

CULTURA e PROCESSOS EDUCACIONAIS

Wilson Alves de Paiva

Solange Martins Oliveira Magalhães

Silvia Rosa da Silva Zanolla

(Organizadores)

2ª Edição

Coleção:
CULTURA, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO
Volume 1

Cegraf UFG



UFG Universidade Federal de Goiás

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG

Maria Lucia Kens

Comitê Editorial deste livro

Profª. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil.

Prof. Dr. António Xavier Tomo

Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), Moçambique.

Prof. Dr. Cláudio Luis de Camargo Penteado

Universidade Federal do ABC (UFABC), Brasil.

Profª. Dra. Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil.

Profª. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil.

Prof. Dr. Gibrán Larrauri Olguín

Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero), México.

Prof. Dr. Ivan Fortunato

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP – Câmpus Itapetininga), Brasil.

Prof. Dr. Jose Leon Crochik

Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

Profª. Dra. Sônia Araújo

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Unicen), Argentina



CULTURA e PROCESSOS EDUCACIONAIS

Wilson Alves de Paiva
Solange Martins Oliveira Magalhães
Sílvia Rosa da Silva Zanolla
(Organizadores)

2ª Edição

Coleção:
CULTURA, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO
Volume 1

Cegraf UFG
2023

© Cegraf UFG, 2023

© Wilson Alves de Paiva; Solange Martins Oliveira
Magalhães; Sílvia Rosa da Silva, 2023

Revisão ortográfica e normalização técnica

Fernando de Freitas Fernandes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Allyson Moreira Goes

Capa

Raquel Araújo Fróis

1ª Edição no formato impresso, em 2022, pelo Cegraf UFG,
com o ISBN: 978-85-495-0643-6

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

C967 Cultura e processos educacionais [Ebook]. / organizadores,
Wilson Alves de Paiva, Solange Martins Oliveira Magalhães,
Sílvia Rosa da Silva Zanolla. - 2. ed. - Dados eletrônicos (1
arquivo : PDF) - Goiânia : Cegraf UFG, 2023.
(Cultura, estética e educação; 1)

Inclui bibliografia
ISBN : 978-85-495-0676-4

1. Arte e estética. 2. Cultura e conhecimento. 3. Educação e
os problemas atuais. I. Paiva, Wilson Alves de. II. Magalhães,
Solange Martins Oliveira. III. Zanolla, Sílvia Rosa da Silva. IV.
Coleção.

CDU: 37.013:008

Bibliotecário responsável: Enderson Medeiros / CRB1: 2276

Sumário

Apresentação.....	8
-------------------	---

ARTE E ESTÉTICA

A tenacidade das artes	12
-------------------------------------	-----------

Pollyanna Rosa Ribeiro
Reinaldo Gomes de Arruda
Rita Márcia Magalhães Furtado

Infâncias e imagens: por entre processos educativos, corpos, tempos e experiências	26
---	-----------

César Donizetti Pereira Leite
Ana Lucia Penteado Brandão Prado
Mayra Giovaneti Barros

De corpo-mercadoria a corpo suicida: crítica às relações da sociedade capitalista	46
--	-----------

Augusto César Vilela Gama
Tadeu João Ribeiro Baptista

**Desafios epistemológicos e metodológicos
da pesquisa em artes visuais..... 62**

Elsieni Coelho da Silva
Antônio Neto Ferreira dos Santos

CULTURA E CONHECIMENTO

**A união entre o sonho apolíneo e a embriaguez
dionisíaca no primeiro manuscrito de Nietzsche 85**

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

**O flisteu da cultura e a educação:
algumas considerações..... 101**

Janaína Cordeiro Campos Ribeiro de Freitas
Wilson Alves de Paiva

**Formação cultural e racionalidade administrada sob
a égide do esclarecimento totalitarista: educação e
resistência pela teoria crítica frankfurtiana..... 138**

Cleudes Maria Tavares Rosa
Fernanda Ortins Silva
Sílvia Rosa da Silva Zanolla
Welma Alegna Terra

**“As Bonecas que Cantam” versus “Os Gargantas
de Ouro”: por que os homens cantam e
as mulheres encantam? 154**

Ana Flávia Tavares de Melo
Jaqueline Aparecida Barbosa
Márcio Penna Corte Real

EDUCAÇÃO E PROBLEMAS ATUAIS

Significados de las experiencias de formación permanente en profesores/as de idioma extranjero inglés de Jujuy, Argentina 173

Susana Beatriz Argüello

María Fernanda Rodríguez

Saberes docentes na universidade pública brasileira: reflexões em tempos de pandemia pelo Sars-CoV-2 212

Solange Martins Oliveira Magalhães

Mariana do Vale Moura

Avatares en el desarrollo del curriculum universitario en tiempos de covid-19: tensiones en el contexto argentino 232

Sonia Araujo

Sobre os autores e organizadores 251

Apresentação

A linha de pesquisa de Cultura e Processos Educacionais, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), tem a satisfação de trazer a público o presente projeto editorial, consubstanciado por esta coleção, intitulada Cultura, Estética e Educação. Trata-se, sem dúvida, de um projeto que recebe apoio e suporte das instituições a que pertencemos e somos vinculados (PPGE, FE e UFG, principalmente, além de outras, cujos vínculos dos colaboradores serão apresentados ao longo dos textos), como pesquisadores e pesquisadoras da área da educação; mas que também é fruto do esforço de compreensão e do trabalho de mulheres e de homens, que têm dedicado a sua vida profissional à análise e dinamização dos processos formativos e de produção do conhecimento, que se desenvolvem no profícuo encontro entre a arte, a estética, a cultura e a educação.

Assim, o que compartilhamos com o público leitor é o resultado de anos de trabalho e de produção do conhecimento, advindo de projetos de pesquisa de pesquisadores e pesquisadoras profissionais, realizados muitas vezes em colaboração com seus orientandos de mestrado e de doutorado do PPGE/

FE/UFG. Muitos desses estudantes de Pós-Graduação, hoje, são atuantes como professores e professoras em instituições de educação básica e de ensino superior, no estado de Goiás e nas mais diversas regiões do Brasil.

Cumpre-se destacar que, coerentemente com o trabalho que realizamos na linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais, do PPGE, partimos de uma compreensão ampla do que seja a educação e os processos educacionais que visam à formação humana. Em nosso entendimento, a escola ocupa papel central na vida em sociedade – como instituição oficial de ensino – e, por isso mesmo, tem lugar garantido nas nossas reflexões. Não obstante os problemas da área da educação, sobre os quais dirigimos nossa atenção, perpassam os mais diversos espaços da vida e da convivência humanas. Neste prisma, o leitor e a leitora encontrarão nesta coleção, também, textos que propõem o debate e a análise sobre questões educacionais presentes em espaços socioculturais que permitem tematizar: A arte e a estética, no que respeita à presença e os dilemas das artes nas sociedades contemporâneas; a educação das infâncias; a questão do corpo na sociedade capitalista; assim como, as relações entre cultura e conhecimento, no que tange aos desafios da pesquisa em educação; a pesquisa em filosofia e suas relações com a arte e a educação; os meandros da formação humana mediante a teorização crítica da sociedade; à presença da mulher no campo de produção cultural da música; e, no que diz respeito à Educação e problemas atuais, a produção deste primeiro volume discute questões que vão da formação permanente de professores de língua estrangeira (inglês) à formação para o ensino de disciplinas específicas do currículo escolar (Geografia); bem como, debates contemporâneos e inusitados, provocados, por exemplo, pelo advento da pandemia de covid-19, que tem assolado a humanidade, desde o final dos anos de 2019 e início dos de 2020, assim como às questões atinentes a presença das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), que têm impactado os currículos e os processos de ensino e aprendizagem, tanto quanto à própria vida em sociedade.

Esse conjunto temático, presente neste primeiro volume, representa uma visão do universo de problemas e questões da área da educação – conforme os concebemos – e tem um sentido inaugural daquilo que se possa esperar venha a figurar nos volumes futuros desta coleção. O que o leitor e a leitora podem esperar na continuidade é que, por meio de produções individuais e coletivas, nós, professores e professoras da linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais, do PPGE/FE/UFG, em conjunto com nossos colaboradores e colaboradoras, assumamos o desafio de reafirmar o compromisso da universidade pública, como instituição de caráter social comprometida com a formação humana e com a própria vida, como ato e processo de conhecimento. Isto é, o que pretendemos é convidar o leitor e a leitora a nos acompanharem, por meio da leitura e da reflexão suscitada por estes textos, em uma viagem. Sim, uma viagem cujo ato de conhecer é a coordenada cartográfica no horizonte a ser perseguida por aquelas e aqueles que, muitas vezes, tendo motivos para se calar diante dos desafios que os tempos históricos nos apresentam, ousam a pensar e a expor o fruto do seu pensamento a crivo do debate público, por entenderem que este é o lócus privilegiado da aventura humana, quando se ousa a reivindicar o encontro entre cultura, estética e educação como possibilidade para pintar o mundo com cores mais bonitas.

Márcio Penna Côte Real

Pela linha de pesquisa: Cultura e
Processos Educacionais – PPGE/FE/UFG
Goiânia, janeiro chuvoso de 2022.

ARTE E ESTÉTICA

A tenacidade das artes

Pollyanna Rosa Ribeiro

Reinaldo Gomes de Arruda

Rita Márcia Magalhães Furtado

Talvez tenha sido sempre assim. [...] Pois aquilo que diferencia as obras de arte de todas as outras coisas é a circunstância de que são, por assim dizer, coisas futuras, coisas cujo tempo ainda não chegou. Está distante o futuro do qual se originam [...].

(Rilke, 2011, p. 139).

As artes na mira de diferentes incursões

Vivemos, nos últimos anos, uma sequência ininterrupta de investidas explícitas contra as humanidades. Destacaremos também aquelas que atuam sobre o campo artístico. Uma amostragem significativa de casos, especificamente no Brasil dos últimos quatro anos, evidencia que atualmente há um agravante do aparelhamento do Estado que ataca as artes, não só de forma explícita, mas também na redução das condições e no uso da burocracia, que inviabilizam e impõem dificuldades à produção, à divulgação e ao acesso aos bens culturais. Em tempos que sobrepõem o

conservadorismo e a desvalorização da humanização, as áreas socioculturais, em geral, vêm sofrendo diversos infortúnios, e várias manifestações artístico-culturais estão acometidas na contemporaneidade por travas que tentam obstaculizar as modalidades artísticas que são dependentes de recursos públicos.

Mas por que as artes se tornaram alvo de diversos ataques? De onde se originam? O que há na composição artística que causa tanto incômodo? Por que a proteção das crianças, da família e da religião configura-se como pretexto para as tentativas de depreciação das produções artísticas? Nesse contexto, o que a pintura contemporânea nos permite pensar? Essas questões não têm a pretensão de serem respondidas, mas de ressoarem nas reflexões, sendo necessário problematizar sobre o que é arte e sua relação com a formação humana. Por isso, o objetivo deste trabalho é discutir as interfaces que compõem a arte e, como seus fluxos tocam, de uma maneira ou de outra, os sujeitos.

Circunscrever a arte de maneira objetiva seria um desafio que arriscaria subestimar seu potencial simbólico de ocupar o lugar que lhe é próprio entre lugares. Com exceção da arquitetura, as outras obras artísticas muitas vezes são itinerantes ou têm sua exibição em diferentes locais, tais quais as peças teatrais, shows musicais, apresentações de dança, filmes, pinturas. Assim, muitos museus, galerias, os palcos em geral têm o vigor do movimento, pois são lugares de passagem. Seguindo essa lógica das sucessões, o percurso aqui proposto será o de busca, por uma travessia não retilínea de rastreamento, do que compõe a arte e a faz importunar alguns.

Nancy (2012) lança mão de uma figuração vestigial para buscar apreender os rastros da arte. Para ele, a arte, inclusive a contemporânea, tornou-se vestígio, é aquilo que deixa marcas, é perceptível e sensível, é remanescente, por isso mesmo é resistente. O processo invisível, a caminhada do fazer artístico, a travessia percorrida, a cadência, os movimentos dos passos não estão apagados plenamente porque estão envolvidos

nos sinais deixados pela pegada, mas o que de fato comparece e torna-se visível são os resíduos que não perecem. Sendo assim, “o fato de a arte ser hoje seu próprio vestígio é o que nos abre para ela” (Nancy, 2012, p. 304). O percurso é mais relevante que o destino, isto é, a trajetória da produção humana encontra-se implicada na obra, porém aquilo que resta, que é a obra, é o que resiste, que marca a existência da arte e sua possibilidade de propagação, de afetar outros que interagem com ela.

Nessa perspectiva, compreendemos que a arte não se deixa capturar por uma conceituação objetiva. Logo, procuraremos bordejar suas margens devido a sua multidimensionalidade. Aqui destacaremos apenas algumas das dimensões que constituem a essência artística criadora. Essas dimensões artísticas são de natureza simbólica, política e epistemológica.

O que a arte toca na formação humana?

Os signos artísticos próprios a cada estética – musical, audiovisual, gráfica, corporal etc. – são uma expressão imbuída de enunciação e de autenticidade. “Que a linguagem seja expressão, mas nunca condicionante, é este o seu paradoxo – e é isso que ao mesmo tempo permite à memória ser criativa e nos dá a nós a ilusão da liberdade” (Nancy, 2012, p. 14). Da mesma forma, esse efeito se presentifica também em muitas obras de arte que integram o legado e o patrimônio da humanidade, constituindo a memória e impulsionando novas formas expressivas.

Essa possibilidade de permanência e constituição mnêmica que grandes obras de artes podem causar, a capacidade de impactar a história pessoal, de despertar a comoção de uma geração, nos indica que elas têm “o privilégio, absolutamente único, de seguir a história, se achar que o deve, ou de brincar com a história, se o preferir, saltando as cronologias e apresentando o depois como prova, ou causa, do antes” (Nancy, 2012, p. 14). Além de ultrapassar a barreira do tempo anunciando o porvir ou resgatar o passado, a arte como elaboração artística possui a capacidade

de criação e de inventividade a partir da leitura crítica da realidade, isso muito diz de seu poder formativo. Sem dúvida, ele não passa ileso à vista do olhar conservador.

Não esqueçamos de que a arte é sempre produzida por um sujeito, e que a capacidade humana não tem freios, pois “ela tem uma história, é processo, passagem, sucessão, aparição, desaparecimento, acontecimento” (Nancy, 2012, p. 294). Sua memória, vivacidade, inovação ininterrupta, liberdade, teor questionador e capacidade de reinvenção – é isso que a torna tão humanizante – incomoda e espanta os padrões regressistas. O artista é o criador, aquele que trabalha para escapar dos preceitos, ressignificar, contestar, fluir dos paradigmas, reafirmar-se único e diferente, ler o passado, carregar o presente e transcender seu tempo. Consequentemente, a pontaria conservadora volta-se para ele e sua produção.

Desde a Antiguidade, a humanidade preocupou-se com a formação humana, não somente para o desempenho específico do trabalho, mas, sobretudo, para a humanização, isto é, para tornar o ser humano íntegro, justo, ético, emancipado e não alienado. Nos dias de hoje, almejam-se os mesmos princípios, por conta das ações e comportamentos considerados desumanos, como guerras, corrupções, intolerâncias com o semelhante, racismo, destruição do meio ambiente, entre outros. Por isso, é pertinente pensar o papel da arte em relação à formação humana, principalmente numa estrutura pedagógica que possibilite uma formação integral, proporcionando a humanização efetiva para tornar o ser humano um cidadão sensível, com capacidade de exercer sua cidadania de maneira fraterna, responsável, autônoma e crítica (Coelho, 2009).

Como a arte se enlaça à política?

Percebemos que não só a arte contemporânea desperta animosidades, outras manifestações artísticas clássicas não passam ilesas, portanto, a gênese da questão desse incômodo pode estar na natureza da arte. Ampliando o espectro de análise, podemos dizer que a especificidade dos sig-

nos artísticos repousa na estética, ou seja, na evidência do que é próprio e sensível a cada gênero artístico. Por possibilitar sensações, por tocar o outro, faz-se presente e dá contornos à vida comunitária e à dinâmica política da sociedade, podemos dizer que a relação estabelecida entre arte e política se constitui como um enodamento.

As grandes, autênticas e legítimas obras de arte possuem capacidade de atrair a consciência e de fazê-la aderir ao que instantaneamente revelam. [...] dilatando a consciência, tornando-a mais receptiva aos contrastes da vida, ela pode abrir possibilidades para a ação prática. Sem conduzir diretamente nem ao compromisso moral nem à atividade de caráter social ou político, é uma forma de apelo, de solicitação, capaz de despertar a consciência moral para a descoberta dos valores éticos, inclusive os sociais e políticos. (Nunes, 2000, p. 88).

A arte é uma forma e uma via de abertura à realidade. Essa vinculação da arte com a política é perceptível sobretudo na preocupação social que vários artistas manifestam, explicitando uma participação mais efetiva na realidade social. Assim, a arte, indubitavelmente, perpassa pelas relações sociais, expressando sentidos específicos de uma determinada realidade, por isso é uma categoria essencial para a sociedade pensar, inclusive, seus vínculos, seu comprometimento, em relação a si e aos outros com o todo que a compõe.

Rancière (2009) busca explicitar a relação entre os campos estético e político na obra *A partilha do sensível*. Desse título, podemos depreender que tanto a arte quanto a política partilham justamente do mesmo componente, do que é tangível, apreciável e cognoscível. Esse aspecto sensível inerente às artes é tomado como foco das investidas governamentais. Nesse sentido, reconhecemos com o autor que “hoje em dia, é no terreno estético que prossegue uma batalha ontem centrada nas promessas da emancipação e nas ilusões e desilusões da história” (Rancière, 2009, p. 12).

Essa batalha está assentada no reconhecimento de que as artes podem ter largo alcance social, pois várias modalidades artísticas possuem “grandes formas de partilha estética” (Rancière, 2009, p. 20). A depender da obra de arte, a capacidade de impulsionamento pode ser imensurável, de arrastar multidões ou de transformar radicalmente a forma de o sujeito ver o mundo. Isso demonstra que o potencial artístico não passa despercebido, já que uma substância constitutiva da arte é a sua visibilidade.

Sendo assim, “as práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervem na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (Rancière, 2009, p. 17). Como as artes não são individualizadas ou pertencentes apenas ao artista, elas entremeiam e integram a cultura, os modos de ser, de pensar e de agir de uma comunidade, possuem uma força que pode direcionar rotas e redimensionar a forma de sentir o mundo.

Nesse sentido, não há gêneros artísticos silenciosos, tal qual discutido anteriormente, pois todo texto artístico tem algo a ser proferido, e a obra convoca os sujeitos à indagação, ao deleite, ao incômodo ou a qualquer outra afetação. A partir do momento em que a obra de arte está em exposição, ela não se faz indiferente, faz-se notada. Essa disponibilidade para ser olhada, escutada, percebida e sentida de alguma forma incita as pessoas. Ao atingir o público, a obra de arte “faz política”, isto é,

essas formas definem a maneira como obras ou performances “fazem política”, quaisquer que sejam as intenções que as regem, os tipos de inserção social dos artistas ou o modo como as formas artísticas refletem estruturas ou movimentos sociais. (Rancière, 2009, p. 18-19).

Política aqui é compreendida como modo de operar as relações sociais, por isso, sua abrangência coletiva impacta também os modos de construção subjetiva. “A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (Rancière, 2009, p. 17).

Como atualmente a política governamental acirra seus propósitos em ditar a conduta, especialmente no campo privado, e não partilha do bem comum, volta-se hostilmente para o campo artístico como mostra do temor de seu potencial. O desenho estético contemporâneo do nosso país está marcado no encaço das humanidades, entre elas as artes, notadamente, firmadas pela visibilidade que lhes é própria. Contudo um aspecto precisa ser considerado:

As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base. (Rancière, 2009, p. 26).

Os traços ressaltados no campo estético são os da luta e da resistência, já que o teor subversivo é intrínseco à atividade artística. Portanto, muitas vezes, “os atacantes” não contam com o efeito reverso presente no próprio potencial artístico, que se reafirma mais tenazmente nessas situações e na resistência daqueles que valorizam o campo artístico, sejam artistas ou público apreciador.

Qual o verso da tábua de tiro ao alvo?

Atualmente no Brasil, até mesmo a razão e o conhecimento científico estão também na mira governamental e de determinados grupos alinhados, o que está em voga não é mais simplesmente a razão em detrimento da sensibilidade, o que se encontra em foco é o desmonte das práticas formativas que projetam a formação cidadã com a atenuação do fosso da desigualdade. Os ataques não são só institucionais ou pessoais, uma vez que eles ferem as obras artísticas, atingindo processos, produtores e os produtos. Diante disso, o que resta?

Como tão discutido ao longo do texto, de fato há um reconhecimento do seu potencial formativo e educacional, daí ter o campo estético sob a mira. Contudo o que talvez não lemos em conta é que esse cenário abundante em mecanismos de controle e de ofensivas seja fértil em disponibilizar, nessa adversidade, mais elementos para instigar aquilo que é próprio ao campo estético: a insurgência, a transgressão e a criação, demandando das linguagens artísticas ainda mais provocação da sensibilidade, da propagação e do engajamento político. Assim, buscaremos na especificidade da pintura essa possibilidade de análise.

Fenomenologia e pintura contemporânea: experiências de apreensão das coisas do mundo

A capacidade da arte de exprimir no campo do sensível, o conteúdo da consciência, encontra na fenomenologia um espaço ímpar de fundamentação metodológica. A fenomenologia consegue capturar esse momento singular da pintura, que nega sua desapareição ao capturar as coisas tal como elas se manifestam, para efetuar sua suspensão provisória do real e retornar a ele com a essência a ela atribuída. Esta capacidade intermediária promove uma mediação justamente na alternância do que é visível na experiência concreta do mundo e o que invisível na materialidade da obra, e perceptível em sua possibilidade reflexiva. A imagem pictural revela a totalidade do livre aparecer do objeto artístico cuja interpretação fenomenológica dessa interação convida à compreensão estética da obra de arte. Ou seja, não é apenas o exame do fenômeno em si, mas a compreensão de que uma obra é constituída por uma linguagem do pensamento, que suscita também a imaginação a partir da manifestação da obra. Essa relação dialogal culmina numa escrita do mundo. A experiência estética, portanto, é o entrecruzamento da linguagem com o mundo e a própria temporalidade. Esse entrecruzamento complexo se justifica pelo caráter ambíguo da arte, ou seja, esta é representativa tanto de elementos pre-

sentes na realidade concreta quanto daqueles no campo do etéreo, das crenças. Entre a realidade e o pensamento, a exteriorização do sentimento pode ser potencializada. O movimento do pensamento explicita o rigor da atitude intencional que o caracteriza e permite o transmutar do conceito já dado na representação ao em si do objeto percebido, imaginado e pensado pela presença, o que é por ela expressado e a reflexão sobre os dados referenciais fornecidos.

Assim, pensamos que a filosofia ontológica de Merleau-Ponty é uma possibilidade de fundamentar a prática pictórica e compreender a pintura como criação, reflexão, prefiguração e transfiguração do mundo objetivo e subjetivo por meio da percepção corpórea, que vê e apreende tanto as coisas visíveis como as invisíveis do mundo. Como acredita Merleau-Ponty (2004), o pintor desempenha uma atividade mágica da visão totalmente desprovida de sentido. Sua filosofia contribui, portanto, para o questionamento do pensamento racionalista como verdade absoluta e, também, da pintura clássica como a exata visibilidade do mundo.

Merleau-Ponty acredita que houve um desenvolvimento pictórico não linear entre o passado e o presente, considerando que os problemas gerados pela primeira pintura plasmada nas paredes da Caverna de Lascaux, na França, posteriormente retomada pelos artistas dos períodos históricos seguintes, certamente já teriam sido resolvidos, e os artistas já teriam tido tempo suficiente para aperfeiçoarem um meio de chegarem à verdadeira e objetiva visão das coisas. Nesse sentido, não houve uma evolução linear das representações pictóricas, pois “o clássico e o moderno pertencem ao mesmo universo da pintura, concebido como uma única tarefa desde os primeiros desenhos na parede das cavernas até a nossa pintura consciente” (Merleau-Ponty, 2004, p. 91). O artista está sempre se renovando, recomeçando o seu trabalho com um olhar neófito, inaugural.

A filosofia, especificamente a fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty, permeia esta discussão com foco nas implicações do olhar per-

ceptivo do pintor e sua capacidade de apreensão da visibilidade corpórea das coisas do mundo através da pintura, de uma maneira renovada. Com efeito, um artista contemporâneo pensa e apreende o mundo vivido por meio da pintura, pois seu olhar não é fixo, mas, sim, dinâmico.

Cauquelin (2005) explica que o conceito de arte contemporânea não é de conhecimento público, pois esta é ainda mal apreendida devido à fusão de vários tipos de práticas, elementos expressivos e tendências artísticas existentes. Contudo é pertinente considerá-la como um componente indispensável para a existência humana. Hoje, há um espaço abundante de manifestações artísticas presentes em todos os lugares e em muitas áreas da capacidade humana. Com isso, se instalou no mundo artístico uma grande confusão, assim como uma inquietação nas pessoas que buscam apreendê-la.

Por outro lado, a arte contemporânea “não dispõe de um tempo de constituição, de uma formulação estabilizada e, portanto, de reconhecimento” (Cauquelin, 2005, p. 11). Cauquelin enfatiza que não se analisa a arte contemporânea no sentido literal da palavra, pois a produção artística da atualidade, aquela que se manifesta quando o público a observa, é tão somente arte moderna, se levarmos em consideração o período moderno como sendo todo o século XX.

Nesse viés, o que se entende hoje por obra de arte é amplo, complexo, e se constata na diversidade de movimentos artísticos existentes e em produções artísticas que incluem ideias e ações inovadoras do seu tempo. Os artistas contemporâneos estão propondo o novo por meio da sensibilidade para representar as experiências do mundo interior e suas implicações com a natureza e o universo cultural. Com isso, idealiza-se uma nova realidade. Nesse caso, ao fazer e produzir arte, o indivíduo também desenvolve ideias mobilizadas por percepções, sensações, sentimentos e emoções.

Na fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty, tem-se uma possibilidade de descortinar a fumaça que impede a compreensão e fruição da arte contemporânea, já que esta sinaliza um caminho de possível res-

significação da pintura da contemporânea. Basta fazer a analogia para perceber a similaridade entre os princípios da fenomenologia ontológica com as concepções pictóricas das tendências artísticas que se opuseram às ideias de Duchamp, e que influenciaram a renovada pintura que se vislumbra. Dentre os valores do processo pictórico refletido por Merleau-Ponty, podemos destacar: a valorização da originalidade, da técnica e do estilo do artista; da deformação proposital dos elementos expressivos; da interlocução da arte com o público; da valorização da cultura popular; dos gestos, movimentos e percepções do corpo; das experiências vividas no mundo pelo pintor; da relação da estética com a arte; da relação do visível e o invisível etc.

De fato, esse olhar renovado, a partir da ruptura da arte clássica com a arte moderna no final do século XIX, causa inquietação e estranheza no público; o que Georges Didi-Huberman (2010, p. 231) designou por “desorientação do olhar”, uma experiência na qual não sabemos mais, exatamente, o que está diante de nós e o que não está. Didi-Huberman explica que a estranheza do olhar não é algo negativo e ineficaz, pois, quanto mais um Ser se localiza e se identifica com o seu espaço social, mais aumenta a sua falta de reflexão, percepção e vivência. Sendo assim, a desorientação provoca uma reação do Ser que teme ser destruído pelo desconhecido ou pela própria ignorância.

Para Merleau-Ponty (2004), Cézanne se recusou a ter de escolher entre as dicotomias dualistas, sujeito/objeto, pensamento/sensação, alma/corpo e caos/ordem. Ele preferiu outro caminho, isto é, o caminho que não foi humanizado, onde as coisas não são ainda familiares a nós, pois estão em estado bruto. Ele acredita que não precisa separar as coisas fixas que aparecem ao nosso olhar e sua maneira fugaz de aparecer, pois ao pintar, não modelando as formas da natureza, mas modulando-as em uma organização espontânea, Cézanne não determina um corte entre os sentidos e a inteligência, mas entre a ordem espontânea das coisas percebidas e a ordem humana das ideias e das ciências.

Nesse viés, pode-se dizer que a filosofia da percepção corpórea de Merleau-Ponty está em conformidade com o desenvolvimento do processo solidário, sensitivo, intuitivo e engajado, tão necessário para a formação integral. Nesse novo contexto, que pode ser transformado em uma nova proposição pedagógica, o sujeito não é tratado como objeto ou uma coisa vazia que necessita ser preenchida, mas como Ser-no-mundo com experiências vividas, ou seja, com comportamentos, intenções e anseios constituídos na relação com as coisas do mundo. Pois, se o sujeito é um Ser-no-mundo, por consequência, a sua consciência tem de estar conectada diretamente com o mundo que o envolve. É exatamente por isso que Merleau-Ponty se opõe ao pensamento racionalista puro, quando se fundamenta na fenomenologia de Husserl para desenvolver estudos que mostram o enraizamento do espírito no corpo, isto é, a consciência corpórea ligada às coisas do mundo demonstrando que toda função, reflexiva ou não, tem como fundamento a percepção do mundo. Isso porque, a todo momento, o sujeito realiza movimentos e gestos ancorados em uma crença perceptiva do mundo e das coisas que o cercam, sem que a consciência tenha de pensar constantemente a respeito deles.

Merleau-Ponty (2004) explica que a liberdade criadora está vinculada às experiências do mundo vivido, comportamento, ações e atitudes vivenciadas pelo Ser, pois a liberdade é o desvencilhar de todas as amarras do passado e viver o presente com um olhar de mundo renovado, como é o caso de Cézanne, que desde criança já indicava os gestos pelos quais as coisas o tocavam. Por isso, o sentido de Cézanne dará em suas obras pictóricas é que as coisas e os rostos pintados pediram para serem pintados; ele apenas liberou esse sentido, isto é, ele somente exprimiu o que eles queriam exprimir.

Nessa mesma linha de raciocínio, Mikel Dufrenne (1998) explica que o objeto estético é expressivo e portador de um mundo próprio, completamente diferente do mundo objetivo no qual está inserido. Assim, segundo ele, o objeto se manifesta constantemente com o observador e com os outros objetos, pois ele exprime o sentido do seu corpo, ou seja, como um espírito que responde e que solicita a interlocução com o nosso espírito

e força a relação de amor fraterno. Dufrenne nos convida a “escutar a linguagem do objeto estético, ler a expressão que o informa, e entrar mais profundamente em sua intimidade do que através do conhecimento do intelecto” (Dufrenne, 1998, p. 85).

Considerações finais

Podemos admitir que a tenacidade das artes, para além de suas propriedades, tais como cor, perspectiva, linha, estilo, assenta-se sobretudo nos aspectos formais e estéticos, que se pautam, como disse Gillo Dorfles, na “capacidade informativa e comunicativa transconceitual e transcronológica” (1992, p. 12) que estas possuem, se tornando fundantes para sua organicidade e expressividade. Pensamos que é justamente por isso que tantos teóricos apontam a arte como necessidade vital, pois esta se confunde com a vida, e necessita, portanto, de sentido e significado para existir. Enquanto manifestação do sensível na materialidade do objeto, a arte presentifica o que poderia se perder nos lampejos da imaginação. Mesmo que momentaneamente, como na performance, a existência e a evidência do estatuto de um objeto estético dão consistência à efemeridade das coisas, criam uma realidade paralela e uma consciência temporal e espacial que redimensionam a nossa consciência de mundo.

É neste sentido que pensamos a arte, uma testemunha de seu tempo, na medida em que ela incorpora, no processo criador, elementos da experiência humana nos âmbitos pessoal e coletivo. Em certa medida, a arte, com sua potência formadora e política, nos ajuda a ter serenidade e esperança para os enfrentamentos destes tempos sombrios, fazendo circular, para além do circuito artístico ou epistemológico, os saberes estéticos, que se tornam cada vez mais fundamentais para a interpretação da criação artística, e o reconhecimento de sua necessidade para o desenvolvimento do pensamento múltiplo e diverso, que desvela o processo interativo do Ser com o mundo e institui diferentes formas de conhecimento, narrativas e significações, que nos permitem ampliar a articulação da dimensão social da arte com as relações sociais. É possível que aí resida a tenacidade das artes.

Referências

- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.
- COÊLHO, Ildeu. Filosofia, educação, cultura e formação. *In*: COÊLHO, Ildeu (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia, GO: Ed. PUC Goiás, 2009. p. 7-14.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos offa*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DORFLES, Gillo. *O dever das artes*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992.
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O offo e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- NANCY, Jean-Luc. O vestígio da arte. *In*: HUCHET, Stéphane. *Fragments de uma teoria da Arte*. São Paulo: Edusp, 2012. p. 289-306.
- NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Ática, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Ed. EXO experimental org.: Editora 34, 2009.
- RILKE, Rainer Maria. *A melódia das coisas: contos, ensaios, cartas*. Tradução e organização: Cláudia Cavalcanti. São Paulo: Ed. Estação Liberdade, 2011.

Infâncias e imagens: por entre processos educativos, corpos, tempos e experiências

César Donizetti Pereira Leite

Ana Lucia Penteadó Brandão Prado

Mayra Giovaneti Barros

No começo era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo,
Ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.

(Barros, 2016, p. 17).

Imagem 1



Arquivo Grupo IM@GO – Unesp Rio Claro

Será possível uma educação que delira? Será possível uma educação que olha, escuta e sente? Uma educação presente? Uma educação que caminha, que cria, que afeta e é afetada? Será possível uma educação movimento?

O que delira na educação? O que olha, escuta e sente a educação? Ou ainda, que olhares, escutas e sensações tocam a educação? Uma educação presente? Que caminhos são traçados, produzidos, criados, movimentados pela educação? Uma educação em movimento... uma educação corpo-movimento.... uma educação movimento....

No próprio movimento da “educação corpo-movimento”, o que podem olhos, orelhas, narizes? O que podemos ver com os cheiros, sentir nas escutas, escutar nas imagens? Que embaralhamentos atravessam um corpo desavisado e atento ao que acontece com e no próprio movimento?

O que pode um movimento-pensamento? E ainda um pensamento-movimento?

Imagem 4

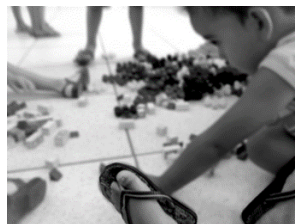


Imagem 3



Imagem 2



Imagens (Arquivo Grupo IM@GO – Unesp Rio Claro)

Uma educação que encontra movimentos para fazer dela própria um delírio que cria... uma educação que flerta com sua própria infância, uma educação verbo, verbo que delira...

O que encontra um pesquisador na educação infantil? Que encontros a infância proporciona para um pesquisador na educação? O que as imagens produzidas pelas crianças provocam em quem as vê? Quais olhares, cheiros, paladares, afetos são acionados por essas imagens? Uma pesquisa que balança, movimenta, foca e desfoca. Uma pesquisa que experimenta. Uma pesquisa que voa, uma pesquisa que leva, uma pesquisa experiência.

Quando oferecemos câmeras fotográficas e filmadoras às crianças, nos colocamos em uma perspectiva em que pesquisar é assumir riscos. Assumimos o risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. Os caminhos

que as crianças produzem e que produzem a pesquisa e o pesquisar. Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Não um caminho único e seguro, muitas vezes presente nas experiências científicas, mas o caminho criança, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar [...]. (Leite, C. D. P; Leite, A. R. I. P.; Christofoletti, 2017, p. 346).

Crianças, infâncias, imagens, pesquisas, experiências que correm e vazam e transbordam, por entre lentes, corpos, tempos e espaços. Mundos, mundos outros, outros mundos, que escapam da lógica hegemônica do adulto e que correm para “mundos menores”: infantis, heterotópicos, mundos de uma minoria.

Encontros com crianças na escola que se movem sem fixarem-se, que navegam pelos espaços e fogem das margens para o infinito dos oceanos, para o infinito dos espaços. O que podem esses encontros com a infância?

É um mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõe sobre o mundo das crianças, mas um mundo que não “se organiza”, não “se arruma” em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas “lógicas de outros tempos e outras razões”, um mundo inseguro e irascível. (Leite, C. D. P; Leite, A. R. I. P., 2014, p. 88, grifo do autor).

O que podem os encontros? O que podem os encontros com as crianças fazer povoar a educação?

O que pode uma ou muitas infâncias? Infâncias? Infâncias...

Imagem 5



Arquivo Grupo Im@go – Unesp Rio Claro

O que do passado que territorializa discursos, narrativas sobre a educação, deixam marcas no presente e determinam nossas práticas com crianças? Quais narrativas fixam a educação? Quais narrativas contornam o que pensamos e fazemos com as crianças? Quais narrativas alimentam, nutrem signos, conceitos, modos de pensar a infância?

Entre passado e presente haveria uma ou muitas histórias que narremos? Para narrar? Seria a infância marcada por certa cronologia que explica, que aplica, em nossas experiências cotidianas com as crianças, modos e formas de estar no mundo? Os silenciosos delírios ensurdecedores do tambor de *Oskar Matzerath* no filme *O tambor*, de Volker Schlöndorff,¹ ou ainda as incansáveis travessias e andanças de *Edmund*, no filme neorealista *Alémânia ano zero*, de Roberto Rossellini.

Imagem 6



Arquivo Grupo Im@go – Unesp Rio Claro

1. *O Tambor...* (1979).

Infância... entre contornos e tempos

Por entre marcas daquilo que podemos falar e pensar nos contornos de uma ou muitas infâncias, encontramos o antropólogo e historiador francês Philippe Ariès (2006). Em sua obra *A história social da criança e da família*, apresenta um relato das mudanças no status social da infância, analisando como as crianças eram representadas em obras de arte através do tempo. Segundo ele, o surgimento de um sentimento que caminhou até a maneira como enxergamos a infância hoje, aconteceu de forma gradual a partir do século XVII. Ao “gradual”, descrito por Ariès (2006), acrescentamos processual, determinante e determinado por nossas práticas com as crianças e com aquilo que na própria infância modula nossos olhares e ações. Este gradual, processual, marcou modos quase dogmáticos de relações nas práticas educativas.

De acordo com Ariès (2006), as representações das crianças nas pinturas medievais mostram que antes do século XVII, a infância não era entendida como faixa etária ou grau de desenvolvimento, e que não havia o conceito de fases específicas determinadas pelo desenvolvimento físico, mental e intelectual do indivíduo. Em vez disso, ser infante era ser dependente. Assim, uma vez que a criança tivesse mínima autonomia para tomar decisões e realizar tarefas, já era socialmente igualada aos adultos. Por outro lado, jovens e adultos com limitações intelectuais ou físicas, que os colocassem em condição de dependência, também eram representados pela palavra “infante”, o que mostra que não havia uma fronteira bem delimitada entre a infância e a fase adulta, não havia uma fronteira etária, mas sim uma determinada condição – a da dependência.

As escolas também trazem memórias que nos remetem a falta de divisão etária. No século XVI, os colégios, que anteriormente atendiam apenas membros do clero, passam a receber nobres e burgueses, e se tornam, a partir da necessidade da leitura, cada vez mais uma instituição indispensável socialmente. Porém crianças e jovens frequentavam as

mesmas salas de aula, o que também demonstra a pouca ou nenhuma preocupação em reconhecer a importância e as necessidades específicas da infância, ou, dito de outro modo, reconhecer o que hoje entendemos como certas diferenciações entre crianças menores e jovens.

O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime*. O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os alunos. (Ariès, 2006, p. III, grifo do autor).

A mudança, que começou a aproximar o sentimento de infância ao desenvolvimento biológico e a faixas etárias específicas, foi um movimento que inicialmente estava restrito às classes sociais mais abastadas. É possível, no entanto, encontrar registros que mostram que já no início do século XVIII temos expressões como “pequena criança” ou “criancinha”, relacionadas à indivíduos na primeira infância, ainda que, novamente, isso só acontecesse entre a burguesia (Ariès, 2006, p. 12).

Quando este processo se altera e passa a olhar para a criança com mais cuidado, o que se desenha é um ser sem controle. De adulto em miniatura a indivíduo selvagem, a criança passa a ter a necessidade de cerceamento, ou seja, é preciso que alguém a tutele até a vida adulta para que seu comportamento desmedido e problemático seja domado, e ela saia da infância e chegue à idade adulta (de)formada, papel que é dado à educação.

De modo geral, o que temos é que ocorre uma espécie de organização, de sistematização ao que, de certa forma, já era presente na cultura ocidental desde a antiguidade, ou seja, tirar a criança da infância e a infância da criança (Leite, 2011).

Educar, delirar, criar... infantilmente. Podemos?

Ao pensarmos em educação e como essa prática tem acontecido nas últimas décadas em diversas instituições, mas mais especificamente nas escolas, é possível afirmar que há um modo de pensar/fazer hegemônico que se dá através de determinados tipos de controle; controle do que e de como ensinar, controle sobre modos de ser e de fazer, controle sobre os corpos, sobre os espaços, sobre os tempos. O que temos na modernidade e nos modelos escolares é uma sistematização destas práticas, já tão presentes em nossa cultura.

Nesse cenário, ensinar é quase sempre sinônimo de um dualismo entre aqueles que sabem e os que não sabem, quem “sabe” ensina e quem “não sabe” aprende. Assim, o que se deve aprender está sempre a priori, ou seja, há um planejamento rigoroso do que é essencial para o que deve aprender o sujeito que “não sabe”.

Quando olhamos para a educação na/da infância, somos sempre levados a pensar um lugar de indivíduos que ainda não são, que precisam de alguma formação ou encaminhamento para que, ao chegar na idade adulta, atinjam algum tipo de completude. Assim, ao colocarmos a infância como uma etapa importante da vida, pois é nela que as crianças são moldadas para a vida adulta, temos a educação como um dos instrumentos necessários para que essa modelagem seja realizada.

Essa visão de incompletude da infância, delega à educação a função de preencher lacunas, apresentar de forma impositiva conteúdos e modos de vida, e modelar a criança como meio para alcançar um modelo social hegemônico. Deparamo-nos então com uma escola que, “entre quatro paredes”, mantém os alunos em formação similar ao modelo militar, cobra saberes decorados e comportamentos mecânicos, além de cercar o movimento e as expressões corporais, podendo qualquer possibilidade de experiência com o sensível.

Entretanto, ao pensarmos em vida e em corpo, uma vez que é nesse “entre” que a educação acontece, a ideia de controle fica estritamente frágil; não há saberes que deem conta de explicar ou controlar os encontros pelos quais a vida é feita, e que são experimentados com/no/pelo corpo. Nesse sentido, como pré-determinar o que só acontece enquanto caminhamos pelo percurso? Como pré-determinar o que só acontece pela experiência que é sentida ali, no agora?

Pensando por esses caminhos, talvez educar, ensinar e aprender tenham algum tipo de relação com estar presente no presente. Talvez a educação, sendo espaço de encontro, seja algo que aconteça fora ou para além dos livros e materiais didáticos, talvez tenham algo mais a ver com o movimento corpo-pensamento do que com cadeiras, mesas e lousas, talvez tenham mais a ver com as potencialidades do que com as faltas, e tenham mais a ver com uma pedagogia pobre e atenta, como propõe Jan Masschelein (2008):

Essa pedagogia não retrata um horizonte, não oferece qualquer tradição, nem representação; ela traça uma linha como se cortasse uma abertura, que é atração para o olhar. Mas essa linha não desvenda nenhuma cena, nenhum teatro, é uma linha que faz um corte, através da qual imagens se oferecem, um *passe-partout*. Então o corte não é representação ou reflexão. E o que é revelado, o que aparece ao longo da linha não é um mundo desfigurado, caótico, que precisaria do ponto de vista (ou visão geral ou explicação) correto. Andar por essa linha, por essa estrada, é não se perder na caverna de Platão. Não, a linha é um corte se abrindo no mundo para esse mesmo mundo. Assim, o caminhar não precisa de um destino ou orientação para dar-lhe seu (verdadeiro) significado, através do qual o ideal, obviamente, seria a chegada. Uma linha arbitrária não oferece uma reflexão distorcida, incompreensível, falsa ou caótica do mundo, mas ela abre para o mundo. Cami-

nhar por essa linha sem um programa, sem um fim, mas com um peso, uma carga: o que há lá para se ver e ouvir? (Masschelein, 2008, p. 44, grifo do autor).

Então, o que há lá para se ver e ouvir? Vemos e ouvimos quando estamos lá? Conseguimos nos ocupar daquilo que acontece? Ou estamos nos preocupando com aquilo que deveria ser?

Ainda pensando com Masschelein (2008), propomos que além de pobre e atenta, a pedagogia, ou melhor, a educação, também possa ser corporal, ter corpo e movimento, e, nesse sentido, ser composta de afetações, sensações e materialidade. Ensinar e aprender, e corpo, e pele, e pelos, e cabelo, e movimento sináptico, e batidas do coração, e movimento dos pulmões, e frio na barriga, e risos, e medos, e choros.

Assim, uma pedagogia pobre, atenta e corporal nos provoca estados de aberturas: abertura a estar com o outro, com o espaço e com o tempo; abertura aos incessantes movimentos da vida e dos corpos; abertura ao desconhecido, aos fluxos de intensidades que nos atravessam e nos mobilizam a caminhar por esses entres, instáveis, nunca prontos, sempre se fazendo e se desfazendo; abertura à criação e à invenção de si e do mundo. É sobre estar atento...

Atenção é o estado mental (*state of mind*) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo. É um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa “chegar” a ver) e para que eu possa ser transformado. A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática. A meu ver, o educar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor). (Masschelein, 2008. p. 44, grifo do autor).

Dessa maneira, quando pensamos nas pesquisas com as crianças, o convite à atenção é feito a todo instante por elas, então, quando nos propomos a essas aberturas, novos caminhos, novos modos de ser e estar no mundo, novas possibilidades de pensamentos-movimentos nos são apresentados. Assim, pesquisar, ensinar e aprender com crianças é sempre uma possibilidade de transformar, de transformar-se, de mudar, de provocar mudanças, quebras, rupturas, de ser outro, outros, de multiplicar-se a si mesmo; “não se pode aprender sem começar a se desprender. A se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si” (Schérer, 2005, p. 1187).

Pesquisa... entre infâncias, corpos e movimentos

Imagem 7



Arquivo Grupo Im@go – Unesp Rio Claro.

É nesse sentido que o Grupo Imago (Laboratório da Imagem, Experiência e Criação da Unesp Rio Claro) tem desenvolvido suas pesquisas: pesquisas-experiências, pesquisas-infantis, pesquisas-corpos, pesquisas-movimentos. O Grupo tem se dedicado a pesquisar com crianças há mais de dez anos, e nesses encontros a interseção entre cinema e educação tem sido um dos principais movimentos de criação; as crianças são convidadas a explorar seu entorno, registrando suas andanças com fotos e vídeos, a partir de máquinas fotográficas, filmadoras e tablets. Sem muitas instruções, entre um registro e outro, podemos observá-los correndo, dançando, pulando, rolando, rindo, chorando, pintando e bordando, quase sempre com as câmeras em punho, como se o objeto fosse uma extensão do corpo.

Imagem 8



Arquivo Grupo IM@GO – Unesp Rio Claro

Os encontros nos permitem outros olhares para a educação e nos apresentam outras perspectivas, enquanto caminhamos, corremos e dançamos com as crianças pela escola. O movimento da pesquisa como experiência, por meio das imagens produzidas pelas crianças, nos coloca a pensar a educação de forma difusa, colocando o corpo em desequilíbrio e nos convidando a um caminhar atento. Dessa forma, pensar em educação, especialmente com crianças, talvez seja aceitar que teremos poucas respostas, contrapondo às infinitas perguntas que aparecem. As crianças nos deixam em um estado que poderíamos chamar de uma experiência de pensamento, nos propondo um movimento constante, nos apresentando novos caminhos e horizontes nunca antes explorados.

Imagem 9



Arquivo Grupo Im@go – Unesp Rio Claro.

Desse modo, como o que evidenciamos nos relatos que essas minorias infantis apresentam, nas pesquisas do Grupo Imago temos câmeras transformadas em corpos, são corpos-câmera ou câmeras-corpos (Leite, 2016), assim, as imagens capturadas acontecem pelos corpos em fluxos no espaço, em movimentos; acontecem pelos corpos em estado de pura potência, em criação; acontecem pelos corpos em estado de infância, em delírio.

As produções imagéticas dos corpos-câmera infantis parecem capturar experiências que nos colocam a repensar a lógica do mundo, da educação, dos corpos e... e... e... Elas parecem nos propor habitar outros mundos, multiplicando os sentidos de tudo que nos aparece como pronto e acabado, parecem um desafio à lógica da normatividade e um convite ao movimento: ao movimento dos corpos atravessados pelos encontros. Fisuram a educação modulada, fixada, planejada, determinada. Parece ser no ato do encontro que as imagens acontecem, é também nesse mesmo percurso que a própria vida parece acontecer, será um convite a experimentar a vida enquanto acontecimento?

Quando oferecemos câmeras fotográficas e filmadoras às crianças, nos colocamos em uma perspectiva em que pesquisar é assumir riscos. Assumimos o risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. Os caminhos que as crianças produzem e que produzem a pesquisa e o pesquisar. Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Não um caminho único e seguro, muitas vezes presente nas experiências científicas, mas o caminho criança, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar [...]. (Leite, C. D. P.; Leite, A. R. I. P.; Christofoletti, 2017, p. 346).

Desse modo, as infâncias em seus corpos-câmera ou, os corpos-câmera em suas infâncias, parecem nos apresentar outras possibilidades de ser corpo, os corpos vazam por todos os cantos, as cadeiras não parecem simboli-

zar uma quietude de movimentos, pelo contrário, o assento transforma-se em suporte para os pés, depois para as mãos, para a barriga, a cadeira também se move pelo espaço, muda de função, são também corpos-cadeiras e cadeiras-corpos, as imagens vão capturando esses corpos que se configuram e desconfiguram incessantemente; os corpos parecem transformar-se no próprio movimento que transborda pelas produções imagéticas.

Imagem 12



Imagem 11

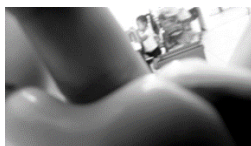


Imagem 10



Imagens (Arquivo Grupo IM@GO – Unesp Rio Claro)

Diante dessas experiências nos colocamos a pensar em uma educação infantil que propõe uma afirmação dos corpos enquanto potências, uma afirmação das diferenças enquanto potências, uma afirmação das vidas enquanto potências, uma educação pela potência. Nesse sentido, enquanto adultos estamos disponíveis a essas afirmações? Estamos disponíveis aos encontros? Estamos disponíveis aos movimentos incessantes? Estamos disponíveis aos convites feitos pelas crianças? Há disponibilidade?

