade, seria contemplar a seguinte máxima: tudo em relação a Deus, mas

também a partir de Deus (TOMÁS DE AQUINO apud. TÜRCKE, 2016a). De forma análoga, os “Estudos Rituais” iriam se ocupar com tudo em relação ao ritual, mas também a partir do ritual (TÜRCKE, 2016a). Türcke destaca que existem muitos fenômenos que não são rituais: criatividade, subversão, revolução, etc., mas que cuja permanência no mundo se efetivam através das estruturas de repetição, que lhes dão apoio e também lhes restringem. Segundo o autor “as cores espectrais da liberdade dificilmente podem ser mais bem estudadas do que da perspectiva dos Estudos Rituais” (TÜRCKE, 2016a, p. 130).

O avanço da cultura do déficit de atenção exige medidas de contenção e redução de seus efeitos. Türcke pensa em apenas uma disciplina escolar, que como ele mesmo reconhece não garante nenhum êxito. O sucesso de qualquer projeto pedagógico — e no caso dos “Estudos Rituais” não é diferente — depende da disposição dos professores de preencherem com vida as ações diárias de modo que, pouco a pouco, se consiga alguma melhora qualitativa no estado de coisas vigentes.

## **5.2 Algumas considerações sobre a proposta pedagógica apresentada por Christoph Türcke**

A disciplina de “Estudos Rituais” seria mal avaliada se aquele que estivesse designado a tal tarefa analisasse-a sem considerar o contexto histórico no qual ela foi elaborada. O próprio Türcke (2016a) se encarrega de deixar isso claro ao afirmar que a leitura em separado do capítulo no qual ele se ocupa de descrevê-la não é aconselhável, porque sua inteira compreensão só é possível à medida que se entende a argumentação que a ela conduziu. Pelo fato de os “Estudos Rituais” constituírem-se ainda em um esboço de disciplina, nossos breves comentários nessa seção foram norteados pelo seguinte questionamento: qual o valor da introdução de estruturas de repetição no cotidiano escolar?

Ao olhar a proposta não é preciso muito esforço para notar que Türcke não apresenta muitas novidades em termos didático-pedagógicos, apenas busca condensar em uma só disciplina diversas práticas que há muito fazem parte do trabalho dos professores. O que chama atenção, no entanto, é que autor valoriza justamente os procedimentos e os métodos que são objetos de crítica por parte de muitos especialistas em educação, algo que pode passar a leve impressão de ser uma proposta que não foi elaborada por um pensador crítico, posto que as palavras que a apresenta fogem ao que conhecemos como crítico. Quem, hoje em dia,

apostaria as suas fichas numa educação que se pautasse na desvalorizada repetição? Acredito que muitos nem topariam entrar em tal contenda, haja vista o carácter “ultrapassado” que a repetição assumiu. No entanto, em uma sociedade em que crianças, jovens e adultos estão tendo dificuldades cada vez maiores para parar e refletir, em uma sociedade em que a atenção humana é ameaçada em suas bases mais estruturais, falar na introdução de um eixo de tranquilidade e sossego na escola passa a fazer sentido, à medida que isso busca assegurar no interior dessa instituição espaços protegidos dos efeitos da cultura do déficit de atenção.

É preciso esclarecer que a introdução das estruturas de repetição da qual fala Türcke é marcada por uma diferença fundamental em relação à repetição que foi objeto de crítica por parte de muitos intelectuais: a sua adesão deve ser voluntária, deve ser preenchida com vida, pois em um ritual essas são condições essenciais para a sua realização. Os elementos da tradição que se sedimentaram a partir do ritual, só o fizeram porque foram exercitados espontaneamente por um grupo de sujeitos. Desse modo, na proposta de Türcke não se trata de lançar juntos aos alunos, ao mínimo sinal de dispersão, um constante e contundente “preste atenção!” — até porque a atenção não se estrutura somente com a sua simples exigência — ou fazer com que façam forçadamente sempre a mesma coisa ou coisas parecidas. Na verdade, o que Türcke (2016a) propõe é a construção de condições para uma *imersão* nos conteúdos escolares. Desse modo, todo o ensino revestido de um carácter ritual deve buscar proporcionar tal imersão com base na significância do objeto de conhecimento. Segundo Türcke (2016a, p. 60) “a atenção se conforma com constelações, figuras, formas progressivas. Seus objetos são unidades de significado. *Ela* constrói essas unidades, mas de elementos que *para ela* significam alguma coisa” (grifos do autor).

No entanto, é preciso lembrar que a atenção atualmente tem sido um objeto de intensa disputa. Nessa grande concorrência, os estímulos que conseguem causar um maior impacto fisiológico nos sentidos, de certo modo, acabam prevalecendo sobre aqueles que possuem sentido e importância, dado a força com que incidem sobre o organismo.

Restituir a sensibilidade humana que vem se empobrecendo ante a ampla circulação de estímulos é uma das tarefas mais urgentes que se apresenta à educação, algo que diante dos desafios atuais, encontra grandes possibilidades no estabelecimento de estruturas de repetição. Elas não são agradáveis, não podem ser consideradas um valor em si mesmo, mas no momento atual não podem ser subestimadas, pois se constituem em importantes aliadas no processo de apropriação do conhecimento e, por conseguinte, de emancipação. Por isso, a

repetição possui o seu valor, mas a sua introdução na escola de maneira estrutural não será nada fácil; demandará um paciente diálogo entre professores e alunos para recuperar a paciência e a perseverança necessárias para que os sujeitos possam se relacionar efetiva e vivamente com algo.

### **5.3 Reflexões sobre a formação docente em Educação Física no contexto da cultura do déficit de atenção**

Neste momento de nosso trabalho, passaremos a nos dedicar à reflexão sobre as relações entre a teoria crítica da sociedade formulada por Christoph Türcke e o complexo campo de forças da formação docente em Educação Física, buscando extrair as contribuições que possivelmente possam decorrer dessa aproximação um tanto quanto “curtociuítica”. Cabe esclarecer que o esforço aqui empreendido se encontra em permanente construção e, portanto, não alimentamos qualquer pretensão totalizante em relação ao debate, até porque a questão é complexa e extrapola os limites deste estudo. Na verdade, o que doravante será exposto, tem a intenção de pautar nas discussões referentes à formação docente em Educação Física a necessidade de pensa-la no contexto da cultura do déficit de atenção, preocupação que tem sido ratificada na medida em se observa que os sintomas dessa tendência social, em maior ou menor grau, têm se manifestando no processo de formação de professores e de seus alunos. Desse modo, as consequências decorrentes da ampla circulação de estímulos sensoriais se fazem sentir entre os docentes pelo menos de duas maneiras: de um lado, eles e elas são submetidos a um processo de insensibilização e se veem diante de condições cada vez mais limitadas para se dedicarem à sua própria formação; de outro lado, enfrentam todas as agruras que esse processo trás em seu cotidiano trabalho, podendo chegar a um ponto em que não sabem mais como proceder ante aos desafios que lhes são colocados.

Nesta medida, precisamos pontuar que, embora a análise do tema proposto exija uma renúncia a qualquer inclinação de pensar mecanicamente a relação entre o movimento macrossocial e o que acontece na formação e no trabalho docente, a cultura do déficit de atenção tem ficado cada vez mais fortalecida pela presença marcante dos aparelhos eletrônicos no cotidiano das pessoas que disseminam a dispersão concentrada. Por conseguinte, os seus efeitos se espalham impetuosamente por todo o tecido social. Por certo, se trata de apenas uma tendência que, entretanto, pode-se reproduzir de maneira ampliada quanto mais se tornam escassos os espaços e as condições para resistências. Em função disso,

quem se preocupa com a formação docente de uma maneira geral e com a formação docente em Educação Física de um modo especial, deve-se ater a tudo isso de modo a pensar em possibilidades de enriquecer a prática educativa em um contexto em que seus fundamentos mais básicos se encontram sob a mira de uma poderosa artilharia audiovisual.

Como já dito no primeiro capítulo, na década de 1980 surgiu na Educação Física um movimento que apesar de sua diversidade, de uma maneira geral, esteve orientado para questionar a tradição legitimadora que predominava na área. Um das ideias mais postuladas foi a necessidade científicizar a Educação Física e sua prática profissional. Desse modo, a formação docente se constituiu em um dos grandes objetos de interesse dos intelectuais da área, pois ela mobilizou a elaboração de diversas teorias pedagógicas direcionadas para subsidiar o trabalho realizado nas escolas com princípios e sugestões que visavam informar os professores acerca da maneira mais “adequada”, tanto didática como politicamente, de conduzir o seu agir profissional.

Cabe destacar que essa tentativa de qualificar a prática docente na Educação Física com diversos saberes de ordem científica, em alguns casos foi pensada e interpretada como uma alternativa que por si só pudesse melhorar os problemas existentes da área, bastando apenas que houvesse uma apropriação da teoria por parte dos professores e, por conseguinte, uma aplicação correta dos seus princípios e procedimentos, dado que esta — pelo menos em sua versão tecnicista —, uma vez que fora agraciada com o título da cientificidade, se tornou capaz de prever o comportamento da realidade a partir de suas leis e, com isso, oferecer *a priori* possíveis respostas/alternativas aos desafios que se colocavam. Nessa perspectiva, à teoria foi atribuído um *status* prescritivo, à moda de um modelo ideal, compreensão que contribui para anular o papel mediador do sujeito (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Por isso mesmo, quando se busca dialogar com determinada teoria — seja ela filosófica, sociológica, pedagógica, psicológica, etc. — para se pensar o campo de forças da formação docente, é preciso levar em consideração o papel ativo do sujeito-professor na produção de saberes<sup>55</sup>. Na tradução que realiza entre os elementos que a teoria oferece e as características do contexto escolar em que estão inseridos, novos saberes e formas de lidar com a realidade são elaborados. Diálogo nesse processo é, pois, uma palavra-chave. Ele pressupõe troca — precisamente uma troca de concepções que possui uma lógica própria e

---

<sup>55</sup> Essa temática, inclusive, se constitui em um objeto da pesquisa educacional que vem ganhando cada vez mais importância hoje em dia: a epistemologia da prática docente. Para mais informações sobre esse campo de estudos ver Tardif (2010).

variável conforme o tempo, o contexto profissional e as variadas fontes de (in)formação que o professor tem acesso. Contudo, para que isso ocorra de uma maneira satisfatória à constituição do professor enquanto um sujeito produtor de saber, dois princípios fundamentais precisam ser observados: a autoria e a autonomia. No primeiro, os professores devem ser os autores de seu trabalho reinventado constantemente a sua prática com base em reflexões sobre experiências — suas e de outrem — e em teorias que lhes possibilitem uma leitura mais aprofundada da realidade. Em relação ao segundo, eles devem adotar um posicionamento crítico ante as formulações teóricas, não aceitando tacitamente, irrefletidamente, todos os elementos que lhes são colocados (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Desse modo, a teoria no permanente processo de formação docente deve-se ser tomada, antes de tudo, como uma fonte de *inspiração* para as práticas educacionais.

