ORGANIZADORAS:

Ana Maria Haddad Baptista

Júlia Maria Hummes

Márcia Pessoa Dal Bello

AUTORES:

Aguinaldo Ricciotti Pettinati Filho
Alexandre Trajano
Bárbara Kanashiro
Carminda Mendes André
Catarina Justus Fischer
Cristina Rolim Wolffenbüttel
Denise Rachel
Diana Navas
Diego Marques
Francisca Eleodora Santos Severino
Juan Guillermo D. Droguett
Maurício Silva
Nádia Conceição Lauriti
Patrícia Ap. Bioto-Cavalcanti
Rosemary Roggero
Rosiley Ap. Teixeira
Sonia Regina Albano de Lima

FAPESP FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO

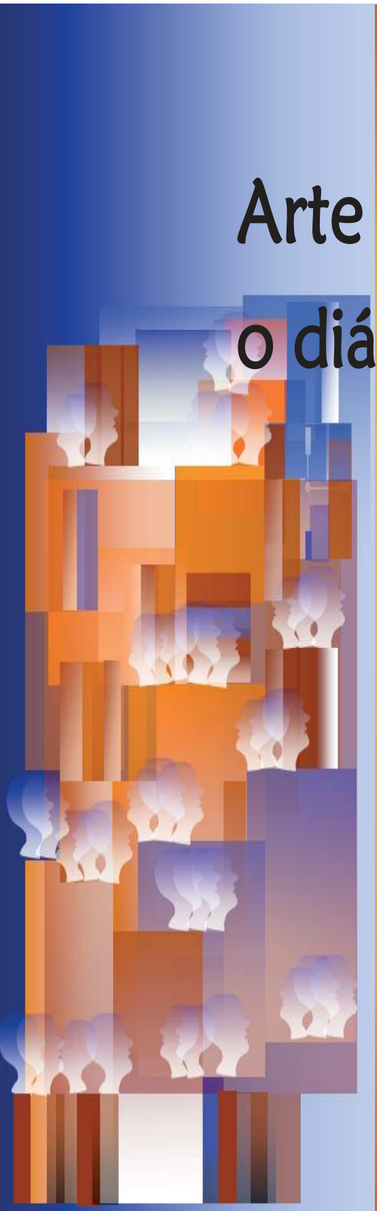
FUNDARTE Fundação Municipal de Artes de Montenegro

BT Acadêmica

EDITORA FUNDARTE

Orgs.: Ana Maria Haddad Baptista
Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello

Arte & Educação: o diálogo essencial



Arte & Educação: o diálogo essencial

ORGANIZADORAS:

Ana Maria Haddad Baptista

Júlia Maria Hummes

Márcia Pessoa Dal Bello

Arte & Educação:
o diálogo essencial

Conselho Editorial:

Ana Maria Haddad Baptista (*Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP*)
Catarina Justus Fischer (*Doutora em História da Ciência/PUC-SP*)
Marcela Millana (*Doutora em Educação/Universidade de Roma III/Itália*)
Márcia Fusaro (*Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP*)
Vanessa Beatriz Bortulucce (*Doutora em História Social/UNICAMP*)
Ubiratan D'Ambrosio (*Doutor em Matemática/USP*)

Conselho Editoral da Editora da FUNDARTE:

Carine Luisa Klein
Cristina Rolim Wolffenbüttel
Júlia Maria Hummes
Márcia Dal Bello
Maria Isabel Petry kehrwald
Marco Túlio Schmitt Coutinho
Vanessa Logarai Rodrigues

Editora da FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio - 2141 - Montenegro/RS
CEP 95780000
(51) 36321879
www.fundarte.rs.gov.br
fundarte@fundarte.rs.gov.br
revistafundarte@fundarte.rs.gov.br

Big Time Editora Ltda.

Rua Planta da Sorte, 68 – Itaquera
São Paulo – SP – CEP 08235-010
(11) 2307-3784 | (11) 97354-5870 | (11) 2053-2578
editorial@bigtimeeditora.com.br
www.bigtimeeditora.com.br

Organizadoras

ANA MARIA HADDAD BAPTISTA

JÚLIA MARIA HUMMES

MÁRCIA PESSOA DAL BELLO

Arte & Educação: o diálogo essencial

Rio Grande do Sul | Brasil |
abril 2017
1ª Edição

Catalogação da Publicação na Fonte (CIP)

B222a Baptista, Ana Maria Haddad
Arte & Educação: o diálogo essencial / Ana Maria Haddad Baptista; Júlia Maria Hummes; Márcia Pessoa Dal Bello (Organizadoras) – Montenegro, RS Editora da FUNDARTE, 2017.

270 p.

ISBN 978-85-61666-09-5

1. Arte. 2. Educação. 3. Música. 4. Literatura. I. Baptista, Ana Maria Haddad. II. Hummes, Júlia Maria. III. Dal Bello, Márcia Pessoa. IV. FAPESP. V. FUNDARTE. VI. BT Acadêmica. VII. Editora da FUNDARTE. IX. Título.

Bibliotecário Marcelo Bresolin CRB 10/2136

Coordenação editorial: BT Acadêmica

Diagramação: Marcello Mendonça Cavalheiro

Capa: Rose Marie Silva Haddad / Signos Desdobrados

Revisão: Big Time Editora

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Sumário

Prefácio 9

Arte e Educação: por uma estética do existencial 11
ANA MARIA HADDAD BAPTISTA

Introdução 12
As artes e as teorias 12
O que pode o estético? 14
Por uma estética do existencial: uma proposta 15
Das inconclusões 17
Bibliografia 18

Música na Escola: algumas possibilidades 19
JÚLIA MARIA HUMMES

Qual a influência da administração escolar na efetivação do ensino de música na escola? Quem são as pessoas envolvidas com a música na escola? Que condições a escola oferece para o ensino de música? Que espaço é oferecido para o ensino de música na escola? Que funções a direção escolar atribui ao ensino de música? 22
Como viabilizar o ensino de música nas escolas? 26
Música na escola – ideias para o planejamento 28
Sugestões para implantação da lei n. 11.769/2008 29
Referências 30

Os Saberes Pedagógicos como Pressupostos da Docência em Música 33
MÁRCIA PESSOA DAL BELLO

Origem do estudo 34
Saberes docentes 38
Docência em música 42
Considerações finais 46
Referências 48

A Tecnologia e o Ensino Musical 51
ALEXANDRE TRAJANO
SONIA REGINA ALBANO DE LIMA

A tecnologia e o ensino musical 52
Referências 65
Legislação 65
Websites 65

Vaga*bunda*gem, Performance e Educação: Performances Delegadas como Relato de Si 67
BÁRBARA KANASHIRO
DENISE RACHEL DIEGO MARQUES

Coletivo Parabelo: errâncias urbanas e a revolta da carne do assento..... 68
Virada educativa: arte como educação..... 70
Pedagogia da performance: a arte da performance contra a educação bancária 72
Professor-perfomer: aula de performance e aula performática..... 75
Desocupar ocupando: uma escola é de fato uma escola?..... 77
Performance delegada: monge copista e o relato de si 81
Referências bibliográficas..... 86

Histórias de Viajantes 89
CARMINDA MENDES ANDRÉ

A banca do distinto.....90
O turista e o celular.....90
Abrir o território conceitual..... 92
Intervenção urbana como tática arte educativa..... 94
1. As filiações pela história da arte ocidental 94
1.1. O homem do mundo..... 94
1.2. O artista de rua 96
1.3 A cultura popular de rua.....98
O projeto Intervenção Urbana como tática arte educativa. Encontro com Foliões, fomentado pela FAPESP 99
1. O "mapa" festeiro do Projeto 99
Canelas 100
Patrimônio 100
2. As Festas..... 101
Bibliografia 108

Arte (Música) e Educação: o diálogo necessário 109
CATARINA JUSTUS FISCHER

1. Música é alguma coisa de que você gosta..... 112
2. Música é som organizado com ritmo e melodia 113
3. Música é som agradável ao ouvido..... 115
4. Música é uma arte 116
5. Música é uma atividade cultural relativa ao som..... 117
Referências..... 120

Potencialização da Educação Básica: Interlocuções entre Gestão da Educação, Currículo e Interdisciplinaridade 123
CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL

Gestão da educação 124
Currículo e a organização dos tempos e espaços escolares 128
Processos interdisciplinares de educação 132
Considerações finais 134
Referências 135

Literatura e Educação: (Des)caminhos e Novos Rumos 139
DIANA NAVAS

1. O ensino da literatura: liberdade ou opressão? 141
1.1. As instâncias mediadoras e o texto literário: entraves 143
2. A leitura e a literatura além do contexto escolar: *o Espaço de leitura* e a proposição de novos caminhos 147
(In)conclusões 151
Referências 152

Arte, Sociedade e Educação num Mundo Fragmentado 153
FRANCISCA ELEODORA SANTOS SEVERINO

Introdução 154
Arte, ciência na história contemporânea 154
Arte e sociedade e a peculiar estética de Walter Benjamim 156
Conclusão 167
Referências bibliográficas 167

Coriolano e o engano do poder 171
HELOISA GURGEL ROSENFELD

Introdução 172
Referências Bibliográficas 179

Interestelar e os Desafios do Futuro para a Educação 181
JUAN GUILLERMO D. DROGUETT
AGUINALDO RICCIOTTI PETTINATI FILHO

Credibilidade científica na mira de Interestelar 183
A trama interestelar de Christopher Nolan 185
Estética Interestelar 190
Referências bibliográficas 193

Educação estética e arte literária: um caminho de muitas veredas 195
MAURÍCIO SILVA
Introdução 196
Educação estética e arte literária: caminhos e descaminhos 198
Conclusão 202
Referências bibliográficas 203

A Educomunicação em Paulo Freire: do diálogo à ação dialógica ... 205
NÁDIA CONCEIÇÃO LAURITI
O "*Modus Educomunicandi*" em "Pedagogia do Oprimido" 208
O "*Modus Educomunicandi*" em "Extensão ou comunicação?" 213
Considerações finais 215
Referências 217

Pedagogia e Cinema: a Tolerância como Princípio Educativo 219
PATRÍCIA AP. BIOTO-CAVALCANTI
ROSILEY AP. TEIXEIRA
Introdução 220
A pedagogia 220
A cultura 222
Escolas plurais 223
O cinema 226
O que é a tolerância? 228
Referências bibliográficas 233

Arte e Técnica na Formação Humana a Partir da Arquitetura 235
ROSEMARY ROGGERO
Referências 252

O Parecer CNE/CEB Nº 12/2013 e suas Implicações na Construção de um Currículo para o Ensino Musical 253
SONIA REGINA ALBANO DE LIMA
Referências 268
Legislação consultada 269

PREFÁCIO

> Todos os homens, em algum momento da vida, se sentem sós; e mais: todos os homens estão sós. Viver é separar-nos do que fomos para ingressar no que vamos ser, futuro sempre estranho. A solidão é o substrato último da condição humana. O homem é o único ser que se sente sozinho, o único que é busca de outro. (...) O homem é nostalgia e busca de comunhão. Por isso, toda vez que sente a si mesmo, sente-se como carência de outro, como solidão.
>
> Octavio Paz

A arte, (que em todos os tempos da humanidade atenuou a solidão) e a educação, (que não pode perder de vista seu caráter emancipatório) em alguma medida, sempre foram parceiras em diversas etapas da humanidade. Comunhão necessária. No entanto, desde os últimos séculos, pelos mais variados motivos, a arte, em especial, tem sido deixada de lado e um pensamento, estritamente, racionalista e recheado por uma lógica que se pretende universal, muitas vezes, quer se sobrepor a toda e qualquer manifestação artística.

No entanto, impossível signos artigos e sensíveis morrerem. A sensibilidade, intuição e conceitos artísticos jamais deixarão de fazer parte da essência, em seu pleno significado, da humanidade. Todos aqueles que, um dia, ingenuamente, proclamaram a morte da literatura, da poesia, da pintura, da música e outras formas de arte, felizmente, se deram mal! E muito mal! Suas pretensas profecias nunca foram concretizadas.

Esta coletânea, por diversos vieses, busca perspectivas possíveis para que, finalmente, arte e educação estabeleçam o tão sonhado e necessário diálogo. Isto é, busque-se uma sincronia, um balanço saudável entre racionalidade, lógica, sensibilidade, inventividade. Cremos, seguramente, que arte e educação, em harmonia, deverão possibilitar os verdadeiros caminhos para o encontro-confronto com a liberdade. Tanto do estudante como do professor.

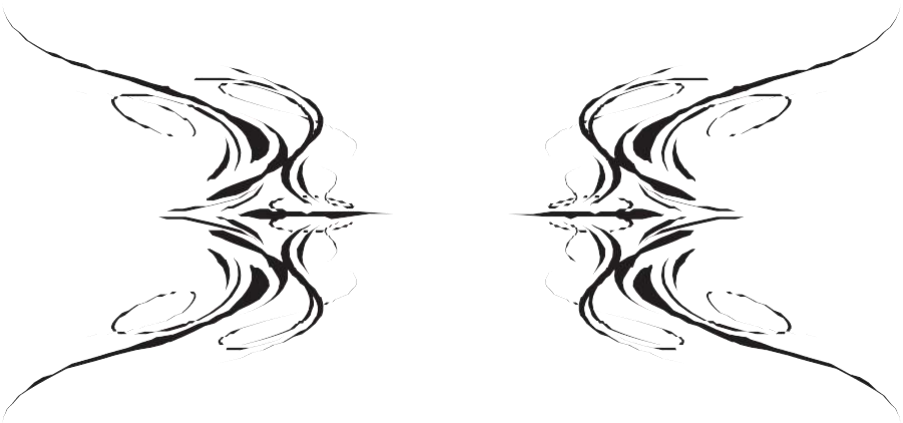
Agradecemos a todos os envolvidos neste projeto que se estende para além do impresso, ou seja, esta obra é uma via de mão dupla. Estará, inclusive, disponível na versão digital pela FUNDARTE.

Agradecemos, em especial, à parceria de Abílio Castro Gurgel, por mais uma vez, possibilitar o acesso à cultura que, felizmente, beneficia milhares e milhares de leitores.

Agradecemos, em especial, à FAPESP, por possibilitar algumas das pesquisas que estão materializadas nesta obra.

As organizadoras

ANA MARIA HADDAD BAPTISTA
JÚLIA MARIA HUMMES
MÁRCIA PESSOA DAL BELLO



Arte e Educação: por uma estética do existencial

ANA MARIA HADDAD BAPTISTA

Mestra e doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Pós-doutoramento em História da Ciência pela PUC/SP e Universidade de Lisboa. Professora aposentada pela PUC/SP. Atualmente, dentre outras atividades, é pesquisadora e professora dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Nove de Julho (SP). Autora de diversos livros e artigos. Colunista mensal da Revista Filosofia, Editora Escala.

INTRODUÇÃO

O artístico é uma construção de linguagem, de caráter predominantemente subjetivo, que busca alcançar o indizível em todas as suas diversas dimensões. O artístico verdadeiro conjuga graus de racionalidade, sensibilidade e intuição. As artes não estão postas no mundo para determinar padrões e caminhos a serem percorridos. A verdadeira arte, essencialmente, busca, de forma incansável, atingir os nossos anseios de liberdade para o confronto inevitável com diferentes graus de servidão. Insubmissa e insubordinada pela sua própria natureza. As artes existem como expressão de um mundo que a partir de um particular buscam atingir conceitos universais. E aspiram, avidamente, a transgressão.

Todas as linguagens artísticas somente poderão existir a partir do momento que se materializam. Evidentemente cada linguagem artística possui possibilidades e limitações. "...a cultura nunca nos oferece significações absolutamente transparentes, a gênese do sentido nunca está terminada. Aquilo a que chamamos com razão nossa verdade, sempre o contemplamos apenas num contexto de signos que datam o nosso saber. Sempre lidamos apenas com arquiteturas de signos cujo sentido não pode ser posto à parte, pois ele nada mais é senão a maneira pela qual aqueles se comportam um em relação ao outro – sem que tenhamos sequer a consolação melancólica de um vago relativismo." (Merleau-Ponty, 2013, p. 63).

A linguagem verbal, por exemplo, trabalha, predominantemente com a ausência. Vale lembrar que o verbal mantém uma relação lateral com o signo. Merleau-Ponty (2013) não para de nos alertar que o sentido somente se faz presente na intersecção e na verdade, como se fosse no intervalo das palavras. «Se o signo só quer dizer algo na medida em que se destaca dos outros signos, seu sentido está totalmente envolvido na linguagem, a palavra intervém sempre sobre um fundo de palavra, nunca é senão uma dobra no imenso tecido da fala» (2013, p. 63). Ressalte-se que sempre haverá uma espécie de débito entre o signo e o objeto a ser representado. Com isso o sentido em seu estado mais puro, pleno, jamais será alcançado. Trata-se, portanto, da fronteira (das mais movediças) do inalcançável.

AS ARTES E AS TEORIAS

As artes, num mundo sem precedentes de consumo (o que vale mesmo é ter para ser), encontram-se, infelizmente, cada vez mais distantes de uma compreensão mais plena. Ainda subsistem os velhos preconceitos de que poetas ou escritores, o pintor, o ator, o músico, são seres lunáticos e vivem de sonhos e fantasias, via de regra, irrealizáveis. Conceitos cheios de preconceitos vindos de fontes nada confiáveis. O artista em geral é um louco que vive do nada e

caminha para nada. A figura do esfarrapado com os miolos em outras esferas. Talvez, as ideais. Sonâmbulo de seus próprios sonhos. Petrificado em suas admirações. Aquele que contempla as ruínas e nada pensa em fazer. E infinitas variações de cunho depreciativo amontoam-se por cima dos ‹pobres artistas›.

Um dos maiores problemas das concepções imputadas aos artistas é a intencionalidade de se praticar o esquecimento. Não falo aqui de um esquecimento ontológico em oposição aos desdobramentos de memória (dos quais nos fala Bergson). Denuncio o esquecimento intencional provocado por um sistema perverso que povoa a contemporaneidade e, provavelmente, sempre esteve presente em todos os momentos da história da humanidade. A famosa expressão cunhada por Bauman, ou seja, o interregno, que semeia todos os projetos coletivos e de continuidade. Os tempos de hoje – sem saudades nenhuma do passado – plantam as cápsulas de isolamento, ou, em outras palavras, verdadeiras ilhas sem possibilidades de comunicação. Ilhas esvaziadas. E nessa medida, esquece-se que o artista é quem cria conceitos (lembremos de Deleuze) não somente estéticos, mas, consideravelmente, teorias que podem, sim, ser colocadas na prática. Em outras palavras: quem criou uma gramática? Quem criou uma sintaxe? Quem criou as tipologias textuais? Quem criou as metáforas visuais? Ora! A arte caminha sempre à frente. Na verdade as teorias caminham, sempre, atrás das artes.

É preciso, acima de qualquer coisa, que alguém crie algo...para que depois as teorias tentem, se é que conseguem, explicar a criação artística e teorizá-las. O artista propõe. Os conceitos, de forma explícita ou implícita, propostos pelos artistas, não são superiores ou inferiores (mais uma vez lembro Deleuze) aos propostos por cientistas e filósofos. E mais: infelizmente, sabe-se, as artes foram perversamente separadas das ciências, em especial, após o Renascimento. Os grandes artistas do Renascimento, entre eles Leonardo da Vinci, foram inventores, matemáticos, e grandes conhecedores de outras áreas do saber. Não custa lembrar, uma vez mais, o fato de que Goethe, (sempre recorro a ele), além de escritor e poeta, acima de qualquer coisa, foi cientista. Tinha seu laboratório de plantas. A teoria das cores é uma obra que revelou e contradisse Newton nos postulados que se referem a questões da luz e outros desdobramentos. Enfim: é necessário, mais do que nunca, quando os saberes se encontram disfarçados, esfarrapados, dilacerados, dispersos, fragmentados, recuperarmos a memória coletiva/social/histórica para situarmos a arte e o fazer artístico no lugar que merecem. Ou seja: de profundo respeito. Um foco de reflexões acerca do papel da arte e, consequentemente, da educação.

O QUE PODE O ESTÉTICO?

O estético, em uma de suas poderosas possibilidades, pode abarcar a dimensão do prazer e da sensibilidade. A sensação estética busca envolver uma possível harmonia naquilo que a materializa. Ou seja, por intermédio da linguagem. Diversas foram as discussões (com contradições) que buscaram as raízes do estético. Notadamente a contribuição de Kant. No entanto, ficar somente em tal esfera seria pobre demais. O estético, busca, fundamentalmente, adensar e aguçar a educação dos sentidos. A leitura de mundo no que há de mais potencial. Sartre nos adverte a respeito de Alberto Giacometti: "Pintor e escultor porque a época não permite que seja escultor e arquiteto; escultor para restituir a cada um sua solidão circular, pintor para recolocar os homens e as coisas no mundo, isto é, no grande Vazio universal, acontece-lhe de modelar o que antes desejara pintar" (2012, p. 55). Nunca é demais lembrar e refletir os postulados de Deleuze: "Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento (...) Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível" (1997, p. 11). Observe-se que o estético, condição e dimensão de todas as formas artísticas, requer, sempre, um encontro inacabado entre um artista e um receptor. Não há medidas, meios e regras para o grande encontro entre a intencionalidade da obra e a recepção humana. O encontro é sempre incompleto, no entanto, também na esteira de Deleuze: "Qual é a superioridade dos signos da Arte com relação a todos os outros? É que todos os outros são signos materiais. São materiais, em primeiro lugar, por causa de sua emissão: eles surgem parcialmente encobertos no objeto que os porta. As qualidades sensíveis, os rostos amados, são ainda matéria. (Não é por um acaso que as qualidades sensíveis significativas são principalmente os odores e os sabores – dentre todas as qualidades, as mais materiais – e que, no rosto amado, são as faces e a textura da pele que mais nos atraem.) Os signos da arte são os únicos imateriais" (1987, p. 39). Ora! Os signos artísticos são os únicos que conseguem atingir uma espécie de proximidade subjetiva, não somente entre o artista e o receptor, mas uma verdadeira comunicação entre subjetividades, como também expressa Deleuze: "Nossas únicas janelas, nossas únicas portas são espirituais: só há intersubjetividade artística. Somente a arte nos dá o que esperaríamos em vão de um amigo, o que teríamos esperado em vão de um ser amado" (1987, p. 39).

Eis uma das maiores dimensões da obra de arte em todos os seus segmentos. Os signos artísticos estão a nos sussurrar: é possível uma estética do

existencial desde que haja condições objetivas para isso! Não se trata, focando as reflexões de Deleuze, de um universo etéreo e inatingível. Ou, talvez, meramente utópico! E propomos então a dimensão primeira para um perfeito diálogo entre as artes e a educação! A famosa educação dos sentidos a partir de uma estética existencial.

POR UMA ESTÉTICA DO EXISTENCIAL: UMA PROPOSTA

Propomos, ousadamente, que as artes tenham, de forma definitiva, o seu espaço devido, mais do que justo, como um espaço primordial no currículo de todos graus de educação. Ou seja, as artes devem nortear, iluminar, traçar as cintilações necessárias para todas as áreas do saber. Claro que tal proposta não é original. Certamente muitos educadores lúcidos fizeram propostas semelhantes! Mas todas elas, pelo que sabemos, foram sabotadas pela pretensa lógica que busca determinar, ordenar, classificar e obscurecer os signos imateriais e regidos pela sensibilidade.

As artes deveriam ser devidamente trabalhadas por todos os professores/educadores que se julgassem dignos de, realmente, apostar numa educação aberta e plural. No entanto o que vemos avançando (nem precisamos de estatísticas) é o contrário. De forma enganosa "renovam-se" os currículos e as artes são sempre entendidas de forma equivocada. Em todos os sentidos. O famoso professor de educação artística é, via de regra, em todos os graus, responsável por "festas juninas", "dia das mães", "dia dos pais", "dancinhas inconsequentes" e mais uma lista absurda de tarefas em nada compatíveis com os reais objetivos de uma educação verdadeiramente artística. Os professores de educação artística possuem tudo contra eles: uma formação precária (aliás não é um 'privilégio' dos professores de educação artística), uma visão distorcida de currículo, falta total de espaço e de repertório, descaso governamental e muitos outros. Nessa medida, a educação estética nunca acontece e nem sequer é tangenciada pelos currículos.

A nossa proposta é ter as artes como as irradiadoras de todos os outros campos do conhecimento. A partir das linguagens e, consequentemente, dos signos artísticos erigir uma base sólida, dialógica (por lembrar o grande educador Paulo Freire) que sustente uma estética do existencial. A dimensão primeira desta proposta é, efetivamente, a busca de um estilo, de um particular, de uma possível originalidade. A coragem de admitir que por meio das artes, quer a musical, a pictórica, quer a teatral, a literária e todas as outras, trabalhar, radicalmente, a posição justa que as artes merecem. Educar a lógica em intersecção com a educação das paixões. Nas palavras de Sabato: "Alhombre, y sobre todo al joven le apasiona todo aquello que está vinculado a las pasiones y vicisitudes de la raza humana. Los accidentes geográficos, las montañas

y golfos y mares quedaríam gravados de modo indeleble, y de manera existencial, no meramente informativa, si se los enseñase a través de las aventuras de grandes exploradores, como Magallanes, o de conquistadores como Cortés, o de escritores como Julio Verne. Cuánta geografía y etnología puede aprender un adolescente que lee *La vuelta al mundo en 80 días!* Y, por supuesto, no ya únicamente la geografía sino la totalidad de la cultura como aventura del hombre, como fascinante aventura de su pensamiento, su imaginacíon y su voluntad: desde la invención de la rueda y del plano inclinado hasta la filosofía, desde el invento del fuego hasta la creacíon del lenguaje, desde las danzas primitivas hasta la música de nuestro tiempo» (2007, p. 573).

Sabato, vale a pena destacar, foi um doutor em física. Depois de muitos anos atuando na área percebeu que poderia dizer mais ao mundo e também compreendê-lo de forma mais profunda, assim como seus mistérios, por meio da literatura. Tornou-se um grande escritor. E por meio da literatura assume, em diversos momentos, que poderia fazer alguma coisa pela humanidade. Em suma: percebeu, talvez, melhor do que ninguém, que pelas artes poderia educar os sentidos. Ampliá-los. Sabato (2007) coloca-se totalmente contra um enciclopedismo inerte que geralmente é posto na escola. Ou seja, catálogos de nomes, montanhas e tudo o que pode ser meramente informativo. Admite, o grande escritor, que a educação dos sentidos, a educação estética, possui muitas barreiras, visto que tal projeto exigiria grandes mestres e com uma formação multicultural.

Somente uma educação estética, insistimos, poderia, realmente dar conta do que propõe Sabato, ou seja, um homem em sua total integridade. Nas palavras do escritor argentino: «Nos dice Jaspers que los dramaturgos griegos vertíam en sus obras um saber trágico que no sólo emocionaba sino que transformaba a los que presenciaban el sagrado espectáculo. De ese modo eran educadores de su pueblo, profetas de su *ethos.* Al enfretarnos ahora con la crisis más profunda de todos los tiempos, ese saber trágico ha retomado esa antigua y violenta necessidad. Esta catástrofe ha puesto al hombre en las fronteras últimas de su condicíon, donde reinan la soledad, la incomunicacíon, la tortura y la muerte, los extremos de la miseria humana que los poetas registram en una nueva mitología del cielo y del infierno» (2007, p. 513).

Lembramos que uma educação estética, a partir da leitura em seu sentido mais profundo, de todas as linguagens artísticas, supõe, fundamentalmente, os elementos que compõem, objetivamente o estético, ou seja, seus denominadores em comum: os ritmos, as massas, as proporções, o equilíbrio, os contrastes entre as cores, as consonâncias, as dissonâncias, os claros, os escuros, conforme esclarece Sabato (2007).

O que a maioria dos educadores esquece é da realidade objetiva que cons-

titui as artes, ou seja, nas palavras de Octavio Paz: "As imagens do poeta têm sentido em diversos níveis. Em primeiro lugar, possuem autenticidade: o poeta as viu ou ouviu, são a expressão genuína de sua visão e experiência do mundo (...) Em segundo lugar, essas imagens constituem uma realidade objetiva, válida por si mesma: são obras. Uma paisagem de Góngora não é a mesma coisa que uma paisagem natural, mas ambas possuem realidade e consistência, embora vivam em esferas distintas. São duas ordens de realidades paralelas e autônomas. Neste caso, o poeta faz mais do que dizer a verdade; cria realidades que possuem uma verdade: a de sua própria existência» (1971, p. 45). Dessa forma, fica evidenciado, uma vez mais, a materialidade artística. Há uma materialidade. Há uma subjetividade que necessariamente tem e deve ter elementos físicos, além, naturalmente, dos elementos sensíveis! Eis um ponto fundamental que Octavio Paz nos coloca e que o senso comum, na maioria das vezes, tende ao esquecimento. As expressões artísticas são produto de uma realidade palpável! Por mais ficcional que qualquer obra artística seja, todas elas, o fundo que as sustenta é a ‹realidade›. O famoso real! E o que pode a materialidade artística? Além de tudo, a sensibilização absoluta, estética que deverá criar a liberdade que, por sua vez, possibilita a autonomia do existencial!

DAS INCONCLUSÕES

A proposta deste texto é uma reflexão (mesmo que brevíssima) a respeito de uma estética do existencial que se concretize na Educação em todos os graus e sentidos.

Acreditamos que somente uma educação estética, enquanto irradiadora e nuclear em consonância com todas as áreas do conhecimento, poderá proporcionar e possibilitar um encontro apaixonante entre alunos, educadores e escola. Acreditamos que somente as linguagens artísticas têm o poder de potencializar e sincronizar a lógica e o ilógico, o racional e o irracional, e, desta maneira, equalizar/ajustar todas as capacidades humanas em busca de uma prática discente/docente que conduza à liberdade do ser e seus desafiadores tentáculos que têm como pilar a responsabilidade.

Quando falamos de responsabilidade, colocamos o compromisso sério, o primeiro de todos: aquele que cada um deveria ter dentro de si. Arraigado. Enraizado. Somente a liberdade, no sentido de Sartre, possibilita as escolhas, lembremos disso. No entanto, somente a liberdade em seu sentido pleno pode proporcionar o compromisso com a responsabilidade.

A responsabilidade é aliada da coragem, do desafio, da escolha e, sobretudo, da autonomia. Da transgressão. A educação estética conduz, seguramente, à transgressão. À insubmissão. À insubordinação. À não subserviência. E como tais: perigosas. Perigosas porque desestabilizadoras do concebido e dos câno-

nes que embotam, petrificam, fossilizam os sonhos. A imaginação. A construção de um universo diferente de todos os propostos anteriormente. Somente a liberdade, repetimos, intrinsecamente aliada da autonomia, poderá conduzir a educação para uma prática efetivamente inovadora. Plena! Abrangente!

A estética da educação-existencial pode revelar e dizer sobre o mundo e sobre nós mesmos. De fato. E somente quando temos uma imagem, mais próxima do real, do que realmente somos poderemos agir! O conhecimento acerca de nós mesmos, sem filtros ou falsas ilusões potencializa nossos projetos. Nossas intenções! O que realmente podemos e queremos. Nada mais.

As linguagens artísticas, diferentemente, do que pensa a maioria e o senso comum, são perfeitas pontes para o belo que se traduz no estético, que por sua vez, se traduz no estilo das verdadeiras obras artísticas. Na verdade, como afirma Octavio Paz (1990), a sociedade revolucionária não se separa da sociedade que tem por fundação a palavra poética. E na continuidade deste postulado...a educação capaz de revolucionar e petrificar o estabelecido é inseparável das linguagens artísticas. A estética do existencial supõe, incondicionalmente, a poética da própria existência. Gratuidade absoluta de ser ou, talvez, de não ser.

BIBLIOGRAFIA

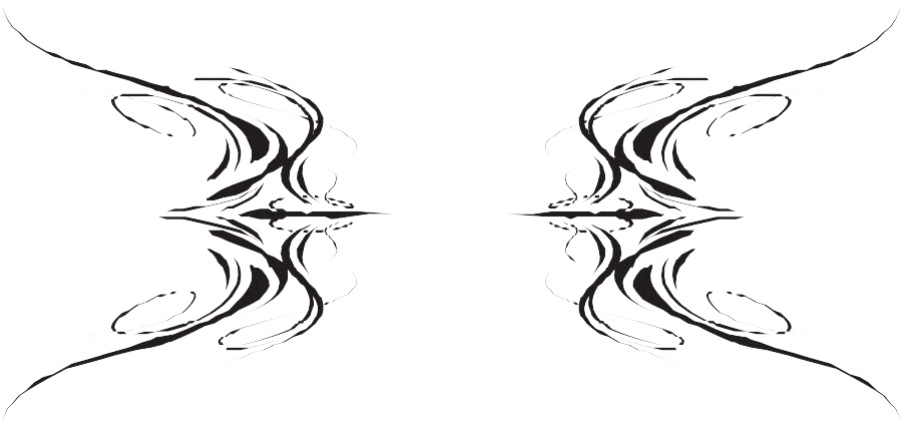
BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Educação, Ensino & Literatura: propostas para reflexão.** São Paulo: Arte-Livros, 2012.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito.** Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosacnaify, 2013.

PAZ, Octavio. **Signos em Rotação.** Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1990.

SABATO, Ernesto. **Obra Completa: Ensayos.** Buenos Aires: Seix Barral, 2007.



Música na Escola: algumas possibilidades

JÚLIA MARIA HUMMES

Profª Me. Educação Musical – FUNDARTE. Possui mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professora adjunta da Fundação Municipal de Artes de Montenegro e vice-diretora da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, produção artística e supervisão de estágios. Coordena o Projeto Por Dentro da Arte da FUNDARTE, exibido pela TV Cultura de Montenegro/RS, canal 53. Autora dos Referenciais Curriculares de Música do RS.

A reflexão que trago tem como referência minha dissertação de mestrado, que defendi em 2004 no Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no PPG/Música. As funções da música na escola na perspectiva da direção escolar é um tema que até hoje me instiga, uma vez que acredito que os gestores têm papel fundamental na implantação de programas educacionais na escola; no caso, falo dos programas para o desenvolvimento do ensino de música.

A escola tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores e pensadores na área da Educação. A literatura vem analisando o seu funcionamento, suas relações, suas concepções, ações e seu currículo, baseada na ideia de que é preciso investigar a escola para podermos nela intervir.

Na área da educação musical, muitos trabalhos mostram a necessidade de conhecermos melhor o cotidiano escolar, de descrevermos de modo mais aprofundado como a música está presente na escola e quais os fatores que favorecem ou dificultam sua presença. Pesquisadores na área da música têm promovido estudos que buscam investigar a escola, professores, alunos e administração escolar, quanto às percepções e concepções dos diversos participantes da escola sobre o ensino de música e suas implicações nessa instituição. Entre eles estão Freire (1992; 1999), Souza (1992; 2000; 2002; 2003), Bastião (1998), Hentschke (1993), Hentschke e Oliveira (2000), Del Ben (2001; 2003), Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben, Beineke (2003), Hentschke e Del Ben (2003), Loureiro (2003), Queiroz (2004; 2005), citando apenas alguns.

Souza e Del Ben, em diferentes trabalhos, consideram que qualquer programa de intervenção em educação musical exige ações formativas, administrativas e curriculares que estejam interligadas. Alertam para um problema que tem sido constatado por muitos pesquisadores: para que a ação do professor de música seja efetiva, é preciso que a prática pedagógico-musical escolar se constitua como parte de um projeto coletivo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, inclusive sua administração. A partir dessas considerações, poderemos construir uma prática que satisfaça aos anseios dos alunos e professores da escola.

Entre os estudos que investigaram a relação da administração escolar com o ensino de música, gostaria de citar os projetos realizados em duas escolas de Porto Alegre, inseridos na pesquisa: "A Relação da Escola com a Aula de Música", subprojeto do Fórum das Licenciaturas da UFRGS 96/97 (SOUZA, 1997), bem como o estudo conduzido por Souza et. al. (2002). A linha de investigação desses trabalhos pretendeu descrever o cotidiano da escola em vários aspectos, para, a partir dos resultados, subsidiar a implementação de programas de educação musical. A importância desses estudos está na possibilidade de suprir a carência de dados científicos sobre as condições que viabilizam ou não o ensino de música nessas instituições.

Como bolsista de iniciação científica no Fórum das Licenciaturas da UFRGS-96/97, num dos projetos com as escolas de Porto Alegre, tive a oportunidade de constatar que, para a grande maioria dos membros da administração escolar, a música é um elemento ilustrativo, sendo utilizada como um mero recurso para ministrar outros componentes curriculares. Muitas vezes são apenas um instrumento de trabalho para professores leigos em música, que não lhe atribuem valor e conteúdo próprios. Nessa mesma escola, posteriormente, no primeiro semestre de 1998, realizei um estudo de caso sobre a Hora Cívica (HUMMES, 1998). Constatei que a existência desse evento era atribuída ao fato de a diretora da escola apreciá-lo muito. Essa diretora organizava a Hora Cívica e cumpria fielmente os horários estabelecidos. Valorizava o hino da escola e todos os atos cívicos referentes à Pátria, e suas falas sugeriam que essa valorização aos atos patrióticos se devia ao fato de ela ter participado do coro orfeônico dessa mesma escola, semelhante ao movimento promovido por Villa-Lobos nos anos 30.

Outras experiências que tive com a administração escolar estão relacionadas às minhas atividades profissionais na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS – FUNDARTE[1], onde tenho coordenado um dos projetos da instituição[2], que trata de atividades pedagógicas com as escolas municipais e estaduais de ensino fundamental e médio. O objetivo geral desse projeto é levar a arte de forma efetiva aos estudantes, por meio de oficinas realizadas em diversas escolas da cidade e na própria sede da Instituição. Essas oficinas são elaboradas a partir do interesse das escolas e pretendem instrumentalizar alunos, professores ou monitores para o fazer artístico. As oficinas têm uma duração indeterminada, ou seja, o tempo que garanta aos envolvidos alguma autonomia para dar continuidade aos conhecimentos difundidos nos cursos. Entretanto, muitas vezes, a administração escolar não concede o tempo necessário ou não disponibiliza os recursos para que seus docentes realizem as atividades propostas no projeto. Considerando que os professores da rede pública estão cada vez mais envolvidos na sala de aula, com o mínimo de tempo para atividades curriculares, torna-se inviável o projeto em algumas escolas.

Nas experiências que tive com a administração escolar, percebi que o interesse, o envolvimento e a valorização em relação ao ensino de música por parte

1 A Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE – é uma escola específica de artes que há mais de 40 anos vem atuando no ensino de música, formando instrumentistas e professores de música.

2 Acompanho o projeto "Ação comunitária FUNDARTE" há mais de 20 anos, mas nos últimos quatro anos tenho acompanhado mais de perto por ter sido Diretora Executiva da Instituição na gestão 2012-2016. Além das tarefas administrativas, também ministrei por muitos anos aulas nessa instituição de Teoria e Percepção Musical, Metodologia do Ensino da Música e Estágio Supervisionado.

dos diretores e supervisores são fundamentais para que aconteça um trabalho de educação musical na escola. No caso do trabalho da FUNDARTE, nos estabelecimentos de ensino onde os administradores, mais especificamente os diretores, consideram a arte como um elemento independente, com valor em si, com características próprias para a construção de conhecimento, foi possível realizar as oficinas e, inclusive, algumas se mantêm há mais de três anos, ministradas pelos próprios professores dessas instituições. Esses administradores escolares gerenciaram os trabalhos com comprometimento, organizando os materiais necessários, os espaços adequados e envolvendo toda a comunidade escolar no decorrer das oficinas. Por outro lado, em outras escolas, a equipe diretiva não proporcionou horário nem recursos para que os interessados participassem das atividades promovidas pela FUNDARTE, inviabilizando a realização dos projetos. Destaco que minhas observações iniciaram em 2003 e percebo que até hoje, ou seja, treze anos depois, muitos entraves continuam os mesmos.

Minha participação nos projetos da FUNDARTE e no projeto das escolas de Porto Alegre levantaram vários questionamentos que nortearam minha investigação.

QUAL A INFLUÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA? QUEM SÃO AS PESSOAS ENVOLVIDAS COM A MÚSICA NA ESCOLA? QUE CONDIÇÕES A ESCOLA OFERECE PARA O ENSINO DE MÚSICA? QUE ESPAÇO É OFERECIDO PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA? QUE FUNÇÕES A DIREÇÃO ESCOLAR ATRIBUI AO ENSINO DE MÚSICA?

Para leitura dos dados observados e coletados em minha pesquisa sobre as funções da música na escola utilizei como referencial teórico Alan Merriam (1964). O autor aponta uma diferença entre "usos" e "funções" da música. A maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função. Ele comenta que o "uso", então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a "função" diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização. (MERRIAM, 1964, p. 209).

Merriam acredita que a música é um fenômeno cultural dos mais ricos e significativos, que traz a expressão humana como produto de suas vivências, crenças, valores e significados que cercam suas vidas.

Na obra *The anthropology of music*, de 1964, Alan Merriam lista as seguintes funções:

Função de **expressão emocional**: Refere-se à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das ideias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. Talvez seja a mais referenciada das funções na sociedade, uma vez que é do senso comum dizer que a música expressa alegria, tristeza, melancolia, felicidade, etc.

Função do **prazer estético**: Inclui a estética tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador. Nesta função é expressa a opinião do ouvinte – gostei ou não gostei – e seus motivos ou critérios. No entanto, está implícita a intenção do compositor: para quem ou que ocasião fez a música? Que padrões estéticos o compositor teve como referencial? É uma função bastante subjetiva da música, no entanto, cotidiana.

Função de **divertimento, entretenimento:** Para Merriam, esta função de entretenimento está em todas as sociedades. É certo que o entretenimento sem música em qualquer povo ou território não é admissível. Neste sentido, cada povo tem seus temas tradicionais, que os identificam muitas vezes e são por certo utilizados em festas comemorativas buscando a diversão de todos.