Talvez essa disponibilidade tenha algo a ver com deixar-se ser tomado pela infância, não a infância cronológica, mas a infância enquanto um estado que nos possibilita abrir-se para as imprevisibilidades causadas pelas potências das diferenças, portanto, talvez estar disponível tenha algo a

ver com adentrar e aventurar-se nas intensidades infantis. “[...] O mestre é aquele que mantém o homem na infância. Mais ainda, ninguém pode se afirmar como mestre, se sua própria infância, sua própria potência e exposição não são postas em jogo” (Masschelein, 2008 p. 287).

UM OLHAR

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com as suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica – como diria a nossa Lispector. Veja isto: Rimbaud botou a Beleza nos joelhos e viu que a Beleza é amarga. Tem lógica? Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso de seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar eram carneiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo. (Barros, 2018, p. 46).

Imagem 13



Arquivo Grupo Im@go – Unesp Rio Claro²

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=zVluDMAZEOQ>

2. Uma Brincadeira... (2021).

Referências

ALEMANHA ano zero. Direção: Roberto Rossellini. Produção: Roberto Rossellini e Salvo D'Angelo. Intérpretes: Edmund Moeschke, Ernst Pittschau, Ingetraud Hinze, Fran-Otto Kruger. Roteiro: Roberto Rossellini, Sérgio Amidei, Max Kolpé. [S. l.: s. n.], 1948. 1 vídeo (72 min), preto e branco.

ARIÊS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. LTC, 2006.

BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro, RJ: Alfabeta, 2016.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro, RJ: Alfabeta, 2018.

LEITE, César Donizetti Pereira. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da Educação. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, SP, v. 34, n. 68, p. 13-28, 2016.

LEITE, César Donizetti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. Imagens como epígrafe: imagens lúdicas de experiência infantil. *Revista Aléphi*, Niterói, RJ, ano 11, n. 22, p. 81-96, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39079/22517>. Acesso em: 28 mar. 2022.

LEITE, César Donizetti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira; CHRISTOFOLETTI, Rafael. *Infâncias, olhares e montagens: experiências e pesquisas com crianças e educação*. *ETD Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 338-359, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/864754>. Acesso em: 28 mar. 2022. Acesso em: 28 mar. 2022.

MASSSCHELEIN, Jan. Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 33, p. 35-48, 2008.

O TAMBOR. Direção: Volker Schlöndorff. Produção: Intérpretes: Angela Winkler, Daniel Olbrychski, David Bennent, Katharina Thalbach, Mario Adorf. Roteiro: Volker Schlöndorff, Jean-Claude Carrière, Franz Seitz. [S. l.: s. n.], 1979. 1 vídeo (142 min), color.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, 2005.

UMA BRINCADEIRA que dança ou uma dança que brinca? Rio Claro, SP: Imago Grupo/Unesp, 2021. 1 vídeo (3min1s). Publicado pelo canal Imago grupo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zVluDMAZEOQ>. Acesso em: 18 abr. 2022.

De corpo-mercadoria a corpo suicida: crítica às relações da sociedade capitalista

Augusto César Vilela Gama

Tadeu João Ribeiro Baptista

Introdução

O suicídio está entre as 20 principais causas de morte no mundo, com uma média global anual de 800.000 mortes. Em 2016, foi a segunda maior causa de morte no mundo entre jovens de ambos os sexos de 15 a 29 anos, superando as mortes provocadas pela violência (WHO, 2019).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), as taxas de suicídio da África (12,0 por 100.000), da Europa (12,9 por 100.000) e do sudeste Asiático (13,4 por 100.000) se configuraram como maiores do que a média global (10,5 por 100.000) em 2016. A menor taxa de suicídio no mundo foi registrada no leste do Mediterrâneo (4,3 por 100.000). A região do sudeste Asiático apresentou uma taxa muito mais alta de suicídio feminino (11,5 por 100.000), quando comparada à média feminina global (7,5 por 100.000). O suicídio masculino foi superior à média masculina global (13,7 por 100.000) nas regiões da África (16,6 por 100.000), América (14,5 por 100.000), Sudeste Asiático (15,4 por 100.000) e, especialmente, na Europa (21,2 por 100.000). O Brasil, especificamente no ano de 2016,

apresentou um total de 13.466 mortes por suicídio (6,5 por 100.000), sendo 3.263 do sexo feminino (3,1 por 100.000) e 10.203 do sexo masculino (10,0 por 100.000); ainda que preocupante, suas taxas encontram-se abaixo da média global (WHO, 2019).

Quando analisamos as informações apresentadas pela OMS, faz-se inevitável deslindar os complexos fatores sociais que levam ao suicídio (Durkheim, 2000), em que para além da subjetividade de cada indivíduo em optar pela abreviação da existência de seu corpo, pertence a uma sociedade e, portanto, a uma realidade coletiva, não por acaso, nos intrigando ao perguntar: como regiões com alto índice de desenvolvimento econômico, por exemplo, a Europa, exibe também um alto índice de mortes por suicídio, assim como o Kuwait, que é um país em franco desenvolvimento, um dos mais ricos do mundo, mas com um dos menores índices de mortes por suicídio do planeta?

Isto nos coloca a pensar o porquê de as relações sociais estarem diretamente envolvidas com o corpo suicida, pois tais relações se dão dentro de um sistema pautado pelo modo de produção e reprodução capitalista (Marx, 2006). Em consequência de o mundo ser social, a existência deste corpo é igualmente social, assim sendo, o suicídio, segundo Durkheim (2000), é um fato social e, por essa razão, necessita ser investigado pelas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente pelas ciências humanas e sociais.

Diante desta conjuntura, torna-se fundamental desenvolver uma investigação reflexiva sobre as determinações que permeiam o fenômeno do corpo suicida na sociedade moderna, sendo assim, este estudo tem por objetivo discutir as manifestações sociais, sobretudo às relações privadas de propriedade, isto é, a vida privada de corpos dado como mercadoria e que pelas determinações sociais encontram no suicídio a única forma de protesto contra “as dores do mundo”.

O corpo enquanto mercadoria na sociedade do capital

Para Durkheim (2000), os “estados de consciência individual” são resultados da coletividade, isto é, o corpo do indivíduo encontra-se imanente aos efeitos do “corpo social” (Castro; Dias, 2001, p. 67). Para Marx, o corpo e suas relações estão totalmente subsumidas ao processo de produção e reprodução da vida (Marx, 2004). Em vista disso, é preciso considerar que o corpo humano transita entre sua realidade biológica/orgânica e sua realidade sócio-histórico-cultural (Baptista, 2013).

Deste modo, são atribuídas ao corpo profusas discussões a seu respeito, que vão desde suas vicissitudes anatômicas e fisiológicas às perspectivas socioculturais, de forma que a construção histórica do corpo está diretamente relacionada à sua subordinação para com a organização social do trabalho. Dito isso, sobre toda essa corporalidade da qual as mais variadas ciências vêm se encarregando de compreender, desde os estudos biodinâmicos aos socioculturais, a relação ontológica do humano por meio do trabalho com a natureza, provoca uma série de transformações em ambos – humano e natureza – e são indissociáveis (Baptista, 2013; Lukács, 2013).

Em vista disso, previamente este estudo necessita realizar um resgate da teoria social de Marx, a fim de compreender a metamorfose do corpo em mercadoria na sociedade do capital. A partir da teoria marxiana entende-se que o “[...] relacionamento do trabalhador com as condições objetivas de seu trabalho é o de propriedade”, isto é, como o trabalho é ontológico, somente pelo trabalho é possível alcançar a real satisfação das necessidades de sobrevivência do corpo, em que a propriedade se constitui como “[...] unidade natural do trabalho com seus pressupostos materiais. Por isso o trabalhador tem uma existência objetiva, independentemente de seu trabalho” (Marx, 1985, p. 65).

Para o corpo humano subsistir, é preciso despender forças produtivas em proveito da satisfação de suas necessidades imediatas mediante sua relação com a natureza e com outros corpos. Desta relação sobrevém a

transformação da natureza e do próprio corpo. Existe uma organização social em prol do desenvolvimento de produção pela vida, no qual o “[...] indivíduo relaciona-se consigo mesmo como proprietário, como senhor das condições de sua realidade” (Marx, 1985, p. 65).

O trabalho é nessas circunstâncias o mediador entre o humano e a natureza, pois o ser humano é um ser orgânico, como bem enfatizou Engels em 1883 no discurso fúnebre do seu melhor amigo, “[...] descobriu Marx a lei do desenvolvimento da história humana: [...] de que os homens, antes do mais, têm primeiro que comer, beber, abrigar-se e vestir-se, antes de se poderem entregar à política, à ciência, à arte, à religião etc.” (Marx; Engels, 1985, p. 179). Por meio da teoria marxiana, somos capazes de entender que pelo trabalho subsiste um processo ontológico de “[...] produção e reprodução da vida humana” (Lukács, 2012, p. 336).

Sendo assim, o movimento histórico constituído pelas inter-relações humano-trabalho-natureza vem modificando o corpo em todos os seus aspectos ao longo do processo social, alterando desde os aspectos anatómicos e fisiológicos às relações sociais, isto significa reconhecer que o corpo advém de um processo histórico não só de evolução natural, como, por exemplo, propõe a teoria darwiniana, mas este é consequência da evolução ontológica do ser social em sua totalidade (Lukács, 2013).

Contudo, com a evolução social e consequente organização dos processos de trabalho, agora regidos pelo modo de produção e reprodução capitalista, estes processos têm submetido o corpo a transformações contrárias à sua ontologia. Segundo Marx,

quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (Marx, 2004, p. 82).

No modo de produção capitalista, o trabalhador produz primazias para o ser outro – este representado pela classe dominante – e desprimores para si. Ao produzir para o ser outro e não para si, o seu produto não lhe pertence, dessa forma, ele não se reconhece no produto por si exteriorizado, com isso, passa a interiorizar transformações antitéticas em sua consciência, visto que o trabalhador foi separado do produto resultado de seu trabalho. Marx (2004) demonstra que os benefícios da produção vão para quem o toma de posse, em contrapartida, o trabalhador, que foi quem produziu, se aliena nesse processo, sendo conduzido ao estranhamento não só do que produziu, mas de toda sua essência humana.

O produto, fruto do trabalho na sociedade do capital, ganha forma de mercadoria quando ele é capaz de gerar acumulação de capital mediante o mais-valor, no entanto é preciso ressaltar que o produto somente será convertido em mercadoria se houver nesse movimento a troca. Por essa lógica, Viana (2016) aponta que a produção material humana progressivamente se tornou uma produção capitalista de mercadoria, revertendo as relações sociais em relações mercantilizadas, isto é, na sociedade capitalista todas as atividades do ser social vêm se transformando em mercadoria.¹

O processo social burguês apoia-se na acumulação de capital, portanto, no mais-valor, e sua concretização transcorre com a reprodução do capital a partir da circulação de mercadorias. Somente é possível sustentar essa reprodução por meio da quantidade de trabalho empregue nas fases de “[...] produção, consumo, distribuição, circulação ou troca” de mercadorias (Antunes, 2018, p. 39), dado que pela exploração da força de trabalho, segundo Marx (2017, p. 118), o mais-valor atinge seu ápice ao enunciar que “[...] a grandeza de valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade de trabalho que nela é realizado e na razão inversa da força produtiva desse trabalho”.

1. Viana (2016) aprofunda na categoria da mercadoria e apresenta no seu estudo um desdobramento da mercadoria, chamada por ele de mercancia. Essa tem a forma de mercadoria, mas não a sua solidez.

Por isso, o desenvolvimento histórico humano tem no trabalho o elemento responsável pela sua educação, seja sistematizada ou desordenada, formal ou informal, a educação enquanto processo e manifestação é promotora da organização da produção de diferentes formas postas, pois pelo trabalho que se talha a consciência e o corpo, isto é, o corpo da consciência/consciência do corpo é determinado pelo trabalho em todas as suas dimensões (Baptista, 2013).

Como o processo produtivo capitalista nada mais é que a produção de mercadorias, tange ao corpo da consciência/consciência do corpo, forjado pelas necessidades do trabalho alienado, produzir, produzir – por intermédio de sua força de trabalho – a mercadoria, conduzindo as relações sociais no modo de produção capitalista a se determinarem “[...] como aquilo que elas são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, mas como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas” (Marx, 2017, p. 148).

A reificação dos trabalhadores é o resultado desse processo de produção de mercadorias focado no mais-valor. Com o advento da máquina e a divisão pormenorizada do trabalho, o corpo do trabalhador se torna um apêndice da máquina, isto significa, “[...] trabalho morto a dominar e sugar a força de trabalho [humana] viva” (Marx, 2017, p. 495).

O modo de produção capitalista tem como particularidade a reificação do humano, a sua conversão em coisa. Dessa coisificação, de sua condição de coisa, o corpo é meramente um instrumento de produção de mais-valor na ordem hegemônica, como também, apresenta um valor social médio de produção. O capitalista vale-se do corpo do trabalhador quando explora sua força de trabalho e o conduz a um processo de alienação, de não reconhecimento da produção e subsunção real de seu trabalho, convertendo-o em corpo-mercadoria. Como apêndice da máquina, o corpo do trabalhador é “[...] uma mercadoria produtora de outras mercadorias” (Baptista, 2013, p. 126).

Até que ocorra uma profunda e sistematizada organização da classe trabalhadora, o corpo do trabalhador vai sendo dominado pelo capital e, em paralelo, a sua consciência revolucionária minada. As relações sociais têm sido regidas pelas desigualdades sociais, e de maneira sintomática, impactando diretamente na vida privada, na qual uma das formas encontradas pelos sujeitos de “[...] livrar-se de uma existência detestável”, causadas pela própria ordem social, vem se dando por intermédio do suicídio” (Marx, 2006, p. 24).

Surgem a partir dessa realidade variadas críticas às relações sociais, em que a própria classe dominante, com tanta deleitação pela exploração econômica, esquecera de assumir: “[...] um amplo caráter social e ético, incluindo todos os seus profundos e múltiplos aspectos opressivos. A natureza desumana da sociedade capitalista fere os indivíduos das mais diversas origens sociais” (Löwy, 2006, p. 17-18).

Não obstante a falsa consciência de acumulação de capital oferece uma sensação de felicidade, euforia e superioridade, quando comparada com a vida de um trabalhador, o que de certa forma justifica a filantropia realizada pelo capitalista consistir apenas em “[...] dar ao proletário um pouco de pão e de educação, como se somente os trabalhadores definhassem sob as atuais condições sociais” (Marx, 2006, p. 22).

Dessa maneira, a classe dominante tem contemplado um mundo tido como estupendo, entretanto enganam-se, pois, como observado anteriormente neste estudo, sociedades desenvolvidas economicamente ao mesmo tempo exprimem índices altos de suicídio, em razão de quanto mais o sistema capitalista engendra, mais subsumido às mazelas do capital se está, independente de classe social. A alienação está posta para todos os corpos e é através dela que as leis de produção alcançam sua plenitude. Ou seja, a forma como o modo de viver é prescrita a toda a sociedade, garante o êxito da reprodução sociometabólica do capital (Mészáros, 2011).

De corpo mercadoria a corpo suicida

O ato ou efeito de se suicidar apresenta vários sinônimos. O *Dicionário online de português* os apresenta como: autocídio, autodestruição, autoextermínio e autoquíria. Já no sentido figurado se apresenta como: ruína, desgraça, dano, infelicidade, destruição, fracasso e perdição (Dicio, 2018). O suicídio está diretamente associado, conforme se percebe, ao ato de barbárie a si mesmo. Pelas leis dominantes, chanceladas pelas mais diversas religiões, o suicídio é considerado uma reprovação automatizada de condenação do sujeito que assim decide não mais viver. Um corpo suicida, para as religiões,² principalmente as ocidentais,³ tem para sua alma a mesma condenação de um assassino, traficante, pedófilo, ladrão e tantas outras estupidezes humanas que, como bem divulgam-se, herdarão as trevas, o abismo, o inferno, o umbral e mais tantos outros lugares tidos como nada agradáveis para “continuar a vida pós-morte”, de acordo com suas preceções e respeitando as particularidades de cada uma delas.

Essas ideias de condenação do suicídio mascaram o ponto fulcral sobre a vida e suas injustiças. Para o capitalismo, o interesse pela morte somente é bem-vindo quando a vida se encontra na perspectiva mercadológica e se dá pelo viés do consumo, do descartável e do sensacionalismo. Questionar ou agir contra o velamento dado a morte bate na barreira do capital, que, com a ajuda das instituições religiosas, são responsáveis por manter a vida sedada e acrílica à realidade do sistema (Doi, 2015).

No entanto, como diz Corrêa (2008, p. 14), é preciso “[...] visitar o universo da morte, para melhor conhecer o universo da vida”. É funda-

-
2. Cada religião tem a sua singularidade cultural. Este estudo não tem intenção de discutir essas singularidades. São retiradas apenas as ideias em comum com o ato de suicídio.
 3. Essa relação entre religião e Ocidente se dá em decorrência do capitalismo ser bem mais aparelhado no Ocidente e pelas relações sociais afetarem também a cultura religiosa. Em certas religiões orientais, o suicídio a favor de interesses particulares é considerado como ato nobre e honrado, contudo esta concepção não será abordada no presente estudo.

mental ter uma educação para a morte, pois sem ela a vida fica anestesiada e ilusória. Não estudar a morte é cultivar o (falso) prazer dado pela mercadoria e, como visto anteriormente, ela é o objeto que resulta no mais-valor para o capitalista, por conseguinte, quanto mais se apagar da memória a morte, mais tapeado se torna o corpo-mercadoria, mais explorado ele pode ser. Isso repercute na falsa aparência de uma expectativa maior de vida para aqueles os quais se sujeitam à imoralidade capitalista.

É neste pensamento da ordem vigente que mora o real perigo, o de viver para ele e, concomitantemente, mais vida se doa ao capitalismo e menos se vive para si. A morte é de interesse para o capital somente quando ela se torna mercadoria e aquece o mercado fúnebre ou de seguros de “vida”. Conhecer a condição humana e suas histórias materiais torna-se imprescindível, principalmente quando o assunto é a libertação das correntes hegemônicas de dominação (Doi, 2015).

Esse percurso de entendimento, conforme aponta Jinkings (2006, p. 11), “[...] levou Marx a adentrar na esfera da vida privada, das angústias da existência mediada pela propriedade e pelas relações de classe”, e escrever a obra *Sobre o suicídio*, baseada nas memórias *Du suicide et des ses causes*, do francês Jacques Peuchet (1758–1830).

Estudar a vida privada, em particular o suicídio, em meio às “condições de vida modernas” é compreender as relações privadas de propriedade, a função da família, dentro do sistema capitalista e transitar entre as esferas públicas e privadas. Destarte, Marx (2006, p. 25) aborda o suicídio como elemento de entendimento a uma relação tratada como “antinatural”, mas infelizmente cada vez mais naturalizada, “[...] pois diariamente somos suas testemunhas”.

Marx (2006) aborda o suicídio como patologia, em que somente pela transformação social a sociedade pode abandonar esse ato. Esse sintoma da organização social deficiente surge, segundo o autor, pelas

crises da indústria, em temporadas de encarecimento dos meios de vida e de invernos rigorosos, esse sintoma [o suicídio] é sempre mais evidente e assume um caráter epidêmico. A prostituição e o latrocínio aumentam, então, na mesma proporção. Embora a miséria seja a maior causa do suicídio, encontramos-lo em todas as classes, tanto entre os ricos ociosos como entre os artistas e os políticos. (Marx, 2006, p. 24).

Dentre essa enorme diversidade de causas para o suicídio e sua não uniformidade, se destaca a proporcionalidade entre a miséria e o suicídio. Aumenta-se a miséria em reais proporções, aumenta-se o suicídio, de soma e em mesmas proporções reais, aumentam-se a prostituição e o latrocínio. Marx (2006) indica o suicídio como também presente na porta dos ricos, artistas e políticos. Os indivíduos desse meio social, todos entrelaçados com a burguesia, em decorrência da reificação incitada pela própria produção e reprodução sociometabólica do capital, formam as

falsas amizades, os amores traídos, os acessos de desânimo, os sofrimentos familiares, as rivalidades sufocantes, o desgosto de uma vida monótona, um entusiasmo frustrado e reprimido são muito seguramente razões de suicídio para pessoas de um meio social mais abastado. (Marx, 2006, p. 24).

O genuíno capital não acaricia nenhum sujeito, nem mesmo os que oprimem toda uma classe para sua permanência como classe dominante. As dores advindas das objetividades e subjetividades acertam no alvo os burgueses da mesma forma que acertam os trabalhadores – a subjetividade se materializada no corpo suicida, e sua objetividade na coragem do ato e em sua constância de acontecimentos. Não se pode determinar a um indivíduo que ele sofra e suporte bravamente as mazelas de um sistema que cria hábitos, costumes, preconceitos, leis e tantas outras ferramentas a favor da manutenção do status quo. Marx (2006) esclarece, por meio de

uma pergunta e resposta, a natureza de uma sociedade capitalista tomada pelo individualismo e competitivismo, progenitora de tantos suicídios:

Que tipo de sociedade é esta, em que se encontra a mais profunda solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevê-lo? Tal sociedade não é uma sociedade; ela é, como diz Rousseau, uma selva, habitada por feras selvagens. (Marx, 2006, p. 28, grifo do autor).

A selvageria do mundo moderno é resultado desse egoísmo social gerado pelo próprio sistema. O estranhamento entre indivíduos, proporcionado pela competitividade do trabalho a favor do capital, tem como efeito a desesperança, tal qual o suicídio, e que se tornaram elementos materiais do nosso contexto social.

Mesmo com o iluminismo e sua condução à revolução industrial, cuja luta foi construída pela libertação do ser, não se conseguiu findar com as barbáries, tão menos aniquilou os bárbaros. As vítimas existem e o suicídio no sistema capitalista é “[...] um entre os mil sintomas da luta social geral” (Marx, 2006, p. 29).

Pelas memórias de Peuchet que Marx (2006) encontra exemplos reais do sofrimento e adoecimento de sujeitos oprimidos. Detalhando melhor os casos de suicídios narrados por Peuchet, alguns fatos chamam a atenção. São cinco vítimas exemplificadas e que sofreram diretamente com as mazelas impostas pela dominação humana. Têm-se três casos de mulheres, todas pertencentes a famílias burguesas da França, onde suas relações familiares se dão pelo tratamento como propriedade a partir dos patriarcas. Essa extensão como propriedade leva as jovens mulheres barbarizadas e tratadas como mercadorias a findarem suas vidas e a se libertarem da opressão mediante o afogamento proposital. Marx e Peuchet conseguem demonstrar com esses exemplos a presença da injustiça social provocada não por problemas econômicos, mas pela vida privada.

Os outros dois casos descritos por Marx e Peuchet são de dois homens lançados à miséria, ambos pela traição da competitividade capitalista, sendo um pelo investimento em uma invenção roubada e outro por não possuir força de trabalho capacitada, acabando por serem deixados às margens da penúria. Esses corpos cognominados como mercadorias descartáveis encontraram a redenção no suicídio (Marx, 2006).

Optar por segurar a própria vida é materializar o eu em outro sistema. Marx (2006) relata o suicídio como um subsídio que elimina as piores dificuldades impostas à vida. Para a teoria marxiana a solução está na revolução do proletariado, isto é, na real organização da classe oprimida contra os opressores, lutando pelo fim da mercadorização social, bem como pela distribuição igualitária das riquezas encontradas e ou produzidas.

Em posição antagônica, Durkheim (2000), a partir do método positivista, entende que a luta de classes não é um processo “normal” de aprimoramento da sociedade, para ele a evolução coletiva somente é possível via ordem social, resultado de um consenso moral (Castro; Dias, 2001). Ainda que a visão reducionista de Durkheim, a de propor a submissão do sujeito ao ordenamento social, na qual a maior interessada nessa concepção seja a ordem hegemônica, seu estudo sobre o suicídio, mais de um século depois, ainda se mantém para além de um clássico, atual e relevante na compreensão deste fenômeno (Cardim, 2000).

Outro destaque importante é a limitação do estudo de Marx (2006) na análise do suicídio, cuja referência é apenas o acesso aos arquivos da polícia de Paris, com esboço de alguns casos, em particular da opressão vivenciada pela mulher no século XIX e ainda tão presente no século XXI. De maneira oposta, Durkheim (2000) apresenta um estudo com amplas análises, sobretudo estatísticas, capazes de demonstrar que o suicídio não é consequência de um ato isolado, mas, sim, resultado de determinações sociais às quais o suicida está subordinado.

Uma outra contradição bastante interessante entre os estudos de Marx e Durkheim está na relação entre miséria e suicídio. Enquanto para Marx (2006) com o aumento da miséria, simultaneamente, aumenta-se o suicídio, para Durkheim (2000) as necessidades e limites que a miséria proporciona seriam um impedimento ao suicídio, isto é, todos os dias os pobres precisam lutar contra a miséria para ficarem vivos, e tal resignação gera uma disciplina em favor da vida. Cabe salientar que o estudo de Marx (2017) se baseia na sociedade francesa das primeiras décadas do século XIX, ao passo que Durkheim analisa várias décadas do mesmo século, bem como estende seu estudo para outros países europeus e continentes.

Ainda assim, compete esclarecer as insuficiências do método positivista nas análises das contradições que as categorias possam apresentar. A partir do método materialista histórico-dialético proposto por Marx (2017) e a categoria da totalidade na investigação do fenômeno, esta nos permite tensionar entre o universal e o particular, a fim de se buscar a verdade sobre a realidade do objeto. De acordo com Lukács,

foi só no positivismo, com o princípio da economia do pensamento etc., que a manipulação apareceu como diretiva suprema do conhecimento científico e o pragmatismo, seu contemporâneo e intimamente aparentado, construiu sobre tal princípio nada menos que a sua teoria da verdade [...]. A matematização da ciência, reiteradas vezes mencionada, com sua ambiguidade, também já citada, na interpretação matemático-formal das fórmulas matemáticas referentes à realidade, e a crescente difusão da semântica, adotada por representantes importantes do neopositivismo, atuam efetivamente, e de forma cada vez mais decisiva, na direção de elevar a manipulação a método soberano da filosofia científica. (2012, p. 57-58)

O pensamento instrumentalizado do método positivista, conduzido a uma fragmentação da racionalidade mediante a redução do todo articulado ao qual o objeto está subsumido em prol da dita “lógica”, causa

lacunas que não permitem uma compreensão crítica da realidade, visto que é impossível desconsiderar a relação entre as “dores do mundo”, provocadas pela miséria e o suicídio. Faz-se preciso levar em consideração, por exemplo, que a própria categorização do suicídio pelos agentes do Estado, no século XIX, pode apresentar equívocos. Essa imparcialidade que os números matemáticos/estatísticos possam expor, na prática, é irreal, uma vez que foram elaborados pela mente humana, “[...] pois não pode haver neutralidade axiológica numa sociedade perpassada pelo antagonismo das classes sociais” (Almeida, 2017, p. 133).

Considerações finais

O processo de produção e reprodução do capital, mantido pelas relações burguesas, tem no corpo-mercadoria a sua ferramenta de acumulação de bens, que se dá a partir da exploração da força de trabalho. O abuso com o trabalhador concebe inúmeros problemas sociais e provoca uma severa pústula em todas as classes, onde ninguém é capaz de escapar do sofrimento imputado, nem mesmo a burguesia.

Como apresenta Viana (2016), é impossível fazer uma análise da sociedade capitalista sem retratar os processos envolvidos na venalidade das relações sociais. Essa mercantilização dos interesses manifesta-se no corpo em forma de injustiças sociais, abusos, sofrimentos e falsa liberdade.

A cultura capitalista tem papel importante em mascarar as realidades sociais que, pelo consumo de mercadorias somado ao autoritarismo do Estado, conseguem mumificar e limitar a autonomia dos corpos. Essa ausência de algo melhor e a passividade de transformação tornam o suicídio um recurso valioso contra os infortúnios da vida privada (Marx, 2006).

Interpretar a estrutura do capital, fundamentar as relações sociais e adentrar na esfera privada, se torna indispensável nas discussões sobre a mercadoria e o suicídio, pelo prisma do materialismo histórico-dialético. Uma análise crítica da sociedade, perante a mercadorização do corpo e sua fuga ao suicídio, é, sem dúvida, de grande importância na consolidação dos pensamentos contra a ordem burguesa.

Exclusivamente pelo movimento dos trabalhadores é que se terá a transformação social e real emancipação da dominação capitalista. A revolução de ideias e práticas antagônicas às exigidas pela ordem hegemônica porão fim ao sistema vigente. Essa superação e libertação humana são possíveis desde que a classe trabalhadora se organize sistematicamente contra o sociometabolismo do capital e apresente um projeto alternativo de sociedade e suas relações (Mészáros, 2011).

Referências

ALMEIDA, Argus Vasconcelos de. Reflexões Lukacsianas sobre o conhecimento científico. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Fortaleza, CE, n. 8, p. 119-140, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32246/1/2017_art_avalmeida.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. *A educação do corpo na sociedade do capital*. Curitiba: Appris Editora, 2013.

CARDIM, Carlos Henrique. Le suicide, ou a possibilidade da sociologia. In: DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CASTRO, Ana Maria de; DIAS, Edmundo Fernandes. *Introdução ao pensamento sociológico*. São Paulo: Centauro, 2001.

CORRÊA, José de Anchieta. *Morte*. São Paulo: Globo, 2008.

DICIO – *Dicionário online de português*. Porto, PDL: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DOI, Poliana Mure Cavalcante. *Ensinar e aprender a morrer: introdução a uma pedagogia da morte*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2015.

- DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JINKINGS, Ivana. Apresentação. *In: MARX, Karl. Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- LÖWY, Michael. Um Marx insólito. *In: MARX, Karl. Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 13-19.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012. v. 1
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2
- MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 4. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1985.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Lisboa: Ed. Avante, 1985. v. 3
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- VIANA, Nildo. *A mercantilização das relações sociais: modo de produção capitalista e formas sociais burguesas*. Rio de Janeiro: Appris Editora, 2016.
- WHO – World Health Organization. *Suicide in the world: global health estimates*. Genebra: WHO, 2019. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Desafios epistemológicos e metodológicos da pesquisa em artes visuais

Elsieni Coelho da Silva

Antônio Neto Ferreira dos Santos

Não há amadurecimento crítico sem
amadurecimento metodológico

(Pedro Demo, 1983, p. 25).

Introdução

Pensar sobre os desafios epistemológicos e metodológicos no campo da pesquisa torna-se instigante para pesquisadores que procuram, para além do conhecimento em torno de um objeto investigativo, a compreensão dos meandros de sua sistematização – de seu método – independente de qual seja. Não há um consenso dentro da academia, ou mesmo um reconhecimento, quanto à essencialidade das dimensões metodológicas para a produção de conhecimento em arte. O que se evidencia quando não identificamos, em dissertações e teses que versam sobre a pesquisa em arte, um referencial teórico-metodológico que fundamente a construção desse conhecimento, ou, ainda, nem sequer apresentam um esforço em explicitar seu processo de sistematização.

As origens dessa realidade, na produção das pesquisas em arte, demandariam uma pesquisa de campo, no entanto podemos destacar alguns fatores de antemão, como: (a) o desenvolvimento recente dessa área no Brasil – embora a origem dos programas de Pós-Graduação em arte seja de 1974, somente a partir de 2009 houve um crescimento significativo no país (Brasil, 2019); (b) a inserção de artistas que investigam não somente a fim de produzirem suas obras, mas para explorarem sobre seu processo de produção, impondo peculiaridades no modo de construir conhecimento, por sua maneira de se colocar frente ao mundo, ao processo de criação e à pesquisa; (c) a defesa de não explicitação metodológica por parte de orientadores para que os orientandos não se comprometam – dadas as demandas do método e sua falta de conhecimento; (d) a não filiação a um método com a finalidade de manter uma condição mais aberta e contemporânea; e, por fim, (e) a concepção de que a adoção de um método impõe limites precisos que impedem contemplar a dinâmica de uma pesquisa que se delinea no meio de um processo, o de criação.

Esses indicadores podem justificar, em parte, uma semelhança com os resultados de Magalhães e Souza (2012) sobre a questão do método e da metodologia. Ao se analisar a produção acadêmica – teses e dissertações – sobre professores(as) da Região Centro-Oeste do Brasil, verifica-se que os dados

demonstram as dificuldades dos pós-graduandos na busca do posicionamento conceitual e aprimoramento metódico e metodológico da produção. Apontam para a necessidade de maior rigor teórico metodológico, o que implica na clareza da intencionalidade metódica, das escolhas ontológicas e gnosiológicas dos pesquisadores. (Magalhães; Souza, 2012, p. 669).

Buscar um rigor teórico metodológico – em relação ao método, à abordagem, ao tipo de pesquisa e aos procedimentos – implica ponderar sobre a dimensão instrumental, os percursos investigativos de como chegar aos

resultados. Demo (1983) defende a compreensão metodológica enquanto condição fundamental para o amadurecimento na formação da personalidade científica. A escolha de um método trata-se da decisão do tipo de cientista que se quer ser, a qual promove um espírito crítico capaz de realizar a autoconsciência do trajeto feito e o por fazer. Ao mesmo tempo em que circunscreve um modo de construir conhecimento, o domínio metodológico potencializa a criatividade no espaço do trabalho investigativo.

Trabalhar com um conhecimento metodológico como instrumento de pesquisa não significa seguir caminhos padronizados, prescritos para qualquer pesquisador. Em outras palavras, a escolha metodológica não implica em percursos iguais para pesquisadores diferentes. Significa, sim, colocar-se na condição de refletir sobre os caminhos possíveis, os que já existem, os que poderíamos inventar, os discutíveis, os que já foram superados e assim por diante (Demo, 1983). No processo de pesquisa, como na arte, o aprendizado da técnica como base de produção não implica sacrificar a criatividade, pois onde há demasiada ordem nada se cria.

Talvez seja esse um dos grandes dilemas do artista que vivencia a pesquisa para a produção de sua obra e investiga sobre o seu processo de produção. O artista, antes de tudo, coloca-se no lugar de criador, na busca por espaços ilógicos para a invenção. Como nos apresenta Zamboni (2012, p. 45-46):

muitos artistas, possivelmente a maioria, fazem da especulação sua verdadeira base de atuação frente às atividades artísticas. Esses artistas não têm um problema claro a propor, não possuem um método de pesquisa, buscam soluções sem saber previamente o que procuram, e no entanto, através da especulação, liberam as suas intuições e podem encontrar soluções plásticas de valor real.

Nesse contexto de produção artística – especulativa, ao acaso, intuitiva, não premeditada –, como ir então para um processo de sistematização investigativa fazendo opções metodológicas? Faz-se necessário conside-

rar a pesquisa como um processo de produção de conhecimento, que demanda sistematização, ainda que haja métodos e metodologias distintos. Nem mesmo a produção de obra de arte ocorre isoladamente. Há um contexto, diálogos, referenciais artísticos, teóricos e metodológicos, ainda que a obra seja pensada e produzida ao acaso e em meio ao caos. Ao negar a demanda de referenciais em detrimento de uma criatividade, o artista pesquisador poderá incorrer em um ato ingênuo, pois, como defende Vygotsky (2012, p. 59), “os verdadeiros produtos da imaginação criativa, em todas as áreas da atividade criativa, pertencem à fantasia amadurecida” e o amadurecimento, cremos, depende de um movimento teórico-prático articulado com as escolhas metodológicas. Logo, são indispensáveis as decisões metodológicas.

Não devemos abandonar a busca por um sistema teórico metodológico coerente. As teorias, na definição de Popper (1972, p. 62), “[...] são redes, lançadas para capturar aquilo que denominamos ‘o mundo’: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas”. Embora haja lógicas distintas entre a pesquisa para a produção criativa e a pesquisa sobre o processo de criação, ambas se atravessam. Essa última demanda um aprofundamento nas matrizes teóricas que sustentam o pensamento e a consciência do processo criativo, ainda que não se atenham à busca de uma verdade, ao intuito de explicar, de racionalizar, como na ciência.

O método caracteriza a pesquisa, a maneira de apreender as informações e de trabalhá-las. Indica o modo como construímos o conhecimento, em consonância com as especificidades de cada área e do pensar de quem pesquisa e como investiga. A partir dessa concepção, sem nos filiar em defesa de um único método, defendemos que cabe aos orientandos uma escolha metodológica, coerente com seu modo de ler o mundo e de construir conhecimento em arte.

Isso posto, como se posicionar diante de afirmativas como “a pesquisa em arte tem sua especificidade, não é possível planejá-la”? Compreendemos que essa assertiva advém, em princípio, pela idiossincrasia da arte na qualidade de “[...] *um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer* [...]”. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando” (Pareyson, 1989, p. 32, grifo do autor). Ainda que se utilize essa concepção de arte, não significa que não seja possível planejá-la. Conforme Lancri (2002), a construção do objeto de pesquisa em arte nasce do meio da prática artística, sendo concebido como ponto zero, o ponto de partida para um planejamento. Quando o artista se encontra tanto na produção artística quanto na investigação, são processos que demandará criação, o que não compreende necessariamente sem referencial, sem metodologia e sem planejamento.

Já ouvimos que não é possível planejar a arte, porque não é viável ter uma questão e objetivos pré-definidos, disseram também que escolher um método é ter um modelo em que vamos formatando a pesquisa dentro das linhas de contorno, onde tudo está predeterminado, é como uma camisa de força. Em linha semelhante, Rey (1996, p. 84) aponta que “um projeto indica que sabemos onde queremos chegar [...], ora isso se revela impossível para a arte”. Essas compreensões suscitam algumas questões, por exemplo, como defender uma especificidade na sistematização da pesquisa em arte a partir de visões positivistas de método e de planejamento de pesquisa?

O planejamento, assim, deve expressar pressupostos ontológicos – visão de mundo, do ser, de homem, de sociedade, de história, de realidade, de arte –, gnosiológicos – refletir sobre a origem do conhecimento –, epistemológicos – trata-se da teoria do conhecimento, da concepção de ciência e critérios de cientificidade –, e metodológicos – método, abordagens, tipos de pesquisa, procedimentos.

O planejamento configura o primeiro exercício de sistematização de um objeto de pesquisa. Quando se trata da pesquisa em arte, o objeto

permanece em construção constante. Nesse sentido, no meio do processo da produção artística, há possibilidade de problematizar, definir uma situação-problema, uma questão de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia.

Nesse sentido, como objetivo geral, propomos mapear as bases para a construção de um objeto de estudo sobre processo de criação artística visual, em conformidade com dois métodos distintos: o fenomenológico e o materialista histórico-dialético (MHD). Enquanto objetivos específicos, buscamos apresentar elementos fundantes para a construção e apreensão do objeto de pesquisa no modo como problematizar, formular a questão e objetivos de pesquisa, a partir de ambos os métodos.

Apesar de haver um terceiro método – o pós-estruturalista – recorrente nas pesquisas contemporâneas em arte (Fernández; Dias, 2017), optamos por nos limitar ao fenomenológico por sua tradição nas investigações da área, em narrativas interpretativas reflexivas, e ao MHD, embora menos utilizado (Zorzal, 2001), pela sua potencialidade de sistematização e análise. A opção por dois métodos distintos deve-se à necessidade de instrumentalizar, esclarecer de maneira introdutória o pesquisador iniciante, para que possa fazer a sua escolha e, a partir de então, procurar fundamentar o seu processo investigativo.

A pesquisa em arte, ao referir-se ao processo investigativo do próprio artista/pesquisador, o coloca como sujeito fazedor e investigador, na dimensão prática e teórica do processo de criação, independente de qual método ele opte na construção do conhecimento. Isso posto, como essas dimensões são apreendidas na construção de objetos de pesquisa no método fenomenológico e MHD?

A investigação teórico-prática do processo de criação pelo viés fenomenológico

A identificação do artista visual/pesquisador com o método fenomenológico, de maneira consciente ou não, optando ou não por um método, claramente, tem suas razões intrínsecas em um modo de produção, quando esse não requer intervenção e participação ativa do público, como nas produções clássicas de pintura, escultura, xilogravura, em que a relação do artista frente à sua produção artística ocorre de maneira mais intimista.

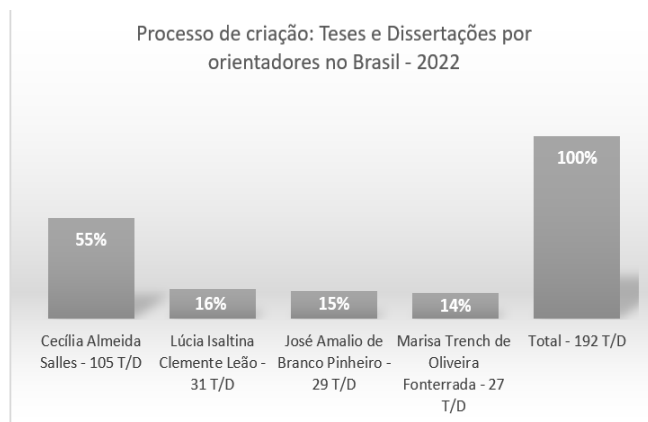
Uma característica que todo o pesquisador precisa ter, para além da pesquisa que envolve e demanda a produção da obra em si – um reconhecimento pleiteado por muitos artistas, e com razão –, consiste em ter que compreender também que no espaço da produção acadêmica inclui-se, nos modos investigativos, a sistematização do conhecimento formalizado pela escrita. Logo, nas pesquisas em arte, mesmo que não seja o foco investigativo direto, o processo de criação, as dimensões teórico-práticas imbricadas nesse processo, constituem-se em aspectos intrínsecos na produção da obra e do conhecimento.

Dentre os cinco enfoques globais e basilares sobre o estudo da criatividade, como mapeia Martínez (1999), um deles dá ênfase ao processo, que visa descrever e explicar como transcorre o processo criativo e o que nele intervém. No caso do artista, ele tende a olhar para o processo, e/ou para temáticas que dele decorrem, dando origem a objetos investigativos, nos quais, em um movimento cíclico, o fazer artístico e o pensar sobre esse fazer se retroalimentam. Lança um olhar para o processo de criação, para indicadores materializados em diferentes fontes, mas em uma perspectiva pessoal, subjetiva, que suscita percepções dialogadas com referenciais teóricos, artísticos ou visuais, em narrativas interpretativas reflexivas.

Para tanto, os estudos da criatividade encontram-se ancorados, teoricamente, sobretudo na psicologia – seja de base epistemológica experimental ou humanista – desde os anos 1950, quando estudos sobre o

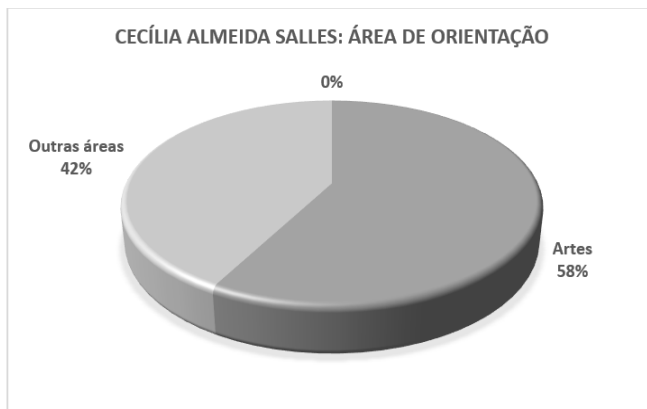
processo de criação ganharam visibilidade científica nos Estados Unidos (Zorzal, 2001). Com relação aos estudos do processo de criação no Brasil, destacam-se os de bases teóricas da semiótica no campo da linguística – fato reiterado pela produção bibliográfica de Salles (2004), que se constitui em um referencial significativo para pesquisadores em arte, além de sua colocação em primeiro lugar como orientadora sobre processo de criação. Com base no banco de dados de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Brasil, 2021), Salles – professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Católica de São Paulo – orienta 55% dos trabalhos referentes ao processo de criação, dentre os quatro maiores orientadores (Figura 1). Do conjunto de 105 obras orientadas (teses e dissertações) por Salles, 58% são da área de artes e 42 % de demais áreas (Figura 2).

Figura 1 - Os maiores orientadores



Fonte: *Catálogo de teses e dissertações* da Capes (Brasil, 2021).

Figura 2 - Orientações por área



Fonte: *Catálogo de teses e dissertações* da Capes (Brasil, 2021).

Nenhum orientador dos programas de Artes Visuais está entre os que mais orientaram sobre processo de criação, mesmo a área tendo 55 dos 68 programas de Pós-Graduação em Artes no país (Brasil, 2019), e ainda preponderar a linha de pesquisa em processos de criação nesses programas. Supomos que esses dados refletem o fato de que, apesar das pesquisas em arte abordarem temas correlacionados com o processo de criação do artista, nem sempre ele aparece como chave ou discussão direta.

Nesse contexto de produção e de formação acadêmica do artista, o método fenomenológico torna-se recorrente. Mesmo quando não explicitado, pode ser identificado no modo que o artista se assume junto ao objeto investigativo, em uma construção de conhecimento pela percepção refletida, ou como defende Bachelard (1988), dando lugar à fenomenologia da imaginação criadora, a uma poética do devaneio. É por essa vertente específica da fenomenologia que iremos pensar a abordagem teórico-prática na construção de um objeto de pesquisa, que tem no processo de criação o fenômeno de investigação.

Como investigador, o artista, ao se colocar como um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas na busca por uma consciência, parece

atribuir um valor subjetivo durável a imagens que muitas vezes encerram apenas uma objetividade duvidosa, uma objetividade fugidia, [obrigando-nos] a um retorno sistemático a nós mesmos, a um esforço de clareza na tomada de consciência a propósito de uma imagem dada por um poeta, o método fenomenológico leva-nos a tentar a comunicação com a consciência criante do poeta. (Bachelard, 1988, p. 1).

A consciência imaginante, que cria e vive a imagem poética como ato humano do devaneio, distingue-se da “consciência de racionalidade”, que se “trata de dizer como a consciência se encadeia numa cadeia de verdades” (Bachelard, 1988, p. 2). Logo, o artista, como sonhador de devaneios, torna-se objeto, não sobre o ser artista, mas do seu eu artista, poetizador. E como investigador de seu próprio processo criativo, busca por meio da pesquisa a sua consciência criante. Mas nos adverte o filósofo francês, o sonhador de devaneios,

não se abstrai na solidão de um cogito [...]. Naturalmente, é aos poetas que pedimos nossos exemplos de objetos poetizados pelo devaneio. Vivendo de todos os reflexos de poesia que lhes trazem os poetas, o eu que sonha o devaneio descobre-se não poeta, mas eu poetizador. (Bachelard, 1988, p. 22).

Sob essa compreensão, as pesquisas em arte atendem às singularidades da imaginação criante em seus devaneios, seus labirintos próprios, maleáveis, o que parece não permitir estudar objetivamente a imaginação, estabelecer comparações, sob pena de não apreender a individualidade vivenciada na produção artística. A imaginação ativa, contudo, implica em uma consciência ocupada, em permanente devaneio poético, em que memória-imaginação e o eu-artista, no mundo, se fundem como um todo.

Nesse lugar, não cabe a memória como história, mas uma memória-cosmo, em que ao investigador, se quiser tocar os poderes poéticos do psiquismo humano, defende Bachelard (1988, p. 144), “o melhor é concentrar todas as nossas investigações no simples devaneio, procurando destacá-lo a especificidade”.

Ao ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores. A memória e a imaginação, em seu embate, nos devolvem as imagens que se vinculam à nossa vida, quando “os fantasmas do devaneio são conduzidos por uma força poética” (Bachelard, 1988, p. 156), que anima todos os sentidos e o devaneio torna-se polissensorial. Diferentemente do “sonhador noturno”, que se distancia do seu eu, o “sonhador de devaneio” coloca-se no centro do seu eu sonhador, para formular um pensamento que evidencia uma experiência singular.

Noutras palavras, o devaneio é uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência. O sonhador de devaneio está presente no seu devaneio. Mesmo quando o devaneio dá a impressão de uma fuga para fora do real, para fora do tempo e do lugar, o sonhador do devaneio sabe que é ele que se ausenta – é ele, em carne e osso, que se torna um “espírito”, um fantasma do passado ou da viagem. (Bachelard, 1988, p. 144).

Se os devaneios poéticos são para o artista uma fonte para um processo de criação, cuja obra se elabora em um mundo diretamente imaginado, para tornar-se signo em um mundo, como planejar e investigar o processo de imaginação do artista e pelo artista? E assim, escapar do paradoxo da imaginação, que de um lado se coloca como um longo caminho de reflexão para os pensadores, e do outro

enquanto imagem cósmica é imediata. Ela nos dá o todo antes das partes. Em sua exuberância, ela acredita exprimir o todo do Todo. Contém o universo por um de seus signos. Uma única imagem invade todo o universo. Difunde

por todo o universo a felicidade que sentimos ao habitar no próprio mundo dessa imagem. O sonhador, em seu devaneio sem limite nem reserva, se entrega de corpo e alma à imagem que acaba de encantá-lo. (Bachelard, 1988, p. 167).

Essa relação de produtor e espectador da própria obra, que vivencia um mundo imaginário, de sonhos de labirintos, em conformidade com esse pensamento, não se explica por experiências vividas. Não são as experiências que levam os grandes sonhadores a se perguntarem sobre as origens de seu processo de criação, mas talvez a consciência clara, que indaga seus percursos em diferentes pontos de partida, que se desenha enquanto caminhos maleáveis com obstáculos e saídas, pelos quais desliza o sonhador, e que pode mudar de uma obra a outra, em devaneios poéticos singulares.

Em contraponto à razão, aos conceitos, à fragmentação, no devaneio poético de memória-imaginação, impõe-se a acolhida de um sujeito no mundo, em uma apreensão sensível, em uma ótica não mais preponderantemente objetiva, mas subjetiva, frente à obra de arte que se aplica como forma privilegiada de desconstruir a cisão entre natureza e cultura, sujeito e objeto. O artista como “sujeito do devaneio pasma-se de receber imagens, fica pasmado, encantado, desperto. Os grandes sonhadores são mestres da consciência cintilante” (Bachelard, 1988, p. 147).

A pesquisa como exercício de consciência criante pelo artista, em Bachelard (1988), desloca-se para os arquétipos da infância, as quais consistem em virtudes dos devaneios primeiros. Isso pode explicar o retorno recorrente à infância nas pesquisas em arte, como um modo de revivificar, de certa forma, os arquétipos que ligam o artista ao mundo, em um acordo poético com o Cosmo. Em um esforço via imaginação, procura unir o psíquico e o físico e flexionar as fronteiras que separam o sujeito e o objeto, na apreensão do fenômeno como totalidade infinita, e romper com a delimitação de espaço e tempo (Bernardes, 2019).