Assim, a obra de Christoph Türcke, mesmo não sendo propriamente uma teoria pedagógica, em nossa análise é tida como um aporte teórico fundamental, mas que exige nosso esforço não só em termos de interpretação, mas também em termos de desdobramentos de seus apontamentos em relação ao objeto aqui estudado: a formação docente em Educação Física no contexto da cultura do déficit de atenção. Portanto, considerando os desafios mais recentes que essa dinâmica social tem imposto aos processos formativos e sem qualquer pretensão prescritiva, buscamos enfatizar a partir do jogo dialógico que realizamos com as formulações teóricas do autor, dois pontos que se relacionam à formação docente em Educação Física: i) o próprio processo de formação do professor, sobretudo, o recebido durante a sua formação inicial; e ii) os desafios que se expressam em seu trabalho cotidiano com os alunos decorrentes da ampla circulação de estímulos sensoriais.

Posto isso, é preciso lembrar que encontrar pontos de contato ou possibilidades de articulação entre uma teoria social crítica e o campo da formação docente nem sempre é uma tarefa simples. Em tal desafio muitos caminhos possíveis se abrem e, não raro, quem se propõe a enfrenta-lo por vezes tem a sensação de se encontrar em um labirinto, na medida em que se é bombardeado por um conjunto de impressões difusas que as vezes não nos levam a nexos concretos e pertinentes entre a teoria social e o objeto que a partir dela se busca pensar. No entanto, um fio condutor aparece quando se considera que a formação docente é um fenômeno histórico e dinâmico que transcende os espaços formais onde ela é realizada. Há que se reconhecer que cada contexto social media sua própria lógica formativa que, por seu turno, se constitui em uma poderosa força que incide sobre todos, disseminando os seus valores e concepções, que ora são incorporados, ora rejeitados, ora ressignificados pelos

sujeitos em meio a uma tensão. Neste sentido, a formação docente deve ser compreendida no bojo de uma constelação. E, desse modo, tendo em vista o momento econômico, cultural e social que vivemos entendemos que a obra de Christoph Türcke se constitui em uma referência fundamental para tal compreensão, não só porque atualiza os aspectos presentes em outras reflexões sobre os processos sociais de formação desenvolvidas na tradição da teoria crítica, como, por exemplo, a análise sobre a semiformação de Adorno (ZUIN; ZUIN, 2015), mas também porque evidencia uma lógica própria da formação que ocorre na sociedade capitalista contemporânea — que é verdade comporta muitos aspectos já antecipados por Adorno, entretanto, aponta para consequências distintas.

Adorno (2010), na investigação histórico-filosófica que empreende acerca da crise da formação cultural em seu ensaio *Teoria da semiformação*, demonstra uma grande preocupação em pensar as determinações objetivas da consciência em face do conjunto de relações de produção vigentes na sociedade capitalista de sua época, especialmente ante ao fenômeno da indústria cultural. Cabe lembrar, que o termo indústria cultural foi cunhado pelo filósofo em parceria com Horkheimer a fim de teorizarem acerca do problema da cultura de massa em um contexto marcado pela expansão de um gigantesco sistema de mercantilização da cultura que encontrou expressão em diversos setores como o rádio, a televisão, o cinema, a literatura, etc. A utilização desta expressão (indústria cultural) teve como motivação central a preocupação dos autores em demarcar uma clara distinção com o termo cultura de massa, na medida em que este remete à chamada cultura popular surgida espontaneamente<sup>56</sup> no interior de determinadas comunidades, e aquele se refere precisamente à produção padronizada de bens culturais que são concebidos *a priori* como uma mercadoria e orientados pela a lógica do lucro (ADORNO, 1978).

Essa produção de bens culturais a partir de bases industriais recebeu um grande impulso nas primeiras décadas do século XX quando surgiu, sobretudo, nos grandes centros urbanos, uma crescente demanda por novas formas de entretenimento (DUARTE, 2011), uma vez que os modos tradicionais de ocupação do tempo livre baseados fundamentalmente em

---

<sup>56</sup> Para Cabot (2011) o termo espontaneidade não deve ser entendido a partir de uma visão bucólica e falsa, tal como no caso das danças camponesas que são realizadas em contextos festivos após as colheitas. Na verdade, conforme o autor se posiciona ele é mais bem compreendido quando se pensa na forma precursora do conceito de autonomia estética que se estabelece no início da modernidade, ou seja, enquanto aquele espaço da experiência que permite, tanto individual quanto coletivamente, um distanciamento das condições materiais de vida, de tal modo que em tal distanciamento se abre a possibilidade para a construção de um juízo crítico sobre as mesmas, feito de maneira alegre em que se recupera o esforço somático envidado para se garantir a sobrevivência.



festividades religiosas começaram a entrar em desuso em decorrência do modo de organização da sociedade capitalista. Diante dessa lacuna por entretenimento, a produção e a difusão de bens culturais por meio das mais recentes inovações tecnológicas da época — rádio, cinema, gramofone —, teve como horizonte a satisfação das necessidades de seus consumidores<sup>57</sup>, que conforme indicam Adorno e Horkheimer (1985), são fabricadas e padronizadas pela própria indústria cultural. E, é justamente nesse ponto que reside o segredo de seu sucesso. A indústria cultural oferece aos seus consumidores aquilo que desejam. Tanto a forma quanto o conteúdo de seus produtos passam por um rigoroso processo de construção no qual se busca assegurar que estes não precisem se esforçar e nem cultivar uma relação demorada com o objeto cultural para compreendê-lo, haja vista que à medida que são explorados no trabalho, devem se preparar novamente para enfrenta-lo ocupando seus sentidos com algo que lhes dê certa satisfação, ainda que seja uma falsa e autoritária satisfação. Na recepção dos produtos da indústria cultural, o consumidor se limita a realizar associações que já se encontram implicitamente anunciadas pelo esquematismo da produção (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Em diálogo com a obra de Immanuel Kant, Adorno e Horkheimer (1985) apontam que o primeiro serviço ofertado pela indústria cultural ao seu consumidor são esquemas de percepção. Para desenvolver esse argumento, os autores recorrem à teoria epistêmica de Kant a qual, de uma maneira geral, preconiza que a construção do conhecimento sobre o mundo exterior está balizada em uma confluência das faculdades sensíveis e das faculdades do entendimento, cuja realização se dá através da mediação do sujeito, posto que tais faculdades não podem estabelecer uma relação direta dado o seu caráter heterogêneo (DUARTE, 2011). Desse modo, as percepções que chegam ao sujeito a partir de seus sentidos se relacionam com os conceitos puros do entendimento — estruturas que organizam os dados sensíveis/empíricos — e são interpretadas no pensamento, resultando em processos de significação. E é precisamente essa capacidade de interpretar dados que a indústria cultural gradativamente expropria dos sujeitos, pois ela o faz para os mesmos ofertando-lhes mercadorias padronizadas que ensejam um consumo automatizado que, por sua vez, não favorece a

---

<sup>57</sup> Duarte (2011) indica que em um primeiro momento, representantes dos centros de produção cultural buscavam observar a reação do público quando este estava em contato com os seus produtos de modo a melhor adapta-los ao seu gosto. O autor aponta que esse é caso de Samuel Goldwin fundador da Metro Goldwin Mayer. Apoiado em Lary May, ele relata que Goldwin durante a exibição de um filme produzido por seu estúdio cultivava o hábito de se posicionar em frente ao público para observar as suas reações e assim acumular conhecimento sobre as suas preferências. Tempos depois esse método foi substituído pelas pesquisas de opinião que se mostraram mais eficientes, apresentando resultados estatísticos mais precisos.

realização daquilo que confere significado ao objeto artístico: a tensão dialética entre o universal e o particular. Na indústria cultural prevalece uma falsa identidade entre essas duas esferas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Assim, para os autores, na indústria cultural

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 pôr de novo em condições de enfrenta-lo. (...) Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda a diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática — que desmorona na medida em que exige o pensamento —, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da Ideia do todo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Desta maneira, a norma que tem regido o processo de criação dos produtos da indústria cultural tem sido a da reprodução literal da vida corrente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A diferença entre um filme e o universo da percepção cotidiana deve-se tornar cada vez menor de modo que o consumidor realize uma identificação imediata dos elementos contemplados com sua vida, obtendo assim satisfação. A indústria cultural como uma unidade coesa e autorreferente em seus diversos setores confere a tudo um ar de semelhança. Desse modo, diante de seu ímpeto os objetos artísticos perdem o seu potencial crítico e contestador e se colocam a serviço do *status quo*, forçando a integração dos sujeitos ao sistema social de que é porta voz, lhes impondo danosas consequências para a sua economia psíquica, a saber: a modelagem de comportamentos, de formas de percepção e de pensamento... em uma palavra: a semiformação<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Quando se fala no poder de dominação exercido pela indústria cultural é preciso considerar o sistema de relações mais amplas que impele as pessoas para o seu consumo. Desse modo, as condições de vida na sociedade capitalista, marcadas, dentre outras coisas, por estafantes rotinas de trabalho sob sua forma alienada, por uma tremenda pressão por adaptação, se constituem nos fatores que comumente levam os consumidores a optarem pelas produções da indústria cultural, cujo efeito não lhe provoca estranhamento sobre a sua condição, pelo contrário transmitem-lhe a falsa sensação de satisfação de suas necessidades. Contudo, Adorno (2002) reconhece que a indústria cultural não alcançou a total integração da consciência e inconsciência das pessoas, pois os seus interesses são ainda suficientemente fortes para que resistam, dentro de certos limites, à força desse sistema. Além

Nesta linha Cabot (2011, p. 138) esclarece que

Lo que acentúa Adorno con el término ‘industria cultural’ no es la preponderancia en la vida moderna de la máquina industrial, (...), sino la forma de sujeción espiritual, psíquica, personal, que esconde y no deja de potenciar. En otras palabras, el carácter anti-ilustrado de esa maquinaria, pues no tiende a la ilustración, a dejarnos ser mayores de edad según el programa ilustrado recogido por Kant, sino a vender mercancías utilizando la promesa de felicidad, el engaño de la promesa imposible, si es preciso<sup>59</sup>.