Função de **comunicação:** Aqui se refere ao fato de a música comunicar algo, não é certo para quem essa comunicação é dirigida, ou como, ou o quê. Principalmente as músicas com letras comunicam mensagem explícitas, no entanto algumas música podem parecer como um sinal de ordem, ou mesmo indicar algum evento tradicional ou mesmo, como por exemplo, um simples toque de clarim comunicar a morte.

Função de **representação simbólica:** Há pouca dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como símbolo de representação de outras coisas, ideias e comportamentos sempre presentes na música. Podemos identificar determinada trupe pela música que a acompanha. Por exemplo, o gênero funk pode simbolizar um determinado estilo de vida ou comunidade, em contraponto a uma valsa.

Função de **reação física:** Merriam apresenta essa função da música com alguma hesitação, pois para ele é questionável se a resposta física pode ou deve ser listada no que é essencialmente um grupo de funções sociais. Entretanto, o fato de que a música extrai resposta física é claramente mostrado em seu uso na sociedade humana, embora as respostas possam ser moldadas por convenções culturais.

Função de **impor conformidade às normas sociais:** Músicas de controle social têm uma parte importante num grande número de culturas, tanto por advertência direta aos sujeitos indesejáveis da sociedade, quanto pelo estabelecimento indireto do que é ser considerado um sujeito desejável na sociedade. Esta é uma função muito próxima da representação simbólica.

Função de **validação das instituições sociais e dos rituais religiosos:** Os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos

e lendas em canções, e também por música que exprime preceitos religiosos. Instituições sociais são validadas através de música que enfatiza o adequado e o impróprio na sociedade, tanto quanto aquelas que dizem às pessoas o que e como fazer. Essa função é bastante semelhante à de impor conformidade às normas sociais.

Função de contribuição **para a continuidade e estabilidade da cultura:** Segundo Merriam, se a música permite expressão emocional, ela fornece um prazer estético, diverte, comunica, obtém respostas físicas, conduz conformidade às normas sociais, valida instituições sociais e ritos religiosos e é claro que também contribui para a continuidade e estabilidade da cultura.

Merriam ressalta que é bem possível que essa lista de funções da música possa requerer condensação ou expansão, mas, em geral, ela resume o papel da música na cultura humana. A música é claramente indispensável para uma promulgação apropriada das atividades que constituem uma sociedade; é um comportamento humano universal.

Já o pesquisador Swanwick (1997) faz uma análise das funções da música listadas por Merriam, dividindo-as em duas possibilidades: a transformação e transmissão cultural, ou a reprodução cultural. Para ele, as funções de expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica, mesmo apresentando componentes reprodutivos, também apresentam possibilidades de metáforas que podem gerar novos significados. Já as funções de validação de instituições sociais, de forçar conformidades às normas sociais, de auxílio aos rituais religiosos, de contribuir para a continuidade e para a estabilidade da cultura, além da integração da sociedade, não tendem a criar ou a encorajar novos significados. O autor sugere que, para a educação musical, em que a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades criativas é uma forte meta, torna-se importante focalizar as funções da música que busquem a transformação cultural e não apenas a reprodução. Ele salienta que os professores de música têm também que perguntar a si mesmos se eles estão interessados, principalmente, em resposta cultural, ou se eles estão também buscando algo mais abrangente e aberto (SWANWICK, 1997, tradução minha).

O mesmo autor ratifica sua posição, em 2003, no seu livro *Ensinando Música Musicalmente*, onde comenta a lista de Merriam novamente e se posiciona da mesma maneira, enfatizando as funções da música voltadas para a construção de significados e não apenas focadas na reprodução cultural. Em seu discurso, procura alertar os professores de música, dizendo:

> Os professores perderiam estudantes, caso se comprometessem somente com os tímidos e culturalmente limitados elementos da lista de Merriam,

> embora isso seja parte do que é feito. O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico ou outro. (SWANWICK, 2003, p. 50).

Alguns pesquisadores revisaram Allan Merriam; além de Swanwick (1997; 2003), podemos citar Freire (1992), Campbell (1998), Ibañes (1988), Queiroz 2204; 2005) entre outros.

A escola, entretanto, pode ir além das funções listadas por Merriam, pois é uma instância social que reproduz a cultura existente; é um dos locais onde as mudanças acontecem, e também um dos lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares de uma cultura mais ampla. "Na escola existem espaços de controvérsias que muitas vezes expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes" (GIROUX, 1997, p. 162); portanto, a escola é um local onde o ensino de música pode ter muitas funções.

As funções da música listadas por Merriam (1964) vêm ao encontro das demais pesquisas citadas, podendo ser acrescidas de outras funções que são específicas do ensino de música nas escolas. A função de expressão emocional, a música a serviço de outras disciplinas ou como mero meio de divertimento, bem como a música a serviço dos "talentosos[3]" foram elementos que apareceram nas falas de professores e administradores escolares. Na pesquisa que realizei, encontrei a música como **área de conhecimento** e como **marketing da escola**; estas parecem ser as novidades que podemos acrescentar na lista de Merriam.

Realizei um *survey*[4] no município de Montenegro/RS, cidade onde moro, quando entrevistei todos os diretores das escolas existentes no município, num total de 45, sendo que utilizei um questionário como ferramenta de coleta de dados. Na reunião dos dados visualizei alguns fatos que julgo importante narrar. Uma das questões norteadoras foi:

---

3 Talento ainda é uma expressão polemizada na educação musical. Aqui refere-se ao pendor para música, ou, facilidades para música.

4 *Survey* é uma metodologia utilizada em pesquisa com características quantitativas podendo ter uma análise de dados qualitativa. Semelhante ao censo por abranger uma amostra praticamente na sua totalidade. (ver BABBIE, 1999)

COMO VIABILIZAR O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS?

Grande parte dos diretores afirmaram que para efetivar o ensino de música nas escolas será necessária a presença do profesor especialista no quadro docente. Sem isso fica difícil realizar um trabalho específico com objetivos delimitados e com ações direcionadas. Esse fato exige uma vontade política tanto nas escolas públicas como nas particulares, pois estes profissionais precisam ser contratados ou concursados e os diretores, principalmente das escolas públicas, não têm autonomia para fazê-lo.

Como já foi dito anteriormente, todos teriam muita satisfação em intensificar os trabalhos musicais em suas escolas; muitos já vêm investindo nesse sentido, colocando seus professores mais "habilidosos" em projetos de formação continuada em música nos cursos oferecidos no município de Montenegro.

Uma sugestão bastante presente nas respostas dos diretores sobre como viabilizar a música em suas escolas diz respeito à busca de parcerias. Muitos sugeriram buscar parceria com a FUNDARTE, que é uma escola de artes com uma trajetória significativa na formação de professores. Outros esperam receber estagiários dos cursos de formação em licenciatura em artes para suprir a carência de docentes formados.

Outra sugestão apontada foi a de a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC – oferecer profissionais para as escolas, mesmo que este trabalho fosse em forma de oficinas, apenas para os alunos interessados. Dessa forma, não sobrecarregaria os professores e todas as escolas poderiam ser atendidas.

Uma outra sugestão diz respeito às leis de incentivo à cultura. Alguns pensam na possibilidade de desenvolverem projetos de arte que possam buscar recursos financeiros junto às empresas da região.

Na fala dos diretores podemos identificar a vontade de parcerias que a grande maioria manifestou, talvez por acreditarem que a curto prazo seria a forma mais viável de inserir este ensino nas escolas. Cabe aqui citar algumas falas:

> O acompanhamento de um professor especializado ajudaria na melhoria do trabalho escolar. (Escola 3)
>
> Tenho conhecimento de algumas escolas que possuem parcerias com pessoas da comunidade, que proporcionam aulas de violão e flauta, no horário extracurricular. Acho que esse tipo de atividade seria interessante em nossa escola. (Escola 8)
>
> O município também mantém uma Fundação. Por que não trazer esses profissionais até as escolas também? As crianças deveriam ter contato com eles pelo menos algumas vezes durante o ano. (Escola 9)

> Neste ano em que estou iniciando meu mandato, estamos nos colocando à disposição da FUNDARTE, que é referência nacional, para formarmos grupos em todas as áreas das artes. (Escola 10)
>
> Gostaria de sugerir que a FUNDARTE realizasse, diretamente na escola, um trabalho orientado sobre Educação Musical. Penso que as universidades poderiam desenvolver projetos envolvendo as escolas. No nosso caso específico, se houvesse um profissional que se dispusesse ao trabalho na escola, acredito que conseguiríamos ajuda de outros setores (empresa) para desenvolvimento de um projeto. (Escola 12)
>
> Gostaria de deixar o convite aos nossos estudantes da Universidade Estadual para visitar, conhecer e até auxiliar no nosso trabalho. Não sei bem como é feito o contato, mas estamos abertos ao diálogo. Novamente reforço que tem que passar pela Secretaria de Educação. Outra ideia no momento não tenho. (Escola 13)

Conforme os depoimentos citados, os diretores acreditam no ensino de música e querem viabilizá-lo em suas escolas, apenas estão com dificuldades de recursos humanos.

Uma das possibilidades para solucionar o problema da falta de professores especialistas é apontada por Bellochio:

> [...] é preciso possibilitar formação em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos [...] se quisermos que a educação musical, efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento acerca da área é de fundamental importância para esse profissional. Não defendo a substituição do especialista pelo unidocente, mas, sim, a formação musical deste último. (BELLOCHIO, 2003, p. 21)

Outra solução interessante para a falta de profissionais da educação musical seria a promoção de cursos de formação continuada para os professores que estão atuando com música nas escolas. Os profissionais que estão em serviço, muitas vezes, estão motivados com o trabalho que realizam e certamente apreciariam a possibilidade de discutir com colegas sobre suas realizações, bem como de receber orientações de professores especialistas. Isto seria bem possível em cursos promovidos pelas próprias univerisdades.

Para Hentschke,

> O profissional em serviço deverá recorrer continuamente aos cursos de educação continuada, à troca de experiência entre profissionais e à

> literatura da área. A universidade tem por muito tempo se preocupado primordialmente com os cursos de licenciatura, esquecendo-se de contemplar os professores que estão em serviço e oferecer-lhes um espaço de diálogo para que possam trocar experiências. (HENTSCHKE, 2000, p. 85)

Neste sentido, é fundamental que o educador musical tenha seus princípios definidos sobre o que seja a experiência musical, traçando então objetivos e metas para a efetivação do ensino de música na escola. Considero que a música tem suas especificidades no sentido de estruturação, forma, intenção expressiva, materiais e nos vários parâmetros sonoros que a compõe. Considero também que as características regionais são fundamentais num processo de educação musical. Portanto, como profissionais da educação, necessitamos considerar tanto as possibilidades técnico-musicais como as do contexto escolar, procurando conciliar o que está próximo do aluno (aqui me refiro às questões do cotidiano) com o que está distante (aqui me refiro às outras culturas e à história mais distante). A análise do contexto onde vamos atuar como professores é fundamental para traçarmos "como" e "o quê" vamos abordar em nossas atividades musicais. Podemos trabalhar focalizando a apreciação musical, ou a experimentação em instrumentos, ou com canto coral, ou com outros recursos que envolvam a música, como cinema, televisão e mídias em geral. Tudo depende da sensibilidade, da percepção que tivermos em relação ao *locus* de nosso trabalho.

MÚSICA NA ESCOLA – IDEIAS PARA O PLANEJAMENTO

Mais recentemente, a música ganhou um lugar especial na escola através da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que torna o ensino de música obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio, alterando o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que passa a vigorar § 6º "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular que trata o § 2º deste artigo".

Aqui trago alguns **modelos** de planejamento em Artes (mais especificamente – música) que podem ser objeto de futuros artigos, mas cabe indicá-los como possibilidades a serem investigadas. Trago 4 (quatro) sugestões de abordagens diferentes para a elaboração do planejamento curricular, bem como das aulas especificamente. Existe uma literatura específica para cada uma das abordagens. São os modelos:

- **TECLA** – teoria, execução, composição, literatura, apreciação (Keith Swanwick (2003) – Inglaterra)
- **Abordagem Triangular** – fazer, apreciar, criar (Ana Mae Barbosa (1975) – muito utilizada pelas artes visuais)

- **Temas Estruturantes** – áreas integradas, teoria, criação, execução, apreciação (Lições do Rio Grande, Júlia Hummes)
- **Eixos Temáticos** – produção artística, apreciação musical, contextualização, compreensão das artes como construção social (Coleção Entre & Nós, da Edelbra, Júlia Hummes e Sandra Rhoden)

No entanto, não podemos esquecer as questões norteadoras de qualquer **planejamento:**

O quê? A música do mundo, do contexto, da história, da mídia ...

Como? Cantando, tocando, apreciando, lendo, escutando, criando ...

Onde? Na vida e na escola ...

Por quê? Para conhecer melhor a vida, o mundo, a escola, a família, os vizinhos, os colegas, os amigos ... a música! Provoca+ação... **PROVOCAÇÃO!**

SUGESTÕES PARA IMPLANTAÇÃO DA LEI N. 11.769/2008

Séries Iniciais do Ensino Fundamental – professor generalista com formação continuada em música: ludicidade, brincadeiras cantadas, repertório do folclore, canções infantis, contos ilustrados, jogos musicais, desenhos animados e suas trilhas (clássicos), instrumentos musicais alternativos, entre outros.

Séries Finais do Ensino Fundamental – professor especialista. Elementos da linguagem musical e seus desdobramentos.

Ensino Médio – trabalhos em oficinas com artistas locais e/ou professores especialistas: Banda Escolar, Coro, Oficina de Canto, Grupo de Percussão, Roda Cantada, Banda de Rock, Trios, Duos, Festivais, Show de Calouros, Grupo de Rap, entre outros.

Estas são algumas sugestões para os professores leitores deste artigo, no sentido de buscar atender às desigualdades existentes nas salas de aulas e às diversidades; é importante lembrar que as aulas de música precisam ser dinâmicas, envolvendo momentos de apreciação, prática, criação e teoria musical. O plano de aula precisa ser dimensionado para abranger mais de uma atividade sobre o mesmo tema, com o objetivo de possibilitar ao aluno múltiplas leituras do assunto proposto. Os temas, inclusive, podem ser selecionados através de uma conversa com os alunos sobre seus interesses, compartilhando-os com os do professor e da escola. Nestas escolhas, é importante considerar as características sociocognitivas dos alunos, bem como a complexificação do tema e a adequação ao contexto social do projeto curricular.

Segundo Queiroz (2005), "deselitizar" concepções, espaços, repertórios, demandas e experiências acerca do ensino musical é na atualidade nosso maior desafio. Desta forma estaremos indo ao encontro de nossas expectativas que buscam um ensino que saiba lidar com as diferenças e com a inclusão." (QUEIROZ, 2005, p. 59)

Na escola, as tecnologias geram um fator importante, pois suscitam múltiplas e inovadoras formas de aprender e ensinar música de acordo com a contemporaneidade. Neste sentido, o professor de educação musical precisa buscar informações e estar atento acerca do que se discute atualmente em educação musical, para saber como proceder no momento em que se depara com novas possibilidades de ensinar música, a partir dos meios tecnológicos que estão cada vez mais ao alcance dos nossos alunos.

Queiroz (2005) também traz uma importante contribuição quando diz que "é necessário pensar numa educação musical abrangente que reconheça e desenvolva diferentes competências não entendendo e concretizando de que uma é melhor que outra, mas sim enfatizando as suas dimensões distintas e variadas". (QUEIROZ, 2005, p. 62)

Um dos principais focos do trabalho em educação musical é a compreensão crítica da música em suas diversas manifestações e o entrelaçamento com as outras áreas do conhecimento. É importante que o aluno reconheça as diferenças culturais e consiga visualizar suas vivências do cotidiano neste contexto de pluriculturalidade. Conhecer, reconhecer, identificar e valorizar as diversas culturas é um foco no processo de construção de conhecimento em música.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix,1975.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa survey.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BASTIÃO, Z. A. O interesse pelas aulas de música na escola regular. In: **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L e DEL BEN, L (org). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

BELLOCHIO, C. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: **Revista da ABEM,** Porto Alegre, UFRGS, nº 8, 2003.

BRASIL. Lei n.11.769 de 18 de Agosto de 2008. Brasília, DF: MEC/SEF, 2008.

MERRIAM, A O. **The anthropology of music.** U.S.A.: North – west University Press, 1964.

CAMPBELL, P.S. **Songs in their heads.** New York: Oxford University Press, 1998.

DEL BEN, L. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In:

SOUZA, J. (Org). **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: PPG-Música/ UFRGS, 2000.

DEL BEN, L. **Concepções e ações de educação musical escolar:** três estudos de caso. 2001. Tese (Doutorado em Educação Musical) PPGM/UFRGS, Porto Alegre, 2001.

DEL BEN, L. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKLE, L e SOUZA, J. (org). **Avaliações em música:** reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM** Porto Alegre, n. 7, 2002.

FREIRE, V. L. B. **Música e sociedade:** uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Porto Alegre: ABEM, 1992. (Série Teses 1).

FREIRE, V. L. B. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba: ABEM, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HENTSCHKE, L. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: Encontro Anual da ABEM, 2, 1993. Anais, Porto Alegre, 1993.

HENTSCHKE, L e OLIVEIRA, A. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (org). **Educação Musical em países de línguas neolatinas.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

HENTSCHKE, L. e DEL BEN, L. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática pedagógica. In: HENTSCHKE, L. e DEL BEN, L. (org). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna 2003.

HUMMES, J. M. **A Hora Cívica na escola – 1997.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Artística – habilitação em música) UFRGS, Porto Alegre, 1998. (NP)

HUMMES, J. M. **As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar:** um estudo nas escolas de Montenegro/RS. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) -Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 11, p. 17-36, setembro 2004.

HUMMES, J. M. Possibilidades para a Música na Escola: revisitando as categorias de Allan Merriam. **Revista da FUNDARTE**, n. 26. Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2013.

IBAÑES, T. Representaciones sociales: teoria y método. In: IBAÑES, T. **Ideologías de la vida cotidiana**. Barcelona: Sendai, 1988.

LOUREIRO, A. M. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papirus, Coleção Papirus Educação, 2003.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music.** Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MÖDINGER, C. R.; VALLE F. P. de.; HUMMES, J. M.; LOPONTE, L. G.; KEHRWALD, M. I.; RHODEN, S. Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. **Coleção Entre Nós**. Porto Alegre, Edelbra, 2012.

QUEIROZ, L. R. S.. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p. 99-107, 2004.

QUEIROZ, L. R. S.. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: QUEIROZ, L.R.S. & MARINHO, V.M. **Contexturas:** o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária/UFB, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Lições do Rio Grande: livro do professor. Caderno pedagógico da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, destinado ao professor. 2009 (Música: Júlia Maria Hummes)

SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de música visto e revisto através da literatura dos anos trinta. **Revista da ABEM**, n. 1, 1992.

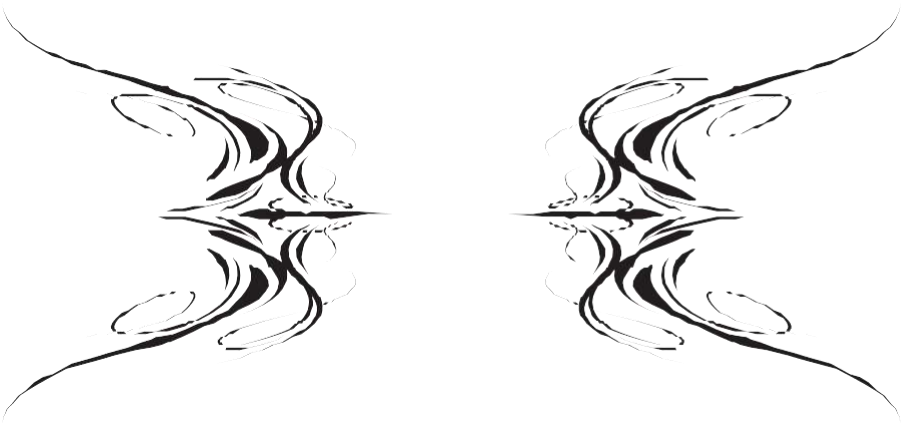
SOUZA, J. **A relação da escola com a aula de música:** dois estudos de caso em escolas de Porto Alegre. Porto Alegre, RS: PPGM/UFRGS, 1997. Relatório do Fórum das Licenciaturas da UFRGS.

SOUZA, J. (org). **Música cotidiano e educação.** Porto Alegre: PPG-Música, 2000.

SOUZA, J. et. AL. **O que faz a música na escola?** Porto Alegre: PPG-Música, 2002.

SOUZA, J. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, UFRGS, nº 8, 2003.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.



Os Saberes Pedagógicos como Pressupostos da Docência em Música

MÁRCIA PESSOA DAL BELLO

Doutora em Educação – PPGEDU-UFRGS. Coordenadora Pedagógica da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação, Teatro e Performance – GETEPE/ PPGEDU/ FACED/UFRGS, Editora da REVISTA DA FUNDARTE.

ORIGEM DO ESTUDO

Como coordenadora pedagógica há mais de 25 anos, a minha prioridade sempre foi oportunizar espaços para construir um processo coletivo de trabalho entre os docentes da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, uma instituição que promove o ensino das quatro áreas das artes: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Assim, os professores reúnem-se semanalmente por área, por aproximadamente uma hora, cujas reuniões têm como principal objetivo refletir sobre as práticas docentes e o trabalho que está sendo desenvolvido, de modo que as questões relativas ao ensino e aprendizagem são constantes objeto de estudo. Tais discussões e reflexões sobre o assunto são quase sempre instigantes e se constituíram em um estímulo para a realização da pesquisa que originou este artigo.

Nesse processo percebe-se, nas discussões geradas nas reuniões pedagógicas, muitas contradições existentes entre as diversas formas de compreender o processo educativo, onde as distintas visões de conhecimento estão atreladas à formação e à história de vida de cada professor. Assim, nesses espaços de discussões é possível perceber o quão difícil é construir coletivamente uma concepção de docência sustentada em uma perspectiva epistemológica que se distancie dos modelos tradicionais, em geral centrados no professor. Dessa forma, considera-se que é importante pensar uma ação docente que valorize os saberes dos alunos, suas produções, considere a diversidade e pense o aluno a partir da sua subjetividade. Para enfatizar essa ideia trago Cunha que, a partir dos resultados da sua pesquisa, sobre o que é um BOM PROFESSOR, na perspectiva dos alunos, alerta que em geral,

> [...] não temos ainda bons professores que estejam mais voltados a desenvolver habilidades nos alunos. O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O BOM PROFESSOR relata e referencia resultados de sua pesquisa, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias, mesmo que de forma simples. Nessa perspectiva mesmo os BONS PROFESSORES, repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa (CUNHA, 1989, p. 167).

No trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica as inquietações e discussões sobre as práticas docentes têm sido frequentes, principalmente nas reuniões que envolvem os professores de instrumentos musicais. A partir dos questionamentos gerados no grupo, tem sido possível provocá-los no sentido de fazê-los refletir sistematicamente sobre suas convicções pedagógicas, for-

mação e as experiências que vivenciaram enquanto alunos, tanto na escolarização regular como nos cursos específicos de música.

A partir das discussões busca-se estabelecer relações entre o discurso e as práticas desempenhadas pelos professores. Entretanto, as mudanças nas suas práticas são mais difíceis de perceber. Cunha defende que "para que o professor possa exercer uma ação dialógica e transformadora, seria necessário deslocar do professor para o aluno a produção do conhecimento" (CUNHA, 1989, p. 168). A autora afirma ainda que seria necessário modificar o paradigma que é presente historicamente nas concepções escolares. Portanto, considera-se que ainda há muito o que caminhar em direção a uma prática menos centrada na transmissão do conhecimento.

A partir de estudos e reflexões entre os professores, o trabalho pedagógico desenvolvido pela FUNDARTE é orientado, principalmente, a partir das concepções sobre aprendizagem sustentadas por Piaget, Freire, entre outros autores. Acredita-se que o conhecimento é algo que precisa ser construído pelo sujeito, seja qual for à área do conhecimento que está sendo trabalhada. Assim sendo, a aprendizagem musical igualmente se dá a partir da interação do sujeito com o objeto do conhecimento.

Becker (2001) reforça essa ideia quando afirma que o professor tem que acreditar que a aprendizagem é, por excelência, construção. Tudo o que o aluno construiu até aqui serve de patamar para novas aprendizagens. Assim, o professor, "além de ensinar, precisa apreender o que o seu aluno já construiu até o momento, condição prévia para aprendizagens futuras" (BECKER, 2001, p. 26).

A aprendizagem da música, por sua vez, se constitui numa experiência bastante rica por partir e ter a prática como pressuposto do fazer pedagógico. Considerando que toda aprendizagem se dá a partir da ação, como afirma Piaget (1998), o ensino do instrumento musical deveria ser, forçosamente, uma aprendizagem significativa, pois possibilita ao aluno, construir o conhecimento de maneira consistente e produtiva, uma vez que a aprendizagem que parte da prática se constitui como aliada ao processo de aprendizagem.

Embora o trabalho seja orientado dentro dessa perspectiva, as contradições nas práticas dos professores ainda persistem. Nesse sentido algumas questões emergem: será que sua docência é sustentada por fundamentos que reforçam que o conhecimento transita da cabeça do professor para a do aluno? Por que se baseiam em teorias que reforçam o talento para aprender? Ou ainda, por que insistem, muitas vezes, em estigmatizar o aluno como desafinado, não musical e outros adjetivos os quais barram prematuramente as possibilidades de desenvolvimento? Por que é comum revelarem visões autoritárias, elaborando um programa de curso que não contempla os interesses dos alunos? Porque não consideram a bagagem que os mesmos trazem para a sala de aula?

A pesquisa não teve a pretensão de responder a todas as questões levantadas, entretanto revelou que as principais dificuldades encontradas nas concepções que influenciam as práticas dos professores de instrumento se referem a uma ênfase na performance e na técnica acarretando uma prática pedagógica que muitas vezes desconsidera uma aprendizagem musical ampla, na qual estão inseridas as questões afetivas, sociais, culturais e psicológicas. Há indícios de que tais professores adotam uma postura incentivadora da performance musical, muitas vezes sem significado para o aluno e em detrimento da sua potencial capacidade criadora. Dessa forma, nas reuniões pedagógicas defende-se a ideia de que a formação musical predominantemente centrada na técnica deve ceder lugar a uma formação que considere também o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade, bem como ter um entendimento de que a educação musical pode exercer um papel mais abrangente no meio em que está inserida.

Para nos auxiliar nas discussões são trazidos alguns autores da área da música e da educação, como por exemplo Dourado (1999), que afirma que os programas para a formação do instrumentista, na maioria das escolas de música, ainda demarcam o âmbito do conhecimento, seguindo os moldes dos programas dos *velhos conservatórios*, levando os instrumentistas a crer que a fórmula "tocar e mais tocar" é a única função social da música. Os programas dividem-se em disciplinas de diversas naturezas, teóricas e práticas, que pretendem conter toda a abrangência do fazer musical numa visão, muitas vezes, dicotômica.

Nesse sentido, Cunha sinaliza que "aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente ao conhecimento, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados" (CUNHA, 1989, p. 30). Na aprendizagem musical tal afirmação ganha uma dimensão importante uma vez que segundo alguns autores com os quais estamos dialogando, o estudo do instrumento está baseado principalmente na reprodução fiel do objeto do conhecimento.

Para melhor compreender esta perspectiva, Paulo Freire (1996) afirma que nós professores, em geral,

> [...] reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimentos. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como o de conhecer o conhecimento existente. Alguns dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas essas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente" (FREIRE, 1996, p. 18).

Ao investigarem os critérios de avaliação utilizados por professores de piano, Santos, Hentschke e Fialkow (1998) concluíram que alguns professores parecem desconhecer o processo de avaliação enquanto processo formativo, o que é indispensável para que qualquer aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Muitos confundem avaliação com prova, não reconhecendo a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Os dados revelaram uma precária formação pedagógica durante o curso de graduação. A maioria dos professores disse não ter recebido qualquer tipo de formação da pedagogia sobre o ensino do instrumento durante a sua graduação. Os autores sustentam que as lacunas na formação pedagógica podem prejudicar a condução do processo de ensino do instrumento. Em função disso, muitos professores revelaram ter encontrado dificuldades para atuarem no ensino do piano, bem como conhecer e elaborar metodologias de ensino do instrumento. Dessa forma, os autores da pesquisa sugerem que a ausência de formação pedagógica poderá também prejudicar um julgamento mais objetivo do aluno visto que, sem conhecer a trajetória de desenvolvimento musical do educando e sem um referencial teórico que possa fundamentar a prática pedagógica, torna-se mais difícil estabelecer critérios claros de avaliação.

Outro aspecto a ressaltar é que grande parte dos professores tende a reproduzir a trajetória que eles mesmos vivenciaram no percurso de aprendizagem, sem refletir sobre seu processo de construção de conhecimento na área. Partem do princípio que, se deu certo com ele, certamente funcionará com o seu aluno.

Nessa perspectiva, Bozzetto (1999) sustenta que

> [...] a formação do professor de instrumento deveria promover a sua capacidade de reflexão crítica através de uma investigação contínua sobre a sua prática, sobre sua experiência adquirida, sobre si mesmo, não se limitando, portanto, a ser mero aplicador e reprodutor de conhecimentos aprendidos (BOZZETTO, 1999, p. 83).

As reflexões e questionamentos até aqui levantados sinalizam a necessidade de uma maior valorização dos saberes pedagógicas na formação dos instrumentistas os quais, na maioria das vezes, tornam-se professores de instrumento. Por isso, considera-se fundamental oportunizar aos professores situações que favoreçam pensar sobre suas práticas, refletindo sobre suas concepções de aprendizagem, revendo paradigmas que enfatizam, principalmente, a performance, a técnica, a repetição e o modelo. A perspectiva é de que estudos dessa natureza possam contribuir com a compreensão das implicações da formação dos docentes na qualidade do ensino que realizam visando sempre um processo de melhoria e desenvolvimento.

Vale porém ressaltar que a existência de um espaço de discussão pedagógica na proposta da FUNDARTE vem se constituindo como uma iniciativa que favorece a reflexão e aponta para a possibilidade de procurar novos caminhos. Nesse contexto, a ação da coordenação pedagógica é fundamental, porque ela pode exercer um papel aglutinador do grupo, incentivando o processo reflexivo. A perspectiva é que esse espaço possa se constituir numa referência de formação para os professores, estimulando que os saberes da prática profissional sejam o ponto de partida de um processo contínuo de qualificação do trabalho realizado.

SABERES DOCENTES

O estudo dos saberes construídos pelos professores ao longo de seu trajeto docente tem mobilizado muitas pesquisas e se constituído numa produção científica significativa incorporada às novas práticas de formação. "A Literatura pedagógica atual introduziu o termo saberes para caracterizar os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade" (TARDIF, 2002, p. 199). Para esse autor, há racionalidade quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar por meio de razões, procedimentos ou discursos a sua ação. O autor afirma que a ideia de exigência de racionalidade não é normativa, pois ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal. Nesse sentido Cunha (2004) afirma que

> [...] as justificativas das ações dos professores muitas vezes têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. Entretanto precisam ser analisados à luz das racionalidades que os caracterizam no exercício da docência. Reconhece-se assim que os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens. Assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor. (CUNHA, 2004 p. 6).

Nessa perspectiva, a autora afirma que a discussão que mobiliza os educadores na reflexão sobre os saberes docentes, é identificar a natureza desses saberes e em que medida são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada. Cunha (2004) considera que assumir a complexidade do trabalho docente é desvelar o ofício do professor e as necessidades de múltiplas condições para o seu exercício.

É preciso entender o professor como um intelectual que tem algum grau de autonomia. A autonomia, segundo Janela Afonso (2004), pressupõe a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites, que envolvem pressupostos éticos, legais e relacionados aos costumes e valores, escolhas estas suscetíveis de justificativas científicas e pedagógicas dentro de um contexto democrático.

A partir dessa ideia Cunha (2004) afirma que saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado "aprender fazendo". Antes disso, requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favorecem o exercício da condição intelectual do professor, articulando a autonomia com uma base sólida de formação. A autora alerta para o fato de

> [...] que a educação que temos tido tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento. E a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão que ser diferenciadas, conforme os objetivos se direcionam a internalização ou a conscientização (CUNHA, 2002, p. 30).

O conceito de trabalho como espaço de formação incorporou-se ao discurso dos educadores, indicando que o trabalho do professor é constituído de múltiplos e temporais saberes. Tardif (2002) sustenta que, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já possuem referências sobre o ensino estruturado a partir de sua história escolar. Esse saber, herdado da experiência escolar, segundo várias pesquisas, é um importante fator que persiste através do tempo, pois revela um processo cultural vivenciado pelo sujeito. A formação universitária nem sempre consegue transformá-lo ou colocá-lo em questão. A tendência é que os educadores, ao ensinarem, reproduzem suas experiências como alunos, inspirados nas práticas que viveram.

Essa perspectiva nos permite compreender a complexidade que define a modificação qualitativa das práticas dos professores. Essas, na maioria das vezes, não contemplam reflexões que garantam um fazer diferenciado, fundamentado em teorias educativas e que resultem na construção de conhecimento pelos alunos. Freire sustenta que "ensinar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho da destreza" (FREIRE, 1996, p. 15), pois esse é um processo que exige do professor saberes múltiplos e complexos.

Tardif (2002) aponta que os saberes dos professores podem ser classificados como pessoais, quando são provenientes da família e do ambiente de vida; da formação escolar anterior; da formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho e, finalmente, de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. O autor afirma que todos

esses saberes são utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e na sala de aula. Essa afirmação indica que os diversos saberes são "exteriores" ao ofício de ensinar do próprio sujeito, pois provém de lugares sociais anteriores a carreira ou situados fora das condições específicas do trabalho. Assim, um professor não possui uma única inspiração na sua prática, mas várias influências que ele utiliza em função de suas necessidades, recursos e limitações. Apesar dessas terem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática. São utilizados, como um artesão usa sua "Caixa de ferramentas", na medida das necessidades. Nessa perspectiva, Schön (1992) complementa observando que

> [...] os Centros Superiores de Formação de Profissionais deveriam tomar como referencial de preparação para a prática o que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física que tem em comum a formação tutorada e onde a aprendizagem se processa a partir da reflexão e da ação (SCHÖN, 1992, p. 187).

Os saberes dos professores, segundo Tardif (2002), nem sempre são oriundos de pesquisas, nem de saberes codificados que poderiam oferecer soluções prontas para os problemas cotidianos. O professor se baseia, principalmente, em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Valores, normas e tradições são elementos e critérios a partir dos quais os professores emitem juízos profissionais. Há indícios de que os saberes adquiridos durante a trajetória anterior à profissionalização tem um peso importante para a compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e saber ser, os quais serão mobilizados e utilizados quando da socialização profissional e na própria atuação docente.

O autor afirma também que o professor não é somente um "sujeito epistêmico", colocando-se diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que processa informações extraídas do objeto. Ele é um sujeito existencial, uma pessoa completa com o seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. É uma pessoa comprometida com sua própria história pessoal, familiar, escolar e social com as quais se constitui e que lhe inserem certezas que lhe permite compreender e interpretar as novas situações que o afetam e constroem, por meio de sua própria ação.

Ainda hoje a maioria dos professores, ao serem perguntados sobre como aprenderam o seu ofício, respondem que aprenderam a trabalhar, trabalhando. Esse saber leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de atuação nas salas de aulas e de transmissão da matéria. Esses reper-

tórios de competências são o alicerce sobre o qual serão edificados os saberes profissionais durante todo o percurso. Todavia tais saberes não se limitam a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente, ou seja, não se constituem em saberes impregnados de reflexões e teorias que poderiam qualificar o trabalho do professor e dar fundamentação à prática docente.

Nessa perspectiva, esse autor aponta que um dos principais problemas dos cursos de formação de professores é que os alunos são tratados como "espíritos virgens", ou seja, os seus saberes, crenças e representações anteriores a respeito do ensino não são valorizados. Os cursos limitam-se, quase sempre, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, sem executar um trabalho profundo sobre os "filtros" cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações.

Em consequência do exposto, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar sua formação. Eles constroem essa trajetória sem abalar suas crenças que vão reatualizando no momento de aprenderem a profissão na prática e serem habitualmente reforçados pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos colegas e professores mais experientes.

Desse modo, o autor alerta para o fato de que os cursos de formação de professores são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Os alunos assistem aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos propositivos. Em seguida vão estagiar para "aplicarem" esses conhecimentos. Quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos não se transferem linearmente na ação cotidiana. Em geral, a pesquisa, a formação e a prática constituem atividades desvinculadas, dificultando uma visão mais global e reflexiva da profissão docente.

Por outro lado Tardif (2002) sustenta que é importante considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu trabalho. Ele constrói a sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua afetividade, de seus valores. Seus saberes são enraizados em sua história e experiência de vida e como profissional. Assim, não são somente representações cognitivas, mas possuem dimensões afetivas e normativas. A forma como os professores lidam com as situações e conflitos na sala de aula envolvem, inevitavelmente, sua própria relação pessoal com a autoridade, que é marcada por suas experiências, valores, emoções.

Freire (1996), por sua vez aponta que a prática docente envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, porque os sujeitos envolvidos nesta prática são curiosos e, por pensarem criticamente a prática de hoje ou de ontem, podem se melhorar a próxima prática.

Janela Afonso (2004), ao defender a autonomia como uma característica fundamental ao professor, afirma que para que a autonomia se estabeleça como atributo coletivo da ação docente é preciso que haja uma didática comprometida com uma formação teórico-prática numa dimensão emancipatória. Além disso, é fundamental que se instale uma cultura que estimule uma reflexão rigorosa da pesquisa para auxiliar os professores na compreensão do mundo que os rodeia e envolve.

Docência em música

Sistematicamente discute-se muito o currículo de música nos cursos de graduação, no sentido de pensar os tipos de profissionais que se está pretendendo formar. Nessa problematização dos perfis profissionais que a formação universitária em música abrange, um dos temas importantes é a formação do professor de instrumento. Na construção das identidades desses profissionais, em geral, há uma questão básica que dicotomiza a performance e a pedagogia, o músico e o professor.

Na maioria dos casos, os cursos oferecem as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Em muitos cursos, o aluno deve escolher uma delas. Eventualmente, opta por fazer os dois, ou seja, ele será bacharel e licenciado ou pode optar pelo Bacharelado como o primeiro curso, em função da carga horária da Licenciatura ser mais extensa.

Na Licenciatura, a prática instrumental é utilizada para dar subsídio ao aluno para atuar na sala de aula, tratando o instrumento como meio para auxiliar no processo de educação musical. No Bacharelado, o objetivo é formar músicos para atuar profissionalmente em orquestras, como solistas ou concertistas, não possuindo em seu currículo nenhuma disciplina da área da pedagogia. Porém o que se torna preocupante, como já mencionado antes, é que na maioria dos casos, esses profissionais tornam-se professores de instrumentos musicais, sem possuir formação para tal.

Para ensinar música, como qualquer outra área do conhecimento, o professor precisa conhecer seus alunos, saber como eles constroem o conhecimento para estarem aptos a criar na sala de aula um espaço propício para essa construção, a fim de que o conhecimento trazido pelo professor possa interagir com os saberes e necessidades dos alunos, os quais servirão de alicerce para a aprendizagem. Del Ben (2003) considera que para compreender a diversidade na qual se vive, a área da educação musical tem que buscar realizar diálogos antes pouco enfatizados com as Ciências Humanas, com a Sociologia, a História e a Antropologia.

Só se ensina música a partir da vivência musical. Os alunos precisam construir conhecimento de forma autônoma e ativa que os ajudarão a entender a

realidade e enfrentá-la. Smal (1970) adverte que "muitos professores de instrumentos esperam que os alunos se submetam passivamente ao que se pede e o que se faz – e crê que tudo isso é, em última instância, para o seu próprio bem" (SMAL, 1970, p. 207).

O autor sustenta que "começar a tocar um instrumento é iniciar uma viagem de exploração que não tem fim e, por isso, não tem um objetivo pragmático definido. O que deve pensar o professor não é no virtuosismo futuro, mas valorizar a experiência presente" (SMAL, 1970, p. 220). Isso não quer dizer que o cultivo da técnica não exige muita prática e esforço, porém o mais importante é o processo que está sendo desencadeado e não o produto final de boa qualidade que a sociedade competitiva tanto valoriza. Além disso, esse autor aponta para uma questão importante, que é o fato dos professores continuarem pautando o ensino de instrumento musical unicamente nas obras dos grandes mestres, o que não só inibe a criação do aluno como também considera que a aprendizagem permanece dominada por valores e convenções técnicas do passado, sem haver a preocupação com a contextualização e com a atualidade.

Vieira (2003) sinaliza que o professor de música provavelmente já foi um aluno inquieto, que acabou por desistir de sua busca, convencido e convertido ao velho modelo adotado pelos conservatórios de música. Não se recorda de suas inquietações ou conclui que não há tempo, nem lugar para elas naquele contexto. O mais preocupante, segundo a autora, é que o professor parece não se questionar sobre o sentido do velho modelo no mundo atual e, tampouco percebe as possibilidades de mudança e, principalmente, a necessidade de mudanças. Desenvolveu justificativas e nelas baseia sua percepção e atitudes.

Para que se proponha uma reeducação musical do professor, é imprescindível que ele tenha a oportunidade de desenvolver a consciência da importância da sua prática tornar-se reflexiva. Para tal, precisa de saberes para transformá-la, saberes de natureza teóricos e oriundos da sua experiência, para a análise dessas práticas.