O pesquisador, assim, imerso em um processo criativo, movido pelo imaginário, opera o desvelamento de uma dimensão do mundo que a percepção, a memória e o conceito ocultam. Trabalha com a imaginação como fonte da produção artística e investigativa, permitindo-se construir um olhar que ultrapassa a necessidade de apreender a realidade, de desnaturalizar o seu olhar para ela, ou de denunciar um olhar como condicionado pelas demandas da representação e da formulação conceitual.

No campo das investigações, nesse caso, há que se considerar que antes de perceber, lembrar e formular conceitos, o indivíduo imagina enquanto a experiência do devaneio vivido, como marca do efêmero, processa-se em incessantes análises. Análise do que se vive, do que se compreende, de dizer aos outros o seu “vivido”.

Cabe ao pesquisador, nessa perspectiva fenomenológica Bachelardiana, elucidar o complexo processo de constituição da subjetividade, em um devaneio imaginário, em narrativas descritivas, “com vistas a buscar a estrutura “essencial” ou os elementos “invariantes” do fenômeno, o seu “significado central”, pois a “qualidade” dos fenômenos não aparece imediatamente na experiência, nem se constrói por via da indução (Bernardes, 2019, não paginado). É preciso deixar o fenômeno falar por si, com o objetivo de alcançar o sentido, o significado da experiência imaginária, individual, mas que em âmbito geral ou universais derivam as “essências” ou estruturas imaginárias que habitam o processo de criação.

Por conseguinte, um objeto de pesquisa pautado pelo pensamento de uma poética do devaneio em Bachelard assume o imaginário vivido, o eu e suas subjetividades como coisa em si, como parte do mundo de um sonhador. Em cada sensação do fenômeno anotada é ampliada em uma imagem. A poética do sensível, a verdadeira experiência de imaginação é fenômeno a ser percebido, revelado e falado. A investigação não está na descrição da realidade rememorada e vivenciada, resultante das lembranças, mas no processo de leitura imaginativa. Bachelard acrescenta que

o devaneio o alimenta, não mais com provas, não mais com experiências, porém com imagens. Aqui, ainda uma vez, as imagens tudo podem. Quando uma impressão ditosa de alívio nos invade a alma, ela penetra também no corpo e a vida conhece, por um momento, um destino de imagens. (Bachelard, 1988, p. 1995).

Isso leva a um percurso de narrativas descritivas nas produções acadêmicas por artistas, com apropriação de figuras de linguagens, a criação de novas palavras que se formam e traduzem um modo de ver e pensar fenomenológico do processo de criação.

Produção do conhecimento científico e artístico – práxis reflexiva e espontânea práxis criadora e reiterativa

Toda vida social é essencialmente prática,
(*Marx; Engels, 2099, p. 125*).

Produzir conhecimento científico significativo para alterar a atitude do próprio pesquisador e causar certo impacto de mudança na forma de abordar o fenômeno ou objeto de estudo, supõe-se fazer um movimento semelhante ao da espiral. Ação que abarca em torno desse objeto uma representação inicial, superficial e imediata; e termina com a elaboração de um conceito, da essência e do concreto. Daí inicia-se um movimento dinâmico e cíclico, englobando os pontos inicial e final, tornando-se evidente ao pesquisador, apesar de seus processos contraditórios, pseudo-críticos, não totais, apresentável comumente nas relações da sociedade.

A partir dessa dinâmica, feita de maneira programável, consciente e sistemática, cria-se uma realidade única, incomparável e não transferível, que é própria do sujeito observador. A concretização desse processo exige conhecer profunda e substancialmente a práxis imediata, superá-la, e atingir uma práxis crítica, em torno do objeto cognoscível. Para tal fim, o procedimento esquematizado a seguir segue como diretrizes orientadoras de uma pesquisa na área de ciências humanas (Santos, 2018).

Preliminarmente, considera-se a realidade empírica, na qual se encontra o fenômeno a ser investigado. Intuir, perscrutar e apreender detalhadamente essa realidade torna-se fundamental para formar uma representação desse fenômeno dentro do contexto sociocultural. O homem é um ser social e histórico determinado por seus contextos (Charlot, 2000). Assim, na análise da historicidade – ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias –, surge o saber produzido na prática social, ainda que tenha um caráter de pseudoconcreticidade, contraditório e, às vezes, alienado. Calcado na consciência comum, formando uma práxis imediata (Kosik, 1976; Manacorda, 2010).

Prontamente, impõe-se a desvelar o que há por trás desse senso comum por meio de um esforço sistematizado e crítico, com o intento de ultrapassar os limites que o envolve, pois a realidade não se apresenta prontamente ao sujeito (Kosik, 1976). Por fim, chega-se à essência do fenômeno, conceituando-o concretamente, e atinge-se a consciência filosófica. Consiste em um processo de percepção, desvendamento e transformação tanto do objeto investigativo como do examinador. Tem-se, dessa maneira, a práxis crítica, o concreto pensado – momento de voltar-se à práxis imediata, compreendendo-a de outra perspectiva. Assim, forma-se o círculo dinâmico, coerente e impulsionador da construção de realidade e, ao mesmo tempo, de alteração da atitude do sujeito construtor do conhecimento.

Com a obra de arte também se cria uma realidade ao exercer uma ação transformadora em uma matéria. Assim como o indivíduo se humaniza no processo de criar ou transformar tudo o que toca, a práxis artística amplia e acelera esse processo de humanização. Então, ela é essencial para o ser humano (Vázquez, 2011).

No processo criador, se existir finalidade, planejamento prévio e sistematização, entrelaçam-se o subjetivo e o objetivo, o interior e o exterior, de forma correlacionada. Evidenciam-se peculiaridades da práxis criadora: “unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; imprevisibilidade do processo e do resultado; unidade e irrepetibilidade

do produto” (Vázquez, 2011, p. 271). É um movimento dinâmico, inter-relacionado e totalizante, o qual requer que o trabalho artístico não seja engessado, controlado ou enquadrado.

O objeto investigativo no processo criativo artístico não se trata simplesmente da manifestação da consciência do sujeito. Ultrapassa as idiossincrasias pessoais e sociais, pois é inesperado e necessita ser formado, objetivado. O conhecimento científico e o artístico são feitos na dinamicidade do próprio caminho de seus empreendedores, superando as contradições encontradas na construção da práxis crítica, e reivindica diretrizes e finalidades para possibilitar-lhes a organização de novas realidades, impulsionadora de atitudes, capazes de transformar o modo de ser, agir e viver de os seus executores.

Por sua vez, a práxis reiterativa ou imitativa coloca-se em um plano anterior à práxis criadora. Vázquez a considera como

uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma “criadoramente”, ainda que contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida. (2011, p. 277).

Nela há mais cópia, mais imitação e tentativa de aproximação de um real agora acabado. A objetivação e a eventualidade diminuem consideravelmente, pois não há a tomada de consciência crítica, apreciada e planejável, para superar a espontaneidade cotidiana do senso comum. Essa práxis reiterativa, contudo, tem a função de ampliar e divulgar o que foi criado, limitando-se à produção de conhecimentos improdutivos para criar e transformar realidades próprias de seus idealizadores.

Conceber uma pesquisa em artes é aproximá-la diretamente do fazer ciências. Não é tratar o processo de criação somente pelo prisma da intuição, da espontaneidade, da naturalidade e dos sentimentos pessoais.

É, também, avaliar sistematicamente as possibilidades, os materiais, as condições sócio-históricas do sujeito produtor e do contexto, no qual está inserido. O que significa que há aproximações e distanciamentos entre ciências e pesquisa em artes, pois envolvem processos criativos em ambas, sobretudo quando se pondera sobre os aspectos racionais e intuitivos. Em ambas as modalidades de produção do conhecimento não é possível prescindir de um corpus teórico-metodológico que lhes sirva de indicações, as quais foram avaliadas meticulosamente, validada e aceitas por outros pesquisadores.

O objeto de pesquisa encontra-se nas relações sociais, culturais, históricas, econômicas, tecnológicas, estéticas, éticas, étnico-raciais, dentre outras presentes nas comunidades de indivíduos. Ele necessita ser lapidado de um estado abrangente, comum a todos, para algo mais próximo, com sentido, que diz respeito e inter-relaciona com os anseios do próprio pesquisador, de querer solucionar uma determinada situação problematizada. Então, há necessidade de delimitação, culminado nos questionamentos, que orientará o desenvolver da investigação justificada, e nos objetivos gerais e específicos, cujas funções são estabelecer metas claras e atingíveis.

É uma ação inicial, que não é simples, e nem linear. Pelo contrário, exige tomada de consciência para apreender a cotidianidade, na sua forma mais peculiar. E, ao mesmo tempo, é cíclica e deve dialogar com a estrutura completa da pesquisa. Envolve questões objetivas e subjetivas ao mesmo tempo. Por isso, criativa, única! É intrínseca e exterior, simultaneamente. Comunica-se com o entorno social. Por isso, há necessidade de compreender a contradição, a alienação, a luta de classe, a totalidade escondida no próprio fenômeno analisado. Às vezes, demanda assimilar substancialmente os elementos que compõem o todo pesquisável para fechar a contento essa parte preambular.

Na continuação, explicita-se a fundamentação teórico-metodológica, que deve estar alinhada com o modo de conceber o mundo pelo pesquisador, pois é aqui que aflora o método responsável pelo abalçamento geral

e específico do trabalho acadêmico. Neste momento em tela, a dialética materialista. Por meio dele, se diz muito de quem protagoniza essa atividade: no que acredita cognoscível e epistemologicamente; no modo de ser e de comportar dos indivíduos em sociedade; e até mesmo na forma de aprender, estudar, pesquisar e ensinar.

Os tipos de pesquisa – tais como, bibliográfico, documental, histórico, estudo de caso, artístico – e as abordagens – quantitativa, qualitativa ou mista – vão compor o caminho metodológico e a maneira sistematizada de analisar os dados. No processo de análise, atualmente, a tecnologia computacional – com programas de computadores de análise de números, de palavras ou de frases – pode ser utilizada tanto para a pesquisa em ciências quanto em artes, sobretudo de análises imagéticas, de vídeos, de som ou de outros materiais, com outras tecnologias apropriadas.

O fechamento dar-se-á com as ponderações de encerramento, que compõe as considerações sintéticas sobre o trabalho realizado, evidenciando os limites, os avanços e os obstáculos encontrados, bem como as possibilidades de novos caminhos para elucidar questionamentos semelhantes. Nesse ponto, o pesquisador apropria-se completamente do seu objeto de pesquisa, na sua forma concreta, essencial e conceitual, e está pronto para reiniciar o caminho de volta, em um movimento dinâmico e inacabável, em termos de formação e aperfeiçoamento para o próprio sujeito criador e transformador de novas realidades, que iluminam o seu caminhar investigativo.

Considerações finais

A partir de um único fenômeno de produção artística, há viabilidade de analisá-lo sob diversas acepções metodológicas. Se estivéssemos diante de estudo em que fosse definido um mesmo processo de criação como fenômeno de investigação, ao utilizar métodos distintos, teríamos de considerar diferentes aspectos – como o modo de abordar o processo prático e teórico da produção –, além de observar os indicadores de análise ou interpretação, ao trabalhá-los no desenvolvimento da pesquisa. O

essencial consiste em não desconsiderar o aporte teórico-metodológico que define a lógica da construção de conhecimento pelo pesquisador na interação com o objeto e suas demandas, em uma situação em que ele é o sujeito da produção artística e o pesquisador.

No método fenomenológico, na perspectiva da poética do devaneio bachelardiano, o artista pesquisador traz para o campo da sistematização do conhecimento uma extensão do seu eu-artista, do modo como pensa e aciona conhecimentos, enquanto cria a obra. Portanto, ao pensar por imagem, na construção de conhecimento, em uma busca não da consciência racional, mas da consciência criante, há um esforço do pesquisador na sistematização, no que aparentemente se apresenta como um mundo exclusivamente de percepções subjetivas. Nesse caso, memória-imaginação impõe a acolhida de um sujeito no mundo, em uma apreensão sensível, frente à obra de arte como forma privilegiada de desconstruir a cisão entre natureza e cultura, sujeito e objeto.

Em contrapartida, no MHD, também procura-se desconstruir a cisão entre sujeito e objeto, porém em um movimento dialético da consciência racional, sem perder as dimensões subjetivas do sujeito que pesquisa, na relação com o objeto investigado. Nesse caso, há um esforço de sistematização na definição de indicadores de análise, em que o processo de criação do artista será apreendido como trabalho e o que a ele agrega, como uma prática social de produção (Zorzal, 2001). Por conseguinte, a práxis e a contradição, como parte do processo artístico, se apresentam como categorias que favorecem a apreensão da práxis reflexiva e espontânea, da práxis criadora e reiterativa, na construção do conhecimento nas investigações em arte.

Portanto, constituem desafios de qualquer pesquisador em arte, a fundamentação epistemológica e a consciência metodológica como potência criante do próprio processo de criação e da produção de conhecimento, que podem se constituir em caminhos únicos, os quais se articulam nos dois modos de produção.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu. A subjetividade na perspectiva da fenomenologia de Gaston Bachelard. *In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE PESQUISA EM ARTES: A SUBJETIVIDADE SOB A PERSPECTIVA DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO E MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO*, 1, 2019, Uberlândia, MG. Apresentação. Uberlândia, MG: Profartes/UFU, dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Avaliação. *Documento orientador de APCN: área 11: artes*. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/artes-pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Catálogo de teses e dissertações*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://catalogode-teses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1983.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson Fernando. A Investigação Baseada em Arte (IBA) e a Investigação Educacional Baseada em Arte (Ieba): quatro questionamentos baseados nas concepções de arte e artista. *Revista de Pós-Graduação em Arte da UNB*, Brasília, DF, v. 16, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/20650>. Acesso em: 25 nov. 2020.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. *In*: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida. *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/18.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Los estudios sobre creatividad en Cuba: actualidad y perspectivas. *Revista Educar*, Guadalajara, v. 10, p. 61-70, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

POPPER, Karl Raimund. *A lógica da pesquisa científica*. Tradução: Leonidas Hegemberg e Oktanny S. Mota. São Paulo: Ed. Cultirx: Edusp, 1972.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. *Porto Arte*, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 81-95, 1996.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 2. ed. São Paulo: Fapesp: Annablume, 2004.

SANTOS, Antônio Neto Ferreira. *Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Imaginação e criatividade na infância*: ensaio de psicologia. Tradução: João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro, 2012.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte*: um paralelo entre arte e ciência. 4. ed. Caminas, SP: autores associados, 2012.

ZORZAL, Marcos Freisleben; BASSO, Itacy Salgado. *Por uma ontologia da criatividade*: uma abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos* [...]. Caxambu: Andep, 2001. p. 1-17 Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt20/T2011571940970.doc>. Acesso em: 30 jul. 2005.

CULTURA E CONHECIMENTO

A união entre o sonho apolíneo e a embriaguez dionisíaca no primeiro manuscrito de Nietzsche

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Primeiras palavras

Neste texto, analisa-se uma concepção estética a partir da tragédia grega, discutida no primeiro manuscrito de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844–1900), *A origem da tragédia proveniente do espírito da música*, de 1872, o qual foi reeditado em 1886 sob o título *O nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo* (Nietzsche, 1992), acompanhado de um prefácio intitulado “Tentativa de autocrítica”.

Em reflexões sobre sua primeira publicação, Nietzsche faz algumas avaliações nesse prefácio: “uma obra de juventude cheia de coragem e de melancolia juvenis, independente, obstinadamente autônoma, [...] em suma, [...] acometida de todos os defeitos da mocidade, sobretudo de sua ‘demasiada extensão’, de sua ‘tempestade e ímpeto’”(Nietzsche, 1992, p. 15, grifo do autor). E, mais ainda, “talvez eu falasse agora com mais precaução e com menos eloquência acerca de uma questão psicológica tão difícil como é a origem da tragédia entre os gregos” (p. 17, grifo do autor).

Baseados em pronunciamentos dessa natureza, feitos pelo próprio filósofo, alguns autores desconsideram a relevância desse primeiro manuscrito. Segundo comentários de Morel (1992), esse é o caso, entre outros, de Schlechta e Anders (1962), para os quais, somente a partir de *Humano, demasiadamente humano* (Nietzsche, 2004), teria o pensador crítico da tradição metafísica começado a construir uma reflexão rigorosamente filosófica.

Porém, pouco tempo antes de recolher-se em sua doença, ele escreveu ao seu amigo, o compositor musical Peter Gast (pseudônimo de Johann H. Köselitz): “Tenho agora a convicção absoluta de que tudo procedeu bem desde a primeira obra. O todo forma uma unidade e persegue um único fim. Reli ontem *O nascimento da tragédia: é uma obra indescritível, profunda, delicada, feliz*” (Nietzsche, 1888 *apud* Morel, 1992, p. 11).

Nessa mesma linha de reflexão, ainda no seu prefácio “Tentativa de autocrítica”, Nietzsche (1992, p. 13) ressalta o valor de seu primeiro manuscrito: “Seja o que for aquilo que possa estar na base deste livro problemático, deve ter sido uma questão de primeira ordem e máxima atração”.

Essa questão é resumida em dois aspectos: de um lado, como o próprio problema do saber, de outro, com a dimensão dionisíaca. No primeiro aspecto, ao apresentar uma concepção na qual a ciência é entendida como problemática, Nietzsche expõe um raciocínio controverso: o pensamento mítico ou trágico presente na tragédia ática é um tipo de conhecimento mais amplo e autêntico do que a ciência originária do racionalismo socrático. Diz ele: “O que consegui então apreender, [...] um novo problema: hoje eu diria que foi o problema da ciência mesma – a ciência entendida pela primeira vez como problemática, como questionável” (Nietzsche, 1992, p. 14-15).

O outro aspecto no qual o problema é proposto é o dionisíaco: “acima de tudo, o problema de que aqui há um problema [...], enquanto não tivermos uma resposta para a pergunta: ‘O que é dionisíaco?’” (Nietzsche, 1992, p. 14-15, grifo do autor).

Com sua obra de exórdio, o filósofo iniciante altera a proposição do helenismo clássico acerca da origem da filosofia grega a partir da rotura do logos com o mito, pois pondera que o pensamento racional, ao se apartar da sabedoria trágica, converte-se em abstração. “Sem o mito, [...] toda cultura perde sua força natural sadia e criadora” (Nietzsche, 1992, p. 135).

Estudioso da obra nietzschiana, Eugen Fink (1988, p. 17) expressa a importância representativa que o fenômeno trágico tinha para a antiga cultura grega e, por conseguinte, para o filósofo que ele investigava: “no fenômeno do trágico, [Nietzsche] percebe a verdadeira natureza da realidade; o tema estético adquire, a seus olhos, a condição de um princípio ontológico fundamental; a arte, poesia trágica, torna-se para ele a chave que lhe abre a vida essencial (Wesen) do mundo”.

Nesse contexto de ideias, descrito como do período romântico, o filósofo alemão interpreta a cultura clássica grega como um duelo de impulsos contrários: o apolíneo, relacionado ao encanto, à perfeição das formas e das ações, à palavra e ao logos, simbolizado pelo deus Apolo; e o impulso dionisíaco, vinculado à exacerbação dos sentidos, à embriaguez extática e mística e à hegemonia amoral dos instintos. Nessa dimensão, a divindade é Dionísio, o “deus” da dança, da música e do vinho. Pelas palavras de Nietzsche (1992, p. 27): “teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegarmos não apenas à inteligência lógica mas à certeza imediata da intuição de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e do dionisíaco [...]”. Nesta passagem, chamo a atenção para a expressão em que o jovem filólogo vislumbra uma ciência estética e um de seus objetos: a criação artística. É na arte trágica que ele identifica a natureza da realidade. O tema estético torna-se para ele um princípio ontológico.

Esse entendimento é ainda possível de ser observado em seu escrito, quando enfatiza a importância da arte, um dos possíveis objetos de uma ciência estética, e afirma aos que não estavam “em condições de reconhe-

cer na arte mais do que um divertido acessório”, que estava “convencido de que a arte é a tarefa suprema e a atividade propriamente metafísica desta vida” (Nietzsche, 1992, p. 26). Nessa linha de pensamento, as reflexões nietzschenianas escolhidas para este texto partem da relevância dada à arte, a qual se explicita no desenvolvimento da obra analisada.

As ideias do jovem Nietzsche, nesse manuscrito, opõem-se à visão dos séculos XVIII e XIX, que considerava a cultura grega como síntese da singeleza, da tranquila e plácida racionalidade. Segundo o filósofo, a tragédia atesta o motivo da vitalidade da cultura e do homem grego. Como essa força se esvaeceu e os motivos para o desencaminhamento da cultura ocidental são comentados no decorrer deste texto.

Alguns comentários sobre a relação de encantamento do jovem Nietzsche com a música de Richard Wagner (1813-1883) e o seu afastamento das criações artísticas e das ideias desse compositor foram estimulados pela leitura do prefácio da obra em análise, o qual foi dedicado especial e diretamente ao mestre compositor.

Exultação e ascese na arte: Nietzsche e Wagner

Os comentários sobre a relação de encantamento do jovem Nietzsche com a música de Wagner, e o seu afastamento das criações artísticas e das ideias desse compositor, foram estimulados pela leitura do prefácio da obra em análise, o qual foi dedicado especial e diretamente ao mestre compositor, cuja música o arrebatava e, nessa época, a reconhecia como o verdadeiro renascimento da arte do povo helênico. Essa atração pela criação artística de Wagner é expressa igualmente em obras posteriores, como em *Ecce Homo* (Nietzsche, 2008, p. 35), quando diz:

ainda hoje procuro por uma obra da mesma perigosa fascinação, de uma mesma arrepiante e doce infinitude, como o Tristan – procuro em vão em todas as artes. [...]. Julgo

saber melhor do que ninguém a imensidade de que Wagner é capaz, os cinquenta mundos de estranhos arroubos para os quais ninguém, exceto ele, teve asas [...].

À época, qual era o sentido da arte para o jovem Wagner? O artista admirado pelo filósofo tinha uma visão mais estética da criação artística grega, que pensava a arte como exultação pela vida presente e afirmação do regozijo de existir. Para o compositor, “o drama grego, entendido como obra de arte perfeita, era a síntese de tudo o que na essência grega havia de representável” (Wagner, 2000, p. 80).

Segundo Antunes (2008), a liberdade da expressão trágico-estética da vida dos gregos teria deixado de existir com a decadência do próprio estado ateniense e as transformações sócio-históricas posteriores. A criação de um discurso filosófico voltado para a busca das causas da existência teria sido a mais intensa negação da arte grega como afirmação da vida. E assim, a arte pós-Grécia é entendida como negação da vida, como é possível constatar na arte praticada nas arenas de Roma e, de modo notório, na ascensão do cristianismo como padrão cultural dominante.

Em tempos posteriores, segundo Antunes (2008), houve um rompimento entre o filósofo e o músico, tendo contribuído para isso a adesão de Wagner ao ideário de Schopenhauer, o que Nietzsche considerou incoerente, inaceitável. Antunes (2008, p. 61) afirma que:

em 1868, [...] Wagner [...] havia rompido com sua concepção afirmativa da arte e promovido uma reconciliação de sua música com o ideal cristão, (re)afirmando assim o caráter supostamente redentor da música, mostrando pois, na prática, sua adesão à filosofia pessimista de Schopenhauer e abandonando de vez seu projeto de uma “obra de arte total” [...].

Nietzsche (2004) admirava a concepção estética da Grécia pré-socrática do jovem Wagner, ou seja, a concepção de arte do período revolucionário, e não a concepção metafísica do período schopenhauriano. Para o filósofo, a arte é alegria de viver, é dionísia, e não ascese, exercício de resignação e renúncia, como enunciava Schopenhauer. Assim, para o jovem crítico Nietzsche, Wagner teria deixado de ser um músico trágico, pois teria aderido ao pessimismo schopenhaueriano, o qual é apontado por Salviano (2006, p. 50) em sua tese.

“Por que há de orgulhar-se o homem?”, pergunta Schopenhauer, “sua concepção é uma culpa, o nascimento, um castigo; a vida, uma labuta; a morte, uma necessidade” (Schopenhauer, 1980, p. 189). De fato, a vida pode ser encarada como um pêndulo que oscila sem cessar entre o sofrimento e o tédio; os dias da semana de segunda a sexta, de labuta, cansaço e preocupação representariam o sofrimento, e o final de semana o tédio. A vida é como o andar, diz Schopenhauer, pois do mesmo modo que este é uma queda adiada a cada passo, aquela é uma morte adiada constantemente, a cada aspiração, a cada alimentação.

A visão do ser pela arte

O filólogo e filósofo Nietzsche toma a arte como a via mais autêntica para uma compreensão original do mundo, dando ao conceito uma posição secundária nesse processo. Partindo dessa reflexão, Laterza (1985) a problematiza e faz algumas indagações e comentários: nesse engrandecimento da arte, sonhadora e impetuosa, situar-se-ia a peculiaridade romântica do pensamento do jovem Nietzsche? A arte seria o autêntico agir metafísico humano, no sentido de que a ação criativa equivaleria à fundação da própria sabedoria? Segundo o modo de compreensão grego, o belo não seria um modo do Ser?

A questão não é tão somente isso. Nietzsche parte de categorias estéticas para elaborar sua visão de Ser. A tragédia é a fórmula primordial para sua experiência do Ser. O *pathos* soberano é, ainda, o *pathos* filosófico, conquanto a aspiração do jovem filósofo seja a de um filósofo-poeta (Laterza, 1985).

O ir além de uma dimensão dionisíaca para um *pathos* filosófico, que o pensador germânico estima ter realizado, é a transposição doutrinária de um modo de compreender o mundo expressa na arte grega. Na figuração mítica dessa arte efetua-se uma visão de mundo, uma concepção de vida, na qual os instintos que lutam possuem sua coerência e entretecem um rumo preciso. Esses instintos são o apolíneo e o dionisíaco. É o que o prussiano Nietzsche (1992, p. 39-40) diz:

Foram eles [os gregos] que tornaram inteligível ao pensador o sentido oculto e profundo da concepção artística, não por meio de noções abstratas, mas com auxílio das figuras altamente significativas do mundo dos seus deuses. É, pois, as suas duas divindades das artes, a Apolo e a Dionísio, que se refere a nossa consciência do extraordinário antagonismo, tanto de origens como de fins, que existe no mundo grego entre a arte plástica e a apolínea e a arte sem formas ou musical, a arte dionisíaca.

Na mitologia grega, o que simboliza Apolo? Segundo a raiz desse nome, “[o patrono do Oráculo de Delfos] é ‘resplandecente’, a divindade da luz, reina também sobre a bela aparência do mundo interior da fantasia.” (Nietzsche, 1992, p. 29). Apolo é a pedra devaneante, é harmonia, é serenidade, é a matéria que dardeja a ideia de perfeição, representando a arte plástica – a arte que se origina de um devaneio.

Sob outra perspectiva, Dionísio é o deus da desmedida vida prazerosa, do frêmito do sexo, da aventura de existir sem restrições, da embriaguez, da dissonância, da manifestação da vida como experiência autêntica. Ele ama a música que seduz, que se afasta da disciplina rigorosa, que embriaga e contagia os homens num mesmo frenesi.

Mas Apolo e Dionísio não permanecem como símbolos do nível humano, logo assumem dimensões cósmicas: a energia artística da natureza inteira revela-se entre os frêmitos da paixão e os sonhos criadores de imagens. “O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte”. Tais palavras significam que as forças artísticas irrompem do seio da própria natureza, “sem a mediação do artista humano” (Nietzsche, 1992, p. 31). Na realidade, *O nascimento da tragédia* é uma interpretação do universo que se fundamenta na Arte.

Para o filósofo em estudo,

ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum “arte” lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da ‘vontade’ helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionísíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática. (Nietzsche, 1992, p. 27).

Nessa perspectiva, Apolo e Dionísio não são contraditórios, mas são dois modos antitéticos de resolver esse paradoxo. A antítese resolve-se, então, na tragédia.

Na expressão artística da Grécia antiga, canta-se um hino de alegria veemente, celebra-se a vida. A música trágica recria a mitologia cantada pelos primeiros poetas gregos. O que torna possível a união entre o impulso apolíneo e o dionísíaco é a música: a tragédia nasce do espírito da música. Inspirado, sobretudo, em Richard Wagner, Nietzsche pensa a música como uma arte essencialmente dionísíaca e o meio mais importante de se desfazer da individualidade. O vigoroso fluxo dionísíaco concilia o poder de Apolo, o deus da individuação e dos limites atribuídos pelo espírito de justiça, ao atribuir à música – componente dionísíaco da tragédia – seus componentes apolíneos: a palavra e a cena. Esse aspecto

o leva a definir a tragédia como um coro dionisíaco que se descarrega em um mundo apolíneo de imagens. Assim, a tragédia *Cœphoras* (Ésquilo, 2002) é dionisíaca, ao narrar o matricídio induzido pelo personagem Orestes, e é apolínea, pois o ódio de Electra à mãe, assassina do próprio marido, funda-se na convicção do cumprimento de um direito e de um dever – o de vingar a morte do pai.

Na continuidade da reflexão sobre a tragédia grega, Nietzsche recusa igualmente a caracterização da Grécia antiga pela serenidade ou pela beleza, como se os gregos tivessem sido exclusiva ou essencialmente apolíneos.¹ O filósofo do martelo critica os que assumem o princípio do deus da música e da poesia, porque, para ele, “Apolo [...] se nos apresenta como o endeusamento do *principium individuationis*” (Nietzsche, 1992, p. 40, grifo do autor). Os lemas de Apolo: “conhece-te a ti mesmo e nada em excesso”² ocorrem ao lado da necessidade estética da beleza, e são a imagem divina do princípio da individualidade.

Já o dionisíaco, reflete Machado (2005), é a reconciliação das pessoas umas com as outras e com a natureza; é uma harmonia universal e uma emoção simbólica de integração, e não um processo de individuação. Ao invés de comedimento, serenidade apolínea, o que se revela na experiência dionisíaca é a *hybris*, o descomedimento. O dionisíaco causa a proscricção da subjetividade, a rendição ao encanto divino.

-
1. A esse respeito, Roberto Machado (2005, p. 176-177, grifo do autor) comenta que “O nascimento da tragédia, que se refere aos gregos como ‘nossos luminosos guias’ [O nascimento da tragédia, §23], além de reconhecer que foi com Winckelmann, Goethe e Schiller que o espírito alemão entrou na escola dos gregos, chega a lamentar o enfraquecimento desse projeto de imitação da cultura grega para a constituição da cultura alemã [O nascimento da tragédia, §20]. O que mostra que continua vivo em Nietzsche o projeto de Winckelmann, Goethe e Schiller a respeito da importância de uma reflexão sobre os gregos para repensar o mundo moderno e a obra de arte moderna. Como eles, o jovem Nietzsche também é um pensador que entende melhor sua época por meio da Grécia antiga e, por isso, escreve um livro cheio de esperança em relação à germanidade, como ele mesmo diz.”
 2. Inscrições no oráculo de Delfos, dedicado ao deus Apolo, ao pé do Monte Parnaso, na Grécia antiga.

O apolíneo e o dionisíaco na tragédia

A expressão final de Nietzsche sobre o nascer da tragédia não é o antagonismo entre o apolíneo e o dionisíaco, mas é a união entre os dois princípios de uma metafísica estética, a reconciliação entre as duas pulsões da natureza: o sonho e a embriaguez. Ou seja, o apolíneo e o dionisíaco são condições necessárias para que a tragédia exista. Para o pensador alemão, interessa assinalar esses dois princípios contraditórios para ressaltar o momento em que eles se fundem no surgimento da tragédia: “[...] e então se oferece aos nossos olhares a obra de arte sublime e gloriosa da *tragédia ática* e do ditirambo dramático, como alvo comum de ambos os instintos, cuja união misteriosa, depois de longo antagonismo, se manifestou fecunda [...]” (Nietzsche, 1992, p. 57-58).

Nas contradições medida e deslumbramento, forma e caos, aparência e essência, a tragédia soluciona a antítese, transformando-a em unidade. Assim, manifesta uma visão de mundo reconciliadora. Nessa aliança admirável e precária, dominada por Dionísio, os seus sofrimentos são o tema, e o coro o vê como seu senhor e mestre; isso até Eurípedes (485–406 a.C.), que afia e pule argumentos e contra-argumentos para as falas dos seus heróis. Nietzsche critica Eurípedes, que se volta para a argumentação, para o embate intelectual e afasta-se dos mitos da Antiguidade: “[...] qual era o intuito, ó Eurípedes sacrílego, quando tentaste escravizar uma vez mais o [mito] agonizante? [...]. Vai colocar todas as paixões, nos seus lugares, encerra-as agora nos seus domínios”, ajusta as falas dos teus heróis à dialética sofista” (Nietzsche, 1992, p. 97-98).

Para o pensador alemão, ao narrar o mito de Electra (458 a.C.), Ésquilo (525–456 a.C.) é o autor em que a verdade dionisíaca se apropria do mito, como símbolo do seu conhecimento, e o exprime no culto público. Ou seja, paixão e conhecimento formal são complementares, formam uma unidade.

Por outro lado, existe a contribuição apolínea que consiste em desdobrar o trágico em drama. Na tragédia grega, a afirmação da vida é concebida pela dissolução do sofrimento no seio do universal e por um prazer que suplanta o indivíduo.

Assim, a difícil relação entre o apolíneo e o dionisíaco na tragédia poderia realmente ser simbolizada através de uma aliança fraterna entre as duas divindades: Dionísio fala a linguagem de Apolo, mas Apolo, ao fim, fala a linguagem de Dionísio: com o que fica alcançada a meta suprema da tragédia e da arte em geral. (Nietzsche, 1992, p. 129-130).

Esse enlace apolíneo e dionisíaco conduz o mundo da aparência sob o domínio de Apolo até seu limite, quando este refuta a si próprio e busca alçar-se como antes, no abrigo da tragédia.

Com a atenção sempre em vigília para o reconhecimento desse caráter simbólico da arte, e sempre com vistas à significação ôntica dos dois instintos, é que devemos ler e entender Nietzsche. Para ele, a apreensão e união dos dois impulsos são necessárias para se compreender o mundo, tal como a tragédia ática precisa do deus da forma e do sonho e, igualmente, da divindade do arrebatamento da embriaguez para se constituir.

A antítese entre Dionísio e Sócrates

Se a verdadeira oposição não é entre Apolo e Dionísio, qual é então? A resposta que emerge é a antítese mais profunda entre Dionísio e Sócrates. O filósofo ateniense é para Nietzsche instrumento da dissolução grega, reconhecido como típico decadente: “meus leitores sabem, talvez, em que medida considero a dialética como sintoma de *décadence*, por exemplo, no mais célebre de todos os casos; no caso de Sócrates [...]” (Nietzsche, 1974, p. 377, grifo nosso).

Em Sócrates, Nietzsche vê a razão contra o instinto, a racionalidade como uma potência que prejudica a vida. Esse instinto, antes força afirmativa e criadora, torna-se crítico. Inversamente, a consciência, antes crítica e negativa, em Sócrates torna-se criadora. Ao confessar que “nada sabia” – “Sei bem que não sou sábio, nem muito nem pouco [...]” (Platão, 2017, p. 5) – e que as pessoas que encontrava tinham apenas a presunção da sabedoria, mas eram dirigidas pelo instinto, o socratismo condena a ética e a estética de seu tempo, incorporadas na tragédia. O efeito voluptuoso do “saber-sentir” como resultado da grande arte dos gregos se esvai. A racionalidade, que se instala no meio trágico, e que acaba extirpando da cultura helenística justamente aquilo que lhe era mais característico – a tensão entrópica entre dois espíritos, o dionisíaco e o apolíneo – é repudiada pelo filósofo de Röcken. Com essa dissolução das figuras divinas e o início da era do homem teórico e da paixão pela lógica, o mundo teve uma perda irreparável, segundo o pensador alemão.

Em outra passagem, o filósofo reafirma sua crítica à filosofia socrática:

Dei a entender com o que Sócrates fascinava [...]. É necessário indicar ainda o erro que havia em sua crença na “racionalidade a todo preço”? [...] A luz do dia mais crua, a racionalidade a todo preço, a vida clara, fria, cautelosa, consciente, sem instinto, oferecendo resistência aos instintos era, ela mesma, apenas uma doença, outra doença – e de modo nenhum um caminho de retorno à “virtude”, à “saúde”, à “felicidade”. (Nietzsche, 1974, p. 338, grifo do autor).

A filosofia trágica dionisíaca de Nietzsche permanece em oposição, em luta contra a filosofia racional, em especial à filosofia de Sócrates/Platão. Por esse eixo de raciocínio, entende-se por que, para Nietzsche (1992), o socratismo da moral, da dialética e do ordenamento interno do discurso é o verdadeiro momento pessimista. A tendência antidionisíaca é entendida justamente como um sinal de decadência, de lassidão, de anarquismo dissolvente dos instintos. E o chamado pessimismo da tragédia é, na verdade, plenitude, excesso de vida, alegria e, portanto, otimismo.

Entretanto Sócrates é ainda muito grego: é devoto do deus de Delfos, nos lineamentos de suas ideias, mas é dionísíaco, na reação ao julgamento final. Ele não nega totalmente a impetuosidade da vida. Então, quem conduz definitivamente a tarefa de negação? É o “crucificado”. O Cristianismo não é apolíneo, nem dionísíaco, pois nega todos os valores estéticos que o nascimento da tragédia reconhece. Em sua coragem impetuosa, o filósofo admirador da tragédia diz que, essencialmente, e de modo radical, o cristianismo sempre foi “saciedade e saturação da vida pela vida, que mal se dissimula e disfarça nas expressões de fé em ‘outra’ vida, em vida melhor”, para um ideal alheio às verdadeiras condições de existência. Nele existe “o ódio ao mundo, o anátema às paixões, o medo da beleza e da volúpia” (Nietzsche, 1992, p. 28).

Se Nietzsche reflete sobre o nascimento e sobre o que motivou o fim da tragédia, pensa, igualmente, sobre o que provocaria o seu renascimento. Esse retorno corporifica-se, segundo ele, na música trágica de Richard Wagner que, à época, ainda o encantava. A suposição de poder aspirar ao retorno do trágico leva-o ao entusiasmo manifesto: “Sim, meus amigos, crede comigo na vida dionísíaca e no renascimento da tragédia. O tempo do homem socrático passou [...]. Agora ousai ser homens trágicos [...]: pois sereis redimidos” (Nietzsche, 1992, p. 123).

Essa concepção de defesa da vida, artística e anticristã, que Nietzsche se propõe, ele mesmo a denomina uma concepção dionísíaca:

voltou-se então, com este livro problemático, o meu instinto, como um instinto em prol da vida, e inventou para si, fundamentalmente, uma contradoutrina e uma contra-valorização da vida, puramente artística, anticristã. Como denominá-la? Na qualidade de filólogo e homem das palavras eu a batizei, não sem alguma liberdade – pois quem conheceria o verdadeiro nome do Anticristo? – com o nome de um deus grego: eu a chamei dionísíaca. (Nietzsche, 1992, p. 20).

Uma ideia que carrega amorosa a criação artística. Arte, beleza, sensibilidade emergem dos escritos do jovem Nietzsche. Ao meditar sobre a tragédia, ele mostra que o brilho da arte se expressa por meio da experiência da beleza. As imagens e as metáforas visam o inefável, mas são virtualmente reflexivas. Para o filósofo do martelo, a intimidade com a beleza é germinal, epifânica (Bernardes, 2010). Ela nos remete a outro saber, não lógico, que ultrapassa a sensibilidade em busca de outra dimensão – a metafísica, como já comentado neste texto. Além disso, “a arte surge e avança como um deus salvador que traz consigo o bálsamo benfazejo: só ela tem o poder de transformar o aborrecimento do que há de horrível na existência, e transforma-o em imagens ideais que tornam agradável e possível a vida” (Nietzsche, 1992, p. 77). O pensamento sobre a arte é, portanto, nômade, não se deixa fixar pelas regras da racionalidade lógica que fragmenta a experiência.

Considerações finais

Como se vê, o estético em Nietzsche permite movimentos negativos de reflexão: o não ao socratismo, ao cristianismo, ao conhecimento que despreza a arte. No entanto, a partir deles, afirma a positividade da vida, da paixão, do entusiasmo e da beleza.

Por sua maneira de ver as tragédias gregas, Nietzsche formula um tema central de sua filosofia, e o faz a partir de um fundamento artístico. No trágico, ele percebe a verdadeira natureza da realidade. O tema estético, a seus olhos, torna-se um princípio ontológico fundamental, e a arte é a chave que lhe abre a existência essencial do mundo.

Referências

ANTUNES, Jair. Nietzsche e Wagner: caminhos e descaminhos na concepção do trágico. *Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 53-70, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/tragica/article/view/24134>. Acesso em: 30 out. 2010.

BERNARDES, Sueli Terezinha de Abreu. *Arte e filosofia na professoralidade*. Curitiba: CRV, 2010.

ÉSQUILO. *Coéforas*. Tradução: Lôbo Vilela. São Paulo: eBooksBrasil, 2002. *E-book*. Versão digitalizada a partir de edição impressa da Editorial Inquérito, Lisboa, 1939. Disponível em: <http://www.ebooksbrasill.org/eLibris/coeforas.html>. Acesso em: 2 out. 2010.

FINK, Eugin. *A filosofia de Nietzsche*. Tradução: Joaquim Lourenço Duarte Peixoto. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

LATERZA, Moacyr. Nietzsche e o nascimento da tragédia. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 26, n. 74-75, p. 19-37, 1985.

MACHADO, Roberto. Nietzsche e o renascimento do trágico. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 174-182, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2018.

MOREL, Georges. *Nietzsche: introducción à uma première lecture*. Paris: Aubier, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A origem da tragédia proveniente do espírito da música*. [Die geburt der tragödie aus dem geiste der musik]. Leipzig: Verlag von E. W. Fritsch, 1872.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce Homo*. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras incompletas: seleção de textos de Gérard Lebrun*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O Nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo*. Tradução, notas e posfácio de Jacó Guinsburg, 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. 2

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce Homo: como se chega a ser o que se é*. Tradução: Artur Morão. Covilhã, CB: Lusofonia, 2008.

PLATÃO. *Apológia de Sócrates e Críton*. Lisboa: Edições 70, 2007.

SALVIANO, Jarlee Oliveira. *Labirintos do Nada: a crítica de Nietzsche ao niilismo de Schopenhauer*. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-10072008-103423/publico/TESE_JARLEE_OLIVEIRA_SILVA_SALVIANO.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

SCHLECHTA, Karl Anna; ANDERS, Anni. *Friedrich Nietzsche: desde os primórdios ocultos de seu filosofar*. Stuttgart: Friedrich Frommann Verlag, 1962.

WAGNER, Richard. *A arte e a revolução*. 2. ed. Tradução: José Miranda Justo. Lisboa: Edições Antígona, 2000.

O filisteu da cultura e a educação: algumas considerações

Janaína Cordeiro Campos Ribeiro de Freitas
Wilson Alves de Paiva

A figura do polímata alemão Friedrich Nietzsche (1844–1900) sempre evoca muitas controvérsias, seja por suas afirmações polêmicas, como a de que Deus está morto; seja por sua produção filosófica que alimentou o niilismo,¹ ou ainda pelo estilo da escrita, cheia de aforismos e metáforas. Embora tenha “usado e abusado” das figuras de linguagem e

-
1. Niilismo, do latim *nihil*, significa nada ou vazio, e que promovem um aniquilamento, a negação de todos os valores aos quais podem ser chamados de verdade, ou até mesmo uma rejeição a qualquer tipo de sentido atribuído para a existência humana. Enquanto doutrina filosófica, o niilismo apresenta um nível de ceticismo radical que afasta convicções e verdades, inclusive sobre a própria realidade. Na filosofia, não só Nietzsche tratou o tema, mas também Schopenhauer, Deleuze e Heidegger. Na literatura, Dostoiévski e Kafka. O termo apareceu pela primeira vez na obra literária de Ivan Turguêniev *Pais e filhos*. Nietzsche propõe uma ressignificação do niilismo, inclusive apresentando variedades. Gilles Deleuze identificou tipos de niilismo na obra de Nietzsche: O “niilismo negativo” seria uma negação do real, a aceitação da ideia de outros mundos, para suportar a realidade. O “niilismo reativo”, que aparece no ser humano iluminista, aquele que decreta a morte de Deus, e que acaba assumindo a posição que outrora era a do próprio Deus. Este niilista comete um erro tão cruel e tão brutal quanto o anterior, na medida em que irá buscar refúgio na razão e no futuro, na razão e no progresso. O “niilismo passivo” é simplesmente uma rejeição dos outros mundos, da própria razão. Uma espécie de entrega ao pessimismo na sua forma mais cruel ou violenta e uma existência pautada na indiferença diante da própria vida. O “niilismo ativo” é a ideia de construir e ressignificar valores e sentidos a todo momento, de aceitar que a vida é pautada por dores e dificuldades, mas também por alegrias proporcionada por um estado de ânimo positivo (Deleuze, 1976).

realizado uma verdadeira transgressão semântica e estilística na escrita, sua poética vai além da função heurística, pois o que não lhe falta é o rigor reflexivo e a preocupação conceitual, como afirma Nobre (2018). Nesse contexto, uma das figuras mais significativas é a do “filisteu da cultura”, a qual remete à ideia do pseudointelectual, do falso erudito e do sofista da crítica platônica que, na versão moderna, poderia ser visto como um professor que aparenta grandes conhecimentos, mas que lida com os saberes de modo superficial, dogmático ou ideológico. Ou seja, o filisteu é, segundo o próprio Nietzsche (2003), o contrário do artista, do amigo das Musas, do homem verdadeiramente culto, mas aquele de aparenta ser culto, mas que repudia o conhecimento científico, a produção dos clássicos e, o que é pior, a liberdade de pensamento e a diversidade de opinião.

Embora outros tantos escritores também tenham criticado a figura do pseudointelectual, a expressão metafórica do “filisteu da cultura” foi reivindicada por Nietzsche (2017), no prólogo do segundo volume de sua obra *Humano, demasiado humano*.

Em meio à cultura e ao filistinismo cultural dos alemães (reivindico a paternidade da expressão “filisteu da cultura”, agora bastante usada e abusada); e o que disse contra a “enfermidade histórica”, disse como alguém que de forma lenta e laboriosa aprendeu a dela se curar, e que absolutamente não se dispunha a renunciar à “história” porque havia sofrido com ela. (Nietzsche, 2017, p. 7).

Esta expressão também foi citada em *David Strauss, o confessor e o escritor: considerações extemporâneas I* (Nietzsche, 2018), assim como, anteriormente, na *Primeira consideração extemporânea*: “Que espécie de homens chegou ao poder na Alemanha para proibir sentimentos tão fortes e simples, ou ao menos, impedir a sua expressão? Essa força, essa espécie de homens, vou chamá-los pelo nome: são os ‘filisteus da cultura’” (Nietzsche, 1986, *apud* Marton, 2014, p. 39, grifo do autor).

Em seus escritos, Nietzsche reclama algumas vezes a autoria da expressão “filisteu da cultura” (*Bildungsphilister*). É bem verdade que ela resgata aspectos dos usos que se fazia do termo “filisteu”: um indivíduo pobre de espírito, que, tendo mentalidade estreita, lança mão dos mesmos critérios para julgar tanto os bens materiais quanto os culturais. Mas também é verdade que a expressão ganha novos contornos. Ela vem designar aqueles que, nos meios que frequentam, sempre encontram necessidades e opiniões uniformes. E nem poderia ser de outro modo, uma vez que em suas mãos estão a arte e a educação, as instituições artísticas e os estabelecimentos de ensino. É esta uniformidade que dá aos filisteus da cultura a impressão de serem homens cultos; é ela que os leva a crer existir na Alemanha a verdadeira cultura. (Marton, 2014, p. 40, grifo do autor).

Do mesmo modo, ainda que diversos escritores tenham criticado a educação, coube ao filósofo alemão a crítica de que o “filisteu da cultura” havia dominado os espaços educativos, povoando as escolas, onde se revelaram como verdadeiros “homens de rebanho”, cuja característica principal era “uma profunda ignorância quanto ao valor e ao poder transfigurador da arte” (Weber, 2011, p. 126). Ou seja, não tinham por objetivo ver nos alunos sua singularidade e sua capacidade produtiva, tampouco aspiravam despertar neles as diversas aptidões e/ou potencialidades. Weber diz ainda:

O que significa isso: “Filisteu da cultura” e “homem de rebanho” eram expressões usadas pelos estudantes nos meios universitários – que no século XIX gozavam de uma grande liberdade expressa na criação das confrarias e associações de estudantes existentes em muitas universidades alemãs – para designar um tipo de homem que se caracterizava por uma profunda ignorância quanto ao valor e ao poder transfigurador da arte, e que, em consequência, possuía a crença na ordem natural das coisas, o que equivale a dizer que se caracterizava pela imitação e pelo consumo dos bens. (2011, p. 126, grifo do autor),

O termo “filisteu” parece ser satírico, o que também não sairia da perspectiva literária e filosófica de Nietzsche, mas seu sentido comporta uma profunda crítica que deve ser levado a sério. Nietzsche se encontrava diante de um contexto de empobrecimento cultural e educacional extremamente desagregador. Os estudantes alemães escreviam mal, tinham pouco poder de argumentação e baixo domínio de conhecimentos gerais, sobretudo dos clássicos. E, por isso, apresentavam uma verbalização sofrível e uma cultura superficial como reflexo de uma formação passiva, que se limitava em apenas ouvir o professor. Nesse contexto, a Alemanha conseguia, segundo ele, produzir apenas “filisteus”, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, pois não tinha como meta a formação do espírito livre e verdadeiramente culto. Como ele diz:

A educação da juventude alemã parte justamente deste conceito falso e infrutífero: sua meta, pensada justamente como pura e elevada, não é de maneira alguma o homem culto livre, mas o erudito, o homem de ciência, e, em verdade, o homem de ciência, o mais rapidamente útil, que se separa da vida a fim de reconhecê-la clara e distintamente; seu resultado, visto de modo empírico-comum, é o filisteu da cultura histórico-estética, o tagarela precoce e sabichão que não para de falar sobre o Estado, a igreja e a arte, o *sensorium* para uma miríade de estímulos, o estomago insaciável que, porém, não sabe o que é uma fome e uma sede honestas. Que uma educação com tais metas e com estes resultados seja antinatural, isso sente apenas o homem que ainda não foi formado nela, que sente apenas o instinto da juventude porque esta ainda tem o instinto da natureza, que só é rompido artificial e violentamente por esta educação. Mas quem quiser romper esta educação deve ajudar a juventude a ganhar voz, deve iluminar o caminho de sua resistência inconsciente com a clareza de conceitos e transformá-la em consciência consciente e que fale alto. Como ele pode alcançar uma meta tão estranha? (Nietzsche, 2003, p. 91, grifo nosso).