Se, sob a pressão do mercado, a forma objetiva da cultura se materializa nos produtos da indústria cultural, podemos dizer que a semiformação é a forma subjetiva, a mentalidade, produzida pelo consumo irrefletido dessas mercadorias culturais:

---

disso, cabe lembrar que as reflexões de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a indústria cultural estão inseridas no contexto de uma crítica radical à racionalidade instrumental. Desse modo, a cultura que historicamente foi um reduto do esclarecimento na medida em que denunciava as contradições sociais, quando submetida aos interesses econômicos, tornou-se uma mera ideologia a serviço do processo de mistificação das massas. Portanto, a indústria cultural é um dos fenômenos que comprovam a tese do primeiro capítulo da *Dialética do Esclarecimento* que afirma que o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por se reverter à mitologia. Neste sentido, Cabot (2011) salienta que se constitui em um equívoco avaliar o conceito de indústria cultural confundindo o núcleo duro da crítica de Adorno e Horkheimer (1985) com o ponto concreto em que ela se dirige, a saber: a mistificação das massas ou nos termos do autor, o engano das massas. Em suas palavras “*Si Marx habló de la religión como “opio del pueblo”, el nuevo siglo y el nuevo nivel de desarrollo del capitalismo consagran que el “opio” del pueblo ya no es la religión, sino la cultura*” (CABOT, 2011, p. 136-137) [“Se Marx falou da religião como ‘ópio das massas’, o novo século e o novo nível de desenvolvimento do capitalismo consagram que o “ópio” das massas já não é mais a religião, mas sim a cultura” — tradução livre]. TÜRCKE afirma que Adorno subestimou a indústria cultural, pois ainda nutria esperanças de manter espaços artísticos críticos fora dela, posto que entendia que “(...) a arte não vive autenticamente senão fora da indústria cultural” (TÜRCKE, 2016b, p. 178), daí se explica a sua admiração pela música de Schönberg e pela linguagem teatral de Beckett. Contudo, para o autor citado esses expoentes da arte já antecipam negativamente a indústria cultural em seus começos e, em função disso, não se constituem no último bastião que não fora apropriado por esse sistema. Tal posicionamento, no entanto, só fica mais evidente quando se analisa o fenômeno a partir do contexto atual, onde se percebe facilmente a impossibilidade de qualquer manifestação artística escapar da indústria cultural. Neste sentido, TÜRCKE aponta que Adorno não admitiu a possibilidade de que no interior da própria indústria cultural, possa brotar tendências contra os seus esquemas, algo que o próprio filósofo o fizera consigo na década de 1960 quando se utilizou das emissões de rádio para socializar parte das suas ideias. Adorno, portanto, concedeu a si aquilo que não concedeu à arte contemporânea (TÜRCKE, 2016b). Isso de modo algum invalida a sua crítica à indústria cultural, na medida em que as obras de arte mais avançadas perdem o seu valor ao circularem sobre suas regras, antes evidencia um ponto de tensão na formulação desse conceito.

<sup>59</sup> “O que acentua Adorno com o termo ‘indústria cultural’ não é a preponderância na vida moderna da maquinaria industrial, (...), mas a forma de sujeição espiritual, psíquica, pessoal/corporal, que oculta e não deixa de promover. Em outras palavras, o caráter antiesclarecido dessa maquinaria, pois, não tende ao esclarecimento, à maioria segundo o programa postulado por Kant, mas é orientado para vender mercadorias utilizando a promessa de felicidade, o engano da promessa impossível, se for preciso” — Tradução livre.

(...) a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla — tudo o que o jargão específico classifica como mídia —, perpetua essa situação, explorando-a, e assumindo-se como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo essa, não será aquela. *Seu espírito é a semicultura, a identificação* (ADORNO, 2010, p. 19, grifos nossos).

*A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria* (ibid. p. 25, grifos nossos).

É preciso lembrar, todavia, que para Adorno (2010) a conversão da formação cultural numa semiformação socializada decorreu a partir de um processo histórico mais amplo. Portanto, o surgimento do fenômeno não pode ser atribuído unicamente ao formato estritamente comercializável que a cultura assumiu mais claramente no início do século XX. A esse aspecto soma-se um conjunto de outros fatores históricos que contribuíram para a dissolução do conceito de formação (*Bildung*), que ganhou forma com a ascensão da burguesia e que se constituiu numa condição fundamental de sua emancipação, na medida em que, dentre outras coisas, lhe capacitou para o exercício das mais diferentes tarefas administrativas. É com a burguesia que a formação cultural passa a ser objeto de reflexão: o seu sentido e sua finalidade se exprimiam na promessa de uma sociedade livre e igualitária. Assim,

A formação devia ser aquela que dissesse respeito — de uma maneira pura como seu próprio espírito — ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes* [guerra de todos contra todos] (ADORNO, 2010, p. 13).

Nesses termos, Adorno (2010) destaca que o desenvolvimento do projeto de formação cultural não fluiu tão diretamente quanto se sugeria. E isso porque ele entrou em contradição com modelo societal no qual se buscava implanta-lo: “O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado na apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição” (ADORNO, 2010, p. 14). De um lado, a burguesia monopolizou a formação e negou aos trabalhadores todos os seus pressupostos — sobretudo o ócio. As condições materiais de existência não toleraram o

tipo de experiência de que se nutria a formação. Desse modo, os trabalhadores ao serem forçados a se submeterem as regras do sistema de produção capitalista, tanto no campo quanto na indústria, tiveram seu desenvolvimento cultural marcado por uma forte tendência à integração, posto que não puderam se dedicar efetivamente às coisas do espírito. Por outro lado, o progressivo avanço da técnica, do processo de desencantamento do mundo e da racionalidade instrumental enfraqueceu um conjunto de valores atrelados ao conceito de formação — tais como o desprestígio da autoridade, a desvalorização da memória, o desaparecimento da filosofia na Alemanha por meio das reformas escolares, a carência de imagens e formas de existência, a eliminação de momentos de diferenciação, a poda do espírito crítico, a atrofia da espontaneidade<sup>60</sup> — o que favoreceu o aparecimento da semiformação, conforme nos ensina Pucci (2012). Analisando o ensaio de Adorno, esse estudioso brasileiro pontua que

A cultura não cai pronta do céu; ela é construída, pacientemente, através do tempo pelos homens em sociedade; ela é adquirida pelas pessoas na longa e difícil experiência de construção de seu eu, de sua vida; ela exige persistência, pressupostos, pois ‘elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em substâncias tóxicas’ [ADORNO, 2010, p. 27, apud. PUCCI 2013]; e como o frankfurtiano já tinha anotado anteriormente, ela precisa do ócio, do tempo livre para ser elaborada. E é isso que a correria da vida moderna, que o imediatismo das atividades, que a sobrecarga de trabalho, nos roubam. (PUCCI, 2012, p. 19).

Assim, na reflexão sobre a semiformação, Adorno (2010) aponta para a experiência formativa fugaz, fragmentária, descontínua, imediatista que não só afeta a consciência, mas também a vida sensorial. “O entendido e experimentado medianamente — semientendido e semiexperimentado — não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p. 29). Portanto, a semiformação promove o retrocesso cultural do sujeito, mas ao mesmo tempo lhe reforça a sensação de que nada lhe falta apesar disso. Precisamente por isso ela se faz extremamente eficiente, porque lhe confere poder na medida em que lhe oferece certezas, um apoio supostamente seguro do qual pode se servir para se orientar na sociedade. Desse modo, a semiformação inibe a curiosidade e os questionamentos e não fomenta um momento crucial no fenômeno formativo: a autorreflexão crítica. Enquanto força integradora, ela limita os horizontes de desenvolvimento do pensamento crítico e da

---

<sup>60</sup> Para uma breve descrição das características desses valores presentes no conceito de formação ver Pucci (2012).

sensibilidade. Assim, somente a autorreflexão sobre a semiformação pode despertar as forças necessárias para a busca pela formação cultural mais profunda.

Na crítica à sociedade capitalista atual, TÜRCKE (2010a; 2010b; 2016a), assim como Adorno, busca evidenciar o caráter inconstante da relação que estabelecemos com o mundo material o que, conseqüentemente, afeta a formação. No entanto, sob as condições de um regime de atenção mediado pela tecnologia microeletrônica, a experiência formativa assume outro aspecto: ela fica mais fugaz, mais fragmentária, mais descontínua e mais imediatista do que Adorno apontou. Desse modo, o processo social de formação do qual fala TÜRCKE é uma radicalização do enfraquecimento das condições necessárias para a formação. Com efeito, as suas conseqüências são bastante preocupantes, pois não só a semiformação se fortalece com o auxílio da tecnologia, mas à medida que a ampla circulação de estímulos promove uma insensibilização sensorial, uma dessedimentação do subsolo mental, há repercussões sérias na base das capacidades humanas que constituem o ponto de apoio de todo o processo formativo: a concentração, a reflexão e a imaginação.

A sociedade contemporânea vem privando o sujeito de um tipo de experiência formativa na qual a sua condição corporal seja observada. Aquilo que possibilitou ao ser humano o seu desenvolvimento, a construção de seu eu e de suas qualidades específicas — o tempo e a disposição necessária para se relacionarem com o que não dominavam, com o que os assombravam — está desaparecendo em meio a torrente de estímulos que em algum grau incide sobre as pessoas imersas em contextos penetrados pela tecnologia. Desse modo, como já dito em outros momentos deste trabalho, o que tem se verificado na cultura do déficit de atenção é que as pessoas estão cada vez mais enredadas em uma lógica formativa em que são impelidas a reagirem a estímulos, sem um contato mais demorado que possibilite que estes efetivamente se desdobrem em conhecimento, memória e aprimoramento da sensibilidade.

Diante do exposto e tendo em vista os objetivos deste trabalho, se faz cada vez mais premente colocar a seguinte questão: como a formação e a intervenção docente em Educação Física devem ser pensadas ante aos desafios impostos pela cultura do déficit de atenção?

Desde a obra *Sociedade Excitada*, TÜRCKE tem-se dedicado a interpretar a sedimentação histórica dos mais recentes desafios enfrentados pela humanidade, que se situam na relação do sujeito com a tecnologia. Ao tratar de temas como o processo de constituição da cultura, do sensorio humano e as modificações na percepção, o autor constrói uma constelação conceitual que chama a atenção precisamente para os efeitos do excesso de

estímulos em capacidades que são fundamentais no âmbito da formação docente como o pensar crítico e a autorreflexão crítica.

Neste horizonte, cabe destacar que nos parece plausível admitir que existam indicativos que acenam na direção da confirmação da hipótese de que a formação docente (incluindo a área da Educação Física), especialmente em sua modalidade inicial, mas também na continuada<sup>61</sup>, vem sendo atravessada por traços da cultura do déficit de atenção. Essa opinião, em certo sentido, também é compartilhada por Rodrigues e Farias (2012). Não obstante ao hercúleo esforço de constantemente se debruçar sobre a problemática da formação humana; não obstante a todos os desafios inerentes ao aprendizado da profissão docente em face de suas modificações desencadeadas pelas transformações sociais; não obstante a necessidade de se entender em suas especificidades os diferentes grupos de sujeitos que adentram a escola; não obstante a permanente empreitada de autorreflexão sobre a própria prática; não obstante a escassez de recursos materiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas; e não obstante ao paciente exercício de apropriação do conhecimento, a tarefa de se fazer professor atualmente parece se confrontar com um dilema bastante significativo que a torna cada vez mais difícil: o enfraquecimento da proteção necessária para que os professores e futuros professores possam se dedicar ao estudo e à reflexão sobre sua profissão. Em outras palavras, em um contexto em que avoluma-se a complexidade do trabalho docente em função da penetração da tecnologia em diversos espaços sociais, os pressupostos da formação se encontram cada vez mais debilitados, sendo que em tal processo a própria forma de relação estabelecida com a tecnologia contribui decisivamente, e também conforme Rodrigues e Farias (2012), dissimula a gradativa expropriação daquilo que assegura a formação.