Mateiro (2003), ao discutir sobre os saberes dos professores de música, reafirma a posição de Swanwick e Paynter os quais, no artigo sobre a preparação musical dos professores, defendem que, se no coração da educação musical está a experiência com a música, a prioridade de todos os professores de música não é apenas saber música, mas sim e, sobretudo, saber muita música. Dessa forma, Mateiro (2003) sustenta que os professores terão que, além de aprender música, deverão também, ampliar sua base cultural de maneira a facilitar a comunicação dos seus saberes fora de seus âmbitos especializados, de maneira que possam criar cultura. O conhecimento musical prioritário na formação dos professores, aliado a outros conhecimentos pedagógicos, psicológicos, culturais, sociológicos facilitam a compreensão dos processos de en-

sino e aprendizagem, além de contribuírem diretamente na formação pessoal do professor.

Essa autora também comenta a posição de Belochio que, apoiada em Schulman, Morin e Gauthier, os quais afirmam que é urgente a necessidade de ampliar o desenvolvimento de habilidades e métodos para substituir o saber objetivo que puramente se transmite e se aprende, por saberes profissionais capazes de criar caminhos próprios para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino. Para isso há que se considerar, em primeiro lugar, a organização de saberes que o trabalho docente requer.

Nessa perspectiva, Hentschke (2003) observa que, se o objetivo for a capacitação de um profissional que deve ser flexível, reflexivo e capaz de perceber e agir sobre realidades muito distintas, é preciso capacitar o futuro professor de música para que ele saiba administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a construir sentidos do mundo musical a sua volta (Hentschke, 2003).

Na mesma direção Kleber (2003) afirma que no caso da graduação em música, é fundamental que os contextos musicais sejam abordados como conteúdos e saberes musicais, bem como é imprescindível a ampliação do espaço da sala de aula, normalmente centro do processo de ensino e aprendizagem, para outros ambientes. A autora sinaliza que os cursos de graduação não podem mais se restringir a uma perspectiva redutora, mas devem propiciar uma oferta de referenciais teóricos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa. Entretanto, é real a dificuldade de se estabelecer uma prática coerente com esse discurso.

As questões aqui levantadas querem problematizar o ensino da música, pois, como já afirmamos, os profissionais oriundos dos cursos de bacharelado, muitas vezes, tornam-se professores na universidade, sem uma preparação específica para a docência. Certamente eles têm domínio da técnica do instrumento, mas mostram-se despreparados para tratar as questões metodológicas e trabalhar com os alunos e futuros professores.

Por tudo isto, há que investigar, refletir e propor mudanças significativas nos currículos dos cursos de bacharelado em música e buscar uma dinâmica da relação entre performance e pedagogia nos currículos desses cursos, pois ao que parece, nos encontros que reúnem professores e pesquisadores da área o que impera são discussões de ideias que não produzem efetivamente transformações na base.

Louro e Souza (1999), ao analisarem os dados levantados numa pesquisa desenvolvida nos anos de 1996 e 1997, que se intitulava *A Formação do Professor de instrumento – visões curriculares das universidades brasileiras*, apontam que a dicotomia entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura é um fator essencial

da problemática da formação do professor de instrumento. Esse perfil profissional desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que busca um equilíbrio entre competências pedagógicas e musicais.

As autoras alertam para a questão de que se o professor de instrumento for considerado como professor e na sua formação se buscar o desenvolvimento de competências pedagógicas aliadas a competências específicas, não é possível admitir que tão poucas disciplinas, muitas vezes isoladas do contexto musical, possam dar conta de tal formação.

Os cursos de formação de professores precisam reconhecer que o campo da educação musical vem se modificando nos últimos anos. Existe um novo olhar atribuído sobre as práticas da educação musical. Souza (2000) afirma que

> [...] há uma tendência a valorizar as relações da música com a cultura e sociedade. A música na vida cotidiana faz-se cada vez mais presente, e sua massiva utilização na sociedade ocidental contemporânea indica o seu significado para o ser humano. A frequência da música no dia a dia leva-nos a afirmar quase não haver um espaço que esteja livre de música em suas diferentes formas (SOUZA, 2000, p. 173).

Nessa perspectiva, o professor precisa aproximar o ensino da música à realidade do aluno, a partir de referenciais teóricos sólidos. Há que procurar compreender o papel da música na educação e de que forma é possível fazer aproximações e interagir com esse conhecimento.

Nesse sentido, Souza (2000) sustenta que é possível aprender música de forma prazerosa e com significado. Sabe-se que fora da escola a música é aprendida, segundo alguns estudos, antes do nascimento até a idade escolar, através da mídia, concertos, shows, danças, igrejas e outros espaços propícios à aprendizagem musical. Portanto cabe à educação musical e ao professor considerar que o ensino e a aprendizagem musical ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos.

Dessa forma, é sabido que a compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota no acontecimento "aula". O essencial é se dispor a "ouvir" a realidade e verificar quais as bases que nortearão o trabalho na sala de aula. Elaborar um currículo em música implica sempre ter consciência sobre o que significa educar, refletir sobre quais os processos que envolvem o ensinar e o aprender. Cabe ainda, analisar quais conhecimentos são importantes e devem estar representados bem como quais os valores e tradições culturais devem ser incluídos. Enfim o que parece importar é compreender quais os saberes que devem ser privilegiados.

As universidades têm que estar atentas às novas tendências educacionais

e trazer as questões aqui levantadas para os "prováveis futuros professores de música", em vez de pautar a aprendizagem musical somente na valorização da habilidade de tocar um instrumento com extrema destreza.

Louro e Souza (1999) observam que existem modelos de ensino que propõem alternativas à dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura. Parece que vivemos uma conjuntura histórica propícia em que as políticas educacionais estão sendo repensadas, não só da área da música como de todas as outras. Em função da LDB, está sendo possível considerar a hipótese da criação de cursos como "Licenciatura em instrumento" ou de "Formação de professores de instrumento", onde a formação de professor já seria enfatizada desde o início, sem deixar em segundo plano as disciplinas de competências músico-instrumentais.

Louro (2003) reforça que, em face das muitas opções do mercado de trabalho e as consequentes necessidades de formação dos alunos, é necessário cultivar o diálogo com os alunos e com a sociedade. Nesse sentido, buscar a compreensão e a intervenção no mercado de trabalho, bem como estar aberto para as expectativas profissionais dos alunos, são maneiras de dialogar com a sociedade. Tal diálogo pressupõe a consciência de que quem determina os nossos currículos universitários também não podem estar ausentes dos debates para repensarmos as nossas práticas educativas.

O campo do ensino da música, pela sua importância na compreensão de uma educação ampla e global, parece fundamental. Se estudos sobre o tema já foram feitos, numa importante contribuição à área, é significativo continuar essa trajetória investigativa, qualificando a prática pedagógica e a formação de professores. Atravessa esse processo uma concepção mais ampla dos objetivos do ensino da música na educação do cidadão e o projeto de sociedade que se quer construir. Relacionar essa dimensão com a formação de professores parece fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as questões levantadas até aqui revelam que o que motivou a pesquisa que originou o presente artigo foi investigar a formação e os saberes pedagógicos que sustentam as práticas de ensino de um grupo de professores de instrumentos musicais que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE**.**

Assim, o principal objetivo foi buscar compreender como esses professores vêm construindo a sua docência, instigando-os a refletir a partir de alguns conceitos fundamentais. Os dados apontaram que eles vêm constituindo suas práticas ao longo de suas trajetórias profissionais a partir de leituras, participação em eventos, intercâmbios com os colegas e cursos de educação conti-

nuada, de forma que não atribuem essa formação docente ao bacharelado em música. Parece que vêm conquistando a profissionalização muito mais à custa de empenho e dedicação, a partir da busca por uma educação continuada, do que do seu cursos de graduação. Entretanto é fundamental reforçar que a Universidade e os Cursos de Bacharelado deveriam rever seus currículos, no sentido de considerar a possibilidade da opção do músico pela docência e tentar atender a essa demanda, uma vez que a prática demonstra que grande parte dos egressos vêm a exercer atividades docentes por variados motivos, principalmente por questões de sobrevivência.

Ao considerar esse aspecto há que reconhecer que se a grade curricular dos cursos de bacharelado contemplasse um referencial teórico que abarcasse disciplinas pedagógicas, certamente o início das atividades docentes seria mais fácil e envolveria menos inseguranças desnecessárias, preparando melhor os professores para auxiliarem seus alunos a produzirem conhecimento em música. Ao refletirem sobre as concepções teóricas e confrontá-las com as suas experiências, certamente teriam mais chance de exercerem a docência alicerçada em conceitos que, provavelmente, garantiriam uma aprendizagem mais sólida e consistente.

Novamente referendo Tardif (2002) quando ele declara que os professores devem ter a oportunidade de construírem a sua epistemologia de uma prática profissional, com o objetivo de revelarem seus saberes e compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e se transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

O autor chama de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas essas tarefas. Engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Se constitui numa postura reflexiva que considera a realidade do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar as questões que emperram o sistema.

Nesse sentido, Cunha (2002) afirma que a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento é de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano, considerado como ser histórico e socialmente contextualizado, certamente auxiliará na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação.

A autora observa ainda que os estudos demonstram que pela educação de professores deverá passar, certamente, uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem, que derivará da recolocação do conhecimento na perspectiva histórico-social. E o conhecimento da consciência crítica estará

dependendo de uma nova maneira de encarar a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, que nega a perspectiva positivista tão largamente difundida nos programas de formação de professores. Para a autora, tudo indica que para se chegar a isto é necessário caminhar por um ensino que favoreça a produção do conhecimento, isto é, a localização dos sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação que leve ao estudo, à coleta de dados e a reflexão.

Desse modo, é urgente que se construa uma concepção mais ampla de formação inicial de professores, que ultrapasse espaços fechados e predefinidos de atuação e amplie as possibilidades de percurso a ser trilhado pelos futuros professores. Há que flexibilizar os cursos de bacharelado em música, relacionando-os aos diversificados espaços de atuação profissional, buscando superar a concepção de formação como trajetória única.

Acredita-se que as propostas aqui levantadas ressaltam a ideia da necessidade do professor ampliar a sua atuação docente, no sentido de não só valorizar a competência técnica, em detrimento do desenvolvimento da consciência da responsabilidade pelo engajamento nas questões sociais e da participação ativa na luta em favor da melhoria das condições de vida do cidadão.

Embora se reconheça que os caminhos para a busca de tais desafios sejam de diversas ordens, espera-se que a reflexão sobre as práticas possa revelar luzes que levem à transformação, uma vez que as mudanças costumam ocorrer a partir do desvelamento da realidade.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e Construção de Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Revista da ABEM Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. HENTSCHKE, L e DEL BEM (organizadoras). Modernas. São Paulo. 2003.

BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano: construindo identidades ao longo da atuação profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: ABEM, Curitiba. **Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM,** Curitiba, p. 83, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: J M editora, 2002.

_____. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação dos professores**. ENDIPE, 2004.

DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 3. p. 237, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HETSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**. Porto alegre, ABEM n. 8, mar., 2003.

HENTSCHKE, L, DEL BEN, L. A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: **Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula**. HENTSCHKE, L, DEL BEN, L (org.). Modernas. São Paulo, 2003.

JANELA AFONSO, Almerindo. **Seminário Estado Globalização e Políticas educacionais: Dilemas e Desafios Contemporâneos**. UNISINOS. São Leopoldo, mar., 2004.

KLEBER, Magali O. As diretrizes curriculares nacionais e a questão dos espaços e da demanda profissional. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL. Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais, 4, 2001, Santa Maria, RS p. 87-94, 2001. **Anais do IV Encontro Regional da ABEM SUL.** Santa Maria, RS: ABEM, 2001. p. 87-94.

_____. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**. 2003. Porto Alegre, ABEM, n. 8, p. 59. mar. 2003.

LOURO, Ana Lúcia. SOUZA Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: Diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. **Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria, ano 3, n. 2, p. 69-72. jun./dez.,1999.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área da música: influências e abertura para o diálogo. **Revista da ABEM.** Porto alegre, ABEM, n. 8, mar. 2003.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comportamento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, ABEM, n. 8, mar. p. 35-37, 2003.

PIAGET, Jean**. Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SANTOS, Cynthia G. A. HENTSCHKE, Liane. FIALKOW Nei. Avaliação da execução musical: relações entre concepções e práticas adotadas por professores de piano. **Revista da ABEM.** Porto Alegre, ABEM, n. 5, p. 21-39, 1998.

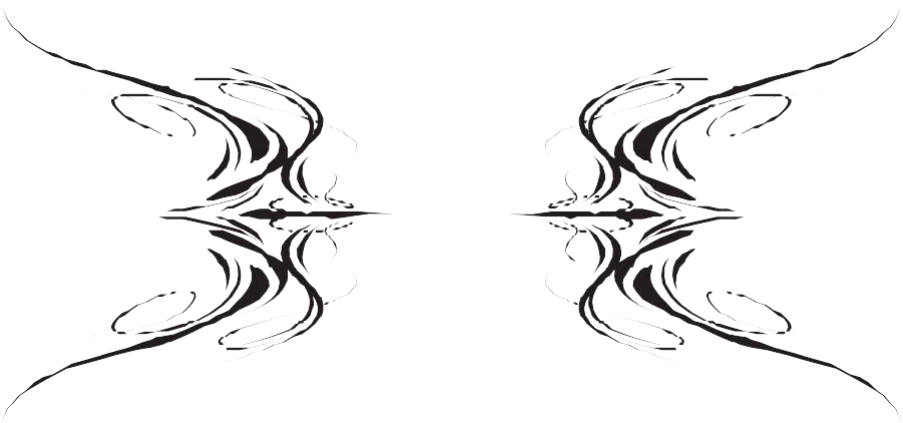
SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais reflexivos. in: SOUZA, Jusamara (org.). et al. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SMAL, Christopher. **Música, sociedad educacion: um examen de la funcion de la musica em las culturas occidentales, orintales y africanas**. México: Aliança Editorial, [s.d.]. p. 207-227. 1970.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

HENTSCHKE, L e DEL BEN, L (org.). Moderna. São Paulo. 2003.

VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, ABEM, n. 8, p. 75-79, mar, 2003.



A Tecnologia e o Ensino Musical

ALEXANDRE TRAJANO

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Música do IA-UNESP. Autora e organizadora de livros, coletâneas e textos de revistas científicas voltadas para a interdisciplinaridade, performance e educação musical.

SONIA REGINA ALBANO DE LIMA

Doutorando em Música pelo Instituto de Artes da UNESP com pesquisa dedicada a tecnologia e o ensino musical. Mestre em Música (UNESP) com pesquisa dedicada ao ensino de artes e as inteligências múltiplas de H. Gardner. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Metropolitana Unida (FMU) e Bacharel em Guitarra pela FAAM/FMU. Contato: trajano.alexandre@gmail.com

A TECNOLOGIA E O ENSINO MUSICAL[1]

Nos últimos anos a sociedade contemporânea, por inúmeras razões, tem passado por mudanças significativas e, por conta disso, as escolas tiveram de se integrar a esta cadeia evolutiva para atender as exigências do mundo do conhecimento, da cultura, do trabalho e da sociedade. Essa visão holística atribuída à educação contemporânea tem a tecnologia como uma das ferramentas a ela aliada. Devido sua natureza multidisciplinar, ela tem despertado interesse de pesquisadores e estudiosos dedicados a investigar a sua presença na sociedade, na cultura, na educação e no comportamento humano; tem contribuído para inúmeros avanços sociais e no que se reporta à educação em geral, configura-se como uma ferramenta relevante tanto para a formação de professores, quanto para o ensino das diferentes áreas de conhecimento, entre elas, a música.

Jurjo Torres Santomé, professor catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade da Corunha, admite que as tecnologias permitem realizar inúmeras tarefas, ter acesso a informações, instituições e pessoas, abrem novas possibilidades de atribuição de poderes aos grupos que sabem se aproveitar delas, deixando a deriva os grupos e pessoas que não se incorporam a esses novos hábitos:

> Desde que foram surgindo as primeiras tecnologias digitais, os critérios de sucesso e fracasso de todas as organizações e instituições têm estado cada vez mais relacionados com a capacidade de adaptações às mais atuais inovações tecnológicas do momento e também com o desenvolvimento das imprescindíveis habilidades das pessoas que integram esses órgãos para utilizar e explorar tais recursos. O mundo dos aparelhos e recursos que esta revolução torna possível na medida em que seu manejo se torna, a cada dia mais simples, e seu custo mais acessível, penetra com enorme rapidez em todas as esferas da vida das pessoas. À medida que vão aparecendo no mercado novas máquinas, dispositivos e programas e com a difusão de seu uso, a maneira de viver de seus usuários sofre grandes transformações de maneira continuada. Originam-se novas formas de acesso à informação, de se relacionar, ver, se comportar, aprender, trabalhar, se divertir, pensar e ser. (SANTOMÉ, 2013, p. 16),

1 O texto referenda parte da Tese de Doutorado de Alexandre Trajano intitulada "O uso das tecnologias no cotidiano, na educação e no ensino musical sob uma perspectiva educacional e sociocultural", defendida em 28 de março de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP.

Contudo, é importante frisar que embora o uso da tecnologia esteja sendo empregada na sociedade de forma intensa, no ensino formal e na educação não formal ele é bastante tímido.

Santomé, na publicação referendada, esclarece que as empresas dedicadas a manufatura de *hardware* têm o sistema educativo sob sua mira, contudo suas preocupações em gerar *software* especificamente pensados para serem empregados no âmbito da educação, seja ela infantil, primária, secundária e de formação profissional, são bem menores. Ele considera que este fato não circunda a educação universitária, já que a própria rede de centros de pesquisa que se concentra nesse nível de ensino é propulsora e destinatária de uma parte muito importante desse tipo de tecnologia da informática.

Santomé (2013, p. 16), relata que os diferentes programas educativos visando incentivar a presença das tecnologias da informática nos níveis não universitários se preocuparam muito mais em facilitar a entrada de *hardware* nas escolas e salas de aula do que estimular a criação de *software* adequados aos processos de ensino e aprendizagem que permeia esses espaços

Realmente muitos são os computadores introduzidos nas instituições escolares, mas poucos são os *softwares* que podem auxiliar a aprendizagem dos alunos, intensificar as estratégias de ensino dos professores e utilizar procedimentos tecnológicos que já são largamente utilizados pelos indivíduos na sociedade. Há um desequilíbrio entre o uso da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem e o uso da tecnologia na sociedade.

Cabe a nós indagar: Quais seriam as razões dessa tendência, considerando-se a importância que os ordenamentos pedagógicos têm dado à tecnologia?

A leitura da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, referente ao Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 anos, já no artigo 2º, inciso VII, reporta-se a tecnologia como sendo uma de metas a ser conquistada: "art. 2º – São diretrizes do PNE: [...] inciso VII – promoção humanística, científica, cultural e **tecnológica** do País" (BRASIL, 2014) – (grifo nosso), o que pressupõe que os demais ordenamentos ligados a Educação deverão adotar política semelhante.

O PNE contempla 14 artigos e um anexo contendo 20 metas e as devidas estratégias de ação para cada uma delas que deverão ser implantadas até 2024. Várias delas abordam ações político-pedagógicas que envolvem a tecnologia como pressuposto de avanço para os processos de ensino e aprendizagem. Reportamo-nos a algumas dessas estratégias com o intuito de demonstrar em que medida e função a tecnologia se insere neste ordenamento:

Estratégia 2.6 – desenvolver **tecnologias pedagógicas** que combinem de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

Estratégia 3.14 – estimular a participação dos adolescentes nos cursos das **áreas tecnológicas** e científicas.

Estratégia 5.4 – fomentar o desenvolvimento de **tecnologias educacionais** e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as) consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

Estratégia 5.6 – promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas **tecnologias educacionais** e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.

Estratégia 6.3 – institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, **laboratórios, inclusive de informática**, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Estratégia 7.12 – incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar **tecnologias educacionais** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para **softwares livres** e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicados.

Estratégia 7.14 – universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à **rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade** e triplicar, até o final da década, a **relação computador/aluno (a)** nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a **utilização pedagógica das tecnologias de informação e da comunicação.**

Estratégia 7.20 – prover **equipamentos e recursos tecnológicos digitais** para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das **bibliotecas nas instituições educacionais com a acesso as redes digitais de computadores, inclusive a internet.**

Estratégia 7.22 – informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como **manter programa nacional de formação inicial e continuada** para o pessoal técnico das secretarias de educação.

Estratégia 9.11 – implementar **programas de capacitação tecnológi-**

ca da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em **centros vocacionais tecnológicos**, com **tecnologias assistivas** que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população.

Estratégia 9.12 – considerar, nas políticas publicadas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vista à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao **acesso a tecnologias educacionais** e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Estratégia 14.7 – manter e expandir programa de **acervo digital de referências bibliográficas para** os cursos de pós-graduação, assegurar a acessibilidade de pessoas com deficiência

Estratégia 15.10 – fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e **tecnológicos de nível superior destinados à formação**, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério (BRASIL, Lei n. 13.005/14).

A leitura atenta deste dispositivo legal revela que o legislador criou metas e estratégias tanto para informatizar as escolas em todas as suas dimensões hierárquicas e funcionais, como buscou inserir direcionamentos destinadas a alfabetização tecnológica do corpo discente, docente e pessoal administrativo. Sendo assim, foram priorizados em igualdade de condições a inclusão de *hardwares* e a manufatura de *softwares* de auxílio às formas de ensino/aprendizagem.

Em seguimento ao que determina o PNE, o Ministério da Educação, após o trabalho desenvolvido pelas equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica, apresenta para discussão e análise da sociedade, uma versão inicial do que poderá ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada no PNE para o ensino médio. Este documento tem como propósito renovar e aprimorar a educação básica como um todo e detém um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores e gestores de educação no Brasil. Em linhas gerais a BNCC traça os princípios orientadores da base nacional comum curricular, inclusive os que dizem respeito às Artes.

De acordo com a redação apresentada pelo MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNC) pretende deixar claro os conhecimentos essenciais pelos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o

final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos.

Ela é parte do Currículo e orienta a formulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste. A partir da BNC, os mais de 2 milhões de professores poderão escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão (BRASIL, BNCC, 2015).

A área de *Linguagens* presente nesse documento trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro, em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Ela reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Esses componentes articulam-se na medida em que envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens. Um dos objetivos transversais do componente curricular Arte abordados nesse documento diz respeito ao uso da tecnologia no contexto artístico-educacional: "Considerado o nível de aprofundamento e complexidade compatíveis com o contexto do grupo, espera-se que o estudante possa [...] explorar os recursos tecnológicos como meio para o registro, pesquisa e criação em arte" (BRASIL, BNC, 2015, p. 86)

Levado a cabo o ensino musical, ordenamentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, publicado em 1997, já prenunciavam a importância das tecnologias na constituição de arranjos, composições e improvisações e também nas transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia nos contextos referente a história da música (BRASIL, PCN-Artes, 1997, p. 78 e 80). Igualmente, a Resolução CNE/CES n. 2, de 08 de março de 2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, considerou a pesquisa científica na música como uma das possibilidades de desenvolvimento científico da área:

> Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para: [...] II – viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento (BRASIL, Resolução CNE/CES n. 2/2004, art. 4º).

Não sem menor importância a implantação e o avanço tecnológico ocorrido na Educação Superior após a inserção do Ensino a Distância (EAD) que já começa a se estender também para os cursos de bacharelado e licenciatura em música. Esta modalidade tem se tornado uma opção de capacitação profissional em diversos campos de saber, inclusive na música e de certa maneira tem utilizado mais amiúde o ambiente tecnológico.

A EAD no Brasil, especialmente no ensino superior, começou a se consolidar a partir da promulgação da LDB n. 9394/96, que a inseriu como uma modalidade válida, em todos os níveis de ensino:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, LDB n. 9394/96)

Silvestre Novak, vice-secretário da Educação a Distância da UFRGS, em artigo publicado, relata que a EAD rapidamente se estendeu para diversos campos de formação docente, visto que não se tratava somente da ampliação de vagas em instituições existentes dedicadas exclusivamente à EAD, mas da

adesão repentina de um grande número de Instituições Públicas de Educação Superior, que embora não tivessem uma experiência prévia, passaram a incorporar a modalidade às suas práticas educativas:

> À medida que praticamente todas as IES, públicas e privadas, se inseriram, de alguma forma, num curto espaço de tempo, no mundo da EAD, seja através do desenvolvimento de pesquisa, seja através da oferta de cursos de extensão, graduação e pós-graduação nesta modalidade de ensino, ou ainda, através do uso das tecnologias de EAD como apoio ao ensino presencial, a questão da institucionalização desses novos processos, em particular, e da EAD, de um modo geral, passa a se colocar como uma questão crucial (NOVAK, 2012, p. 45-46).

Novak considera que a importância do uso da modalidade de ensino a distância na formação de professores em exercício não se restringe à viabilização do acesso à educação. Pode ir além, à medida que utiliza a EAD como uma metodologia de ensino e não uma modalidade de ensino:

> Não são somente os conteúdos abordados, no caso da formação de professores, mas a própria metodologia de ensino, que tende a gerar resultados que modificam as concepções pedagógicas e epistemológicas desencadeando uma prática educativa transformadora. A experiência da aprendizagem em rede, baseada em intenso processo de interação, entre alunos, tutores e professores, mas, principalmente, entre os próprios alunos, constitui fator de grande potencial transformador (Ibid, p. 60).

Consideramos que a EAD tem se transformado em uma porta de acesso à Educação para boa parte da população, especialmente em regiões de difícil acesso no país, auxiliando em muito o sistema educacional brasileiro no cumprimento de um dispositivo constitucional que prevê a educação como um direito social que deve ser partilhado por todos: "São direitos sociais a **educação,** a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, CF, art. 6º, redação dada pela Emenda Constitucional n. 90, de 2015).

A EAD tem sido um excelente canal de entrada da tecnologia na educação superior, inclusive na área musical, diversamente do que ocorre nos cursos presenciais onde a tecnologia ainda não é largamente utilizada. Resta-nos questionar: Considerados o número de ordenamentos que incentivam a im-

plantação tecnológica nas instituições de ensino, quais as razões impeditivas da utilização dessas ferramentas tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem musical, já que na sociedade ela é bastante expressiva?

Observamos na atualidade, que a maneira de comunicar e gerir a informação está efetivamente afetada pelas novas tecnologias, uma vez que elas permitem o imediatismo nas transmissões e recepções de conteúdos a ponto de tornar possível a consulta e a emissão de conhecimentos diversos em qualquer lugar e a qualquer hora, o que de certa forma, desmistifica a figura do docente como autoridade máxima na transmissão de saberes.

Seria mais do que aconselhável que as escolas elaborassem uma nova maneira de promover o conhecimento utilizando a tecnologia, fato presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo – um documento desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que apresenta os princípios orientadores para que uma escola promova as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais no mundo contemporâneo:

> As novas tecnologias da informação produziram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola hoje já não é mais a única detentora da informação e do conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade (SÃO PAULO, 2008, p. 19).

Muitas das ferramentas tecnológicas utilizadas na sociedade ainda não são empregadas na Academia. Santomé reporta-se à construção de *hiperlinks* ou de referências cruzadas entre documentos que se constituem em um benefício eficaz advindo da revolução tecnológica e que ainda não encontra proliferação nos processos de ensino e aprendizagem:

> A hipertextualidade permite o enriquecimento de qualquer texto ao facilitar interações com outros documentos, combinar a escrita com outros formatos audiovisuais (fotografias, desenhos, áudios, filmes, gráficos, apresentações em *slides*, etc.). As novas tecnologias da informação e comunicação permitem que qualquer pessoa possa acessar com toda a facilidade quantidades ilimitadas de documentos em diferentes suportes (a multimodalidade) (SANTOMÉ, 2013, p. 15)

A Wikipédia mesmo sendo consagrada como uma enciclopédia virtual, ainda é vista nos meios acadêmicos como uma fonte de informação incerta e

duvidosa**.** Larry Sanger, que participou da criação da Wikipedia afirma que "seu conteúdo não é muito confiável"[2] (FOLHA, 2007).

> [...] Temo que Johnson não sabe ainda dos problemas que a Wikipédia possui, começando pela dificuldade da sua gestão, dos conteúdos muitas vezes não confiáveis e o envolvimento em uma série de escândalos [...]. A Wikipédia ainda é muito útil e foi um fenômeno interessante, mas chegamos à conclusão de que não é uma fonte totalmente confiável (FOLHA, 2007, s/p).

Levado para o campo musical constata-se que os indivíduos têm utilizado inúmeros sites contendo conteúdos musicais. Como exemplo, citamos o *youtube.com*, direcionado ao compartilhamento de vídeos; o *soundcloud.com* direcionado para arquivos de áudio e o site *vagalume.com.br* que além de focar seu conteúdo em letras de músicas e tradução de músicas internacionais, também permite a elaboração de *playlists* usando vídeos da rede Youtube. Já na primeira página deste portal (*www.vagalume.com.br*) encontramos o convite para que os visitantes compartilhem suas playlists:

> Crie playlists, compartilhe e envie músicas para seus amigos no Facebook! Comece a usar agora o Vagalume no Facebook! Com o novo aplicativo você pode mandar música para seus amigos, compartilhar e criar playlists, comentar em playlists de outras pessoas e conhecer o gosto musical dos seus amigos! Não deixe de convidar os seus amigos para acessar suas playlists[3]! (VAGALUME, 2013).

Mesmo o Facebook, um dos principais canais comunicativos da atualidade, graças as características de veiculação de informações e sua dinâmica de conexão entre os indivíduos e seu caráter agregador, compartilha *links* dos sites youtube.com, soundcloud.com e vagalume.com.br, entre outros, além de possuir um aplicativo para smartphones.

Na interação entre o Facebook e as demais redes, temos o aplicativo Shazam. Dentre outras funcionalidades, ele é capaz de identificar uma música que está sendo tocada em um ambiente tão somente pelo reconhecimento do registro sonoro. Em alguns segundos ele consegue identificar diversas informações: o álbum em que foi lançada a música, o respectivo ano, sua letra e o

2 <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u21947.shtml>.

3 Link: <http://www.vagalume.com.br/facebook/#ixzz2evPRmot9>. Acessado em setembro, 2013).

intérprete. Mais significativo ainda é a possibilidade de compartilhar essa música com toda a rede de amigos do Facebook do usuário; formar playlists das músicas "identificadas por você"; compartilhá-las no seu perfil do Facebook, o que garante que toda a sua rede de amigos poderá acompanhar suas preferências musicais, ou até identificar que tipo de música tem chegado até você. É possível até ouvir um trecho da canção para conferência e já acessar um link para a compra da versão integral.

Também é possível compartilhar todo o tipo de preferência por meio do perfil pessoal no Facebook, desde resenhas de livros de qualquer área de conhecimento até filmes e seriados, seja a partir de sites ou aplicativos para dispositivos móveis ou diretamente do computador. Tomando como exemplo os livros, basta se conectar ao site skoob.com.br e efetivar o link ao perfil pessoal do Facebook, para compartilhar com os amigos os livros lidos, uma resenha pessoal sobre eles, os livros que ainda estão sendo lidos, como também o planejamento dos próximos livros que serão lidos.

Dessa forma, o Facebook, além de um agregador de conteúdos a partir de postagens internas, conecta-se também aos mais diversos websites e fontes de conteúdo, dando ao usuário da rede a chance de compartilhar praticamente tudo que quiser a seu respeito, até mesmo sua localização geográfica e para onde pretende ir – uma característica latente da web 2.0. Em vista disso, o Facebook configura-se como um grande canal comunicativo dado suas características de disseminação de informações, sua dinâmica de conexão entre os indivíduos e seu caráter sistêmico com diversos ambientes digitais, influenciando até mesmo o comportamento de consumo de materiais musicais e alterando os padrões de escuta musical.

Diante da dinâmica das redes sociais e seus desdobramentos, constrói-se uma possibilidade de subvertermos a condição mediadora das grandes mídias. A mediação passa a ser construída em parte pela coletividade, na medida em que os indivíduos desse coletivo não oferecem apenas os materiais musicais, mas também promovem uma discussão estética e de gosto, construindo uma consciência coletiva, que não se encerra nos círculos referenciais das grandes mídias, mas, em parte, na busca individual do interessado em um material específico.

É possível encontrar na internet diversos canais de acesso – gratuitos e pagos – dos mais diversos materiais musicais, desde repositórios de arquivos de áudio seja etnográfico ou de obras musicais, versões digitais de livros, partituras e transcrições, processos colaborativos de composição, entre outros.

Um exemplo interessante de processo coletivo para produção de conteúdo musical é o site cifraclub.com.br – em certa medida, similar ao Wikipédia devido ao seu caráter colaborativo na produção de conteúdo. Como o nome sugere, trata-se de um ambiente no qual o internauta tem acesso às cifras de música. Seu diferencial é que o conteúdo é proposto pelos internautas – tanto

as cifras de músicas (as quais podem conter diversas versões) como as possíveis correções daquelas já existentes. Trata-se de um ambiente no qual o internauta deve ter recursos próprios para identificar qual material é correto – fato que encontra amparo na perspectiva de Siemens (2014), a qual entre algumas características de um novo proceder para aquisição de conhecimento na contemporaneidade, destaca a necessidade do desenvolvimento da gestão do conhecimento por parte do indivíduo. Este deve ser capaz de julgar qual conteúdo é relevante para a sua busca de conhecimento.

Devemos retratar que o referido website começou a produzir conteúdo em vídeos onde profissionais executam as cifras, além de ensinar passo a passo como tocar da maneira correta uma determinada canção. Esse tipo de ação demonstra um cuidado em divulgar o que eles consideram a forma correta de executar uma canção, o que em certa medida, oferece uma mediação entre o conteúdo disponível e aquilo que os editores acreditam ser o correto.

Em linhas gerais, observamos que a internet se apresenta como um ambiente propício para disseminação e criação de conteúdos musicais, independentemente do nível técnico do indivíduo. Não faz tanto tempo que os materiais didáticos distribuídos na internet destinados ao ensino de guitarra elétrica e de outros instrumentos populares (bateria, baixo elétrico, teclados, etc.) eram importados. Na atualidade, os catálogos de venda de instrumentos e materiais didáticos estão disponíveis on-line. É possível assinar um *newsletter* que permite ao indivíduo ser avisado quando novas publicações são produzidas; comprar a versão impressa diretamente da editora ou em livrarias on-line e receber o material no conforto de sua casa, ou mesmo, comprar uma versão digital de livros e partituras e ter acesso imediato sem a necessidade da entrega física.

Outro fator a ser considerado é que há algum tempo os indivíduos, para ouvir música, precisavam estar presentes nos espaços musicais. Com o advento do fonógrafo foi possível a reprodução e repetição da mesma produção musical em diversos locais, até mesmo na residência do ouvinte, alterando significativamente as formas de escuta. Hoje, a criação musical amplificada eletronicamente permite ouvir música em grandes e pequenos espaços, dentro de um veículo, nos ambientes de trabalho, em áreas de lazer, etc.

A internet, associada a digitalização dos materiais ampliou ainda mais esse cenário, permitindo uma rápida disseminação dos mais diversos conteúdos, inclusive dos materiais sonoros (GOHN, 2011). A música nos dias atuais está presente na rotina diária das pessoas, graças as facilidades contemporâneas advindas das novas tecnologias que acompanham os indivíduos durante o correr do dia. Existem aplicativos que podem identificar e catalogar automaticamente todas as músicas que chegam aos ouvidos do proprietário de um celular[4].

4 <http://www.shazam.com/apps>.

O ambiente musical na atualidade está altamente interconectado, com extrema facilidade de acesso e compartilhamento ilimitado; chega ao ouvinte por meio de uma internet 4G conectada ao um celular e permite um acesso a bancos de arquivos sonoros de grande porte. A tecnologia tem se transformado em um grande suporte para a multiplicação dos meios de distribuição sonora e tem colaborado para a construção de uma nova maneira de ouvir e atuar com a música, altamente interconectada. De forma indireta, ela toma parte em processos que não estavam integrados no dia a dia das pessoas, mas em tarefas especializadas.

Os exemplos aqui expostos levam-nos a pensar o relevante papel das tecnologias se empregadas nos processos de ensino e aprendizagem e o quanto é importante conhecer suas ferramentas e saber manuseá-las. Não é satisfatório que as Instituições de Ensino fiquem à margem desse processo, considerando-se que a produção tecnológica é intensamente utilizada na sociedade e faz parte do cotidiano dos indivíduos. Caso isso ocorra as novas tecnologias poderão funcionar como um mecanismo de exclusão, conforme esclarece Santomé:

> Elas (tecnologias) permitem realizar novas tarefas, ter acesso a informações, instituições e pessoas, abrem novas possibilidade de atribuição de poderes àqueles grupos sociais que sabem delas se aproveitar. Todavia, como toda tecnologia, ao mesmo tempo em que nos mostram este enorme potencial, deixam deslocados, perdidos e isolados aqueles grupos e aquelas pessoas que não a incorporam em seus hábitos cotidianos (SANTOMÉ, 2013, P. 15-16)

Santomé considera necessário que as instituições de ensino sejam alfabetizadas digitalmente, como uma das possibilidades de renovação do conhecimento ministrado nas escolas. Assim pensado, podemos imaginar que não integrar algumas ações tecnológicas na educação seria um impeditivo para o próprio avanço educacional, já que se bem aplicada, ela ajudaria a construir novas práticas e novos saberes:

> O domínio das tecnologias da informação e comunicação (TICs) é obrigatório para os alunos, cuja vida atual exige não somente saber como obter informações nos diversos suportes nos quais ela se apresenta, mas também, por sua vez, passar a fazer parte da cadeia de criação, troca e difusão de documentos e produções multimídia e hipermídia (SANTOMÉ, 2013, p.21)

Assim pensado, Santomé considera que a escola passa a ter um papel importante diante dessa evolução tecnológica – o de educar os alunos para uma

leitura crítica e colaborativa da tecnologia que se faz presente no dia a dia, a fim de que os usuários saibam tirar partido dela; desenvolver um olhar atento e um compromisso crítico com esses espaços virtuais:

> As novas tecnologias implicam não somente saber utilizar os novos equipamentos digitais e as possibilidades de seu software, mas também colocar o foco da atenção nas novas facilidades para a comunicação e interação que elas podem propiciar; na geração de novas práticas sociais, de novos contextos e comunidades de aprendizagem e socialização mais democráticas com respeito à idiossincrasia, à história e à cultura de cada sociedade e, também de cada pessoa (Ibid, p. 39)

A partir desses relatos, fica patente que a escola passa a ter um novo papel, não só o de abrigar novas modalidades tecnológicas, como o de atuar como uma instituição colaborativa na disseminação e conhecimento desse meio tecnológico.

No que diz respeito ao ensino musical, acreditamos que se houver uma intensificação do emprego de ferramentas tecnológicas alinhado a uma pedagogia consciente do meio em que está imersa, a música enquanto área de conhecimento terá um avanço considerável.

O distanciamento da máquina tecnológica, ainda presente na educação em proporções significativas e mais intensamente no ensino musical não reflete o cotidiano dos indivíduos. Uma nova alfabetização digital torna-se urgente para os processos de ensino nas Instituições, já que os processos de produção, distribuição, mediação e consumo da tecnologia têm sido diuturnamente reformulados.

Diante disso há que se ponderar sobre o perigo desses ambientes educacionais se tornarem inadequados, caso não sejam empregadas novas práticas tecnológicas nos processos de ensino/aprendizagem, seja no ensino musical ou outra área.

Hoje é tarefa da educação colaborar para que o indivíduo saiba julgar o que é eficiente na composição de seus conhecimentos, visto que os mediadores tradicionais, muitas vezes, são substituídos pelas facilidades de acesso tecnológico. Para isso a alfabetização tecnológica é importante para auxiliar o aluno a se instrumentalizar tecnologicamente e abrigar novas modalidades tecnológicas. O caminho é longo e exige por parte dos educadores e das instituições uma remodelação na maneira de pensar e integrar a tecnologia nos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

GOHN, D. **Educação Musical à distancia:** Abordagens e Experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

NOVAK, Silvestre. Vicissitudes de uma Emergente Educação Transformadora. In: NUNES, Helena de Souza (org). **EAD na Formação dos Professores de música**: Fundamentos e Prospecções. V.1. Tubarão: Copiart, 2012, p. 45-68.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo Escolar e Justiça Social**: O Cavalo de Tróia da Educação. Porto Alegre-RS: Ed. Penso, 2013.

SIEMENS, G. (2004). **Connectivism:** A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3-10.

LEGISLAÇÃO

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil,** 1988. Acesso em 15 de fevereiro, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

BRASIL. **Lei** n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em 28 de agosto de 2012. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

BRASIL. **Lei** n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em 28 de agosto de 2012. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Acesso em 15 de fevereiro de 2015, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, vol.6, 130 p.

BRASIL. **Resolução** CNE/CES n. 2, de 08 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>, acesso em 20 de julho de 2014.

WEBSITES

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u21947.shtml>.

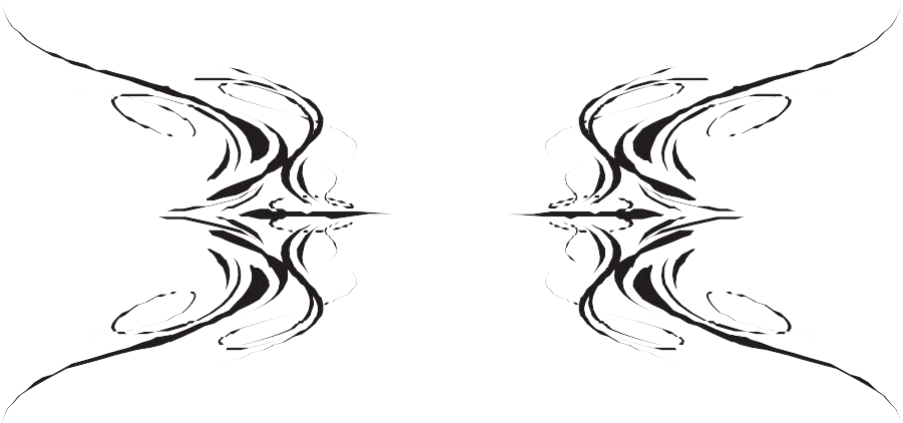
<http://www.youtube.com>.