Portanto, a “educação filisteia” resulta precisamente de um trabalho pedagógico que, por mais erudito que seja nos conhecimentos históricos e científicos, torna-se superficial e infrutífero pela excessiva e mecânica transmissão verbal dos conteúdos, que Nietzsche chamou de “tagarelice”, bem como pelo atrofiamento do exercício de pensar e saber julgar. Condição que se perpetua na passividade do aluno que, em muitos casos, toma a informação como uma verdade absoluta e inquestionável. Ou seja, um ciclo vicioso e interminável no qual uma pseudoeducação gera uma pseudocultura e vice-versa, impedindo a formação de educadores éticos e comprometidos com a autonomia da juventude. Nietzsche tinha como realidade educativa um ensino atrofiado, com métodos envelhecidos e que se fiava mais na memória. O aluno se tornava um repetidor de informações recebidas, o que resultava em um desserviço ao ensino e à atividade de professor. “Nunca se precisou tanto de educadores éticos e nunca foi mais improvável encontrá-los”, lamentou Nietzsche (2020, p. 4) diante desse quadro no qual o espaço educacional estava coroado pela mediocridade, pela ignorância e pela subserviência ao utilitarismo da cultura oficial.

Antes de ser nomeado professor em Basileia, o filósofo escreveu uma carta com o intuito de justificar a aceitação do cargo, deixando claro que conhecia o campo onde estava entrando e deixando claro também o antagonismo entre o educador e o “filisteu da cultura”. A carta é citada por muitos, como Halévy (1989) e Weber (2011), de onde tiramos o seguinte trecho:

ingressarei numa profissão nova para mim, numa pesada e opressiva atmosfera de obrigações e deveres [...] reina agora a rigorosa deusa, a obrigação diária [...] **Sim, sim! agora é a minha vez de ser um filisteu!** Mais dia menos dia, aqui ou ali, o dito sempre se comprova. As funções e as dignidades são coisas que nunca se aceitam impunemente. Toda a questão está em saber se os grilhões que se arrastam são de ferro ou de linha. E ainda disponho de coragem bastante para romper no momento oportuno

algum elo, e arriscar de uma outra maneira ou em outro lugar, alguma tentativa de vida perigosa. Da gibosidade obrigatória do professor, ainda não vejo nenhum vestígio em mim. Tornar-se filisteu, homem de rebanho – que Zeus e as Musas me poupem isso! **Aliás, não vejo como me poderia tornar o que não sou.** (Halévy, 1989, *apud* Weber, 2011, p. 125, grifo do autor).

Diante de tal desafio, Nietzsche identificava a exigência de se cumprir o verdadeiro papel de um educador, qual seja o de possibilitar a realização de espíritos livres, o de promover a reflexão filosófica para além da erudição. Uma proposta, digamos, libertária, que pudesse promover a saída da miséria cultural e fosse capaz de abrir novos caminhos em direção à reflexão filosófica e à superação das representações fantasmagóricas ou dos “ídolos”, diria Francis Bacon. Por isso buscou desenvolver uma proposta de restauração da cultura alemã, a qual ocorreria a partir do resgate da cultura em seu sentido mais profundo e profícuo, começando pela linguagem, isto é, pela valorização da língua materna que, segundo Nietzsche, era ensinada de forma jornalística e superficial. Munido de conhecimentos linguísticos, o jovem poderia desenvolver a arte da expressão escrita, mas não como resultado de um mero exercício mimético, repetidor e sem criatividade, e sim uma arte da escrita capaz de traduzir os sentimentos do povo, o seu vigor e a vivacidade de sua própria cultura.

Nas palavras de Dias (1993, p. 57):

A educação começa com hábito e obediência, isto é, disciplina. Disciplinar linguisticamente o jovem não significa acumulá-lo de conhecimentos históricos acerca da língua, mas sim fazê-lo construir determinados princípios, a partir dos quais possa crescer por si mesmo, interna e externamente. Significa torná-lo senhor de seu idioma, habitando-o a construir uma língua artística, a partir dos trabalhos que o precederam, único caminho para revitalizar a educação e a cultura alemãs.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que Nietzsche foi de fato um educador, um professor vocacionado e comprometido, pois, segundo Dias (1993), não tinha em mente apenas o acúmulo do conhecimento, mas o senso crítico e a atividade criadora dos alunos, os quais eram instigados ao trabalho da leitura e à livre expressão. Louis Kelterborn, aluno de Nietzsche no Pädagogium, escreve em suas *Memórias*: “Minhas relações pessoais com Nietzsche duraram 10 anos, de 1869 a 1879. O mesmo olhar de veneração que quando ainda adolescente de 17 anos punha sobre o mestre genial, cuja presença me era tão estimulante, eu o poria mais tarde sobre ele, sempre que tinha a felicidade de encontrá-lo no meu caminho”. E ele continua: “Lembro-me ainda da sensação causada pela sua pessoa e pelo seu ensino, e também da impressão deixada por sua aula inaugural sobre Homero, tão interessante pelas qualidades artísticas e poéticas quanto importante sob o ponto de vista científico” (Kelterborn, 1869, 1901, *apud* Dias, 1993, p. 52).

Pode-se dizer que a didática empregada por Nietzsche era algo novo, pois ele ouvia mais do que falava. Nas conversas, buscava instigar os alunos à livre expressão e ao desenvolvimento de sua própria personalidade, sem considerá-los como “rebanhos”. Nessa dinâmica, trazia sempre os problemas culturais e educacionais, como a precariedade do ensino de sua época. Para ele era impossível de se aprender a falar e a escrever corretamente a língua alemã. Como os jovens iam aprender o acento, a cadência, o movimento e a melodia da própria língua? Quanto a isso, Nietzsche questiona:

Qual seria nesse caso a tarefa de um estabelecimento de ensino de alta qualidade, senão justamente a de levar ao caminho correto, através da autoridade e com uma severidade digna, os jovens cuja língua se tornou selvagem, e lhes gritar: “Levem sua língua a sério! Aquele que não chega ao sentimento de um dever sagrado por ela, este não tem mais em si o germe que convém a uma cultura superior.” (2011, p. 81, grifo do autor)

Além das análises de Louis Kelterborn, houve outros depoimentos também favoráveis ao posicionamento de Nietzsche e à sua atuação docente. Traugolt Siegfried, por exemplo, o qual foi aluno do filósofo de 1869 a 1870, conta suas experiências durante seu convívio com o jovem professor e relata que cada aluno tinha como ponto de honra estar à altura das exigências de Nietzsche, cuja gentileza encorajava a todos, sem discriminação e sem demonstrar desprezo pelos estudantes indiferentes ou mais fracos. Segundo esse autor, mesmo sendo um homem de poucas palavras, Nietzsche demonstrava interesse em todos, parabenizando quando avançavam e demonstrando alegria quando um aluno medíocre conseguia um bom resultado (Dias, 1993). Nesse contexto, não é difícil imaginar seus alunos agrupados, como um coro dionisíaco ou até mesmo satírico, do teatro grego, despertando um vivo interesse, como uma autêntica vontade, pelo profundo sentido das coisas e pelo papel da arte no perene processo civilizatório: “Ele [o coro] é salvo pela arte, e através da arte salva-se nele – a vida” (Nietzsche, 2007, p. 52). Isto é, seja um coro de bons alunos ou de bons docentes, é o brado do próprio Dionísio que paira sobre suas mentes conclamando-os à realidade, mesmo trágica, com altivez e serenojovialidade.

Ao discutir o tema sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche reforça a ideia de que não vale apenas promover o ensino de conteúdos históricos e manter os estudantes “presos” aos livros. Sua proposta pedagógica defende que o educador deve ir além do papel acadêmico e procurar exercer o papel de libertador dos estudantes. Como ele diz nesta passagem: “Teus educadores nada mais podem ser que teus libertadores. E esse é o segredo de toda formação (*Bildung*): ela não fornece membros artificiais, narizes de cera, olhos com lentes – ao contrário, somente a má-educação é que pode conceder esses dons” (Nietzsche, 2020b, p. 8).

Em sua perspectiva, o verdadeiro educador deve conhecer a singularidade dos estudantes e incentivá-los a desenvolver todas as suas potencia-

lidades e habilidades. Mesmo valorizando os conhecimentos científicos, deve pensar mais na humanidade do que propriamente na ciência e, assim, ampliar a dimensão do ensino, ressaltando os componentes da cultura e das atividades artísticas. Além do mais, cumpre o cultivo de si, tal como sustentado por Sócrates em seu “conhece-te a ti mesmo”, tal como Nietzsche sustenta em *O nascimento da tragédia*. Para ele, a máxima inscrita no templo de Apolo, em Delfos, dá origem à filosofia e nos instiga à autonomia, mas se não incorreremos no erro socrático de que tudo deve ser inteligível para ser belo. No jogo ou na tensão, entre o apolíneo e o dionisíaco, o racionalismo socrático se tornou um ato normativo da cultura e promoveu dualidades, tais como razão e sensibilidade, corpo e alma etc. Por isso, Nietzsche recusa a prevalência da dualidade entre arte e ciência e busca os meios para superá-la. Nessa obra da juventude, ele oferece, por exemplo, os elementos do drama musical como possibilidade. A partir do sentido trágico do lírico, Nietzsche se ampara em Schopenhauer para identificar o cantor lírico com o sujeito da “vontade”, o qual se liberta e se vê satisfeito numa suave agitação de alma, equilibrando o apolíneo e o dionisíaco em sua serenojovialidade criativa e reflexiva, buscando, segundo Eagleton (2003), encontrar uma prática que possa dismantelar essas oposições, principalmente entre a liberdade e o determinismo: possível pela prática da realização artística.

Nietzsche enalteceu a cultura grega e defendeu o renascimento do dionisíaco na cultura alemã e no processo educacional como um todo. Porém, malgrado o recurso estético clássico, o filósofo alemão não era partidário do culto de imitação dos gregos e criticou a perspectiva socrática do homem erudito, do teórico que se concentrava no conhecer-se a si mesmo, mas apenas no plano das ideias, colocando a sensibilidade humana em segundo plano. De modo que a essência socrática do “conhecer-se a si mesmo” é útil quando, no meio educacional, possa ser ampliado para o **cuidar-se de si mesmo, sempre atrelado ao cuidar dos outros**. E esta

característica era imprescindível na figura do educador nietzschiano. **Se o educador não sabe cuidar de si, não poderia cuidar do outro.** Pelos relatos dos alunos de Nietzsche, ele cumpria exatamente este papel.

Disto resulta a importância do ensino ginásial para Nietzsche, porque é o período em que o educador poderá fazer suas observações pelas vivências² do jovem estudante, suas aptidões, talentos, ouvir suas vontades e ter a percepção das potencialidades e preferências, até mesmo em seu encaminhamento vocacional. A esse respeito, Nietzsche afirma no § 319 de *A gaia ciência*:

Há uma honestidade que sempre faltou aos fundadores de religiões e pessoas desse tipo: – eles nunca fizeram de suas vivências uma questão de consciência para o conhecimento. O que foi que vivi realmente? Que sucede então em mim e à minha volta? Minha razão estava suficientemente clara? Minha vontade estava alerta para todos os enganos dos sentidos e foi valorosa ao defender-se das fantasias? – nenhum deles fez estas perguntas, nem as caras pessoas religiosas as fazem ainda hoje: elas têm, isto sim, sede de coisas “contrárias à razão”, e não querem tornar muito difícil a satisfação de tal sede – desse modo vivenciam “milagres” e “renascimentos” e escutam vozes de anjos! (Nietzsche, 2004, p. 164, grifo nosso).

Neste sentido, o filósofo questiona:

Mas pode-se obrigar violentamente para a música alguém que tem uma inclinação decidida para a ourivesaria? Deve-se dar razão ao pai de Benvenuto Cellini, que obrigava sempre de novo seu filho para a “amada corneta”, que o filho chamava de “maldito flautim” (Nietzsche, 2020b, p. 9, grifo nosso).

-
2. São as vivências que possibilitam a atenção às peculiaridades da observação psicológica, a análise das manifestações humanas a partir das pulsões.

A partir desse exemplo, Nietzsche criticou a falta de autonomia do indivíduo e a negligência na formação educativa, tanto no âmbito familiar como nas instituições de ensino. Em vez de uma formação que valorizasse as pequenas experiências, as vivências, a relação do indivíduo com o mundo e suas inclinações e interesses, o processo era tolhido pelos educadores, tal como o genitor não permitiu o experimento do filho em elevar-se em sua formação, a partir da inclinação à ourivesaria.

Não queremos aqui colocar Nietzsche como um defensor *avant la lettre* dos “centros de interesse”, concebidos por Decroly,³ mas de ressaltar que a pedagogia nietzschiana valorizava o interesse dos alunos, ainda que defendesse o ensino dos conhecimentos clássicos. Na ideia de formação (*Bildung*), o verdadeiro papel do educador não se esgota na docência magistral do ensino dos componentes clássicos, da arte, da linguagem etc., mas no incentivo à compreensão estética do mundo. Uma compreensão do sentido dionisíaco, até mesmo lírico, da leveza de um Zaratustra que ri e dança ao sabor da vida: “Sob a magia do dionisíaco torna a selar-se não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa ou subjugada volta a celebrar a festa de reconciliação com seu filho perdido, o homem” (Nietzsche, 2007, p. 28). Um cultivo que, como diz Eagleton (2003, p. 16), “pode não ser apenas algo que fazemos a nós mesmos”, mas um cultivo que

também pode ser algo feito a nós, em especial pelo Estado. Para que o Estado floresça, precisa incutir em seus cidadãos os tipos adequados de disposição espiritual; e é isso que a ideia de cultura ou *Bildung* significa, em uma venerável tradição de Schiller a Matthew Arnold. (Eagleton, 2003, p. 16).

3. Ovide Decroly (1871-1932), médico e pedagogo belga, um dos precursores da Escola Nova, defendeu uma escola centrada no aluno. Para ele, o conhecimento não se desenvolve a partir de questões desconexas, mas das necessidades infantis, como a família, o mundo animal, o mundo vegetal etc. cujos temas servem de base aos centros de interesse (Gadotti, 2002).

Sobre o cultivo de si e do outro, enquanto processo de formação, cabe destacar que é impossível tratar o tema sem levantar os valores morais da época, tão criticados por Nietzsche, porque era um fardo que a educação carregava.

O interesse pela educação só ganhará força a partir do momento em que se abandone a crença num deus e em sua providência: exatamente como a arte médica só pôde florescer quando acabou a crença em curas milagrosas. [...] Uma educação que já não crê em milagres deve prestar atenção a três coisas: primeiro, quanta energia é herdada?; segundo, de que modo uma nova energia pode ser inflamada?; terceiro, como adaptar o indivíduo às exigências extremamente variadas da cultura, sem que elas o incomodem e destruam sua singularidade? – em suma, como integrar o indivíduo ao contraponto de cultura privada e pública, como pode ele ser simultaneamente a melodia e seu acompanhamento? (Nietzsche, 2005b, p. 153).

Cumpramos ressaltar, contudo, que Nietzsche, ao romper com a tradição⁴ moral, não tinha a intenção de se tornar um moralista estabelecendo outra “verdade”. Nietzsche não seria nem moralista e nem imoralista, mas essencialmente crítico. Entrementes, vale citar Carpeaux, quando diz:

Do amoralismo de Maquiavel, através do pragmatismo Imoralista de Helvétius, chega Stendhal a antecipar o imoralismo de Nietzsche que encontrará no romancista francês todas as suas descobertas psicológicas: o ressentimento, a psicologia do homem-ator, o elemento dionísíaco na arte – e as conclusões de conduta. É preciso confessá-lo: apesar de todas as proclamações idealistas e reservas mentais da consciência religiosa ou laicista, o homem moderno, em geral, age assim como Stendhal

4. A tradição é “[...] uma autoridade superior, a que se obedece não porque ordena o que nos é útil, mas porque ordena.” (Nietzsche, 2016, p. 17).

representou o homem nos seus romances. A psicologia “estratégica” de Stendhal é adaptação do maquiavelismo à vida moderna – e este é o caminho “normal” para tornar-se burguês numa sociedade utilitarista. Stendhal não é apenas um espelho de modernidade, mas também um espelho de normalidade. Os enredos românticos e, sobretudo, os desfechos românticos dos seus romances não desmentem essa tese. (2019, p. 1573, grifo nosso).

A proposta era o cuidar de si e, nesta perspectiva, experimentar novos modelos de elevação cultural que não o conhecimento pronto, acabado e imutável, como era ensinado nas escolas. Nietzsche afirma que muito mais importante que pensar a educação enquanto atividade servil à religião e como mero acúmulo de conhecimento, seria relacioná-la à criação, porque a educação não pode estar atrelada somente ao rigorismo da ciência, assim como não pode estar reduzida à tradição moral dominante, que é a moral de rebanho. Neste sentido, Nietzsche comenta no parágrafo 20 do primeiro volume de sua obra *Humano, demasiado humano*:

Recuando alguns degraus. – Um grau certamente elevado de educação é atingido, quando o homem vai além de conceitos e temores supersticiosos e religiosos, deixando de acreditar em amáveis anjinhos e no pecado original, por exemplo, ou não mais se referindo à salvação das almas: neste grau de libertação ele deve ainda, com um supremo esforço de reflexão, superar a metafísica. Então se faz necessário, porém, um movimento para trás: em tais representações ele tem de compreender a justificação histórica e igualmente a psicológica, tem de reconhecer como se originou delas o maior avanço da humanidade, e como sem este movimento para trás nos privaríamos do melhor que a humanidade produziu até hoje. – No tocante à metafísica filosófica, vejo cada vez mais homens que alcançaram o alvo negativo (de que toda metafísica positiva é um erro), mas ainda poucos que se movem alguns degraus para trás; pois devemos olhar a partir do último

degrau da escada, mas não querer ficar sobre ele. Os mais esclarecidos chegam somente ao ponto de se libertar da metafísica e lançar-lhe um olhar de superioridade; ao passo que aqui também, como no hipódromo, é necessário virar no final da pista. (Nietzsche, 2005b, p. 29-30).

Ainda sobre as construções arbitrárias impostas necessariamente pela condição humana, quais sejam, a verdade, a linguagem, o intelecto, a lógica e o conhecimento, Nietzsche, em *Verdade e mentira no sentido extramoral*, apresentou uma fábula acerca da invenção do conhecimento. O filósofo diz:

Em algum canto remoto deste universo cintilante, vertido em inumeráveis sistemas solares, houve certa vez um astro onde animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais ativo e mendaz da “história universal”, mas foi apenas um minuto. Após a natureza respirar umas poucas vezes, o astro congelou e os animais inteligentes morreram. – Alguém poderia inventar uma fábula assim, mas não ilustraria suficientemente a forma lamentável, vaga e fugaz, o modo vão e arbitrário como o intelecto humano se apresenta na natureza; houve eternidades em que ele não existia; quando ele tiver desaparecido de novo, nada terá ocorrido. Pois para esse intelecto não há missão que vá além da vida humana. Ele é humano, e apenas seu possuidor e genitor o encara tão pateticamente, como se em torno dele girasse o eixo do mundo. (Nietzsche, 2020a, p. 147).⁵

O homem é o próprio produtor do seu intelecto. A ideia é pensar e agir por si, sem amarras, é deixar de ser um re(produtor) de moral, e ser um crítico da tradição moral. Nietzsche afirma:

5. Para mais informações, ver *Sobre a verdade e mentira no sentido extramoral – apêndice ao Nascimento da tragédia* (Nietzsche, 2020a).

Moral é hoje, na Europa, moral de animal de rebanho: – logo, tal como entendemos as coisas, apenas uma espécie de moral humana, ao lado da qual, antes da qual, depois da qual muitas outras morais, sobretudo mais elevadas, são ou deveriam ser possíveis. Contra tal “possibilidade”, contra tal “deveriam” essa moral se defende com todas as suas forças, porém: ela diz, obstinada e inexorável: “Eu sou a moral mesma, e nada além é moral!” – e, com a ajuda de uma religião que satisfaz e adulou os mais sublimes desejos do animal de rebanho, chegou-se ao ponto de encontrarmos até mesmo nas instituições políticas e sociais uma expressão cada vez mais visível dessa moral [...] (Nietzsche, 2005a, p. 89, grifo do autor).

Por meio de uma libertação da moralidade dos costumes seria possível dar ao homem sua capacidade criativa e inventiva. Segundo Nietzsche, a educação não escapou do domínio da moralidade, pois

originalmente fazia parte do domínio da moralidade toda a educação e os cuidados da saúde, o casamento, as artes da cura, a guerra, a agricultura, a fala e o silêncio, o relacionamento de uns com os outros e com os deuses: ela exigia que alguém observasse os preceitos *sem pensar em si* como indivíduo. Originalmente, portanto, tudo era costume, e quem quisesse erguer-se acima dele tinha que se tornar legislador e curandeiro, e uma espécie de semideus: isto é, tinha de *criar costumes* – algo terrível, mortalmente perigoso! (Nietzsche, 2016, p. 17).

A crítica nietzschiana tem como alvo a moralidade cristã, a qual, segundo ele, era decadente e negadora da vida. Paul Rée, amigo de Nietzsche, também se manifestou acerca da influência da moral cristã no âmbito educacional alemão, especialmente no que se refere ao papel do educador, dizendo:

Mas a educação não tem em mãos esse domínio sobre as causas ocasionais, sobretudo a proteção dos sentimentos ruins, como a inveja e o prazer na desgraça alheia. Na verdade, o educador não se esforça em influenciar sentimentos e ações altruístas, mas é pela esperança de uma recompensa transcendente e celestial que ele tenta levar seus alunos às ações úteis, e é por meio do medo do castigo e da desonra que ele os dissuade das ações que sejam prejudiciais a eles ou aos outros. (Rée, 2018, p. 142).

Ironicamente, até a ciência está presa à crença da verdade como valor em si. E em função destes valores superiores (Deus, o bem, a “verdade”, “mundo verdadeiro”), desqualificam ou desvalorizam a vida, o homem, a liberdade, a arte, a educação e a própria ciência (Nietzsche, 2004). A cultura não pode sofrer limitações de ordem moral ou religiosa.⁶ A adoção da moral enquanto modelo para a vida, verdade absoluta e inquestionável, mitiga o experimento de si para conhecer a si mesmo, para elevar-se culturalmente a partir não só do conhecimento pronto e acabado, tal como já ocorria nas escolas alemãs, mas pelas vivências, na possibilidade de experiências que permitiriam romper com os valores morais do dever. Neste sentido:

Sacerdotes e professores, e a sublime ânsia de domínio dos idealistas de toda espécie, inculcam já na criança que o que importa é algo bem diferente: a salvação da alma, o serviço do Estado, a promoção da ciência, ou reputação e propriedades, como meios de prestar serviço à humanidade, enquanto seria algo desprezível ou indiferente a necessidade do indivíduo, seus grandes e pequenos requisitos nas vinte e quatro horas do dia. (Nietzsche, 2017, p. 132).

6. “De modo que jamais haverá novamente um horizonte da vida e da cultura delimitado pela religião” (Nietzsche, 2005, p. 148).

Se por um lado a tradição moral fez crer que os valores são universais, Nietzsche, por outro lado, em uma discordância consciente, afirma que os valores são criações humanas e, portanto, tem valor relativo e disso resulta que não há valor imutável. Este entendimento, ao que parece, aproxima-se do *devoir* de Heráclito de Éfeso. Neste sentido, Nietzsche afirma:

O que quer que tenha *valor* no mundo de hoje não o tem em si, conforme sua natureza – a natureza é sempre isenta de valor – foi-lhe dado, oferecido um valor, e fomos nós esses doadores e ofertadores! O mundo que tem *algum interesse para o ser humano*, fomos nós que o criamos! (Nietzsche, 2004, p. 157, grifo do autor).

Pode-se depreender, seguindo seu ponto de vista, que é a partir das experiências e vivências, seja do educador ou do aluno, que a vida é potencializada para o cultivo de si e do outro. Isto é, este conjunto de experiências e vivências que geram valores, constantemente, e que potencializam as aptidões e habilidades na arte, na música, no teatro, no ensino ou na produção intelectual, denomina-se vida. É no exercício da vida que os valores são criados. E o conhecimento surge do experimento de si, da criação.

Nesse ponto, cumpre destacar que a vivência é um acontecimento que surge como condição da experiência. A vivência é imediata e possibilita a experiência. Nesse prisma, tem-se que uma antecipa a outra. Se não houver vontade de produzir experiências, não haverá algo novo para vivenciar. E, para Nietzsche, as experiências e as vivências são as molas propulsoras dos impulsos. E são os impulsos que permeiam as pulsões de ousar ser aquilo que se quer ser, de tornar-se o que é, porque as experiências possibilitam o surgimento do espírito livre. E a liberdade incomodava a tradição moral, na mesma proporção em que a moralidade dos costumes era corrosiva e destrutiva ao processo de formação pedagógica. E a proposta de Nietzsche era, a partir de um viés libertário, apresentar proposições construtivas para a educação alemã.

Nesta senda, importa salientar que Nietzsche era um crítico da educação, sendo que as principais críticas eram: o modelo pedagógico dos estabelecimentos de ensino, em mãos de pseudoeducadores que descumpriam com o dever do cultivo de si e do outro e, por consequência, o respeito a si mesmo. A segunda crítica é extraída do fato de que a cultura e o tipo de formação pedagógica desenvolvida homogeneizavam os indivíduos e criava um modelo de padrão profissional, no qual os jovens deveriam adequar-se, especialmente no que tange ao cumprimento das funções estatais, isto é, deveriam servir ao Estado. E sua terceira crítica refere-se à educação atrelada à moral, que evidenciava decadência, ou seja, um “não” à vida, e este não impedia a superação de si para tornar-se o que é. Ser moral é estar vinculado a um padrão de regras e costumes morais de determinado grupo, segui-las e submeter-se a estas regras. É tornar-se obediente e servil a determinadas regras e costumes e, como resultado desta submissão, o sacrifício da individualidade.

A constância dos temas sobre educação e cultura nas obras do filósofo nos revela que desde muito cedo Nietzsche percebeu que a cultura demonstra a identidade da nação. Portanto, as instituições de ensino do ginásio ou da educação superior são imprescindíveis para a formação cultural de um povo. Entretanto, se tal ação for realizada com vistas a uma massificação obrigatória, sem o desenvolvimento de uma cultura superior, tal nação está fadada ao fracasso, pelo menos do ponto de vista cultural.

Em 1888, ano em que escreveu *Crepúsculo dos ídolos*, Nietzsche denuncia:

O que é que ocasiona o rebaixamento da cultura alemã? O fato da “educação superior” não ser mais um privilégio – o democratismo da “cultura” tornada obrigatória, comum. Não se deve esquecer que os privilégios do serviço militar forçam essa frequência exagerada das escolas superiores, o que constitui a decadência dessas escolas. – Ninguém tem mais liberdade, na Alemanha atual, de dar a seus filhos uma educação nobre: nossas escolas “superiores” estão todas organizadas segundo uma mediocridade ambígua, com

professores, programas, um resultado. Em toda parte reina uma pressa indecente, como se alguma coisa tivesse sido negligenciada quando o jovem não “terminou” seus estudos aos vinte e três anos, quando não sabe ainda responder a esta “pergunta essencial”: que carreira vai escolher? – Uma espécie superior de homens, que seja permitido dizer, não gosta de “carreiras” – e é precisamente porque sente convocada... Essa espécie de homens tem tempo, arranja tempo, não pensa de modo algum em “terminar” – aos trinta anos se é, no sentido da alta cultura, um menino – Nossos colégios transbordando, nossos professores de colégio sobrecarregados e embrutecidos são um escândalo: para chegar a esse estado de coisas sob sua proteção, como o fizeram recentemente os professores de Heidelberg, deve-se ter talvez *motivos* – mas razões certamente não existem. (Nietzsche, 2008, p. 52).

A partir do contato de Nietzsche com os escritos de Schopenhauer, obteve-se a percepção de que Schopenhauer era um modelo porque apresentava uma alternativa à, digamos, “educação filisteia”, isto é, a que valorizava apenas os esquemas externos, técnicos, voltados ao exercício de competências no campo do profissionalismo, atendendo às exigências puramente tecnológicas do mercado de trabalho, e não o educar para si mesmo a fim de tornar-se o que é num processo de formação realmente cultural. Alternativa possível para uma formação menos filisteia e mais dionísia (embora Nietzsche não use a expressão “cultura dionísia” e nem desenvolva a noção, a deixa apenas sugerida), que consiga desenvolver pedagogicamente o fenômeno do constante criar e recriar que existe na arte, na música e no teatro, isto é, na “vida visível, e não apenas por meio de livros”, como afirma Nietzsche (2020b, p. 20).

Uma proposta como essa não pode estar sujeita à força dos egoístas, como os dos **comerciantes**, cujo sentimento se restringe à usura do profissionalismo e da economia de mercado. Igualmente, não pode estar sujeita à força do **Estado**, com sua imposição de leis, sua burocracia e

seu ensino rígido de conhecimentos oficiais. E nem, tampouco, à lógica da “ciência”, a qual submete a cultura aos determinismos do progresso científico. Mas deve estar atrelada à meta schopenhaueriana da formação do “gênio filósofo”, o qual escapa desses três “egoísmos”, passa longe da erudição aparente e se realiza na pessoa de um “segundo Sócrates”, sem o exagero do racionalismo apolíneo. Uma meta que consiga vincular a filosofia com a educação, entendendo a educação como formação intelectual, estética e política. Aliás, que consiga até mesmo ir além do “conhece-te a tí mesmo” e amplie sua ação para um possível “cuide de tí mesmo”, no sentido de criar os caminhos para si mesmo. Caso contrário, vale repetir, como o educador pode cuidar dos outros? Por isso, Nietzsche comenta:

Para descrever quanta importância teve para mim o primeiro olhar nos textos de Schopenhauer, concedam-me lembrar uma imagem que na minha juventude foi frequente e insistente como nenhuma outra. Quando em um tempo me abandonava, ao meu agrado, aos desejos, eu pensava que o destino teria me livrado da tremenda fadiga e do dever de me auto-educar somente se encontrasse, no momento certo, um filósofo como educador, um verdadeiro filósofo a quem eu pudesse obedecer sem pensar, pois depositaria nele uma confiança maior do que em mim mesmo. (Nietzsche, 2020b, p. 9).

Nada disso era encontrado na educação alemã, segundo Nietzsche. Os educadores não possuíam um verdadeiro sentimento artístico, mas apenas cumpriam programas. Pior, pois nem cumpriam um dos itens primordiais do nível ginasial, isto é, o domínio da língua materna. É por ela que se chega à literatura, às artes e aos demais componentes da cultura clássica: “Pois é somente sobre o fundo de uma aprendizagem, de um bom uso da língua, estrito, artístico, cuidadoso, que se afirma o verdadeiro sentimento da grandeza de nossos clássicos” (Nietzsche, 2011, p. 89).

Crítica que pode ser bem aplicada à educação brasileira, a qual deixou para trás uma sólida formação cultural para especializar-se na preparação do aluno ao ingresso no nível superior, tão somente pela transmissão mecânica de conteúdo. No “ginásio” não se estuda a língua com profundidade, nem a literatura. Nomes da literatura lusitana, como Camões, Queental e Pessoa, assim como da brasileira, como Bilac, Lobato e Machado de Assis, são superficialmente apresentados; e, quando o são, de uma forma que impede os jovens de saborear a essência dos clássicos e de desenvolver sua criatividade, seus talentos e sua autonomia. Como falar de retórica, procurando aprofundar os estudos da eloquência grega e latina, nos discursos de Tucídides, Lísias, Demóstenes ou Cícero, com quem desconhece até a *Oração aos moços*, de Rui Barbosa? Como desenvolver a sensibilidade artística, se o estudante não conhece a arte, sua história, seus elementos primordiais e sua essência? Interroga Nietzsche, comentando que o pior de tudo é que os educadores não conseguem cumprir seu papel, até porque repetem o que lhes foi ensinado. O que não é diferente da realidade brasileira, cuja educação básica falha naquilo que Schiller (2004) chamou de uma verdadeira “formação estética do homem”.

Schiller (2004) reproduz em sua obra epistolar *On the aesthetic education of Man*, sobretudo em suas primeiras cartas, a visão esquemática de Rousseau, qual seja a da formação da sensibilidade, que pode ser encontrada como pano de fundo da filosofia nietzschiana. Nos três autores a arte surge como remédio contra a ignorância e a barbárie, assim como a salvação de uma educação distorcida. Sobre isso, Nietzsche comenta:

Educação distorção – A extraordinária incerteza de todo o sistema de ensino, em virtude da qual todo adulto tem agora a sensação de que seu único educador foi o acaso, o caráter volúvel dos métodos e intenções pedagógicas se explica pelo fato de que agora as *mais antigas* e as *mais novas* forças culturais são, como numa confusa assembleia popular, mais ouvidas do que entendidas, e a todo custo

querem demonstrar, com sua voz, seu berreiro, que *ainda existem* ou que *já existem*. Nessa absurda algazarra os pobres mestres e educadores ficaram primeiramente atordoados, depois calados e enfim embotados, tudo suportando e agora deixando que seus alunos tudo suportem. Eles mesmos não são educados: como poderiam educar? Eles mesmos não são troncos que cresceram retos, vigorosos e plenos de seiva: quem a eles se ligar, terá de se torcer e se curvar, e afinal se mostrar contorcido e deformado. (Nietzsche, 2017, p. 71-72, grifo do autor).

Era de clareza meridiana para Nietzsche, a *décadence* artística. Este declínio cultural, literário e estilístico alemão decorre da ausência de estilo cultural, do desvirtuamento da formação pedagógica, da incoerência profissional do educador e da hierarquização do conhecimento. Em sua segunda conferência, na obra *Escritos sobre a educação*, ele se dirige aos jovens, dizendo: “Quem os conduzirá à pátria da cultura, se os seus guias são cegos, ainda que se façam passar por videntes?” (Nietzsche, 2011, p. 94). O ensino ginásial, talvez o mais importante, era subestimado e, segundo ele, conduzido por um trabalho pedagógico sofrível, uma vez que não fazia com que os alunos chegassem à percepção da arte, nem à capacidade de estetizar por si mesmos, ou de falar de forma talentosa, ou muito menos de filosofar. Viam-se obrigados a assimilar conteúdos contra a própria vontade, seja pela desimportância do conteúdo associado à faixa etária, seja pela dificuldade de entendimento.

Efeito subestimado do ensino ginásial. – Geralmente não enxergamos o valor do ginásio nas coisas que nele aprendemos de fato e que dele sempre conservamos, **mas naquelas que são ensinadas e que o aluno assimila a contragosto, para delas se livrar o mais rapidamente que possa. A leitura dos clássicos – toda pessoa educada há de convir – é, do modo como se realiza em toda parte, um procedimento monstruoso: feita para jovens**

que de maneira alguma estão maduros para ela, e por professores que com toda palavra, às vezes com a própria figura, já cobrem de mofo qualquer bom autor. Mas nisso está o valor que normalmente não é reconhecido – **esses professores falam a língua abstrata da cultura superior, pesada e difícil de compreender, mas uma elevada ginástica da mente; em sua linguagem aparecem continuamente conceitos, termos especiais, métodos, alusões que os jovens quase nunca ouvem na conversa com familiares ou na rua.** Se os alunos apenas ouvirem, seu intelecto será involuntariamente preparado para um modo de ver científico. Não é possível que alguém saia dessa disciplina totalmente intocado pela abstração, como puro filho da natureza. (Nietzsche, 2005b, p. 168, grifo nosso).

Ainda nas conferências sobre educação, Nietzsche assevera insistentemente que uma instituição de cultura ou ginásio não se identifica com o ensino profissionalizante. Diz ele que existem “[...] os estabelecimentos para a cultura e os estabelecimentos para as necessidades da vida” (Nietzsche, 2011, p. 107). São institutos com objetivos dissonantes, de forma que os confundir significa não compreender o signo de uma instituição de ensino.

Neste sentido, diz Nietzsche, em outra obra:

Com boa vontade, descreverei para você quais foram as características que encontrei nos problemas da cultura e da educação, que surgem hoje de maneira tão viva e tão premente. Assim, me pareceu que se tratava de distinguir duas orientações principais: duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos, mas unidas enfim nos seus resultados, dominam atualmente os estabelecimentos de ensino: a tendência à *extensão*, à *ampliação* máxima da cultura, e a tendência à *redução*, ao *enfraquecimento* da própria cultura. A cultura, por diversas razões, deve

ser estendida. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e que se ponha humildemente a serviço não importa de que outra forma de vida, do Estado por exemplo. (Nietzsche, 2003, p. 61, grifo do autor).

Sobre isso, Marton (2014, p. 39) diz que “Nietzsche julga haver na Alemanha um contraste peculiar: de um lado, acredita-se existir a verdadeira cultura; de outro, depara-se com um estado de miséria cultural. Mas, a seu ver, a opinião pública decidiu que tal contraste não existe”. A efusiva crítica contra o “filisteu” se levantava, sobretudo porque essa figura era ineficiente e incapaz de provocar o espírito livre. Ademais, exalava aprisionamento do espírito às tradições morais e institucionais; era inexitosa no cumprimento da função pedagógica, por ser historicista e colocar a ciência acima da cultura e da arte, apresentando uma mentalidade limitada, haja vista ter uma visão holística defasada, sofrível ou inexistente, longe de ser classificado como cultura.

É nesse sentido que a figura do filisteu aparece em Nietzsche como o melhor exemplo para qualificar os educadores. Esses pseudoeducadores eram formadores, portanto, de uma pseudocultura, responsáveis por desenvolver uma cultura superficial e não significativa. Nas palavras de Marton:

Na *Primeira consideração extemporânea*, deixa claro que, no seu entender, cultura pressupõe unidade de estilo, mas unidade de estilo não se confunde com uniformidade de necessidades e opiniões. Por isso mesmo, é levado a afirmar: o filisteísmo sistemático que se tornou dominante ainda não é cultura, pelo fato de ter sistema, nem mesmo má cultura, e sim o seu contrário, ou seja, barbárie duradouramente estabelecida. Enquanto mistura de todos os estilos, o filisteísmo não passa de uma unidade de falta de estilo. Enquanto acumulação heteróclita de informações,

ele nada mais é do que uma paródia do estilo. Trazendo em si a marca do negativo, é por oposição à cultura que ganha existência. (Marton, 2014, p. 41, grifo nosso).

O filisteu não produzia cultura. Era carecedor de um estilo cultural, retratava o ápice da *décadence*. Não cumpria com a verdadeira formação pedagógica. O filisteu servia ao Estado. Era um obediente às leis, materialmente apegado, cumpridor das obrigações morais. Passava-se a impressão de erudição cultural, na Alemanha, mas o que ocorria, de fato, era um falseamento da realidade.

As classes cultas não são mais faróis ou asilos, em meio a toda essa inquietude do mundanismo; elas mesmas tornam-se a cada dia mais inquietas, sem pensamento e amor. Tudo serve à barbárie vindoura, inclusive a arte e a ciência atuais. O erudito veio a ser o maior inimigo da cultura, pois nega a doença geral, é um empecilho aos médicos. Eles se irritam, esses desgraçados enfraquecidos, quando se fala de sua fraqueza e quando se resiste a seu espírito mentiroso e nocivo. (Nietzsche, 2020, p. 40).

Por isso, Nietzsche a denomina de pseudocultura. Sobre os eruditos, afirma:

Aos nossos eruditos, curiosamente, nem sequer ocorre a mais próxima de todas as perguntas: para que serve seu trabalho, sua pressa, seu doloroso atordoamento? Porventura não seria para merecer o pão e conquistar posições dignas? Não, verdadeiramente, não. [...] Pois a única forma de civilização e de cultura que pode ser oferecida pelo olho apagado e pelo embotado órgão de pensamento da corporação dos eruditos é justamente aquela *cultura de filisteu*, cujo evangelho Strauss anunciou. (Nietzsche, 1999, p. 270, grifo do autor).

Os filisteus promoviam um falseamento cultural na sociedade, pois no exercício de funções estatais, nos estabelecimentos de ensino e nas instituições artísticas, davam a impressão de serem homens cultos. Nietzsche comenta, ao observar tal situação em seu país:

Hoje, ser culto significa: não deixar notar a si mesmo o quão miserável e desprezível se é, quão animalesco se é no ansiar, quão insaciável no juntar, quão egoísta e sem-vergonha na fruição. Foi-me objetado já várias vezes, quando expunha diante dos olhos de alguém a ausência de uma cultura alemã: “Mas essa ausência é inteiramente natural, pois até agora os alemães foram muito pobres e modestos. Deixai apenas que nossos conterrâneos se tornem ricos e autoconscientes, então eles também terão uma cultura!” Possa essa crença fazer sempre alguém feliz; *esta* espécie de crença me faz infeliz, porque eu sinto que aquela cultura alemã, em cujo futuro se crê agora – o futuro da riqueza, da polidez e da dissimulação maneiro-sa –, é a contraparte mais rival da cultura alemã, em que eu creio. (Nietzsche, 2020b, p. 74, grifo do autor).

Nietzsche, na *Primeira consideração extemporânea*, comenta que havia uma miséria do conhecimento, disfarçada de saber, e uma crença social na existência de uma verdadeira cultura (Nietzsche, 1886, *apud* Marton, 2014). Não havia unidade de estilo no filisteísmo, mas interesses escusos movidos pela opinião pública, por bens materiais e pelo egocentrismo.

A unidade estilística era uma das características da cultura genuína, desinteressada em atender gostos e interesses, e poderia ser reconhecida pela sociedade por apresentar um estilo ao qual a própria sociedade se identificava, pelo cultivo do espírito.

Nesta linha, Nietzsche diz:

O que há de essencial no ensino superior da Alemanha foi perdido: a *finalidade* bem como o *meio* que leva à finalidade. *Que* a educação, a própria cultura sejam a finalidade – e *não* o império – que para essa finalidade sejam

necessários *educadores* – e não professores de colégio e sábios de Universidade – é isso que foi esquecido... Seriam necessários educadores, eles próprios *educados*, espíritos superiores e nobres que saibam afirmar-se a cada momento, pela palavra e pelo silêncio, seres de uma cultura madura e suavizada – e não grosseiros sábios que o colégio e a Universidade oferecem hoje como “enfermeiros superiores”. Faltam educadores, abstração feita para as exceções das exceções, condição primeira da educação: *dai* o rebaixamento da cultura alemã. – Meu venerável amigo Jacob Burckhardt, de Basileia, é uma dessas exceções, rara entre todas: é a ele que Basileia deve, em primeiro lugar, seu predomínio nas ciências humanas. – O que as “escolas superiores” alemãs sabem fazer de fato é um adestramento brutal para tornar utilizável, *explorável* ao serviço do Estado uma legião de jovens com uma perda de tempo tão mínima quanto possível. (Nietzsche, 2006, p. 52, grifo do autor).

Por um lado, como fruto desse empobrecimento, a Alemanha produzia apenas “filisteus”, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, os quais, segundo a análise nietzschiana, não tinham por objetivo ver seu aluno em sua singularidade e capacidade produtiva, nem tampouco aspirava despertar nele as possíveis capacidades, aptidões ou potencialidades. Ou seja, no fundo, o “filisteu” não era um educador no sentido mais significativo do termo e, conseqüentemente, conseguia produzir apenas “filisteus”. Em contrapartida, a crítica de Nietzsche identificava a exigência de se cumprir o verdadeiro papel de um educador, qual seja, o de possibilitar a realização de espíritos livres.

O educador não poderia ser um filisteu da cultura. Se assim o fosse, seria uma tarefa árdua fundar uma cultura autêntica, haja vista que a pseudocultura era caracterizada pela ausência de estilo e propagada pelo “filisteu”. A verdadeira cultura precisava ser fundada e pulverizada nos estabelecimentos de ensino, por educadores comprometidos em promover o

cultivo do espírito. Cultura que, segundo Nietzsche, deveria ser desenvolvida pelos mais idosos, como os pais e demais responsáveis pela criança até seus quinze anos; em seguida, por escolas particulares, com os estudos médios, podendo ser até por meio do ensino técnico; e, na terceira etapa, com as universidades, o local por excelência da formação do gênio, como também pensaram Schopenhauer, sem os quais, como disse Stuart Mill (2011, p. 101), “a vida humana tornar-se-ia um charco estagnado”.

Há um certo elitismo no pensamento educacional de Nietzsche, pois a educação, como formação cultural, não pode ser jamais um projeto coletivo, uma ação para as massas, e sim uma ação autocentrada, desenvolvida num projeto individual. Pois a massificação não consegue impedir o desenvolvimento de uma cultura superficial na qual abundam os filisteus. Os pseudoeducadores faziam uso dos estabelecimentos de ensino para propagar um conhecimento histórico petrificado, inútil à vida, ou para ensinar os alunos a ter emprego, ganhar dinheiro e tornar-se um operário do Estado, sem o desenvolvimento de uma cultura autêntica.

O objetivo dos estabelecimentos de ensino, segundo Nietzsche, até então, era o de formação de “homens correntes”, em analogia à moeda corrente. Tornando-os homens correntes, eles poderão obter felicidade e ganho.

A verdadeira tarefa da cultura seria então criar homens “tão correntes” quanto possível, um pouco no sentido em que se fala de uma “moeda corrente”. Quanto mais houvesse homens correntes, mais um povo seria feliz; e o propósito das instituições de ensino contemporâneas só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar “corrente”, formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e lucro. (Nietzsche, 2011, p. 62, grifo nosso).

O filisteísmo, por prestar um desserviço cultural à sociedade alemã, promove um mal-estar, tornando-se a verdadeira manifestação da *décadence* cultural e fisiológica, propriamente no sentido orgânico, queurgia ser compelido. Nietzsche afirma que conheceu Schopenhauer neste cenário de aflições:

De fato, excedia em desejos quando imaginava que poderia encontrar um verdadeiro filósofo como educador, o qual pudesse arrancar alguém da insuficiência, na medida em que ela reside no tempo, e novamente ensinar a ser *simples* e *honesto*, no pensar e no viver, ser extemporâneo, portanto, tomando a palavra no entendimento mais profundo. Pois os homens tornaram-se agora tão múltiplos e complexos que eles têm de ser desonestos, sobretudo quando falam, fazem afirmações e querem agir segundo elas. (Nietzsche, 2020b, p. 14, grifo do autor).

Nietzsche viu em Schopenhauer, como filósofo e como escritor, simplicidade, honestidade, serenidade e constância. Era um homem que não tratava o leitor com engano. Era como ele que Nietzsche imaginava o bom educador. E foi nele que Nietzsche encontrou este sentimento de bem-estar, quando disse: “Schopenhauer nunca quer aparecer, pois ele escreve para si. E ninguém quer ser enganado, pelo menos um filósofo, que se torna até mesmo em lei para si: não enganes ninguém, nem a ti mesmo!” (Nietzsche, 2020b, p. 15).

O empobrecimento cultural e pedagógico era enfraquecido pela moral religiosa, pelo papel dos educadores transformados em charlatães pedagógicos, que engrossavam a classe dos “filisteus da cultura”. Segundo o filósofo, “Era, então, um embalar-se nos meus desejos, quando imaginava poder encontrar como educador um verdadeiro filósofo, que fosse capaz de erguer uma pessoa além da insatisfação congênita da época [...]” (Nietzsche, 2020b, p. 10).

Nas palavras de Nietzsche, o papel fundamental da cultura é a coesão e coerência de estilo, que são engendradas pelo educador, pelo artista e

pelo filósofo. É afastar hostilidades e lutar contra tudo o que nos priva do exercício da existência, no seguinte sentido:

Esse é o pensamento fundamental da *cultura* (*Kultur*), na medida em que esta somente sabe propor a cada um de nós uma única tarefa: *promover o engendramento do filósofo, do artista e do santo em nós e fora de nós e, por meio disso, trabalhar no acabamento da natureza*. Pois, do mesmo modo que a natureza necessita do filósofo, também ela necessita do artista para um fim metafísico, a saber, para o esclarecimento de si mesma, de modo que lhe seja contraposto, enfim, como formação pura e acabada, o que ela nunca conseguiu ver nitidamente na inquietude do devir – para seu autoconhecimento, portanto. (Nietzsche, 2020b, p. 60, grifo do autor).

É pelo conhecimento de si cultivável que se produz o conhecimento pedagógico, o ensino, a arte e a cultura.

Em termos nietzschianos, poder-se-ia dizer que não se trata de um autoconhecimento, porém, de um conhecimento de “si”. Aqui o “si” recebe o sentido profundo que Nietzsche lhe dava com o vocábulo alemão *Selbst*: é a totalidade do ser humano em seu aspecto pulsional e orgânico. Quando em citação anterior Nietzsche afirmava que Goethe havia adentrado esse novo universo de conhecimento, o conhecimento de si ou, mais propriamente, do si. O conhecimento do si implica a assunção por parte de uma pessoa daquilo que ela é: um conjunto de pulsões em constante conflito e luta, que só de quando em quando encontra uma configuração de estabilidade e que todo esforço por perpetuar essa estabilidade, por meio, por exemplo, da educação civilizatória, é um risco à própria existência, pois isso que se é, *o si*, só sobrevive enquanto o conflito se mantém. (Silva, 2012, p. 169, grifo do autor).

Com esse projeto ele se insere na esfera da cultura, pois ela é o filho do conhecimento de si mesmo e da insuficiência em si mesmo de cada indivíduo singular. Todo aquele que se consagra a ela profere:

Vejo sobre mim algo mais elevado e humano do que eu mesmo; que todos me ajudem a atingi-lo, assim como eu ajudarei a todos os que reconhecem o mesmo e que padecem do mesmo: para que ressurja enfim o homem que se sente pleno e infinito no conhecer e amar, no ver e poder, e que se inclina em sua completude na natureza, como juiz e avaliador das coisas. (Nietzsche, 2020b, p. 64).

Nietzsche na obra *Schopenhauer como educador*, desenvolve a consagração da cultura (Nietzsche, 2020b, p. 65), como uma soma de estados internos manifestados pelo indivíduo. Disso sucede que, a primeira consagração ressaí do conhecimento de si e da capacidade de olhar além de si mesmo, sem as vicissitudes do espírito. A segunda consagração é extraída da transição do mundo interno para o externo e do anseio por cultura. Este anseio deve estar sobreposto a quaisquer influências, hábitos, leis, que não reconhecem a consagração. Isso exige uma força pulsional por cultura que não é encontrada no homem que se curva a bens materiais, à moda, ao luxo e ao egoísmo, características típicas do “homem corrente”. É a si mesmo, e contra si mesmo, que essa geração deveria se educar.