Em que pese todos os esforços institucionais envidados para qualificar os processos de formação docente, ocorre que as experiências realizadas nos centros de formação vêm sendo acompanhadas por uma presença marcante de aparelhos eletrônicos. Estes não só se constituem em um dos principais suportes que mediam os estudos, haja vista que grande parte dos docentes ministram suas aulas via projetores multimídias, ou exibem vídeos ou mesmo propõem atividades em plataformas virtuais, mas também se fazem presente quando os estudantes portam celulares e notebooks. Assim, a tecnologia ao adentrar nos ambientes de formação trás consigo todos os seus benefícios e possibilidades e também todo o seu potencial

---

<sup>61</sup> Apesar dessa possibilidade, neste trabalho nossa atenção estará voltada para a formação inicial.

de distração, sobretudo, quando insere forçosamente no processo de ensino-aprendizagem a lógica da dispersão concentrada.

Rodrigues e Farias (2012) apoiados na teoria da exploração estético-nervosa de Christoph Türcke, apontam que por vezes a simples condição de se permanecer fisicamente na sala de aula é considerada pelos presentes como um empecilho que impede a vivência de inúmeros outros lugares, temas, conversas, acontecimentos capazes de oferecer sensações rapidamente acessíveis com um clique. Segundo os autores, por isso mesmo, o estar na sala de aula é percebido como uma espécie de angústia, que representa um convite tentador para que os estudantes saquem seus aparelhos eletrônicos e naveguem entre a sala de aula e as inúmeras janelas *on-line* na busca por algo que ocupe seus sentidos, dado que tal ocupação tem se constituído em uma norma social. Em face da desatenção de seus alunos, aqueles docentes mais preocupados com a aprendizagem e com o fato de serem ouvidos, lançam mão de algum artifício para que atenção seja direcionada à aula. No mais das vezes, é comum que proibam o uso dos aparelhos eletrônicos ou adote uma estratégia de ensino e de comunicação que se mostre mais atraente e chamativa do que a tela de tais aparelhos. Nesse segundo caso, mesmo com boas intenções, os docentes apenas reproduzem a lógica da hiperestimulação sensorial. Por outro lado, na medida em que os estudantes possuem redes sociais e/ou aplicativos de comunicação, alimentam a expectativa de receberem alguma mensagem e verificam fortuitamente a tela do celular ao ponto de esse ato se transformar em um ato reflexo. Mesmo quando não fazem uso desse aparelho nos momentos dedicados à formação, tem sua presença efetiva na sala de aula comprometida pelo receio de se estar perdendo alguma coisa que se passa lá fora. Apenas com muito esforço conseguem ignorar a força absorvedora do imperativo do *updating* e direcionar sua atenção aos acontecimentos na sala de aula. Desse modo, de acordo com os autores supracitados

(...) aquela atitude de se por para fora da sala, devido aquilo que acontece de inquietante dentro dela, encontra um suporte que dispensa o aluno do esforço para se por fora dela. Sem perceber, ele sofre o comando muito mais imperativo que aquele realizado pelos professores mais severos, ‘o olhe para cá!’ (RODRIGUES; FARIAS, 2012, p. 4).

Nesses termos, a realização da comunicação concreta, do diálogo entre os envolvidos no processo de formação — que se constitui na grande aposta de importantes teóricos da educação — rivaliza com as experiências mediadas tecnologicamente, o que afasta os



estudantes e futuros professores do contexto a partir do qual comumente se constituem como docentes (RODRIGUES; FARIAS, 2012).

Além da comunicação direta, a profusão dos estímulos sensoriais nos espaços de formação, também tem gerado implicações em outra prática sob a qual a formação docente em grande medida se apoia: a leitura. A correria do cotidiano e o assédio midiático afrouxa a disposição necessária para uma leitura concentrada do começo ao fim do texto. Apesar de toda a facilidade de acesso a textos, parece que a resistência para a imersão neles, em meio ao turbilhão de ofertas e atrações do universo microeletrônico, tem-se tornado cada vez mais rara de tal modo que a leitura, por vezes, vem sendo considerada pelas pessoas um ato não só custoso, mas também cada vez mais insuportável, pois exige uma renúncia ao frenesi imediato das sensações instantâneas para a imersão no texto<sup>62</sup>.

Atualmente, a formação docente vem sendo subsidiada por escritos cada vez mais curtos. Capítulos de livros, artigos e outros fragmentos tem se constituído nos principais materiais de estudo e ainda assim, em alguns casos, o seu tamanho encurtado é considerado demasiado<sup>63</sup>. Evidentemente, que em um curso de formação docente não há a possibilidade de se trabalhar grandes tratados e/ou todas as obras que interessam à educação. Além disso, é preciso pontuar que a qualidade e a pertinência de um texto não estão ligadas diretamente ao seu tamanho; há muitas ideias interessantes que são expressas em pequenos escritos. O que estamos querendo sublinhar aqui são duas coisas: i) ante a inquietude que assola as pessoas e rouba-lhes a paciência, parece que a leitura, para algumas dessas, vem se constituído em uma prática essencialmente desagradável, o que pode impedir a abertura para o cultivo de uma relação mais viva com o conhecimento; ii) geralmente, a utilização de fragmentos não se

---

<sup>62</sup> Evidentemente que o processo de imersão e interpretação de um texto possui dificuldades iminentes ligadas à forma de exposição e à complexidade dos argumentos. No entanto, a dificuldade que estamos apontando aqui se situa em uma outra dimensão: a relação com um texto vem sendo percebida cada vez mais com desprezo, pois exige um elevado grau de concentração que muitos não estão dispostos a realizar. O texto o mais das vezes ou é deixado de lado com a primeira baixa de atenção ou ele é lido de uma forma aligeirada sem pausas para a interpretação.

<sup>63</sup> No tocante a esse assunto ocorre-me duas experiências pessoais. Durante um processo seletivo para o Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) perguntamos a uma colega a razão pela qual ela desistira de pleitear uma vaga, mesmo sendo uma pretensão sua (conforme nos relatou) e mesmo com todos os incentivos daqueles que já eram participantes do programa. Ela alegou que resolveu não participar da seleção, pois achou “muito grande” o texto base para a mesma (que possuía 18 páginas e que cuja leitura era obrigatória). Além disso, em meu contexto de trabalho como professor de Educação Física, de alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, vivi situações bem mais complicadas, pois, nesse caso, alguns estudantes se recusavam a ler um texto de apenas 2 páginas, alegando que era grande. Entendemos que estes exemplos não são modelares em relação à situação da leitura, mas indicam uma tendência dessa prática na sociedade contemporânea.

constitui em um convite para ler a totalidade das obras e, talvez, estes nem sejam retomados posteriormente diante da quantidade de tarefas que um estudante tem de dar conta, o que evidencia uma grande defasagem nos processos de formação docente, na medida em que se vem promovendo um contato mais aligeirado com o conhecimento.

Portanto, a comunicação direta entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a relação contínua com o próprio conhecimento tem suas condições de possibilidade cada vez mais limitadas, pelo fato da atenção dos estudantes dividirem-se entre as várias opções de estímulos que circulam nos mais diferentes espaços.

Com base em Rodrigues e Farias (2012), podemos pensar que o que parece estar acontecendo com a penetração das tecnologias nas mais diversas cenas cotidianas, inclusive nos momentos de formação, é que o corpo, já tão submetido a inúmeras coerções, se encontra diante de mais uma condição que lhe impõe um ritmo de trabalho que, de uma maneira sutil e ao mesmo tempo autoritária, contribui para a regressão de suas potencialidades, pois o sujeito é privado da constelação necessária que o lembra de sua condição material. O corpo só consegue ser vivido e fruído em um contexto concreto e não em diversos lugares *online* (RODRIGUES; FARIAS, 2012) ou mesmo em meio a uma alternância instantânea entre a concretude e a virtualidade. Por isso, os processos de formação docente na Educação Física e em outras áreas do conhecimento, precisam se ater a questão das condições de formação que levem em conta a materialidade corporal/humana dos futuros docentes.

Em nossas pesquisas bibliográficas não encontramos estudos que investigassem diretamente o impacto da tecnologia nas condições de formação docente em Educação Física. Parece que a preocupação na área em relação à temática da tecnologia está mais voltada para investigações sobre a maneira com a qual esta vem sendo tratada no interior dos currículos<sup>64</sup> e/ou a sua influência em manifestações da cultura corporal, como o esporte, os jogos/brincadeiras, as lutas, etc.<sup>65</sup>. Mas em que pese a ausência de trabalhos neste sentido e tendo em vista o fato de que os momentos de formação na Educação Física também são acompanhados da presença de vários aparelhos eletrônicos, podemos inferir que a formação

---

<sup>64</sup> A título de exemplo, temos o trabalho de Bianchi e Pires (2015), que busca analisar através de um estudo de caso, a inserção curricular das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) em uma universidade federal tendo em vista verificar em quais dimensões (instrumental, crítica e produtivo-expressiva) essa temática vem sendo trabalhada no âmbito da formação docente em Educação Física.

<sup>65</sup> LISBÔA, Mariana Mendonça; PIRES, Giovanni De Lorenzi. Quando o esporte-da-mídia vende sonhos e desejos: publicidade e infância na Copa do Mundo da FIFA/2014. In: BRUGGEMANN, Ângelo Luiz; BIANCHI, Paula; SANTOS, Silvan Menezes dos. **Pesquisa e formação em Mídia-Educação Física**. Florianópolis/SC: LaboMídia: Tribo da Ilha, 2016

docente na área se encontra perpassada por um considerável volume de estímulos sensoriais, que intensificam o trabalho dos sentidos e da atenção dos estudantes, expondo-os a inúmeras consequências para sua formação.

Desse modo, em um momento em que as discussões sobre a formação docente em Educação Física apontam como principal tarefa para o enriquecimento da prática profissional na área, a necessidade de se conduzir os cursos de licenciatura com base em um projeto de “leitura do mundo”, abordando saberes adequados às especificidades da instituição escolar, de modo que o vínculo da área com o domínio da educação seja fortalecido e a sua intervenção assuma o compromisso de contribuir efetivamente com a formação dos alunos no que concerne aos temas da cultura corporal, é preciso lembrar que no interior desse debate deve-se abrir espaço para a problematização acerca das condições de relação com o conhecimento nos cursos de formação. Não basta apenas incluir no currículo disciplinas que subsidiem conhecimentos pedagógicos alinhados aos desafios enfrentados na escola, se essa inclusão não for acompanhada de um suporte necessário que assegure as condições para que o estudante possa se dedicar efetivamente à reflexão sobre esses conhecimentos, principalmente, quando se leva em consideração os argumentos do já citado estudo de Figueiredo (2004), que nos indica que os saberes pedagógicos na formação docente em Educação Física são desvalorizados por diversos estudantes, na medida em que as suas experiências sócio corporais funcionam como espécie de filtro em relação ao conhecimento, em que aqueles mais valorizados — os conteúdos esportivos — são os que estão ligados a sua trajetória de vida e que certamente influenciaram na escolha profissional.