<http://www.soundcloud.com>.

<http://www.vagalume.com.br>.

<http://www.facebook.com>.

>http://www.shazam.com/apps>.



VAGA*BUNDA*GEM, PERFORMANCE E EDUCAÇÃO: PERFORMANCES DELEGADAS COMO RELATO DE SI

BÁRBARA KANASHIRO

Bárbara Kanashiro é performadora do Coletivo Parabelo e licencianda em Artes Visuais pela ECA/USP. Também é bolsista de iniciação científica do MAC/USP.

DENISE RACHEL

Denise Rachel é performadora do Coletivo Parabelo e professora do ensino básico e desenvolve a pesquisa de doutorado intitulada: "Perfografia: performer como cartógrafo, performance como cartografia no ensino de artes".

DIEGO MARQUES

Diego Marques é performador do Coletivo Parabelo e oficineiros e desenvolve trabalho de mestrado intitulado: "Por uma pedagogia do erro: errâncias urbanas como invenção de si" com Bolsa Demanda Social – CAPES. Ambos são discentes do Programa de pós-graduação em Artes, do Instituto de Arte – UNESP sob orientação da Profa. Dra. Carminda Mendes André.

COLETIVO PARABELO: ERRÂNCIAS URBANAS E A REVOLTA DA CARNE DO ASSENTO

> "Ficar sentado o menor tempo possível; não dar crença ao pensamento não nascido ao ar livre, no qual também os músculos não festejem. Todos os preconceitos vêm das vísceras. A vida sedentária, já o disse antes, eis o verdadeiro pecado contra o santo espírito."
>
> *Nietzsche*

Há onze anos o Coletivo Parabelo iniciava uma trajetória artística que desembocaria em uma pesquisa continuada e enraizada na experimentação da relação corpo, arte da performance e cidade. Para tanto, o Coletivo Parabelo tem convivido diariamente com a questão: como desdomesticar a relação corpo e cidade? Ou ainda: como ativar a relação corpo e polis? Tais questões podem ser traduzidas como um contínuo interesse em problematizar aquilo que Norval Baitello Junior[1] chamou de *Homo Sedens.* Em seu livro *O Pensamento Sentado*, o autor tece uma genealogia do que podemos chamar de civilização sedentária, de modo a questionar o estatuto do sedentarismo na sociedade contemporânea. Nesse contexto, Norval Baitello atenta para o fato de que as palavras sentar e sedar possuem uma certa intimidade. Ambas derivam da mesma palavra latina *Sedere* que, por sua vez, significa simultaneamente sedar e acalmar.

A partir dessa observação, o autor frisa que não é surpresa alguma constatar que tenhamos nos transformado no chamado *Homo Sedens.* Isto é, nos transformamos naqueles cujos glúteos perderam a força imanente ao grupo muscular responsável pela extensão, abdução e rotação interna das coxas, ou seja, embotamos a ignição necessária para a ação de caminhar. Daí que Norval Baitello Júnior faz menção ao filósofo alemão Friedrich Nietzsche e ao que ele denomina como *Sitzfleisch.* Embora o termo alemão *Sitzfleisch* apareça frequentemente traduzido como vida sedentária, Norval Baitello afirma que uma tradução literal do termo para o português seria carne do assento, ou ainda, em português corrente e popular, bunda. Ao notar a sobrecarga dos glúteos exigida pela cultura racional, letrada e escolarizada, o autor aponta que Nietzsche foi pioneiro ao ponderar sobre os riscos do sedentarismo corporal para o assentamento do pensamento ao longo do século XX. O que nos parece evidente ao verificarmos corpos sedados em diferentes contextos sociais contemporâ-

1 Pesquisador e professor de Teoria da Mídia e da Cultura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

neos como, por exemplo, em determinados postos de trabalho, locais de lazer e ambientes educativos.

De certa maneira, o Coletivo Parabelo tem sido partidário dessa revolta da carne do assento ao investigar o caminhar como prática estética na cidade. Nesse sentido, o Coletivo Parabelo tem procurado investigar de que modo as chamadas Errâncias Urbanas (JACQUES, 2012) podem ser lidas como uma espécie de revanche da carne do assento aos corpos sedados. Isto porque, essas Errâncias Urbanas implicam na arte de andar pelas ruas por meio de usos desviatórios da cidade frente ao planejamento urbanístico, conforme constrói dissensos na corrente assepsia, vigilância e privatização do espaço público. Tais experiências erráticas configuram micro resistências urbanas ao articularem pelo menos três aspectos importantes: a crítica à espetacularização urbana, a vitalidade dos usos informais do espaço público e a complexidade da relação corpo e cidade. Através do processo de orientação, desorientação e reorientação corporal pelo espaço urbano, as Errâncias Urbanas promovem uma dada vaga*bunda*gem política sem partido (MEDEIROS, 2014). Para tanto, intentam colocar em crise o regime de percepção imanente às performances corporais urbanas do *Homo Sedens*, ao testarem a emergência do que temos chamado de Corpos Urbanos Erráticos (MARQUES, 2014).

Em linhas gerais, os Corpos Urbanos Erráticos são aqueles que deslocam os espaços da artisticidade conforme potencializam a politicidade do corpo, ao exercitarem um certo deslocamento do corpo pela cidade, assim como, um dado deslocamento da cidade pelo corpo. Trata-se de uma ativação da co-presença corporal que desautomatiza a percepção cotidiana urbana, através do exercício de uma alteridade radical com o outro urbano. Tal reconfiguração da experiência corporal urbana sensível ocorre ao promover certos níveis de desestabilização da anatomia política, que arregimenta o *Homo Sedens.* Tarefa que para o filósofo alemão Walter Benjamin demanda alguma diligência. De acordo com o autor, orientar-se por uma cidade não exige um esforço rigoroso, entretanto, perder-se por uma cidade, como quem se perde em uma floresta, requer uma educação. Talvez, poderíamos dizer ainda que perder-se por uma cidade convoca uma outra educação, uma vez que a educação tal qual está posta hegemonicamente aparenta possuir uma espécie de compromisso com o sedentarismo e a sedação. O próprio Norval Baitello Júnior salienta que nossas instituições escolares se tornaram mestras em negligenciar a complexidade da experiência corporal. Ao longo dos séculos, o processo de escolarização aparentemente transformou o assentamento e a sedação em uma espécie de lição magna, ao tomá-los como premissas indispensáveis para a aprendizagem. Logo, aprender pressupõe, antes de qualquer outra coisa, aprender a tornar-se um *Homo Sedens*.

VIRADA EDUCATIVA: ARTE COMO EDUCAÇÃO

"How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?"[2]

Félix Guattari

Quem sabe, tenha sido essas constatações que motivaram a ocorrência do que tem sido chamado de *Virada Pedagógica*, ou ainda, *Virada Educativa* na trajetória artística do Coletivo Parabelo. De acordo com a pesquisadora britânica Irit Rogoff, podemos observar uma espécie de virada pedagógica na Arte Contemporânea deste começo de século XXI. Tratam-se de práticas artísticas e curatoriais que parecem ecoar uma outra passagem benjaminiana, na qual o filósofo alemão afirma que a arte é educadora enquanto arte e não como arte educação. Isto é, essa virada desestabiliza o paradigma que prevê a possibilidade da *educação pela arte,* a fim de promover a dita *Educação Estética*, ao exigir a tarefa de experimentarmos a *arte como educação*. Nesse sentido, Irit Rogoff aponta que a virada pedagógica pode ser averiguada, em um primeiro momento, numa mudança na relação entre os artistas e a universidade pública. A academia aos poucos deixa de ser entendida como um espaço estritamente pejorativo e elitista, ao ser lida como um espaço público que precisa ser artisticamente ocupado e problematizado, em detrimento da sua instrumentalização burocrática pelas políticas privatistas de cunho neoliberal.

Concomitantemente, a autora britânica nota que a virada educativa aparece nas práticas discursivas de teóricos, curadores e artistas cujo vocabulário começa a empregar termos como educativo, pedagogias auto organizadas, pesquisa, compartilhamento de pesquisa e produção de conhecimento, em uma tentativa de dissociar-se do ímpeto neoliberal que capitaliza a educação como um produto, ou ainda, como uma ferramenta do que tem sido chamado de Economia do Conhecimento. Embora Irit Rogoff reconheça que essa virada pedagógica na Arte Contemporânea se dê proeminentemente nas práticas discursivas em detrimento dos discursos práticos propriamente ditos, ela acredita que isso ocorre justamente porque essa virada educativa está associada à noção greco-romana de *parresía,* conforme esta foi preconizada pelo filósofo francês Michel Foucault. Em termos gerais, podemos dizer que a *parresía é* uma técnica filosófica na qual se lida apenas com a verdade o que, em paralelo, a contrapõe à retórica que presume a persuasão e o convencimento. Assim, a autora elenca os cinco elementos que caracterizam o discurso *parresiástico,*

2 Como você daria vida a uma sala de aula como se ela fosse uma obra de arte? Em uma possível tradução para o português.

segundo Foucault: a franqueza (a coragem de dizer qualquer coisa), a verdade (dizer a verdade porque se acredita que o que se diz é verdade), o perigo (só há risco quando se diz a verdade), a crítica (não como demonstração da verdade para o outro, mas como a função da crítica) e o dever (dizer a verdade é considerado um dever).

A autora britânica afirma que esta pode ser uma perspectiva um tanto romantizada para compreendermos as instabilizações que a virada educativa promove na Arte Contemporânea. Contudo, a mesma aponta que a noção de *parresía* nos ajuda a reconhecer nessa virada pedagógica o cultivo de um *éthos*, isto é, a implementação de processos dialógicos, no qual o *elenchos socrático*[3] é posto em cena, em contraposição a qualquer instrução, explicação ou demonstração da verdade. Nesse sentido, a chamada virada educativa consiste no exercício da produção de saberes por meio de práticas sociais, que experimentam discursos livres, ruidosos e públicos, conforme articulam verdades locais e circunscritas em determinadas coletividades. Logo, não se trata de postular uma verdade única como a correta, a provável e a fatídica. Talvez, possamos dizer à luz da experiência do Coletivo Parabelo que a chamada virada educativa implica na produção de *veracidades*, isto é, modos de ver a cidade em si mesmo, de ver a si mesmo na cidade.

Para tanto, o Coletivo Parabelo tem experimentado a possibilidade de um fazer com os outros, em vez de um fazer para os outros, ao testar o deslocamento de performances como práticas sociais entre o ensino superior e o ensino básico público. Vale frisar que não se trata de levar a arte para as instituições de ensino. Antes buscamos questionar se estas constituem instituições de ensino de fato. Quem sabe, o Coletivo Parabelo se aproxima daquilo que a performeira e ativista brasileira Fabiane Borges chamou de Vazadores. Quem cresceu perto de açudes e barragens tem familiaridade com o termo. É para onde a água vaza quando não dá conta de sustentar o seu volume. Estamos cientes de que os vazadores não promovem uma mudança radical em nenhuma estrutura institucional, mas dão conta de afrouxar os cinturões divisórios que represam a produção de conhecimento em arte, ao reduzi-la à proliferação de produtos que circulam somente através de um público especializado. Nesse contexto, convidamos o leitor para acompanhar os vazamentos realizados entre o Coletivo Parabelo e a Escola Pública na cidade de São Paulo.

3 Método socrático é uma técnica de investigação filosófica feita em diálogo, que consiste em uma interlocução na qual se conduz um processo de reflexão e descoberta dos próprios valores. Para isso, utiliza-se de perguntas simples e diretas que têm por objetivo, em primeiro lugar, revelar as contradições presentes na atual forma de pensar do interlocutor, normalmente baseadas em valores e preconceitos da sociedade e auxiliá-lo, assim, a redefinir tais valores aprendendo a pensar por si mesmo.

Primeiramente, através da pesquisa de mestrado desenvolvida pela performadora do Coletivo Parabelo, Denise Rachel, sob orientação da Prof.ª Dra. Carminda Mendes André, no Instituto de Artes da UNESP. Carminda Mendes André é professora da linha de pesquisa arte-educação, onde tem testado a hipótese na qual a relação arte e cidade pode ser lida como uma práxis educativa. A perspectiva inaugurada pela professora no Brasil, possibilitou que Denise Rachel aproximasse sua atuação como performer do Coletivo Parabelo da sua experiência como professora da rede pública municipal de São Paulo. Para tanto, sua pesquisa de mestrado propunha a não separação entre artista da performance e professora em sala de aula, ao lançar mão do híbrido professor-performer desenvolvido pela performadora e professora brasileira Naira Ciotti. A dissertação de mestrado questiona as performances pedagógicas ao esboçar uma pedagogia da performance, conforme veremos adiante.

PEDAGOGIA DA PERFORMANCE: A ARTE DA PERFORMANCE CONTRA A EDUCAÇÃO BANCÁRIA

> "Eu não estou interessado em como se ensina arte da performance. Eu estou interessado em como nós aprendemos a performar."
>
> *Johannes Deimling*

No senso comum, o termo *Performance* tornou-se um termo genérico para designar os mais diversos fenômenos que remetem ao funcionamento, ao comportamento e ao desempenho em diferentes contextos como os empresariais, os desportivos e os tecnológicos. Contudo, se atentarmos ao campo dos Estudos da Performance, verificaremos uma amplitude que abrange áreas do conhecimento como a Linguística, a Antropologia, a Sociologia, a Educação e a Arte, assim como, subáreas do conhecimento como os chamados Estudos Culturais e Estudos de Gênero, por exemplo. Em meio a esta abrangência é que começa a se gestar o que hoje se convencionou chamar de Pedagogia da Performance. Para alguns pesquisadores, a Pedagogia da Performance se aproxima de uma perspectiva crítica de educação, no sentido de repensar concepções do processo de ensino aprendizagem, conforme propõem o espanhol Fernando Hernández e o estadunidense Henry Giroux. No campo das artes, a chamada Pedagogia da Performance busca oxigenar entendimentos de arte e educação, através de práticas artístico pedagógicas que flexibilizam modos de fazer arte, modos de fazer educação e modos de fazer a vida cotidiana.

Neste sentido, verificamos desde os meados do século XX experiências

embrionárias daquilo que temos chamado de Pedagogia da Performance. No período que marca a passagem da Arte Moderna para a Arte Contemporânea, observamos o aparecimento de instituições como a Black Mountain College, na Carolina do Norte, nos Estados Unidos, notório abrigo de artistas como o compositor John Cage e o mentor dos *happenings*, Allan Kaprow. Ou ainda, o surgimento da Escola Brasil em São Paulo, criada pelos artistas visuais que formavam o Grupo Rex: Geraldo de Barros, Nelson Leirner, Wesley Duke Lee e três alunos deste último, Carlos Fajardo, Frederico Nasser e José Resende. Atualmente, podemos mencionar as Pedagogias da Performance desenvolvidas por performeiros como o mexicano Guillermo Gómez-Peña, a estadunidense Suzanne Lacy e as brasileiras Bia Medeiros, Samira Br e Thaíse Nardim. Foi a partir dessa perspectiva que a performer e professora brasileira Naira Ciotti, desenvolveu em sua dissertação de mestrado o conceito de híbrido professor performer. A hipótese da autora foi formulada ao analisar a experiência de dois artistas específicos, uma brasileira e o outro alemão, Lygia Clark e Joseph Beuys. Ambos experimentaram a sala de aula em contextos universitários, como ambientes propícios para a criação artística ao instabilizar as separações entre artista e professor, entre arte da performance e educação.

Foi na tentativa de experimentar o híbrido professor-performer como esse gesto que emerge da necessidade de não separar a práxis pedagógica da artística, que Denise Rachel aproximou sua prática como performadora do Coletivo Parabelo e sua atuação como professora da rede pública de ensino municipal paulistana. Para tanto, propôs dois modos distintos de se constituir uma aula de artes que, por sua vez, intentam desmantelar um dado modelo hegemônico de ensino aprendizagem. Trata-se daquilo que a professora performer denominou como aula de performance e a aula performática (RACHEL, 2014). Antes de distinguirmos essas duas abordagens, convidamos você a imaginar o espaço de uma sala de aula convencional, que pode ser encontrado sem muito esforço e com poucas variáveis, no contexto da rede pública de ensino estadual e municipal de São Paulo.

Carteiras e cadeiras voltadas à lousa, um cesto de lixo ao lado da porta, do lado oposto estão as janelas. A mesa e a cadeira do professor se posicionam de frente para as carteiras e próximas à lousa. Trata-se de um espaço milimétricamente calculado para que as carteiras permaneçam enfileiradas uma atrás da outra e organizadas em fileiras emparelhadas. De modo que cada corpo seja localizado em um espaço, que cada espaço seja localizado em um corpo. Assim, alunos de diferentes faixas etárias e experiências de vida devem permanecer sentados e absortos em suas carteiras. De maneira que a primazia da visão e da audição somadas à ênfase na relação olho-mão, tornem-se as principais habilidades sensório motoras, levadas em conta no processo de ensino aprendizagem em sala de aula. Tal forma de organização da relação corpo e sala

de aula, remonta a uma concepção de ensino proveniente dos séculos XVIII e XIX na Europa. Nesse modelo o professor é tido como o centro das atenções, o protagonista do conhecimento, enquanto os alunos são aqueles que devem absorver e reproduzir o que lhes é transmitido por meio dos códigos orais e escritos. Essa tradição da educação foi batizada como *Educação Bancária* pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire.

Ao tratar da Educação Bancária, Freire possibilitou uma leitura da sala de aula como um espaço dividido entre o professor que exerce o papel do sujeito do saber e os alunos que desempenham o papel de objetos do saber. Nesta relação, aquele considerado como o sujeito do saber se constitui como porta voz do mundo letrado e circula livremente por entre as carteiras ou permanece de frente para os alunos, com postura ereta e uma autoridade inquestionável. Já os objetos do saber estão acoplados às carteiras na medida em que são entendidos como corpos receptáculos do conhecimento. Na Educação Bancária ensinar é sinônimo de depositar, aprender é conformar-se enquanto depósito de saberes. Assim, o termo bancário pode ser lido em pelo menos duas acepções diferentes, que apontam para níveis de complexidade distintos, no que diz respeito às relações de ensino aprendizagem em sala de aula. Pois, o termo bancário *stricto sensu*, alude ao conhecimento tratado como uma mera operação bancária que corresponde analogamente a uma operação cognitiva. Logo, o conhecimento passa a ser entendido como aquilo que deve ser depositado, transferido, aplicado, investido, etc.

Contudo, se atentarmos ao seu sentido *latu*, o termo bancário pode ser lido como um indício do empobrecimento sensório motor, que acomete os corpos que devem permanecer sentados por cinco horas diárias, cinco dias por semana, nas instituições de ensino da rede pública estadual e municipal de São Paulo. Neste contexto, observamos uma fratura entre o conteúdo e a forma da educação. De tal modo que nessas instituições de ensino o que se aprende antes de qualquer outra coisa é a tornar-se um *Homo Sedens*, como afirmamos anteriormente. Isto é, a sala de aula aparece como um espaço privilegiado para construção da anatomia política que implica no sedentarismo e na sedação corporal que transforma a cada um de nós em um exemplar da espécie dos *Homo Sedens.*

PROFESSOR-PERFOMER: AULA DE PERFORMANCE E AULA PERFORMÁTICA

> "O artista apropria-se da performance num sentido de ruptura com os padrões tradicionais da arte. E eu, enquanto professora, me aproprio da palavra performance para falar de uma atitude pedagógica diferenciada"
>
> Naira Ciotti

Foi nesse ambiente que Denise Rachel (2014) desenvolveu a dissertação de mestrado que resultou na publicação do livro *Adote o artista não deixe ele virar professor*, no qual a pesquisadora testou a hipótese do professor-performer em sala de aula. Conforme citamos acima, Denise Rachel concebeu dois modos distintos de abordar a arte da performance na escola pública, a aula de performance e a aula performática. Comecemos pela aula de performance. Esta faz referência à chamada *Abordagem Triangular*, concebida por Ana Mae Barbosa, uma das pioneiras da arte educação no Brasil. Como o próprio nome sugere, a abordagem triangular organiza uma aula de artes visuais em três momentos específicos, a saber: contextualização, produção e apreciação. Tratam-se de momentos que não possuem uma ordenação fixa, pois gozam de uma certa mobilidade devido à interdependência de um em relação ao outro. A chamada Abordagem Triangular foi inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire e no entendimento de arte como experiência concebido pelo filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey[4].

Desta maneira, a Abordagem Triangular preocupa-se em problematizar o entendimento de ensino de artes visuais como reprodução de modelos provenientes das escolas de belas artes europeias, sem espaço para se pensar no contexto em que os trabalhos artísticos foram produzidos e na relação deste contexto com aqueles que estão presentes em uma sala de aula. A partir dessa perspectiva, a Aula de Performance propõe a democratização da arte da performance, ao expor o processo criativo de diferentes performadores na escola pública. Para tanto, a aula de performance implica em uma atitude mediadora do professor-performer, que testa pontes entre o contexto de determinado artista da performance, uma ação performática específica e os estudantes em uma dada sala de aula. Assim, a aula de performance propõe que o professor-perfomer trace uma certa genealogia da arte da performance em sala de aula,

4 A hipótese de Dewey também exerceu uma forte influência nas experiências ensejadas na Black Mountain College.

ao acionar *reperformances* [5] com os alunos da rede pública de ensino, a fim de familiarizá-los com a performance como prática artística e suas reverberações no entendimento daquilo que chamamos de Arte Contemporânea.

Ainda de acordo com Denise Rachel, uma outra possibilidade para explorarmos a relação entre arte da performance e a escola pública consiste naquilo que a autora denominou como aula performática. Nessas aulas o professor-performer aciona performances que configuram o que a pesquisadora brasileira Regina Melim chamou de Espaços de Performação. Tais Espaços de Performação emergem a partir de uma ação performática que ativa outros atos performáticos, ou seja, instruções ou proposições artísticas que criam espaços comunicacionais em detrimento de obras de arte propriamente ditas. Assim, uma aula performática propõe espaços de performação que ativam a co-presença corporal em um dado espaço tempo compartilhado, através da co-participação, da co-interação e da co-implicação daqueles que deixam a posição do professor e do aluno tal qual os conhecemos. Isto porque, uma aula performática instaura um curto-circuito das representações artísticas, que delimitam o que distingue uma linguagem artística da outra; das representações sociais, que subjazem aos papéis sociais que representamos enquanto professores e alunos; e das nossas representações cognitivas, que sedimentam aquilo que entendemos como arte, educação, etc. Uma aula performática aciona esses curto-circuitos da representação, ao promover aquilo que a professora performer brasileira Eleonora Fabião denominou como Zonas de Desconforto. Inspirada pelo performador estadunidense William Pope L, a autora defende a hipótese de que a arte da performance suspende categorias classificatórias, ao promover uma série de deslocamentos de referências e signos de seus habitats naturais, conforme instaura situações paradoxais nas quais as lógicas escapam às normatizações da *doxa*, isto é, do bom senso, do senso comum.

Nesta perspectiva, uma aula performática consiste em certo fazer-dizer do corpo, que nada mais é do que aquilo que tem sido chamado de performatividade. Tal performatividade implica em um reconhecimento expandido da noção de dramaturgia, que deixa de ser entendida apenas sob a lógica de um dado modo de organização verbal, narrativo e logocêntrico. Ao enfatizar o fazer-dizer do corpo, a performatividade reposiciona a questão da drama-

5 Termo cunhado pela performer sérvia Marina Abramovic com o intuito de promover a institucionalização da arte da performance ao propor, por exemplo, que jovens artistas refizessem ações emblemáticas criadas pela performer ao longo de 4 décadas, durante The artist is present titulo da primeira retrospectiva de um artista da performance no MoMA em Nova York, 2010. Segundo Christina Fornaciari (2008) a reperformance não é uma repetição das ações concebidas por um artista da performance em um contexto específico, mas sim uma reinterpretação destas ações, no sentido de torna-las presentes em outro contexto.

turgia, ao convocar a própria etimologia da palavra drama, que provém do grego e significa ação. Desta forma, a aula performática se dá através das formas de organização das ações dos corpos co-presentes em determinados espaços tempos compartilhados, ou se preferirmos, nas dramaturgias do corpo antes e para além da questão da palavra e seus operativos como a explicação, a explanação, a prescrição e afins. Em referência a Eleonora Fabião, podemos inferir que uma aula performática implica na ênfase no corpo como tema, matéria e meio, a fim de promover a desconstrução da representação pela valorização da experiência corporal. Para tanto, uma aula performática escova a contrapelo na pele: seja através da depravação que suspende a moral, do desvio que suspende a lógica, ou ainda, da vaga*bunda*gem que promove a suspensão socioeconômica (FABIÃO, 2008), de acordo com o que veremos a seguir.

DESOCUPAR OCUPANDO: UMA ESCOLA É DE FATO UMA ESCOLA?

Era uma terça ou quarta-feira da primeira semana pós desocupação do Fernão. Era o primeiro dia que eu estava voltando para o Fernão, depois de aquele lugar ter virado uma espécie de esperança. Estava ansioso, o que se tornaria aquela escola depois de tudo aquilo? O que eu me tornei depois de tudo aquilo? Andava junto com a minha namorada em direção à escola, na esperança daquela escola ter se transformado junto comigo. Entramos no Fernão. Não conseguia mais olhar aquela escola como antes, as pessoas em volta pareciam tão ansiosas quanto eu para saber o que seria essa reposição de aula. Ouvia pessoas falando ''Não acredito que estou na escola em janeiro'', ''Perdi minha viagem por causa desse povo que não tem o que fazer''. Logo após ouvir isso, pensei que seria uma volta complicada. Fomos indo para a sala, e ao longo do caminho fui percebendo olhares das grandes ''autoridades'' da escola, olhares de como se quisessem reafirmar sua autoridade para si mesmos. Duas salas antes me despedi da minha namorada e caminhei até a minha sala. Amigos e colegas de sala só sabiam perguntar o que aconteceria naquele dia ''O que vai acontecer hoje, Pedro? '', ''Quanto tempo de aula teremos? ''. Tive a impressão que os meus colegas achavam que tínhamos tomado a escola, que a escola estava sob o regime dos ocupantes, mas não era nada disso. Logo em seguida entrou a professora dentro da sala, era a professora Dalva que lutou junto de todos os alunos. De certo modo, senti um alívio, alguém mais que estava na ocupação comigo. Lembro-me que junto da professora Dalva entraram mais quatro pessoas, pessoas com olhares curiosos, o que também me deixou curioso. Estava sentado, esperando ansiosamente para saber o que seria aquela aula. O moço que estava entre os olhares curiosos se dirigiu até o quadro e pegou um giz. Todos dirigiram os olhares para o quadro. ''Eu não sou um monge copista''. Fiquei esperando algo a mais e logo em se-

guida ele começou a escrever outra frase. ''Eu não sou um monge copista''. Essa frase foi se multiplicando pelo quadro. Todos os meus colegas abriram o caderno e ficaram confusos. ''É pra copiar?'' Perguntavam para o amigo do lado. Outros já copiavam sem muito questionamento. Olhei para a sala e pareciam ter a necessidade de copiar a mesma frase várias vezes. Também se davam ao trabalho de olhar para o quadro para não errarem na cópia. Ao mesmo tempo eu também fiquei confuso. "Será que é melhor eu copiar?" Mas não me senti nada a vontade em copiar algo que não via sentido. De certa forma não vejo sentido em tantas coisas que professores escrevem nesse quadro, pensei. O moço que estava escrevendo passou o giz para a Dalva e a mesma disse para uma colega de classe ''Sua vez''. A garota que estava no meio da cópia das frases repetidas não fez cerimônia, pegou o giz e começou a escrever. A Dalva perguntou para a sala ''Qual é o sentido disso?''. Todos se sentiram fora da sua zona de conforto, era como se todos os alunos pensassem ''Como assim ela está me perguntando o sentido de algo que ela passa? Só estou copiando''. Levantei o braço.[6]

No dia 10 de Novembro de 2015, estudantes secundaristas ocuparam a Escola Estadual Fernão Dias Paes, localizada no bairro de Pinheiros, na Zona Oeste de São Paulo. A ocupação foi realizada a fim de fazer resistência ao fechamento arbitrário de escolas, promovida por uma pretensa reorganização da rede estatudal de ensino, empreendida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Embora o E.E. Fernão Dias não constasse na lista de escolas que seriam fechadas pela gestão Alckmin do governo estadual, a medida afetaria diretamente a unidade escolar devido ao remanejamento de alunos das escolas da região. A suposta reorganização escolar pretendia separar os alunos da rede estadual de ensino em ciclos de ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio, de modo que cada um desses ciclos funcionassem em uma unidade escolar distinta. Apoiada em dados de uma demografia realizada pelo Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE, a medida estava pautada por dados demográficos comprometidos com um certo presenteísmo, ao apontar uma queda na demanda por vagas nas escolas estaduais, o que justificaria uma espécie de reconfiguração da rede estadual de ensino[7]. Isto porque, a dita reorganização escolar previa o fechamento de unidades escolares e o superlota-

6 Relato de Si escrito pelo estudante secundarista Pedro Fernandes a partir da performance Monge Copista, realizada nas aulas de Filosofia da E.E. Fernão Dias Paes. Pedro Fernandes foi aluno da E.E. Fernão Dias Paes e participou do Movimento das Escolas Ocupadas. Atualmente, edita um documentário captado pelo próprio durante as ocupações e se prepara para cursar a graduação de Cinema. Esse Relato de Si foi produzido durante rodas de conversa organizadas para a escrita coletiva desse artigo.

7 <http://educacaointegral.org.br/noticias/sobre-numero-de-estudantes-por-sala-de-aula-na-rede-publica-de-sp-diz-estudo/>. Acesso em 29/04/2016

mento de salas de aula, o que resultaria na hiperprecarização das condições de ensino e na desarticulação do entorno com suas respectivas unidades escolares.

Tais medidas foram recebidas por parte dos estudantes secundaristas como o anúncio da ausência de um projeto para a educação estadual pública. Concomitantemente, essa ausência denunciava a presença de prerrogativas para a intervenção da iniciativa privada na rede estadual de ensino, assim como tem ocorrido em outros estados brasileiros geridos pelo PSDB. Logo, era a prórpia escola pública tal qual a conhecemos que estava em jogo. Diante dessa conjuntura as ocupações alastraram-se por mais de duzentas escolas no estado de São Paulo, abrindo um raro e urgente debate sobre a educação pública país adentro e afora. As ocupações das unidades escolares ocorreram através da realização de ações culturais organizadas em parceria com diferentes setores da sociedade. Tratavam-se de ações artístico pedagógicas que fomentaram discussões sobre o papel da escola pública sob diferentes matizes, de modo a promover mudanças simbólicas e práticas concretas na relação dos estudantes secudaristas com o cotidiano escolar. Nesse sentido, as reformas prediais, a organização de assembleias e a abertura ao diálogo com o entorno, podem ser lidas como exemplos contundentes. Para além das atividades promovidas nas ocupações, o chamado Movimento das Escolas Ocupadas também organizou uma série de ações diretas nas principais vias públicas da cidade de São Paulo.

Essas ações diretas foram batizadas como "trancamentos" e consistiam em deslocar cadeiras e carteiras da sala de aula para as ruas e das ruas para a sala de aula consecutivamente. Trancavam-se as ruas temporariamente em horários de pico, a fim de convocar a dita sociedade civil para o necessário debate sobre os rumos da educação pública no estado de São Paulo. Os trancamentos radicalizavam uma lógica que já operava nas ocupações, mas que aparecia de modo explícito aqui: trancar para abrir. Isto é, nas cidades da via única entronizada pela necessidade de circulação ininterrupta, somente os curto-circuitos parecem abrir bifurcações. Em outras palavras: o trancamento de locais e vias públicas abria o mesmo para a construção dos dissensos que caracterizam o espaço público propriamente dito, em detrimento da pausterização do consenso que privilegia o uso estritamente privado daquilo que é público de fato e de direito.

Os trancamentos foram alvo de grande hostilidade por parte da chamada sociedade civil que recebia as ações diretas como baderna, vandalismo e, curiosamente, como vaga*bunda*gem. Não obstante, os estudantes secudaristas foram violentamente repremidos pelos abusos da Polícia Militar do Estado de São Paulo. A iconografia gerada pelo embate dos corpos, das carteiras, das cadeiras, das bombas e do sangue tranformaram-se no testemunho de que para a gestão Alckmin PSDB do governo estadual, educação pública é caso de po-

lícia e não de política. Tal fato torna-se ainda mais evidente quando Geraldo Alckmin, no papel de governador do estado de São Paulo, ou seja, na condição de representante político, em uma entrevista a imprensa, endossa o coro que almeja criminalizar o Movimento das Escolas Ocupadas ao classificá-lo como uma nítida ação política, utilizando o termo política como um adjetivo pejorativo.[8] Tal despreparo da gestão Alckmin PSDB para lidar com as vicissitudes da intensificação da vida democrática no espaço público, transformaram os horários de pico da cidade de São Paulo em verdadeiras praças de guerra.

No entanto, a resistência hercúlea dos estudantes secundaristas conseguiu o inimaginável: o logramento da suspensão da dita reorganização escolar e a subsequente queda do então secretário estadual da educação, Herman Voorwald. Isso se considerarmos apenas os objetivos conquistados em um plano imediato e circunscrito. Pois, em uma perspectiva ulterior e expandida, o Movimento das Escolas Ocupadas aparentou colocar em xeque o ambiente escolar como espaço privilegiado de formação daquilo que chamamos anteriormente de anatomia política do *Homo Sedens*, ou ainda, aquilo que Paulo Freire denominava como *Educação Bancária*. Ao mostrarem-se partidários da revolta do carne do asssento, tanto nas ocupações quanto nos trancamentos, os estudantes secundaristas apostaram na vaga*bunda*gem política sem partido, ao questionarem a sedação e o sedentarismo coporal como pressuposto para relações de ensino aprendizagem. Para tanto, os alunos instabilizaram uma dada lógica que aparta o pensamento do corpo, que separa o conteúdo da forma, ao exporem os próprios corpos como atos políticos e pedagógicos. Isto é, através de gestos que faziam escola ao invés de tomar a escola como algo pronto e dado, os estudantes secundaristas questionavam: as escolas tais quais estão dadas são de fato uma escola? (KOHAN, 2013).

Ao término da ocupação na E.E. Fernão Dias Paes, organizou-se um calendário de reposições de modo a cumprir os dias letivos oficiais que ficaram comprometidos pela resistência do Movimento das Escolas Ocupadas à dita reorganização escolar. O que foi encarado como mera formalidade burocrática por uns, por outros foi recebida como a oportunidade para continuar mobilizando as questões problematizadas pelas ocupações. Nesse contexto, o Coletivo Parabelo foi convidado para ministrar uma série de aulas performáticas no mês de janeiro de 2016 na unidade escolar, à convite da Prof.ª Me. Dalva Apraecida Garcia, professora de Filsofia da E.E. Fernão Dias Paes e do Departamento de Filosofia da PUC-SP. A proposta consistia em acionar aulas performáticas que promovessem um diálogo entre as ações desenvolvidas pelo Movimento das Escolas Ocupadas e a Estética enquanto disciplina filosófica,

8 "Há uma nítida ação política diz Alckmin sobre os protestos dos alunos". <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/ha-uma-nitida-acao-politica-diz-alckmin-sobre-protestos-de-alunos.html>. Acesso em 29/04/2016.

conteúdo programático da disciplina de Filosofia no último bimestre letivo. Para tanto, o Coletivo Parabelo contou com a colaboração de Douglas Novais, estudante secundarista ocupante da E.E. Augusto Ribeiro de Carvalho, localizada no bairro da Brasilândia, periferia da zona oeste da cidade de São Paulo.[9] Douglas Novais foi convidado pelo Coletivo Parabelo, para performar a ação *Monge Copista* durante as aulas de filosofia do ensino médio noturno, pois, o Coletivo Parabelo estava interessado em experimentar possíveis relações entre a aula performática e aquilo que tem sido chamado de Performance Delegada, conforme veremos na sequência.

PERFORMANCE DELEGADA: MONGE COPISTA E O RELATO DE SI

Um homem com um giz branco em mãos coloca-se em frente à uma lousa em uma sala de aula em período escolar. Eu não sou um monge copista – escreve um homem com giz branco em um quadro negro repetidamente, até que a lousa esteja completamente preenchida. Um homem com giz branco em mãos repete tal ação durante seis aulas, com quarenta e cinco minutos de duração cada. [10]

Segundo a crítica de arte britânica Claire Bishop (2012), a chamada virada social promovida no campo das artes no começo do século XX, deu origem a um certo entendimento de arte da performance que eclodiu na década de 1990: a Performance Delegada. Isto é, uma ação performática específica na qual um certo artista da performance delega a responsabilidade de performar a um dado outrem. Desta maneira, as Performances Delegadas promovem um deslocamento significativo no entendimento de performance que vigorava desde os anos 1960 e 1970, uma vez que o performeiro deixa de colocar a presença do próprio corpo em questão, ao delegar a responsabilidade de performar para um terceiro. Geralmente, trata-se de um outro lido em um esquema prévio de representatividade seja ela social, política, econômica, cultural, etária, étnica, sexual ou de gênero. Assim, o performer passa a delegar a reponsabilidade de uma ação performática para corpos que são assombrados por um dado corpo social.

Ainda segundo Claire Bishop, as performances delegadas têm sido interpretadas como uma espécie de facilitadora do processo de economicização da arte da performance. Para Jack Bankowsky, editor chefe da revista *ArtForum,*

9 Douglas Novais também fazia parte do curso de extensão Corpos Urbanos Erráticos: corpo, performance e cidade ministrado pelo Coletivo Parabelo no Instituto de Artes da UNESP e no CIEJA Ermelino Matarazzo em 2015.

10 Descrição verbal da performance Monge Copista realizada nas aulas performáticas oferecidas na E.E. Fernão Dias Paes.

as performances delegadas podem ser consideradas como *Arte de Feira de Arte*, dada a frequência dessas ações nesses contextos e a subsequente comercialização das instruções utilizadas nas performances delegadas pelo mercado de arte. Não obstante, é corriqueiro que artistas da performance reproduzam as políticas econômicas correspondentes ao contexto no qual as performances delegadas ascenderam, ou seja, utilizam-se da terceirização de mão de obra como modo de flexibilização dos direitos trabalhistas.[11] Diante desse cenário, Claire Bishop propõe uma tipologia transitória de performances delegadas, a fim de pensar como a terceirização dessas ações performáticas podem tornar inoperantes a sobreposição do individual sobre o coletivo, do privado sobre o público e do econômico sobre o político. Nessa perspectiva, a crítica de arte britânica propõe três linhas tipológicas para pensarmos as performances delegadas: *Instalação Viva*, *Expertise* e a *Vídeo Situação.*

Em aspectos gerais, podemos dizer que as *Instalações Vivas* consistem em performances delegadas para corpos que performam aspectos sociais, étnicos, etários, sexuais, etc., usualmente em espaços expositivos. Dessa maneira, *Instalações Vivas* propõem a exposição da presença de corpos instalação em detrimento do uso de objetos plásticos, visuais ou cênicos como é comum em instalações de Arte Contemporânea. Um exemplo de *Instalação Viva* é a performance delegada concebida pelo performador espanhol Santiago Sierra. Intitulada *250 cm Line Tattooed on 6 Paid People*, a performance delegada foi realiza na cidade de Havana, em Cuba, no ano de 1999. A ação consistiu na contratação de seis jovens desempregados para que tatuassem uma linha horizontal em suas costas, mediante o pagamento de 30 dólares. Por sua vez, as performances delegadas denominadas *Expertises* preveem a colaboração de profissionais especialistas. Como no caso da performance delegada pela artista cubana Tania Bruguera, batizada como *Tatlin´s Whisper no.5.* A performance foi realizada no museu Tate Modern, em Londres, na Inglaterra, em 2008 e consistia na contratação de dois funcionários da cavalaria policial londrina, para demonstrarem suas técnicas de controle de multidões no público presente na exposição.

Por último, haveria ainda uma terceira linha de performance delegada, denominadas *Vídeo Situações* e que compreenderiam situações construídas para mídias audiovisuais. Nessa perspectiva, podemos citar uma performance delegada concebida pelo artista visual polonês Artur Zmijewski. Trata-se de

11 Nesse sentido, um exemplo pode ser encontrado na carta aberta escrita pela dançarina Sara Wookey para Marina Abramovic. A dançarina expõe em carta aberta a precarização das condições de trabalho, oferecidas aos artistas selecionados por uma audição para a gala anual do Museu de Arte Contemporânea de Los Angeles (MOCA). <http://performatus.net/carta-aberta/>. Acesso em: 29/04/2016.

uma performance delegada realizada na cidade de Varsóvia, na Polônia e que resultou na Vídeo Situação nomeada como *Them*. Esta performance consiste em uma série de oficinas de pintura oferecidas para quatro grupos sociais antagônicos da cidade de Varsóvia: senhoras devotas da Igreja Católica, jovens socialistas, senhores nacionalistas poloneses e jovens judeus. Cada grupo social é convidado a pintar uma representação visual simbólica de seus valores que, por sua vez, eram impressas em camisetas. As camisetas pintadas por um grupo social deveriam ser vestidas pelo grupo social que participaria da oficina seguinte e assim consecutivamente. Zmijewski encorajava um grupo social a responder às pinturas do grupo anterior, alterando-as na forma que cada agrupamento considerasse apropriada. Para Claire Bishop, as performances delegadas que problematizam a vida cotidiana através de instruções simples, remontam às performances realizadas nos idos dos 1960 e 1970 pela *Judson Church*, pelos artistas *Fluxus*, ou ainda, ao *Teatro Invisível* de Augusto Boal. Isto posto, gostaríamos de confrontar a tipologia provisória traçada pela crítica de arte britânica com a performance delegada *Monge Copista*, realizada nas aulas de filosofia da E.E. Fernão Dias Paes, a fim de propor o que poderia ser uma quarta tipologia provisória de performance delegada.