Os “filisteus da cultura” enganavam a sociedade alemã com seu jogo de aparência e seus sofismas, tentando passar a ideia de uma unidade de estilo, quando na verdade imitavam modelos prontos, sem nenhuma originalidade. Sendo o homem um complexo de singularidade, na concepção de Nietzsche, este homem seria capaz de não imitar e repetir, mas de criar, e para isso precisava ser encorajado a criar, a produzir algo, saudavelmente, a justificar o motivo de viver em determinada época e não em outra, para que não seja um reprodutor do passado de outra época da cultura histórica. Nietzsche não tinha como propósito a defesa de um na-

cionalismo exacerbado, mas defendia que a Alemanha buscasse um estilo próprio, uma originalidade no trabalho intelectual, seja dos artistas nacionais ou dos filósofos alemães. O filisteu não conseguia passar da imitação e da superficialidade cultural, artística e educacional a que Nietzsche tanto criticava, sobretudo na docência. Para uma vida sadia é necessário que os estabelecimentos de ensino estejam voltados a um despertar estético que consiga desenvolver nos jovens a percepção da cultura em sua dimensão ontológica e não apenas como “serva do ganha-pão e da necessidade” (Dias, 1993, p. 99).

Segundo a análise do filósofo, o Estado e os comerciantes eram os responsáveis pela depauperação da cultura, ao desenvolver uma prática pedagógica obsoleta, que visava ampliar o máximo de cultura, mas para colocar os jovens a serviço dos interesses do próprio Estado, sendo fiéis a ele. Ou seja, por um lado, visavam formar uma espécie de “intelectual orgânico” e, por outro, defendiam uma cultura especializada.⁷ Em ambos os casos, o resultado era uma incultura, uma pseudocultura dominada pelo filisteu agente.

O modelo de educação exposto por Nietzsche em *Schopenhauer como educador*, só faria sentido se o educando tivesse como referência um modelo de mestre que pudesse assumir para si. Esse modelo de educação produziria uma cultura superior a partir do compromisso assumido pelo educador, do cultivo de si, do conhecimento de si e da relação com o outro, e não uma cultura que respondesse às determinações do Estado, de um partido político ou de alguma classe em especial. Isso não significaria, entretanto, uma educação contra a ordem social, o que seria inapropriado; pois, como diz Enkvist (2017, p. 42), “é absolutamente fundamental que o cidadão tenha uma atitude positiva perante a sociedade que respeite suas leis”. Mas

7. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino: “[...] uma cultura rápida, para que alguém pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro, mas também uma cultura muito fundamentada, para que alguém pudesse se tornar um ser que ganha muito dinheiro” (p. 62, grifo do autor).

o que Nietzsche atacava eram os reducionismos. E, mesmo analisando os estabelecimentos de ensino de sua época, ele faz uma observação que pode ser aplicada *mutatis mutandis* ao nosso tempo e à nossa realidade:

Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje os nossos estabelecimentos de ensino originalmente fundados em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de *estender tanto quanto possível a cultura*, por outro lado, a tendência de *reduzi-la e enfraquecê-la*. (Nietzsche, 2011, p. 53, grifo do autor).

Se em sua época, ele criticava o trabalho dos jornalistas, por serem culturalmente reducionistas e limitados, o que diria dos profissionais de hoje, dos quais uma grande parte não tem compromisso com a veracidade dos fatos; e dos blogueiros, influenciadores digitais e de tantos outros que se consideram intelectuais, mas que em seu estofo não passam de filisteus? Na verdade, a própria ideia de intelectual passa por um processo de desconstrução, para não dizer de esvaziamento de seu sentido, encampado por vários campos da cultura, como a linguagem. Como filólogo, Nietzsche sabia valorizar a língua em sua estrutura clássica, e ficamos a imaginar o que diria de tantos revisionismos, vulgarismos e fenômenos desconstrutivos que fariam corar até o próprio Derrida?⁸ Exemplo disso é o uso do *verlan*,⁹ na língua francesa; ou mesmo a festejada linguagem neutra, que se desenvolve na língua portuguesa. O primeiro escamoteia a beleza da língua de Victor Hugo, ao trocar as sílabas e gerar neologismos

-
8. Jacques Derrida (1930–2004), filósofo franco-magrebino que cunhou o termo “desconstrução” na filosofia. Em sua *Gramatologia* (2006), critica o estruturalismo linguístico de Saussure (1857–1913).
 9. Gíria francesa surgida nos anos 1950-1960, muito utilizada por jovens, caracterizada pela inversão (e as vezes até mesmo modificação) das sílabas de uma palavra. Palavras como *femme* (mulher), por exemplo, vira *meuf*; *fou* (maluco), *ouf*; *maison* (casa), *zonné* etc. O próprio nome *verlan* advém dessa inversão, de *l'envers* (o inverso).

confusos; enquanto o segundo torna a língua de Camões, isto é, a “última flor do Lácio, inculta e bela”,¹⁰ em uma língua mais inculta e menos bela, com o uso de “@”, “x”, e neologismos como “todes”, os quais ficam à margem, do ponto de vista ortográfico e semântico. Isto é, uma “vulgarização linguística”, por mais que advenha de um posicionamento político.

O processo educacional não é uma panaceia, mas pode ser um processo terapêutico que, diante do empobrecimento geral da cultura, proporcione um tratamento efetivo, lançando mão dos componentes medicamentosos da cultura clássica. Uma boa dose apolínea pode fazer efeito na retirada dos grupos de sua letargia mórbida e sua “autoaniquilação orgiástica”; para usar termos nietzschianos, trocando esse estado por uma condição de fúria criativa e pelo gozo de uma vida produtiva, ou seja, tem-se uma “obra de arte do viver”. O que é, obviamente, uma utopia, mas a ausência de um referencial minimamente utópico pode levar a morbidez a tornar-se macabra, e em uma bacanália que desconsidere Apolo, bem como seus próprios mitos, seus heróis, sua história, sua pátria, sua língua e sua cultura. Numa situação como essa, a figura de maior destaque seria, certamente, a do filisteu.

Enfim, nos dias de hoje, o filisteu é aquele que passa a ideia de que a criação não precisa de estudo prévio, de que a cultura não precisa da tradição, e de que os novos saberes não precisam dos velhos, isto é, dos clássicos. Processa-se por esse empobrecimento, um rompimento quase totalitário, como previu Hannah Arendt (1992), e que, na prática, se dá na forma de rompimento dos alunos com os pais, com os professores e com o próprio conhecimento, para não dizer com a própria realidade. Gera-se, dessa forma, uma espécie de esquizofrenia social, na qual as pessoas não conseguem separar a realidade da fantasia – cuja haste de apoio é, paradoxalmente, o da desconstrução ou de um niilismo passivo, como um fim

10. Primeiro verso do poema “Língua portuguesa” (1976, p. 86), escrito pelo poeta brasileiro Olavo Bilac (1865-1918).

em si mesmo. Em nome de um suposto “conhecimento crítico”, o filisteu defende hoje que tudo deve ser transformado, levantando-se contra o doutrinamento e a violência simbólica da suposta cultura burguesa. Com isso, há um claro retrocesso na formação dos jovens com a normatização da ignorância. Lamentavelmente, não estamos muito diferentes da educação criticada por Nietzsche em sua época.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- BILAC, Olavo. *Poesia*. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- CARPEAUX, Otto Maria. *História da literatura ocidental*. 7. reimpr. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019. 4 v.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção Estudos 6).
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução: Sofia Rodrigues. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, 2003.
- ENKVIST, Inger. *Repensar a educação*. São Paulo: Bunker Editorial, 2017.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. 5. impr. São Paulo: Ática, 2002.
- HALÉVY, Daniel. *Nietzsche: uma biografia*. Tradução de Roberto Cortes de Lacerda e Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche e a arte de decifrar enigmas*: treze conferências europeias. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Coleção Sendas e Veredas).

MILL, Stuart. *Sobre a Liberdade*. Tradução: Pedro Madeira. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*: seleção e ensaio de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antônio Candido. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção Fábula).

NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda consideração intempestiva*: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b. v. 1.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*: ou Helenismo e Pessimismo. Tradução, notas e posfácio de Jacó Ginsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de M. Sobrinho. 5. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*: reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017. v. 2.

NIETZSCHE, Friedrich. *David Strauss, o confessor e o escritor: considerações extemporâneas I*. Tradução: Giovane Rodrigues e Tiago Tranjan. São Paulo: Mundaréu, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia: ou os gregos e o pessimismo*. Tradução e notas de Paulo César de Souza. Posfácio de André Luís Mota Itaparica. São Paulo: Companhia de Bolso, 2020a.

NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer como educador: considerações extemporâneas*. Tradução, apresentação e notas de Clademir Luíz Araldi. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020b. v. 3.

NOBRE, Renard Freire. *Nietzsche e a escrita artística do pensamento. Trans/Form/Ação*, Marília, SP, v. 41, n. 3, p. 57-78, 2018.

RÉE, Paul, 1849-1901. *A origem dos sentimentos morais*. Tradução de André Itaparica e Claudemir Araldi. São Paulo: Editora Unifesp, 2018.

SCHILLER, Fredrich. *On the aesthetic education of Man*. Mineola, NY: Dover Publications Inc., 2004.

SILVA, Vagner. *A educação pulsional de Nietzsche*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

WEBER, José Fernandes. *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*. Londrina, PR: Eduel, 2011.

Formação cultural e racionalidade administrada sob a égide do esclarecimento totalitarista: educação e resistência pela teoria crítica frankfurtiana

Cleudes Maria Tavares Rosa

Fernanda Ortins Silva

Silvia Rosa da Silva Zanolla

Welma Alegna Terra

O próprio esclarecimento,
em plena posse de si mesmo e transformando-se
em violência,
conseguiria romper os limites de esclarecimento
(Horkheimer, Adorno, 1985).

Ao refletir sobre o desafio da educação e da formação cultural em um contexto de racionalidade administrada, que se intensifica de diversas formas na sociedade contemporânea, cabe buscar os aportes teóricos dos autores da Escola de Frankfurt, em especial, Theodor Adorno e Max Horkheimer (Jay, 1974). Devido ao caráter de resistência destes autores diante das condições de desumanização presente nesta sociedade, destaca-se sua denúncia, ao apresentarem o histórico de barbárie nos campos de concentração nazista, bem como a racionalidade nazifascista como

herança catastrófica de uma educação que deixa a desejar, especialmente quando se trata de seus princípios humanistas. Herança cuja representação toma o campo de concentração de Auschwitz como símbolo objetivo da barbárie e da violência, como modelo de manutenção do poder totalitarista. Nesse sentido, cabe desmistificar a educação, posto que esta caminha lado a lado com o que se espera de um conhecimento idealmente esclarecido (Adorno, 1995b).

Conforme apontam Horkheimer e Adorno (1985), a “meta” do esclarecimento era romper com os mitos, livrar os homens do medo e substituir a imaginação pelo saber. “Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 16). Para os autores, Auschwitz representa essa calamidade, desvelando que o saber não livrou os homens do medo e muito menos do mito, contraditoriamente, tornou o próprio esclarecimento em mito totalitário, ao negar suas sombras da contradição enquanto ciência ideal e ao dominar os homens, subjetiva e objetivamente, por meio de uma racionalidade técnica.

Horkheimer e Adorno (1985) instigam ao pensamento de que as antigas religiões, as escolas, os partidos e as revoluções modernas podem ensinar, “[...] ao contrário, a lição que o preço da sobrevivência é a colaboração prática, a transformação da Ideia em dominação” (p. 177). Para sobreviver, o homem colabora, une-se à opressão, adapta-se, acomoda-se à realidade materialista, ou resiste. Nesse processo, constitui-se o indivíduo pela sociabilidade em uma cultura perpassada pela relação entre satisfação e repressão, sobrevivência e sociabilidade, vida e morte; em que o homem lida com as necessidades do instinto, das satisfações internas, mas se depara com as restrições da civilização (Freud, 1974). Diante dessa relação, originalmente tensa, entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, particular e universal, Adorno (1995b), em *Palavras e sinais: modelos críticos*, adverte que estas são relações dialéticas, pela sua natureza histórica, que se afirmam e se negam ao mesmo tempo, em um processo dinâmico. Não reconhecer isso arrisca re-

cair em idealizações de uma práxis não refletida. A práxis aqui é entendida na perspectiva adorniana da dialética negativa. Em que se coloca como um conhecimento prático, que não se esgota em sínteses prontas e acabadas em nome de ideários progressistas (Zanolla, 2015).

O conhecimento e a educação ampla encontram justificativas de existência na constituição da cultura. E esta cultura manifesta as condições de se humanizar a civilização por meio da formação social (Zanolla, 2014). O indivíduo possui necessidades primárias e desejos internos que, muitas vezes, não coadunam com os interesses da sociedade, com o bem-estar comum e social. Freud (1974) contribui para essa reflexão ao mostrar que as atividades mentais elevadas do homem – as realizações intelectuais, científicas e artísticas – desempenham “[...] um papel importante na vida civilizada” (p. 118). Por outro lado, essa civilização impõe restrições quanto à liberdade, à renúncia dos instintos e à não satisfação dos desejos. Segundo o autor, “[...] essa ‘frustração cultural’ domina o grande campo dos relacionamentos sociais entre os seres humanos” (p. 118). Para viver em sociedade, um dos sacrifícios impostos pela civilização é a renúncia da agressividade, já que “[...] a agressão, constitui, no homem, uma disposição instintiva original e autossubsistente [...]” (p. 144). Assim, “[...] o natural instinto agressivo do homem, a hostilidade de cada um contra todos e a de todos contra cada um, se opõe a esse programa de civilização” (p. 145). Cabe à educação lapidar o sujeito social para convivência e sobrevivência aceitáveis.

De acordo com Freud (1974), a civilização utiliza meios para inibir a agressividade, a fim de que ela se torne inócua, ou mesmo dela se ver livre, ou dominá-la. Por meio do sentimento de culpa, devido às necessidades impossíveis de se satisfazer em prol do social que emerge, “[...] da tensão entre o severo superego e o ego, [esse sentimento] expressa-se como uma necessidade de punição” (p. 146). A punição advém do medo de uma autoridade, em que há a renúncia às satisfações instintivas e o medo do su-

perego, que, além dessa renúncia, exige também a punição, originando o sentimento de culpa (Freud, 1974). De modo que “A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada” (Freud, 1974, p. 147). Repressão se torna possibilidade de educação, porém, se desprovida de elaboração, torna-se um desafio para a consciência.

A consciência coaduna com o processo de sublimação dos instintos primários. Segundo Laplanche e Pontalis (2000), a sublimação é a canalização das energias libidinais para atividades socialmente aceitas e elaboradas de modo consciente, como a política, a arte, a educação etc. O indivíduo, entretanto, pode tanto reprimir seus instintos quanto sublimá-los, assim, “[...] quando uma tendência instintiva experimenta a repressão, seus elementos libidinais são transformados em sintomas e seus componentes agressivos em sentimento de culpa” (Freud, 1974, p. 163), ou então, pode sublimar tornando possível o desempenho de atividades psíquicas superiores. Marcuse (1975) discorre sobre a possibilidade de haver uma dessublimação regressiva, ou seja, em que pode ocorrer uma pseudosublimação do sujeito em relação às suas reais possibilidades de elaboração. Neste caso, prevalece a ilusão de sublimação em forma de dessublimação. A repressão se potencializa, como em casos de alienação do sujeito que se acredita consciente (Zanolla, 2007).

Elaborar ou reprimir os instintos individuais nessa sociedade capitalista é refletir sobre os mecanismos de dominação que ela impõe sobre os indivíduos. É uma sociedade que utiliza uma racionalidade técnica, a fim de manter a alienação do sujeito e o poderio dos grandes monopólios, em nome de um falso e ideal esclarecimento. Essa contradição impõe compreender por que o homem ainda não se “humanizou”, um dos desafios impostos pelos frankfurtianos em todas as suas obras.

Adorno (1995a) conceitua barbárie como um impulso de destruição, pois os indivíduos ainda se encontram tomados por uma agressividade primitiva, um ódio primário, em face dele e também do outro, como rechaço à sociedade tecnologizada, administrada, e que o força à adaptação. Deste modo, o passado, que tanto precisa ser esquecido, arquivado, apagado, continua vivo – pelo peso insustentável da ignomínia praticada contra ele, pela culpa em relação às condições de impotência que se deparou e que aumenta o potencial da culpa – e o indizível permanece em cada um, assentado nas condições presentes. Nesse percurso,

A violência sofrida transforma a boa vontade em má. E não apenas a pergunta proibida, mas também a condenação da imitação, do choro, da brincadeira arriscada, pode provocar essas cicatrizes. Como as espécies da série animal, assim também as etapas intelectuais no interior do gênero humano e até mesmo os pontos cegos no interior de um indivíduo designam as etapas em que a esperança se imobilizou e que são o testemunho petrificado do fato de que todo ser vivo se encontra sob uma força que domina. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 240).

Por este contexto, cabe ao indivíduo reconhecer que se encontra sob uma força que ele pode dominar ou ser dominado por ela. Essa dialética poderia se constituir como um prenúncio da formação cultural e da autorreflexão crítica, como resistência à heteronomia e à alienação, a fim de que a violência não se perpetue sobre si e sobre o outro. Auschwitz, como um emblema máximo da barbárie que se atualiza, é o marco delimitador aqui a ser utilizado para, em termos de organização social, refletir sobre o distanciamento e a frieza que marca a sociedade (Adorno, 1995a). Esse contexto de tragédia mundial, de violência física explícita, organizado burocraticamente, demonstrou a impossibilidade da autonomia como esclarecimento real e que, coercitivamente, coaduna com recursos de violência física e simbólica, por meio do preconceito, e leva a humanidade

à barbárie e à “desumanização”. Há uma perpetuidade dos pressupostos instigadores da violência e barbárie, e que sustentam a sociedade administrada em relação à ignorância acerca dos pressupostos da dialética como possibilidade de desmistificar essas contradições. É preciso, então, questionar a razão partindo da autorreflexão constante.

No entanto, a reflexão sobre as questões subjetivas e objetivas torna-se fundamental dentro de uma perspectiva crítica e histórica. Como afirma Adorno (1995a, p. 119), “[a] exigência que *Auschwitz* não se repita é a primeira de todas para a educação”. Para que essa barbárie não persista na sociedade, o autor insiste na elaboração do passado e na ideia de humanização dos homens pela educação para a autonomia, via experiência estética e formativa. Ou melhor, que se elabore conhecimentos e formas de sublimar os instintos primários em prol de uma sociedade verdadeiramente humanista.

Neste sentido, conforme proposto por Adorno (1995a), o conhecimento técnico é insuficiente se desprovido de autorreflexão crítica. Há que se reconhecer as contradições do esclarecimento enquanto instrumento de dominação, “elaborar o passado” é buscar alternativas e possibilidades de resistência e de força contra essa racionalidade instrumentalizadora. Esta racionalidade é condição de sobrevivência e desculpa para se manter a dominação, o que de certa forma mantém o sistema de controle e de produção da alienação adaptado à atual realidade, com sujeitos passivos e alheios a essa realidade de manipulação, que devido à falta de consciência crítica são seduzidos pela persuasão racionalista. “A irracionalidade da adaptação dócil e aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional que a razão” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 190). Diante de tal contexto de irracionalidade, permeada pela ideologia de uma racionalidade pragmática, o trabalho educacional precisa ser reavaliado, pois a educação é conhecimento e esclarecimento, ou seja, pode ser idealizada e reproduzir, de maneira (a)crítica, interesses do sistema capitalista. Ao se

reproduzir de modo acrítico, torna-se um instrumento para a pseudoformação, como falsidade do processo de formação, conforme tratado por Adorno (1995b) ao discutir a separação entre sujeito e objeto, portanto, ao contrário de seus objetivos nobres – assumindo a ideologia deste mundo racionalmente administrado.

Voltando à obra, *Educação e emancipação*, no ensaio “O que significa elaborar o passado”, Adorno (1995a) rompe com explicações simplistas que pouco esclarecem o que de fato foi e aconteceu no passado, suas orquestrações em termos de negação de direitos em relação ao outro; ou seja, o que se tem é negação de uma consciência que o encerra “[...] inclusive riscando-o da memória” (p. 29). A dor e a frustração ensejam ao indivíduo riscar seu passado da memória, de modo a não organizar os fatos, que uma vez organizados o obrigaria rever o guardado que explode como experiência possível – o que possibilitaria o despertar da consciência crítica.

Essa negação administrada implica o esquecimento – apagar da memória o que de desumano foi feito contra o indivíduo que foi silenciado e ignorado por outros, refletindo a frieza perante a barbárie, – implica ainda o perdão como justificativa, no sentido de a própria cultura, de alguma maneira, instigar a compreensão do que há de neurótico, como uma ferida narcísica cujas lembranças desagradáveis devem ser bloqueadas e a linguagem a confirma: o não saber, as expressões atenuantes a respeito dos fenômenos. Conforme Adorno (1995a), no sentido da elaboração deste passado, é preciso exigir o reconhecimento do legado que requer autorreflexão crítica sobre essa vivência, perpassada pela experiência do indivíduo diante das condições objetivas e subjetivas de seu contexto social. No capitalismo tardio, como assombro da conjuntura atual de existência, as condições objetivas da experiência formativa relacionadas ao outro devem ser postas na pauta da reflexão cotidiana, seja do indivíduo ou da sociedade. O indivíduo apresenta lacunas formativas que as condições objetivas e institucionais têm reiteradamente legado, pela instrumentalização da cultura, a partir da

indústria cultural. A indústria cultural é uma rede de comunicação que sistematiza os interesses de grupos de poder econômico por meio das mídias e da educação, esta modelada como incentivo ao consumo, não apenas de bens duráveis, mas de costumes, opiniões e ideias (Horkheimer; Adorno, 1985). A educação escolar foi assimilada pelos mecanismos de tal indústria, em que permanecem as condições de desumanização incrustadas nestes mecanismos; simultaneamente, as condições do passado não questionado perpetuam-se hodiernamente. Assim, libertar-se do passado é exigido por não ser possível viver à sombra deste. Há que se elaborar o passado para assim compreendê-lo e reconstruir princípios emancipatórios contrários à barbárie no presente.

O passado negligenciado no capitalismo tardio, aliado ao esclarecimento idealizado, totalitarizado, teve como marca indelével o nazifascismo e, dele, adveio a culpa (Adorno, 1995a). O terror ainda perpetua, uma vez que a frieza presente no indivíduo impossibilita a constituição da consciência. Nesse sentido, a responsabilidade seria do outro que provocou a existência da situação bárbara; e quando culpa e terror buscam na violência a alternativa, esta exige como resolução de débito, a própria violência. Assim, a culpa se perpetua como ônus, como débito da frieza existente em cada um na sociedade administrada. O indivíduo, quando não percebe essas contradições como armadilhas, sucumbe e adocece, suicida ou aniquila o outro também, por ter sido aniquilado. Essa é a violência pura, violência física impetrada por ele, nele e barbárie contra o outro, tendo como suporte uma racionalidade ao mesmo tempo irracional (Horkheimer; Adorno, 1985).

Horkheimer e Adorno (1985), ao refletir sobre a razão iluminista, apontam que na viagem de Ulisses, personagem grego da epopeia de Homero, já havia a possibilidade de as dimensões da razão serem emancipatórias ou instrumentais. E essa razão antiga poderia optar pela emancipação da humanidade, contudo, o seu desdobramento em razão prática configurou

a razão instrumental, a dominação da natureza, pelo astuto Ulisses, que reprimiu e optou pelo sacrifício de si, de modo a negar a possibilidade da liberdade, ao se render ao canto das sereias com um emblema da rendição à sedução do trabalho e do conhecimento idealizados: a análise dialética da razão aponta seus limites na perspectiva da instrumentalidade pelos princípios imediatistas, posteriormente positivistas e que, ao matematizar e buscar leis gerais, organizam as explicações e interferem na organização das relações sociais, ao negar – por ser matematizante – a origem histórica dos fenômenos. Adorno (1995a) mostra essa racionalidade instrumentalizada, presente na posituação deste contexto, ao afirmar que “[a] consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva” (p. 70). Essa (ir)racionalidade advém da tendência calculadora e competitiva promovida pela indústria cultural, como manifestação de um ideológico e falso esclarecimento, com seu controle preciso e medidas de exatidão na esfera do cálculo e da probabilidade.

Nesse processo, há uma “[...] dissolução da formação como experiência formativa [que] redundando no império do que se encontra formado, na dominação do existente” (Maar, 1995, p. 19). A formação crítica se torna deformação, modelagem do comportamento do sujeito. Para o autor, a dinâmica do processo produtivo conduz inevitavelmente a uma crise do processo formativo e educacional. A calculabilidade, a probabilidade, a padronização do pensamento, via racionalidade técnica, e o esclarecimento, sob a égide do capitalismo e da indústria cultural, efetivam o caráter ideológico do saber. Cabe então, como mecanismo de resistência, enveredar por um processo de autorreflexão, no sentido de “pensar o pensamento”, no qual Horkheimer e Adorno (1985) demonstram com a reflexão sobre possíveis caminhos para a autonomia e a autoridade para se resistir às violências físicas, psíquicas, materiais e simbólicas impostas pela sociedade. Nesse contexto, carece-se – além de ter alteridade ao alcance do outro e de suas necessidades que precisam de intervenções po-

líticas, econômicas e sociais, sendo capaz de possibilitar ao outro, meios de humanização com a luta contra a manipulação ideológica que leva à barbárie –, de resistência aos processos de alienação, como aspecto fundante para a constituição de uma consciência crítica e contestadora, pois o retrocesso da consciência leva a pseudoformação, em um movimento de regressão cultural incitado pela produção ideológica da indústria cultural e de subserviência ao capital, em sua racionalidade instrumentalizadora.

O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento [...] ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele o denomina. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 37).

O pensamento reificado, ao se transformar em uma coisa – *res*, um produto da indústria cultural ao atendimento da lógica capitalista –, torna-se objetificado, em um processo de alienação que reduz a cultura à formatação de ideias com pensamentos modelados e adaptados aos padrões de qualidade, conforme a demanda de consumo e da coisificação humana: “Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie” (Adorno, 2010, p. 9). Esse símbolo torna-se emblemático para se pensar uma consciência de caráter formativo crítica, mas que, dadas as condições de objetificação da atual sociedade, se firma na alienação cultural, distorcendo princípios de uma formação verdadeiramente emancipatória. A aprendizagem cultural, em uma perspectiva emancipadora, nesse contexto de racionalidade instrumentalizada, acaba se transformando pelo poder da ideologia em algo isento da reflexão crítica e da experiência estética, sendo assim, destituída de valores e de princípios éticos que possibilitam a constituição do pensamento autônomo.

Quem se coloca a favor da cultura radicalmente culpada e mesquinha transforma-se em colaborador, enquanto quem se recusa à cultura fomenta imediatamente a barbárie como a qual a cultura se revela. Nem mesmo o silêncio sai desse círculo; com o estado da verdade objetiva, ele não faz senão racionalizar a própria incapacidade subjetiva, degradando uma vez mais essa verdade a uma mentira. (Adorno, 2009, p. 304).

A autonomia deve ser entendida como esclarecimento crítico, verdadeiro, consciente de suas contradições, no sentido de desvelar o que está ofuscado pelos processos ideológicos que levam à mentira e à alienação e, conseqüentemente, à adaptação ao contexto social de violência e à cegueira cultural. Violência que se manifesta e se reincide na sociedade em muitas formas, inclusive de naturalização e defesa da moralidade e outros mecanismos de ocultamento. Independente da forma e do conteúdo da violência, ela é manifestação de barbárie simbólica, sutil, e deve ser contestada e denunciada, nunca se deve silenciar. Afinal, todo tipo de violência leva à degradação dos indivíduos e ao processo gradativo de desumanização. No atual contexto, a “[...] desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (Adorno, 2010, p. 14). Isso se reflete na ideia de tempo livre e trabalho na sociedade atual. Ao se negar o ócio aos trabalhadores, dificulta-se a capacidade de criação e autonomia, designando formas ocultas de manipulação da sua subjetividade e retardando seu desenvolvimento físico e social por inculcar condições objetivas de controle. O que arrisca sucumbir à própria necessidade de sobrevivência, isenta da consciência acerca do caráter formativo contraditório da experiência estética, com princípios educativos e éticos.

A construção de um sujeito autônomo adviria do processo formativo crítico amplo com base cultural ética. Assim, a educação sob esses princípios emancipatórios possibilitaria mecanismos de resistência em busca de meios de desbarbarização dos sujeitos, afinal, “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (Adorno, 1995a,

p. 155). Essa tentativa de desbarbarização da humanidade torna-se um ideal ético, entretanto consciente de suas contradições. Contudo, em uma sociedade voltada aos interesses do capitalismo e do sistema econômico exacerbado, observa-se que os processos de intensificação da violência tendem a prevalecer sobre as atitudes de preservação humana.

A educação e a formação cultural devem se constituir na resistência aos mecanismos de alienação, com a efetivação de uma práxis desmistificadora capaz de protestar contra a manipulação ideológica e o comportamento pacífico dos sujeitos que se acomodam à situação, devido às relações contraditórias que se instituem socialmente. Segundo Zanolla (2013, p. 100), “[...] o princípio do inconformismo perante a cultura desumana, levado à cabo pelo sentido político da estética, e a configuração social do sentido humano tendo em vista a emancipação ampliam a relação entre educação, formação, trabalho e arte em Adorno”. A relação entre esses componentes formativos e de criação autônoma e educacional constitui a verdadeira práxis como possibilidade crítica de humanização pela educação.

Ao ser velada por elementos ideológicos, a proposta educativa de formação leva à alienação e, conseqüentemente, à barbárie cultural. Desse modo, a concepção da cultura e da ética, torna-se idealizada de seu sentido estético (de)formativo, devido à persistente racionalidade de dominação que se intensifica no sistema capitalista. Isso carece de reflexões sobre essa realidade, afinal, “Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar intermitências, ser perturbado por aquilo que o pensamento não é” (Adorno, 1995b, p. 21). A exigência do pensamento crítico, que ultrapassa a mera realidade empírica e de dados imediatos, possibilita o repensar educativo, tendo em vista uma perspectiva emancipadora de formação, na qual sujeito e objeto, universal e particular, se inter-relacionam, se entrelaçam, nesta constituição formativa. “O indivíduo particular deve ao universal a possibilidade de sua existência; o pensar dá testemunho

disso, ele que, por sua parte, é uma condição universal e, portanto, social” (Adorno, 1995b, p. 187). Diante das indagações sobre os rumos do contexto em curso, cabe aprofundar algumas questões referentes à educação e suas contradições que podem levar à emancipação ou ao falseamento na formação.

Considerando o atual enrijecimento da formação cultural e suas contradições, a “[...] dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata. A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (Adorno, 2010, p. 25). Assim, a pseudoformação advinda de uma racionalização do pensamento falseado pelo caráter ideológico, que permeia os produtos da indústria cultural e destitui o sentido dessa formação cultural, tende a levar o indivíduo ao processo de modelagem alienante.

Diante de tal contexto de regressão da formação do indivíduo, Horkheimer, em *Eclipse da razão*, mostra que considerar a dialética entre os aspectos objetivos e subjetivos poderia lançar luz ao futuro da humanidade. Segundo Horkheimer (2000, p. 186), a reflexão filosófica “[...] seria a memória e a consciência da espécie humana, e deste modo ajudaria a evitar que a marcha da humanidade se assemelhasse à circulação sem sentido da hora de recreio de um manicômio”. Essa reflexão leva a um pensamento inquietante: como evitar a perpetuação da barbárie, em termos objetivos e subjetivos, tendo em vista a situação atual da sociedade administrada?

Frente a esta questão, reitera-se a resistência crítica à lógica instrumentalizadora, buscando compreender a educação crítica e a ética reflexiva como elementos essenciais à humanização. Então, “[...] por que a humanidade em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie?” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 11). A preocupação ética e formativa desses autores se refere à luta da humanidade contra o eclipse da razão, o que delineia “[...] a crise da civilização num futuro que já se anuncia no nosso presente, não será uma

crise do ter, mas uma crise do ser” (Lima Vaz, 1995, p. 55). Crise que, ao longo da civilização, foi se repetindo em novos formatos, levando ao declínio formativo do indivíduo em decadência da sua formação moral e ética.

Nesse contexto, em que o esclarecimento fundamenta uma racionalidade administrada pela lógica do capital, a possibilidade de uma educação emancipatória torna-se quase uma utopia, mas Adorno (2009) não descarta a esperança e, neste sentido, apresenta a elaboração do passado como alternativa de reflexão para mudanças. Diante das condições atuais objetivas e pragmáticas de poder econômico e político, esse desafio se acirra, pois esse momento é de intenso processo de instrumentalização e banalização da cultura, da arte, da literatura e dos meios de comunicação, com ênfase no investimento em novas tecnologias, nem sempre preocupado com a formação humana, o que incita uma reflexão sobre contradições do passado e suas consequências hodiernas. Contudo, ainda assim, salienta-se que a esperança “[...] nasce do seu oposto, daquilo que precisou cair ou é condenado” (Adorno, 2009, p. 313). Portanto, é com base na esperança da construção de um mundo novo, com possibilidades de emancipação e formação cultural, que a educação precisa ser repensada criticamente, posto que os mecanismos ideológicos se reatualizam a cada momento histórico. Contudo, ao pensar o potencial formativo do esclarecimento advindo da educação, deve-se reconhecer a importância da desmistificação da própria práxis educativa e investir na autorreflexão como um fator elementar para o processo de mudanças rumo a uma realidade verdadeiramente emancipadora.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995b.

ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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

FREUD, Sigmund. *Mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

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

JAY, M. *A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e o Instituto de Investigação Social*. Madrid: Taurus, 1974.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. *Vocabulário de psicanálise*. Tradução: Pedro Tamem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIMA VAZ, Henrique C. de. Ética e razão moderna. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 22, n. 68, p. 53-84, 1995.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MARCUSE, Hebert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Tradução: Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. *Teoria Crítica e Epistemologia: o método como conhecimento preliminar*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2007.

ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. Educação artística e formação musical em Adorno. *In*: ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. *Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 97-117

ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. Educação e psicanálise em Adorno: a (re)versão apologética da cultura. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, GO, v. 39, n. 2, p. 311-327, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v39i2.31710>. Acesso em: 31 mar. 2022.

ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida. *Revista Kriterion*, Belo Horizonte, v. 56, n. 132, p. 451-471, 2015.

“As Bonecas que Cantam” versus “Os Gargantas de Ouro”: por que os homens cantam e as mulheres encantam?

Ana Flávia Tavares de Melo

Jaqueline Aparecida Barbosa

Márcio Penna Corte Real

Introdução

Nosso propósito com este trabalho é analisar as transformações corporais que aconteceram com as compositoras e cantoras da música sertaneja. As transformações e as dinâmicas socioculturais neste universo nos provocaram a refletir sobre a posição ocupada pela mulher, tendo como base a noção de campo de Pierre Bourdieu (2018), o qual é constituído por regras e no qual os agentes sociais estabelecem lutas para permanecerem neste lócus. Desse modo, buscaremos entender por que as mulheres no universo da música sertaneja têm seus atributos físicos enaltecidos – e por isso trazemos no título a alcunha dada às Irmãs Celeste,¹ “As Bonecas que Cantam” (Antunes, 2012, p. 114) –, enquanto os

-
1. Dupla de cantoras da música sertaneja constituída pelas irmãs Diva Araújo e Geisa Arruda, que nasceram em Sacramento, MG. Formaram o duo em 1950 e atuaram na Rádio Record, alcançaram a projeção nacional com a música “Nova flor” (“Os homens não devem chorar”), de composição de Palmeira e Mário Zan, gravada em 1958. Para mais informações, ver Recanto... (2008) e Antunes (2012).

homens são destacados por suas habilidades vocais, como ocorreu com a dupla Milionário e José Rico,² que recebeu o título de “Os Gargantas de Ouro” (Alonso, 2015, p. 66).

Para que possamos compreender a correlação entre o corpo feminino e as expectativas ou as tensões que recaem sobre esse corpo no âmbito dos jogos de poder que envolvem a mulher nos espaços da música sertaneja, é pertinente ponderar que abordamos a questão das “bonecas que cantam” e dos “gargantas de ouro” como uma alegoria. Para tanto, alicerçamos a discussão de gênero³ em seu histórico de constituição, nas formulações de Simone de Beauvoir (1970) e no processo de dominação masculina, descrito por Pierre Bourdieu (2019). Assim sendo, buscamos compreender o porquê de as mulheres no mundo da música sertaneja “encantarem”, enquanto os homens “cantariam”, buscando refletir sobre o lugar do feminino neste universo.

Ao refletir sobre o título “bonecas que cantam” quase que imediatamente nos vem em mente uma mulher com formas corporais conformadas a um padrão de beleza imposto pela indústria fonográfica, ou seja, trata-se, nesta visão, de uma mulher com uma cintura estreita, cabelos quase sempre loiros e lisos, braços e pernas torneados, e que se veste de modo a demarcar a cintura. Ademais, foi por possuírem essas características – além de outras típicas da época, como demarcar a cintura, mas não revelar outras partes de seus corpos – que as Irmãs Celeste receberam a designação de “bonecas que cantam”, na década de 1940 (Nepomuceno, 1999).

2. Dupla de cantores e compositores da música sertaneja constituída por Milionário (Romeu Januário de Matos, nascido Monte Santo de Minas, MG) e José Rico (José Alves dos Santos, nascido em Pernambuco, mas criado em Terra Rica, PR). Os dois se conheceram na capital paulista e gravaram o primeiro disco na década de 1970. Em 1977, alcançaram a projeção nacional com a música “Estrada da vida”, de composição de José Rico. Essa foi a canção responsável pelo título de “Os Gargantas de Ouro” (Alonso, 2015, p. 66) dado à dupla. Para mais informações, ver Recanto... (2008)
3. A discussão sobre gênero será abordada de forma mais aprofundada na pesquisa de doutorado, em andamento, de Jaqueline Aparecida Barbosa. Uma prévia pode ser vista em Barbosa (2021).

Quando pensamos nas mulheres compositoras e cantoras contemporâneas – precursoras do “feminejo”, que, segundo Melo (2021), trata-se de um segmento do gênero musical Sertanejo Universitário constituído por mulheres compositoras e cantoras, surgido em meados de 2014 –, como Maíara Maraisa, Marília Mendonça, Simone e Simaria, e Naiara, entre outras, recordamos que no início de suas carreiras elas possuíam corpos diferentes desse padrão, o que aparentemente sugeriria um rompimento com esse título. Entretanto devemos ter cautela nesta análise, pois ao longo de suas carreiras e do alcance do sucesso podemos perceber um número crescente de artistas do feminejo aderindo ao processo de adequação a um padrão de corpo e de feminilidade alinhados ao estereótipo do imaginário masculino.

Essas precursoras do feminejo iniciaram suas carreiras com corpos que não possuíam uma cintura demarcada, os cabelos tinham cores variadas e suas estruturas corporais não eram milimetricamente projetadas, por assim dizer, como hoje. Essas características, inicialmente, foram favoráveis para o mercado fonográfico. Porém, devido à exacerbada busca pela perfeição, imposta pela indústria cultural, amplamente difundida por meio dos veículos midiáticos, como alertava Adorno e Horkheimer (1985), essas mulheres tiveram que modificar seus corpos para atenderem ao mercado regido por regras condizentes com a dominação masculina. Porém elas sofreram um processo de lapidação corporal para atender ao público masculino e, como pontua Beauvoir (1970), para serem consideradas como tendo corpos que respondem socialmente ao status de femininos.

Meu corpo, suas regras?

Para compreender a correlação entre “As Bonecas que Cantam” e as modificações corporais das compositoras e cantoras do feminino, partimos de uma interlocução entre a discussão de gênero que tem origem em Simone de Beauvoir (1970) e, para tanto, consideramos adequada uma breve explanação sobre o termo “gênero” e os processos de dominação masculina apontados por Pierre Bourdieu (2019). Desta forma, esses autores contribuíram para fomentar a reflexão do que representa as mudanças corporais das precursoras do feminino – as quais entendemos ter inflexões para o pensamento e a reflexão pertinentes à posição da mulher na sociedade como todo, assim como para as questões da área da educação, em termos da formação humana, em sentido amplo, a partir da qual emergem as nossas preocupações.

As exigências com os corpos femininos, no sentido da perfeição e que atenda a padrões de beleza, não são exclusividade do universo da música sertaneja. A cantora de MPB Maria Rita, por exemplo, também foi alvo de críticas por não possuir um corpo feminino que a colocasse no nível de ser considerado como um corpo de mulher bonito. Isto é, mesmo ela sendo considerada técnica e artisticamente boa cantora e intérprete de canções, era a sua estrutura corporal que recebia notoriedade. Ou seja, ela deveria ter atributos físicos que a colocassem no patamar de uma “boneca”, não interessando o seu desempenho vocal como cantora. Nesse sentido, o presente tópico será dedicado a analisar esse lugar do corpo feminino e suas nuances no universo da música sertaneja.

Dessa forma, entendemos que o conceito de gênero e as discussões relativas a esta temática nos ajudam a desvelar a problemática apresentada. Nesta linha interpretativa, destacamos que gênero é um termo emprestado da gramática e foi utilizado primeiramente por psicanalistas para diferenciar o que na sexualidade humana seria tributário da natureza e, portanto, correspondente ao sexo, e o que seria fruto da cultura, aspecto

nomeado como gênero. O termo foi adotado pelo feminismo dos anos 1970–1980, quando muitas de suas vertentes ainda se baseavam nesta distinção simplista do conceito. Na década de 1980, há uma crescente complexificação, e gênero é aplicado a cada vez mais situações, o que o faz ser adotado por muitos centros de estudos da mulher e universidades (Hollanda, 2019, p. 10).

O gênero, tal qual incorporado ao movimento feminista, tem em Simone de Beauvoir sua origem, pois, apesar de sua formulação ser anterior à elaboração do conceito, a autora aborda a desessencialização da categoria mulher, ainda que não se atente, como em elaborações posteriores, às multiplicidades do “ser mulher”. Beauvoir, em 1949, na célebre obra *Le deuxième sexe*, ao questionar se basta ao ser humano possuir um útero para ser considerado mulher, conclui que

todos concordam que há fêmeas na espécie humana; constituem, hoje, como outrora, mais ou menos a metade da humanidade; e, contudo, dizem-nos que a feminilidade “corre perigo”; e exortam-nos: “Sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres”. Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade. (Beauvoir, 1970, p. 7, grifo da autora).

A filósofa aponta que os atributos biológicos não suprem todas as condições para que o ser humano seja reconhecido socialmente como mulher ou homem. Ou seja, possuir um órgão genital específico não basta para que se alcance todas as vicissitudes do ato de se constituir como mulher (ou homem), pois são estabelecidos socialmente comportamentos apropriados e desejáveis para que sejam considerados femininos ou masculinos. A partir disso, entende-se que a diferenciação biológica não basta para compreendermos a desigualdade estabelecida entre homens e mulheres e a dominação masculina exercida sobre elas. Neste sentido, o conceito de gênero tributário dessa visão de Beauvoir foi desenvolvido para

contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo. (Haraday, 2004, p. 211, grifo da autora).

Há, então, o desenvolvimento do conceito que, a partir das teorizações de um artigo de Joan Scott, de 1986, intitulado de “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, passa a ser visto como mais do que descritivo das relações sociais desiguais estabelecidas entre mulheres e homens. Por meio dessa aceção do conceito de gênero, busca-se a origem histórica, social e política de tais desigualdades, compreendendo o gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1995, p. 86), passando de um conceito meramente descritivo para um analítico dessas relações sociais. Para Sônia Corrêa (2011), Scott “retoma, aprofunda e aprimora a crítica inaugurada por Simone de Beauvoir [...] através da contestação da ‘anatomia como destino’” (p. 341, grifo do autor).

Neste sentido, a conceituação de gênero e seus debates são relevantes em um trabalho que se debruça sobre a posição da mulher na música sertaneja. Vimos com Simone de Beauvoir (1970) que não basta à mulher nascer com um útero, é preciso participar de ritos que a enquadram num perfil de feminilidade aceito e incentivado socialmente: há comportamentos que são aprovados socialmente como femininos e, por meio desses, ganha-se a aprovação social de seu grupo de convivência, e há outros que são vetados às mulheres, que são penalizadas com um julgamento público sobre suas ações. Da mesma forma, Scott nos proporciona a compreensão de gênero como um conceito analítico, que desvela as determinações sociais que explicam as desigualdades estabelecidas entre homens e mulheres nas mais diversas arenas sociais.

Analisar “o lugar” da mulher na música sertaneja exige uma apreciação que contemple a questão de gênero, mas também a possibilidade de uma dominação masculina tal qual defendida por Pierre Bourdieu (2019), já que o autor fomenta uma discussão sobre a construção social dos corpos e os lugares socialmente estabelecidos, desigualmente distribuídos entre homens e mulheres. Assim, por estar relacionada a essa discussão, trazemos ao debate a argumentação do sociólogo. Embora o autor não discuta explicitamente gênero, traz na obra supracitada elementos importantes que se relacionam aos temas e inquietações feministas que fomentaram a criação e o desenvolvimento do conceito.

Segundo o sociólogo, o ajustamento a uma expectativa social se configuraria como uma espécie de senso prático, isto é, um princípio que “orienta as escolhas que mesmo não sendo deliberadas não são menos sistemáticas, e que, mesmo não sendo ordenadas e organizadas em relação a um fim, não são menos portadoras de uma espécie de finalidade retrospectiva” (Bourdieu, 2009, p. 108). É o senso prático que possibilita a antecipação e adesão a um determinado comportamento tido como correto e aprovado socialmente e, ao mesmo tempo, que fornece uma coerência, uma sensatez (no sentido de serem validados pelo senso comum) a este comportamento. O senso prático se concretiza ao proporcionar a conexão da história incorporada (*o habitus*) e da história objetivada (um campo).

Este senso prático é análogo a um “senso de jogo”, no sentido de ser aquilo que faz “com que o jogo tenha um senso subjetivo, ou seja, uma significação e uma razão de ser, mas também uma direção, uma orientação, um porvir, para aqueles que dele participam e que nele reconhecem dessa maneira o que está em jogo” (Bourdieu, 2009, p. 108). Esta aproximação permite uma melhor compreensão sobre o que guiaria o comportamento de mulheres e homens: seria esse “senso do jogo”, o qual indicaria desde muito cedo, por meio da inculcação de um *habitus*, quais comportamentos são esperados e desejados socialmente, para que uma

pessoa corresponda ao que se espera de mulheres e de homens, e o que se tem a ganhar ou a perder caso não se corresponda às expectativas sociais em determinadas situações.

Mencionamos até agora comportamentos, mas essa distinção também se faz presente na idealização de um corpo feminino e masculino – porém para contemplar a análise aqui proposta, nos ateremos às questões inerentes aos corpos das mulheres.

O esperado de um corpo feminino, ou seja, considerado como de uma mulher “de verdade”, é que ele esteja coberto em conformidade com a expectativa social sobre ele, e que este modo de vestir molde o seu andar e se sentar. Se referindo ao povo Cabila, da Argélia, Bourdieu (2019) aponta que ela deve falar com um tom de voz baixo, e seu corpo precisa ter uma cintura que possa ser demarcada pela roupa, ou seja, não é adequado um corpo de mulher não possuir esse tipo de cintura. Segundo o autor, esse atributo é um símbolo de feminilidade e simultaneamente é um mecanismo de dominação masculina, já que também serve para lembrar à mulher as regras sociais que deve seguir para sentar e o seu lugar na sociedade, como podemos constatar no excerto abaixo

cintura, signo de clausura (aquela que mantém sua cintura *fechada*, que não a *desamarra*, é considerada virtuosa, casta) e limite simbólico, pelo menos para a mulher, entre o puro e o impuro. A cintura é um dos signos de *fechamento* do corpo feminino, braços cruzados sobre o peito, pernas fechadas, vestes amarradas, que, como inúmeros analistas apontaram, ainda hoje se impõe às mulheres euro-americanas. (Bourdieu, 2019, p. 33, grifo do autor).

Desse modo, quando pensamos nessa correlação da cintura “fechada”, também denominada de estreita ou fina, e o lugar da mulher, nos deparamos com uma situação assinalada pela cantora da Música Caipira, Inezita Barroso, a qual afirmava que a mulher só começa a receber atenção para o que fala, quando ela “perde” este tipo de cintura padrão, como relatado a seguir por Nepomuceno (1999):

[Inezita Barroso] só foi respeitada, como cantora especialista em folclore, depois que perdeu a cintura (p. 153). [...] “No Brasil a gente precisa envelhecer para ser reconhecida. Então você só tem reconhecimento depois de 60 anos, quando ninguém mais tem inveja, você não é mais linda, maravilhosa, cinturinha fina. Isso é horrível”, lamenta. (p. 333, grifo do autor).

Isto é, a mulher só consegue ser ouvida quando ela não possui atrativos em seu corpo. Dessa forma, ao direcionar o olhar para os corpos das pioneiras do feminejo, notamos que Maiara e Maraísa, Marília Mendonça, Simone e Simaria e Naiara Azevedo iniciaram no movimento feminejo sem possuir o padrão de cintura e de comportamento socialmente esperado de uma mulher. Possivelmente, as mulheres, neste universo, passaram a desenvolver um *habitus* relacionado aos homens: a ingestão exacerbada de bebidas alcoólicas, aparentemente um desprendimento quanto à forma do corpo e com temas que eram tratados pelos homens como traição.

Partindo do pressuposto assinalado por Bourdieu (2019), quanto à cintura da mulher ser símbolo de pureza e fechamento do corpo, e da questão suscitada por Inezita Barroso, que a mulher somente passa a ser ouvida quando não possui a cintura em destaque, articulamos que, aparentemente, as compositoras e cantoras do feminejo iniciaram rompendo com esse mecanismo. Entretanto devemos ser cautelosos e refletir que mesmo elas expressando este rompimento no começo de suas carreiras no universo da música sertaneja, posteriormente aceitaram e aderiram às transformações corporais para atender às exigências do cada vez mais midiático mercado fonográfico. Elas começaram a realizar modificações em seus corpos, ou seja, iniciaram um processo de adequar o corpo aos padrões de beleza exigidos para o corpo feminino, como podemos constatar no fragmento da entrevista concedida pela cantora Naiara Azevedo ao apresentador Marcus Bernardes, do programa Blognejo:

[Marcos Bernardes:] – você continua Naiara Azevedo, mas você mudou a aparência, [es]tá certo?! A galera te conhecia mais “cheinha”, hoje você, toda em forma, por assim dizer.

[Naiara Azevedo:] – Na verdade, mudar sempre é preciso, é necessário pro ser humano, para mim foi uma necessidade, assim, esse amadurecimento, pra mim [es]tá sendo uma nova fase da minha carreira, pra mim como pessoa, como mulher, como profissional.

[Marcos Bernardes:] – Você falou bem no ponto que eu gostaria de chegar mesmo, querendo ou não, meio que essa fase atual, estabeleceu, jogou por terra, aquele estereótipo da mulher que tem que ser bonita na música sertaneja, aliás, bonita todas são, tem que tá [sic] em forma. [...] E das poucas vezes que eu vi você se apresentar assim, eu lembro de te ver no show da Graúna FM, lá em Procópio, era assim aquela coisa toda de explorar a expressão corporal, mesmo independente do peso que você [es]tava, assim, eu sou meio da turma, dessas [pessoas] que reclamaram, ah! Que eu gostava de você, mais gordinha, que eu falava: nossa! Massa, ela assim acima do peso, porque eu não falava assim, que é uma coisa que ah, [es]tá errado! Não, eu achava legal aquilo. (Azevedo, 2016, não paginada).