Assim, tendo em vista o contexto “tumultuado”<sup>66</sup> em que a formação docente em Educação Física vem se desenvolvendo, a repetição na perspectiva sugerida por Türeke, isto é, orientada para a liberdade, se apresenta como uma estratégia interessante, mesmo no ensino superior, pois é por meio de uma relação demorada com o conhecimento que ele se sedimenta

---

<sup>66</sup> Na formação profissional em Educação Física a disputa pela atenção dos estudantes não é só capitaneada pelos estímulos sensoriais; ela também se situa na própria organização da área. As disputas de poder-saber que marcaram e marcam o desenvolvimento do campo, por vezes, impele as muitas disciplinas que compõem o curso a funcionarem como caixas de ressonância da lógica do “olhe para cá”. Uma polifonia de discursos e concepções acerca do papel da Educação Física na escola é difundida entre os estudantes (NEIRA, 2010) tentando impor uma hegemonia de pensamento, o que pode desfigurar a preparação para o exercício da profissão docente, pois muitos desses discursos não estão ligados às especificidades das intervenções nas escolas. Reconhecemos que o conflito é um dos principais elementos que mobiliza a formação. No entanto, tal conflito não pode impedir que os processos de formação docente se constituam, de fato, como processos de formação docente e não de um profissional eclético apto a desempenhar diversas atividades de acordo com as exigências do mercado consumidor.

e que seu sentido é percebido e possivelmente desdobrado ações criativas e inovadoras. Conforme asseveram Zuin e Zuin (2011) na sociedade da audiovisibilidade total a expressão “parar para pensar” adquire ares de um imperativo categórico. Desse modo, atualmente parece ganhar força a ideia de que o conhecer, o perceber, o sentir, etc. se encontram cada vez mais ligados ao reexperimentar, ao rever, ao reler e ao refletir, pois nas condições atuais o primeiro e único contato com determinado objeto de estudo se mostra ainda mais insuficiente para fomentar a formação, posto que muito pouco é retido.

Türcke (2010a) ao discorrer sobre as transformações ocorridas no âmbito da notícia, afirma que o sentido político e teológico daquilo que “necessariamente nos atinge” (que é a essência da notícia, a *res publica*) é enfraquecido e passa a concorrer com o seu sentido fisiológico, sendo que este último no cenário atual acaba se sobressaído, pois “o que atinge, toca, comove é aquilo que, enquanto injeção, foi agudizando o suficiente o nosso sistema nervoso e, ainda que seja apenas por um instante, chama a atenção” (TÜRCKE, 2010a, p. 20). Nesses termos, podemos pensar que em face do volume de estímulos que perpassam os espaços de formação o sentido político das questões pertinentes ao trabalho docente se “acinzenta” em relação ao sentido fisiológico das experiências pontuais que são mediadas tecnologicamente. Assim, à medida que tais estímulos dificultam a capacidade de percepção e de atenção, assim também a constituição do professor como um ser produtor de saber e como um autor de seu trabalho esbarra em um obstáculo: o de que na sociedade excitada e nos processos de formação que a ela se alinham,

(...) não se dispõe de condições para o desenvolvimento da percepção das recepções, mas sim de recepções que são cada vez mais pontuais e que dispensam o desenvolvimento da percepção do próprio indivíduo como sua percepção. Sem concentração, sem percepção das recepções, representações e pensamentos como seus, professores e estudantes parecem se confrontar com situações como a inexistência de autoria — e talvez o plágio seja uma expressão dessa dificuldade de perceber o que é próprio, pois ao se falar tanto de um eu, torna-se, ao mesmo tempo, difícil realizá-lo (RODRIGUES; FARIAS, 2012, p. 10).

Discorrendo sobre essa temática, Caparroz e Bracht (2007) afirmam que o desenvolvimento da autoria e da autonomia docentes se constrói a partir de um constante exercício de prospecção reflexiva sobre a prática que deve ser subsidiado pela leitura da teoria e também pela escrita. Em outras palavras, a autoria e a autonomia docentes estão intimamente ligadas às práticas repetição sobre os dilemas e experiências “traumáticas”

inerentes ao trabalho docente. Daí a importância e a urgência de tempos e espaços protegidos nos cursos de formação, especialmente na Educação Física. Neste sentido, os grupos de estudos oferecem experiências que contribuem significativamente para a sedimentação do conhecimento. Trata-se de um tipo de reunião ritual, na qual, pessoas mobilizadas por interesses semelhantes, se dedicam à sua própria formação, buscando aprender uns com os outros, em um clima favorável a realização de estudos sistemáticos. No entanto, deve-se ter claro que a inserção de um estudante em um grupo de estudos não pode ser apenas uma atividade a mais na sua lotada agenda, mas algo que contribua para a sua formação e não viole o seu “tempo humano”, antes o preserve em meio à ampla circulação de estímulos e as implacáveis exigências produtivas da universidade.

Com a crítica que erigimos em relação à formação docente perpassada por estímulos sensoriais, não estamos advogando a favor de uma total ausência deles, até porque no mundo atual isso não é factível e nem desejável, no sentido de que isso implicaria numa renúncia total à tecnologia. Ela nos trás inúmeros benefícios que não podemos abrir mão, sobretudo no âmbito da formação. Além de baratear o estudo e tornar acessível muitas informações que antes eram privilégios de poucos, a tecnologia possui um grande potencial produtivo/expressivo. No entanto, de um lado, a sua apropriação ideológica pelo mercado impôs a necessidade de se ler criticamente as suas mensagens e, de outro lado, como estamos buscando apontar, a sua forma o mais das vezes impõe um ritmo à formação que corrompe a proteção necessária para que ela possa ocorrer o mais satisfatoriamente possível. Assim, o trabalho pedagógico com esses meios só faz sentido se não prejudicar a constelação que permite que o sujeito se relacione mais vivamente com o conhecimento. Por isso uma das contribuições que a obra de Türcke trás para o âmbito da formação docente em Educação Física, é o convite para se pensar nas condições de relação com o conhecimento na cultura do déficit de atenção, onde o parar para refletir é uma condição de sobrevivência do pensamento crítico.

Deter-se sobre esse ponto é fundamental, pois a escola tem um papel importante no processo de restituição/conservação da sensibilidade e da atenção humana o que demanda profissionais bem preparados. Desse modo, pensar em uma formação docente orientada para a autonomia, implica na construção de espaços que lhes ofereçam o suporte necessário para lidar com os traumas que vivenciam, pois aprender a fazê-lo e ter tempo para fazê-lo, como aponta Türcke (2016a), consiste no fundamento de toda a formação. E na escola, diga-se de passagem, esses traumas não são poucos. Variam conforme o tempo e o contexto, mas todos

os docentes sentem na pele os inúmeros desafios que a eles se impõe em decorrência da multiplicidade e complexidade do cotidiano escolar.

Esta é, pois, a deixa para adentramos na questão da intervenção docente em Educação Física. O diálogo com a obra de Türcke também nos ajuda a pensar sobre este ponto. De um lado, a produção filosófica do autor oferece subsídios para uma compreensão histórica sobre problemas presentes do cotidiano escolar, como, evidentemente, a inquietação e a desatenção. De outro lado, ela ajuda tematicamente nas aulas de Educação Física, na medida em que nos permite construir uma compreensão sobre algumas mudanças no âmbito das práticas corporais e da relação que estabelecemos com nossos corpos que são decorrentes da ampla circulação de estímulos sensoriais.

Em relação ao primeiro ponto, já discutimos em capítulos anteriores, que para Türcke a inquietação e a desatenção resultam de um esforço do organismo humano para elaborar os inúmeros estímulos que incessantemente lhe sobrevém. Pelo fato de essa elaboração ocorrer sob as condições de um regime de atenção promovido pela dispersão concentrada, em que a atividade de elaboração de determinado estímulo ao se iniciar logo é cessada, pois outros mais chamativos passam a ser elaborados, nada mais consegue se sedimentar. Assim sendo, a atenção não consegue se estruturar devidamente, restando o mais das vezes um comportamento inquieto e desatento.

A maquinaria imagética ao bombardear os sentidos humanos produz uma disposição nas pessoas na qual elas são impelidas a consumir o maior número de estímulos possíveis. Cada vez mais acostumadas a vivenciarem instantaneamente novas sensações e as comunicarem para serem percebidas, elas não só não se permitem uma relação demorada com algo, como também consideram qualquer pausa quase que impraticável. Como numa compulsão, movem-se sem parar a procura de sensações e, mesmo quando ficam aparentemente retidas, em frente à tela, — e justamente por isso é que muitas vezes essa prática acaba sendo estimulada na escola — o que estão vivenciando é um ambiente completamente tumultuado, que violenta os seus sentidos com bruscas mudanças de cenários e com uma grande oferta de informações, impondo a necessidade de pausas para que o organismo possa se recuperar desse ataque sensorial e elaborar as impressões recebidas.

A partir de Türcke (2010a), podemos entender a grande atração das pessoas pelas irradiações audiovisuais como a forma mais moderna daquilo que chamamos de vício. Tal palavra contemporaneamente não se identifica apenas com substâncias alucinógenas,

embriagantes, mas, sobretudo, com os estímulos audiovisuais, pois é neles que o sujeito tem buscado uma espécie de apoio vital que a realidade lhe tem negado. No entanto, por se tratar de um objeto que não promove tal apoio, antes exerce tão somente um efeito fantasmagórico, o que o sujeito tem encontrado nas irradiações audiovisuais é algo que apenas anestesia os seus sentidos e desgasta a sua capacidade de concentração (TÜRCKE, 2010a). Assim, chega-se a conclusão de que a indisciplina e a desatenção podem também ser lidas como formas comportamentais da dispersão concentrada, evidenciando o poder das forças com as quais a educação escolar deve-se contrapor, inclusive para fortalecer o seu propósito principal: o de fomentar o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Segundo González e Fensterseifer (2009, p. 14)

(...) ao assumir responsabilidades que extrapolam sua competência, a escola promete o que não pode cumprir e, com isso, desempenha um papel ideológico (no sentido marxiano de encobrimento da realidade). Em contrapartida, ela corrompe-se quando abandona o princípio que a gerou. Neste sentido, Montesquieu permite-nos fazer uma reflexão. Ele afirma que a corrupção de um governo começa quando se corrompe o seu princípio: a honra na Monarquia; o medo no despotismo; a virtude na República. De forma análoga, a corrupção (deterioração) de uma instituição começa quando se corrompe o seu princípio: a fé na Igreja; a coragem nas Forças Armadas; o conhecimento nos estabelecimentos de ensino. Quando isso acontece, nos ‘desnortamos’, perdemos o critério que nos orienta, o ‘filtro’, a norma (que pode ou não ter um caráter metafísico).