Quando cheguei na E.E. Fernão Dias, eu relembrei o primeiro contato que tive com o prédio e como foi estranho para mim entrar em uma escola tão ''diferente': com piano, sala de teatro e um grande jardim. No segundo contato com o prédio, ao entrar na escola, eu me deparei com um grupo de alunos sentados. Eles estavam sentados no chão da entrada. Quando cheguei na sala, vi os estudantes que tinha visto algumas vezes em algumas reuniões e atos. Eu tinha uma ideia que os alunos do Fernão eram politizados, pelo que tinha visto durante as ocupações. Quando eles foram chegando iam entrando e observando a gente na sala de aula e o modo como as carteiras estavam reorganizadas. Lembro-me que eles tinham uma visão bem conservadora em relação à ocupação. Me senti um pouco apreensivo. Quando comecei a escrever ''Eu não sou um monge copista'' no quadro. Eu não sabia como se iniciava a palavra ''monge'', corri e dei uma olhada no papel. Comecei a escrever na lousa, vários alunos foram entrando na sala e perguntavam: o que era isso? Eu queria dar risada. Era muito engraçado como eles perguntavam. Escrever sem parar não me faz pensar em quase nada. Depois começou a doer minha mão. Continuei a escrever. Escrevia rápido. Depois comecei a escrever mais pausadamente. Ficou cansativo escrever. Foi quando eu parei para refletir sobre os meus anos na E.E. Joaquim Luiz de Brito na oitava série e no primeiro ano, quando odiava ter que ir para a escola, era uma bosta, e tinha que ficar copiando aquele monte de coisa que eu nem lia e nem queria ler. Ficar copiando é um tédio, lembro-me de ficar no banheiro ou pular o muro e ficar no escadão com as meninas ouvindo música no celular. Minha mão dói e a gen-

te quer parar, mas continuei. ''Monge copista''. Reprovei duas vezes por não copiar. No meu caderno nunca teve lição e meu pai sempre reclamava. Uma aluna do Fernão diz: temos que copiar, se não copiar não fez, ou algo do tipo. Precisa de silêncio para copiar, copiar do livro, do caderno. Eu não copiava. Não ligava para a nota ou se iria reprovar. Me encontrei muito numa sala do Fernão fazendo o Monge Copista, principalmente quando a professora disse: vocês precisam se tratar igual gente. Copiar não me faz gente. Quando aquele garoto entrou na sala e começou a me perguntar por que eu estava fazendo aquilo, eu também me questionei, por que preciso copiar para passar de ano. Quando fiquei em silêncio, ele disse que iria me bater e me lembrei das vezes que meu pai dizia que iria me bater se eu não copiasse a lição, me perguntava o que eu ia fazer na escola. Na escola eu ia para conversar e ouvir e ser ouvido, falar. Cabulava muito as aulas de português e de matemática. Sempre arrumei treta por não copiar, essa revolta de copiar nos revolta. Hoje reflito as palavras do menino. Monge copista é dolorido, escrever dói, é físico, não é metafórico. Durante as aulas quando escreviam na sala todos repetiam ''Não sou um monge copista'', mas é para copiar? Naquela sala, que parecia a minha. A gente copia para não apanhar. A violência é usada para quem não copia. Ouço uma aluna falar: mas se copiar, dá nota? A cópia vale algo, a nota. Na sala mais revolucionária, onde uma aluna faz teatro, ela sempre questiona o copiar, mas é interrompida por outra aluna que diz: mas você não copia. Só me faz lembrar de quando era final de bimestre os professores falavam: mas não tem nada no seu caderno, olha a Gaga, ela tem tudo. Sempre fui comparado por não copiar, a professora de filosofia disse que as aulas dela eram faladas, se tivesse dado aula na minha escola acho que tirava 10. Quando eu copio eu não leio e se sou obrigado piorou. Ouvir é tão importante quanto copiar.[12]

A partir do relato oferecido acima, talvez possamos admitir a hipótese de que performances delegadas realizadas em contextos educativos, recolocam a questão da delegação, da terceirização, ou ainda, da responsabilização, ao problematizar o que tem sido chamado de ética da representação. Como é sabido, o tema da representação tem sido recorrente nos debates sobre a arte da performance, por isso, merece uma certa contextualização para não incorrermos nos entendimentos rasteiros, que costumam povoar o senso comum sobre o assunto. De acordo com a teórica da performance estadunidense Peggy Phellan,

12 Relato de Si escrito por Douglas Novais. Douglas Novais foi estudante secundarista da rede estadual de ensino e ocupante no Movimento das Escolas Ocupadas. Atualmente, cursa a graduação de Sociologia e prepara a performance *Diásporas do Monge Copista*, na qual dá continuidade à performance realizada na E.E. Fernão Dias Paes. Esse Relato de Si foi produzido durante rodas de conversa organizadas para a escrita coletiva deste artigo.

a performance acontece somente no momento presente. Uma vez registrada, gravada, documentada a fim de inserir-se no circuito das representações gerido pela economia da reprodução, torna-se qualquer outra coisa menos performance. A autora estadunidense aponta uma relação intrínseca entre representação e reprodução, de modo a salientar que a força da performance residiria justamente na sua independência aos meios de reprodução de massa, assim como, ao modelo de circulação de mercadorias. Nesta perspectiva, a performance seria irrepresentável, irreprodutível e indocumentável, pois sua ontologia estaria comprometida com o seu próprio desaparecimento. Recentemente, o professor e pesquisador brasileiro Cassiano Quilici complexificou tal debate, ao afirmar que é preciso situarmos o sentido não representacional da performance, para além dos conceitos de representação imanentes às linguagens artísticas, ao observarmos como outras áreas do conhecimento tem tratado a questão da representação, como a antropologia, a sociologia e os estudos da percepção. Isto porque, faz-se necessário que o performer atente às representações inerentes aos papéis sociais que mesmo ele desempenha na vida cotidiana, ou ainda, ao fato de que a representação é uma operação da percepção, sem a qual não poderíamos conceber nossas atividades cognitivas mais elementares.

Neste viés, a filósofa estadunidense Judith Butler nos oferece um aporte profícuo para pensarmos a questão da representação na performance delegada em contextos educativos, por meio de uma mirada político-ética. A fim de rediscutir a noção de sujeito que aparece nas teorias feministas, Judith Butler nota que a noção de representação na política geralmente presume um sujeito identitário, estável, coerente e universal. Neste caso, a noção de representação se refere tanto aos processos políticos que buscam estender visibilidade, legitimidade, em suma, representatividade aos sujeitos políticos, quanto a uma função normativa que pressupõe o sujeito como uma representação abstrata e genérica, como por exemplo: a mulher, o operário, o negro, o homossexual, o aluno, etc. Diante dessa constatação, a filósofa estadunidense salienta a importância de atentarmos à politicidade imanente à peformatividade do corpo, uma vez que os atos corporais constroem outros sentidos que desorganizam os discursos que regulam e normatizam o próprio corpo. Assim, Judith Butler acredita que é necessário entendermos de que maneira esses atos corporais subversivos engendram processos de singularização, ao nos colocarmos as seguintes questões: como é possível nos tornarmos reflexivos sobre nossos atos? Como podemos nos colocar em posição de relatar o que temos feito? (BUTLER, 2015).

A fim de reverberar essas questões, Judith Butler tece uma conversa entre dois filósofos citados anteriormente, Nietzsche e Foucault, a fim de apresentar o conceito de Relato de Si. A partir do filósofo alemão, a autora nos conta que só relatamos a nós mesmos quando somos interpelados como seres que foram

obrigados a fazer um relato de si por um sistema de justiça e castigo. Neste sentido, atos corporais como a confissão, o testemunho, o depoimento, a delação ou o juramento, são relatos de si produzidos por corpos coagidos a assumirem uma dada responsabilidade, diante de uma interpelação inibidora, punitiva e normativa. Tratam-se dos relatos do medo. Todavia, Judith Butler recorre ao filósofo francês para propor o relato de si como um modo de reflexão que aciona a criação de si. Isto porque, para Michel Foucault o sujeito se constitui em relação a um conjunto de códigos, prescrições e normas que remetem a uma certa *poiesis*.

Nessa perspectiva, o relato de si não pode ser entendido como uma narrativa meramente autobiográfica. Isto pois, o relato de si é um modo de exposição e de vulnerabilidade do corpo que ativa uma responsabilidade perante o outro. Ou então, um modo de comunicação empática no qual se cria uma alça corpórea na qual somos capazes de sentir como se fôssemos o corpo outro, o outro corpo. A partir do contexto e dos relatos que expusemos ao longo deste artigo, Bárbara Kanashiro, performer do Coletivo Parabelo, propôs uma quarta tipologia provisória para repensarmos as performances delegadas: os relatos de si. A exemplo do que experimentamos na E.E. Fernão Dias Paes, tratam-se de aulas performáticas nas quais as performances delegadas propõem um certo fazer-dizer do corpo, que desmantela o esquema prévio de representação na qual o outro costuma ser enquadrado em instituições de ensino. De tal maneira, torna-se imprescindível que uma possível imunização decorrente da terceirização do ato performático, seja desconstruída pela co-responsabilização dos corpos co-presentes nesse dado espaço tempo compartilhado. Para tanto, o exercício do *elenchos* socrático contribui para que cada diálogo, cada compreensão, cada acordo constitua avanços na busca do sentido da alteridade, por meio da qual podemos nos tornar outros, para além daqueles que viemos sendo nos nossos modos de fazer arte, nos nossos modos de fazer educação, nos nossos modos de fazer a vida cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAITELLO JR., Norval. **O pensamento sentado:** sobre glúteos, cadeiras e imagens. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012.

BISHOP, Claire. **Delegated performance**: Outsourcing Authenticity. In: October 140, Spring 2012, pp. 91–112, Massachusetts Institute of Technology.

BUTLER. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Tradução Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FABIÃO, Eleonora. **Performance e teatro:** poéticas e políticas da cena contemporânea.

In Sala Preta, Revista de Artes Cênicas, nº 8, p. 235-246. São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, ECA/USP, 2008.

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes.** Salvador: Edufba, 2012.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor:** relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

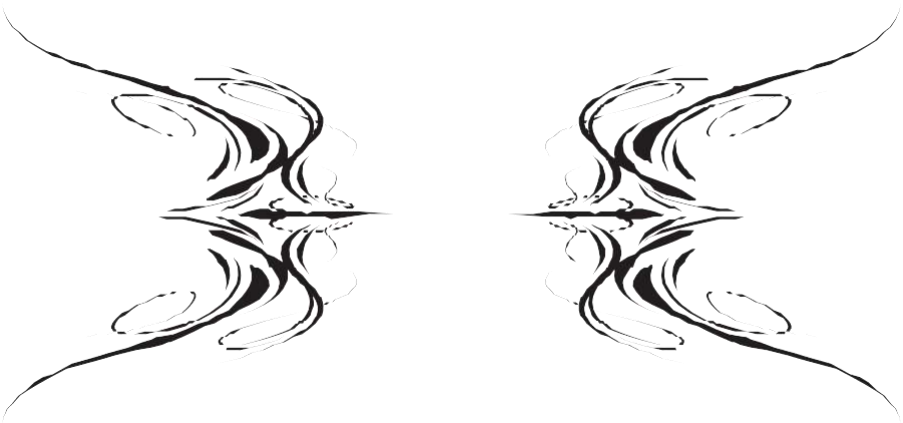
MARQUES, Diego. **Errantes, Erráticos, Errabundos:** performador como errante urbano, performance como errância urbana. In: Rev. Conceição, Campinas, v.3, n.2, p. 63-74, dez. 2014. Disponível em: <http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/239/226>. Data de acesso: 10/05/2016.

MEDEIROS, Maria Beatriz. **Performance, Charivari e Política.** In: Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 47-59, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/41695/28263>. Data de acesso: 10/05/2016

QUILICI, Cassiano Sydow. **O ator-performer e as poéticas da transformação de si**. São Paulo: Annablume, 2015.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor:** reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Edunesp, Selo Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalhe.asp?ctl_id=467>. Data de acesso: 10/05/2016.

ROGOFF, Irit. **Turning.** In: E-Flux Journal, New York, n.11, 2008. Disponível em: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>. Data de acesso: 10/05/2016.



Histórias de Viajantes

CARMINDA MENDES ANDRÉ

Profa. Dra. Carminda Mendes André é docente do Curso de Licenciatura em Arte-Teatro e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Artes, ambos do Instituto de Artes – UNESP. Esse texto é parte das reflexões da pesquisa em andamento fomentada pela FAPESP intitulada: "Intervenção Urbana como tática arte educativa. Encontro com foliões".

A BANCA DO DISTINTO

Não fala com pobre, não dá mão a preto
Não carrega embrulho
Pra que tanta pose, doutor
Pra que esse orgulho
A bruxa que é cega esbarra na gente
E a vida estanca
O enfarte lhe pega, doutor
E acaba essa banca
A vaidade é assim, põe o bobo no alto
E retira a escada
Mas fica por perto esperando sentada
Mais cedo ou mais tarde ele acaba no chão
Mais alto o coqueiro, maior é o tombo do coco afinal
Todo mundo é igual quando a vida termina
Com terra em cima e na horizontal

Billy Blanco

O TURISTA E O CELULAR

Talvez nunca se tenha viajado tanto como agora, com os pacotes turísticos financiáveis. A imagem do turista, sem duvida, é uma possível representação do nosso presente. No entanto, quando paramos para escutar suas histórias de viajantes, poucos são aqueles que narram episódios de interesse coletivo. Porque essa miséria?

Paradoxalmente, já quase nos é natural entrar em um espaço público (transporte, rua, bares) e encontrar indivíduos mergulhados nas telinhas de seus celulares ou mesmo amigos e namorados, cada qual com seu celular em consulta. Tal imagem indica um comportamento privado sendo realizado em espaço público? Um estado de "estar ausente" que revela um "ser" na contemporaneidade? Uma fuga do presente?

Essa imagem do sujeito alheio ao mundo externo com fone de ouvido ou o celular, viajando em sua própria imaginação, poderia representar nosso tempo? Tudo nos indica que tal comportamento expressa um ser em estado de confinamento e ao mesmo tempo de hiper-exposição. Vivemos em celas vigiadas por um olho mágico?

George Orwell no romance *1984* ou Michel Foucault em *Vigiar e Punir*[1]

1 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 35ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

são os filósofos de tais imagens. O comportamento desejado na sociedade disciplinar é o de um cidadão participativo, engajado na manutenção da ordem do Estado. Em termos mais filosóficos e metafóricos, trata-se do modelo ideal do sujeito-superfície, um sujeito sem fundo, sem profundidade, que desenvolve o comportamento da vigilância com relação ao outro, em nome da "transparência". Tudo em nome da construção de uma sociedade utopicamente sem hipocrisia. Esse sujeito alheio ao mundo externo, ao mesmo tempo que contribui com a "ordem" por não atuar nela, também escapa dela, ao afugentar-se em sua poderosa imaginação.

Ao olhar distanciado diante desse comportamento ensimesmado em espaços públicos com os fones ou celulares, atuamos como se estivéssemos sozinhos em nossas casas. Transformamos o espaço público em espaço de intimidade, não porque tratamos o outro afetivamente como a um parente ou porque usamos o banco do ônibus ou as paredes da casa alheia como coisas pessoais. A Moda do sujeito centrado em seu celular ou fone de ouvido em espaços públicos modela um comportamento que ignora o que está à sua volta, ignora o tempo-espaço em que deveria estar. É como se nada ali nos interessasse, é como se o mundo externo fosse um tédio. Transformamos tudo e todos ao redor em seres e coisas tediosas e, por conseguinte, desprezíveis de atenção.

A pesquisadora Doreen Dassey apresenta três proposições para conceituar o espaço: ele é produto da inter-relação (sujeitos com sujeitos; sujeitos com a espacialidade), da multiplicidade, e, consequentemente, para efetivá-lo é preciso praticar a inter-relação e a multiplicidade; nesse sentido, o espaço se configura como um devir, como aquilo que está sendo feito, e nunca finalizado. O espaço, nessa perspectiva, é produto da atitude humana de estabelecer relações, o espaço não é um dado a priori. Não descobrimos o espaço, fazemo-lo, inventamo-lo ao colocar a inter-relação e a multiplicidade em prática.

O comportamento associal sugerido pelo uso do fone de ouvido ou do celular, ao não praticar a inter-relação, não potencializa a multiplicidade de seu entorno e impossibilita a criação de espacialidades. E se o espaço não é produzido, o tempo também não acontece. Se não há espaço e tempo produzido, como pensar a existência do corpo, dos afetos, dos encontros? A indiferença com o mundo impossibilita a vida como presença criativa transformando o mundo externo em fonte de tédio e, por consequência, em fonte de violência.

Outra relação que podemos fazer de nosso dândi pós-moderno com o espaço trata-se das proposições do autor de codinome Hakin Bey, em seu livro *Zonas Autônomas Temporárias (TAZ)*[2]. O autor observa que poucas áreas

2 BEY, Hakim. **Zona Autônoma Temporária**. 2ª ed. São Paulo: Conrad, 2004 – (Coleção Baderna).

do globo terrestre estão livres de um proprietário. O domino territorial com as fronteiras dos Estados-nação promove o fechamento do mapa do mundo, o que chama de gangsterismo do território. Esse fechamento é físico, conceitual e afetivo. A Zona Autônoma Temporária é uma insurgência diante desse fechamento. Uma TAZ é criada como um acampamento de guerrilheiros urbanos dentro do mapa. O nomadismo aí é politico e existencial. Recusa-se qualquer noção de propriedade privada: da autoria intelectual ao espaço físico.

O turista que volta miserável de experiências para contar e o entediado do cotidiano nos parece formado na mesma escola da vida do sujeito-superfície. Ambos estão sem ferramentas afetivas, éticas e conceituais para criar encontros, que são a matéria prima das experiências humanas.

A viagem (turística ou a volta para casa) para se tornar presença, experiência de vida, pressupõe certa atitude do viajante. A viagem turística é um produto de consumo. As relações que o turista estabelece com os seres e as coisas estrangeiras são regidas pela lógica do prazer imediatista. Tal como o sujeito do fone-celular, o turista geralmente não cria relações de reciprocidade com os lugares por onde passa: ele usa e vai embora, deixando atrás de si um rastro de "materiais descartáveis" sejam pessoas ou coisas. Não está desperto para se interessar pelo difeente e criar sentido no encontro com o outro e, com isso, move-se por uma curiosidade de superfície[3].

ABRIR O TERRITÓRIO CONCEITUAL

O desejo por reconhecer comportamentos de confinamento na ação docente, levou-nos a observar, na prática em sala de aula, indícios desse comportamento **monológico**. Nosso primeiro alvo se deu nos programas de ensino das nossas próprias disciplinas. As verificações preliminares nas disciplinas foram as seguintes:

1. Nossa bibliografia converge para autores nacionais que refletem tal fenômeno?
2. Quais pesquisas aliam-se à nossa problemática?
3. Quais modelos de aprendizagem estão sendo adotados? Eles funcionam como ferramentas para a formação de pensamento crítico com relação à sociedade do espetáculo?
4. Quais modelos de arte-educação estão sendo oferecidos?
5. Quais práticas arte educativas estão sendo difundidas?

3 <http://imagomundi.com.br/cultura/superando_o_turismo.pdf>. Acesso em 18\04\2016

Os resultados foram reveladores. Da bibliografia, observamos em grande maioria, que os estudantes percebiam que tais leituras provocavam um divórcio entre teoria e realidade local. Tal procedimento levou professores e estudantes a buscarem "aplicar" algumas práticas em seus trabalhos a partir daqueles autores. Os resultados foram frustrantes. Como uma teoria pode caber na realidade prática de um lugar se essa não emergir dela? A avaliação tendia ao pior: a desqualificação da realidade brasileira e seus sujeitos.

Milton Santos em documentário "O mundo global visto do lado de cá"[4] elucida a esse respeito observando que, nós brasileiros, temos dificuldades em apresentar soluções mais duráveis para nossos problemas, porque não olhamos para a nossa realidade com nossos próprios olhos. Não criamos nossas ferramentas conceituais a partir de necessidades práticas locais. Estamos olhando e analisando sempre com ferramentas alheias.

Começamos a investigar e refletir a realidade do ensino básico e superior no Estado de São Paulo com alguns pontos em comum com outras regiões. Tal mudança produziu uma expansão, criou um "espaço geográfico" ao modo de Massey para além da ideia de espaço físico. Nas inter-relações com práticas arte educativas de diferentes matrizes epistêmicas surge uma cartografia de multiplicidades referente ao entendimento sobre o que pode a arte em nosso horizonte acadêmico.

Ao revisitar autores brasileiros propositores de processos de aprendizagem voltados para a investigação das culturas brasileiras, novos sujeitos surgiram em nossas vidas[5]. As aproximações com as teorias pós-colonialistas[6] e as práticas de Lilian Pacheco em sua "Pedagogia Griô" no interior da Bahia, levou-nos ao desejo de conhecer e estabelecer trocas de saberes. Abrimos nossa sala de aula aos mestres populares e saímos à deriva com o proposito de colher encontros. Encontros são criados quando as duas partes se olham com curiosidade e estão abertos para se conhecerem.

Desde 2005 realizamos aulas de arte-educação nas ruas. Dez anos de práticas em intervenção urbana com estudantes e artistas, nos possibilitou produzir alguns roteiros para o trabalho, nada fechado, mas com objetivos mais assertivos para a prática do caminhar como meio e fim para a formação do artista educador. Do caminhar como prática para a produção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, como ação artística.

---

4 <https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM&index=19&list=PL9CBB5A6C86BEA452>. Acessado em: 07/04/2016.

5 Escolas Indígenas; Escolas de comunidades Quilombolas; Escolas rurais; Escolas em Comunidades Ribeirinhas.

6 Para consultar: Milton Santos; Boaventura de Souza Santos.

INTERVENÇÃO URBANA COMO TÁTICA ARTE EDUCATIVA

Em nossa prática arte educativa, colecionamos algumas objetividades para pensar a arte da intervenção urbana como prática pedagógica para a formação do arte educador.

Uma das necessidades dos artistas educadores urbanos é **interferir no fluxo da cidade**, mudar o cotidiano, seja por meio da espacialidade (artes visuais, arquitetura) seja por meio do tempo (artes cênicas). Intervir é criar desvios. As funções são muitas e variadas: refletir sobre os condicionamentos corporais, questionar normatividades de usos de espaços públicos, filosofar sobre o tempo presente, questionar o que é a coisa pública.

Temos insistido na ideia da ação poética da intervenção urbana como projetos de **trocas** com os transeuntes. O que se troca? Atitudes éticas, reflexões filosóficas, experiências estéticas. Outras vezes será uma ação de **terrorismo poético**. Arte educadores insurgem contra as normatizações de usos dos espaços e atuam dentro da lógica da desobediência civil.

Há ainda momentos em que os arte educadores apontam para o desenraizamento coletivo e a fragmentação que desaquece as experiências de trocas afetivas. Movidos pela necessidade de reatar laços de humanidade, inventamos programas performativos para que a arte da intervenção urbana possa funcionar como **espaço utópico mediador de afetos** visando reconhecer a presença do outro, um espelho invertido do solitário com seu celular no ouvido e nas mãos.

A ação é sempre na rua, com transeuntes que desejam a troca. A arte é sempre praticada como um exercício para conhecer o que acontece no tempo presente da rua, quem são seus agentes e como atuamos diante dos desafios. Essa pesquisa afeta diretamente o andarilho artista. O que se deseja atingir são os padrões de julgamento e as escolhas (dos performers) diante do desconhecido. O corpo é o atingido e a ética é a beneficiária.

Essa prática arte educativa na rua nos levou aos estudos de sua possíveis proveniências históricas, culturais e políticas.

1. AS FILIAÇÕES PELA HISTÓRIA DA ARTE OCIDENTAL

1.1. O HOMEM DO MUNDO

Baudelaire ao estudar o tempo do presente, ao que chamou modernidade, para contemplar a singularidade histórica do cotidiano em que viveu, compreender o que está vivendo, vê-se em uma complexidade que não pode ser apreendida por um leigo. Desse modo, elabora uma espécie de pedagogia do olhar para auxiliar-nos a ver o que se esconde nas formas do cotidiano.

Inspirado em um personagem da época, cria o modelo de ação do "ho-

mem do mundo". Esse modelo é do viajante que ama o mundo, que deseja conhecer as "razões misteriosas e legítimas de todos os seus costumes". Tal atitude é movida por seu interesse ao mundo inteiro, ou seja, tudo e todos são dignos de interesse. Tal como a criança, o homem do mundo cultiva a "faculdade de se interessar intensamente pelas coisas, mesmo por aquelas que aparentemente se mostram as mais triviais". "A criança vê tudo como novidade; ela sempre está inebriada. Nada se parece tanto com o que chamamos inspiração quanto a alegria com que a criança absorve a forma e a cor" (BAUDELAIRE, 1996, p. 19).

O homem do mundo carrega a reflexão do adulto com a sensibilidade da criança. Sua atitude é o que o poeta chama de infância redescoberta: "a infância agora dotada, para expressar-se, de órgãos viris e do espírito analítico que lhe permitem ordenar a soma de materiais involuntariamente acumulada" (idem). Ver o mundo como novidade e sem inocência.

Para conhecer o mundo, o homem do mundo vagueia incógnito. Com a curiosidade apaixonada de quem nada conhece, levando tudo em consideração, o viajante observa, busca se colocar no centro daquele mundo que observa mantendo-se oculto.

Que interesse pode ter esse sujeito que viaja pelos detalhes do mundo, para nós, arte educadores? O homem da multidão busca a poesia do mundo, poesia não como linguagem, mas como a expressão do eterno no transitório. O Eterno nos parecerá como a utopia desejada, como os valores de moralidades desejados, como as promessas de felicidade desejada em formas do cotidiano, nas formas de sua época.

É curioso Baudelaire escolher a vestimenta (elemento transitório, efêmero) como lugar privilegiado de observação do eterno, posto estar a roupa indissociada da vida cotidiana. Entender que a roupa, o efêmero (o histórico, o característico), possa carregar o eterno (os valores desejados de felicidade) leva-nos a um sentido complexo da poesia em Baudelaire. Relacionamos aqui "o eterno" a conteúdos universais, tais como: morte, nascimento, catástrofes, mistérios. Algo que funda o humano. A poesia seria a epifania dessa origem reconhecida que, talvez, desde sempre já ali estivesse.

No entanto, o poeta não é um profeta que "recebe do alto" o sentido do eterno. O poeta é aquele que viaja. O poeta é aquele que se esforça por grafar a "moda" dos lugares por onde passa. Há um árduo trabalho a ser feito. O poético arrancado do cotidiano é produção de um trabalho sobre si e com o mundo.

O poeta não deseja ser um memorialista, pois o que apreendemos de seus escritos é uma preocupação em grafar a modernidade do presente. O poeta é aquele que busca as formas que podem representar o eterno no presente. O estudo de técnicas passadas pode ajudar muito pouco ao poeta do presente. O original de cada época está diretamente relacionado ao modo como o

sujeito

percebe o mundo. Essa percepção, por sua vez, é histórica (temporal). Assim, o poeta terá que se esforçar por alcançar técnicas capazes de exprimir o presente, presente que é inédito. Portanto, as técnicas de composição deverão ser inéditas, ou, fruto da sensibilidade do presente. Nessa perspectiva, produzir poesia é um trabalho voluntário sobre si.

Baudelaire nos deixa uma proposição metódica que muito nos orientar a pensar uma pedagogia de caminhante: 1. redescobrir a infância por meio da caminhada (viagem): a curiosidade como ponto de partida (reaprender a ver a novidade); 2. tudo pode ser campo de interesse (até os aparentemente mais triviais); 3. caminhar por todos os lugares (claros ou escuros), estar no centro deles, permanecer incógnito; deixar-se afetar pelo mundo ("um eu insaciável do não-eu"); 4. estar atento às paixões que possam **posar** diante de seus olhos (aprender a ver).

O ato de expressar a poesia colhida no cotidiano aproxima-se da busca por ver o eterno no transitório da moda. A Arte seria constituída por metade de modernidade (efêmero, característico) e metade de eterno (imutável). E para isso, o poeta terá que descobrir técnicas que funcionem como ferramentas que o auxiliam a exprimir a modernidade do seu tempo e esse trabalho é solitário.

A questão filosófica que move o poeta, homem da multidão, é compreender o presente. É compreender as tendências morais do mundo em que vive. Em ultima instância, é conhecer a si mesmo.

O sentido dessa prática pedagógica está em transformar o ato de caminhar no próprio conhecimento a ser produzido. Criamos programas performativos para caminhar. Recolhemos sensações, percepções, ocorrências que nos rementem à nossa modernidade. Cada viagem nos aproxima um pouco mais do que escapa de nós mesmos. Ficamos no espaço expandido entre o modelo cultural que nos forma e o que podemos reinventar de nós mesmos na presença de outros modelos culturais.

1.2. O ARTISTA DE RUA

Outra influência para a Intervenção Urbana do presente se pauta na revisitação que os artistas e educadores tem feito às vanguardas históricas e às neovanguardas quando se trata de Brasil. Trata-se do estudo a partir da tradição da história da arte.

Iniciando-se nosso mapeamento histórico a partir do modernismo, podemos dizer que a intervenção urbana pode filiar-se, historicamente, à tradição da arte engajada russa pré-revolucionária, quando a arte funciona como mediação para a politização e mídia para a mobilização das massas. Do mesmo modo os muralistas mexicanos engajados na revolução Zapatista, que escreviam suas mensagens nos muros das cidades. Desses, a intervenção urbana

da atualidade pode ter parentescos com a radicalidade da ação de guerrilheiros culturais. A cidade torna-se um livro aberto.

Na tradição francesa, concede-se às vanguardas históricas, outra possível proveniência da intervenção urbana. A crítica da ideia de obra de arte e do artista como gênio, produziu, entre os artistas radicais das vanguardas históricas, um deslocamento da concepção aristotélica da arte como habilidade (técnica) e mimeses para a arte do gesto do artista. O heady-made de Duchamp é uma referência explicitada para os artistas da intervenção urbana da atualidade. Não pelos procedimentos de criação apenas, mas, principalmente, pelo gesto de andarilho sucateiro do artista. A cidade passa a ser fonte de material para a arte. Qualquer material pode ser motivo para produzir poesia. Ninguém melhor do que Oswald de Andrade, em suas poesias, pode usufruir das delícias desse gesto de sucateiro. A cidade, a vida cotidiana, as pessoas aparentemente sem importância podem inspirar o poema. O poema está na vida e no trabalho do poeta sobre a linguagem.

Mas ninguém mais ousado do que Flavio de Carvalho, suas provocativas intervenções e pensamentos sobre a urbanização para aproximar a arte da intervenção urbana e história da arte brasileira. Flavio chama a atenção para o corpo como um suporte magnífico de intervenção. Ao vestir-se de modo não funcional, ou, inventando uma moda estranhada para a moda de sua época, o artista se contrapõe a uma procissão de caráter religioso e é quase linchado. Flavio de Carvalho produz um escândalo ao modo dos surrealistas europeus. A arte torna-se um espaço dialético, ao colocar em contradição certo discurso hegemônico. Os religiosos, pios e devotos de princípios cristãos, agem como bárbaros diante daquele que não comunga das mesmas ideias. A arte funciona como um espelhamento do que se esconde.

Ainda buscando construir uma linha histórica de continuidades para dar fundamentos de existência à arte da intervenção urbana da atualidade, podemos ainda citar os situacionistas que questionam os discursos urbanismos modernistas criticando sua normatividade para os usos da cidade. O urbanismo modernista – construir o "projeto" das cidades – determina os seus modos de uso, sequestrando a autonomia e a criatividade dos usos coletivos. Os situacionistas, em ato de desobediência civil, reinventam novos usos dos espaços públicos urbanos, novos caminhos para eles próprios, os caminhantes.

Outra filiação está também associada à arte da neovanguarda brasileira. O teatro do oprimido com seus jogos pela cidade, os trabalhos sobre o espaço poético nas obras de Hélio Oiticica, a arte interativa de Ligia Clark, são consideras como fundamento da intervenção urbana que iria aparecer no início dos anos 70, ao menos em São Paulo, com grupos como 3 Nóis 3 e Viajou sem Passaporte que, em plena ditadura militar, atuavam de modo insurgente

na cidade. A cidade torna-se um discurso e a arte uma intervenção (enunciados) nesse discurso. Intervém de modo radical do mesmo modo que o Estado intervém na estética da vida cotidiana. Muitos artistas e grupos norte-americanos e europeus podem entrar nessa história da neovanguarda brasileira.

No final dos anos 80, com o fim da ditadura, os jovens artistas ainda filiados da historia da arte ocidental começam a se interessar novamente pela rua. O grafite, a performance, o músico, o teatro de rua, o pixe... vão tomando a cidade. Muitas das produções artísticas, em uma espécie de mutação, perdem a rigidez dos códigos de linguagem. Outros nascimentos aparecem dos afetos trocados entre as categorias estéticas (teatro, cinema, artes plásticas, dança, música).

No contrafluxo dos artistas de rua, o discurso do medo fomentado pelo jornalismo de massa, a cultura dos shoppings centers tendem a pré-conceituar a rua como lugar de marginalidade. A estatização e militarização dos espaços públicos intensificam-se a ponto de muitos governantes coibirem, pelo uso da força policial, a arte e os ambulantes nas ruas sem a prévia autorização da polícia. Nos primeiros anos da entrada do novo século, a arte de rua enfrenta o fechamento do mapa dos espaços públicos produzindo muitos eventos a partir da lógica da desobediência civil. Os artistas enfrentam as instituições de poder de coerção criando escândalos locais. A população aprova os artistas[7].

Com a intensificação da violência policial nas ruas, principalmente nas capitais, muitos artistas passam a conceber a rua como espaço de formação política e estética. Os espaços urbanos tornam-se a sala de ensaio, o palco, a tela, a galeria... Caminhar na cidade passa a ser um ato de rebeldia e arte.

Desse ato de praticar estético, na cidade, muita reflexão se faz para nos aproximar de nosso tempo, para refletir sobre nosso presente. Conceitos sobre arte surgem: performance, performatividade, teatro pós-dramático, arte relacional, intervenção urbana, protestos gigantescos.

1.3 A CULTURA POPULAR DE RUA

Mas, em nossas andanças, observamos uma tradição brasileira, tradição artística, uma tradição cultural, realizadas na rua. Trata-se das grandes festas populares que realizamos em todo o território: carnaval, reisados, congadas, Divino e outras não contadas aqui.

Uma das reverberações produzidas pela expansão conceitual em nossa

7 Noticias: Em 2011 o Prefeito Gilberto Kassab inventou a conhecida Operação Delegada que removia, à força policial, todo artista de rua "que não tivesse autorização" prévia da prefeitura e polícia. <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/04/toque-de-recolher-para-menores-gera-polemica-em-cidades-brasileiras.html>. Acesso em: 18/04/2016

prática docente foi o reconhecimento da arte nessas Festas. Seguindo sua história, pudemos perceber que elas sempre estiveram nas ruas, sofrendo toda sorte de revés, processos de deslegitimação, inclusive, alguns com o apoio de parte da comunidade acadêmica.

A cultura na rua é realizada por artistas não profissionais, artistas não acadêmicos: são os artistas que chamamos de populares, amadores, artesãos. Essa nomenclatura – popular e não acadêmica – é o que muitos pesquisadores têm se esforçado por mudar, posto que ela carrega uma linha abissal invisível que as separam em definitivo. Fomos ao encontro desses Foliões e é o inicio dessa história que vamos contar a seguir.

O PROJETO INTERVENÇÃO URBANA COMO TÁTICA ARTE EDUCATIVA. ENCONTRO COM FOLIÕES, FOMENTADO PELA FAPESP

Foi na busca de experiências com a cultura de rua, distanciada da matriz acadêmica, que nos impulsionou, em 2014, a convidar Milene Valentir Ugliara, Diga Rios e Caio Franzolin a realizar uma caminhada de trocas poética em três localidades já visitadas anteriormente. Com verba aprovada da FAPESP, fizemos uma pesquisa embasada na sistemática da "sociologia das ausências" desenvolvida por Boaventura de Souza. Não estamos registrando as manifestações culturais presenciadas com a preocupação do memorialista, mas buscamos um diálogo possível entre a arte acadêmica da intervenção urbana e a arte religiosa ou não, de rua, que encontramos nesse caminho; buscando ver suas ausências naquilo que se manifesta dos encontros entre pesquisadores e foliões ou festeiros. O programa performativo que nos impusemos para viajar foi o de criar laços de amizade e trocar saberes com foliões, participar das Festas e realizar alguma ação arte educativa.

1. O "MAPA" FESTEIRO DO PROJETO

Em nossa viagem o estudo das Festas não pode ser desenraizado do território a que ele se realiza.

- Quadra 508N – cidade de Palmas (TO). Festa do Divino dos ex-moradores de Canela.
- Bairro do Patrimônio – cidade de Uberlândia (MG). Festa da Folia de Reis Pena Branca.
- Bairro do Glicério – cidade de São Paulo (SP). Escola de Samba Lavapés.

Neste texto só vamos apresentar as histórias da Quadra 508N em TO e do bairro do Patrimônio em MG.

Canelas

Em viagem, passamos pela história de um antigo povoado, às margens do Rio Tocantins, chamado Canela, que foi inundado com a construção da Usina Hidroelétrica de Lajeado. Fomos tomados pela curiosidade em saber como os antigos moradores desse povoado atualizam sua vida comunitária em novo contexto (antes autossuficiente e agrário e agora insuficiente e urbano) e de que modo Canela Velho (como é chamado pelos ex-moradores) permanece entre seus ex-moradores.

> A população do Canela viu Palmas nascer com a celebração da primeira Missa (para a qual dona Noca e seu Daniel foram convidados especiais, como os primeiros moradores de Palmas), e crescer ao longo dos anos com as obras luxuosas até antes não conhecidas por boa parte dos moradores, até a chegada do "progresso" (Para a população do pequeno vilarejo, a instalação da Capital significava uma esperança de melhorias e o fim do esquecimento e do descaso que sofriam enquanto Norte de Goiás) que acabou por ocasionar sua extinção. (MENESES, Verônica Dantas, SILVA, 2006, p. 5-6)

Ao conhecer os ex-moradores do Canela na Quadra 508 Norte em Palmas, encontramos uma gente saudosa da vida entre o banho de rio e os pés de frutas, mas também com muita alegria. Eles mantem algumas festas de sua tradição, principalmente a FESTA DE SÃO GONÇALO e a FESTA DO DIVINO.

PATRIMÔNIO

Na passagem por Uberlândia, tomamos conhecimento da história do bairro do Patrimônio, localidade que deu origem à cidade. Tal localidade vem sofrendo processos de urbanização e especulação imobiliária agressiva que já dispersou a maioria dos que ali viviam. O bairro nasce com os negros instalando-se ali, criando seu território de sustento e de cultura, após a abolição. A localidade é conhecida por suas festividades, principalmente o Congado, a Folia de Reis e o Carnaval. A partir da década de 1970, com a expansão da cidade, a região sul da cidade começa a se tornar cobiçada por especuladores, mudando completamente as características do bairro. Vagarosamente o dito progresso começa a chegar aos moradores: água encanada, esgoto, asfalto.

Em um sopro de ilusão, por algum tempo acreditaram que estavam final-

mente sendo reconhecidos pelo poder público. Mas, qual não foi a surpresa dos moradores quando percebem seu bairro ser rapidamente modificado, prédios serem construídos, expulsando os antigos moradores para novas periferias.

> Seu Bolim [...]: Nós já estamos aqui apertados porque os ricos vêm chegando, e vão apertando a gente.
>
> Seu Gilbertim: [Para] o morador antigo ficou na velha tradição.[Mas depois] formou esses bairros em volta aí, predinhos. Bairros nobres de cima, bairro nobre de lá. Então ficou tudo nobreza em volta e no centro pobreza. O Patrimônio está ficando assim, ó: **Patrimônio aqui em baixo e os prédios fazendo sobra.**
>
> Seu José Vita: Agora, uma casinha pobre igual essa aqui paga hoje imposto igual de um prédio, não tem jeito. Os pobres vão aí tirando para dar pros ricos.
>
> Dona Maria Abadia: É, mas eu não vou lá pra riba não. Aqui eu vou atracar. Bom Pastor, mas lá pra riba eu não vou não.
>
> Seu José Vita: Aí os ricos vão entrando, vão comprando e os pobres vão se retirando. (http://www.emcantar.org/emc10.qps/Ref/PAIA-73MLU4, acesso em 02/11/2015)

Com os novos moradores, sem identidade na cultura do lugar, a comunidade do Patrimônio começa a ter dificuldade em manter suas Folias e seus festejos. Conforme os moradores vão saindo, também as Folias e as Congadas vão se retirando do Patrimônio para se reinstalarem em outros bairros, distantes, dispersos. As famílias vão se mudando para bairros mais periféricos levando seu patrimônio cultural. Entre os antigos moradores encontramos a Folia de Reis Pena Branca que mantém uma festa tradicional, que acontece na terceira semana de janeiro, fora do calendário oficial. A Festa de Reis festeja a visitação dos Magos ao Menino Jesus.