Neste sentido, podemos notar que o apresentador Marcus Bernardes pontua a mudança corporal da compositora e cantora Naiara Azevedo e, em uma tentativa falha de elogio, ele diz que ela rompeu com o estereótipo da mulher ter que ser bonita na música sertaneja. O que demonstra que já era um comportamento esperado de um corpo feminino, estar bonito de acordo com os padrões de beleza, e que ele deixa subentendido que, enquanto a cantora estava “cheinha” ela possuía um corpo habilidoso nas expressões corporais e nas performances dos shows, entretanto não atendia aos arquétipos de um corpo feminino. Nota-se, portanto, que

a ênfase na estrutura corporal da cantora desvia o foco de seus atributos vocais, o que, geralmente, não acontece em uma entrevista com os cantores homens, pois a eles geralmente são direcionadas perguntas sobre suas carreiras musicais.

Todavia, quando a mulher é colocada nessa situação, de busca implacável para obter um corpo de mulher tido como perfeito, como aconteceu com as pioneiras do feminejo, o que está sendo posto é uma necessidade de se ter uma aparência e comportamento de uma boneca, ou seja, bonita, estática e calada. Nesse sentido, é que Bourdieu (2019, p. 135) assinala sobre as “permanências e mudanças”, pois aparentemente houve uma mudança quando as compositoras e cantoras do feminejo iniciaram suas carreiras com um corpo feminino desviado do padrão de beleza. Entretanto, ao modificarem suas estruturas corporais, elas permaneceram no estereótipo da boneca. Portanto, os mecanismos de dominação masculina estão dissimulados nesse processo, porque a mudança foi uma busca pela permanência, sem que elas percebessem que estavam modificando seus corpos para permanecerem no mesmo lugar que as Irmãs Celeste, na década de 1950, na “instância de boneca”.

As transformações observadas ao longo do tempo devem, portanto, serem vistas de forma crítica pois, conforme aponta Bourdieu (2019), “as mudanças visíveis de condições ocultam, de fato, a permanência nas posições relativas” (p. 149). Isto é, a mudança pode ser um tipo de mecanismo para promover a permanência, como o autor ilustra, quando pontua sobre o aumento quantitativo de mulheres no ensino superior, o que não indica que houve de fato uma modificação no modo como são tratadas e/ou na qualidade dos espaços que ocupam, sempre subalternizados. Ou seja, pode ser indício de que essa pequena abertura seja para que essas mulheres permaneçam no lugar que já ocupavam antes, mas com essa sensação de mudança, e com mais mulheres concorrendo pela mesma posição – inferiorizada.

Assim, Bourdieu (2019) destaca que:

O exemplo mais flagrante dessa permanência dentro da mudança e pela mudança é o fato de que as posições que se feminilizam estejam ou desvalorizadas [...] ou declinantes, com sua desvalorização duplicada, em um efeito bola de neve, pela deserção dos homens, que ela contribuiu para provocar. (Bourdieu, 2019, p. 150-151).

Embora esteja se referindo às estruturas escolares e de inserção no mercado de trabalho, a citação anterior nos proporciona um entendimento do feminejo como gueto, retomando a ideia de posições subalternizadas dentro de um campo abordado no parágrafo anterior. Os cantores do sexo masculino ocupariam de destaque, um lugar dentro do gênero musical, o sertanejo universitário; e às mulheres restaria um subgênero, o feminejo, de menor importância e no qual as mulheres e os temas tidos como femininos ficariam confinados. Bourdieu (2019), em outra passagem, assinala:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (Bourdieu, 2019, p. 22, grifo do autor).

Dessa forma, buscamos fomentar a discussão sobre a transformação corporal das mulheres na música sertaneja, mais especificamente, no movimento feminejo. Quando as compositoras e cantoras Maiara e Maraísa, Marília Mendonça, Simone e Simaria e Naiara Azevedo, que são as precursoras deste gênero musical, possuíam uma estrutura corporal que não estava nos “padrões de beleza”. Isto é, estavam acima do peso colocado como ideal para ser considerado um corpo belo.

Podemos notar nos trechos de entrevistas concedidas por Maiara e Maraísa, Marília Mendonça e Naiara Azevedo, a diversos veículos de comunicação, que o assunto corpo é recorrente. Seja para comentar sobre a mudança corporal, como verificamos com o fragmento da entrevista de Naiara Azevedo inserida anteriormente, ou para assinalar que o corpo feminino pode ser um atrativo para o público. Isto é, aparentemente mencionar o tema corpo em qualquer nível, é quase que obrigatório durante as entrevistas, como é possível constatar com os extratos de entrevistas a seguir.

Em entrevista de Maiara e Maraísa, concedida ao apresentador Marcus Bernardes no programa Blognejo, Mayara diz:

“– a gente [es]tava mais gordinha, mandaram a gente para o Spa.”
[Maraísa interfere e diz:]

“– mais gordinha do que a gente está agora. Nós já emagrecemos, já!”
(Pereira, M. C. H.; Pereira, C. M. H, 2014).

Na “Festa das Patroas”, entrevista concedida por Marília Mendonça, Maiara e Maraísa ao programa The Noite, no dia 24 de março de 2016, Danilo Gentili questiona:

– No show de vocês tem mulheres peladas? Tem mulheres dançando? Vocês não tiram a roupa?

[Marília Mendonça, Maiara e Maraísa respondem:] – Não mesmo!

[Danilo Gentili:] – Tem alguém que aparece sensual e rebolando?

[Maiara responde:] – De vez em quando a gente coloca uns vestidos mais curto[s], igual da Marília. (Mendonça; Pereira, M. C. H.; Pereira, C. M. H. 2016, não paginada).

Em ambas as situações, podemos notar que a notoriedade foi atribuída ao corpo feminino, que para além da exigência de uma aparência de boneca, ainda precisa desempenhar uma função de entretenimento, pois consideram que, para cantoras mulheres, apenas as habilidades vocais não são suficientes para conferir mais *ibope* aos seus programas. Elas precisam demonstrar que tem um algo a mais que está relacionado direta-

mente ao corpo. Portanto, devem buscar ser “bonecas de luxo”, de acordo com os jogos de força protagonizados por mulheres e homens no universo da música sertaneja.

Considerações finais

No percurso traçado neste trabalho, buscamos analisar a posição da mulher no universo da música sertaneja, mais especificamente no feminejo, o qual, apesar de ser um segmento do estilo musical sertanejo universitário – denominado “universitário” por conta dos cantores e fãs do gênero serem em sua maioria jovens, entre os quais subentende-se haver menos preconceito, ao contrário, promove uma distinção entre cantores e cantoras, a começar pela denominação de cada gênero musical. Partimos, para isso, da reflexão sobre a emergência da conceituação e os desdobramentos dos debates sobre gênero no contexto das ciências sociais e humanas e no campo político do movimento feminista, aludidos brevemente, para direcionar nossa atenção para as tensões que envolvem a presença da mulher no universo da música sertaneja.

Nesse patamar, outro ponto emergente para a reflexão foi a questão de gênero que se apresentou quando notamos que, para além da relação da posição no feminejo, as mulheres compositoras e cantoras como Maiara e Maraísa, Marília Mendonça e Naiara Azevedo tiveram que modificar seus corpos, assim como apontado por Beauvoir (1970), para que fossem tidos como corpos femininos aceitáveis, adequados aos padrões de beleza vigentes na sociedade.

Ampliamos nossa reflexão ao trazer para este debate as contribuições da sociologia da cultura de Pierre Bourdieu, particularmente à luz da noção de campo e de *habitus*, visando a compreendermos a participação feminina nesse universo musical. Assim, percebemos o feminejo enquanto um campo (Bourdieu, 2018) dotado de regras e lutas específicas, que também promove a constituição de um *habitus* (Bourdieu, 2018), que, na verdade, mostra-se como um combinado entre um *habitus* existente no universo da

música sertaneja e um provável novo *habitus* advindo do próprio campo renovado. Nesse sentido, buscamos fomentar uma discussão da posição da mulher nesse espaço social que é o feminejo, articulando a reflexão com o debate sobre gênero – o que, em nosso entendimento, sugere inflexões para o pensamento sobre a participação da mulher na própria vida em sociedade, assim, como toca em cordas sensíveis da formação humana, em sentido amplo.

Desse modo, problematizamos, partindo de uma alegoria, a relação entre as “bonecas que cantam” e os “gargantas de ouro”, suscitando uma reflexão sobre os papéis que os agentes sociais, mulheres e homens, exercem no universo da música sertaneja. Foi possível notar que quando se trata de mulheres cantando, como bem explicita o caso das Irmãs Celeste, seus atributos físicos se sobrepõem às suas habilidades vocais, e isso se disseminou ao longo dos anos, de modo que reverberou no feminejo, porque as mulheres mudaram suas estruturas corporais para permanecerem como “bonecas” em cima do palco. Apontamos, portanto, que como assinalou Bourdieu (2019), foi uma mudança para uma permanência.

Propusemos uma reflexão sobre os motivos da mulher “encantar” e os homens “cantar”, e trouxemos indícios de que o corpo feminino é entendido socialmente, e de uma forma que podemos denominar como decorativa, ou seja, geralmente a mulher não é considerada como um ser humano completo, capaz de desenvolver qualquer atividade – é sempre esperado, ou exigido, que embeleze a posição que ocupa em vários espaços sociais. Enquanto isso, ao corpo masculino é concebível qualquer habilidade, e assim pode “cantar” e desenvolver uma aptidão vocal que o permita se inserir e permanecer no gênero sertanejo – ou qualquer outro –, independente de seus atributos corporais.

Neste sentido, exploramos que, para que a mulher não desenvolva a mesma função ou tenha a mesma posição que o homem, um dos mecanismos da dominação masculina elucidada por Bourdieu (2019) é manter

a “distância”. Por essa razão, a importância de a mulher pertencer ao feminino, por ser mulher e “dever” buscar permanecer como uma boneca e encantar, seria porque, por mais que tenha havido mudanças ao longo dos anos no universo da música sertaneja, a mulher – em diversas situações – ainda permanece no lugar da boneca, que parece estar na posição de cantora, mas que somente é vista como encantadora, e, para isso, seu corpo deve atender a rígidos padrões de beleza.

Referências

ALONSO, Gustavo. *Cowboys do asfalto*: música sertaneja e modernização brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ANTUNES, Edvan. *De caipira a universitário*: a história do sucesso da música sertaneja. São Paulo: Matrix Ed., 2012.

AZEVEDO, Naiara de Fátima. Blognejo Entrevista – Naiara Azevedo. [Entrevista cedida a] Marcus Bernardes. *YouTube*, Rio de Janeiro, 27 jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2TkHUm27eFQ&list=PLfayPIWShvPcWg9EXeiJHsy-sscBVORnp&index=5&t=3172s>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BARBOSA, Jaqueline Aparecida. Uma análise bourdieusiana do GT 23 da Anped: as configurações de forças neste campo social. *In*: SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE-FE/UFG), 14 jun. 2021, [Goiânia, GO]. [*Trabalho apresentado via plataforma Google Meet*]. Goiânia, GO: PPGE-FE/UFG, 2021. Evento virtual. Tema: Estado, sociedade e produção de conhecimento: a laicidade na educação pública. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/Seminário_PPGE_2021_Programação.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*: fatos e mitos. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970. v. 1.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução: Maria Helena Kühner. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

CORRÊA, Sonia. O conceito de gênero: teorias, legitimação e uso. *In*: BARNSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (org.). *O Progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 22, p. 201-246, 2004.

HOLLANDA, Heloísa B (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

MELO, Ana Flávia Tavares de. *“Amante não tem lar”*: análise das relações entre dominação masculina e o feminejo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MENDONÇA, Marília Mendonça; PEREIRA, Maiara Carla Henrique; PEREIRA, Carla Maraíse Henrique. Entrevista com Marília, Maiara e Maraísa (Festa das Patroas). [Entrevista cedida a] Danilo Gentili. *The Noite com Danilo Gentili*, São Bernardo do Campo, SP, 24 mar. 2016. Programa do Sistema Brasileiro de Televisão. Entrevista publicada pelo canal The Noite com Danilo Gentili, no YouTube, em 25 de março de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-3qKYLWld4q4&list=PLfayPIWShvPehuSjasXgAQaDF9fHqefS&index=7>. Acesso em: 26 set. 2019.

NEPOMUCENO, Rosa. *Música caipira: da roça ao rodeio*. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção Todos os Cantos).

PEREIRA, Maiara Carla Henrique; PEREIRA, Carla Maraíse Henrique. Blognejo entrevista – Maiara & Maraísa, que cantam a belíssima “No dia do seu casamento”. [Entrevista cedida a] Marcus Bernardes.

YouTube, Rio de Janeiro, 26 mar. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VCVJH7cWRLU&list=PLfayPIWShvPd-5m-Z1XdQul2sNgg21lZPu&index=6&t=1878s>. Acesso em: 10 set. 2020.

RECANTO das duplas: a maior biblioteca virtual da música raiz. Ribeirão Preto, SP, 15 set. 2008. Disponível em: https://www.recantocaipira.com.br/duplas/milionario_jose_rico/milionario_jose_rico.html. Acesso em: 5 abril 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

**EDUCAÇÃO E
PROBLEMAS
ATUAIS**

Significados de las experiencias de formación permanente en profesores/as de idioma extranjero inglés de Jujuy, Argentina

Susana Beatriz Argüello

María Fernanda Rodríguez

Presentación: La investigación.

Informamos sobre los resultados de una investigación sobre los significados de las experiencias de formación permanente que construyen profesores/as de inglés en la provincia de Jujuy, Argentina.¹ El estudio pertenece a un proyecto marco, con sede en las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.²

A partir de un análisis multidimensional, multi-referencial y complejo, dicha investigación se desarrolló a través de tres líneas de indagación abarcando distintas dimensiones del objeto de estudio; diferenciadas pero articuladas entre sí en torno a un marco teórico y metodológico común,

1. Jujuy es una provincia situada al norte de la República Argentina, que limita con el sur de Bolivia y el noroeste de Chile.

2. Argüello (2016).

los cuales a la vez, constituyen sub-proyectos del proyecto marco.³ En este escrito comunicamos algunos resultados obtenidos en uno de esos sub-proyectos⁴ cuyo objetivo general conocer y comprender las experiencias de formación permanente de profesores/as de inglés en nuestra provincia, concretamente los/as docentes afiliados/as a la Asociación Jujeña de Profesores de Inglés (AJPI). Nos preguntamos específicamente acerca de cuáles son y cómo significan sus pasos por acciones de formación permanente, qué tipo de acciones eligen, qué demandas formativas plantean y qué uso (transferencias docentes) hacen de lo aprendido en las acciones de formación permanente que realizan.

Partimos del supuesto inicial que el conocimiento de un idioma extranjero como el inglés constituye una de las herramientas básicas de comunicación e inserción social en un entorno globalizado. Para la enseñanza de este idioma, se requiere de profesores/as formados/as; esto implica contar con el conocimiento lingüístico general y específico sobre el contenido, el dominio de las estrategias y técnicas de enseñanza como así también ser capaz de transmitir la cultura de la lengua que los/as alumnos/as están estudiando. En nuestro contexto local, la formación de grado de estos/as profesores/as se produce en carreras de formación inicial – no universitaria – en los denominados “institutos de educación superior” (IES), o, en “instituciones de formación de gestión privada. A nosotras nos interesó investigar no sobre la formación de grado sino sobre la experiencia de los/as profesores/as durante su formación post-inicial o permanente.

-
3. Las líneas de investigación son las siguientes: nº 1 - Formación permanente en la Argentina y la región (2006-2016); nº 2 - Políticas de formación permanente de profesores/as; nº 3 - Sujetos, instituciones y experiencias de formación permanente de profesores/as. Cada una de éstas es abordada por distintos integrantes del equipo de investigación – de manera individual o colectiva –, atendiendo sus intereses de conocimiento, experiencia profesional y nivel de formación en investigación. Algunas de estas líneas constituyen temas de tesis de grado y/o de posgrado de algunos de los miembros del equipo.
 4. Sub-proyecto que se integra a la línea de investigación nº 3 del proyecto marco.

Para responder nuestros interrogantes, nos acercamos a la AJPI,⁵ institución que congrega a estos/as profesores/as y que se caracteriza, entre otros aspectos, por desarrollar regularmente acciones de formación permanente para todos sus asociados. Por esta razón, el estudio cobra relevancia no sólo por su aporte al avance del conocimiento sobre la relación de los profesores de inglés con la formación permanente, sino también por su potencial contribución al desarrollo de políticas de formación continua por parte del estado, como de otros agentes formadores: instituciones de nivel superior, gremios docentes e instituciones sin fines de lucro de la sociedad civil.

Comunicaremos a continuación sobre los resultados obtenidos. En primer término, daremos cuenta de las referencias teóricas que sustentan nuestro estudio, para luego informar sobre el proceso de trabajo de campo realizado y los resultados obtenidos en torno a cuatro dimensiones analíticas del trabajo: los tipos de acciones formativas que realizan los/as profesores/as, sus contenidos, las razones que sustentan los criterios de elección de éstas acciones y las transferencias docentes que realizan a la práctica.

Los supuestos teóricos de partida

La investigación se nutre de un doble campo del saber: la investigación fenomenológica e interpretativa en educación, como así también de los estudios sobre formación y desarrollo profesional docente.

El primero ofrece la noción de “construcción social” de la realidad, propia del interaccionismo simbólico y la sociología del conocimiento. Peter Berger y Thomas Luckman (1991) describen el proceso de realización ininterrumpida de la realidad a través de los encuentros cotidianos entre los agentes. La realidad social es un permanente constructo humano: se nutre por la producción e intercambio de acciones sociales provistas de sentido. De allí la necesidad de la comprensión del “sentido de la acción

5. De aquí en adelante, usaremos la sigla AJPI, para hacer referencia a esta asociación.

social” en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los actores (Vasilachis, 1992). La acción social es una estructura significante, se basa en el significado que el sujeto le va confiriendo a sus acciones, a las acciones de los demás y a las cosas. Estos significados se construyen socialmente. La conciencia individual es siempre social, es intersubjetiva, no sólo como vehículo sino como estructura significativa que debe ser decodificada. Berger y Luckman (1991) hablan de la “construcción social de la realidad” en donde la vida cotidiana y el sentido común de los/as profesores/as constituyen el campo para entender dichos significados.

En dicho marco cobran relevancia los significados acerca de las experiencias de formación permanente de los/as profesores estudiados. La noción de “experiencia”, clave en esta investigación, es considerada dentro del paradigma filosófico de base fenomenológica denominado: “experiencia-acontecimiento” (Greco *et al.*, 2008), distanciado de la filosofía clásica y moderna, donde la experiencia adquiere el status de “experimento” y que coloca al sujeto como pasible de una transformación “desde afuera”, con una subjetividad controlada artificialmente por otros. Desde el paradigma de la experiencia-acontecimiento en cambio, se pone el acento en la relación sujeto-mundo, donde éste es conocido a partir de su inmersión en él. Se recupera la estructura intencional de los actos de la conciencia, y por ello, coloca al sujeto como productor de sentidos de dicha realidad. El sujeto es experiencia en relación a otros. La experiencia en tanto “acontecimiento subjetivo” refiere a que no hay experiencia sin otros, no hay mundo sin otros, pero sólo en la singularidad de la experiencia es donde se constituye eso que caracteriza el proceso de subjetivación. La experiencia es un entramado que sostiene y una ruptura en el devenir subjetivo, a un mismo tiempo, en la que el sujeto se transfigura. Se escapa a la repetición y al automatismo, no hay un orden externo que imponga y defina una experiencia, sino que ésta transforma posiciones en el marco de una situación y en forma inmanente a ella (p. 70-75). Se relaciona más

bien con lo inesperado, lo imprevisto, se presenta sin obedecer a un plan o a un orden de las cosas. La experiencia en la medida que reclama significados nuevos para lo vivido, nuevos sentidos para algo que no se tenía o no se había encontrado (Gadamer, 1977, p. 428 *apud* Contreras; Pérez de Lara, 2010, p. 25). Lo que hace que una experiencia tome forma es la aparición de un proceso subjetivo en un determinado momento a partir de una conjunción de condiciones que lo permiten.

En estudios anteriores (Argüello, 2015), ampliamos el alcance de esta noción de experiencia, destacando su carácter “temporal y formativo”. A igual que los estudios biográficos y la investigación narrativa, nos propusimos interpretar la naturaleza humana (en tanto experiencia “vívida”) que puede aplicarse a la experiencia educativa (también en tanto que experiencia “vívida”) (Connelly; Clandinin, 2009, p. 18). En ese sentido, la noción refiere a un plano temporal diferente al del presente (la práctica *in situ*), refiere más bien, a algo “pasado”, ya “vivido”. Ese pasado vivido en el contexto de la formación permanente, es sobre lo que se indagó con los/as profesores/as.

Desde un plano formativo y desde una mirada foucaultiana, Larrosa ([1992], p. 270 *apud* Silber, 2003, p. 8) define la “experiencia de sí” como el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad. Las experiencias son resultados de procesos de significación regulados socialmente que otorgan un sentido a la propia práctica en un contexto particular. Para Larrosa ([1998] *apud* Skliar, 2009), toda experiencia no es “eso que pasa” – o al menos, no sólo es eso –, sino:

es “eso que me pasa a mí”, y esto significa que: “Primero, que la experiencia es una relación con algo que nos soy yo: su condición de alteridad, de exterioridad. [...] Segun-

do, que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. [...] Tercero, que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como los otros sufrimos efectos, “somos afectados”. (p. 18-20, énfasis del autor).

De este modo, el autor señala varias dimensiones de la experiencia:

- Exterioridad, alteridad y alienación en lo que tienen que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de “eso que me pasa”.
- Reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de: “eso que me pasa”.
- Pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de “eso que me pasa”. (p. 18, énfasis del autor).

Son entonces, el conjunto de acciones vividas y dotadas de significado por los sujetos en el tránsito por instancias que los colocan en situación de atravesar una transformación subjetiva, una conversión de un estado subjetivo a otro. Estas experiencias son constructoras y mediadoras de la relación que cada sujeto tiene consigo mismo. Siguiendo esta interpretación, y en el marco de la formación de docentes, María C. Davini señala que:

estas experiencias de definen como aprendizajes y adquisiciones de saberes y reglas prácticas por parte de los individuos, que configuran determinados modos de actuar, de proceder, de relacionarse con los demás y consigo mismos y que, por tanto, tienen consecuencias en su construcción como docentes. (Davini, 2002, p. 187).

En este sentido, las experiencias de formación permanente, con los dispositivos adecuados, pueden llegar a transformadoras del sujeto en tanto productoras de nuevos aprendizajes.

El otro campo conceptual refiere a la pedagogía de la formación y el desarrollo profesional docente. Para precisar el sentido con que se enten-

derá la formación permanente en este trabajo, apelamos a los aportes de la Pedagogía de la Formación Docente (Davini, 1997) y a la Pedagogía del Desarrollo Profesional Docente (Imbernón, 2007; Perlo, 1998; Vezub, 2013).

Desde estos aportes, la formación de un/a docente en sentido amplio, incluye los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en torno al oficio durante su paso por el magisterio y por las instituciones de educación superior que los habilitan para tal fin. En un sentido más acotado, incluye también a todos aquellos saberes aprendidos antes de dicho proceso, es decir, durante la trayectoria personal, social y escolar previa del/a alumno/a, como después del mismo, o sea, en los ámbitos de socialización laboral de los/as profesores/as, como en el marco de acciones de formación permanente, todas instancias con alto impacto formativo en éstos/as (Davini, 1997, p. 79-80; Zoppi, 1998, p. 141-149).

Sobre la noción de formación, seguimos la propuesta por Ferry (1997) quien la entiende como una dinámica de desarrollo personal, un formarse a sí mismo con mediaciones, un trabajo para sí y sobre sí. Esta noción difiere de los sentidos derivados de la etimología de la palabra (formar, dar forma, modelar) que refieren a un sujeto pasivo que recibe una formación por acción externa de otro, supuesto “formador/a”. El autor sostiene que se trata de una perspectiva psicosociológica que incluye todos los aspectos que están relacionados con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, analizados de manera tal que se pueda notar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional. Al referirse a la formación, Ferry aclara que se refiere a la formación profesional, la que reconoce entre una variedad de posibilidades, “los conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera” (Ferry, 1997, p. 54).

Respecto a la formación permanente, cabe aclarar que existe una variedad de prácticas y términos que hacen referencia a las acciones de formación post-inicial de los/as profesores/as (capacitación, perfecciona-

miento, formación continua, etc.), cada una de ellas se relaciona directamente con distintos enfoques y modelos de formación. Así, Perlo (1998 *apud* Serra 2004, p. 61), señala al respecto que las acciones de perfeccionamiento, la actualización y el reciclaje responden a un modelo que toma la formación como “aggiornamento” o puesta al día, que ubican al/la docente en un lugar de pasividad y dependencia. En cambio, el modelo asociado a la “formación permanente o de desarrollo profesional”, en general, no se orienta al “aggiornamento” sino a la revisión, reflexión y transformación de la práctica docente. Profundizando la noción de “desarrollo profesional” se puede decir que refiere a un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente a través de la mejora de los conocimientos profesionales, a una actitud de constante aprendizaje por parte de los/as profesores/as (Imbernón, 2007, p. 45).

Por su parte, para Alanís Huerta (1997) la noción de formación permanente alude a que el sujeto participa de manera voluntaria en la planeación, el desarrollo y la evaluación de su propia formación, en el marco de un proceso de formación autogestionaria (p. 31-38). Es esta noción la que adherimos en este estudio. El modelo de “reflexión sobre la propia práctica”, el “de investigación” o el “centrado en la escuela”, son algunas de las modalidades de desarrollo profesional que se pueden ubicar en este enfoque (Serra, 2004, p. 63-67). Dentro de éste interesa también el modelo orientado a la “reflexión sobre el pensamiento de los/as profesores/as”. En este modelo, las estrategias utilizadas provienen del campo de la investigación, tales como la redacción y análisis de casos, las biografías personales, las narrativas, los constructos personales y las teorías implícitas, el análisis del pensamiento del/a profesor/a a través de metáforas y del conocimiento didáctico de los contenidos. El principio sobre el que operan estas estrategias es que la explicitación y análisis de los puntos de vista de los/as profesores/as constituye una condición de posibilidad para el cambio.

Entendemos que en la literatura específica sobre este tema y en las prácticas concretas de formación permanente se usan de manera indistinta distintas denominaciones para hacer referencia a esta modalidad de formación; las cuales han tenido su origen y desarrollo dentro de determinadas corrientes pedagógicas y contextos socio-histórico-políticos (Birgin, 2012, p. 15-22). Pero, en función de lo tratado hasta aquí, la de formación permanente es la que más se ajusta a nuestros intereses de conocimiento y a nuestro modo de entender este tipo de formación.

Proceso metodológico desarrollado

Desde el punto de vista metodológico trabajamos con un enfoque interpretativo con técnicas cualitativas para la obtención de datos, tales como cuestionarios abiertos y análisis de documentos (Vasilachis, 1992). Justificamos estas decisiones metodológicas en nuestra adhesión a la noción de doble hermenéutica de Schutz, para quien los sujetos ya poseen significados sobre el mundo social (Conceptos de primer orden) y el papel del investigador es reinterpretarlos dentro de sus propios esquemas teóricos (Conceptos de segundo orden). De allí que la recuperación de la perspectiva interna del sujeto requiere fundamentalmente del uso de métodos cualitativos e interpretativos, como los ya citados. De este modo y sobre la base de un diseño flexible, se buscó la triangulación de fuentes, informantes e investigadores, como así también la realización de muestreos intencionales en donde la selección de los informantes se realiza en función de los objetivos de la investigación y las nociones teóricas que la fundamentan. Usamos, asimismo, el método de análisis en progreso de Taylor y Bogdan (1992), que se desarrolla en tres niveles: descubrimiento; codificación y relativización de los datos.

En el trabajo de campo,⁶ aplicamos un cuestionario auto-administrado con preguntas cualitativas abiertas a treinta (30) profesores pertene-

6. El trabajo de campo se concretó en 2019 y el análisis de datos en 2020.

cientes a AJPI que se desempeñan en distintos niveles educativos, lo que constituye casi el 50% de los docentes afiliados. Con este instrumento buscamos indagar acerca del perfil de los entrevistados, sus elecciones de acciones de formación permanente, las razones que las sostienen, sus demandas formativas y los usos que le dan a lo aprendido en las acciones formativas que realizan. También consultamos documentos sobre la AJPI para conocer la institución y su oferta formativa.

Para caracterizar el perfil de los sujetos estudiados, podemos decir que la mayoría de los/as docentes que aportaron la información, se desempeñan en el nivel de educación secundaria (96,66%), y solo un porcentaje mínimo trabaja en nivel superior (no universitario), primario e inicial.

El 86 % de ellos, cuenta con título de nivel superior (no universitario) de cuatro años de duración, obtenido en carreras de profesorado de inglés de distintos institutos de educación superior⁷ de la provincia de Jujuy.⁸ Cabe agregar que la universidad jujeña no ofrece esta titulación a nivel de grado y los/as profesores/as que optan por carreras de profesorado universitario, licenciatura o traductorado deben cursarlas presencialmente fuera de la provincia, o, a través de carreras virtuales de algunas instituciones universitarias del país.

La antigüedad docente de estos/as profesores/as varía entre dos (2) a treinta años (30) años, predominando el grupo de “profesores experimentados” (73,33%), es decir, aquellos que cuentan con más de cinco años en el ejercicio de la profesión, según la clasificación de Francisco Imbernón (2007).

Los resultados: algunas dimensiones analíticas.

-
7. De aquí en adelante se usará esta sigla para referirnos a este tipo de instituciones.
 8. Los Institutos de Educación Superior (IES) donde se imparte la carrera de profesorado de inglés en nuestra provincia son: IES n° 1 (Sede La Quiaca); IES n° 2 (Sede Humahuaca – Tilcara); IES n° 4 (Sede San Salvador de Jujuy); IES n° 5 (Sede San Salvador de Jujuy); IES n° 6 (Sede Perico – El Carmen); IES n° 9 (Sede San Pedro); IES n° 10 (Sede Libertador General San Martín).

En este apartado informamos sobre los resultados obtenidos. En primer lugar, presentaremos la institución a la que pertenecen los informantes y en segundo lugar comunicaremos sobre cuatro dimensiones analíticas emergentes del estudio: los tipos de acciones de formación que realizan los/as docentes, los contenidos de las mismas, los criterios que fundamentan la elección de éstas y los usos o transferencias que realizan de lo aprendido en sus prácticas de enseñanza. Estas cuatro dimensiones nos permiten responder a nuestros interrogantes iniciales acerca de las experiencias de formación permanente que realizan los/as profesores/as consultados.

La Asociación Jujeña de Profesores de Inglés

Esta institución fue creada como una asociación sin fines de lucro el 15 de mayo de 1971, contando con cincuenta (50) años de antigüedad. Posee personería jurídica y se constituye en San Salvador de Jujuy, capital de la provincia de Jujuy, fijando su zona de influencia en todo su territorio. Al momento de la investigación, registraba sesenta y cinco (65) socios/as activos/as.

Según su estatuto, la asociación tiene como fines fundamentales:

- a) fomentar el perfeccionamiento de los profesores de inglés, tratando de lograr una constante superación y actualización en lo que se refiere a planes de estudio, programa y métodos de enseñanza de la especialidad en todos los niveles; b) estrechar vínculos con los profesores de inglés y las instituciones educacionales y culturales argentinas y extranjeras que se propendan a la difusión de la lengua inglesa y al mejoramiento de su enseñanza; c) gestionar, cuando lo considere conveniente, ante las autoridades competentes la sanción de leyes, decretos y resoluciones relacionadas con los intereses de la Asociación y de sus miembros; y d) fomentar la amistad y la solidaridad entre sus miembros. (AJPI, 1971, p. 4).

La asociación procura también:

a) agrupar a todas las personas que poseen título de la especialidad expedido por las universidades nacionales, provinciales y privadas, institutos superiores de profesorado e instituciones similares reconocidas por el Ministerio de Educación de la Nación; b) gestionar la creación y sostenimiento de becas de estudios dentro y fuera del país; c) publicar folletos, volantes, circulares, boletines o revistas que considere necesarias para la ejecución de sus fines; d) formar bibliotecas, archivos, colecciones de material audio visual, etc.; y e) organizar congresos, seminarios, conferencias, cursos y cursillos y realizar toda otra actividad concordante con los fines para los que ha sido creada. (AJPI, 1992, p. 4-5).

Desde el punto de vista de su organización, la asociación está dirigida por una comisión directiva integrada por un/a presidente, un/a vicepresidente, un/a secretario/a, un/a prosecretario/a, un/a tesorero/a, un/a protesoro/a, dos vocales primeros/as y dos vocales segundos/as. La Comisión Directiva es elegida en asamblea general ordinaria.

Un aspecto relevante a destacar es el hecho que está adherida a la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés (Faapi), con la cual mantienen relaciones de cooperación e intercambio académico.

Entre las últimas acciones de formación docente que ofreció la AJPI, se encuentran: las IV, V y VI Jornadas de Fonética de la Lengua Inglesa, Curso de Didáctica de la Fonética de la Lengua Inglesa, La enseñanza de la gramática inglesa en contextos académicos, Seminario de Lenguas Extranjeras, cursos sobre el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, entre otras (AJPI, 2013–2017).

Esta breve referencia a la AJPI nos permite advertir que se trata de una institución que congrega a la mayoría de los/as profesores/as de inglés de la provincia, cuyos objetivos y acciones se estructuran en torno a un eje principal como la formación permanente de sus afiliados, lo cual otor-

ga pertinencia a su elección en este trabajo por ser un agente formador de relevancia en el campo local.⁹

Los/as profesores/as de inglés y su relación con la formación permanente

Sobre las acciones de formación permanente que realizan los/as profesores/as

Respecto a los “tipos de acciones de formación permanente” que realizan los/as profesores de inglés de la AJPI, pudimos clasificarlas en cuatro grupos: a) cursos de capacitación; b) postítulos y posgrados; c) congresos; y d) conferencias.

Algunos de los/as docentes señalan haber realizado “cursos de formación general”; “cursos de didáctica de la pronunciación”, “cursos relacionados a la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación”, “cursos sobre escritura en inglés”, entre otros registros semejantes. Analizamos estas elecciones como parte del fenómeno del “cursillismo”, es decir, aquella modalidad hegemónica de formación continua, ya estudiado y criticado desde hace tiempo en la literatura sobre el tema, cuya presencia sigue siendo vigente en la mayoría de las propuestas formativas que se ofrecen en nuestro contexto local, no sólo desde la AJPI, sino también desde otros agentes formadores, tal como se deriva de las respuestas de los/as informantes.

Martínez Olivé (2009, p. 81) señala al respecto que: “[...] el curso se convirtió en el epítome de la capacitación. Actualizar y capacitar profesores es ofrecerles cursos”. Una respuesta al porqué de su fuerte presencia en nuestros tiempos, la encontramos en el aporte de Raúl Menghini

9. Cabe agregar que el campo de la formación docente en nuestro medio está conformado por la oferta ofrecida por los siguientes agentes: el Estado (provincial o nacional), la Universidad local, los institutos de educación superior, los gremios y las ONG. Sin embargo, en el área de idioma extranjero inglés, la AJPI es el agente formador más relevante por su trayectoria institucional. El Estado, los IES, la universidad y los sindicatos en general ofrecen programas formativos en otras áreas del saber, y, escasamente en idiomas extranjeros

(2014), quien plantea la hipótesis que el formato curso tiene su origen en la trasposición de la lógica de la formación inicial a la formación permanente, esto es, se replica la lógica con que se organizan los diseños curriculares de los profesorados – generalmente armados a través de una serie de cursos o materias, a un espacio formativo diferente como es la formación permanente que posee otras características formativas, especialmente la de trabajar con un docente en ejercicio (p. 147). A esta hipótesis, agregamos nosotras que su vigencia tiene que ver también con el predominio de ciertos modelos de formación permanente, generalmente asociados al “aggiornamento” del/a docente del cual hicimos referencia al inicio del capítulo. Para Perlo (1998 *apud* Serra, 2004, p. 62), la “capacitación” se plantea sobre la base de cuestionar la capacidad de los docentes para resolver los problemas de la práctica educativa con la formación de grado recibida. Es vista como el instrumento para cubrir los vacíos, los “baches” de la formación inicial recibida. En una oferta de este tipo, generalmente masiva, destinada a docentes que trabajan en diferentes escenarios educativos. La concepción de sujeto docente que sostiene esta forma de trabajo se asocia a la de alguien que no posee capacidades, alguien pasivo que recibe una ayuda heterónoma para cubrir esas falencias.

Por otro lado, si bien el formato “curso” es el más recurrente, este grupo de docentes busca otras alternativas formativas. Traemos las voces de los/as docentes para dar cuenta de alguna de éstas. Una docente señala haber realizado “cursos a nivel de posgrado en el exterior”, facilitado por las becas de intercambio que la AJPI u otras instituciones del medio local promueven. Otras dos docentes realizaron una “Diplomatura en traducción fonética”. Estos registros nos hablan acerca de una apuesta de las docentes por una formación superadora del formato curso, para avanzar a formaciones de largo aliento como puede ser una carrera de postulación, y que generalmente tiene mayor impacto formativo por conformarse como un trayecto o proyecto curricular sistemático, que por su especi-

ficidad profundiza en un área de conocimiento. Por su parte, los cursos de posgrado en el exterior, además de ser realizadas en universidades extranjeras – generalmente de alto nivel académico –, cuentan con el valor agregado de contar con la experiencia formativa que implica aprender en un país de habla inglesa. En ambos caso, se trata de docentes que se mueven del lugar de mero receptor de cursos que se ofrecen externamente en el mercado de la capacitación, a un lugar de sujeto activo que elige una propuesta por decisión propia y atendiendo a sus deseos e intereses de profesionalización.

La asistencia a “congresos y conferencias”, son otras de las acciones de formación continua que los profesores de inglés suelen realizar, respondiendo también a la hipótesis anterior de que suelen ser elegidas porque responden a sus propios intereses y gustos.

En síntesis, esta aproximación a las acciones de formación que realizan los/as docentes, nos ofrecen pistas respecto a las orientaciones que sustentan sus elecciones. Por un lado, nos encontramos con un grupo de docentes que prefiere modalidades basadas en el “aggiornamento” como modo de profesionalización, mientras que otro grupo avanza hacia modalidades formativas de “mayor impacto formativo”, orientadas a sus propias necesidades e intereses, dando cuenta de la conformación de una profesionalidad más autónoma y en mayor sintonía con su desarrollo profesional.

Un dato a destacar es que la mayoría de las acciones elegidas por los/as docentes, sean de uno y otro grupo, han sido acciones promovidas por la Asociación Jujeña de Profesores de Inglés, lo que muestra la relevancia social de esta institución como agente formador en la provincia.

Sobre el contenido de las acciones de formación permanente que realizan los/as profesores/as

Con respecto al contenido de los cursos que los/as profesores/as hicieron recientemente, el material empírico revela que éstos/as priorizan los relacionados a la didáctica especial, luego los de formación general en inglés y formación pedagógica, y en menor medida alfabetización, gramática inglesa y lingüística.

Dentro del primer grupo de acciones, los de “didáctica especial”, los/as docentes eligen cursos sobre “herramientas prácticas para la enseñanza del idioma”, “sobre didáctica de la fonética”, “metodología de la enseñanza del inglés”; sobre “enseñanza a través del contenido”. Los/as que eligen acciones de “formación general en inglés”, no especifican concretamente el contenido de las mismas, salvo un caso que refiere a “inteligencias múltiples”; mientras que los/as que eligen cursos de “formación general pedagógica” refieren a cursos o acciones sobre “juegos”, “tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza”, “pizarra interactiva”. Finalmente, están aquellos/aquellas, muy pocos en realidad, que eligen cursos o acciones formativas en alfabetización, gramática inglesa y lingüística, sin especificar mucho más el alcance de los mismos.

Por otro lado, los datos obtenidos revelan que los/as docentes optan por cursos específicos del idioma, pero también cursos que les permiten adquirir habilidades en otras áreas del saber. Temáticas como la Lingüística, la pronunciación y la Gramática son muy importantes en la formación permanente de los/as docentes de inglés, ya que se trata de la enseñanza de una lengua no nativa donde el/a docente se desempeña como el principal o, incluso en ciertos contextos, único modelo de habla y escritura en inglés. Esto le exige ser un/a usuario/a competente y un/a agente crítico e informado de los aspectos relacionados con su análisis lingüístico. Un aspecto importante a considerar es que los cursos que ofrecen estos contenidos, que generalmente suelen ser de mayor complejidad para su aprendizaje, suelen ser elegidos por profesores/as de mayor antigüedad que ejercen en el nivel

superior (terciario o universitario) donde estos contenidos están presentes como materias en los diseños curriculares de los profesorados de inglés y donde el manejo de dichos conocimientos y habilidades suele ser una exigencia importante al estar formando a futuros profesores/as.

Un aspecto transversal en las respuestas de los/as informantes es su preferencia por acciones o cursos dictados en lengua inglesa, lo que les permite adquirir mayor práctica en el manejo comunicativo de la lengua.

Una de las posibles razones por la opción de los cursos de didáctica especial puede deberse al perfil de los/as profesores/as de educación secundaria, generalmente nóveles (con menos de cinco años de antigüedad) y profesores/as experimentados/as de antigüedad media (entre 5 y diez años), quienes buscan “metodologías” y “herramientas prácticas” para la enseñanza en dicho nivel educativo. Pero también revela otro aspecto que planteamos como hipótesis. Si a este tipo de contenidos de la didáctica especial los relacionamos con los contenidos elegidos como parte de su formación general pedagógica (juegos, pizarra, tecnologías de la información y la comunicación), estaríamos entonces frente a un grupo de elecciones formativas que se sustentan en una concepción de enseñanza tecnicista. Esto es, docentes que piensan que la enseñanza es sólo una intervención tecnológica, una cuestión de métodos, técnicas y actividades instrumentales para aplicar en sus clases, que trasluce una omisión de la complejidad de la acción educativa en el aula.

Esto no es nuevo, y responde a una herencia histórica en nuestro país donde los modelos de formación inicial se extrapolan a las ofertas de formación continua que reciben los/as profesores/as. Estamos hablando de la presencia aún vigente de una tradición en la formación de docentes conocida como “técnica o racional-técnica” (Imbernón, 2007) o “eficientista” (Davini, 1997). Este modelo de formación surgió en los años '60 buscaba tecnificar la enseñanza sobre la base de una racionalidad técnica o instrumental, con economía de esfuerzos y eficiencia en los procesos y productos” (Davini, 1997, p. 37). Dentro de este modelo, el/la profesor/a se convierte en

un “técnico” cuya función es “bajar a la práctica” las orientaciones curriculares adiestrándose en habilidades operativas del “saber hacer” sin mayor reflexión acerca de los fines educativos, los conocimientos a transmitir o sobre los efectos políticos y morales de su práctica. Ferry (1997, p. 76-77) aborda este modelo focalizando en la relación teoría-práctica y señala que este tipo de modelo ha llevado a los/as docentes al desarrollo de un tipo de conocimiento sobre su práctica al que denomina “conocimiento técnico”. Este nivel de conocimiento responde a la pregunta del “cómo hacer”, un discurso del plano más cercano a lo empírico que consiste en recetas a aplicar, en aprender un “saber hacer”. De este modo y aplicado al campo de la formación permanente, se ha venido configurando un estilo de formación permanente eficientista o tecnicista. Tal como señala Davini:

En el perfeccionamiento de los docentes en servicio se han proyectado tendencias similares a través de cursos de dudoso valor intelectual, cuyo contenido es determinado desde “afuera” de los problemas efectivos de la práctica y de los distintos contextos sociales, dirigidos a transferir conocimientos o a entrenar en procedimientos instrumentales. (1997, p. 105).

Siguiendo a esta autora, podría concluirse al respecto que los efectos de este modelo en la formación de los/as docentes ha configurado una concepción de enseñanza que niega que los problemas de la práctica docente sean complejos e indeterminados, no susceptibles de resolverse con la implementación de procedimientos mecanicistas. Asimismo, produjo un debilitamiento de los marcos conceptuales de los docentes y de su capacidad para analizar críticamente las teorías y finalidades educativas que se les imponen. No ha promovido su desarrollo profesional en la medida que no ha logrado dotarlos de mayor autonomía. Al haber vivido este modelo en su formación como alumnos/as en sus carreras de grado, lo internalizan y los reproducen luego en sus prácticas docentes. Se traducen asimismo en sus elecciones de formación permanente, como puede apreciarse en estas evidencias empíricas.

Sobre los criterios de elección de las acciones de formación permanente.

Unos de los aspectos emergentes del estudio, refiere a los criterios que los/as profesores/as de inglés utilizan para elegir una u otra acción formativa. Más allá del imaginario social construido en la cultura magisterial que a los/as docentes sólo les interesa el “puntaje”¹⁰ que otorgan los cursos, en esta primera aproximación nos encontramos con una variedad de matices. Así, pudimos clasificar estos criterios en cinco tipos: a) los relacionados con la formación en el idioma y su enseñanza; b) los relacionados con los intereses personales de los/as docentes; c) los que tienen que ver con las características de las ofertas formativas; d) las vinculadas con su calidad y perfil del formador/a; y e) las referidas al puntaje.

Los criterios relacionados con la formación en el idioma y su enseñanza, se ven reflejadas en las siguientes expresiones de los/as informantes, esto es, eligen un curso o acción formativa por: la “especificidad del idioma que enseño”, por la “temática”, “por perfeccionarme en el idioma que enseño”, “por su especificidad con el espacio curricular que enseño”, “los que se relacionan con la enseñanza de las lenguas extranjeras”; entre otras expresiones similares. Todas ellas ponen foco en aprender o formarse en la enseñanza del inglés. Pero también aparecen otras voces que complementan este especial interés por la enseñanza. Son las que refieren al aprendizaje del idioma como práctica comunicativa. Señalan nuestros informantes al respecto: “aprovecho todo lo que se dictan en inglés y escuchar a otras personas hablar el idioma. Es para prácticas habilidades lingüísticas y conceptos nuevos”; “si me ayudan a mejorar mi inglés”, “de acuerdo a cómo me

10. El sistema de ingreso, permanencia y promoción en la carrera docente en nuestro país, procede de la elaboración de listas de orden de mérito en las que los/as docentes son clasificados con puntajes de acuerdo a los antecedentes académicos que posean. En este proceso de valoración, realizados por Juntas de Clasificación centralizadas en cada provincia, cada antecedente, como los cursos de capacitación u otros, son valorados según una grilla de puntajes. El puntaje total obtenido será el determinante del lugar del/la docente en el orden de mérito.

ayudan en mis clases a mejorar mi inglés”. Es decir, también hay interés en perfeccionar el idioma, objeto clave de la enseñanza.

Estas respuestas son bastante recurrentes en las opiniones de los/as profesores/as. Interpretamos estas elecciones como un interés orientado a mejorar las propias prácticas de enseñanza. Pareciera que la enseñanza de un idioma extranjero conlleva una complejidad diferente a lo que significaría para otras materias del currículum. Bajo el supuesto que una lengua extranjera es difícil de aprender, en correlación, también lo es su enseñanza. Ante esto nos preguntamos por qué estos/as docentes se orientan a aprender casi exclusivamente sobre metodología de la enseñanza. Este interrogante lo podemos vincular con el tipo de contenidos de los cursos que suelen elegir, tal como fue desarrollado en el punto anterior. Allí señalábamos que las temáticas que eligen no suelen referir a una concepción compleja, integradora y ecológica de la enseñanza, sino a una visión más tecnicista. Si bien es legítimo aprender a ser mejores enseñantes, también es cierto que las preocupaciones de los/as docentes, omiten o eluden otras problemáticas vinculadas al “ser” y “hacer docente”, tales como los múltiples atravesamientos sociales, culturales y políticos que se cuelean en las aulas, las diversidad de los sujetos a los que enseñan, las funciones sociales de la escuela en los contextos complejos y adversos en que se desarrollan las clases, las actuales problemáticas de los/as jóvenes y adolescentes, las problemáticas relacionadas al aprendizaje y las nuevas subjetividades, la problemática del conocimiento como saber escolarizado, los modos en que se construyen las relaciones pedagógicas, entre otros aspectos que son parte integrante de los procesos de enseñanza.

Imbernón (2007), citando a Hoyle (1974), da cuenta de este fenómeno relacionándolo con la “profesionalidad”. Señala que los/as docentes que desarrollan una “profesionalidad restringida”, son aquellos que escasamente participan de actividades profesionales que no estén exclusivamente relacionadas con la enseñanza en el aula, suelen participar en tareas limitadas a cursos prácticos sobre la enseñanza y perciben a los sucesos

y experiencias del aula de modo aislado, sin vincularlas a perspectivas que abarcan el más amplio contexto social de la educación: tales como la cultura, las políticas, o, los fines educativos, como ocurriría con aquellos/aquellas docentes que se orientan por una “profesionalidad ampliada” (Imbernón, 2007, p. 31). No estamos frente a docentes que realicen avances o esfuerzos en la búsqueda de una profesionalidad ampliada como sostiene el autor citado, aunque no podemos negar que es posible que existan en otros docentes no incluidos en el estudio.

Un segundo criterio que orienta las elecciones de los/as docentes está referido a sus “intereses personales”. Si bien, no argumentan demasiado sobre ello, son docentes que plantean que los cursos: “les resulte interesantes”, “útiles” o “que le permitan seguir aprendiendo”. Eligen lo que les atraiga o interese.

Otro criterio, refiere a las “características de las ofertas formativas”. Al respecto los docentes las eligen teniendo en cuenta “si es una oferta en la provincia”, “si es local”, “preferentemente dictados en Jujuy”. Esto puede interpretarse teniendo en cuenta que el campo de la formación permanente para profesores/as de idiomas en nuestra provincia es bastante limitado. Así lo manifiesta esta docente: “hago cursos en Jujuy o Salta, hago el esfuerzo de tomarlos ya que en general, son escasos aquí”. Jujuy es una provincia periférica de la Argentina y el acceso a la formación específica en este idioma está condicionado por la escasez de agentes de formación dedicados a esta tarea. El Estado como principal agente formador no suele desarrollar proyectos de formación en Lenguas Extranjeras, tampoco la universidad local y poco se encuentra como oferta de los IES. De allí que la mayor parte de las acciones formativas destinadas a este grupo de profesores, se realice a través de su asociación profesional (AJPI). Asimismo, se puede entender por la dificultad y costos que implican los traslados a otras provincias especialmente para aquellos docentes nóveles que recién comienzan su carrera docente y no pueden invertir, desde el punto de vista financiero, en su formación permanente.