A partir dessa interpretação, o postulado de Türcke (2016a) sobre uma das principais tarefas educacionais da contemporaneidade — a de tonar os alunos capazes de imergir nos conteúdos estudados — ganha sentido e importância. Trata-se de um desafio que se coloca a toda comunidade escolar. No tocante a Educação Física, parece ser possível afirmar que a disciplina convive com uma dificuldade a mais no enfrentamento desse desafio, pois não tem sua legitimidade tão consolidada quanto as outras áreas do saber, algo que é fundamental para que a dedicação ao estudo possa ocorrer. Por conseguinte, entre os alunos, ainda predomina uma visão na qual a Educação Física não é concebida como um campo de estudos, mesmo com todos os esforços realizados nos últimos anos para elevá-la a uma condição de disciplina escolar e valorizar os conhecimentos que transmite. Entre um projeto em que não se acredita mais e outro que ainda se encontra em um estágio de estruturação ainda incipiente (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), o ensino de Educação Física reflete várias tendências. Tendo isso em vista, ainda é comum que este se pautem em uma perspectiva

unicamente recreacional. Neste sentido, outras formas de se conduzir o ensino comprometidas com as especificidades da escola, acabam sendo questionadas pelos alunos quando se confronta com essa perspectiva. Daí é comum se recusarem a se envolver com atividades que não se apresentem como atraentes e estimulantes, como, por exemplo, discussões conceituais realizadas dentro da sala de aula, pois estas exigem renúncias.

Desse modo, o entendimento e acolhimento da Educação Física como um campo de estudos, só ocorrerá na medida em que a disciplina proporcionar aos estudantes experiências formativas que assegurem o seu direito de se relacionar/compreender/refletir sobre o rico patrimônio imaterial da humanidade que se traduz nos temas da cultura corporal. Nas palavras de Vago (2012, p. 85)

a Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas [as práticas corporais] são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo — e nele agir.

Em tal contexto, a imersão nos conteúdos da Educação Física exigirá um cuidado especial do professor, no sentido de assegurar em suas aulas o espaço para a reflexão. Nesta medida, buscar conduzir parte do processo de ensino-aprendizagem conforme sugere Türcke, a partir da introdução de estruturas de repetição, parece ser uma possibilidade interessante para se legitimar o papel da Educação Física enquanto uma disciplina escolar. Essa colocação pode soar estranha à parte da comunidade da Educação Física, uma vez que a palavra repetição não goza de boa fama na área. O ensino de Educação Física conduzido sob sua lógica foi duramente criticado, dentre outras coisas, por reduzir-se ao ensino da técnica esportiva, à repetição de gestos motores, o que afirmava os valores do esporte de alto rendimento, privilegiava o aluno-atleta em detrimento dos demais e não explorava as diversas possibilidades de se movimentar de todos. Em que pese a pertinência dessa crítica, é preciso pontuar que a repetição não deve ser expurgada totalmente da Educação Física. O seu valor ainda se conserva quando se considera que uma aula, qualquer que seja, para ser levada a cabo, exige uma organização mínima que permita com que professores e alunos dirijam sua atenção para os acontecimentos da intervenção pedagógica, algo que em tempos de crise de atenção se consolida mais efetivamente mediante o paciente exercício de se reunir coletivamente para ouvir e se relacionar uns com os outros. O professor de Educação Física, principalmente aquele que trabalha com crianças, pode transformar esse ato de reunião numa



forma de brincadeira sem comprometer o seu propósito. Como exemplo disso, gostaria recorrer a algumas experiências pessoais. Durante a graduação em Educação Física, quando estava fazendo o estágio obrigatório nas séries iniciais do ensino fundamental, o professor que nos supervisionava diante da dificuldade que eu e meus colegas enfrentávamos para reunir as crianças na quadra para uma conversa inicial sobre a proposta de aula que havíamos elaborado, resolveu intervir sugerindo a seguinte atividade: observando que os alunos estavam correndo pela quadra ele sugeriu que continuassem a fazê-lo e logo em seguida se reunissem no centro da mesma o mais rápido possível. Feito esse procedimento duas, três ou mais vezes os alunos se reuniram como queríamos e então pudemos dar continuidade a aula sem perder muito tempo com a organização no espaço. No que se refere a esse mesmo desafio de organização no espaço para se dar início a aula de Educação Física, utilizo em meu cotidiano de trabalho outras estratégias que podem ser citadas como exemplos de introdução de estruturas de repetição a partir da brincadeira. Para as crianças a chegada ao local em que ocorre a aula de Educação Física quase sempre é marcada por um comportamento eufórico, agitado. Correm de um lado para o outro, se abraçam, brincam de “lutinha”, etc. o que dificulta o início da aula. Quando isso ocorre de uma maneira mais intensa que foge ao controle, costumo propor a “brincadeira do contrário” na qual os alunos devem realizar o contrário de tudo aquilo que eu lhes falar. Após alguns comandos solicito para eles que “não sentem na arquibancada”, algo que várias vezes surte o efeito desejado e permite o início da aula.

No imprevisível contexto da intervenção docente, cada professor pode criar diferentes formas de se introduzir estruturas de repetição por meio de brincadeiras; nem sempre elas funcionarão, mas em muitos casos pode assegurar a realização de momentos importantes de uma aula, como o diálogo entre professores e alunos.

Além disso, até mesmo enquanto técnica de ensino a repetição merece ser reanalisada na Educação Física. No ensino das práticas corporais, deve-se oportunizar um conjunto de experiências orientadas para explorar a capacidade dos alunos de descobrir/aprender/criar diversas possibilidades de movimento que não fazem parte de seu contexto cultural imediato, com o intuito de lhes proporcionar um reconhecimento de suas potencialidades corporais, bem como uma maior interação com o tempo e o espaço. Em tal dimensão o conhecimento da Educação Física se situa no nível da experiência e não deve ser confundido como uma ação voltada para o desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos, pois ele está balizado numa dada compreensão científico-cultural que entende que o

que está acontecendo nessa experiência é uma forma de conhecimento e comunicação dotada de significados (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010). Assim, mesmo no ensino das práticas corporais sistematizadas, que possuem um conjunto de técnicas e gestos motores construídos historicamente para a sua prática, como é o caso do esporte, essa dimensão de se explorar as possibilidades de movimentação corporal deve ser preservada. No entanto, em face disso o ensino da técnica mesma não deve ser deixado de lado. Pelo contrário, enquanto produção histórica, a técnica corporal é um importante elemento na Educação Física escolar. Aí é que entra em cena a repetição como forma de ensino, pois ela é um meio privilegiado para a apropriação desse conhecimento acumulado historicamente. É importante dizer, todavia, que o aprendizado da técnica não deve ser considerado uma pré-condição para o envolvimento com as práticas corporais, tampouco se deve apresentá-la como uma forma instituída de se movimentar, mais sim como apenas mais uma maneira dentre as tantas possíveis.

Tendo em vista que a prática pedagógica em Educação Física prevê intervenções que permitam uma apropriação conceitual dos temas em estudo, a introdução de estruturas de repetição pode se constituir em uma possibilidade eficaz para a apropriação desses saberes, pois como já sinalizamos em tempos em que predomina a distração concentrada o aprender está cada vez mais ligado ao rever, ao reler, ao reexperimentar, posto que nessas práticas ainda se conserva as condições necessárias para a relação efetiva com algo.

A tentativa de aproximação entre a obra de Türcke e a Educação Física escolar, aparentemente, se mostra um tanto quanto contraditória, pois como construir um ensino em que predomine o sossego e tranquilidade como propõe o autor, com objetos (jogos/brincadeiras) que segundo Callois (1990), em determinados casos habitam o reino da turbulência e da anarquia<sup>67</sup> e, inclusive, no interior da instituição escolar são considerados elementos perturbadores do silêncio? O próprio Türcke (2016a) se põe diante dessa situação na medida em que elenca os jogos e brincadeiras infantis como um dos conteúdos de sua sugestão de disciplina, porque os considera um dos “(...) insubstituíveis pioneiros da

---

<sup>67</sup> Callois (1990) aponta que a categorização do vasto acervo de jogos pode ser organizada entre dois polos antagônicos. Desse modo, em uma extremidade denominada pelo autor de *paidia* reina um princípio comum de diversão marcado pela agitação e confusão em que se manifestam fantasias de caráter caótico. No outro lado da extremidade, encontra-se o *ludus*, um princípio em que predomina uma certa subordinação às regras internas da atividade lúdica. Tal categorização é utilizada para apontar as sutis diferenças entre jogo e brincadeira. O primeiro é governado pelo *ludus* e apresenta uma liberdade de ação limitada por regras. O segundo, apesar de possuir regras, é governado pela *paidia*, e por isso a sua manifestação externa possui um aspecto mais turbulento.

aprendizagem infantil” (TÜRCKE, 2016a, p. 98)<sup>68</sup>. Ocorre que a agitação que se manifesta no jogo e na brincadeira se situa, na falta de uma expressão melhor, apenas em sua dimensão observável. Uma das suas principais características consiste no poder de absorção que exerce sobre o jogador. Quando este se envolve com determinado jogo ou brincadeira, dado a sua adesão voluntária, ele vivencia uma dimensão própria, imprevisível, que em geral, lhe exige uma resposta dentro dos limites das regras, o que lhe concede uma margem de ação (CALLOIS, 1990) e lhe impele para uma imersão capaz de mobilizar a sua concentração diante de situações mais ou menos dinâmicas. Nesses termos, as características imanentes aos jogos e brincadeiras em si não comprometem o ensino voltado para a imersão, mesmo porque muitas dessas atividades se constituem em rituais ressignificados e estão repletas de estruturas de repetição. No entanto, por se tratarem de fenômenos históricos as atividades de movimento se encontram em íntima relação com o conjunto de relações mais amplas da sociedade e, por conseguinte, sofrem com sua influência.

Roble, Rodrigues e Lima (2015) indicam que atualmente está em curso uma tendência na qual a lógica da hiperestimulação sensorial também se manifesta no universo das práticas corporais. Com base na filosofia da sensação de Türcke, os autores procuram analisar os discursos veiculados nos sites de academias de ginástica espalhadas por todo o Brasil, de modo a encontrar nexos de inteligibilidade entre as formulações do autor sobre a sociedade contemporânea e as práticas corporais que nelas se desenvolvem. Desse modo, identificam que a atividade física, a saúde e a estética são temas retratados a partir de uma lógica discursiva que os associam à busca por sensações vívidas e intensas, à produção de um estilo de vida espetacularizado e ao impacto sensorial que as academias podem proporcionar ao seu potencial consumidor. Neste sentido, para os autores

mais do que um dado complementar para entendermos o fenômeno das academias de ginástica na atualidade, essa constatação parece apontar para um completo *redirecionamento das atitudes e projetos que envolvem a atividade física nesses cenários* (ROBLE; RODRIGUES; LIMA, 2015, p. 347, grifos nossos).

---

<sup>68</sup> Türcke (2016a) em sua proposta de disciplina enfatiza que os principais conteúdos a serem abordados por ela na escola, nos primeiros anos do processo de escolarização, consistem em um conjunto de manifestações culturais infantis como contos de fada, cantigas e encenações teatrais. Acreditamos que os jogos/brincadeiras estão incluídos nesse repertório de saberes, pois o autor afirma que “do ponto de vista dos ‘Estudos Rituais’, ao contrário, ‘aprender brincando’ significa, sobretudo, *aprender brincadeiras*, aprender peças, fazer encenações e, aliás, com todas as repetições e esforços que isso demanda” (TÜRCKE, 2016a, p. 105, grifos nossos).

Ao fazerem tal apontamento, os autores ressaltam que é preciso diferenciar os discursos construídos para atrair alunos/consumidores, da lógica que orienta as aulas em tais espaços. Deste modo, sugerem a realização de estudos de natureza experimental e longitudinal para analisar com mais consistência essa possibilidade.