2. AS FESTAS

A primeira impressão que tiramos de nosso convívio com os festeiros e foliões foi um choque de valores entre cidade e campo. O pesquisador Carlos Rodrigues Brandão observa a diferença entre os festejos na vida urbana e na vida rural a partir dos tipos das cerimônias aí cultuadas. Na cidade as cerimônias oscilam entre aquelas de significado universal (Natal, Ano Novo, Juninas) e de significado singular (aniversários, 15 anos, formaturas, bodas), enquanto que as cerimônias nas cidades menores são de afirmação e reconhecimento do *nós* local, reforçando o sentido da vida comunitária (batizados, casamen-

tos, velórios). É tocante essa diferença tanto na Festa do Divino de Tocantins como na Festa de Reis de Uberlândia que visitamos.

A vida nas cidades maiores, constituída por migrantes e imigrantes e impactada com a urbanização, tende a apagar o regionalismo e o sentimento do pertencimento coletivo. Tanto a Festas do Divino como a Festa da Folia Pena Branca são festas de origem camponesa, ainda encontramos histórias de fazenda e assombração, história da uma coletividade em processo de apagamento. As festas aqui estudadas, na contramão do progresso, festejam valores da comunidade. Ambas sofrem o impacto do ambiente modificado pelos valores de urbanidade que as novas gerações se esforçam por se integrar. O que está na base da atitude dos jovens é a noção de progresso, de evolução ou da percepção da dinâmica da vida como constante mutação.

Brandão apresenta-nos a percepção das Festas como ações de interrupções do tempo no espaço da vida cotidiana. Essas interrupções demarcam o tempo da coletividade. As festas demarcam os valores fundamentais de seus festeiros; são conteúdos para a compreensão da vida e da morte. São guias. Tais conteúdos são relembrados coletivamente por meio das Festas. Sejam eles marcos da vida individual sejam os da vida coletiva (rural) ou da vida social (urbano). Portanto, uma das funções das Festas pode ser a realização do tempo da comunidade/sociedade/indivíduo, sua eternidade e sua dinâmica.

> Eis-nos por um instante convocados à evidência, para sermos lembrados ou para que algo ou alguém – uma outra pessoa, um bicho, um Deus – seja lembrado através de nós, para que então alguma coisa constituída como sentido da vida e ordem do mundo, seja dita ritualmente *através* de nós, que, festejados, somos durante a brevidade de um momento especial enunciados com mais ênfase: somos símbolo (BRANDÃO, 1989: p. 8).

A tese de Brandão, é que esse *algo* que a comunidade ou a sociedade "festeja em nós", demarca uma passagem (de um lugar a outro da vida individual e coletiva). A transformação é atestada pela festa que pontua a passagem, construindo o tempo. A cronologia das Festividades cria Memória (histórica para as festividades singulares e memória ancestral para as festividades coletivas míticas). A festa soleniza as transformações presentificando aquilo que deve ser reiterado permanentemente como valor fundamental para o sentido da existência seja em âmbito privado seja em vida coletiva.

A Festa celebra a vida que passa em nós. Passamos com ela e podemos nos alegrar com a energia do corpo ou nos aterrorizar com o seu fim em nós. A festa rememora e dá sentido a essas mudanças que o tempo provoca em nós. A festa substitui o terror da morte pelo desejo da confraternização (viver em

paz comigo e com os outros) e pela busca de compreensão da existência (metaforizada aqui como a viagem). As festas atualizam a presença do divino no mundo por meio dos rituais. Aquilo de que se festeja é o mesmo que se deseja presentificar no corpo e entre os festeiros. Demarcar é cartografar o trajeto testemunhado. O tempo que se presentifica é o tempo da imortalidade, tempo da divindade, portanto, quando se trata de festa ligada à religiosidade. Como isso é alcançado?

Em nossas observações, a Festa é também um acontecimento da ordem do estético/poético, tem um roteiro e uma moldura cênica. É um ritual que se repete todos os anos. Por isso estamos dizemos que o ritual é, também (mas não só), teatro, encenação. O teatro – a ordem dos episódios, o texto que se diz, as vestes e cores, os performers, a cantoria – é fundamental para que *aquilo* que se festeja manifeste-se em nós e entre os festeiros. Que a alegria de estar vivo, a fé, existência das divindades, a generosidade da fertilidade de Gaia, o ciclo permanente da morte e renascimento, todos esses conteúdos podem se manifestar no corpo e nas relações entre os festeiros (todos que ali fazem acontecer a Festa), independente de sua crença.

Não só a reza, mas o modo como ela é feita, atua na graça alcançada. O mito da Nossa Senhora do Rosário que circula por esse Brasil afora é muito pedagógico nesse sentido. A Santa Negra aparece geralmente (mas nem sempre) na beira da água (mar ou rio) para uma negra. Essa escrava vai a seu patrão dizendo não ter feito o trabalho por causa da Santa. Os brancos pelejam tirar a Santa da água, mas ela só sai ao som do batuque, da dança e do canto de Moçambique, Congo e Candomblé apresentados pelos escravos negros. A Santa é retirada do andor pelos brancos e colocada no altar de Igreja onde negros não entravam. No dia seguinte a Santa está novamente à beira das águas mostrando não ter gostado do lugar. Novamente os negros tocam, dançam e cantam para a Santa e, amparados por outros Santos, levam a Santa à Igreja dos Negros de onde ela nunca mais sai. Se o mito de Nossa Senhora do Rosário é um prenúncio da fundação do catolicismo dos negros brasileiros, ele também informa sobre os modos como deve ser feito o ritual para que a Santa se presentifique entre os festeiros. Na festa do Congado de Uberlândia, testemunhamos esse mito, quando a Rainha do Congo recebe a visitação de vários ternos de congada que tem o objetivo de encantar a Rainha com seu batuque, dança e canto até a porta da Igreja de Nossa Senhora do Rosário. O terno escolhido é aquele que conseguiu "despertar a Rainha". A arte dos foliões é fundamental, seja por suas qualidades de execução, pelo "toque", pelos passos da dança, seja pelas letras, seja ainda pela tradição, tudo é quesito de valor para "agradar" a Rainha.

Na perspectiva da Etnocenologia, estudam-se as expressões humanas es-

petacularmente organizadas. O espetacular deriva do ladim *spectaculum* associado ao que é admirável; o que é digno de ser contemplado. Outra significação atribuída trata da espetacularização como uma maneira de apresentar algo de modo a tirá-lo da forma banal do cotidiano. Destaca-se o que é de importância fundamental seja para o campo da vida privada seja para o campo da vida comunitária ou pública. Nesse sentido, pode-se dizer que as festas populares são a espetacularização de algo que se deseja retirar da cotidianidade, algo que merece ser contemplado e relembrado.

> As realizações de caráter espetacular vão além de uma necessidade vital, orgânica de sobrevivência. Relacionam-se com o jogo estético de um acontecimento que, ao ser executado, se completa na recepção do objeto por uma plateia que assiste, que contempla, que dialoga com o que é apresentado (DUMAS, 2010).

A experiência estética da Festa, segundo Brandão e também observada por nós, segue pela estética do exagero. Como trata-se de um acontecimento dentro da moldura do ritual, é possível aos festeiros deixar-se tomar pelo que é festejado e transfigurar-se. A Festa toma a vida, transfigura-a, para depois devolve-la à normalidade do tempo ordinário.

> A festa se apossa da rotina e não rompe, mas excede sua lógica, e é nisso que ela força as pessoas ao breve ofício ritual da transgressão" (BRANDÃO, 1989: p. 9).
>
> O que se come sempre come-se agora, muito mais e em lugares cerimoniais, fora de casa; o que se bebe bebe-se muito mais e em nome de alguma coisa que mereça o gasto e a ressaca; o que se fala, canta e dança é enunciado por mais tempo e com bastante mais prazer ou fervor (IDEM: p. 10).

A normativa da vida urbana interfere nessa exacerbação que muitas vezes se dá pela bebida, pela música e pela dança noite à dentro. As bebidas são proibidas em Uberlândia pois a quadra em que a Festa se dá é da Prefeitura (o proprietário com suas regras de uso). Temos que tomar as bebidas de modo discreto ou atravessamos a rua. A música e os fogos em Palmas são cada vez mais inviabilizados seja pela lei do silêncio que não respeita e se impõe sobre a tradição, seja pela reclamação da vizinhança que não pertence a comunidade ou não congrega da mesma mitologia.

No ritual é como se todos estivéssemos no mesmo barco, sendo devora-

do pelo mesmo tempo. E se na vida social as desigualdades estão explicitadas, no ritual da festa as hierarquias perdem sentido. A parentada, a vizinhança, a comunidade de fiéis, os simpatizantes sejam ricos ou pobres, velhos ou moços, alcoólatras ou abstêmios, todos que estão entre os convivas, vivem a utopia da união, celebrando o encontro e o passageiro que é a existência.

Para Brandão, em geral, as Festas católicas no Brasil são constituídas por três partes:

1. Parte religiosa: novena, missa e procissão.
2. Parte folclórica: os folguedos (dança de fita, quadrilha, dança da sussa, cavalhadas, danças das irmandades – congo, Moçambique, marinheiro)
3. Parte profana: diversão com músicos ao vivo, dança profana, etc.

> Não é errado, portanto, dizer-se que a festa é justamente essa bricolagem de ritos, folguedos e festejos de devoção e de pura e simples diversão. Bailes e forrós, pagodes antigos e danças de catira ou jongo concorrem com as apresentações mais modernas de "shows sertanejos" e rodeios, com escolhas de Rainha da Festa (IDEM: p. 13)

As três partes traz a dimensão de aproximação da Festa com a viagem para o autor. Cada parte é um lugar visitado. Essa viagem promete e provoca transformações no comportamento cotidiano dos festeiros.

> Decora-se a rua e vai-se a ela por um casto temor do homem diante da divindade; pelo rito coletivo que torne público o desejo, mas também a efusiva aletria de sentir-se salvo e até santo, livre, com a festa, da poeira do pecado, piedoso da salvação pessoal, diante da majestade terrível de um deus ao mesmo tempo distante e paternal, senhor do mundo mas amigo de festas (IDEM: 14).

A festa, por ser na rua, é aberta a todos que quiserem ali estar, seja como participante ativo seja como mero espectador. O fato de ser na rua ou em espaços públicos abertos à população, dá à festa brasileira um caráter especial. Fala-se de um catolicismo à brasileira, em que o ritual fica aberto a todos e não à minoria de fiéis. A festa atesta a polissemia dada àquilo de que se comemora, à multiplicidade social.

Essa tradição das festas à brasileira traz para o campo do estudo da brasilidade, um traço de festeiros que parece ser local. É como se a rua fosse o lugar em que apresentamos o que somos e o que queremos. Brandão aponta para um

modo de viver em que dividimos o tempo do trabalho produtivo com o tempo das festas de tal modo que um não poderá estar sem o outro.

> Possivelmente mais humana do que o próprio trabalho, a festa não quer mais do que essa contida gramática de exageros com que os homens possam tocar as dimensões mais ocultas de sua própria difícil realidade. Generoso espelho de ser mais denso do homem, eis que a festa o revela, de tão fantasiado, posto a nu como nunca (IDEM: pp. 16-17).

Por fim, o sistema de trocas e o agir pela lógica da tática na Festa aproxima a arte da intervenção urbana que praticamos.

As Festas são preparadas com muita comida e bebida, oferecidas para todos que nela estão. Para que isso aconteça, há uma organização da comunidade. Os modos de organização variam de Festa, de região, das condições dos festeiros. O que importa aqui é entender que é preciso que os organizadores inventem modos de angariar a comida, bebida, ornamentação e tudo o que é preciso para que a Festa aconteça conforme a tradição e gosto da coletividade. Esses organizadores inventam leilões, bingos, almoços ou jantares para recolher ofertas. Também saem campeando entre as casas com suas Folias cantando e oferecendo benção em troca de pouso, alimentação e donativos para a realização da festividade, donativos que podem ser oferecidos na forma de comidas cruas (animais, frutas, verduras, grãos) ou dinheiro. Outros oferecem seu trabalho para ornamentar ou cozinhar. Aí está um **sistema de trocas** completamente diferente do mercantil.

> Troca-se o trabalho por honrarias, bens de consumo por bênçãos, danças por olhares cativos, o investimento do esforço pelo reconhecimento do poder, a fidelidade da devoção pela esperança da benção celestial. Obedece-se ao mestre, ao festeiro, ao padre, ao chefe da torcida, ao maestro da banda. Cumprem-se promessas, votos feitos. Essa é a essência da festa no Brasil. Porque, cheia de falas e gestos de devoção, ruptura e alegria, ela afinal não é mais do que uma sequência cerimonialmente obrigatória de atos codificados de dar, receber, retribuir, obedecer e cumprir (IDEM: p. 11).

Na perspectiva das trocas produtivas (mercantis, consumistas) a Festa pode ser interpretada como uma conspiração contra o trabalho produtivo e sua ordem social (BRANDÃO 1989: p. 13).

Outra aproximação que podemos fazer com os festeiros é a tática da invisibilidade. Quando realizamos as Intervenções Urbanas com estudantes de

Graduação, a essência do que buscamos é aprender a perceber dimensões humanas invisibilizadas em nosso cotidiano. Nesse exercício de percepção, geralmente mediado por um programa performativo (essa é a nossa moldura), passamos a reconhecer as zonas opacas existentes na cidade, de que nos fala Milton Santos. Aprendemos com o caminhar (deslocamento), na posição de viajante (aquele que está de passagem), realizando a ação poética que, por sua vez, carrega o que se determina como importante a ser espetacularizado pelo coletivo de artistas e aprendizes. Deslocamos o ensino (de conteúdos e modos de produção do conhecimento já consagrados) para processos de aprendizagem filosófica. Buscamos aprender a ver a linha abissal que separa o saber acadêmico de saberes fundados fora os princípios científicos vigentes.

No bairro do Patrimônio, quisemos realizar a projeção do vídeo que elaboramos, sobre a comunidade e esse processo de destruição proporcionado pela especulação imobiliária, em uma das construções dos "predinhos", símbolo do sufocamento. No entanto, o capitão da Folia Pena Branca, o guardião da Festa de Reis que estudamos, contra argumentou dizendo que aquela ação poderia voltar-se contra eles. Que não estavam contra o "progresso", a prefeitura, nem queriam fomentar qualquer tipo de ressentimento aos novos moradores. Fizemos, então, a projeção no quintal de sua casa e a família chamou os festeiros mais atuantes na organização da Festa para assistir e comentar nosso vídeo. Acostumados a realizar as Intervenções Urbanas na chave da "desobediência civil", a posição do Capitão, nos fez refletir sobre nossas diferenças. Em nossa interpretação, nosso Capitão parece aproximar o "progresso" e seus séquitos (prefeitura, burguesia) aos antigos senhores de escravos – um soberano, com seu poder moderador (o que decide sobre a vida e morte de seus súditos) disfarçado de democrata na atualidade. A batalha direta com o Gigante é inglória e, por isso, não vale a pena. Então, buscando a posição tática da invisibilidade, os Foliões mantêm seu lugar de aprendizado (espiritual ou outros) preservado.

A desconfiança é uma arma de sobrevivência e lucidez de quem conhece sua posição de dominado. Age na perspectiva da tática e não da estratégia. Diante do soberano (o vencedor; o proprietário) atua-se pela negociação por intermédio de seus mensageiros (funcionários da prefeitura, políticos simpatizantes, policiais, artistas e pesquisadores acadêmicos, etc.). A ação é pela flexibilidade tática e não pela guerra direta, própria do estrategista.

Esse modo de pensar e sentir-se no mundo, talvez seja um dos possíveis geradores de conflitos entre as novas gerações que cada vez se interessam menos pela Folia, mas que fazem brilhar os ternos de Congadas e o Carnaval em Uberlândia. Os movimentos sociais de criminalização do racismo e as reinvindicações por maiores igualdades de acesso à educação (para melhores colocações no mercado de trabalho) e a representatividade política são muito atuantes

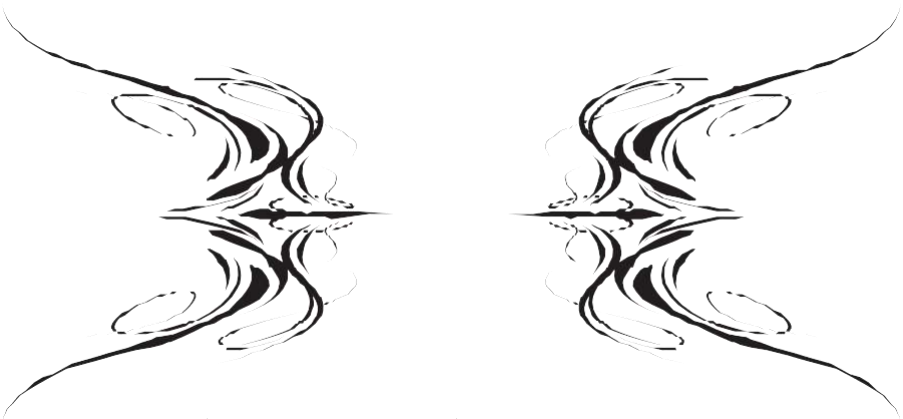
na Uberlândia da atualidade (diríamos que tal acontece em todo o território brasileiro com maior força em algumas regiões).

Estamos diante de uma maneira de fazer arte fora da ideia da "obra de arte". Não se trata de uma atividade humana separada da vida. Não se trata de criar objetos estéticos para serem contemplados, mesmo que esses tenham funções não utilitárias, como é o caso de uma apresentação de teatro. Nem tão pouco se trata de arte de profissionais, pessoas que vivem financeiramente da Folia ou da Festa, mesmo que encontremos um ou outro mercantilizando suas habilidades. A arte que vivenciamos nas Festas populares está mais próxima da "arte de viver", da arte como exercício ético, do que da arte como técnica.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DUMAS, Alexandre Gouvêa. **Etonocenolgoia e comportamentos espetaculares:** desejo, necessidade e vontade. <http://portalabrace.org/vicongresso/etnocenologia/Alexandra_Gouvea_Dumas_-_Etnocenologia_e_comportamentos_espetaculares.pdf>. Acesso em: 18/04/2016.



Arte (Música) e Educação: o diálogo necessário

CATARINA JUSTUS FISCHER

Doutora em História da Ciência pela PUC/SP. Pós-doutorada em Educação pela Universidade Nove de Julho (PPGE).

Certa vez, quando eu ainda era uma estudante de música, assisti a uma palestra apresentada pela poetisa e professora Adélia Prado, que definiu a arte da seguinte maneira: "Eu sentia uma coisa e botava lá". E, quando cedemos a esta necessidade e criamos algo, estamos fazendo arte, tornando-nos artistas e, talvez, criando uma obra de arte.

Mas algo além desta frase de Adélia Prado me atingiu como um dardo. E esse dardo atingiu o alvo quando ela mencionou que "Criar não é algo que vem assim fácil. Eu sento e decido criar e pronto, a criação simplesmente acontece!". Ela dizia, entre várias coisas, que a criação exige muito trabalho do seu criador, e que este trabalho implica em aprender. Segundo suas palavras: "É preciso primeiro aprender a escrever a língua corretamente para depois poder fazer subversões na ordem sintática e gramatical".[1]

A música é considerada como uma arte, (KIVY, 1991, p. 544) que distrai, que diverte e que relaxa, certo? E atualmente ela está muito pouco relacionada à educação, correto? Pois bem, ela é uma arte, mas a música só pode ser uma arte quando interpretada por um artista. E para que este artista possa criar em sua arte musical, ele também tem que aprender. E quando a música pode ser considerada educativa? Quantas vezes paramos para pensar a respeito da música? E o que é a música, afinal? Arte ou educação?

Em uma palestra sobre a linguagem musical ministrada por mim para diversas professoras da educação infantil, na Universidade Nove de Julho, em março de 2016, o encantamento apoderou-se de nossa sala de aula quando perguntei às professoras se elas gostavam de música. Os olhos da grande maioria brilharam. Mesmo exaustas, após um longo dia de trabalho e de trânsito enfrentado para chegar no horário ao curso, elas se animaram e imediatamente começaram a interagir comigo e com a música.

Muitas tinham relatos sobre suas experiências com a música, e estavam ávidas para compartilhar estas experiências com a sala. Havia apenas duas músicas entre elas. Uma que cantava e uma outra que tocava violão. Apenas 40% dessas professoras se consideravam musicais mas 100% delas disseram que gostavam de música, ao serem perguntadas.

A seguir, dentro da dinâmica do seminário, foi pedido às professoras que se dividissem em grupos.

Foram divididas em quatro grupos de oito professoras cada, dentro da sala da pós-graduação da Universidade Nove de Julho, e perguntei a elas: O que é música? As respostas de cada grupo foram as seguintes:

a) Grupo 1 – "Conjunto de vibrações, ritmos, energia que contagia!

1 Adélia Prado, em palestra na Faculdade de Música Santa Marcelina, São Paulo, 1997.

Emoções e expressões, espiritualidade. Apreciação, relaxamento, música é vida".

b) Grupo 2 – "Forma de se expressar. Combinação de sons, melodias e ritmos. Linguagem comunicativa".

c) Grupo 3 – "É a combinação de sons e silêncios, de forma organizada. Tem ritmo, sonoridade, compasso, tempo. Transmite sentimentos, desperta emoções, ideias, poesias, comunicação. A música está presente em todas as culturas".

d) Grupo 4 – "Organização entre som e silêncio. Harmonia de som e de ritmo. Conjunto de sons, vibrações, tempo. Linguagem universal. Notas musicais. Harmonia, arranjo. Letras".

Normalmente, música é definida como sendo a arte dos sons.

Mas, como se pode notar, as professoras referem-se à música como sendo *organizada, linguagem universal* e *que emociona,* entre outras.

De fato, a música é constituída de *melodia, ritmo* e *harmonia,* de maneira organizada. Ela é uma *linguagem universal,* pois podemos apreciar e nos comunicar com diversas culturas diferentes através da música. E é fato que ela *desperta emoções*. E não apenas as emoções, pois atualmente temos diversos estudos comprovados de que a música desenvolve e modifica a estrutura de nossos cérebros. Ao mesmo tempo, a música possui propriedades da física, enquanto ela é som. E são três as suas propriedades físicas: a altura, a intensidade e o timbre. A música, em suma, é isso! Mas será que é apenas isso mesmo?

O educador e músico R. Murray Schafer (1992, p. 25) mostra esta questão numa sala de aula de música, quando ele pergunta a seus alunos o que é a música para eles, e recebe as seguintes definições:

1. "Música é alguma coisa de que você gosta".
2. "Música é som organizado com ritmo e melodia".
3. "Música é som agradável ao ouvido".
4. "Música é uma arte".
5. "Música é uma atividade cultural relativa ao som".

Como poderemos verificar a seguir, cada uma destas definições irá nos remeter a questões muito além daquilo que habitualmente estamos acostumados a achar que seja música. E será ponderando sobre estas definições dadas em sala de aula pelos alunos de Schafer que algumas pontes serão construídas neste estudo, para tentar cada vez mais incentivar este diálogo entre a música e a educação.

As questões são enumeradas pela ordem das definições dadas pelos alunos, assim como comentadas nesta mesma ordem.

1. MÚSICA É ALGUMA COISA DE QUE VOCÊ GOSTA

Quando alguém detesta a cantoria que se faz nas óperas, morre de tédio em recitais de música de câmara, ou enlouquece com o *funk*, podemos afirmar que aquilo que estamos ouvindo não é música? De acordo com a definição dos alunos de que "Música é alguma coisa de que você gosta", toda a espécie de música da qual não gostamos não poderá então ser considerada como sendo música? Mas é impossível afirmar que tanto a ópera quanto a música de câmara, assim como o *funk*, não pertençam a um gênero de música, mesmo tratando-se de uma música da qual não gostamos.

A este respeito podemos citar a teoria de David Hume (1963, p. 226) que coloca duas constantes para a apreciação de uma obra de arte, chamando-as de *novelty* e *facility*. Hume acredita que a base da compreensão de uma obra e seu apreço surgem da novidade e da facilidade em entender a nova peça. Quanto mais fácil for seu entendimento mais rápida e tranquila será a adesão do público a ela. O público quer sempre o novo, mas um novo que ele entenda e um novo que possa facilmente decifrar (DORFLES, 2001, p. 11). E este é um problema do gosto de cada um para as artes. Normalmente, as pessoas não gostam de se delongar naquelas coisas que supostamente existem para as distrair ou divertir. Como a arte, a música, mais especificamente, tem como conceito ser uma diversão, entretenimento; só de ter que pensar sobre ela, torna-se inconscientemente um fardo difícil de carregar. Mas se as pessoas prestassem mais atenção àquilo que lhes é exposto pelas artes, e tentassem compreender, em todas as instâncias, não haveria tanta dificuldade em aceitar qualquer tipo de arte, pois, para poder apreciar, falar, criticar ou negar algo, é necessário em primeiro lugar o conhecimento daquele tema exposto.

Notamos que o gosto está intimamente entrelaçado à questão do conhecimento, pois geralmente o que acontece é que não gostamos daquilo que ignoramos. E este é o grande problema que envolve a atualidade. A falta de educação – logo, do conhecimento – é que vai nos limitando cada vez mais e nos tornando cada vez mais míopes para aquilo que de fato seja importante ou belo. O gosto, sabemos, é algo que não pode ser avaliado materialmente, senão empiricamente, e é considerado essencialmente algo subjetivo. Entretanto, o nosso gosto pode ser refinado, alterado, modificado pois ele é mutável, instável, e pode estar abarrotado de equívocos e de incertezas (DORFLES, 2001, p. 9). Este gosto pode ser apurado através de um mecanismo altamente negligenciado atualmente: a educação.

Portanto pode-se afirmar que esta primeira definição sobre a música ser algo do que gostamos, como vimos, é insatisfatória. A música não é necessariamente algo do que gostamos. Nem por isso ela deixa de ser considerada como música. As professoras dividiram-se nesta questão quando comentamos sobre o estudo de Schafer, mas, no final do debate, acabaram concordando que mesmo sem gostar de um gênero musical ela continua sendo considerada música. Entretanto concordaram também que, para que se venha a apreciar determinadas músicas, será necessário um devido treino da escuta, um conhecimento maior sobre o tema musical.

2. MÚSICA É SOM ORGANIZADO COM RITMO E MELODIA

Uma reflexão mais apurada e profunda sobre esta questão teria que abordar diversos campos do conhecimento, tais como a física (física do som), a neurologia (cognição, percepção), a otorrinolaringologia (escuta) e muitas outras. Entretanto não cabe no momento um detalhamento tão aprofundado sobre o tema. Serão debatidas apenas as questões essenciais ao bom aproveitamento desta reflexão.

Importante ressaltar que as professoras que fizeram parte dos grupos montados em aula na pós-graduação da Universidade Nove de Julho deram exatamente a mesma resposta que os alunos de Schafer.

Considerações a respeito do ritmo suscitam perguntas do tipo: Quando uma bateria é percutida ela pode ser considerada como sendo música?[2] A resposta, claro, é afirmativa, pois o músico que percute a bateria, está fazendo música, certo? Mas não existe nenhum encadeamento melódico[3] nesta percussão! E pode ser considerada música mesmo assim? E se eu tamborilar meus dedos numa mesa aleatoriamente, continuamente e dentro de um padrão, estarei fazendo música? O lixeiro jogando o lixo dentro do caminhão todos os dias, no mesmo ritmo estará fazendo música? E a melodia, que é definida como uma sequência organizada de sons, uma série de notas, com alturas e intervalos diversos, organizadas para expressar emoções, sem um padrão de ritmo poderá ser reconhecida como sendo propriamente uma melodia? De acordo com

2 Percussão: Nome genérico que designa os instrumentos da orquestra de que se tira o som batendo; compreende principalmente os timbales, o bumbo, os pratos, o triângulo, bem como o vibrafone, os sinos e o xilofone. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/percussao/>. Acesso em: 19 fev. 2016.

3 Melodia: é uma sucessão rítmica de tons em diferentes intervalos. Disponível em:<http://www.significados.com.br/melodia/>. Acesso em: 19 fev. 2016. Pode ser definida também como um conjunto de notas dadas de forma sucessiva, e que fazem um sentido musical. Disponível em: <http://www.portalmusica.com.br/definindo-o-que-e-uma-melodia-musical/>. Acesso em: 19 fev. 2016.

Schafer, sim, pois a melodia é apenas uma sequência "organizada" de sons, e o ritmo, uma sequência "organizada" de apoios, e a palavra-chave para sua definição é "organizada" (SHAFER, 1992, p. 33). Ainda segundo Schafer, o fato de um compositor pensar em uma sequência "organizada" dos sons, transforma estes em algo muito diferente do que os sons que escutamos nas ruas; por exemplo: freios de carros, buzinas e gritos aleatórios. Entretanto, não podemos nos esquecer de que estes sons também podem ser transformados em música caso a sua produção seja intencional e "organizada".

O pianista e também compositor brasileiro Osvaldo Lacerda (1927-2011) define a música como sendo a *arte do som* (LACERDA, 1961, p. 1). Segundo o compositor, instrumentos que não produzem uma altura definida do som (notas), produzem ruídos e não fazem sons; logo, não são música. Mas estes mesmos instrumentos, quando fazem parte das orquestras e estão inseridos dentro de um contexto musical, produzem sons organizados e são considerados como música.

Mas considerar como música qualquer som "organizado" já é uma outra coisa. Considerar que a música deve ser um som "organizado", feito com a intenção de ser ouvida, na qual independe o ritmo da melodia,[4] também faz parte de uma afirmação que merece uma análise mais aprofundada. Não é o escopo deste texto, pois só esta análise merece um capítulo a parte, mas é inevitável dar uma pincelada neste tema.

Por exemplo, se listarmos em ordem alfabética na literatura todas as palavras constantes, digamos, dentro de um romance, será que conseguiremos obter o mesmo entendimento sobre a estória que está sendo narrada em uma sequência no livro? E se organizarmos todas as notas de uma melodia em uma lista, da mesma maneira, conseguiremos ouvir música? Resumidamente, o ponto nevrálgico desta questão é que talvez estejamos aqui falando da sintaxe da música, isto é, de seu arranjo, de sua combinação ou disposição intencional. Portanto, muito além de considerar a música como sendo um conjunto de sons "organizados", devemos atribuir a ela também uma combinação, ou uma disposição destes sons.

Por conseguinte, nota-se que é possível haver música apenas quando uma produção do ritmo e da melodia for de fato organizada e, muito importante ressaltar, de alguma maneira intencional. Assim sendo, intencional e organizada, será tanto entendida como dominada. E para ser dominada, deverá ser tecnicamente aprendida. Consequentemente, terá que haver o esforço para o estudo, e o empenho da pessoa, para que se possa aprender.

4 O conceito sobre o som "organizado" ser considerado música faz parte de um estudo maior que pode ser lido na íntegra no livro de Schafer (1992), O Ouvido Pensante.

Portanto, podemos dizer que a música é uma ideia de sintaxe pura, expressa como som, e não se trata apenas de ser o *som organizado com ritmo e melodia.* E talvez possamos acrescentar que todo som que seja produzido intencionalmente, conforme vimos, pode ser considerado como um som musical. Logo, pode ser considerada como uma composição, arranjo ou síntese.

3. MÚSICA É SOM AGRADÁVEL AO OUVIDO

Se escuto a *Sagração da Primavera*, o ballet composto por Igor Stravinsky (1882-1971), e digo que o que ouço é agradável para os meus ouvidos, alguém poderá me dizer que devo estar ficando surda, pois realmente, numa primeira escuta, não há nada de muito agradável ao ouvir esta obra, e não estou emitindo o meu julgamento para a qualidade musical desta monumental obra de Stravinsky.

A comparação entre Stravinsky e Picasso no mundo da pintura é inevitável. E o paralelo entre ambos não ocorre apenas em suas conquistas e no impacto de suas obras. Ambos sofreram ataques, mais do que o limite tolerável, de críticas e escárnios desfavoráveis. Apenas estou afirmando que não se trata de uma peça musical de escuta agradável e nem muito tranquila, visto que, quando a mesma estreou em Paris, causou furor, numa das ironias da história da música.

A orquestra que executava o Balé mal era ouvida, naquela noite caótica de 29 de maio de 1913. O maestro Pierre Monteaux regeu até o final uma execução musical que mais parecia um campo de batalha, transformando o *Theatre des Champs Elysées* em cenário de um pandemônio jamais visto anteriormente. O público enraivecido, tanto pela coreografia criada por Vaslav Nijinsky (1889-1950) quanto pelo som que conseguia captar, urrava e vaiava o que supunha ser uma forma de blasfêmia e de uma tentativa de destruir o que conhecia como música. As luzes do teatro eram constantemente apagadas para serem novamente acesas, numa tentativa de acalmar a ira e o pânico que se iniciava entre o público. Foi o maior caos. Há relatos que contam que alguns músicos da orquestra fraturaram ossos e se machucaram gravemente. (FISCHER, 2003).

Realmente a escuta da *Sagração da Primavera* não se classifica, de acordo com Hume, como uma *facility.* Stravinsky revolucionou a maneira de se escutar a música em seu tempo. Ele subverteu o ritmo, colocou a percussão em evidência, algo inusitado para as regras da música daquele tempo, usou de dissonâncias jamais pensadas até aquela altura, e revolucionou os aspectos harmônicos nesta composição. E aquilo que causou tanto furor, tanta revolta no passado, hoje é considerada como um marco na musicalidade erudita, uma obra genial, de um gênio da música.

Logo, conforme vimos acima, pode-se afirmar que nem sempre o som musical que ouvimos é agradável ao ouvido. Mas atualmente ninguém pode dizer que a *Sagração da Primavera* não seja música, assim como quando ela estreou, apesar do ódio que despertou, sempre foi considerada como música. A sonoridade nem sempre tem que ser agradável para que seja considerada música. Além da *Sagração da Primavera*, existem diversas outras formas musicais que para os ouvidos ocidentais poderão soar estranhas e desagradáveis numa primeira escuta, e que, mediante um treino, ou uma educação apropriada, venham a ser consideradas como belíssimas formas da arte musical.

4. MÚSICA É UMA ARTE

Segundo o pintor e artista francês Henri Matisse (1869-1954), "[...] criar é próprio do artista; onde não há criação, a arte não existe". Matisse diz que para se criar é necessário sustentar um grande esforço contínuo para a verdade, e que esta verdade encontra-se na observação da natureza e no amor, que está na origem de toda criação.[5] Podemos entender a "observação da natureza" como sendo também uma maneira de aprendizado. E esta constatação nos remete à máxima que diz que é "[...] o observador quem engendra a natureza física daquilo que observa" (FISCHER, 2016, p. 129).[6]

Segundo o filósofo e crítico de arte Gillo Dorfles (2001, p. 52), para muitos, quando uma arte não é aquilo que conhecemos como a "grande arte", como por exemplo a arte de Raffaello, Bach ou Dante, aquela que é aceita por todos,

> É considerada no melhor dos casos como um complemento facultativo e agradável, ou apenas graciosos em que, nem por sombras, se advirta a importância enorme que tem, para uma existência equilibrada e sage, aquela componente lúdica de que a arte participa, como participam todas as mais elevadas manifestações do homem: desde a paixão pela investigação científica até à luta social e política. Essa atitude de absentismo estético é um outro fenômeno singular na atual sociedade e não poderá ser corrigido enquanto não se atribuir de novo à arte uma importância essencial, não apenas complementar, na nossa vida social.

Motivo pelo qual não se deve emitir um julgamento a respeito de uma arte a qual se desconheça. O que deverá ser feito para se emitir uma opinião sobre uma peça, seja ela um filme, um quadro, um livro, uma música ou qual-

5 Natureza da Atividade Criadora, de Henri Matisse, cópia em xerox do texto, do acervo da autora.

6 Esta máxima refere-se ao som produzido ou não por uma árvore que tomba na floresta.

quer outra manifestação artística, é primeiramente buscar entender o artista, seu mundo, seu contexto e sua obra, para então apreender o significado do que está sendo apresentado. Devo incluir também as palavras da professora emérita da USP, Leyla Perrone-Moisés (1980, p. 55), pois sua constatação é extremamente relevante à arte.

> A lição de Barthes, como a de todo artista, pode resumir-se no seguinte: "Eis o que eu fiz, isto é para ser refeito, pois já está feito; mas o fato de que eu o tenha feito prova que é fazível". A grande questão de um ensino artístico e, no caso de Barthes, de um ensino escritural: aberração, se ele for entendido como transmissão de *know-how*, pois o *know-how* da arte é irrepetível; mas possibilidade, se entender esse ensino como a aprendizagem de uma postura ou de uma impostação artística.

Mas em que, ou como será a música, uma arte, afinal?

Se procurarmos definições sobre a música como sendo uma forma de arte, poderemos encontrar dúzias delas, entre estas:

a) a música é uma arte performativa;
b) a música é uma arte pois ela, como toda a arte, é gerada por alguém (um artista);
c) a música é arte porque mexe com os sentimentos, com a beleza, e é uma forma de expressão do ser humano.

As professoras dos grupos formados durante a aula da pós-graduação da Universidade Nove de Julho, uma vez mais coincidiram em suas respostas com as das definições acima.

Esta é uma questão extremamente complexa pois, para determinar como a música é uma arte, os elementos que compõem a arte devem ser discutidos, o que não cabe neste estudo neste momento (SCHOEN, 1942, p. 115-121). Entretanto resumidamente pode-se dizer que a arte é algo que brota de dentro do homem, para completar a sua necessidade de expressão. Assim, a música, como uma forma de expressão, que também brota de dentro do homem, transforma-se em arte.

5. MÚSICA É UMA ATIVIDADE CULTURAL RELATIVA AO SOM

Algumas conjecturas sobre os primórdios da música revelam que desde o paleolítico, provavelmente, as mães já cantavam para ninar os seus filhos. Na história da humanidade podemos acompanhar, mediante diversos indícios

musicais, esta realidade. Encontramos estes indícios através de relatos que a nós chegaram via tradição oral. E sabemos que, para este resgate das memórias da Antiguidade, a música transmitida oralmente foi uma grande auxiliar (FISCHER, 2014, p. 60-65).

Como se sabe, na Grécia da Antiguidade havia aquela noção das pessoas virtuosas serem as que cultivavam o conhecimento, as que eram corajosas, leais, justas, fisicamente fortes e ágeis, e que também demonstravam um senso apurado da beleza. A finalidade da educação naqueles tempos era o de assegurar ao maior número de pessoas (homens livres, considerados como cidadãos das cidades-Estado gregas) a obtenção destas qualidades.

Em todas as civilizações do passado até as atuais, em culturas distintas, a música exerceu e exerce uma grande parte ativa, tanto como um meio de diversão como sendo uma forma artística de expressão.

Conforme afirma o musicólogo Ian Cross (2012), a música é compreendida, tanto pelo seu sentido geral como restrito, pela dinâmica dos processos históricos ou culturais. Será em vão procurar entender a música, em qualquer área do conhecimento, que não seja através da sua história ou de sua cultura,.

Por incrível que pareça, a lei mais antiga que existe nas ciências é a lei da música. Esta é atribuída a Pitágoras, conforme se sabe, com a inclusão da música junto às outras disciplinas matemáticas, tais como a aritmética, a geometria e a astronomia (BOD, 2013, p. 37).

Culturas da Antiguidade e da Idade Média, tais como a grega, indiana e chinesa, assim como a africana, todas possuem uma historiografia muito rica referente à musica.

Por exemplo, a tradição mais antiga da Índia está ligada ao ritual de memorização dos *vedas*, baseado nos hinos (*pathas)*. Os fundamentos da musicologia, da dança e do drama indiano aparecem no tratado da figura mítica de Bharata Muni (cerca de século I a.e.c.) (BOD, 2013, p. 37).

Já na China, as primeiras análises da música chinesa encontram-se no *Livro dos Ritos*, de Lijii, que foi atribuído a Confúcio, no qual consta um capítulo inteiro referindo-se à prática musical. Interessante notar também que a mais importante obra da musicologia da Antiguidade chinesa, atribuída a Liu An (179-122 a.e.c.), dá-se primeiramente através da matemática (BOD, 2013, p.43).

No mundo islâmico da Idade Média, Al-Kindi (cerca 801-873) foi talvez o primeiro a aplicar a teoria da música grega da Antiguidade ao idioma árabe (BOD, 2013, p. 115).

A riqueza musical produzida na África era imensa, apesar de quase nada de sua musicologia ter chegado até nós na atualidade. Entretanto, o que se sabe é que os manuscritos de Songhai de Timbuktu discutem a música de seu tempo. Mas foi Jan Huygen van Linschoten (1563-1611), um mercador e explora-

dor neerlandês, que viajou extensamente pelas zonas de influência portuguesa na Ásia, quem forneceu as primeiras descrições de um instrumento musical africano quando fez a sua passagem por Moçambique a caminho da Índia em 1596 (BOD, 2013, p. 208).

A música possui uma linguagem peculiar e também se relaciona com as múltiplas áreas do conhecimento. Pode-se atribuir à música diversas categorias irrefutáveis, tais como sendo ação, matemática, álgebra e física, entre inúmeras outras.

Apenas como uma pequena ilustração, vejamos como a música pode ser relacionada à matemática. Para determinadas composições musicais e para a escuta musical, a teoria da música utiliza, como recurso, a teoria da matemática.

Por exemplo, diversos compositores se apropriaram da sequência do matemático medieval italiano Fibonacci (c.1170-c.1250), também conhecido como Leonardo de Pisa. Em seu livro *Liber Abaci,* ele relaciona uma sequência de números, conhecida atualmente como a sequência de Fibonacci (MADDEN, 1999, p. 57). Esta sequência numérica[7] foi muito utilizada por arquitetos, escultores, pintores e compositores, porque a simetria que prevalece na arquitetura, na natureza, assim como na música, está relacionada à arte.

Compositores utilizaram-se da sequência de Fibonacci em suas composições assim como da proporção de ouro de Pitágoras, conhecida como Phi.