Otra característica que tienen en cuenta son los “costos”. Si bien la mayoría afronta los costos de los cursos, una docente indicaba: “hago algunos cursos gratuitos en el gremio que también dan puntaje”. El arancelamiento o gratuidad del curso puede entenderse como parte de la lógica del campo de la formación en nuestro medio. No puede negarse que existe un mercado de capacitación, tanto público como privado que se sostiene y reproduce gracias a los ingresos que aportan el dictado de cursos. Este aspecto suele actuar como elemento facilitador u obstaculizador para el desarrollo profesional de los docentes, especialmente para los/as nóveles, quienes aún no cuentan con ingresos suficientes para destinar a su formación.

Una última característica de los cursos que eligen tiene que ver con su “modalidad y duración”. Una docente señala que prefiere los cursos “con modalidad taller”, posiblemente por estar centrada en dispositivos de formación que articulen teoría-práctica, o, los “cursos cortos, pero en inglés”; también “por falta de tiempo, los cursos on-line son una opción de capacitarse”. La duración y el tiempo disponible son aspectos importantes a juicio de estos docentes. Dan cuenta asimismo de otra cara del fenómeno del curso “express” que también caracteriza la cultura profesoral y el mercado de capacitación, sobre la cual ya hicimos referencia en puntos anteriores.

También encontramos una docente que elige según la “calidad y perfil del formador del curso”. Lo plantea de este modo: “me fijo en el disertante que sea alguien conocido a manera de asegurarme que sea algo de calidad”. En este caso, la docente elige pensando en la calidad de su propia formación. No elige cualquier curso; se permite escoger aquél cuya calidad estaría garantizada por el perfil del disertante. Alguien “conocido” sería para la entrevistada alguien con alguna trayectoria profesional que respondería a este requisito.

Finalmente están las razones referidas al “puntaje” de las acciones de formación. Una categoría muy recurrente en las respuestas de los/

as informantes. Este criterio de elección, lo plantean en los siguientes términos: “que den puntaje avalado por institución reconocida”, “si tiene puntaje docente”, “Trato de que sean específicos, pero muchas veces por el puntaje hago los pedagógicos”, “Si dictan cursos en inglés asisto mientras puedo también a cursos de otras temáticas más que nada por el puntaje”, “De acuerdo a si me otorga puntaje”.

El frecuente interés por el puntaje, encuentra sus sentidos en razones de orden estructural. Autores/as como Lea Vezub (2013) y Juan Carlos Serra (2004), plantean que la formación permanente, además de constituir una práctica educativa, también es una práctica social inserta en un campo (en términos de Pierre Bourdieu) en el que se juegan los intereses de los distintos sectores sociales involucrados en su concreción. En este marco y siguiendo planteamientos nuestros anteriores (Argüello, 2009), podemos decir que la capacitación constituye para los docentes un medio para su fortalecimiento profesional (capital cultural incorporado), pero a la vez, constituye un mecanismo de estabilidad laboral, promoción y ascenso. Al apropiarse del capital cultural institucionalizado (las credenciales) con fuerte vinculación con el capital económico a partir de su certificación, la capacitación asume la forma de créditos o de puntaje, el cual puede mejorar su *status* laboral, es decir, puede contribuir a mejorar su posición en el campo pedagógico, a través de las listas órdenes de mérito elaboradas por las Juntas de Clasificación Docente que regulan el ingreso, permanencia y promoción de los docentes en el sistema escolar. Útil es entonces, pensar la formación permanente como “campo social” en el que las acciones pedagógicas no son neutras, sino que adquieren distintos matices de acuerdo a los intereses de quienes juegan en dicho juego.

Sobre las transferencias de la formación permanente a las prácticas de enseñanza

Como son variadas las acciones formativas que los/as profesores/as de inglés realizaron en el periodo estudiado, para indagar sobre las transferencias de lo aprendido en las mismas, focalizamos en una segunda etapa del estudio en aquellas acciones organizadas por AJPI cuyos contenidos se vinculaban al uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza, con el propósito de tener una base común sobre la cual asentar nuestros análisis.

Al respecto, podemos señalar que la lengua extranjera se enseña y se evalúa en sus cuatro habilidades lingüísticas comunicativas de forma eficiente en cuanto permiten satisfacer las competencias necesarias para enfrentarse al mundo laboral y social en un contexto demandante en asuntos profesionales y académicos. Éstas son hablar, escuchar, escribir, leer.

Por su parte, los contenidos de los cursos en tecnologías de la información que hicieron los profesores de inglés considerados en este estudio, se focalizaron alrededor de los numerosos recursos existentes para el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en sus distintas modalidades. Es decir que se capacitaron en lo que se denomina “Enseñanza de la lengua asistida por la computadora”, como en las modalidades que permiten una amplia variedad de formas de trabajo en el aula: presencial, electrónica, a través de internet, combinada, trabajo en la nube, móviles, personalizado, ubicuo, transformativo, entre otras modalidades conocidas.

Respecto a la pregunta de investigación: ¿Qué usos hacen los/as profesores/as de inglés en sus prácticas de enseñanza de los contenidos comunicación?, aprendidos en los cursos sobre las tecnologías de la información y la nos encontramos con una categoría recurrente en la voz de los encuestados referida a la “transferencia” de lo recibido en la formación a las prácticas de enseñanza.

Si bien, nuestra base teórica de partida se sustenta en una mirada pedagógica y sociológica de la formación permanente, para comprender a qué estaban haciendo referencia los docentes con esta noción, tuvimos que recurrir a los aportes teóricos de la psicología. Desde esta disciplina, hay muchas líneas teóricas que hacen referencia a este tema. Sin embargo, nos pareció pertinente abonar en las Teorías cognoscitivas del Aprendizaje, para las cuales la transferencia se produce, en términos de Wenzelburger del siguiente modo:

- A causa de similitudes perceptuales entre situaciones.
- En forma de generalizaciones, conceptos o intuiciones que se desarrollan en una situación y que pueden ser aplicables a otra.
- Cuando lo que se aprende en una situación, facilita (o inhibe) el aprendizaje o desempeño en otras situaciones. (Wenzelburger, 2005, p. 4).

Siguiendo al autor citado, para los psicólogos cognoscitivistas la transferencia no ocurre automáticamente cada vez que las circunstancias son apropiadas, y una generalización no siempre es realizable (aunque la persona conozca de modo apropiado un principio). El sujeto debe estar “dispuesto” a transferir, a generalizar bajo las siguientes condiciones:

- Hay oportunidad para transferir
- La persona está bien entrenada y está consciente de la oportunidad
- La persona está dispuesta a aprovechar esa oportunidad. (Wenzelburger, 2005, p. 5).

Esta noción se aplica básicamente a los procesos de aprendizaje de cualquier sujeto. Sin embargo, es posible ampliarlo ubicándolo en el marco de los procesos de formación de docentes en servicio. Para ello, cobra relevancia una categoría relativamente nueva como la de “transferencias docentes”, entendida por Flores Talavera como:

las relaciones conceptuales que hacen los profesores en el espacio y tiempo de la formación; ello produce generalizaciones constructivas en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones de los docentes, que se re-actualizan en la práctica a través de acciones creativas. (Talavera, 2004, p. 46).

Agrega que, las relaciones conceptuales son las que los/as profesores/as pueden llevar a la cotidianeidad de su práctica docente. Citando a Piaget (1984), caracteriza este tipo de generalizaciones como “inductivas o constructivas”. En el primer caso, corresponde al sujeto que: “[...] después de haber encontrado una solución [falsa o correcta], la aplica indiscriminadamente a contenidos ya presentes en los datos [...]”. El sujeto deduce que siempre sucederá lo mismo, se limita a “generalizar” de “algunos” a “todos” los hechos o relaciones constatados” (p. 47). Agrega, siguiendo al citado autor, que no hay creación de nuevas formas, ni construcción de nuevos contenidos, sólo una simple aplicación del esquema resolutorio anterior” (p. 47). En cambio, las generalizaciones constructivas, son más abstractas y creativas. Cita a Piaget del siguiente modo: “la generalización constructiva no consiste en asimilar nuevos a formas ya constituidas, sino en engendrar nuevas formas y nuevos conocimientos, es decir, nuevas organizaciones estructurales” (p. 48).

Respecto a la reactualización de las concepciones docentes como componente de los procesos de transferencia la autora alude a que son acciones sociales ejecutadas con una intención específica; adquieren sentido y significado en las prácticas cuando se producen las interacciones con los/as alumnos/as mediados por el conocimiento (p. 49). Este componente es esencial para pensar los dispositivos de formación destinados a los/as profesores/as y sus encuadres metodológicos, en los que no deben faltar acciones formativas orientadas a inducir transferencias docentes.

Estas nociones teóricas que debimos recuperar en proceso, nos permitieron preguntarnos acerca de cómo y de qué manera los docentes realiza-

ban estos procesos transferenciales y nos abrieron puertas para advertir que éstos hacían referencia en sus respuestas a distintos “planos” o “niveles” de transferencia de la capacitación al plano del aula.

Para iluminar teóricamente estos niveles apelamos al Modelo de Valerie, Moye (1997 *apud* Santiago; Custodio, 2005), quien los explica a través de metáforas usando como referencia simbólica el comportamiento de algunas aves. Usamos estas metáforas para dar cuenta de las voces de los/as informantes.

La primera de ellas se denomina: “Pasar por alto: la avestruz enterrada”. Refiere a que el/a docente no hace nada con lo aprendido en la capacitación. No se da cuenta de la relevancia y pierde oportunidades apropiadas para aplicar el conocimiento. Pasa por alto intencionalmente o sin intención. Muestra resistencia en usar lo aprendido en el aula. Algunas de las siguientes expresiones de los docentes encuestados nos ayudan a ilustrar este nivel de transferencia:

- lamentablemente no tenemos todos los recursos necesarios para aplicar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza-aprendizaje del inglés.
- Trabajo con herramientas o aplicaciones que no implique el uso de internet porque en la institución no se tiene conexión.
- No siempre se puede implementar las actividades propuestas en los cursos.

En estas expresiones, se observa que no hubo intención ni condiciones para transferir lo aprendido. Refieren a no contar con las condiciones tecnológicas adecuadas, aunque se deja de lado que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula no siempre requiere de conectividad sincrónica. Esto da cuenta que no lograron comprender o apropiarse de los contenidos de los cursos, restringiendo sus transferencias a las propias prácticas. Por otro lado, también se observa en las

expresiones, cierto escepticismo por las bondades o factibilidad de trabajar con las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas, que puede relacionarse con cierto temor en el uso de las mismas y en el no arriesgarse a innovar la enseñanza con éstas.

También pudimos identificar la presencia de otra metáfora en los discursos de los/as docentes es la de: “Duplicar: el carpintero repetitivo”. Aquí el/a docente actúa y practica la estrategia exactamente igual como se la han representado en el curso de capacitación. Repite, repite y luego se detiene. Usa lo aprendido como una actividad, y no como una estrategia. Duplica y copia. Para ejemplificar esta metáfora, transcribimos los siguientes registros empíricos:

- Realizo las actividades, así como las aprendí en los cursos.
- Me baso principalmente en la experiencia del docente capacitador. Cómo él lo aplica es el detonante para aplicarlo en mis clases.
- Aplico todo lo que tenga que ver con tecnologías de la información y la comunicación.

Estamos frente a un tipo de transferencia simple, basado en la copia sin adaptaciones a los contenidos, alumnado o contexto socio-institucional, con escaso nivel de innovación y recreación personal.

Otro nivel de transferencia que propone la autora es el de: “Replicar: el pingüino parecido”. Las siguientes respuestas de los/as docentes nos dan pistas acerca de que se trata:

- Replico actividades interesantes en las clases.
- Replico o adapto actividades, uso los links que comparten los capacitadores, las herramientas tecnológicas que podemos usar.

En estas expresiones advertimos que los/as docentes adaptan el conocimiento adquirido a los/as alumnos/as y al contenido, pero lo aplica sólo a

contenidos similares. Todo luce parecido. No transfiere a situaciones nuevas. Replica. Establece cierta diferenciación, pero no logra innovar totalmente.

Apelando a la literatura, la autora sugiere otro nivel de transferencia al que denomina: “Integrar: Juan Salvador Gaviota”, tomando el título de la clásica novela de Richard Bach (1970). Se produce cuando los/as docentes adquieren mayor conciencia de sus aprendizajes, agudizan las nociones iniciales aprendidas en los cursos. Ocurre un refinamiento deliberado de lo que puede hacerse en el aula. Integran sutilmente los nuevos aprendizajes al repertorio existente. Combinan. Para dar cuenta de este nivel, citamos a continuación lo que responden los/as docentes:

- Aplico algunas las ideas de las disertaciones, poniendo en práctica los consejos, tips, etc.
- Trato de adaptar actividades sugeridas en los cursos para motivar mis clases, aunque a veces es difícil.
- Generalmente intento rescatar alguna actividad para usar en mis clases o por lo menos comparto lo que aprendí en el curso con mis alumnos.

Por otro lado, cuando los/as docentes transfieren conscientemente las ideas aprendidas en los cursos a varias situaciones y contenidos, lleva las estrategias como parte del repertorio disponible. A este nivel la autora citada denomina: “Cartografiar, crear mapas: la paloma mensajera”. Los docentes dan cuenta de este nivel cuando dicen:

- Uso actividades que me parecen los va a motivar a los alumnos y también presto atención al material y bibliografía usada en el curso, y luego busco en internet.
- Tomo apuntes de la bibliografía que sugieren en los cursos o páginas web para usarlas después.
- Cuando me facilitan nuevas ideas trato de implementarlas luego en mis clases

- Elijo los cursos por curiosidad, siempre con la idea de conectarlos de una u otra manera con mis clases.”
- Siempre se pueden sacar ideas para implementar en clases y además escuchar disertantes para mejorar las habilidades lingüísticas.

Así, los/as profesores/as cartografían el espacio de trabajo, el territorio curricular; asocian distintas ideas, nociones, elementos; combina lo aprendido en los cursos, pero los enriquecen con otros aportes recogidos en ese mapeo, en esas otras búsquedas.

Finalmente, pudimos identificar otro nivel de transferencia de los que propone Moye (1997, *apud* Santiago y Custodio, 2015), el del innovador/a. Se produce cuando el/la docente emprende vuelo con una idea. Toma decisiones que trasciende la concepción inicial ofrecida en los cursos. En nuestro estudio, los/as docentes lo refieren de este modo:

- Lo que me resulta interesante del curso y puedo aplicarlo a mis clases, lo elijo, lo planifico previamente y analizo los resultados.
- No hago un vuelco inmediato. Consulto a otros colegas los que me interesa y veo si fue efectivo y aplicable.
- Primero me informo más sobre el material del curso y luego analizo la posibilidad de aplicarlo
- Adapto prácticas a mis alumnos. Innovo sobre lo aprendido.

En este nivel los/as profesores/as crean, mejoran, inventan, se arriesgan más allá de lo aprendido y plantean nuevas construcciones. Toman lo aprendido, pero lo analizan, lo evalúan y recién toman decisiones acerca de sus usos. Muestran divergencias, se muestran críticos con lo aprendido; no lo descartan, pero los usan con criterio pedagógico y de factibilidad.

El análisis de los niveles – y sus metáforas – de las transferencias que realizaron los/as profesores/as, los podemos relacionar con los tipos de transferencias docentes trabajados por Flores Talavera (2004). Así, las transferencias asociadas a las metáforas del “carpintero repetitivo” y el

“pingüino parecido”, estarían cercanas a las generalizaciones inductivas, en las que no se producen cambios creativos profundos; generan conocimientos simples, con escasa reflexión ni previas ni posteriores. Desde la perspectiva de la cognición situada, Perkins y Salomon (1995) definen este tipo de transferencias como de “vía baja” o “cercanas”, porque son más automatizadas y producto de la práctica reiterada de una actividad; sucede cuando las condiciones de estímulo en el contexto de transferencia son lo suficientemente similares a aquellas del contexto primario donde se aprendieron (p. 7). Mientras que en las metáforas de “Juan Salvador Gaviota”, la “paloma mensajera” y el “innovador/a”, las generalizaciones se desarrollan en términos más constructivos, permiten el desarrollo de conocimientos complejos y abstractos, apoyados en la reflexión, la autorregulación y la metacognición, habilitan la modificación de concepciones vigentes. En términos de Perkins y Salomon (1995) serían asimilables a las transferencias de “vía alta” o “lejanas”, producto del esfuerzo consciente y deliberado del sujeto de extraer principios generalizables de cada situación, que puedan ser utilizados en otras a pesar de sus diferencias con el contexto primario donde fueron aprendidas. Son ideales para coadyuvar a la transformación de las prácticas de enseñanza.

Conclusiones y prospectivas.

Desde la perspectiva interpretativa como la que se sostiene aquí, la acción social y, por ende, la educativa es una estructura significativa, se basa en el significado que el sujeto le va confiriendo a sus acciones, a las acciones de los demás y a las cosas. Estos significados se construyen socialmente. La conciencia individual es siempre social, es intersubjetiva, no sólo como vehículo sino como estructura significativa que debe ser decodificada. Desde la sociología interpretativa buscamos conocer y clasificar lo que piensan sobre el mundo social los que viven en él. Establecer constructos teóricos de modos típicos de conducta que iluminan los fundamentos objetivos de la acción.

Siguiendo los principios teóricos, epistemológicos y metodológicos asumidos en el trabajo, pudimos hacer una interpretación sobre los modos en que los/as profesores de inglés pertenecientes a la AJPI, piensan, viven y significan sus experiencias de formación permanente, y que usos de lo aprendido realizan en sus aulas. El material empírico recabado nos permitió – vía categorización emergente – construir una clasificación de dichos significados.

En primer lugar, pudimos dar cuenta que los tipos de cursos o acciones formativas que eligen los docentes se abren a una variedad de instancias formativas, más allá del formato único del curso que históricamente ha caracterizado el campo de la formación permanente. Asimismo, dimos cuenta de la predominancia de una tradición técnica de la enseñanza en la elección del contenido de los cursos que los docentes realizan. Emerge en los datos un imaginario compartido de que la actualización o perfeccionamiento de las competencias didácticas y pedagógicas del docente mejorará la calidad de la enseñanza. Sin embargo, sabemos que ese imaginario se sustenta también en una tradición técnico-eficientista, la cual se entrelaza con uno de los criterios de elección de los cursos, como aquél referido a la formación sobre la “metodología” y “recursos” de la enseñanza del inglés, muy recurrente en los registros empíricos recabados.

Respecto a los criterios de elección de los cursos o acciones de formación, si bien el contenido focalizado en el objeto enseñanza es predominante, también operan en los significados de los sujetos, otros de orden más práctico e instrumental, tales como su duración, la modalidad de dictado, su gratuidad, su utilidad y el necesario “puntaje”. Pero también hay aquellos que eligen por la calidad del curso garantizada por la figura del especialista disertante, buscando con ello una mejor formación, más centrada en sus necesidades de desarrollo profesional que en cuestiones meramente instrumentales.

En segundo lugar, la teorización emergente nos exigió introducirnos en el campo de la psicología para dar cuenta de una variedad de transferencias que los/as profesores/as realizan con lo aprendido. Así pudimos dar cuenta que la presencia de algunos niveles de transferencia retomando la clasificación de Valerie Moye (1997, *apud* Santiago; Custodio, 2015) que van desde los niveles más simples como el de “pasar por alto” lo aprendido hasta los más complejos como el de “innovar”, de los más concretos a los más abstractos, de lo más cercano a lo más lejano.

Recapitulando, las metáforas utilizadas para analizar estos niveles nos permitieron identificar a docentes que “pasan por alto” lo aprendido, perdiendo oportunidades valiosas y apropiadas para hacerlo. En ellos, el curso no logró tener un sentido formativo, quizás sirvió como acreditación, pero no logró aprender nada de él. Persiste en hacer las cosas como antes. Aquí no operan procesos de transferencias a las prácticas de enseñanza.

Luego están los/as profesores/as que “duplican”, ejecutando las acciones tal como fue practicada en el espacio de los cursos, duplicando sin ningún cambio, copiando. Pudimos identificar también a aquellos/as que buscan la “réplica”, adoptando y aplicando el conocimiento sólo a situaciones similares, produciendo trabajos de enseñanza que son todos parecidos. Aquí operan transferencias, simples, de vía baja o cercanas, con escaso nivel de creatividad y abstracción de principios generalizables a otras prácticas por fuera del proceso formativo.

Está también aquél/aquella docente que busca “integrar”, combinando sutilmente el conocimiento con otras ideas y situaciones, usando la información con un mayor nivel de conciencia. Y el/la profesor/a “cartógrafo”, es decir aquél/aquella que traslada la estrategia aprendida a otro contenido o situaciones de la vida real. Asocia, dando un paso más adelante que los docentes anteriores. Finalmente nos encontramos con profesores “innovadores/as”, que inventan, llevando las ideas más allá de la concepción inicial aprendida en los cursos. Son docentes que se toman riesgos, difieren, desarrollan pensamiento divergente, realizan transferencias complejas, de vía alta o lejanas.

Atendiendo a nuestras bases teóricas, estos significados de los/as profesores – construidos socialmente a través de su trayectoria y socialización profesional –, sustentan sus acciones cotidianas. Tomando los aportes de Alfred Schutz (1977) sabemos que la acción social es una vivencia que está guiada por un plan o proyecto que surge de la actividad espontánea del sujeto y se distingue de otras actividades por un acto peculiar de atención. Esta acción se interpreta por sus “motivos”: a) motivos “para”: se refiere al futuro, es el objetivo o propósito de la acción; b) motivos “porque”: alude al pasado, es la razón de la acción. De este modo, al sistematizar y tipificar los criterios de elección que los/as profesores/as de inglés ponen en juego al vincularse con experiencias de formación permanente, pudimos dar cuenta de los motivos “porque” que estas subyacentes en las razones por las cuales actúan del modo en el que lo hacen cuando se trata de su desarrollo profesional y de los posibles usos que le dan a lo aprendido en los cursos de formación recibidos.

Para finalizar, los hallazgos de la investigación nos permiten señalar algunas líneas de trabajo para pensar la formación permanente de profesores en términos prospectivos y transformadores.

Desde las políticas docentes, se requiere planificar programas de formación específicos para docentes de idiomas. No se niega la presencia del estado o de otros agentes formadores en el desarrollo de programas, pero los existentes son escasos y no logran satisfacer las necesidades de formación disciplinar y pedagógico-didáctica de este grupo de profesores/as. Asimismo, se necesita apostar a otros formatos que superen el “curstillismo” y apostar a formaciones de largo aliento, como los postítulos o posgrados, los cuales, en principio, se presentan como mejores ofertas formativas que los cursos fragmentados, de corta duración y alejados de los ámbitos de trabajo de los/as docentes.

Desde la pedagogía de la formación docente, el estudio revela la necesidad de superar programas sustentados en enfoques tecnicistas de la formación y la enseñanza. La formación instrumental debe dejar paso a

una formación significativa, situada, promotora de praxis crítica, y mediadora de transferencias docentes constructivas, creativas e innovadoras. Esto requiere en primer lugar, un replanteamiento de los supuestos pedagógico-didácticos de las acciones formativas que se ofrecen, una redefinición de los dispositivos de formación que se emplean y de los encuadres metodológicos que los sostienen, como también, el conocimiento de la variedad de transferencias docentes que los/as profesores/as realizan, – sus condiciones y mecanismos – para promover aquellas que permitan la transformación de las prácticas de enseñanza. Estas últimas pueden ser inducidas desde el interior de las acciones de formación permanente, es decir, dentro desde y para la acción docente. Sólo así, se podrá alentar transferencias positivas, en términos de Perkins, D. y Salomon, G. (1995)¹¹ y alentar el desarrollo de profesionalidad ampliada en los/as profesores/as.

Para finalizar, el estudio reveló algunos aspectos que pueden considerarse en otras investigaciones. Una de ellas refiere a profundizar y relacionar estas construcciones simbólicas identificadas en este trabajo con las tradiciones de formación del profesor en inglés, para lo cual una genealogía de este proceso de construcción histórica en nuestro país permitiría advertir sus continuidades y rupturas con los procesos de formación permanente que se ofrecen a este grupo profesoral.

Desde el punto de vista pedagógico, las características de los dispositivos de las ofertas de formación permanente, como los supuestos que los sostienen ameritan también una mirada detallada para analizar sus impactos formativos. Por otro lado, se puede profundizar en aquellos aspectos que los/as profesores/as tienen en cuenta para adaptar e innovar lo aprendido en los cursos y qué factores (personales, sociales o institu-

11. Existen variadas estrategias y dispositivos de facilitación o inducción de las transferencias docentes, centradas en procesos de revisión y deconstrucción de las prácticas, prácticas reflexivas, observación y acompañamiento entre pares, simulaciones, entre otras orientadas a construir mediaciones, andamiajes y puentes entre la teoría y la práctica, como las reportadas por Anijovich (2009), Anijovich; Capelleti (2015), Perkins; Salomon (1995), Sanjurjo (2009), Souto (2017), Véase Flores Talavera (2004), entre otros/as.

cionales) intervienen en las transferencias. Asimismo, se requiere construir conocimiento acerca de las estrategias o condiciones que facilitan la transferencia de lo aprendido desde las visiones de los/as formadores y docentes en formación y los aspectos que se relacionan con los cambios de las prácticas. También sería necesario investigar cómo se evalúan y sostienen estas transferencias en el tiempo.

Estamos convencidas que la formación permanente es un derecho que debe garantizarse para todos los/as profesores/as y que la producción científica puede realizar su aporte en pos de su mejora y sostenimiento como servicio público. Por ello, esperamos que este estudio ofrezca pistas para seguir profundizando en este tema. Por nuestra parte, y, nos disponemos a continuar en este camino de búsqueda.

Referencias

ALANÍS HUERTA, Antonio. *Formación de formadores: fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México, DF: Trillas, 1997.

ANIJOVICH, Rebeca (coord.). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós Saicf, 2009.

ANIJOVICH, Rebeca.; CAPPELLETTI, Graciela. *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires, Editorial Eudeba, 2015.

ARGÜELLO, Susana B. *La articulación de las funciones de capacitación e investigación en los I.S.F.D.* 2009. Trabajo presentado a la 1^{ra} Jornada de Capacitadores de los I.S.F.D. de la Provincia de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 2009.

ARGÜELLO, Susana B. Repensando la noción de 'experiencia pedagógica' en un proyecto de investigación-extensión con docentes, estudiantes y escuelas de Jujuy. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, San Salvador de Jujuy, v. 1, oct. 2015. Trabajo previamente presentado en la Mesa de Ponencia n° 15 de la 8^a Jornadas Científicas del Populorum Progressio Intel, Jujuy, ago. 2012. Disponible en: http://ies7.juj.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=46#/0. Acceso en: 11 ago. 2022.

ARGÜELLO, Susana B. (coord.). *La formación permanente de profesores en la provincia de Jujuy: sujetos, políticas, instituciones y experiencias*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy: Sector-UNJu, 2016. Proyecto finalizado en 2020.

AJPI – Asociación Jujeña de Profesores de Inglés. *Estatuto. Personería Jurídica n. 1102/92*. San Salvador de Jujuy: AJPI, 1992.

AJPI – Asociación Jujeña de Profesores de Inglés. *Actas Período 2013–2017*. San Salvador de Jujuy: AJPI, 2013–2017.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

BIRGIN, Alejandra (comp.). *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *En*: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes, 2009.

CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.

DAVINI, María C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

DAVINI, María C. (coord.). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.

FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.

FLORES TALAVERA, María del Carmen. De la formación a la práctica docente: un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, DF, v. 34, n. 3, p. 37-68, 2004. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034303.pdf>. Acceso en: 2 ago. 2022.

GRECO, María B.; PÉREZ, Andrea V.; TOSCANO, Ana G. Crisis: sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. *En*: BAQUERO, Ricardo; PÉREZ, Andrea V.; TOSCANO, Ana G. (comp.). *Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario, SF: Homo Sapiens Ediciones, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 2007.

LARROSA, Jorge (comp.). Experiencia y alteridad en educación. *En*: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, SF: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 13-44.

MARTÍNEZ OLIVÉ, Alba. El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. *En*: VÉLAZ DE MEDRANO, Consuelo; VAILLANT, Denise (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional*. Madrid: OEI/ Fundación Santillana, 2009.

MENGHINI, Raúl. Estrategias de profesores principiantes ante la formación continua y el desarrollo profesional. *En*: MENGHINI, Raúl; MISURACA, María R. (comp.). *Políticas para la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino Editores, 2014.

PERKINS, David N.; SALOMON, Gabriel. *Transfer of learning*. *En*: CARNOY, Martin (ed.). *International Encyclopedia of Education*. 2. ed. Traducción: Marta Libedinsky. Oxford: Pergamon Press, 1995. Disponible en: <https://jaymctighe.com/wp-content/uploads/2011/04/Transfer-of-Learning-Perkins-and-Salomon.pdf>. Acceso en: 6 abr. 2022.

PERLO, Claudia. *Hacia una didáctica de la formación docente*. Rosario, SF: Homos Sapiens Ediciones, 1988.

SANJURJO, Olga (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, SF: Homos Sapiens Ediciones, 2009.

SANTIAGO, Sara; CUSTODIO, Madeline. *Transferencia de aprendizajes: de la capacitación a la sala de clases*. Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, 2015. Disponible en <http://alacima.uprrp.edu/alfa/images/PDF/TentativaTransferenciaCapacitacion.pdf>. Acceso en: 6 abr. 2022.

SCHUTZ, Alfred; LUCKMAN, Thomas. *La estructura de la vida cotidiana*. México, DF: Amorrortu, 1977.

SERRA, Juan C. *El campo de la capacitación docente: políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

SILBER, Julia. Prácticas formativas: o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto. *Revista Nodos*, La Plata, BA, n. 2, 2003. Disponible en: http://www.revistanodos.com.ar/O604/nodos3_ensayos_silber.html. Acceso en: 6 abr. 2022.

SOUTO, Marta. *Pliegos de la formación*. Buenos Aires: Noveduc. 2017

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1992.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Métodos cualitativos: los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992. v. 1.

VEZUB, Lea F. Hacia un paradigma del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 97-124, 2013. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 6 abr. 2022.

WENZELBURGER, Elfriede. La transferencia en el aprendizaje. *Revista Anuies*, Santa Cruz Atoyac, PT, n. 61, 2005. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista61_S1A4ES.pdf. Acceso en: 6 abr. 2022.

ZOPPI, Ana M. *La construcción social de la profesionalidad docente*. Proyecto Procesos de producción de innovaciones curriculares (Proinc). San Salvador de Jujuy: EDIUNJu, 1998.

Saberes docentes na universidade pública brasileira: reflexões em tempos de pandemia pelo Sars-CoV-2

Solange Martins Oliveira Magalhães
Mariana do Vale Moura

Nota 1

Introdução

O nosso tempo é um tempo de atrocidades e consolidação da barbárie. Embora seja velha conhecida, pois instaurada desde o início do desenvolvimento capitalista, muito agravada com o investimento de sua força motriz no avanço civilizatório, acabamos nos deparamos na atualidade com um estado de extremismo que hoje se revigora e naturaliza. Os temores têm se agravado muito frente a uma nova face da barbárie – os tempos de pandemia de covid-19.

Estamos temerosas porque os dias atuais já se consagram como período mais implacável para a maioria dos brasileiros. Com a pandemia da covid-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, ficamos muito mais padecidos, em vários sentidos: 1) porque somos obrigados a conviver com a sociabilidade erguida sob a égide do comando

neoliberal (Magalhães; Araujo; Argüello, 2020), que não mostra quaisquer alternativas progressistas para os cidadãos; 2) porque há a manipulação das consciências e repressão em estado permanente; 3) porque se amplia a aceitação de um governo fascista, que insiste em confirmar o fato de que “a dimensão civilizatória se esgota e o sistema se revela como barbárie” (Netto, 2012, p. 220); 4) porque convivemos estarrecidos, pelo menos alguns, com as múltiplas faces de um governo que tem trato político confuso, desconexo, para dizer o mínimo, que se configura quase em um desgoverno; e 5) porque não sabemos lidar com a forma como a pandemia tem afetado a totalidade das instâncias constitutivas da vida social e, muito menos, com a perda de milhares de pessoas.

Analisamos que outro importante agravante é o fato de a pandemia de covid-19 ter redirecionado a atenção da sociedade civil, deixando para um segundo plano questões importantes, como o trato que as políticas sociais bolsonaristas vêm conferindo à “questão social”. Afinal, as manifestações atuais do desgoverno, já conhecidas, vêm acentuando a desigualdade econômico-social, desemprego, fome, perseguições, preconceitos, racismos, doenças, pobreza, penúria, desproteção, violência, ampliando o desamparo dos sujeitos frente às conjunturas econômicas adversas. Por certo, as mortes, o luto e todo o adoecimento gerado pela pandemia de covid-19, o qual se expandem, irremissivelmente, nos impõem novas expressões de sofrimento, que estão conseguindo desvirtuar nosso próprio olhar sobre a crise maior que vivemos. E, no conjunto, a situação atual ainda se soma ao “desdobramento de características inelimináveis de nossa ordem social burguesa”, e que, por isso, continuam deixando um implacável rastro de destruição que vai da ordem do ambiental até o social (Netto, 2012, p. 204).

Uma preocupação que nos inquieta é o desvio das preocupações, portanto o mascaramento das consciências frente à grande cortina de fumaça que encobre o agravamento das questões sociais e no que se refere ao desmonte dos direitos dos cidadãos. Trata-se de um processo organicamente sustentado pelo atual governo e pela mídia que lhe dá respaldo.

Nesse capítulo faremos, portanto, o recorte que retoma, como Nota 2, inúmeros aspectos que são impostos à educação e às universidades públicas brasileiras, alterando a formação de docentes. Nesta nota, também tratamos do comprometimento da educação e da formação de seus professores, a partir das políticas públicas educacionais neoliberais em tempos de pandemia. Na Nota 3, tratamos das mudanças neoliberais na base dos processos formativos, as atividades pedagógicas e saberes docentes na perspectiva do ensino remoto emergencial. Ainda apresenta reflexão sobre os saberes docentes, como formas de resistência à hegemonia, no contexto da universidade pública brasileira em tempos de pandemia de covid-19. Na Nota 4, tecemos algumas considerações sobre saberes docentes na perspectiva contra-hegemônica, seu resgate em tempos de covid. Finalmente, na Nota 5, refletimos sobre os saberes docentes como formas de resistência à hegemonia, na universidade pública brasileira, em tempos de pandemia de covid-19.

Nota 2

Inúmeros aspectos que são impostos à educação e às universidades públicas brasileiras alterando a formação de docentes

Damos centralidade nesse tópico à destituição da universidade pública brasileira como locus privilegiado de formação de professores e de produção de conhecimento científico no Brasil. Ao retomarmos sua historicidade, destacamos que as mudanças que lhe foram impostas se intensificaram em função das imposições de ideais neoliberais para a sociedade e sua educação. Transformações que não se desarticulam da mercantilização e neoliberalização do ensino superior, o que amplia as implicações à formação de professores. E em tempos pandêmicos, ainda vemos mudanças na constituição de saberes docentes, impactando e refletindo, seriamente, nos processos ensino-aprendizagem, durante o período de afastamento social obrigatório (Magalhães; Araujo; Argüello, 2020).

O que implica assumir que a universidade pública, mesmo estando vazia da circulação de pessoas, com seus burburinhos cotidianos, ainda se mostra um campo de tensões, disputas e contraditório. Mesmo em tempo de pandemia, diversos agentes, sejam sujeitos/grupos sociais, mas, sobretudo, alguns grupos políticos, buscam se valer da universidade, como estratégia para atender as demandas hegemônicas. Pois, mesmo que ela esteja hoje com suas luzes locais apagadas, diversos sujeitos assumem a universidade como local simbólico de resistência as demandas hegemônicas.

Chauí (2014) é a teórica que tem mostrado fervorosamente o papel social da universidade pública brasileira e sua transformação de instituição social à organização social, denunciando que o esforço nessa mudança se liga aos interesses do mercado capitalista. Chauí (2003) adverte que mudar o papel social da universidade significa distanciá-la de um compromisso com a sociedade. Para ela, a universidade, enquanto instituição social, é detentora de uma “ação social, uma prática social, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais” (Chauí, 2003, p. 5).

A interferência de interesses externos na universidade pública agravou-se consideravelmente na pandemia de covid-19; as investidas neoliberais contra ela se adensaram, sujeitando-a aos interesses do mercado, tanto para seu funcionamento quanto para produção do conhecimento científico. Isso significa que a universidade precisa ser baseada nos princípios do mercado: eficácia, eficiência, gestão empresarial, geração de lucros, criação de patentes, consolidando uma prática administrativa que se reforça e se amplia à medida que o “modo de produção capitalista, por exigências da acumulação e da reprodução do capital, fragmenta todas esferas e dimensões da vida social, desarticulando-as e voltando a articulá-las por meio da administração” (Chauí, 2014, p. 2).

Durante a pandemia de covid-19, a lógica empresarial ampliou o foco na gestão das universidades públicas, investindo em uma base empresaria-

rial que visa o lucro e a competitividade, para transformá-las em empresas ou em “quase-empresas”, ou seja, em potências de mercado, na produção de conhecimento, na transformação da educação e no controle da formação docente (Bianchetti; Sguissardi, 2017).

Vale ressaltar que as transformações impostas desde a universidade pública até o “chão da escola”, visa tornar o campo da educação em um nicho lucrativo de mercado. De acordo com Shiroma e Evangelista (2011), todo o movimento de neoliberalização da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, acompanha deliberações internacionais, como das Organizações Multilaterais, Unesco, Banco Mundial, ONU, OCDE, entre outras. Instituições que, ao longo dos últimos anos, vêm elaborando diretrizes, documentos e uma série de normativas que visam influenciar e transformar as políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, as instituições de ensino básico até superior.

As implicações da neoliberalização e mercantilização da educação e da formação de professores também trazem mudanças na docência e na identidade docente. Os professores se veem obrigados a responder (e até a se alinhar) aos parâmetros de competitividade, eficiência e eficácia. Parâmetros percebidos principalmente na cobrança por produtividade, qualificação, em detrimento da desprofissionalização e precarização da carreira docente (Magalhães; Araujo; Argüello, 2020).

Chauí (2003; 2014) adverte que está em curso a transformação do papel do docente, pois a docência é diminuída a rápida transmissão de conhecimentos, em função do recuso da teoria nos processos de formação inicial e continuada (Moraes, 2001; Magalhães, 2019b). A transformação da universidade, de maneira global, acarreta a transformação do professor que, gradativamente, se torna um executor de tarefas. Afinal, como descreve Chauí (2003; 2014), a formação docente deve ser aligeirada e somente ter o intuito de enviar os/as trabalhadores/as para seus postos no mercado de trabalho.

O papel do docente é substancialmente transformado, não é mais ser um intelectual, não é mais desenvolver pesquisas e atividades de extensão, eles passam a ser produtores eficientes e eficazes de sujeitos que devem ser preparados para atuarem no mercado de trabalho, entretanto, não lhes compete ter a capacidade de reflexão crítica ou de questionamentos, pois todo seu tempo deve ser voltado aos interesses do capitalismo e da elite dominante.

A realidade descrita atingiu um nível alarmante com a instauração da pandemia de covid-19. As universidades públicas brasileiras receberam cortes orçamentários, e as condições de trabalho dos seus funcionários públicos se tornaram ainda mais precarizadas. E com o ensino remoto emergencial se tornando obrigatório, em função da exigência de distanciamento social para a proteção da vida, acarretou no aumento de dificuldades, como: acesso à internet; acesso a computadores ou outros dispositivos que possibilitem assistir aulas e realizar atividades; dificuldades em compreender e lidar com a lógica das tecnologias e dos diferentes programas, sites, plataformas de encontros virtuais; condições de acesso e permanência para discentes que estão em situação de desemprego etc.

Além disso, ainda devem ser consideradas as condições imateriais que também não são asseguradas para a realização desta nova forma trabalho docente – a remota, como, por exemplo: as inseguranças em relação aos processos de ensinar e aprender, em contexto de ensino remoto; a ausência de contato físico gerada pela necessidade de isolamento social; a pressão econômica no que se refere à necessidade de garantir as condições mínimas de existência dos estudantes e profissionais, como comida e moradia; a própria necessidade de acompanhamento psicológico para alguns que não estão conseguindo lidar com os medos e incertezas gerados pela situação, entre outros inumeráveis impactos da pandemia na subjetividade dos sujeitos.

Na especificidade do trabalho docente em plena pandemia, devemos considerar o efeito das “telas sem rostos”. O ensino remoto emergencial está sendo realizados principalmente em plataformas de encontros on-line, como o Google Meet e o Zoom, nas quais os participantes podem desligar suas câmeras e microfones. Ou seja, o docente se vê dando aula para uma série de fotos de discentes, onde não há ou há pouco diálogo. Isso tem gerado uma sensação de desconforto. O professor se sente sozinho, pior: falando para ninguém. Essa sensação pode gerar uma série de complicações como aulas que não preenchem o vazio do on-line, além da dificuldade de pensar e realizar diferentes metodologias para garantir o ensino e a aprendizagem no modo remoto.

A preocupação com as mudanças no trabalho dos professores e suas consequências objetivas e subjetivas na formação dos sujeitos sociais têm sido preocupação da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe), que ocupou-se de desenvolver uma ampla pesquisa, identificando os desafios impostos pela pandemia aos docentes: 1) acesso à internet – embora 63% da população brasileira tenha acesso à internet, 33% o faz pelo celular (Andipe, 2021), revelando uma profunda desigualdade social, ou seja, uma porcentagem alta das pessoas não possuem acesso à internet e, no que se refere aos estudantes em formação, consequentemente, não conseguem assistir aulas, sejam na educação básica ou superior. A Andipe (2021) ainda divulgou outro dado identificado com sua pesquisa: 2) sobre a formação complementar dos professores focada nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), item que revelou que 40,23% dos docentes participantes da pesquisa não utilizavam nenhum ambiente digital antes da pandemia. Isso mostra que os docentes tiveram que buscar formação para dar conta das demandas geradas pelo ensino remoto. Nos depoimentos levantados na pesquisa, os docentes afirmaram que as TDIC são importantes, devem ser exploradas na educação, mas que eles não tinham familiaridade e que percebem que elas não substituem o ensino presencial.

Trata-se de uma ampla pesquisa, que não será toda apresentada aqui, mas é pertinente à forma como a Andipe (2021) identificou que entre os desafios apontados pelos docentes estavam diretamente relacionados: 1) as dificuldades de interação e de participação com os alunos; 2) as diferenças em relação ao tempo de aula, que implica tempo de tela, pois os alunos ficavam mais cansados e menos dispostos a participar da aula; 3) as dificuldades percebidas em relação aos discentes, como, por exemplo, acompanhar as atividades passadas, a resolução de questões didático-pedagógicas, a compreensão e/ou aceitação do ensino on-line; e 4) as dificuldades relacionadas às condições socioeconômicas e emocionais, tanto dos professores como dos estudantes.

A pesquisa da Andipe fortalece nosso questionamento sobre a atuação docente no ensino remoto. Com a mudança do estar presencialmente na sala de aula, pelo virtual no ensino a distância, desperta-se uma falsa aparência da eficácia e eficiência do ensino remoto, como resolução para a questão imposta pela pandemia de covid-19. E embora efetivamente evite aglomerações, faz-se necessário pensarmos na qualitativa do ensino remoto e da aprendizagem. E embora prevaleça o discurso neoliberal que a educação remota funcione, mostrando sua franca disposição em ampliar o mercado educativo do ensino privado on-line, faz-se necessário questionar sobre os saberes docentes necessários à sua manutenção ou resistência.

NOTA 3

Mudanças neoliberais na base dos processos formativos, as atividades pedagógicas e saberes docentes na perspectiva do ensino remoto emergencial

Os saberes docentes fazem parte do arcabouço teórico e epistemológico da educação. Os saberes podem ser defendidos tanto do ponto de vista hegemônico quanto do ponto de vista contra-hegemônico. Quando relacionados à manutenção da hegemonia, filiam-se ao termo competência, que “deriva do latim *competentia*, possuindo etimologicamente vários significados relacio-

nados à qualidade de quem tem capacidade, habilidade e aptidão para apreciar e resolver certo determinado assunto” (Magalhães *et al.*, 2021, p. 156).

Filiar os saberes ao termo competências, como descreveram Magalhães *et al.* (2021), implica no rejuvenescimento da teoria do capital humano e na constante metamorfose do conceito de qualificação associado ao de competência, tendo grande influência sobre o papel profissional. No caso da atuação docente, o conceito de competência relaciona-se ao de qualidade do processo educativo, em termos das formas utilizadas pelos docentes para alcançarem os produtos desejados.

Podemos dizer que os saberes docentes, conforme a proposta neoliberal, implicam na aquisição de capacidades, competências e habilidades, associadas ao domínio de determinados conhecimentos, o que faz com que os saberes fiquem associados à simples qualificação voltada ao mercado (Magalhães *et al.*, 2021). Portanto, ao serem associados a capacidade de resolução adequada dos problemas do processo educativo, os saberes docentes tendem ser rapidamente apropriados pelo mundo do trabalho, que os associa ao conceito de qualidade, favorecendo os argumentos da lógica capitalista, sobretudo por amalgamar a exigência de uma constante necessidade de atualização, numa conotação produtivista, voltada à elevação da exploração do trabalhador dos professores por parte do capital.

Os principais autores que se referem aos saberes docentes, conforme a proposta hegemônica, são: Maurice Tardif, Donald Schön, Angél Pérez Gomez, Philippe Perrenoud, entre outros. Eles ajudam o conceito a passar o ideário pedagógico brasileiro, as políticas públicas até a prática docente. Para esses autores, os saberes docentes alinham-se às competências exigidas pelo ensino-aprendizagem, sobretudo na sua forma on-line, que respondam aos interesses do capitalismo; portanto englobam ainda as noções de eficiência, eficácia, flexibilidade, inteligência emocional, indicando que essas competências ou saberes, são de total responsabilidade dos docentes, e pior, se eles não alcançarem o patamar esperado, serão culpabilizados pelos fracassos educacionais, entre outros.

As reverberações desses saberes hegemônicos estão diretamente pronunciadas nas políticas educacionais brasileiras, podendo ser facilmente percebidos, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). De acordo com Pereira e Evangelista (2019), na

BNCC está impresso às formas de gerenciamento da formação e do trabalho docente [...] o professor gerenciado – hipótese analítica em desenvolvimento – francamente perceptível na empíria[,] e seus indicativos podem ser sintetizados nas estratégias de esvaziamento de sua potência política de contribuição o [sic] para a transformação da ordem social do capital. (Pereira; Evangelista, 2019, p. 82).

Além de ser um desserviço para a carreira e para o trabalho docente, na BNCC fica notória a diminuição da necessidade do domínio da teoria e o conhecimento próprio do ofício docente, de sua formação e de seu trabalho, o que gera o risco de suprimir também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado. Isso significa que as diretrizes apontam para um professor com baixa instrução e com saberes voltados a métodos pragmáticos de ensino.

Ainda observamos o esvaziamento e a despolitização do papel de intelectual do professor, revelando que o que se coloca aos saberes necessários à prática docente a destitui de sua forma de mediação pedagógica, como descreveram Magalhães e Moura, pois deixa de intervir na vida dos educandos. Portanto, na ação direta “na construção de identidades voltadas à autonomia, criticidade, criatividade, sensibilidade, reflexividade, dos sujeitos em formação” (Magalhães; Moura, M. V., 2020, p. 638),

Os saberes docentes estão diretamente associados às várias possibilidades de mediação do conhecimento e, se estiverem associados à práxis (Magalhães, 2019a; 2019b), podem manter estreita articulação entre teoria e prática, ancorando a qualidade dos significados dados aos conhecimentos, o que influencia, significativamente, no discernimento e na futu-

ra capacidade dos estudantes, no sentido de promover uma nova visão de mundo, alterando o seu conhecimento prévio ou do senso comum, como afirmou Dias Sobrinho (2009).

Magalhães e Moura S. A. T. (2020) advertem que, por meio da mediação, atua-se no processo de aquisição da consciência, como defendeu Vygotsky (1999), a qual se constrói como possibilidade dinâmica de aprendizagem. O aporte teórico de Vygotsky, portanto, ressignifica a importância e a centralidade dos saberes docentes na prática da docência, como ponte para a aquisição de funções psicológicas superiores – percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas –, e da consciência, realocando o papel das mediações no processo de desenvolvimento do sujeito social.

De volta ao ponto de centralidade das políticas públicas educativas e as de formação docente neoliberais, destaca-se, como alertou Gramsci (1999, p. 399), que os saberes docentes se tornam implicados com a relação de hegemonia. Melhor explicando, conforme descreveram Magalhães e Moura, M. V. (2020), para a manutenção da hegemonia é necessária uma relação pedagógica que se verifica em todo o campo social, mas principalmente relacionada ao papel da educação. Lembrando Gramsci (1999), a hegemonia precisa ser aprendida e apreendida, mas isso exige transmitir diferentes elementos que a constituem. No caso da educação para a hegemonia, nos termos de Neves (2013), os saberes docentes precisam estar relacionados às estratégias de sua propagação e consolidação. Felizmente, e contraditoriamente, também podem estar filiados a ações de resistência.

Os saberes docentes, dentro de uma formação defendida aos moldes da pedagogia das competências, como descrevemos, é o ponto central da BNC Formação, como pode ser percebida na análise realizada abaixo:

Ainda sobre a BNC, identificamos uma ênfase no desenvolvimento de competências como o principal objetivo a ser alcançado nos processos formativos na licenciatura. Essa característica já foi constatada em outros dispositivos legais, a exemplo das primeiras Diretrizes Curricu-

lares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, publicadas em 2002 (Brasil, 2002a; Brasil, 2002b). Com isso, outro dilema se atesta: superar na organização e desenvolvimento do currículo do Curso (em cada instituição) a formação centrada na racionalidade técnica, associada à lógica do sistema social capitalista e atentar para a formação crítica, visando processos formativos que validem dimensões contextuais. (Medeiros; Araújo; Santos, 2021, p. 579).

Para Magalhães (2019a; 2019b), a formação nos termos hegemônicos torna os docentes a-históricos, acríticos, ingênuos e especialistas; a grande maioria não compreende as estruturas das relações interdisciplinares das suas disciplinas, bem como há o entendimento da realidade como contraditória, histórica e sociocultural. Portanto, no ciclo da formação docente hegemônica, destaca-se a necessidade de consolidação de saberes filiados a uma pedagogia das competências. E essa destaca a prática acima da teoria, a transformação do papel do docente em mero executor de atividades e planos de ensino em preparados previamente por outros especialistas, “melhor qualificados”, a necessidade de maior resiliência, empreendedorismo, distanciando qualquer possibilidade de se compreender os saberes como diretamente relacionados às possibilidades de ampliação de consciência, da realização da ação de educar para que o ensino e a aprendizagem aconteçam e sejam relevantes para a autonomia e emancipação dos sujeitos.