Este ponto, de fato, merece ser analisado com mais atenção, pois a ligação entre o fenômeno da hiperestimulação sensorial com o universo das práticas corporais não se constitui somente em uma mera expressão tópica de nossa época, mas sim em um dos aspectos mais marcantes situados na relação entre natureza e cultura. O corpo, enquanto a dimensão de natureza que há em nós, não vem encontrando descanso ante a estimulação tecnológica. Por longas horas nos prostramos em frente às telas e vivenciamos a cada instante um aqui e agora diferente do qual nos tornamos dependentes em algum grau. De várias maneiras essa situação afeta a nossa relação com o nosso próprio corpo. Dentre outras coisas, a absorção promovida pela tecnologia nos impele a uma condição na qual mimetizamos traços maquinais, na medida em que a tomamos como uma instância superior, pois possui uma capacidade maior de produção da qual o ser humano se envergonha, segundo o conceito de “vergonha prometeica” de Günter Anders, o que o leva a tentar se assemelhar à máquina ao invés de reconhecer e refletir sobre sua condição limitada (ZUIN; ZUIN, 2011).

A ligação entre as práticas corporais e a hiperestimulação sensorial se manifesta em pelo menos mais dois fenômenos: a mediação tecnológica das experiências corporais e a espetacularização das práticas corporais, especialmente o esporte.

Em relação ao primeiro fenômeno, é preciso lembrar que as vivências corporais concretas têm perdido espaço ante as sensações mediadas tecnologicamente. Atualmente, o corpo tem sido desafiado a permanecer em frente à tela consumindo imagens o maior tempo possível. Ao que parece, entre um grande número de crianças, adolescentes e jovens, tal situação não é só cada vez mais comum, como também cada vez mais desejada, pois se observa uma forte atração por esse tipo de experiência em detrimento das experiências que não possuem uma mediação tecnológica, algo que repercute seriamente na Educação Física escolar. Além da já conhecida recusa em participar das aulas para se manusear o celular, encontramos algumas situações em que as próprias aulas são substituídas por experiências com jogos eletrônicos. Este é o caso de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo, que possui uma carga horária semi-integral e quatro aulas semanais de Educação Física, em

que uma delas pode ser realizada na sala de informática jogando “*League of Legends*” (LoL)<sup>69</sup>. De acordo com as regras dessa iniciativa, o aluno deverá optar por participar da aula de Educação física ou jogar LoL, o que acaba sendo a escolha de muitos<sup>70</sup> denotando uma inclinação em vivenciar virtualmente as práticas corporais. Este fato se constitui em uma realidade que precisa ser problematizada na Educação Física. Por um lado, a proposta em questão aborda os chamados *eSports*<sup>71</sup>, um novo aspecto da cultura esportiva que vem conquistando um número cada vez maior de pessoas. Por outro lado, considerando a sua descrição na reportagem, vemos que ela apenas replica a lógica de entretenimento que muitas crianças vivenciam fora da escola, deixando de lado a oportunidade de tratar criticamente esse tema. Não obstante isso, os recursos tecnológicos cada vez mais avançados vem tornando o movimento humano dependente do consumo de imagens. A adesão aos aparelhos *Kinect* ou as videoaulas (como as de zumba) vêm anunciando uma tendência cada vez mais presente na sociedade excitada: a de que o movimento não pode ser um movimento qualquer; com o auxílio das imagens ele tem de mobilizar todo o seu potencial de excitação de modo a proporcionar sensações ao corpo cada vez mais intensas.

A exploração comercial-espetacular dos esportes também testemunha a ligação entre as práticas corporais e a lógica da hiperestimulação sensorial. A apropriação do esporte pelos meios de comunicação de massa impôs um novo formato a esse fenômeno, de tal modo que se tornou possível se falar de um “esporte da mídia” — um esporte que se orienta por seus interesses, afirma os valores que lhes são convenientes, se adapta as suas necessidades e

---

<sup>69</sup> “League of Legends é um jogo online competitivo que mistura a velocidade e a intensidade de um RTS com elementos de RPG. Duas equipes de poderosos campeões, cada um com design e estilo único, lutam em diversos campos de batalha e modos de jogo. Com um elenco de campeões em constante expansão, atualizações frequentes e uma cena competitiva exuberante, League of Legends oferece diversão incessante para jogadores de todos os níveis de habilidade”. Disponível em: <https://br.leagueoflegends.com/pt/game-info/get-started/what-is-lol/>. Acesso: 12/12/17.

<sup>70</sup> Disponível em: <https://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2017/04/20/por-sugestao-de-aluno-escola-troca-aula-de-educacao-fisica-por-lol.htm>. Acesso: 21/04/17.

<sup>71</sup> “A expressão ‘eSports’, derivada do inglês ‘eletronic sports’, também conhecida como Esportes Eletrônicos, é o nome destinado às modalidades de competição profissional de jogos eletrônicos (videogames). A modalidade, que teve sua possível origem na Coreia do Sul e em alguns pontos da Ásia e da Europa, consiste na participação de campeonatos profissionais de jogos eletrônicos de estratégias em tempo real. Os esportes eletrônicos de maneira geral, não se assemelham aos esportes tradicionais, por testarem principalmente os limites de agilidade e a capacidade de raciocínio dos competidores. Inicialmente, os esportes eletrônicos tinham uma pequena audiência e pouca representação nos meios de comunicação. Então, a partir dos anos 2000 houve um aumento significativo de popularidade deste segmento, onde ocorreu também a proliferação de jogadores e equipes profissionais, que são patrocinados por alguma grande marca de games e participam de eventos e campeonatos ao vivo, com premiações em dinheiro para os concorrentes”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/esports/>. Acesso: 12/12/17.

assume as características de um grande investimento financeiro direcionado para a formação de consumidores fanáticos. Por isso mesmo, abordar o esporte atualmente implica em analisar criticamente o modo como ele é veiculado nos meios de comunicação de massa, pois a apropriação desse fenômeno, o seu saber/fazer, é em grande medida influenciado pelo discurso midiático. Embora este formato de esporte não esgote as suas possibilidades de manifestação, em muitas situações observa-se uma reprodução de suas estruturas nas mais diversas experiências lúdicas. Lisbôa e Pires (2016, 175) afirmam que “esporte e mídia estabelecem, historicamente, uma simbiose em que já não é mais possível estabelecer os limites de um e de outro campo, nem compreender suas dinâmicas autonomamente”. Dado essa interpenetração “entram em jogo [no esporte] modelos emocionais (a promessa de felicidade/prazer) e o fetiche da imagem espetacular que, na contramão da racionalidade, busca seduzir e criar necessidades e desejos a serem satisfeitos por meio do consumo dos produtos da Indústria Cultural (...)” (ibid. p. 175). É preciso lembrar que algumas modalidades esportivas em si já são dotadas de certa tensão capaz de despertar no espectador as mais diferentes emoções dado o seu caráter imprevisível e, por isso, em diferentes períodos históricos estiveram inseridas em espetáculos. No entanto, os meios de comunicação exacerbam essa tensão presente no esporte. Imagens e narrações se encarregam de transformar as competições em experiências sensoriais carregadas de emoção<sup>72</sup>.

Diante do que foi exposto, endossamos a opinião de Roble, Rodrigue e Lima (2015) que indicam que as formulações teóricas de Christoph Türcke podem ser aplicadas para a leitura das práticas corporais, haja vista que estas vêm sendo reconfiguradas estruturalmente por um dos principais aspectos que caracterizam a sociedade contemporânea: a hiperestimulação sensorial. Desse modo, acreditamos que a obra de Türcke contribui tematicamente para a intervenção docente em Educação Física, no sentido de que se constitui em um recurso teórico que permite que o professor compreenda melhor essa nova dimensão dos saberes que busca transmitir nas aulas, e assim atue didática e politicamente para enriquecer a experiência formativa na escola por meio das práticas corporais, estas formas afetivas, lúdicas e estéticas de se apreender, entender e agir no mundo (VAGO, 2012), de modo que a natureza sensível do corpo seja restituída e não danificada em meio da torrente de estímulos que nos assalta diariamente.

---

<sup>72</sup> Principalmente nas mais dinâmicas como o futebol, o vôlei, o basquete, o MMA (Mixed Martial Arts).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, procuramos apontar que a relação que se estabelece entre o fenômeno formativo e a ampla circulação de estímulos sensoriais é um aspecto que está na ordem do dia nas reflexões sobre a educação, embora não seja percebido como tal. Nesta medida, buscamos olhar essa questão a partir de um ângulo teórico, analisando parte da constelação conceitual construída pelo filósofo alemão, Christoph Türcke, tendo em vista realizar um diálogo com um objeto que nos interessa diretamente: a formação docente em Educação Física. Assim, segundo a hipótese que levantamos em nossa discussão, a obra do referido autor é fundamental para as análises sobre os processos formativos na sociedade contemporânea, pois não apenas atualiza as reflexões sobre as determinações sócio-históricas da consciência desenvolvidas pela teoria crítica, como também revela uma lógica própria da formação que ocorre atualmente nos contextos penetrados pela alta tecnologia, marcada por um enfraquecimento radical das condições necessárias para a dedicação à formação.

Verifica-se atualmente que os processos de formação docente vêm sendo atravessados por uma presença marcante da tecnologia e de seus estímulos. Com efeito, as práticas em que a formação em grande medida se apoia — o diálogo e a leitura — têm encontrado condições cada vez mais desfavoráveis para se realizar satisfatoriamente, haja vista que a imersão nos conteúdos estudados tem rivalizado com os inúmeros estímulos que invadem os ambientes de formação e reproduzem a dispersão concentrada. Nessa correlação de forças, esta tem levado a melhor, na medida em que conta com o auxílio de um poderoso arsenal tecnológico que, em última instância, possui a capacidade de viciar as pessoas. Em decorrência disso, por vezes tem se manifestado entre elas (e também entre professores) um comportamento no qual, como autômatos, apenas buscam responder aos estímulos sem analisá-los mais de maneira mais profunda, demorada e crítica, pois procuram a todo instante vivenciar um aqui e agora diferente capaz de causar alguma sensação. Isso tem se constituído em um entrave que impede a abertura para uma relação com o conhecimento, especialmente no interior dos ambientes de formação. Nesse sentido, o modo como os futuros professores tem-se deixado absorver pela tecnologia tem contribuído para separá-los das condições que lhes dão o suporte necessário para se dedicarem à sua própria formação.

Em tal cenário, o campo da formação docente em Educação Física não escapa dos efeitos da ampla circulação de estímulos sensoriais; em algum grau, este parece seguir a tendência de formação que predomina nos dias atuais: aquela que se realiza ao mesmo tempo

sob uma base de excessiva estimulação sensorial, de envolvimento com multitarefas e de escassez de espaços protegidos para o cultivo de uma relação mais sistematizada com o conhecimento. Por isso, a obra de Türcke ao evidenciar os contornos dessa lógica formativa, de seus efeitos nefastos e das possíveis alternativas para se resistir a esse estado de coisas, nos convida a pensar seriamente em condições mais adequadas para o desenvolvimento da formação, que não cai do céu, que não se encontra pronta e acabada e que requer, dentre outras coisas, um conjunto de fatores que garantam que o sujeito permaneça, prevaleça, nos temas de estudo. No contexto da cultura do déficit de atenção, é precisamente nisso que se exprime um dos principais fundamentos do processo formativo de professores e de seus alunos.