A sequência de Fibonacci também tem relação com a natureza, pois tanto as pétalas das flores como as copas das árvores e os ramos das plantas contêm os números desta sequência, pois as plantas e a natureza apresentam padrões matemáticos fixos. A proporção de Fibonacci é considerada pelos artistas e arquitetos como sendo esteticamente muito agradável (ROBERTS, 2016, p.185).

A formação do gosto, em especial o musical, dá-se com a interferência de alguma forma da cultura à qual pertence o ouvinte. Mas a linguagem musical per si não necessita de nenhum conhecimento prévio para ser entendida. Isso se nota a seguir.

Joel Ostdiek (2014), estudante, professor e músico da Universidade Notre Dame de Indiana, Estados Unidos, relata sua experiência quando foi enviado a Uganda como educador infantil. Diz que começou a conversar com as crianças (em inglês) e todos os olhinhos se arregalaram olhando para ele sem entender nada do que ele dizia. E permaneciam em silêncio olhando para ele, implorando (segundo o próprio) silenciosamente pelo conteúdo que ele iria emitir. Conta que tentou utilizar-se de diversas estratégias de ensino, todas sem sucesso. Mas foi apenas quando utilizou-se dos padrões rítmicos, como o uso das palmas e das batucadas percutidas, que conseguiu imediatamente o entu-

7 A sequência de Fibonacci: 1,1,2,3,5,8,13,21,34,55,89,144.....

siasmo das crianças e sua receptividade, comunicando-se com elas e relacionando-se com todas como se não houvesse a barreira da língua a separá-los.

Sem dúvida, a música é uma atividade cultural, assim como é uma linguagem que permeia todas as culturas, uma linguagem sonora que é compreendida por culturas diversas entre si, e que dispensa maiores traduções.

Todos podemos nos expressar e nos comunicar através da música, uma das razões de ser tão importante a educação pela música de todos os seres humanos.

O compositor, etnomusicólogo, educador e pedagogo, linguista e filósofo húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) trabalhou arduamente durante a sua vida inteira para que a música fosse implementada desde a mais tenra idade das crianças nas escolas. Ele acreditava que o solfejo deveria ser ensinado a todas as crianças antes mesmo do alfabeto (CHOKSY, 1981, p. 6).

Este tema é extenso e muito vasto e não cabe neste momento discorrer mais sobre o mesmo. Importante é ressaltar que a música sempre acompanhou e continua acompanhando a todas as culturas e civilizações, tanto como um meio de diversão, de educação ou de estudos científicos (atualidade).

Muito se estudou e se escreveu sobre a música, mas ela nunca foi tão estudada por tantas especialidades distintas como está sendo atualmente. E nunca houve tanta negligência em relação ao ensino da música nas escolas como acontece atualmente, e isso sendo um fato não apenas brasileiro mas sim mundial. Faz-se necessário uma urgente revisão sobre as propriedades educativas que a música exerce, pois comprovadamente, dia a dia, percebe-se o quanto ela pode ser, e é, uma facilitadora para a educação em qualquer área ou disciplina.

E, finalmente, pode-se concluir que as professoras de educação infantil, mesmo não sendo da área de música, atribuem uma grande importância à música quando referem-se a ela como sendo uma linguagem comunicativa, que transmite sentimentos, desperta emoções, ideias, comunicação, dando à musica o status de ser uma linguagem universal.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula.* São Paulo: Cultrix, 1980.

BOD, Rens. *A New History of the Humanities*: The Search for Principles and Patterns from Antiquity to the Present. New York: Oxford University Press, 2013.

CHOKSY, Lois. *The Kodály Context*: Creating an Enviroment for Musical Learning. New Jersey: Prentice-Hall, 1981.

CROSS, Ian. *Language and Music as Cognitive Systems.* Cambridge: Oxford University Press, 2012.

DORFLES, Gillo. *As Oscilações do Gosto.* Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

FISCHER, Catarina Justus. Tempo... Julgamento: Passado, Presente, Futuro, Memória e

Música. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; D'AMBROSIO, Ubiratan (Org.). *Tempo-Memória na Educação*: Reflexões. São Paulo: Big Time, 2016. p. 117-136.

_____. Culturas e Memórias: Paralelos entre a Linguagem e a Música. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES, Manoel (Org.). *Culturas, Identidades e Narrativas.* São Paulo: Big Time, 2014. p. 51-71.

_____; CARVALHO, Vera A. Tavares de; FABRÍCIO, Ovanil O Movimento Tropicalista e a Revolução Estética. *Cadernos de Pós-Graduação em Educação*, Arte e História da Cultura, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003.

KIVY, Peter. Is Music an Art?. *The Journal of Philosophy*, v. 88, n. 10, p. 544-554, Oct. 1991. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2027100>. Acesso em: 30 mar. 2016.

HUME, David. Of Tragedy. In:_____. *Essays Moral, Political and Literary*. Oxford: Oxford University Press, 1963. Disponível em: <http://hermetic.com/93beast.fea.st/files/section1/hume/extras/Essays,%20Moral,%20Political,%20and%20Literary.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

LACERDA, Osvaldo. *Compêndio de Teoria Elementar da Música.* São Paulo: Ricordi, 1961.

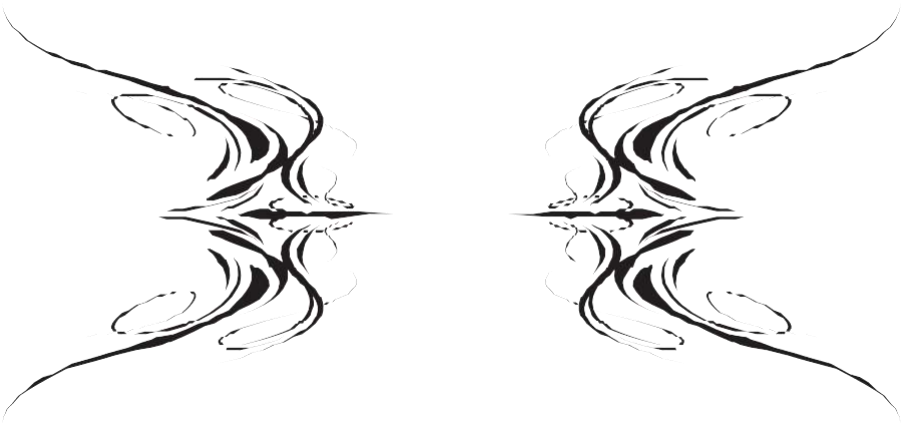
MADDEN, Charles. *Fractals in Music*: Introductory Mathematics for Musical Analysis. Salt Lake City: High Art Press, 1999.

OSTDIEK, Joel. *Music, A Language We Can all Understand*: Joel Ostdiek at TEDxUND. Publicado em: 27 fev. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UYBiTZykLUY&feature=youtu.be>. Acesso em: 1 abr. 2016.

ROBERTS, Gareth E. *From Music to Mathematics*: Exploring the Connections. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante.* Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Edunesp, 1992.

SCHOEN, Max. The meaning of Art. *The Musical Quarterly*, Oxford, v. 28, n. 1, p. 115-121, Jan. 1942. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/739123>. Acesso em: 30 mar. 2016.



Potencialização da Educação Básica: Interlocuções entre Gestão da Educação, Currículo e Interdisciplinaridade

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL

Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com Pós-doutorado e graduação na mesma área (UFRGS). Coordenadora de Área do Subprojeto Música, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta da UERGS e Coordenadora do Pós-Graduação em Educação Musical, na Unidade de Montenegro. Coordenadora da Educação Musical na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. Presidente da Academia Montenegrina de Letras, ocupando a Cadeira nº 5.

As mudanças ocorridas no cotidiano das pessoas, juntamente com as prementes necessidades de realização de uma revisão nas propostas em educação têm originado, há algum tempo, a necessidade de repensar a escola de Educação Básica, bem como suas organizações. Neste sentido, pensar possibilidades de gestão da Educação Básica, em interlocução com diferentes perspectivas curriculares interdisciplinares pode ser uma alternativa para as melhorias no ensino e aprendizagem e, por conseguinte, nos processos de escolarização.

A proposta do presente texto é discutir perspectivas para a potencialização da Educação Básica, a partir da interlocução entre conceitos de gestão da educação, currículo e interdisciplinaridade.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO

O interesse pelos estudos sobre a gestão da educação tem crescido ao longo dos anos, gerando um aumento no número de pesquisas e publicações em torno do tema (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006; LUCE; MEDEIROS, 2006; FERREIRA; AGUIAR, 2006; VALERIEN; DIAS, 2005; BITTAR; OLIVEIRA, 2004; FERREIRA, 2003; SOUZA, 2003; TAVARES, 2003; MACHADO; FERREIRA, 2002; VIEIRA, 2002; LIMA, 2001). Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), gestão é "a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 318). A junção dos termos gestão e educação resulta gestão da educação que, segundo Bordignon e Gracindo (2006), refere-se ao "processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada" (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 147).

Ao tratarem do assunto, pesquisadores têm apontado dimensões da gestão da educação, incluindo a gestão educacional e a gestão escolar (VIEIRA, 2006). Segundo os estudiosos (VIEIRA, 2006), a gestão educacional refere-se à dimensão *macro* da educação estando, portanto, ligada à política educacional. Assim, a gestão educacional

> refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino ou de outras ações que desenvolvem no âmbito específico de sua atuação. (VIEIRA, 2006, p. 35).

> A gestão escolar, por sua vez, relaciona-se à dimensão *micro* do sistema escolar, estando mais proximamente vinculada à proposta pedagógica da escola. Segundo Vieira (2006), a gestão escolar "situa-se no campo da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência" (VIEIRA, 2006, p. 35).

Vale salientar, segundo estudiosos (VIEIRA, 2006), que ambas instâncias da gestão da educação devem estar mutuamente articuladas, pois a razão de sua existência "é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão da educação, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos" (VIEIRA, 2006, p. 36).

Os fundamentos e as estratégias para a gestão e organização da educação, que se apresentam nos sistemas de ensino, bem como para as práticas do cotidiano escolar, encontram-se estabelecidos na Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Plano Nacional de Educação, aprovado através da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Segundo Saviani (1999), sistema de ensino significa "uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetos educacionais preconizados para a população à qual se destina" (p. 120). Para o autor, os sistemas de ensino pressupõem um plano. Nesse sentido, Saviani (1999) enfatiza a estreita relação existente entre sistema de ensino e plano de educação (p. 120), a fim de que os objetivos da educação nacional possam se estabelecer de forma orgânica.

Os planos de educação, mencionados por Saviani (1999), também podem ser denominados de projetos pedagógicos. Nos documentos legais da educação nacional os projetos pedagógicos, bem como a organização dos sistemas de ensino, são tratados tendo em vista a autonomia das instituições escolares para sua elaboração. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 1996, apresenta a autonomia pedagógica e administrativa às unidades escolares:

> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva de autonomia, são instituídos os conselhos de educação nos sistemas de ensino, e os conselhos escolares na gestão das escolas, sempre objetivando a participação da comunidade, instituindo uma instância privilegiada de gestão democrática.

A gestão democrática apresenta-se como uma terceira dimensão da gestão da educação, sendo outro tema investigado pelos pesquisadores (FERREIRA, 2006; LUCE, MEDEIROS, 2006; OLIVEIRA, 2006; VALLEJO, 2002; BASTOS, 2001; APPLE, 2000; FERREIRA, 1998; DOURADO, 1998; APPLE, BEANE, 1997), considerando o desafio que se apresenta na operacionalização das políticas de educação, bem como no cotidiano das escolas (VIEIRA, 2006, p. 36).

Segundo Dourado (2000), gestão democrática da educação é um

> processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 1998, p. 79).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, afirma o princípio da gestão democrática no ensino nacional. Nesse sentido e, partindo do pressuposto que a gestão democrática relaciona-se à participação coletiva, a Carta Magna institui, no artigo 205, as bases dessa participação, esclarecendo que a "União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.304 também remete à gestão democrática, estando em consonância com a Carta Magna. No artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, encontram-se definidas as proposições quanto à gestão democrática, indicando a participação de professores, bem como as demais comunidades ligadas à escola.

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A gestão democrática nos sistemas de ensino apresenta-se, também, fundamentada no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. No referido plano encontram-se as definições das diretrizes e metas para a educação nacional, as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, além das diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação em um prazo de dez anos. Constitui-se, também, fundamento e estratégia para a organização e gestão dos sistemas de ensino e para as práticas do cotidiano escolar. Seguindo o princípio da Constituição

Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 1996, o Plano Nacional de Educação define, entre seus quatro objetivos e prioridades, a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LEI n. 10.172/2001).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), que está organizado em 20 metas, também aponta a importância da gestão democrática. Neste documento há alguns desafios a serem cumpridos, incluindo "o fortalecimento da gestão democrática, com leis específicas que a normatizem em cada rede ou sistema de ensino" (BRASIL, 2014, p. 14). De acordo com o novo PNE, a meta 19 propõe:

> assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p. 59).

Esse objetivo encontra-se retomado, tanto nas metas para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio, sendo que em ambos os casos, o conselho escolar é o fórum de participação da comunidade na gestão democrática da escola.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), ao analisarem a organização e a gestão escolar, argumentam que as mesmas podem estar situadas na perspectiva técnico-científica ou na sociocrítica. Segundo os autores, na perspectiva técnico-científica "prevalece uma visão burocrática e tecnicista da escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários" (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006, p. 323).

Na perspectiva sociocrítica, por sua vez,

> a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sóciopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, pelos alunos, pelos pais, a até por integrantes da comunidade próxima. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006, p. 324).

A concepção de gestão escolar democrática, ou, nos dizeres de Libâneo, Oliveira e Toschi, democrático-participativa (2006, p. 325), situa-se na pers-

pectiva sociocrítica de gestão escolar, encontrando-se em sintonia com os pressupostos dos documentos educacionais oficiais no país. Para os autores, a concepção democrático-participativa

> baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006, p. 325).

A partir das afirmações dos autores, infere-se que as diferentes concepções de gestão escolar revelam visões de mundo, posicionamentos políticos e filosóficos. São, portanto, balizadores para a estruturação do trabalho educativo como um todo, procurando envolver toda a instituição escolar.

Desse modo, potencializar a Educação Básica implica pensar e repensar a gestão de currículos pressupondo a inserção de componentes curriculares que proponham esse estudo aprofundado como gestão democrática e participativa, metodologias participativas e planejamento educacional, entre outros importantes pontos de reflexão.

Além disso, um trabalho pedagógico que se proponha inovador também necessita um estudo sobre currículo e as organizações inerentes ao mesmo. Passa-se, a seguir, à apresentação de alguns conceitos relativos ao currículo e à organização dos tempos e espaços escolares.

CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

Outra consequência originada das mudanças ocorridas no cotidiano das pessoas e no mundo em geral foi o número de modificações pelas quais o currículo escolar tem passado. Mas, mesmo assim, muitas outras mudanças devem ser pensadas, a fim de se alcançar plenamente os objetivos da escolarização e da Educação Básica como um todo. Neste sentido, o currículo é um importante conceito a ser visitado.

Também denominado de currículo-grade, ou apenas currículo, muitas vezes está constituído de modo demasiado rígido, sem interlocução entre as demais disciplinas, resultando desconexão entre os saberes e uma avaliação unicamente focalizada nos resultados. Acerca desse tipo de currículo, tem sido alertado pelos estudiosos que o mesmo se encontra em crise, pois origina

uma fragmentação dos conhecimentos, aspecto que dificulta a aprendizagem (MACEDO, 2007). Neste sentido, a literatura tem tratado da necessidade de se buscar novas maneiras de organizar o currículo, buscando privilegiar formas participativas e interdisciplinares de trabalho na escola (MACEDO, 2007). Segundo Macedo (2007), ao fazer uma leitura crítica em torno da fragmentação originada das perspectivas monodisciplinares na escola, observou-se que as formas interdisciplinares de organização do currículo escolar tendem a dialogar entre si, auxiliando na compreensão das realidades atuais, contribuindo para um aprendizado mais amplo.

Há, portanto, uma busca pela transformação dos currículos escolares, ao mesmo tempo em que algumas formas de avaliar também têm sido apontadas como complicadoras do processo, necessitando uma reestruturação. Desse modo, a flexibilização dos tempos e espaços, bem como das propostas pedagógicas, com vistas a um envolvimento maior dos estudantes com a escola, têm sido aspectos intensamente tratados nos estudos atuais (MICHELS, 2006).

O envolvimento mais amplo dos estudantes com o espaço escolar é um dos objetivos pretendidos pela escola que busca melhorar sua organização e, consequentemente, potencializar a articulação de seus tempos e espaços. Muitas vezes a oportunidade de uma interação maior com a escola pode resultar da participação efetiva do estudante em outras atividades que não aquelas ordinariamente organizadas no chamado currículo-grade. Um dos tipos de atividades desenvolvidas nesses outros espaços escolares podem ser as chamadas atividades extracurriculares.

As atividades extracurriculares, para Staempfli (2000), são propostas para além das horas regulares da escola e não estão inseridas no currículo oficial. Todavia, salienta a pesquisadora, estas atividades devem ser consideradas como parte do projeto político-pedagógico, como ocorre com atividades tais como esportes desenvolvidos na escola, formação de clubes, comitês organizados pelos estudantes, entre outras atividades.

Investigações em torno dessa temática têm discutido os conceitos relacionados ao curricular e extracurricular e co-curricular, tendo em vista uma visão mais ampla da escola e, nesse sentido, da importância de se conceber a escola e as atividades que configuram seus tempos e espaços, de um modo mais coeso. Segundo Reed (2001), o termo curricular é utilizado em grande parte da literatura para referir-se ao trabalho que ocorre dentro de uma sala de aula, ou de um curso em estudo. Do mesmo modo, o termo co-curricular, ou fora da classe, também é apresentado pelo pesquisador, referindo-se à experiência que ocorre para além do trabalho escolar propriamente dito, tais como jogos, debates, dramatizações, intercâmbios culturais, entre outras atividades (MINSON, 2000). Contudo, o estudioso (REED, 2001) questiona acerca da lógica da uti-

lização dos termos co-curricular e extracurricular para referir-se a todas essas atividades que, de certa maneira, relacionam-se ao trabalho escolar, complementando o aprendizado dos estudantes e, portanto, fazendo parte do currículo.

As atividades extracurriculares e co-curriculares, portanto, constituem-se atividades de natureza educacional, objetivando a utilização criativa e formativa dos tempos e espaços livres, com propostas de formação pluridimensional, conectadas ao ambiente e à comunidade (SANTOS; SEIXAS, 2005). Nesse sentido, ambas atividades podem ser consideradas como pertencentes ao currículo, configurando um conceito abrangente para todas as possibilidades de atividades existentes no âmbito escolar (WATKINS, 2004; STAEMPFLI, 2000).

Apesar de toda essa abrangência e das possibilidades existentes nos espaços e tempos escolares, estudiosos alertam para a necessidade de existir uma maior interlocução entre essas atividades, a escola, o projeto educativo, e a comunidade (KRAWCZYK, 1999; MARQUES, 1999). Na perspectiva de articulação entre as várias atividades existentes nos diversos tempos e espaços da escola, projeto educativo e a consequente participação de estudantes, investigações têm demonstrado uma melhoria nos índices de escolarização, quando o processo se estabelece de modo organizado e significativo, tanto para os estudantes, quanto para a escola (OCDE, 2003). Dentre os resultados apontados nessas investigações menciona-se o estabelecimento de relações mais positivas com a escola. Pesquisas também têm revelado que,

> se os estudantes se envolvem com as atividades curriculares e extracurriculares de sua escola e desenvolvem laços fortes com outros alunos e com os professores, têm maior probabilidade de obter bons resultados nos estudos e de completar o ensino médio. (OCDE, 2003, p. 115).

Além da importância da participação dos estudantes em atividades extracurriculares e co-curriculares, a participação da família e da comunidade nas questões relativas à escola, também tem contribuído para potencializar o aprendizado e o crescimento dos estudantes. Segundo dados de pesquisas com estudantes[1] sobre conhecimentos e atitudes para a vida (OCDE, 2003), o "desempenho na escola é afetado também pelo que acontece fora da escola. A família, a vizinhança e a comunidade mais ampla na qual os estudantes vivem

1 Os estudantes participantes da pesquisa PISA 2000 são dos países pertencentes à OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Checa, Suécia, Suíça e Reino Unido (OCDE, 2003, p. 15).

também são importantes" (OCDE, 2003, p. 200). Para Kroef (2007), o que acontece fora da escola e esse coletivo, constitui-se como uma multiplicidade, um

> cruzamento da sala de aula, da família, da escola, da comunidade, do suor, do lixo, do lugar, estabelecendo disjunções/conjunções de elementos heterogêneos e descontínuos em uma composição singular. (KROEF, 2007, p. 9).

Essa participação, juntamente com a preocupação com a articulação entre as demais atividades da escola, é uma das formas de a instituição organizar seus tempos e espaços, tendo em vista um projeto político-pedagógico mais coeso. De acordo com a LDB 9.394/96, cabe aos estabelecimentos de ensino articularem alunos, professores, famílias e comunidade em geral, "criando processos de integração da sociedade com a escola" (BRASIL, 1996).

A participação dos estudantes em atividades extracurriculares, somada à participação dos pais e da comunidade no processo educacional, constitui-se um fator relevante para a aprendizagem dos estudantes. As atividades extracurriculares, também entendidas como parte integrante do todo da escola e, portanto, do currículo, podem contribuir para efetuar uma melhor composição dos espaços escolares, configurando o coletivo da escola.

A respeito de uma participação mais abrangente no todo da escola, Beanne e Apple (1997) argumentam a respeito da importância de as escolas, seus processos e estruturas, tornarem-se efetivamente democráticas. Todavia, a referirem-se à democracia, os estudiosos propõem a superação de um simples clichê, intensamente utilizado, mas pouco vivenciado. Nesse sentido, os pesquisadores propõem que todas as pessoas envolvidas diretamente com escola tenham o

> direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. Esse tipo de planejamento democrático, tanto no âmbito da escola quanto no da sala de aula, não é uma "engenharia de unanimidade" para se chegar a decisões predeterminadas que muitas vezes tem criado a ilusão de democracia, mas uma tentativa genuína de respeitar

> o direito de as pessoas participarem na tomada de decisões que afetam sua vida. (BEANE; APPLE, 1997, pp. 20-21).

Assim, a sintonia entre a equilibrada organização dos tempos e espaços escolares e a elaboração de um projeto político-pedagógico originado da discussão e planejamento coletivo, pode resultar um trabalho escolar mais articulado e, por consequência, oportunizar efetivas aprendizagens. Nesse sentido e, de acordo com Almeida *et al* (2001), tem-se a possibilidade de construir uma escola que consiga efetivar seu projeto de educar verdadeiramente seus estudantes, conseguindo superar não apenas as retenções e evasões, como também que possa assegurar o acesso ao mundo dos conhecimentos com uma postura crítica, desenvolvendo uma consciência cidadã que permita enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Este equilíbrio na organização dos tempos e espaços escolares, que deve ser balizado pela gestão democrática, pode ser pensado, também, em perspectivas interdisciplinares. Pode-se, desse modo, tecer relações entre as diversas áreas do conhecimento podendo-se, assim, alcançar processos significativos de ensino e aprendizagem.

PROCESSOS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO

Para o entendimento da interdisciplinaridade e suas relações com o todo escolar é importante revisitar alguns conceitos, particularmente o conceito de disciplinaridade. A noção de disciplina é fundamental para que se possa entender o desenvolvimento das ciências, do pensamento humano. É uma categoria organizada dentro das diversas áreas do conhecimento que as ciências abrangem.

> A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. (MORIN, 2002, p. 105).

A disciplina é uma maneira de organizar, de delimitar, ela representa um conjunto de estratégias organizacionais, uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno, com o apoio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino e de avaliação da aprendizagem.

Para Fazenda (1999), "a indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se

ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina" (p. 66). A polêmica sobre disciplina e interdisciplinaridade possibilita uma abordagem pragmática em que a ação passa a ser o ponto de convergência entre o fazer e o pensar interdisciplinar. É preciso estabelecer uma relação de interação entre as disciplinas, que seriam a marca fundamental das relações interdisciplinares.

Entende-se que o caráter disciplinar do ensino formal dificulta, muitas vezes, a aprendizagem, não estimulando o pleno desenvolvimento da inteligência, dificultando ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e o estabelecimento de conexões entre os fatos, conceitos, isto é, de pensar sobre o que está sendo estudado. De acordo com Morin (2000), o "parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto" (p. 45).

Para um trabalho pedagógico interdisciplinar é necessário determinar o valor de cada disciplina, discutir-se em nível teórico, suas estruturas e a intencionalidade de seu papel no currículo escolar. Esses fundamentos possibilitam entender que a interdisciplinaridade é muito mais que uma simples integração de conteúdos. Tem-se, desse modo, que:

> A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1997, p. 89).

Para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e, ainda, torná-las necessárias a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem.

A reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL, 1997). A proposta da interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. O currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas, visando à integração.

O objetivo, ao se pensar em gestão de currículos com perspectivas interdisciplinares, é romper com as fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso

contrário, o ensino será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro (MORIN, 2000).

Deve-se enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador com as disciplinas de um currículo, para que os alunos aprendam a olhar um mesmo objeto sob perspectivas diferentes. A importância da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno e do professor. Conforme Fazenda (1992):

> O valor e a aplicabilidade da Interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente. (FAZENDA, 1992, p. 49).

Considerando-se as reflexões sobre a interdisciplinaridade entende-se, de certo modo, que a mesma se constitui como um modo de ver e sentir o mundo, de estar no mundo, de perceber, de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um acontecimento, um aspecto da natureza, isto é, os fenômenos na dimensão social, natural ou cultural. É ser capaz de ver e entender o mundo de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos anteriores depreende-se a importância de uma proposta educacional para a Educação Básica levar em consideração perspectivas interdisciplinares na gestão de currículos, partindo de princípios éticos e estéticos que objetivem ver, sentir, pensar e agir no mundo da educação e de sua gestão de outros modos, que não os puramente disciplinares.

Resultam, a partir destas visões de mundo, diferentes propostas de ensino escolar, na busca de amplos aprendizados.

Cabe à escola e, por conta disso, à gestão escolar, a potencialização dos espaços e tempos escolares, trabalhando integradamente equipe diretiva, professores, estudantes, funcionários e comunidade escolar como um todo, visando a escolarização de seus estudantes. A escola e sua comunidade escolar imbuídas das perspectivas interdisciplinares podem, sem dúvida, otimizar a educação, resultando boas práticas e bons resultados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. *et al*. As reformas educacionais do Estado de São Paulo: com a palavra os professores. **Revista de Educação**, n. 13, Apeosp, p. 15-29, 2001.

APPLE, M. **Escolas democráticas**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Portugal: Porto Editora, 2000.

APPLE, M.; BEANE, J. A. (Orgs.) **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BASTOS, J. B. (Org.) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

BEANE, J. A.; APPLE, M. (Orgs.) **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs.) **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-176.

BRASIL. *Planejando a próxima década*: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – apresentação dos temas transversais: ciências naturais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação***:* atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FAZENDA. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) **Gestão da educação na sociedade mundializada (a)***:* por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

KRAWCZYK, N. A Gestão Escolar: um Campo Minado... Análise das Propostas de 11 Municípios Brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 67, ago. 1999.

KROEF, A. B. G. **Currículo como máquina desejante**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1219084572503.doc>. Acesso em: 23 jul. 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de (Orgs.) **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MACEDO, R. S. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, L. M.; FERREIRA, S. C. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação:** dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 1999.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.406-560, set./dez.2006.

MINSON, H. A. **Levels of cultural activity:** differences by type of roommate. Thesis (Master of Arts in Education in Higher Education and Student Affairs) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia. 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma repensar o pensamento. 6. ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OCDE. **Conhecimentos e atitudes para a vida:** *resultados do PISA 2000.* Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

REED, T. A. **Student leaders in the classroom:** *a study of Virginia Tech student leaders and their accounts of curricular and co-curricular leadership*. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia. 2001.

SANTOS, P. M.; SEIXAS, P. C. A antropologia na educação: abertura antropológica sem antropólogos. In: **Antropologia e educação**. Disponível em: <http://ceaa.ufp.pt/educ2.htm>. Acesso em 3 nov. 2005.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. In: **Educação & Sociedade,** ano XX, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2007.

SOUZA, A. R. de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**. Curitiba, Ed. UFPR, 2003, p. 17-49.

STAEMPFLI, M. B. The association between extracurricular involvement, self-esteem

and leadership skills among University of Guelp peer helpers. Thesis (Master of Science) – The Faculty of Graduate Studies, University of Guelph, Canada. 2000.

TAVARES, T. M. Gestão municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões. **Educar em Revista**. Curitiba, Ed. UFPR, 2003, p. 241-256.

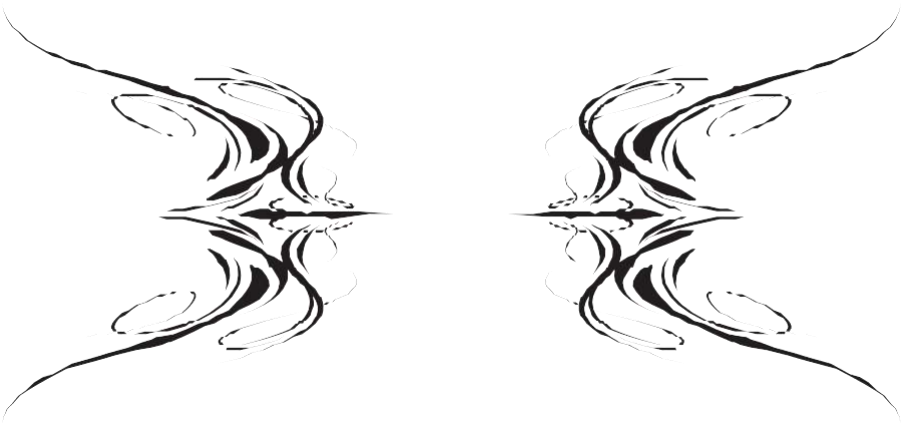
VALERIEN, J.; DIAS, J. A. (Orgs.) **Gestão da escola fundamental.** São Paulo: Cortez, 2005.

VALLEJO, J. M. B. **Uma escola com projeto próprio.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

VIEIRA, S. L. Educação e Gestão: Extraindo Significados da Base Legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 27-42.

VIEIRA, S. L. (Org.) **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

WATKINS, A. B. *The effects of participation in extracurricular activities on the mean grade point average of high school students in a rural setting*. Dissertation (Doctor of Education) – The University of Tenessee, Knoxville, Tenessee. 2004.



Literatura e Educação: (Des)caminhos e Novos Rumos

DIANA NAVAS

Diana Navas possui pós-doutorado na Universidade de Aveiro (Portugal) e doutorado em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É autora de livros relacionados à área de Literatura Portuguesa, como Narcisismo discursivo e metaficção e Figurações da Escrita, além de vários textos destinados à Literatura Infantil e Juvenil.

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 186)

O conhecido texto de Antonio Candido, *O direito à literatura*, no qual, brilhantemente, o autor discute a literatura como um dos direitos humanos, data de 1988. Apesar do espaço temporal já decorrido, a questão parece-nos ainda válida de discussão, haja vista que, apesar do espaço hoje ocupado nas escolas, a literatura ainda está aquém de garantir seu real espaço na formação do leitor-cidadão.

Retomemos, inicialmente, o texto de Candido. Nele, o pesquisador defende que, assim como a alimentação, a moradia, a saúde são direitos que devem ser garantidos a todos, a literatura também deve figurar entre as necessidades humanas. Isso porque, de acordo com o autor, o acesso à literatura promove inquietações ao abordar questões relacionadas à sociedade em geral. Desta forma, o confronto dialético entre a leitura realizada e a realidade vivida permitiriam ao leitor pensar criticamente sobre sua realidade e, consequentemente, a pensar de forma crítica sobre ela. Para Candido, a obra literária tem a capacidade de humanizar o homem ao possibilitar a superação do caos: "O processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo" (CANDIDO, 1995, p. 180).

Nesse aspecto, ao proporcionar um efeito duplo – visto permitir ao leitor, por meio da fantasia, tomar contato com situações não reais que, no entanto, conduzem-no a refletir sobre o real, sobre suas experiências concretas – a literatura possibilita-nos refletir acerca de nosso cotidiano, a incorporar novas experiências, a entrar em contato com diferentes culturas, instigando-nos a compreender nosso papel como sujeitos históricos e cidadãos. Em consonância com essa ideia, afirma Zilberman:

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (2008, p. 17)

É por meio da leitura literária que o indivíduo torna-se capaz de compreender as múltiplas vozes que se manifestam no debate social e, a partir disso, pronunciar-se com sua própria voz. Desta forma, ler um texto literário é muito mais do que decodificar enunciados. É ser capaz de reformular continuamente significados, de *nos* textos e *pelos* textos adquirir a competência de operar criativamente.

De acordo com Compagnon (2009, p. 31), a literatura como "exercício de reflexão e experiência de escrita, [...] responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos".

Não estamos, aqui, assumindo uma posição ingênua, almejando conferir à literatura a exclusividade de dar forma à experiência humana. É evidente, no contexto contemporâneo, que outras formas de representação válidas disputam com a literatura esse papel. Não desejamos, também, adotar a romântica ideia de redenção pela cultura. Defendemos, no entanto, que a literatura tem uma forma distinta de apresentar a experiência humana, de permitir ao homem conhecer a si mesmo e ao Outro. "O texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus" (COMPAGNON, 2009, p. 62). Ou seja, por meio *da* e *na* linguagem, a literatura conduz o homem a repensar sua condição, a (re)conhecer-se, pois possibilita o contato com a contradição e a complexidade humanas, atuando como organizadora da mente, refinadora da sensibilidade e como possível oferta de valores. Ao propiciar uma leitura crítica do real, a obra literária permite a reflexão, o rompimento do automatismo de nossa percepção cotidiana, o que, por sua vez, possibilita ao sujeito indagar, questionar e desejar mudanças. Segundo Candido (1995), a escrita e a leitura literária possibilitam o exercício de liberdade: liberdade no uso da linguagem e liberdade do imaginário.

Diante dessa pertinência da literatura e "sua força, não apenas de prazer, mas de conhecimento, não somente de evasão, mas também de ação" (COMPAGNON, 2009, p. 29), a questão que se coloca é: da forma como tem sido "ensinada", em especial nas escolas, a literatura, de fato, cumpre com seu papel humanizador? Permitiria o ensino de literatura, tal como é feito atualmente, despertar a consciência crítica e a formação de um leitor-cidadão?

1. O ENSINO DA LITERATURA: LIBERDADE OU OPRESSÃO?

Durante muito tempo, à escola – por se destinar sobretudo às elites – coube incentivar a leitura de textos que visavam a difusão da língua padrão e da literatura canônica, haja vista serem com elas que se identificavam seus fre-

quentadores. Com a expansão da escolarização brasileira e a modernização da sociedade – resultado da industrialização, da migração para os centros urbanos e seu consequente crescimento – novas necessidades se apresentaram à escola, que tem agora como público também aqueles que desconheciam não apenas a norma culta, mas a tradição literária.

Assim, além da alfabetização, à escola coube assumir uma nova tarefa: a de ensinar o letramento, sobretudo o letramento literário. Apesar de esta demanda ter incorrido já há algum tempo sobre a escola, infelizmente, tal tarefa não é ainda desempenhada a contento. Evidencia-se, ainda, em termos gerais, que "a leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos" (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

De acordo com Rosenblatt (1970, p. 55), "uma das razões para o estudo de literatura na escola é que a literatura alimenta o tipo de imaginação necessária em uma democracia, isto é, a habilidade de participar nas necessidades e aspirações de outras personalidades e vislumbrar o efeito de nossas ações em suas vidas". Sob esse aspecto, a educação pode ser concebida como um empreendimento político, que trabalha com os valores humanos, e a literatura, por sua vez, permite a ampliação das múltiplas possibilidades de vida no leitor. Quando ofertada de forma adequada, a literatura abre caminhos para o leitor refletir, sentir, sair do estado de alienação e, consequentemente, questionar.

A forma como a literatura é oferecida nas escolas, de modo geral, entretanto, não permite o desenvolvimento de tais ações. Apresentada de forma fragmentada nos livros didáticos – materiais esses que acabam por se constituir em símbolo de dominação e dependência cultural e intelectiva dos professores, visto que representam o estado de pobreza intelectual de grande parte deles e, consequentemente, dos alunos de literatura – deparamo-nos, nesses exemplares, com poemas esparsos, recortes de jornais, excertos de contos e romances que são adicionados aos conteúdos dos programas escolares. Tais retalhos, obviamente, são incapazes de despertar a aproximação com o texto ao impossibilitarem ao leitor o conhecimento de sua totalidade e, por extensão, a aproximação com a essência do texto literário. De modo mais abrangente, podemos constatar que a literatura é, no ciclo fundamental, encarada como o ensino de decodificação da matéria escrita, empregada, muitas vezes, simplesmente como "uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas (BAJOUR, 2012, p. 26); e, no ensino médio, aproximada das aulas de História, haja vista que o privilégio é atribuído à apresentação do contexto histórico, das características dos movimentos literários e dos dados biográficos de alguns autores. Além disso,

> Embora os acontecimentos sejam factuais, lidando com a história de eventos passados em camadas lineares, cronológica e estáticas, há pouco espaço na educação literária para o tempo presente, a vida real e questões atuais. Como representação esquemática de um passado histórico, em que se evita tratar da complexidade do presente, a organização pedagógica da literatura se assemelha a um móvel de gavetas, com divisões e compartimentos para unidades isolados, um artefato anacronicamente positivista em um mundo pós-moderno. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 174)

Com o texto literário sendo relegado a segundo plano, sua potencialidade de despertar o senso crítico e de promover a emancipação do indivíduo desaparecem e, consequentemente, também a relação entre literatura e vida. A literatura acaba, assim, por torna-se mais um conjunto de informações para se receber e armazenar, sem possibilitar o pensamento autêntico e imaginativo, a qual, ao final do ciclo de estudos, tende a desaparecer da vida de cada um de seus integrantes.

AS INSTÂNCIAS MEDIADORAS E O TEXTO LITERÁRIO: ENTRAVES

Diante do contexto apresentado, haveria ainda alternativas para um "ensino" efetivo de literatura? Mais do que simplesmente estudar a literatura como disciplina, seria possível formar leitores que fizessem da literatura, da arte literária, algo integrante, ativo e necessário em suas vidas?

Acreditamos que o primeiro passo para a conquista desse objetivo seja o incentivo do professor à leitura. Incentivar os alunos a ler, não por obrigação, mas por gosto, demanda, por sua vez, uma postura que não é frequente em muitos professores: ser leitor. "Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor" (PETIT, 2008, p. 161).

Formar leitores implica ser necessariamente um leitor, e um bom leitor. De nada adianta tornar obrigatório que os alunos leiam determinada obra por exigência de uma dada avaliação (como o vestibular, por exemplo), ou por sugestão de um compêndio, se o próprio professor não vê, de fato, importância ou necessidade no processo de leitura. O gosto pela leitura, pelo conhecimento, não é procedimento pontual, não é hábito automático, é um gosto – que como tantos outros – precisa ser cultivado sem interesse imediato e sem pressa. E o professor, nesse processo, tem papel de extrema importância. É acerca desse papel que nos fala Daniel Pennac, escritor contemporâneo, ao reportar a relação de um professor francês com seus alunos, a qual é narrada a partir da perspectiva discente:

> – Sim, era a vida: uma meia tonelada de livros, cachimbos, fumo, um exemplar dos jornais *France-Soir ou l'Equipe*, chaves, carnês, recibos, uma vela de sua moto... Dessa desordem ele puxava um livro, nos olhava, começava com um riso que nos aguçava o paladar e se punha a ler. Ele caminhava, lendo, uma das mãos no bolso, a outra, a que segurava o livro, estendida, como se, lendo-o, ele o oferecesse a nós. Todas as suas leituras eram como dádivas. Não nos pedia nada em troca. Quando a atenção de um ou de uma entre nós esmorecia, parava de ler um segundo, olhava o sonhador e assobiava. Não era uma repreensão, era um alegre apelo à consciência. Ele não nos perdia nunca de vista. Mesmo do fundo de sua leitura, ele nos olhava por cima das linhas. Tinha uma voz sonora e clara, um pouco nasalada, que enchia perfeitamente o volume das salas de aula, como teria ocupado todo um anfiteatro, um teatro, o *Champ de Mars*, sem que jamais uma palavra fosse pronunciada mais alto que outra. Guardava, instintivamente, as dimensões do espaço e dos nossos miolos. Ele era a caixa de ressonância natural de todos os livros, a encarnação do texto, o livro feito homem. Por sua voz, descobríamos de repente que aquilo tudo tinha sido escrito para nós. Essa descoberta surgia após uma interminável escolaridade em que o ensino das Letras nos havia mantido a uma respeitosa distância dos livros. O que fazia ele a mais do que os nossos outros professores? Não muito. Sob certos aspectos fazia mesmo muito menos. Só que não nos entregava a literatura num conta-gotas analítico, ele a servia a nós em copos transbordantes, generosamente... E nós compreendíamos tudo que ele nos lia. Nós o escutávamos. Nenhuma explicação do texto seria mais luminosa do que o som da sua voz quando ele antecipava a intenção do autor, acentuava um subentendido, revelava uma alusão... Ele tornava impossível o contrassenso. (PENNAC, 1993, p. 86-87)

Ainda que extensa, a citação faz-se importante para que possamos perceber o que Pound (1977) já nos alertara: a literatura – enquanto arte – não se ensina exatamente, se mostra, afere, recomenda. E isso só pode ocorrer, primeiro, se o professor acreditar que a literatura tem um papel, em sua vida e na dos alunos, que ultrapassa o aspecto meramente escolar; e segundo, se o professor, ao conceber a literatura como arte que comunica as genuínas representações humanas, compartilhá-la com os alunos não apenas com a racionalidade e formalidade requeridas pelo ambiente escolar, mas também com a paixão impressa em seus gestos, o que, certamente, despertará os alunos, pelo exemplo constantemente reafirmado, da beleza propiciada pelo contato com a literatura.