Nota 4

Saberes docentes como formas de resistência a hegemonia, na universidade pública brasileira em tempos de pandemia de covid-19

Se o processo sociopolítico tem sido historicamente maléfico à educação e à formação de seus professores, a situação pandêmica e a necessidade da implantação do ensino remoto emergencial agravaram, de-

masiadamente, os problemas da educação. O cenário trouxe imposições discursivas (Magalhães, 2021) que se transvestiram do emergencial, revelando novas formas de inovação que associaram os saberes docentes às competências neoliberais, conforme demandas do mercado de trabalho.

Como explicado por Ball (2012), a relação entre saberes docentes e competências firma uma performatividade aos professores, a qual exerce seu controle fazendo com que assumam as diretrizes do ensino remoto, mesmo que estejam em discordância, gerando bastante desconforto emocional.

O processo tem exigido dos docentes novos saberes e esforço de adaptação às novas exigências, para atender as demandas atuais da educação remota, para responder a o que lhe foi “pedido”. No entanto lembramos que essa não foi uma exigência negociável, que envolvia novos saberes para a ação docente.

Pensando sobre a proposta de construir novos saberes docentes, a partir de uma lógica de enfrentamento apoiada na perspectiva histórico-crítica-epistemológica, revisitamos Saviani (1996), ou seja, nos filiamos a uma perspectiva histórico-crítico-epistemológica que apoia a compreensão histórica dos sujeitos, junto à epistemológica da sociedade. Isso significa que os professores serão capazes de promover a compreensão da historicidade da sociedade, em conjunto com uma compreensão epistemológica do conhecimento científico produzido, o que corrobora com o desvelamento dos processos de dominação e o entendimento que saberes, na perspectiva das competências, são sempre estratégias de manutenção da hegemonia.

Os saberes docentes, para Saviani (1996, p. 148-150), assumem algumas categorias de que devem ser aprofundadas: a atitudinal, a crítico-contextual, a específica, a pedagógica e a didático-curricular. O “saber atitudinal” perpassa compreensão e o domínio dos comportamentos e vivências que fazem parte e são adequadas ao trabalho educativo. Engloba as atitudes e posturas atribuídas ao papel do educador como pontualidade, coerência, justiça, equidade, disciplina, diálogo, respeito aos educandos etc. O “saber crítico-contextual” é o saber que trata da compreensão

crítica das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. O intuito é que o educador saiba compreender o contexto que envolve os movimentos da sociedade, suas características básicas, suas tendências de transformação e as necessidades presentes e futuras que precisam de ser atendidas pelo processo educativo.

Já os “saberes específicos” são os saberes científicos relativos às disciplinas específicas que estão presentes nos currículos escolas. É importante que os docentes compreendam os elementos educativos das disciplinas para então trabalhá-las junto aos discentes. Os “saberes pedagógicos” perpassam os conhecimentos produzidos pela ciência da educação e sistematizados nas teorias educacionais. Esse saber implica na formação da identidade do educador, que a partir da compreensão do campo da educação pode escolher os caminhos para atuação docente.

O “saber didático-curricular” diz respeito aos saberes que tratam da forma de organização e realização da atividade educativa. Implica o saber-fazer, a relação entre docente-discente, os procedimentos técnicos-metodológicos, dinâmica de trabalho pedagógico, entre outros.

O conjunto desses saberes permitem a compreensão do papel do docente frente ao processo educacional. Nota-se que o objetivo dos saberes, na perspectiva contra-hegemônica, não é formar um docente para ser um técnico que ensina domínios básicos de português e matemática, mas, sim, um docente que dê conta de entender o seu papel na transformação da vida de sujeitos e da sociedade, dando conta da complexidade inerente aos processos educativos.

Ainda acrescentamos, em consonância ao descrito por Magalhães e Moura, M. V. (2020) e Magalhães e Moura S. A. T. (2020), já afirmava Freire (1996) que o conjunto dos saberes defendidos por Saviani (1996) representam duas importantes dimensões sustentadas: a **ontológica** e a **epistemológica**. A ontologia amplia a consciência sobre a posição do sujeito em relação às intervenções discursivas neoliberais impostas e a for-

ma como modificam a concepção de educação voltada à qualidade social. Essa dimensão também ajuda a dialogar com os sujeitos sobre as bases de seus diálogos, dialogicidade, o que favorece a revisão do lugar da passividade dos docentes, pelo menos da grande maioria, em face das imposições discursivas atuais.

No caso da dimensão epistemológica, conforme descreveu Magalhães e Moura, M. V. (2020), citando Freire (2015, p. 83), ela sustenta a reflexão que suscita uma “postura epistemologicamente curiosa”, promotora de aprendizagem que possibilite uma base teórica sólida, necessária ao conhecimento da realidade. A dimensão epistemológica ainda é mediadora de uma formação que ensina os alunos a pensar criticamente, e que os leva além das interpretações do senso comum, ajudando-os na busca de elementos de diferentes áreas do conhecimento, para que possam formular respostas apropriadas aos vários problemas, inclusive daqueles relacionados a realidade educacional e social.

Como afirmamos ao longo do capítulo, vários fatores se entrecruzam na definição dos saberes docentes em época de ensino remoto emergencial. Nossa preocupação é que se revalorize princípios que façam com que os saberes docentes apontem para a produção da emancipação humana e social; para o engajamento “[...] na luta por transformações da lógica neoliberal, suas políticas sociais”, e entendimento das atuais intervenções discursivas neoliberais (Magalhães; Souza, 2017b, p. 21).

Nesse sentido, os saberes docentes, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, podem ajudar os professores a entender e a fazer entender que o contexto social e sua atuação na condição de pandemia exigem sempre maior conscientização da performatividade que lhes é imposta (Ball, 2002), para que atuem no ensino remoto como atores mantenedores da pedagogia das competências.

Nota 5

Algumas considerações

Como apresentamos nesse capítulo, cabe revitalizar a perspectiva histórico-crítica como capaz de ressignificar a epistemologia e a ontologia dos saberes docentes, voltando-as à militância, resistência e contra-hegemonia (Magalhães; Souza, 2017a; 2017b).

O movimento da resistência, ao que está sendo amplamente divulgado nesse período de pandemia do covid-19, como explicou Gramsci (1999), quando ele ampliou o conceito de hegemonia, necessita fazer entender que a exigência de novos saberes docentes filiam-se à articulação complexa das relações vinculadas ao exercício do poder, nas sociedades de classes.

Essa solicitação, que se intensifica frente ao ensino remoto emergencial, materializa, em muitos casos, uma prática hegemônica, e isso pode estar tornando a mediação pedagógica incapaz de superar os termos morais e intelectuais neoliberais que são impostos aos grupos sociais inteiros. Estariam sendo implementados, via formação de professores, saberes docentes filiados às possibilidades de ações de convencimento e organização de um novo consenso ativo, totalmente voltados à concepção de mundo neoliberal? Diante desta possibilidade, faz-se necessário destacar a advertência de Freire (1996, 2015), quando afirmou que somente com o exercício da consciência, no encontro com a coletividade, na dialogia com a mediação da cultura, se alça a condição social livre e consciente. Portanto, ainda temos muito que refletir sobre o como o ensino remoto influencia e requer novos saberes docentes, seja na realização da autoconsciência dos sujeitos em formação, na sua autorrealização, na problematização do que está posto que visualizamos algo novo.

Concordando com o fato de que as ações pedagógicas que fortalecem a pedagogia das competências, em certa medida, expõem uma carência que os professores enfrentam, no que se refere a determinados saberes voltados

à emancipação, os quais poderiam ajudar na atuação e consolidação de saberes docentes voltados à emancipação. Conforme aponta Saviani (1996), a contradição que se expressa no período pandêmico, acaba por expor tensões vividas pelos professores no ensino remoto na universidade pública – o que inclui ações voltadas à pedagogia das competências.

O que resta é a capacidade de reflexão e crítica, num processo que identifique as várias formas ideológicas por trás da solicitação de novos saberes docentes, diga-se hegemônicos, para a manutenção do ensino remoto. Eles nos parece estarem intrinsecamente ancorados na alienação, no consenso ativo.

Somente o fortalecimento de bases teóricas que sustentam os saberes docentes, a partir de uma lógica contra-hegemônica, ajudará numa síntese possível deste momento pandêmico. Uma síntese que favoreça aos professores o entendimento das incertezas atuais e da necessidade de uma nova mediação que não se apoie no desejo da hegemonia, mas, efetivamente, ocupem-se de metodologias colaborativas, inovadoras e emancipadoras. Como vimos em Gramsci (1999), serão saberes docentes engajados na busca de novas alternativas para o atual ensino remoto e, quem sabe, reviver o fato que o papel do professor na universidade pública exige a revitalização constante de saberes que favoreçam a formação humana e profissional.

Referências

ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Ensino de didática na modalidade online: desafios e prospecções no contexto da pandemia pela covid-19. *Pesquisa Andipe*, 2021. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/pesquisa-1>. Acesso em: 2 junho, 2021.

BALL, Stephen J. Reformar escolas reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, PMi, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. *Da universidade à commodity*: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da Universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de educação*, São Paulo, v. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Contra a universidade operacional*: a greve de 2014. São Paulo, 2014. Aula magna ministrada no auditório da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP), em 8 de agosto de 2014. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/universidade-defesa/326-database/campanha-salarial-2014/2076-aula-magna-de-marilena-chau-i-desvenda-universidade-operacional>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (org.). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009. p. 15-31.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. O. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. *Revista Intersaberes*, Porto Alegre, RS, v. 13, n. 30, 2019a.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014–2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). *Revista Linhas*, Florianópolis, SC, v. 20, n. 43, p. 184-204, 2019b.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; ARAUJO, Sonia M.; ARGÜELLO, Susana. B. Agudización ultra neoliberal, educación y formación docente em Brasil y Argentina. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, GO, v. 45, n. 1, p. 49-80, 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; MOURA, Mariana do Vale. Docência universitária na universidade pública brasileira: resistência em tempos de pandemia da covid-19. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 637-656, 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; MOURA, Sílvia A. T. de. Epistemological aspects of rural education as result of social movements militancy. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 10, 2020b.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; MOURA, Sílvia A. T. de. Intervenções discursivas na subjetividade docente em tempos de pandemia covid-19. *In: ROSA, Sandra Valéria Limonta; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; TEIXEIRA, Ricardo. Formação, profissionalização docente e trabalho educativo*. Rio de Janeiro: MC&G Editoria, 2020c.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina. C. R. de. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, MT, v. 27, n. 64, p. 17-40, 2017a.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Pesquisa acadêmica sobre professores(as): análise epistemológica da produção do PPGE/UFG. *In: SOUZA, Ruth Catarina C. R.; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. O. (org.). A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste: dimensões teóricas e metodológicas*. Goiânia, GO: Editora IFG, 2017b. v. 1, p. 1-15.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina. C. R. de; TEIXEIRA, Ricardo A. G; SILVA, Lueli N. D.; MELO, Geovana F. Competência docente e satisfação profissional na ótica de professores - formadores da Universidade Pública Brasileira. *In: DUQUE, Paulino Carnicero; ARROYO, Graciela Cordero ¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países.* Barcelona: Editora Epub, 2021.

MEDEIROS, Emerson A. de; ARAÚJO, Hélio. A.; SANTOS, Jean Marc C. T. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939–2019). *Interfaces da Educação*, Paranaíba, MS, v. 12, n. 34, p. 557-584, 2021.

MORAES, Célia Maria de. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, MI, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. *Argumentum*, Vitória, ES, v. 4, n. 1, p. 202-222, 2012.

NEVES, Lucia M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia, GO. *Anais eletrônicas* [...]. Goiânia: Andep, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PEREIRA, Jenifer. N.; EVANGELISTA, Olinda. Quando o Capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. *Movimento-Revista de Educação*, Santa Maria, RS, v. 1, n. 10, p. 65-90, 2019.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Avatares en el desarrollo del curriculum universitario en tiempos de covid-19: tensiones en el contexto argentino¹

Sonia Araujo

Introducción

La crisis epidemiológica a nivel mundial, producto de la pandemia covid-19 alteró, como nunca hubiéramos imaginado, la vida en sociedad. De un mundo totalmente interconectado se pasó a un distanciamiento social para la prevención de los contagios en el que las relaciones sociales en diferentes escalas geográficas, tanto en los ámbitos público como privado, comenzaron a ser mediados a través de las tecnologías digitales. En la República Argentina, el DNU² n° 297/20 estableció el aislamiento social, preventivo y obligatorio (Aspo) a partir del 20 de marzo de 2020, en el marco de la declaración de pandemia del covid-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud, y de asumir a ésta como un derecho inalienable del Estado.

En el caso de las instituciones universitarias públicas y privadas, el Ministerio de Educación, en esta situación de excepcionalidad, recomen-

-
1. Una primera versión de este trabajo fue publicada en Araujo (2020).
 2. Argentina (2020).

dó la adecuación de la actividad académica presencial conforme a las recomendaciones del Ministerio de Salud, a través de la adaptación del calendario académico, así como la utilización de diferentes medios para enseñar, esto es, medios de comunicación, campus virtuales o cualquier entorno digital. En el caso de las instituciones universitarias públicas, como lo expresó tempranamente en el mes de abril, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que reúne a este tipo de instituciones, significó asumir la necesidad de garantizar la continuidad pedagógica y del trayecto académico.

generando las condiciones de igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos tecnológicos para desarrollar la enseñanza virtual con becas, acuerdos de conectividad con las prestadoras de servicio, flexibilizando los regímenes de cursado, implementando acompañamientos tutoriales y asistiendo materialmente a quienes más lo necesitan. (CIN, 2020, p. 1).

En este contexto, las instituciones respondieron rápidamente, sin una apropiada planificación y con escaso tiempo para realizar las modificaciones en el trabajo de docencia, ante la urgencia de los calendarios académicos establecidos para el inicio de las clases presenciales. Estas se “virtualizaron”, se pasó de la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia, a fin de dar continuidad a las acciones educativas y, con esto, sostener el derecho a la educación. El rápido ajuste fue posible merced al trabajo persistente que se venía realizando con el propósito de integrar la educación mediada por tecnologías digitales en el ámbito universitario, a través de la creación de carreras de educación a distancia o de propiciar el enriquecimiento de la enseñanza a través de la implementación de aulas virtuales como una opción complementaria a las clases presenciales. El reconocimiento, la legitimación y la institucionalización de estas propuestas, a su vez, se consagró recientemente a través de la evaluación externa de

los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (Sied), por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), para su posterior validación por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el marco de la Resolución n° 2.641/17. Estas áreas institucionales tuvieron un rol esencial en este contexto de excepcionalidad, pues crearon las aulas virtuales para los espacios curriculares a fin de iniciar – en el caso de estudiantes de primer año – o de continuar la formación en carreras de pregrado, grado y posgrado y ofrecieron instancias de capacitación, a través de webinars o cursos destinados a brindar una formación pedagógica y tecnológica, capaces de sostener la adaptación de las propuestas didácticas a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que, no se trata de educación a distancia como suele se suele aludir a esta nueva forma de llevar a cabo la formación universitaria.³ En efecto, en la Argentina ésta ha estado sujeta a un conjunto de regulaciones, desde la década de 1990. Más recientemente, la Resolución del Ministerio de Educación y Deporte n° 2.641, del año 2017,⁴ estableció la necesidad de que las instituciones universitarias cuenten con un Sistema de Educación a Distancia (Sied) validado para la implementación de carreras a distancia y, en este marco, se realizó la primera evaluación externa por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). A su vez, las carreras comprendidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior n° 24.521 (Argentina, 1995) y las carreras de posgrado son acreditadas por esta agencia nacional, de acuerdo a estándares que determina el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Una de las innovaciones que plantea la nueva regulación, por ejemplo, es la eliminación de la semipresencialidad

3. Un texto reciente de García Aretio (2020) da cuenta de las diversas denominaciones utilizadas para referirse a la educación a distancia y las disputas en torno al concepto que tienen valor para la discusión de las políticas públicas e institucionales relacionadas con la formación universitaria medida por tecnologías digitales.

4. Argentina (2017b).

y, con respecto a las carreras, prescribe que con una carga horaria no presencial superior al 50% se consideran a distancia, con menos del 50% son presenciales, y se define una nueva categoría que va entre el 30% y el 50% de no presencialidad para carreras presenciales, a las que también se les exige la existencia de un Sied (González; Roig, 2018). En la emergencia sanitaria este estándar fue soslayado en el conjunto de la educación universitaria tanto para las carreras de pregrado y grado como de posgrado, cuya implementación había sido diseñada y aprobada bajo el formato presencial. En este sentido, los datos sistematizados por la Secretaría de Políticas Universitarias permiten dar cuenta de la magnitud del cambio. En efecto, según las estadísticas universitarias, en el año 2017 existían 410 carreras a distancia de pregrado y grado frente a 7.215 presenciales, con un número levemente mayor en el sector público (225 carreras). En el caso del posgrado, se contabilizaban 84 carreras a distancia y 3.923 presenciales, con un número levemente mayor en el sector privado (47).⁵ De acuerdo a un relevamiento realizado por los nodos de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el marco del proyecto “Los posgrados a distancia en el Mercosur: formatos, regulaciones y acreditación”, en 2019, el total de carreras de posgrado a distancia ascendía a 112 con un número superior en el sector público (67) (Lamfri; Franco; Gabbarini; Lagoria; Martínez; Naveiro; Salto, 2019).

En ese marco general este trabajo, a modo de ensayo, expone una serie de reflexiones a partir de la recuperación de los decires de docentes que debieron enfrentar abruptamente esta realidad alterada, que colocó a la docencia en el centro de la escena. Si bien se trata de un cambio reactivo, urgido por circunstancias externas y ajenas a los establecimientos universitarios, la excepcionalidad en tiempos de pandemia movilizó la reflexión y la acción, ausente mientras todo se hacía del mismo modo, en torno a cuestiones nodales del proceso formativo: qué, para qué y cómo enseñar;

5. Argentina (2017a).

cómo adaptar los contenidos al entorno virtual; cuál es la vinculación entre aquello dispuesto para la enseñanza y la práctica profesional de los futuros graduados; cómo integrar el aprendizaje de la práctica durante la formación; cómo evaluar y acreditar aprendizajes; qué hacer ante la heterogeneidad y la desigualdad del estudiantado; entre otras. En la Argentina, contrariamente a los planteamientos que se venían realizando, fundamentalmente desde la década de 1990, en esta oportunidad la actividad docente le disputó el tiempo a las tareas de investigación, siempre más valoradas en cuanto símbolo de prestigio de la profesión académica. En este sentido, este germen de la reflexión individual y colaborativa en torno a la enseñanza en los equipos de trabajo articulados alrededor de los espacios curriculares, en esta ocasión extendida al conjunto de las diversas disciplinas universitarias y de las orientaciones adoptadas en la formación – de corte académico y profesional – permite recuperar la afirmación de Clark, para quien “frente a todas las barreras que se oponen a la innovación, los establecimientos y los sistemas académicos pueden ser muy adaptables” (Clark, 1983, p. 263).

El contexto

La organización de ideas que se presenta a continuación es producto de la participación de 54 docentes de diferentes facultades en un foro planificado en el seminario “Problemáticas político pedagógicas de la educación superior”, en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. El seminario aborda como eje la significación que adquiere la definición de proyectos político-pedagógicos en las instituciones universitarias públicas que garanticen el derecho a la educación superior a partir del cambio de la Ley de Educación Superior n° 24.521,⁶ en 2015, (Ley n° 27.204)⁷ y de las definiciones de la

6. Argentina (1995).

7. Argentina (2015).

Conferencia Regional de Educación Superior (Cres), celebrada en 2018, que establece la educación superior como un derecho humano, un bien público social y un deber del Estado.

El seminario se desarrolló durante los meses de mayo y junio, es decir, a dos meses del aislamiento social, preventivo y obligatorio, razón por la cual se pudo recuperar la experiencia como se había iniciado y se estaba desarrollando. El foro se estructuró a partir del informe “Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después: análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones”, de Iesalc/Unesco (2020), que plantea los impactos inmediatos de la pandemia en el sector de la educación superior universitaria, tanto para los distintos actores como para las instituciones y el sistema en su conjunto; analiza las acciones que han emprendido gobiernos e Instituciones de Educación Superior (IES) para garantizar el derecho a la educación superior durante la pandemia; y formula algunas consideraciones y recomendaciones para encarar la reapertura de las IES. A partir del eje del seminario, el propósito fue reflexionar, compartir e intercambiar ideas en torno a los efectos de la pandemia con relación a los problemas relativos a la permanencia y la graduación del estudiantado – y su contracara, el abandono –, recuperando la experiencia individual y colectiva en el ejercicio de la docencia en la institución. Las preguntas orientadoras del debate buscaron relevar el comportamiento de los estudiantes en el nuevo formato de enseñanza y el cambio en el trabajo docente. En este texto se avanza en torno a la organización de algunas reflexiones preliminares referidas a los cambios en el trabajo como docente a partir del desarrollo de los planes de estudios – o del currículum oficial – en el entorno virtual, que podrían constituirse en fuente de hipótesis para profundizar en investigaciones de mayor alcance, tanto en instituciones particulares como en un conjunto de ellas a través de estudios comparados.

Del curriculum presencial a la virtualización del curriculum

En el campo curricular, desde la década de 1960 y particularmente en el modelo de proceso desarrollado por Stenhouse (1984, 1987), el curriculum es concebido como una hipótesis que ha de ponerse a prueba en las instituciones educativas. No se trata, como aún suele pensarse, de un documento que se aplica a través de la enseñanza en las aulas. Según el autor “Un C. [curriculum] es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984, p. 29). Con otras palabras, amplía y expresa esta idea, diciendo que “constituye una especificación que resulta hipotética, abierta a interrogantes y a comprobación y dentro de la cual se construye y gestiona el conocimiento (Stenhouse, 1987, p. 93).⁸ De manera que el problema del curriculum, para el autor, es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el curriculum concebido, o en el papel, con el curriculum en clase.

En la universidad, el curriculum propone contenidos – conocimientos, habilidades, prácticas, actitudes, valores y normas – de una disciplina para el aprendizaje de una práctica profesional específica a través de diferentes formatos (Camilloni, 2016). El curriculum universitario implica el ingreso a un campo disciplinario y profesional, a un ambiente cultural particular configurado por creencias más o menos compartidas – producto de las tensiones entre perspectivas de grupos internos y externos diversos – en torno a los problemas, la teoría, las técnicas de intervención e investigación, los contenidos valiosos, el rol de los profesionales en una sociedad heterogénea y desigual, el valor de la práctica pre profesional en el aprendizaje de esa profesión y los mejores modos de integrar en la propuesta formativa. Para los estudiantes, el proceso de aprendizaje en

8. Textos seleccionados por J. Rudduck y D. Hopkins.

la universidad supone, entonces, el acceso a un lenguaje especializado y a un modo particular de desarrollo del conocimiento y del ejercicio profesional dentro de esa especialidad. De modo que el problema del acceso, la permanencia y la apropiación de conocimientos socialmente relevantes envuelve un doble desafío: ingresar y descifrar los códigos del ambiente cultural propio de la universidad y del ambiente cultural propio de una disciplina y su ejercicio profesional idiosincrásico (Araujo, 2008). En este último caso, el diseño curricular establece un trazado anticipado de una trayectoria académica estudiantil teniendo en cuenta alguna representación de los estudiantes que lo transitan y que, en el modo como se contemplan sus diferencias sociales, culturales, económicas, étnicas, de género, de edad, de capacidades, tendrá efectos diversos en los procesos de inclusión educativa en las instituciones.

El desarrollo curricular en entornos virtuales desde la perspectiva del profesorado

La enseñanza, en tiempos de pandemia, alteró las condiciones sobre las cuales se pensó el desarrollo curricular: desde currículos oficiales pensados para la enseñanza en las aulas a través de la interacción cara a cara con estudiantes en clases presenciales, se pasó a la enseñanza en entornos virtuales, como se dijo, con escaso tiempo para una planificación acorde a las nuevas demandas de la enseñanza y el aprendizaje.

El cambio en la enseñanza es caracterizado por los docentes como “virtualidad obligada”, “experiencia forzada”, “adaptación repentina e imprevista”, “adaptación veloz”, “adaptación en tiempo record”, “virtualización compulsiva”, entre las múltiples expresiones utilizadas. Cabe destacar que quienes estuvieron en mejores condiciones de transitarlo fueron aquellos que tenían formación en educación y nuevas tecnologías – en este caso, por haber cursado el seminario Educación a Distancia y TIC

en la enseñanza universitaria –,⁹ habían realizado cursos de capacitación ofrecidos por el área de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad, contaban con “aulas web” como complemento de las clases presenciales, o habían tenido alguna experiencia de trabajo con el Centro de Producción Multimedial (Ceprom) en la elaboración de materiales didácticos dentro de la propia institución. No obstante, en general se valora la decisión política de la Universidad de garantizar la continuidad pedagógica, así como el acompañamiento institucional para la adaptación de los cursos al entorno virtual, situación que favoreció aún más a docentes responsables de espacios curriculares que se cursan durante la segunda mitad del ciclo académico, esto es, a partir del mes de agosto en el calendario académico. Se podría afirmar que esta es la situación que atravesó al conjunto de las instituciones universitarias del país que, en esta etapa, acompañaron los nuevos requerimientos de la docencia a través de asistencia técnica, webinars o tutoriales sobre cuestiones tecnológicas y/o pedagógicas.

En las voces del cuerpo docente, altamente heterogéneo según las disciplinas y subdisciplinas que enseñan en diferentes proyectos formativos, se puede vislumbrar dos ideas que dan cuenta de la situación vivenciada en el inicio de la pandemia, y que se configuran como las dos caras de una misma moneda: el desarrollo curricular en “la excepcionalidad como oportunidad”; y el desarrollo curricular en “la excepcionalidad como contrariedad”.

En el primer caso, “la excepcionalidad como oportunidad”, alude a que se trata de un contexto que propició la reflexión y la modificación de la enseñanza en varios sentidos. Por un lado, en lo que refiere a los

9. Se trata del seminario “Educación a Distancia y TIC en la educación universitaria”, de carácter electivo, del plan de estudios (2016) de la carrera Especialización en Docencia Universitaria que se dicta en la Universidad Nacional de la Plata, en la ciudad de La Plata, Argentina. Este seminario fue referenciado por los cursantes como un espacio que les permitió adquirir conocimientos sobre la integración de las TIC en la enseñanza universitaria (UNLP, 2016).

aspectos didácticos, en los espacios curriculares estimuló la revisión de los programas en cuanto a los contenidos seleccionados; de los modos de enseñanza, posibilitando la experimentación de nuevos recursos y alternativas; de los límites y alcances de la enseñanza en entornos virtuales de ciertos contenidos – referidos a la práctica en instituciones externas y en laboratorios –, en un trabajo colaborativo para coordinar las acciones de sus integrantes. Desde este punto de vista se afirma la utilización de aulas virtuales en plataformas Moodle y Classroom, de múltiples plataformas para la comunicación sincrónica (Zoom, Jitsi Meet, WebEx, entre otros) y de las redes sociales con fines de comunicación e intercambio (WhatsApp, Facebook). Por el otro, con respecto a los estudiantes, ayudó al reconocimiento de las características de los “estudiantes reales”, en cuanto a su capital económico y cultural, su situación familiar, sus capacidades, sus estados emocionales. Este reconocimiento – que en la enseñanza presencial estaba ausente – obedeció a la necesidad de estar al tanto respecto de las posibilidades de acceso a las tecnologías digitales (conectividad y dispositivos) a fin de garantizar el derecho a la educación superior en un marco de igualdad de oportunidades, evitando situaciones de discriminación que terminarían reproduciendo las desigualdades sociales y educativas preexistentes. La importancia otorgada a la presencia estudiantil en los entornos virtuales, a fin de cumplimentar los objetivos de los espacios curriculares, dio lugar a diferentes estrategias de obtención de información sobre sus condiciones particulares para el estudio, así como de acompañamiento didáctico y, en ocasiones, psicológico, a fin de promover la permanencia.

En el segundo caso, “la excepcionalidad como contrariedad”, alude al modo como se llevaron a cabo las acciones anteriores y la dificultad de ser sostenido en el tiempo bajo las mismas condiciones. Por un lado, implicó mayor tiempo de dedicación a la actividad de docencia invertido en la organización de la enseñanza, las reuniones virtuales del equipo

docente para coordinar tareas, el acompañamiento de los estudiantes y la capacitación para integrar las herramientas tecnológicas en los planteamientos didácticos. En algunos casos las acciones que llevaron a cabo superaron las dedicaciones horarias¹⁰ con las que contaban, situación expresada como “sobre exigencia”, “sobrecarga”, “desgaste”, “duplicación o triplicación de horas de trabajo”, “trabajo arduo y más demandante”, más aún en el caso de cursos masivos. Se señala que en esta realidad compleja no hubo posibilidad de orientar con antelación cómo llevar a cabo la virtualización, no se consideró la falta de conocimientos e información para enseñar en línea ni las situaciones personales e institucionales del cuerpo docente. Con respecto a las tareas llevadas a cabo como parte del trabajo, estas abarcan el diseño de actividades y materiales nuevos, la producción de videos y de tutoriales, la elaboración y corrección de trabajos prácticos y de parciales para la “virtualidad”, las acciones de retroalimentación, la atención diaria de foros, la respuesta de correos electrónicos, la familiarización con las plataformas, las videoconferencias y videollamadas, las contestaciones de mensajes de WhatsApp, todas actividades relativas al acompañamiento de los procesos de aprendizaje y de los comportamientos socio afectivos y emocionales manifestados por grupos o estudiantes particulares. Por otro lado, se trata de prácticas cargadas de incertidumbre frente a algunos estudiantes que no participan de las videoconferencias sincrónicas y, si participan, no encienden sus cámaras, o no responden los correos electrónicos, en ocasiones por dificultades con la conectividad y por no disponer de los dispositivos adecuados para hacerlo. Este proceso de comunicación mediado por las tecnologías digitales, a su vez, no ofrece la necesaria retroalimentación de los procesos de enseñanza, que comúnmente se produce en las clases

10. En la Argentina, de acuerdo con el artículo 9 del Convenio Colectivo de Docentes de Universidades Nacionales (CTA/Conadu, 2014), las dedicaciones docentes a la institución universitaria pueden ser simple, semiexclusiva y exclusiva, correspondiendo 10, 20 o 40 horas semanales, respectivamente.

presenciales, a través de las manifestaciones gestuales y verbales de los estudiantes. La cualidad de incertidumbre propia de la enseñanza, a la cual refiere Jackson (2002) aún en los entornos presenciales, se potencia en un territorio desconocido como docente y sobre el cual también se carece de experiencia como estudiante.

Reflexiones finales: una revisita del escenario docente alterado

Las experiencias docentes anteriores, aunque con algunas variantes, seguramente expresan de manera bastante fiel lo que sucedió en el conjunto del sistema, en el contexto de cambio compulsivo. En este sentido, la valoración de la responsabilidad social asumida por las instituciones universitarias públicas, ante la crisis epidemiológica, también amerita indagaciones e investigaciones acerca de las condiciones y el modo como se garantiza y se está garantizando la continuidad pedagógica y, sobre todo, en la planificación de un futuro todavía incierto. La integración de las tecnologías digitales para enseñar y aprender a partir de la nueva realidad generada en las instituciones de educación superior, en la que la enseñanza presencial probablemente seguirá alterada por el necesario distanciamiento social, requiere de un marco reflexivo y evaluativo de la etapa transitada, si se pretende garantizar el derecho a la educación superior y, sobre todo, para aprovechar su potencial formativo evitando hacer lo mismo que se venía haciendo o derivando hacia otros fines relacionados con los problemas de financiamiento público en las que prima una visión de la educación como mercancía.

La estrategia que siguió el desarrollo curricular en el inicio de la educación remota de emergencia da cuenta de la adopción de múltiples formatos, resultado de procesos de autogestión individual y grupal – más allá de las decisiones institucionales para acompañar el trabajo de los docentes –, en la mediación pedagógico-didáctica de diseños curriculares elaborados para la educación presencial. Como se señaló al inicio, no se trata de educación a distancia. En el origen mismo de una propuesta

formativa en esta modalidad mediada por tecnologías digitales, el diseño técnico-pedagógico contempla todas las dimensiones que han de atenderse cuando la enseñanza y el aprendizaje transcurren en entornos virtuales. Ciertos nudos problemáticos, propios del contexto de emergencia, como el acceso a conectividad y a dispositivos pertinentes por parte de los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje de la práctica dentro o fuera de la universidad, la formación de los docentes para enseñar en línea, la conformación de plantas docentes acorde a la cantidad de estudiantes, así como la evaluación y la acreditación, se prevén y forman parte de los criterios o estándares de evaluación.

En el contexto de autonomía que gozan las instituciones universitarias, en la actualidad se requiere una autoevaluación institucional, focalizada, democrática, participativa, deliberativa y permanente de las decisiones y sus múltiples efectos – en docentes, estudiantes ingresantes y avanzados, no docentes, personal de gestión, instituciones de la sociedad civil, entre otros –, a fin de crear regulaciones que conjuguen calidad e inclusión educativa. Este abordaje institucional tendrá significación para la creación de regulaciones nacionales que, sin interferir la autonomía de las instituciones, brinden un marco general compartido, como política pública, con el mismo propósito.

El camino recorrido da cuenta de un trabajo sostenido y sobre exigido por parte del cuerpo académico y de un compromiso de los estudiantes en sostener estos cambios que alteraron el contrato pedagógico implícito en la educación presencial. En esta nueva realidad la coordinación de la enseñanza entre docentes del mismo o de diferentes espacios curriculares, el reconocimiento de estudiantes con realidades personales específicas y la movilización de los modos de enseñar heredados – caracterizados como “individualistas” y “enquistados” – son pilares fundamentales para la mejora y democratización de los procesos formativos. Se trata de indicios que, aún bajo condiciones laborales más o menos precarias, como fue

señalado al principio, podrían derivar en la institucionalización de procesos innovadores de los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas. No obstante, ante la heterogeneidad de realidades y situaciones institucionales también es cierto que es preciso relevar otras voces sobre lo que sucede. Los indicios innovadores también coexisten con otros formatos en los que la enseñanza presencial se trasladó sin demasiados cambios a la virtualidad: aulas como repositorios de bibliografía, videoconferencias sin interacción, clases sincrónicas con excesiva carga horaria, exigencia de múltiples y complejas actividades para resolver, ausencia de vínculos con los estudiantes, que en lugar de favorecer la permanencia provocaron el abandono en un contexto de crisis económica y laboral, con pérdida o interrupción del trabajo, en realidades configuradas sobre la desigualdad.

En este escenario inédito e incierto se abre un abanico de interrogantes cuya respuesta requiere del análisis y la sistematización de experiencias, con el propósito de evaluar los efectos de las acciones que se han llevado a cabo. Desde el punto de vista del desarrollo curricular cobra relevancia la reflexión, producción y socialización por parte de los docentes, con el propósito de aprender mientras se enseña y de compartir experiencias que trasciendan los espacios curriculares en los que trabajan. Desde el punto de vista de la gestión, resulta imprescindible desarrollar procesos de autoevaluación que integren esas experiencias en la formulación de políticas sobre la enseñanza universitaria, lo cual también es una oportunidad para superar enfoques burocráticos afines y funcionales a contextos rutinarios.

Como plantea de Souza Santos (2020, no paginada), al hablar de la pedagogía del virus en un sentido sociopolítico amplio, “la pandemia es una ventana de oportunidad para empezar a cambiar las cosas”. En el caso particular de la universidad, con un rol significativo en la producción y reproducción del conocimiento científico-tecnológico, filosófico y artístico, quizá sea una oportunidad para repensar los modos de esa producción y transmisión, La recuperación de otros saberes respetuosos de la naturaleza, propios de grupos marginados de la sociedad y de la educación superior, así como la reflexión ética sobre la creación y utili-

zación del conocimiento científico tecnológico deberían formar parte de la formación de los futuros profesionales y ciudadanos universitarios: ¿conocimientos y tecnologías para qué?, ¿de quién/es?, ¿para quién o a beneficio de quién? La cuestión ambiental como dimensión transversal de los diseños curriculares se ha planteado desde hace varias décadas, pero no se ha generalizado. El modelo de desarrollo actual atenta contra la vida humana y, en esto, la universidad debería poder expresarlo y abordarlo en sus diferentes campos disciplinares, al menos si no se pretende que ocurra lo dicho en una entrevista por de Souza Santos (2020, no paginada), para quien, de seguir así, “no vamos a entrar en un nuevo período de pospandemia, sino de pandemia intermitente”. Y parece interesante pensar el título de la entrevista que interpela a una multiplicidad de actores políticos, sociales y también universitarios: “El virus es un pedagogo que nos intenta decir algo, el problema es saber si vamos a escucharlo”.

A casi un año y medio del cambio de la educación, tal como había sido planificada para la modalidad presencial, frecuentemente se escucha en diversos actores universitarios que la educación mediada por las tecnologías digitales “llegó para quedarse”. Si bien esta afirmación se sustenta en diferentes intereses que es necesario desentrañar, un argumento común que la sustenta es el optimismo derivado de haber resuelto de un modo rápido la continuidad de la actividad docente. Los discursos expresan la importancia de avanzar hacia alternativas que recuperen las experiencias desarrolladas, con propuestas no demasiado claras, pero en general pensando en modelos híbridos que combinan la educación presencial con la educación remota a través del uso de las tecnologías digitales.

Se trata de un momento crucial para la definición de políticas públicas destinadas al sector universitario, que involucren las diversas dimensiones a considerar en el diseño técnico-pedagógico de propuestas formativas inclusivas y de calidad. Recientemente los rectores de las universidades públicas, integrantes del CIN (2021), presentaron el documento “Desafíos de las universidades públicas en la etapa de la pospandemia”,

elaborado por la Comisión de Planeamiento, en el cual enuncian los desafíos que se deben enfrentar. Entre otras cuestiones, se reconoce la alta tasa de abandono del sistema, que se agravó con la pandemia en tanto la virtualización de la educación hizo evidente la brecha tecnológica existente entre estudiantes de distintos orígenes sociales. En este marco se propone el desarrollo de planes y acciones específicas dirigidas a que los estudiantes que dejaron de cursar vuelvan a las aulas y culminen su formación. También se plantea que “Las universidades no vamos volver a funcionar de la misma manera que antes”, dejando abierto el diseño de ese nuevo modo de funcionamiento, pero desde un compromiso con la nación y centralmente con los sectores más necesitados y perjudicados por la pandemia, favoreciendo la producción, el trabajo y la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad (CIN, 2021). Se inicia así un camino complejo e incierto, que requiere imaginación y creatividad en una sociedad vulnerada y vulnerable, que sigue amenazada por la pérdida de vidas aún con el avance de la campaña de vacunación gubernamental.

Referencias

ARAUJO, Sonia (coord.). *Formación universitaria y éxito académico: disciplinas, estudiantes y profesores*. Tandil, BA: Unicen, 2008.

ARAUJO, Sonia. El desarrollo del curriculum universitario en tiempos de covid-19: oportunidad y contrariedad. *Trayectorias Universitarias*, La Plata, BA, v. 6, n. 10, p. 27, 2020.

ARGENTINA. *Ley n° 24.521/1995, de 7 de agosto de 1995*. Dispone la sustitución del inciso II del artículo 21 de la ley del ministerio, reforma los artículos 10, 25, 26, 54, 57 y 58 de la Ley 24.195 y deroga las leyes 17.064, 17.778, 23.068 y 23.569. Buenos Aires: Infoleg Información Legislativa, 1995. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/25000-29999/25394/texact.htm>. Acceso en: 7 abr. 2020.

ARGENTINA. *Ley n° 27.204/15, de 28 de octubre de 2015*. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior. Modificación de los artículos 1°, 2°, 7°, 50, 58 y 59 e incorporación de los artículos 2 bis y 59 bis de la Ley 24.521. Buenos Aires: Infoleg Información Legislativa, 2015. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=254825>. Acceso en: 7 abr. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria. *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2016-2017*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2017a.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. *Resolución E 2641/2017, de 13 de junio de 2017*. Aprueba el Documento sobre la opción pedagógica y didáctica a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades que, como Anexo, forma parte de la presente Resolución. Buenos Aires: Infoleg Información Legislativa, 2017b. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=275872>. Acceso en: 7 abr. 2020.

ARGENTINA. Decreto Presidencial n° 297/2020, de 19 de marzo de 2020. Dispone la lista de actividades y servicios declarados esenciales en la emergencia, exceptuadas del cumplimiento del “aislamiento social, preventivo y obligatorio” y de la prohibición de circular, a las personas afectadas a las actividades y servicios que se detallan en la presente. *Boletín Oficial de la República Argentina*: Buenos Aires, 19 mar. 2020. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741/normas-modifican>. Acceso en: 7 abr. 2020.

CAMILLONI, Alicia. Tendencias y formatos en el currículum universitario. *En Itinerarios educativos*, Santa Fe, SF, n. 9, p. 59-87, 2016. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/issue/view/610>. Acceso en: 9 ago. 2020.

CIN – Consejo Interuniversitario Nacional. *Las universidades argentinas frente a la pandemia del covid 19*. Buenos Aires, 8 de abril de 2020. Disponi-

ble en: <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>. Acceso en: 30 abr. 2020.

CIN – Consejo Interuniversitario Nacional. *Plenario extraordinario: desafíos de las universidades públicas en la etapa de la pospandemia*, Buenos Aires, 29 jun. 2021. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/plenario-extraordinario-desafios-de-las-universidades-publicas-en-la-etapa-de-la-pospandemia>. Acceso en: 10 ago. 2021.

CLARK, Burton. *El sistema de educación superior: una visión comparativa internacional*. México, DF: Nueva Imagen, 1983.

CTA/CONADU – Central de Trabajadores de la Argentina/Federación Nacional de Docentes Universitarios. *Convenio colectivo de docentes de las universidades nacionales*, Buenos Aires: Conadu, 2014.

De SOUZA SANTOS, Boaventura. El virus es un pedagogo que nos intenta decir algo, el problema es saber si vamos a escucharlo. [Entrevista concedida a] María Ángeles Fernández y J. Marcos. *Ethic*, Madrid, 9 jun 2019. Disponible en: <https://ethic.es/entrevistas/boaventura-de-sousa-santos-coronavirus/>. Acceso en: 12 ago. 2020.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, v. 23, n. 1, p. 9-28, 2020.

GONZÁLEZ, Alejandro; ROIG, Hebe. Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, Córdoba, CB, año 9, n. 16, p. 152-157, 2018.

IESALC/UNESCO – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Caracas, DC: Unesco Iesalc, 2020. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>. Acceso en: 7 abr. 2020.

JACKSON, Philip W. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

LAMFRI, Nora; FRANCO, Belén; GABBARINI, Patricia; LAGORIA, Lorena; MARTINEZ, Pilar; NAVEIRO, Silvia; SALTO, Dante *Avances sobre el estado de los posgrados en Argentina: informe presentado en la Reunión de la Red Dilemas Educación a Distancia*. Campinas, SP: Unicamp, 2019.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza: selección de textos* por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata, 1987.

UNLP – Universidad Nacional de la Plata. Plan de estudios y organización académica. *In: SEMINARIO EDUCACIÓN A DISTANCIA Y TIC EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA*, 2016, La Plata. *Análisis electrónicos* [...]. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 2016. 36 p. Plan de estudios de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de la Plata, La Plata, BA, Argentina. Disponible en: <https://unlp.edu.ar/frontend/media/1/40701/859453d6f-2debecb54d40838cc3e78c4.pdf>. Acceso en: 5 jul. 2022.

Sobre os autores e organizadores

Ana Flávia Tavares de Melo

Professora de Educação Física efetiva na Educação Infantil e Ciclo da Infância, da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) de Goiânia. Mestre em Educação (2021) pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Educação Física (2011) pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (Eseffego) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: prof.anaflaviatm@gmail.com

Ana Lucia Penteadó Brandão Prado

Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Especialista em Educomunicação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) de Rio Claro, SP. Professora bolsista da Unesp Rio Claro. E-mail: anabrandaoprado@gmail.com.

Antônio Neto Ferreira dos Santos

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), com período sanduíche na Universidade de Coimbra (2018); Técnico em Assuntos Educacionais da UFU, atuando na Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (Dípaee) da Diretoria de Inclusão Promoção e Assistência Estudantil (Dires). E-mail: antonioneto@ufu.br

Augusto César Vilela Gama

Bacharel e Licenciado em Educação Física e mestre em Educação pela UFG. Professor no UniAraguaia e Professor Substituto no Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Estética, Exercício e Saúde (Coesa). E-mail: efpesquisador@outlook.com

César Donizetti Pereira Leite

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC–Campinas), Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Livre Docente pela Unesp. Professor do Departamento de Educação na Unesp Rio Claro, SP. Bolsista Produtividade PQ2 CNPq.

Cleudes Maria Tavares Rosa

Doutora em Educação pela FE/UFG. Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da UFG. Especialista em Direito Civil pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp). Graduada em Ciências Sociais pela UFG e em Direito pela PUC Goiás. Professora e pesquisadora da PUC Goiás. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (Nevida) da FE/UFG. Advogada. E-mail: cleudestavares@gmail.com

Elsieni Coelho da Silva

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FE/UFG. Professora do Mestrado Profissional em Artes e do curso de graduação em Artes Visuais da UFU. Membro da Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. E-mail elsienicoelho@ufu.br

Fernanda Ortins Silva

Doutoranda em Educação pelo PPGE/FE/UFG. Mestre em Música pela Escola de Música e Artes Cênicas (Emac) da UFG. Especialista em Educação Social, para atendimento de adolescentes autores de ato infracional, pela FE/UFG. Graduada em Musicoterapia pela Emac/UFG. Pesquisadora do Nevida – FE/UFG. E-mail: feortins@yahoo.com.br

Jaqueline Aparecida Barbosa

Doutoranda e mestra em Educação pela UFG. Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade de Brasília (UnB). Pedagoga formada pela USP. Professora dos anos iniciais pelo Governo do Distrito Federal, desde 2011. E-mail: jaq.usp@gmail.com.

Janaína Cordeiro Campos Ribeiro de Freitas

Mestra em Educação (PPGE/UFG). Graduada em Direito (Unip) e bacharelada em Filosofia (Fafil/UFG). Especialista em Criminologia e Direito Processual Penal (UFG). E-mail: janainadefreitas@discente.ufg.br.

Márcio Penna Corte Real

Doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Associado na FE/UFG, onde atua na graduação em Arte Educação – Música e na Pós-Graduação em Educação, na linha de “Cultura e Processos Educacionais”. E-mail: mpcortereal@ufg.br.

María Fernanda Rodríguez

Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (Universidade de Jaén). Especialista em Pesquisa Educacional (Universidade Nacional de Jujuy). Diploma Superior em Ciências Sociais (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso). Professora e pesquisadora da Universidade Nacional de Jujuy, Argentina. E-mail: mfrdriguez@face.unju.edu.ar

Mariana do Vale Moura

Doutoranda em Educação no PPGE/UFG. Mestre em Comunicação Social pela UFG. Membro da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (Redecentro). E-mail: nanavmoura@gmail.com.

Mayra Giovaneti Barros

Graduada em Educação Física pela Unesp Rio Claro, Especialista em Técnica Klaus Viana pela PUC-SP, Mestranda em Educação na Unesp Rio Claro, SP.

Pollyanna Rosa Ribeiro

Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFG. Doutoranda em Educação na UFG. Professora da PUC Goiás. Membro da pesquisa em curso “Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância”, desenvolvida pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da UFG, em parceria com a PUC Goiás, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UnB, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Nevada – FE/UFG. E-mail: pollyannarr@hotmail.com.

Reinaldo Gomes de Arruda

Mestre em Educação pela UFG. Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Geografia e História e graduado em Educação Artística pela Universidade de Cuiabá (Unic), com habilitação em Artes Plásticas. Professor do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). E-mail: reinaldo.arruda@dmf.ifmt.edu.br.

Rita Márcia Magalhães Furtado

Graduada em Pedagogia pela UCG. Mestra em Educação pela UFG. Doutora em Educação pela Unicamp. Pós-doutora em Sociologia da Arte – Mediação Cultural pela Universidade Paris 3 (Sorbonne Nouvelle). Professora Associada III da UFG. Pesquisadora do Nevida (FE/UFG) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância, Arte e Psicanálise (Gepeiap) – PUC Goiás/UFG/UEG. E-mail: rmmfurtado@ufg.br.

Silvia Rosa da Silva Zanolla

Professora Titular da graduação em Psicologia e da Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. Assistente Social e Psicóloga da PUC Goiás. Mestra em Psicologia da Educação, doutora e pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela USP. E-mail: silviazanolla@hotmail.com

Solange Martins Oliveira Magalhães

Mestra e Doutora em Educação (UFG). Professora Titular da UFG, no Curso de Pedagogia e no PPGE. Membro do Nevida – FE/UFG. Coordenadora Geral da Redecentro. E-mail: solufg@hotmail.com.

Sonia Araujo

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned). Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso). Docente e pesquisadora do Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (Nees) da Facultad de Ciencias Humanas da Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos (Unicen). E-mail: saraujo@fch.unicen.edu.ar.

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Professora titular aposentada da Universidade de Uberaba (Uniube).
Doutora em Educação e mestre em Educação Brasileira pela UFG.
E-mail: sueliabreubernardes@gmail.com.

Susana Beatriz Argüello

Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.
E-mail: sbarguello@fhyics.unju.edu.ar

Tadeu João Ribeiro Baptista

Licenciado em Educação Física (Eseffego/UEG). Mestre e doutor em Educação (UFG). Pós-doutor em Educação (Unicamp). Professor na UFRN; Coordenador do Coeesa. E-mail: tadeujrbaptista@yahoo.com.br.

Welma Alegna Terra

Doutora em Educação e mestra em Educação Brasileira pela FE/UFG. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Vale de São Patrício (Fafisp). Pesquisadora do Nevida – FE/UFG. E-mail: welma-legnaterra@gmail.com.

Wilson Alves de Paiva

Professor do PPGE e da FE da UFG. Doutor em Filosofia da Educação. Pós-doutor na University of Calgary (Canadá) e na Sorbonne Université (França). Especialista em Rousseau e estudioso de temas do século XVIII e XIX. Coordenador do Nepefé (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Filosofia e Educação) da FE/UFG. E-mail: scriswap@ufg.br.

SOBRE O E-BOOK

Tipografia Canto, Lucida Sans, Bely Display

Publicação Cegraf UFG
Câmpus Samambaia, Goiânia-Goiás,
Brasil. CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
<https://cegraf.ufg.br>