Conforme registrado anteriormente, as práticas de repetição constituem a base de dois princípios primordiais no âmbito da formação docente, a autoria e a autonomia, que se desenvolvem a partir de um permanente exercício reflexivo por parte do professor sobre a sua prática (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Desse modo, destaca-se a potencialidade da repetição, no sentido apontado por Türcke. Mesmo não sendo agradável, ela ainda conserva alguns aspectos essenciais para viabilizar a formação. De um lado, contribui para a sedimentação do conhecimento do qual esta se nutre. De outro, assegura a realização de um momento crucial do processo formativo: o parar para refletir. Por isso, vislumbrar uma formação docente orientada para a autonomia, implica na construção de condições para que os futuros professores possam lidar com os dilemas que vivenciam. Portanto, nos debates sobre a formação docente em Educação Física esse aspecto precisa ser considerado, pois a qualificação profissional na área não apenas está ligada a uma mudança paradigmática dos saberes que irão compor o currículo, mas também a condições de formação mais favoráveis.

Em relação ao segundo ponto que neste trabalho confrontamos com as formulações teóricas de Christoph Türcke, a intervenção docente em Educação Física, destacamos que esta pode se beneficiar do seu pensamento, tanto de um ponto de vista didático quanto temático. Desse modo, por um lado, ela oferece subsídios para uma compreensão histórica de alguns dos desafios que se colocam ao professor, como a indisciplina e a desatenção — que podem ser lidas como uma expressão da dispersão concentrada, da dificuldade em se demorar em algo. Assim, reconhecendo a importância de se introduzir um eixo de tranquilidade nas aulas, os professores de Educação Física podem se inspirar nos apontamentos de Türcke para elaborarem alternativas pedagógicas que lhe permitam uma melhor condução de seu trabalho. Neste estudo, apontamos como possibilidade a introdução de estruturas de repetição por meio



da brincadeira. Além disso, no que concerne ao saber-fazer inerente aos conteúdos esportivos ponderamos que a repetição não deve ser ignorada, antes deve colocar-se a serviço do aprendizado da técnica esportiva, não elevando-a a uma condição de única forma instituída de se movimentar, mas proporcionando aos alunos um tratamento sistematizado a essas produções culturais imateriais da humanidade, sem desconsiderar as suas necessidades de explorar as diversas possibilidades de movimento. Por outro lado, ao que parece, o universo das práticas corporais vem sendo afetado pelo conjunto de relações presentes na sociedade atual, na medida em que vem replicando a lógica da hiperestimulação sensorial em suas estruturas. Tal hipótese parece se confirmar quando voltamos o nosso olhar para fenômenos como o esporte espetacularizado e a mediação tecnológica das experiências corporais, o que evidencia um tema a ser debatido/problematizado nas aulas de Educação Física juntos aos alunos.

Posto isso, cabe destacar que tudo o que foi discorrido nas páginas anteriores pode parecer uma afirmação do pensamento de Tücrke. E, em certo sentido, o que fizemos se trata disso, mas não em função de uma recepção tácita dos seus argumentos, mas de um reconhecimento da sua importância, pois Tücrke consegue traduzir com perspicácia os urgentes desafios que nossa sociedade tecnológica nos coloca. Por isso tal questão precisa ser pautada na Educação Física. Assim, apontamos que o diálogo com as Ciências Humanas e Sociais que se mostrou tão produtivo para a Educação Física na década de 1980 não deve estacionar-se no tempo; ele deve adquirir um caráter permanente de modo que não desfigure a área, mas antes contribua organicamente para o seu amadurecimento, haja vista que as agudas transformações que se processam na sociedade contemporânea trazem diversas consequências para o âmbito da formação humana, desafiando ainda mais a Educação Física no seu papel de enriquecer a experiência dos sujeitos através do tratamento crítico dos temas da cultura corporal.

## 7. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Mínima moralía**: reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.

\_\_\_\_\_. ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In. ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

\_\_\_\_\_. Teoria da semiformação. In. PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. Tempo livre. In: ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. Resumé da indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). **Comunicação e indústria cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massas nessa sociedade. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

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

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; et al. Perfil atual da formação profissional em Educação Física no Brasil. In: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física na América Latina**: encontros, diversidades e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter; et al. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem e percepção. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani de Lorenzi. Cultura digital e formação de professores de Educação Física: estudo de caso na UNIPAMPA. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1025-1036, out./dez., 2015.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 69-99, 1999.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestésica: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, Walter; et al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CABOT, Mateo. La crítica de Adorno a la cultura de masas. **Constelaciones — Revista de Teoria Crítica**, n. 3, p. 130-147, 2011.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 46-61, 2010.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. **Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados**. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DUARTE, Rodrigo. Industria cultural 2.0. **Constelaciones — Revista de Teoria Crítica**, n. 3, p. 90-117, 2011.

FERREIRA, Fernando Guimarães. A dialética hegeliana: uma tentativa de compreensão. **Revista de Estudos Legislativos**, Porto Alegre, ano 7, n. 7, p. 167-184, 2013.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril, 2004.

FRANCO, Renato. O valor cognitivo do cinema e das imagens segundo Walter Benjamin. **Constelaciones — Revista de Teoria Crítica**, n. 6, p. 322-339, dez., 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n. 1, p. 9-24, 2009.

\_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

GORVETT, Zaria. **Porque tanta gente não consegue relaxar no fim de semana?** Disponível em <<http://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-37004904>>. Acesso: 13/08/2016.

LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. A teoria freudiana do trauma: apropriações para a crítica do desenvolvimento tecnológico. In: MAIA, Ari Fernando; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Orgs). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. São Paulo/SP: Nankin, 2015.

\_\_\_\_\_. O que há para além do princípio do prazer? a psicanálise revisitada pela teoria crítica da sociedade. **Cadernos de Psicanálise**, v. 27, p. 321-345, 2011.

LISBÔA, Mariana Mendonça; PIRES, Giovani De Lorenzi. Quando o esporte-da-mídia vende sonhos e desejos: publicidade e infância na Copa do Mundo da FIFA/2014. In: BRUGGEMANN, Ângelo Luiz; BIANCHI, Paula; SANTOS, Silvan Menezes dos. **Pesquisa e formação em Mídia-Educação Física**. Florianópolis: LaboMídia: Tribo da Ilha, 2016.

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

LOSSO, Eduardo Guerreiro Brito. Sacralização e profanação modernas: leituras de Marx por Christoph Türcke. **REU**, Sorocaba, v. 40, n. 1, p. 189-203, jun., 2014.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 389-406, mai./ago. 2011.

MOLINA NETO, Vicente; et al. Teses especulativas sobre a produção de conhecimento, a formação e a construção docente em Educação Física. In: SILVA, Paula Cristina da Costa; et al. (Orgs.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina**: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Orgs.). **Educação Física no Brasil e na Argentina**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. Quem estamos formando? Interpretando os currículos de Licenciatura em Educação Física. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter Roberto (Orgs.). **Educação física escolar**: docência e cotidiano. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1-24, abril, 2012.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. **Pro-Posições**, v. 8, n. 1, p. 41-50, jan./abr., 2007.

RIZZO, Maria Fernanda Thomé de; PAULA, Cristiane de. A importância do educador físico no desenvolvimento de uma criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, nº especial, 2006.

ROBLE, Odilon José; RODRIGUES, Luiza Silva; LIMA, Karen Adrie de. Lógica das sensações na atividade física: uma análise dos discursos de academias de ginástica brasileiras e suas projeções na sociedade contemporânea. **Saúde Sociedade**, v.24, n.1, p.337-349, 2015.

RODRIGUES, Luciana Azevedo; FARIAS, Márcio Norberto. Os tabus acerca da docência na sociedade excitada. In: MAIA, Ari Fernando; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. São Paulo: Nankin, 2015.

\_\_\_\_\_. A exploração da concentração da formação docente In: 35ª REUNIÃO DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais Eletrônicos...** Porto de Galinhas/PE: ANPED. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-2129\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-2129_int.pdf)>. Acesso: 11/08/17.

SANTOS, Darlan Tavares dos. A formação do professor de educação física para o trato com alunos portadores do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Efdeportes.com/Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, nº 114, nov., 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd114/transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade.htm>>. Acesso: 25/03/2017.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Paulo da Trindade Nerys. **A Formação do Professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos**. 313 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa (Orgs.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA NETO, Samuel; et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Unicamp, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Filosofia do sonho**. Ijuí: Unijuí, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Hiperativos**: abaixo a cultura do déficit de atenção. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

\_\_\_\_\_. Indústria cultural e déficit de atenção. In: LOSSO, Eduardo Guerreiro Brito; MORAES, Pedro Sá (orgs.). **Música Chama**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Circuito, 2016b. p. 174-183. Entrevista concedida a Eduardo Guerreiro Brito Losso. Disponível em: <[http://www.eduardoguerreirolosso.com/entrevista\\_turcke\\_chama.pdf](http://www.eduardoguerreirolosso.com/entrevista_turcke_chama.pdf)>. Acesso: 13/10/17.

\_\_\_\_\_. Materialismo e Teologia: traumas, recalques e cegueiras do fundamentalismo e da secularização. **Revista .doc**, Rio de Janeiro/RJ, n. 5, jan./jul. 2008. Entrevista concedida a Eduardo Guerreiro Brito Losso. Disponível em: <<http://www.unimep.br/anexo/adm/20032015111836.pdf>>. Acesso: 23/10/2016.

\_\_\_\_\_. “Não é possível entender as estruturas sociais sem decifrar sua gênese”: uma entrevista com Christoph Türcke. **Constelaciones — Revista de Teoria Crítica**, v. 6, p. 355-378, 2014. Entrevista concedida a Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória.

\_\_\_\_\_. “Não se pode conceber mais nenhuma ideia clara”. [27 de maio, 2012]. **Frankfurter Allgemeine Zeitung**. Entrevista concedida a Christiane Hoffmann. Tradução: José Pedro Antunes. Disponível em: <<http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015163004.pdf>>. Acesso: 23/10/2016.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. In: VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo horizonte: Mazza Edições, 2012.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. **A Educação Física e a sua constituição histórica**: desvelando ocultamentos. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

WILLIGES, Flademir Roberto. **Sensação e fetiche na cultura da imagem**: o capitalismo estético e as tecnologias do audiovisual. 367 p. Tese (Programa de Pós-graduação em

Psicologia Social e Institucional) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ZUIN, Vânia Gomes. ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A indústria cultural digital e a revolução microeletrônica. In: MAIA, Ari Fernando; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica da cultura digital**: aspectos educacionais e psicológicos. São Paulo: Nankin, 2015.

\_\_\_\_\_. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 213-228, out./dez., 2011.