Nesse processo, cabe ainda ao professor, quando consciente da pluralidade e essência do texto literário, não querer oferecer aos alunos respostas sobre "o que o texto quis dizer", ou ainda exercícios de localização de informações no texto. A ele cabe mostrar aos alunos como o contato com a literatura pos-

sibilita-nos olhar o mundo e nossa cultura de forma mais lúcida, a adotarmos uma postura crítico-reflexiva diante de uma realidade marcada pela inconclusibilidade e inacabamento histórico, em constante (re)construção.

Essa responsabilidade que se atribui aos professores, muitas vezes, não é cumprida de forma satisfatória, não porque tenha negligenciada sua importância por parte dos docentes, mas por falta de preparo destes últimos que, muitas vezes, durante todo o seu processo de formação, tiveram o seu contato com a literatura de forma inadequada, reproduzindo tal comportamento em sua prática de trabalho e revelando-se, nesse aspecto, incapaz de oferecê-la aos seus alunos de forma distinta.

Essa lacuna na formação docente é visível quando verificamos, por exemplo, que são escassos os cursos de Pedagogia e Letras que apresentam em suas grades a disciplina de Literatura Infantojuvenil. Em consequência disso, na formação dos jovens leitores, em especial no ensino fundamental II, a ausência da literatura se faz sentir, visto que, quando recomendadas – o que nem sempre ocorre – as leituras literárias são feitas por obrigatoriedade e seguem, na grande maioria das vezes, as indicações feitas por editoras, as quais, por seu turno, estão mais focadas em questões mercadológicas do que na real qualidade estética dos textos.

O professor, ao "trabalhar" com tais obras, segue também as sugestões das editoras (as fichas de leitura presentes nas próprias obras, por exemplo) ou aplicam os tipos de exercícios pós-leitura já "consagrados" – exercícios que, em sua grande maioria, consistem meramente na localização de informações no texto – não permitindo que o aluno, de fato, seja despertado para as especificidades do discurso literário e que consiga ver na literatura as relações que esta arte mantém com a sua própria vida.

É justamente por não reconhecer tal relação e não ter sua sensibilidade despertada que grande parte das campanhas de leitura – muitas das quais centradas em oferecer obras de qualidade estética aos alunos de escolas públicas – não surtem o efeito desejado. Ainda que sejam oferecidos exemplares de obras clássicas e de grande qualidade gráfico-editorial, muitos deles têm como destino o lixo, fato esse que não deveria causar tamanho espanto entre os educadores. Afinal, como valorizar aquilo que, de fato, tem importância desconhecida? Como atribuir valor a um livro se não se reconhece a relevância daquele objeto em sua formação como indivíduo?

Desta forma, é possível observar que mais do que a oferta de exemplares de qualidade, é mister, nas campanhas de leitura – tão necessárias em nosso precário contexto educativo – o desenvolvimento de um trabalho de formação junto aos professores, no intuito de cooperar com a formação crítico-leitora daqueles que estarão à frente do trabalho com o texto literário em sala de

aula. É preciso que sejam eles capazes de selecionar/indicar textos, reconhecerem a qualidade estético-literária sem que necessária se faça a "recomendação" das editoras. Esse importante passo é também aquele que deve ser oferecido ao leitor em formação, a quem deve ser permitido escolher, em diferentes momentos do processo, aquilo que deseja ler. Esse ato, aparentemente simples, implica, no entanto, uma atitude emancipatória, a qual se deseja também ser atingida na vida social de cada um dos indivíduos envolvidos no processo de formação leitora.

Obviamente, a responsabilidade pelo estatuto assumido pela literatura no contexto contemporâneo não pode ser atribuído exclusivamente aos professores. Outras instâncias mediadoras têm também falhado no processo de formação de leitores. É o caso, por exemplo, das bibliotecas, espaços que se mostram pouco atrativos justamente por serem utilizados como espaço de punição – maus comportamentos são punidos fazendo o aluno permanecer na biblioteca – ou que apresentam os livros como objetos distantes da realidade dos jovens leitores, visto permanecerem, inclusive fisicamente, em prateleiras que impedem o contato efetivo com o objeto livro para evitar que ele seja danificado. Além disso, em grande parte das escolas públicas, as bibliotecas constituem-se em espaços improvisados e que não contam com a presença de um bibliotecário, cabendo a um professor readaptado a realização de tal tarefa.

Nesse contexto, é evidente que a biblioteca não cumpre com sua "responsabilidade política na promoção da leitura e da escrita como práticas culturais fundamentais para a inclusão social" (CASTRILLÓN, 2011, p. 84). As bibliotecas falham em seu papel de constituir-se como um espaço público no qual a leitura acontece de forma real e significativa, como um espaço que propicia o encontro do leitor e do texto; da mesma forma é ineficaz também o papel exercido por muitos bibliotecários, que não assumem um compromisso ético, político e social ao não se apresentarem como leitores críticos e reflexivos e, desta maneira, incapazes de se revelarem como exemplos aos jovens leitores.

É inegável, ainda, a participação da família no processo de formação leitora. Isso porque, pode-se afirmar que a leitura e, por extensão, a literatura é uma arte que se transmite mais do que se ensina.

> Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância, também, de ver os adultos lerem. E ainda o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros, e particular as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura, a inflexão da voz, se misturam com as palavras. (...) O que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real. (PETIT, 2008, p. 140)

Pais leitores contribuem no processo de desenvolvimento do hábito da leitura, e, em conjunto com as atividades desenvolvidas por um professor-mediador, podem desempenhar papel decisivo na formação de um leitor. Infelizmente, também no âmbito familiar, o incentivo à leitura literária tem se mostrado insatisfatório, visto a família, além de não promover a leitura no espaço domiciliar, atribuir não apenas a instrução, mas, em muitas situações, também a educação à escola, transferindo a esta um acúmulo de responsabilidades que não são passíveis de serem eficazmente cumpridas.

Diante desse caótico cenário, haveria ainda espaço e, mesmo, "salvação" para a literatura? Não estaria ela fadada ao fracasso e abandono em um contexto utilitarista, que valoriza apenas o que apresenta uma função material? Acreditamos que haja, sim, este espaço e, por isso, mais do que apresentarmos experiências negativas em relação ao ensino da literatura, optamos por analisar um projeto que prima pelo ensino e valorização da leitura e da literatura, desenvolvido pelo Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo que denominamos Espaço de Leitura.

2. A LEITURA E A LITERATURA ALÉM DO CONTEXTO ESCOLAR: *O ESPAÇO DE LEITURA* E A PROPOSIÇÃO DE NOVOS CAMINHOS

Como discutimos, até então, é primordial o papel exercido pela leitura e pela literatura na formação do ser. A literatura não pode ser vista como um artigo de luxo, apenas como forma de entretenimento, mas como possibilidade de humanização, aqui entendida como "processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a recepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor" (CANDIDO, 1995, p.180). Considerando, no entanto, que estimular o gosto pela leitura não é algo fácil, e que se trata de uma tarefa a ser desenvolvida, como vimos, também além do contexto escolar, resta-nos a questão: como poderia ser estimulada a leitura, em especial do texto literário, além dos muros das escolas e casas?

Buscando uma prática de leitura em um contexto "socializador" e não apenas "formador" é que encontramos o Espaço de Leitura. Neste espaço, evidenciamos a leitura como agente de integração, de conhecimento, de compartilhar com as pessoas o gosto, sem a cobrança "formadora de opinião". O ler apenas pelo sabor de ler. O ler pelo prazer de deixar-se conduzir pelo caminho da imaginação, da emoção e dos sentimentos prazerosos e significativos que uma boa leitura nos proporciona.

Inaugurado em julho de 2010, o Espaço de Leitura é uma ação sociocul-

tural e educativa, idealizada pelo Instituto Poiesis de Apoio à Cultura, à Língua e à Literatura, e viabilizada pelo Fundo de Solidariedade e Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo (Fussep), estando sediado em um espaço bastante propício: o Parque da Água Branca, em São Paulo.

Tendo em vista a importância de ações que visem ao estímulo pelo gosto de ler fora do ambiente escolar, o projeto Espaço de Leitura oferece uma gama de atividades que incluem desde a oferta de um acervo variado de livros e publicações, que podem ser tranquilamente consultados pelos visitantes do parque, até o atendimento educativo de instituições sociais cadastradas no Fussep, atendimento esse que é o foco principal do projeto, haja vista destinar-se especialmente à população em vulnerabilidade social.

O Espaço de Leitura comporta oito quiosques temáticos, divididos em: literatura infantojuvenil; poesia e literatura brasileira; poesia e literatura estrangeira; acervo diverso; jogos, revistas, jornais e gibis; livros e brinquedos educativos para bebês; espaço expositivo e atendimento ao público.

Entretanto, mais do que oferecer a oportunidade de leitura de livros literários e publicações pertencentes ao acervo, a ação permite que a leitura seja feita em um ambiente cuidadosamente preparado. Isso porque há sempre, em meio ao ambiente destinado à leitura, uma exposição que, temática e estruturalmente, também contribui para a imersão dos leitores no universo da leitura. Seja contando a trajetória da escrita, a composição do livro ou exibindo a temática da morte em suas diversas presenças no universo literário, dentre várias outras propostas temáticas, as exposições permitem-nos adentrar e sentirmo-nos participantes do universo da leitura, afastando-se, desta forma, a ideia de leitura e literatura como elementos distantes e desvinculados da realidade.

A leitura literária é, nesse espaço, apresentada como elemento a que todos têm acesso, independente da classe social a que pertencem. Isso é reforçado à medida que o acesso aos livros independe de cadastro e confecção de uma "carteirinha", como ocorre em diferentes espaços destinados à leitura.

A oferta de livros de diferentes gêneros e voltados às diferentes faixas etárias, em meio a um ambiente que nos faz adentrar no universo da leitura, já fariam desse projeto algo bastante interessante e importante em uma era na qual os advento tecnológicos têm facilmente substituído o objeto livro. No entanto, a ação do projeto vai além, oferecendo programação cultural, tais como oficinas e apresentações de teatro, contação de histórias, música, circo e dança, propondo o diálogo entre diferentes formas artísticas, bem como a construção de leitores e cidadãos críticos.

Retomando temas como os contos de fada, os meios de comunicação, a contação de histórias, o folclore, a cultura indígena, a ilustração, dentre muitos outros, o Espaço de Leitura promove o prazer da leitura por meio da oralida-

de, da escrita e da interpretação, habilidades essas essenciais para o posicionamento do indivíduo como cidadão efetivo na sociedade em que se insere.

Dentre as atividades desenvolvidas nesse projeto, gostaríamos de ressaltar as atividades educativas desenvolvidas com o público agendado. Visando estreitar o laço das crianças com a leitura de mundo e a leitura de livros, a ação consiste em atender entidades sociais cadastradas no Fussep, oferecendo atividades educativas desenvolvidas para o perfil de cada grupo. Acompanhadas de seus professores, crianças de até 12 anos são convidadas para três encontros com o grupo do Espaço de Leitura. O primeiro deles acontece na própria instituição de ensino dessas crianças, a fim de que conheçam os educadores do projeto; enquanto os outros dois acontecem no Espaço de Leitura. Nesses encontros, são desenvolvidas atividades lúdicas e reflexivas, por meio das quais a criança tem a oportunidade de associar temas existentes no mundo e na literatura, bem como perceber a importância e o prazer da leitura.

Selecionamos aqui uma dessas atividades que ocorre no segundo e terceiro encontro, para que possamos verificar de forma mais concreta a ação do grupo e a abordagem de leitura e literatura que permeiam as suas ações.

Intitulada Histórias de medo (Ouviu-se um grito), juntamente com outras duas, Era uma vez e Causos Brasileiros, a proposta apresenta-se como uma atividade que valoriza a oralidade e convida a um resgaste do repertório de narrativas conhecidas pelas crianças, a fim de que elas próprias possam, coletivamente, compor a sua história.

A atividade baseia-se em um baralho, com cartas muito bem trabalhadas em termos de projeto gráfico e que apontam, visual e tematicamente, para as histórias de terror; e um dado, em cujas faces lê-se: expande, avança, mude sua voz, gesticule, diálogo e suspense. Vale ressaltar que até mesmo a embalagem em que tais cartas ficam guardadas é cuidadosamente elaborada, o que, sem dúvida, desperta também o interesse da criança. Trata-se, assim, de um jogo, em que cada participante recebe quatro cartas. Após posicionar a primeira carta na mesa e iniciar o contar da história, ao jogador seguinte cabe jogar o dado. A história é continuada obedecendo-se à mensagem contida no dado, bem como à carta escolhida como sequência da história previamente iniciada. O jogo finaliza quando todas as cartas do baralho foram utilizadas.

Resgatando a imagem do herói e sua trajetória – tão frequentes na literatura – a atividade busca, tematicamente, demonstrar como as aventuras vividas pelos heróis são, também, marcadas pelo medo, ao mesmo tempo em que convida seus participantes a, por meio das histórias, reconhecerem seus medos e superá-los no papel que assumem cotidianamente em suas vidas/história.

Além disso, essa atividade, que pode parecer tão simples e desinteressada, traz em seu bojo importantes ensinamentos acerca da arte do narrar. Os ele-

mentos presentes no dado apontam para importantes mecanismos da narrativa que precisam ser apreendidos pelas crianças. Ao pedir ao participante, por exemplo, que expanda sua narrativa, o que está sendo de fato pedido é que ele insira os elementos descritivos em seu texto; o comando "diálogo", por sua vez, solicita que a criança incorpore os elementos típicos da narração na história que está a produzir; o pedido de "suspense" convida o jovem contador de histórias a valer-se de uma das mais essenciais técnicas da narrativa de terror: a instauração do clímax e, na sequência, a suspensão do fato narrado. Comandos como "gesticule" ou "mude de voz" apontam para a presença de elementos fundamentais no contar de histórias: a performatização e a voz. Resgatando seu repertório de histórias de terror já ouvidas e conhecidas, a criança ganha seu espaço ao ser autora da própria história, sendo permitido a ela o uso da imaginação e da criatividade.

Desta forma, importantes conceitos da narrativa não são aqui teorizados, mas performatizados, colocados em "prática", o que gera, indubitavelmente, uma experiência de aprendizagem muito mais significativa, porque se concretiza na vivência do ato. Diferente da abordagem tradicional encontrada comumente nas instituições de ensino, onde a obrigação da leitura torna-a rígida, descontextualizada e mesmo desestimulante, a proposta aqui apresentada, por meio de uma atividade lúdica, que envolve e seduz a criança e o jovem, por meio do contar da história, da oralidade, torna-se algo próximo e parte da vida, fazendo com que a leitura e a literatura percam a aura negativa enquanto atividade pertencente a uma minoria social e intelectualmente selecionada.

Não queremos aqui afirmar que a experiência de leitura e contato com literatura proporcionada pelas instituições escolares seja, como um todo, uma experiência de fracasso. O que acreditamos é que experiências tão profícuas quanto às possibilitadas pelo Espaço de Leitura possam ser levadas também para as salas de aula, o que, inegavelmente, possibilitaria o aumento de interesse e paixão pela leitura. Nesse aspecto, o Espaço de Leitura destaca-se mais uma vez. Isso porque o projeto desenvolve ainda materiais que são também distribuídos ao público e às instituições sociais atendidas pelo projeto. Desta maneira, os educadores podem dar continuidade à tarefa de permitir que as crianças mantenham o vínculo com a leitura e com as temáticas desenvolvidas pelo projeto.

Constata-se, portanto, como o Espaço de Leitura, por meio da criação de um ambiente acolhedor e receptivo, permite a desconstrução da rigidez da prática de leitura literária tão evidente no contexto escolar. Projetos socioculturais como esse permitem que contextos diversos e possibilidades de experiência ampliem a significação do ato de ler, permitindo que, de fato, a leitura se concretize como forma de inclusão social e cultural, garantindo, especial-

mente às crianças e aos jovens, a possibilidade de estabelecer-se efetivamente como cidadão.

Atendendo cento e oitenta crianças e entidades sociais por mês, recebendo mensalmente três mil visitantes, o projeto parece apontar-nos a necessidade de revisarmos a famosa tese de que brasileiros não gostam de ler. Será mesmo verdadeira? O conhecimento do Espaço de Leitura revela-nos uma resposta negativa a esta indagação. O que falta é o incentivo à leitura. A leitura em seu papel "socializador". O ler por prazer. Incentivo que esperamos poder contar com a perpetuação e ampliação não só desse projeto, mas de outros que se espalhem pelo Brasil.

(In)conclusões

É a partir de um trabalho com a literatura em que não se encare esta arte como mera disciplina escolar protocolar, mas como o compartilhamento de percepções humanas ao longo do tempo por meio dos artistas, que poderemos encará-la como representação e expressão daquilo que de mais humano há em nós, das inquietações que assaltam o homem ao longo de toda a sua história e que vê, na literatura, não o espaço para o encontro de uma verdade definitiva, mas como caminho, como arte capaz de oferecer respostas – ainda que provisórias – às nossas indagações, e como elemento capaz de preencher os seres lacunares que somos.

Conforme pudemos observar, a prática leitora, em especial dos textos literários, é fundamental no processo de desenvolvimento da autonomia do indivíduo na busca da informação e do conhecimento, possibilitando, por seu turno, a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, com uma postura ética, crítica, curiosa, criativa, ativa, participativa e reflexiva, capaz de exercer um papel significativo na tomada de decisões na sociedade em que está inserido.

A leitura literária propicia o desenvolvimento da autonomia que o indivíduo necessita para se apropriar de sua dimensão humana e, desta maneira, transformar a realidade que o cerca. Nesse sentido é que a leitura literária se revela como chave dessa transformação, ao oferecer as ferramentas necessárias para que o sujeito conheça um mundo novo que se abre a partir de suas experiências leitoras.

Para ser efetivo, é necessário que o "ensino" de literatura se fundamente em uma prática dialógica, que conduza o leitor, a partir de sua própria experiência de leitura, a ter condições de refletir acerca dos fatos ocorridos em seu entorno, e a ser capaz de expor opiniões, buscar direitos e agir. Somente quando capazes de pensar criticamente acerca dos mais diversos assuntos é que pode-

remos nos assumir como pessoas humanizadas e reais cidadãos. Seria o restrito espaço hoje ocupado pela literatura resultado do temor de que tais ações fossem atingidas? Talvez. O que é certo é que, em nosso contexto, a literatura faz-se cada vez mais necessária.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas. O valor da escuta nas práticas de leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CANDIDO, Antonio. O Direito À Literatura. In:_____. **Vários escritos.** 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: Eduff, 2000.

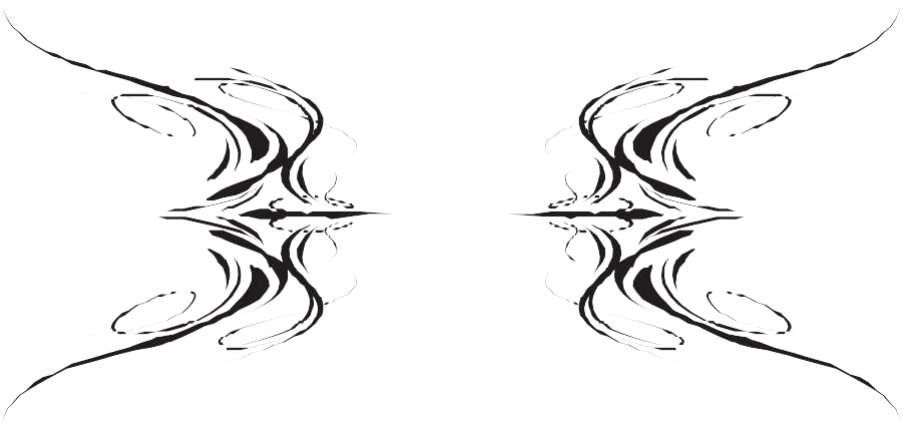
PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. 2 ed. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

ROSENBLATT, Louise. **Literature as exploration**. London: Heinemann, 1970.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n.14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: abril/2016.



Arte, Sociedade e Educação num Mundo Fragmentado

Este capítulo retoma a discussão já desenvolvida em minha tese de doutorado Fotos jornalísticas: a imagem da violência como espelhamento das metamorfoses da sociedade brasileira em processo de globalização. São Paulo: ECA/USP/FAPESP, 2001.

FRANCISCA ELEODORA SANTOS SEVERINO

Doutora em Ciências Sociais Aplicadas à Comunicação pela ECA-USP; mestre em Ciências Sociais: Antropologia; docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação: Gestão e Práticas Educacionais [PROGEPE], da Universidade Nove de Julho, de São Paulo.

> E si os chamei de inconscientemente deshonestos é porque a arte, como a ciência, como o proletariado não trata apenas de adquirir o bom instrumento de trabalho, mas impõe a sua constante verificação. O operário não compra a foice apenas, tem de afia-la dia a dia. O médico não fica no diploma, o renova dia a dia no estudo. Será que a arte nos exime dêste diarismo profissional? (Mario de Andrade. 1990, p. 30)

INTRODUÇÃO

A experiência histórico-social tem sido um tema recorrente em boa parte dos campos da arte e da educação, tornando-se objeto de intensa polêmica na modernidade e se constituindo como um problema a ser abordado na contemporaneidade. Com o diagnóstico do empobrecimento da experiência, em geral, e da experiência artística, em particular, no âmbito da vida social, em meados do sec. XX, e das inúmeras tentativas ideológicas de subordinarem tanto a experiência artística como a educação a uma linguagem e a suas formas de expressão, a arte e a educação perdem o valor que até então lhes era atribuído socialmente graças ao desenvolvimento da ciência moderna e sua institucionalização capitalista. Transformando-se num problema que tanto afeta o campo da existência cotidiana quanto o desejado desenvolvimento social, tecnológico, científico e artístico, essa desqualificação da experiência, como condição necessária à formação humana, passa a circular nos diversos campos que permitem a interação entre a vida e a ação consciente, dentre os quais a educação.

A repercussão deste problema no campo da educação tem sido objeto de análise e estudos sobre o ensino da arte mediado pela experiência. Antropólogos, sociólogos e filósofos desses campos de conhecimento vêm discutindo, não apenas seus limites, como também as condições e possibilidades de se retomar a experiência como elemento imprescindível à pratica do pensar na práxis educativa. Para tanto, recorrem à ampliação das linguagens e da comunicação empregadas nessa prática para a compreensão das dimensões éticas, estéticas e políticas. Os pesquisadores se apropriam, assim, das perspectivas sócio antropológicas contemporâneas que tratam dessa temática, com particular destaque para os intelectuais da Escola de Frankfurt, expoentes da Teoria Critica.

ARTE, CIÊNCIA NA HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

Eric Hobsbawm, em seu livro *A era dos extremos: o breve século XX*, (1995) pretende debater, numa perspectiva historiográfica e mediante uma abordagem sociológica, as relações econômicas, sociais e políticas que caracterizam o atual século. Buscando explicar porque as coisas, os fatos e os fenômenos chega-

ram neste final de século a essa situação de barbárie, organiza os estudos em uma série de ensaios que discutem não apenas as tendências, mas também fenômenos particulares tais como o nazismo e suas consequências. Dá especial destaque a um dos mais característicos fenômenos deste final de século, qual seja, o fato de os jovens atuais viverem um tipo de presente perpétuo sem nenhuma relação orgânica com o passado público de seu tempo.

Para a interpretação desse fenômeno, Hobsbawm trabalha com a hipótese de que a destruição do passado, ou mais precisamente, a destruição dos mecanismos sociais que ligam nossas experiências contemporâneas com as experiências das gerações anteriores descortina um presente melancólico e um futuro sombrio. Referindo-se às tentativas de superação das ameaças que cercam a ordem social, o autor recorre à metáfora de um detetive particular, comentando o imaginário daqueles que acreditam que esta ordem será salva pela razão, operando através da ciência investigativa. De outro lado, muitos manifestam a crença em OVNIS e com essa crença estariam revelando medo do desconhecido, ao mesmo tempo, revelam uma grande desconfiança da ciência. Hobsbawm critica duramente os estudos sobre a pós-modernidade.

Por sua vez, arte e ciência recebem tratamento profundo. Com efeito, mobiliza argumentos para provar o impacto político e cultural no âmbito das artes. A tecnologia não apenas tornou as artes onipresentes, mas transformou o modo como eram percebidas e, como consequência imediata desse fato, deu-se a morte da vanguarda, um tanto obsoleta e desnecessária numa sociedade em que os padrões de gosto foram massificados. Nessa análise da situação da arte na sociedade contemporânea, sua referência conceitual é Benjamin, em quem se apoia para demonstrar que a criação artística é essencialmente mais cooperativa que individual.

Este autor destaca três grandes momentos da história contemporânea: a era das catástrofes, de 1914 a 1945, marcada pelas grandes guerras, pelas crises econômicas, pela Revolução Russa e pelo Nazismo; a era do ouro, entre 1945 a 1973, quando se conhece inesperada prosperidade capitalista e profundas mudanças sociais e a estabilidade política da guerra fria; finalmente, a era das crises das últimas duas décadas de relativa estagnação econômica e o colapso socialista. Ressalta que o socialismo realmente existente obteve resultados que não são desprezíveis e entre eles a derrota do Nazismo que o Czarismo não havia conseguido extirpar. Lembra que a experiência soviética de uma economia centralizada não foi planejada como alternativa global, mas surgiu como resposta à situação específica de um grande país ameaçado e muito atrasado. Hobsbawm descreve os fracassos do tatcherismo na Inglaterra, os efeitos desastrosos da ortodoxia do mercado irrestrito nos países do antigo bloco soviético. Apoia-se em argumentos históricos e lógicos para mostrar as consequências do

enfraquecimento do Estado e identifica a ausência de qualquer sistema ou estrutura para manter um mínimo de ordem internacional. Assinala o crescimento do fundamentalismo, além das crises ecológicas e demográficas. Considera o desemprego e o crescimento das desigualdades um dos mais graves problemas e sem solução à vista.

A América Latina também recebe tratamento abrangente. Comenta ser o Brasil um monumento à negligência social, perdendo para o Sri Lanka em vários indicadores sociais entre os quais a educação. Conclui esboçando preocupações com o futuro.

Esta discussão das novas inspirações teórico-metodológicas que vem marcando, contemporaneamente, a pesquisa dos fenômenos sociais coloca em pauta a tendência de se estetizar a história, na medida em que ela é interpretada apenas como decorrência das relações do homem com a natureza, desqualificando-se as relações propriamente produtivas e políticas, escamoteando-se a presença do poder que perpassa essas relações. A compreensão dos fenômenos histórico-culturais passa a se dar apenas mediante uma semiótica dos signos da vida social e a ação humana reduzindo-se quase que somente ao ritmo do consumo.

ARTE E SOCIEDADE E A PECULIAR ESTÉTICA DE WALTER BENJAMIM

Diz Adorno (1995), que com o apoio da racionalidade técnica o desenvolvimento da arte pedagógica na modernidade colaborou para minimizar as qualidades artísticas da experiência e prática educativa. De fato, afasta o conhecimento e as práticas escolares das possíveis relações com a dimensão artística e de sua implicação com a vida. Limita as ações destinadas ao ensino da arte promovendo ajustes dos meios aos fins propostos. Busca, assim, objetividade e eficiência na transmissão do conteúdo ensinado, bem como, sua apreensão cognitiva pelos alunos e destinatários dessa arte.

A racionalidade instrumental exclui da construção dos saberes e práticas escolares, previstas pela gestão, organização e planejamento, a experiência e a vida às quais está associada. Ao se limitar à operação de ajustes aos meios e aos fins almejados a racionalidade técnica afasta os saberes da sua dimensão estética comprometendo e esvaziando de sentido o aprendizado da arte.

Merquior, em *Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin*, (1969) entende que o modo pelo qual Benjamin vê a sociedade tecnológica é muito mais matizado do que a visão de Adorno e Marcuse, cuja rejeição é radical, talvez devido à imposição americana de extirpar dela toda e qualquer herança, para constituir-se como ser autônomo. Como Benjamin não vivenciou essa realidade, a apreciação da tecnologia é muito mais matizada do que a de seus

amigos, oferecendo dimensão mais ampla que o pessimismo frankfurtiano representado particularmente por Adorno e Marcuse.

Merquior (1969) inicia seu trabalho sobre Benjamin afirmando a herança que este teria recebido de Schelling via Hegel. Ele afirma que, com efeito, Schelling recusa o primado ontológico do eu e põe a natureza antes da consciência. Desse modo, fazendo ver que é próprio do Espírito alienar (o que Hegel sanciona sem hesitação), Schelling mostra que o Absoluto é inapreensível pelo pensamento conceitual, embora aceite que o princípio ontológico reúna homem e natureza, consciência e inconsciente. Apenas a intuição intelectual pode alcançar o absoluto que escapa à inteligência discursiva e é por Schelling atribuída à arte.

Na perspectiva de Melquior a partir de Schelling, a arte ganha novo status e vai influenciar fortemente o romantismo alemão, uma vez que é vista pelos românticos como senhora do absoluto. O romantismo entroniza a arte, desprezando as vicissitudes prosaicas do fenômeno artístico. Na opinião de Merquior, Schelling recua em relação a Kant e Hegel, recusa o conhecimento intuitivo e inverificável desse absoluto indiferenciável. Hegel vai falar do Todo em termos conceituais, substituindo a ideia de absoluto como princípio abstrato pela ideia do absoluto em processo, resultado de uma espécie de realização seriada como se pode observar no prólogo da *Fenomenologia do Espírito*:

> [...] o verdadeiro é o Todo. Mas este só é uma essência completa através do seu desenvolvimento. Do Absoluto deve dizer-se que é essencialmente um resultado; que o que ele verdadeiramente é, só o é no final; e sua natureza consiste ... em chegar a ser ele mesmo. (HEGEL,apud MERQUIOR, 1969, p. 101).

Para Melquior (1969), em Hegel, o conceito de alienação é mais oblíquo que em Schelling, particularmente evidente na sua crítica da "consciência infeliz" ou da "alma bela". Entretanto, Nietzsche, Marx e Freud desmascaram as intenções exteriorizantes como também o produto final dessa exteriorização da vontade de ser, ou do ser-fora-de-si.

Há uma exigência em Hegel de se analisar a existência do ser-fora-de-si do Espírito, em sua infinita variedade, mediante a linguagem e o conceito. O processo do absoluto é, para Hegel, a experiência histórica da humanidade. Assim, Hegel incorpora a história da cultura à reflexão filosófica, ultrapassando desse modo o sistema de Schelling.

A partir do fim do século XIX, " [...] a alienação, por esse motivo, volta a ser 'maldita'. O 'espírito objetivo' já não pode ser rastreado de maneira muito confiante na transparência da intenção que anima os seus passos" (MERQUIOR,

1969, p. 102), particularmente em função do desmascaramento realizado pelos seus mais ferrenhos críticos, Marx, Nietzsche e Freud.

Merquior afirma que Benjamin elabora sua teoria da alienação transitando em dois sentidos: de um lado, a intenção, e de outro, o significado. Para esse autor Benjamin aponta uma incongruência existente entre aquilo que foi mentado e o significado da obra, desvela, com isso, o real motivo subjacente ao gesto artístico. É no limite da insignificação que a leitura hermenêutica irá buscar o sentido. Na verdade, ele busca aquilo que a cultura tem de fossilizado, de caduco ou de prosaico. "Onde a cultura aparece como natureza, o ensaísta entra em contato com a obra, para fazê-la confessar o que nela ficou submerso" (MERQUIOR, 1969, p. 104), fazendo reviver aquilo que foi reprimido como potencialidade de uma nova conduta humana. Assim, as múltiplas possibilidades encerradas na cultura do passado, quando desveladas, mesmo que considerada a inserção da obra no seu tempo, revertem num enriquecimento de nós mesmos, motivo pelo qual somos convidados por Benjamin a atualizá-las.

O tema das origens do drama barroco alemão está contido nas tragédias seiscentistas que expressam a ambivalência psicológica do homem barroco. Esta ambivalência psicológica foi, de acordo com Benjamin, muito bem assimilada pelo novo espírito da arte moderna, tendo nos estilos de KaTha, Goethe e Baudelaire suas melhores expressões.

Assumindo o símbolo como "universal concreto", Goethe, por seu lado, repudia a alegoria e esse repúdio reflete de fato a concepção de que a realidade é regida por um único princípio fundamental, uma única substância, uma única natureza tal qual o propósito do "absoluto de Schelling", segundo o qual não é possível representar o uno, senão como vário.

Postulando dessa forma a representação da totalidade, assume a estética do símbolo por ser essa compelida a definir o símbolo como revelação do inexprimível.

Melquior destaca que ao privilegiar o símbolo, Goethe condena o desinteresse pelo sensível e concreto explícito no caráter abstrato da alegoria, mas Benjamin demonstra que esse desinteresse é apenas parte de um movimento ambíguo de desvalorização do mundo terreno em que a referida tendência se associa ao apego à realidade concreta. Na verdade, essa ambiguidade decorre da experiência humana e de dois elementos básicos da visão cristã: primeiro, a presença histórica da palavra revelada de Deus, Cristo entre os homens. O segundo, que decorre do primeiro, é a ideia de uma existência oscilante entre felicidade e desgraça, salvação e perdição: dimensão problemática da vida desde o advento do pecado. Cristo é símbolo de perfeição, sua palavra traduz a harmonia idealizada do belo como expressão da Totalidade.

A análise de Benjamin do drama barroco questiona essa herança idealista

do saber atual ao desvelar a sobrevivência, na alta literatura, de formas anteriores aos moldes cartesianos, sobrevivência que irá desaparecer no século XVIII, quando a filosofia cede e deixa de resistir ao fenômeno estético, após longa luta pela reconquista da dignidade dessa experiência tão peculiar à existência humana.

Reconhece-se a fecundidade do conceito de alegoria pois seu domínio estende-se para além da análise histórica. A polissemia alegórica, em cumplicidade com as expressões estéticas do passado, ao discutir a face artística da consciência da alienação e do senso da alteridade, questiona os fundamentos filosóficos do conhecimento atual, regido talvez pelo conceito romântico clássico do símbolo.

Benjamin desqualifica a estética clássica que permeia o romantismo considerando que ela produziu um conceito deformado de símbolo ao pregar que o belo, como criação simbólica, se fundia ao divino, pois, nessa perspectiva, o símbolo vai apontar para a teoria estética da bela individualidade em que forma e conteúdo, significante e significado se ligam harmônica e indissoluvelmente.

Assim, ele afirma faltar na teoria da arte do Romantismo uma elasticidade dialética, falta que torna essa teoria acrítica. Tal incapacidade crítica evidencia que o classicismo não aceita a contradição da aparência/essência ou da existência/consciência. Esse apaziguamento da contradição delega ao indivíduo a glorificação da existência ("apoteose da existência"), tornando-o símbolo idealizado do belo. Desse modo, procurando no indivíduo a suprema plenitude do ser, o classicismo despreza a experiência, a qual tem, na linguagem alegórica, uma de suas formas de expressão. Nesse desprezo à alegoria, ele é seguido pelo Romantismo, como o faz notar Benjamin (1984, p. 183) quando comenta a obra de Goethe, particularmente no capítulo "Alegoria e drama barroco".

Mas é preciso recuperar o estatuto da linguagem alegórica, uma vez que, para Benjamin, a alegoria permite a contestação da bela aparência. Para tanto, ele elege o barroco. O barroco alemão valoriza a alegoria como mortificação ou envelhecimento das aparências. Assim, no barroco, a apoteose da existência não é atribuída ao indivíduo; ao contrário, nele, a glorificação da existência revela um caráter político, portanto, coletivo. Ela aponta para o conceito de experiência potencializando o sentido filosófico-crítico da relação dialética entre símbolo e alegoria. A alegoria têm, como afirma Benjamin, seu lugar na arte como contestação da bela aparência. Ela faz emergir a relação dialética entre o manifesto e o oculto, o efêmero e o eterno, o histórico e o supra-histórico, apontando nessa antítese para a dissociação entre forma e conteúdo, sensível e suprassensível. Para Benjamin, a alegoria é tanto uma forma de expressão quanto um método de interpretação e tradução. Trata-se de método indispensável para o confronto entre, de um lado, a estética clássica ou a totalidade orgânica, representada pelo "símbolo artístico" do Classicismo Alemão,

e, de outro, a escrita visual constituída de fragmentos amorfos que encontra sua melhor expressão no Barroco Alemão.

Como se vê, Benjamin revela o barroco como expressão da antítese do classicismo. Sendo assim, no âmbito do Drama Barroco Alemão, a beleza simbólica se evapora, o falso brilho da Totalidade se extingue enquanto a escrita visual alegórica de um Calderón de La Barca[1] e de um Cervantes[2], constituída de fragmentos amorfos, se afirma. Calderon e Cervantes, de fato, anteciparam na alegoria literária aquilo que Benjamim já vislumbrara para a reflexão sobre o conceito de Totalidade.

Insurgindo-se contra a teoria de Benjamin, Lukàcs, no seu trabalho *A significação presente do realismo crítico*, particularmente no ensaio de 1955, intitulado *A visão do mundo subjacente à vanguarda literária* (cf. apud MERQUIOR, 1969, p. 111), condena simultaneamente a arte moderna de vanguarda e a alegoria. Divergência que se compreende se for considerada a posição lukacsiana em favor do conceito de totalidade. Lukàcs não quer aceitar a descrição da nova arte alegórica por suspeitar da "arbitrária" polissemia do alegórico. Para ele, as metamorfoses mediadas pela alegoria na passagem do desprezo do mundo para um "agarrar-se ao concreto" nada mais são que o mascaramento do seu irrealismo abstracionista. Mas é preciso lembrar que Lukàcs caracteriza o estilo alegórico como arte simbólica no sentido hegeliano dessa palavra e não no seu sentido oposto da estética "clássico-romântica".

> Com efeito, "arte simbólica" era para Hegel a arte oriental antiga, em que a Ideia se manifestava insuficientemente, sem nenhuma fusão de significado e forma, e sem que a multiplicidade da natureza surgisse investida de conteúdo espiritual. As acusações de Lukàcs contra o complexo abstrato naturalístico da arte moderna partem da mesma exigência: o que o incomoda no estilo do nosso tempo *é a falta do idea*l. (MERQUIOR, 1969, p. 112).

De acordo com Merquior, no texto O *ensaio como forma e as ideias – constelação*, Adorno mostra que "a alegoria não foi para Benjamin apenas um objeto de interpretação: o seu próprio método de análise era alegórico" (MERQUIOR, 1969, p. 113). A reflexão ensaística de Benjamim, que é também assumida por Adorno, emana dos produtos dados da cultura. Ele parte de obras literárias tomadas como exemplo de um problema, sem deixar, contudo de examiná-las

1 Em 1635, com a morte do dramaturgo Lope de Vega, Calderón de La Barca passa a ser considerado "o mestre dos palcos espanhóis". Dentre suas obras mais famosas destacam-se *A vida é sonho e O médico de sua honra,* escritas em 1635.

2 Miguel de Cervantes (1547-1616) *Dom Quixote de La Mancha* é sua obra mais famosa.

no que elas têm de si ou de específico. Neste aspecto há uma convergência entre Lukàcs e Benjamin, que é apontada por Merquior no seu trabalho *Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin*.

Merquior apoia-se no livro do jovem Lukàcs, de 1911, *A alma e as formas*.

> O ensaio fala sempre de algo já formado ou [...] de algo que já foi, em outra ocasião; pertence à sua essência não extrair coisas novas do vazio, mas ordenar, de maneira nova, coisas que em algum momento já foram vivas. E como se limita a reordená-las, em lugar de dar forma a algo novo partindo do informe, acha-se vinculado a essas coisas, tem que dizer sempre "a verdade" sobre elas, e exprimir a sua essência. (apud, MERQUIOR, 1969, p. 113).

Visando alcançar o universal mediante a reflexão sobre a particularidade, Merquior afirma

> [...] o ensaio "ergue-se contra a doutrina, arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável, o efêmero, é indigno da filosofia". Apaga-se com ele a distinção entre uma "filosofia primeira" e sempre uma secundária "filosofia da cultura". Mas o ensaísmo se fundamenta como descrição dos objetos da cultura, e só como tal permite chegar à reflexão filosofante, nem por isso se subordina ao ideal equívoco da pura descritividade. Benjamin não compartilha de modo algum da tendência fenomenológica a reconciliar a apoditicidade das essências ao concreto. (MERQUIOR, 1969, p. 113).

Benjamin é antifenomenólogo. Não cabe, aqui, aprofundar essa questão, apenas, com relação à restauração husserliana, basta ressaltar que

> [...] a fenomenologia ficou no plano de uma 'fundamentação do saber' em vez de remontar ao nível de que a legitimação do conhecimento e autenticação da existência e da ação humanas deixam de ser questões separadas, passando a surgir como duas faces do mesmo problema fundamental. Nessa perspectiva, o que separa Benjamin da fenomenologia não são posições opostas ao falso prélio entre duas insuficiências: intelectualismo e anti-intelectualismo; o que os separa é a atrofia do senso crítico no projeto husserliano. [...] O que o ensaísmo benjaminiano é – e a análise fenomenológica não – é a *descritividade crítica.* Diferença que – ao contrário do que se poderia crer – absolutamente não se resume no fato de que o pensamento de Benjamin apresente um conteúdo de crítica "social". A radicalidade crítica de Benjamin, em comparação com

> a descrição fenomenológica, não consiste em arvorar os temas e motivos mais ou menos notórios da crítica social; consiste numa radicalização *filosófica.* (MERQUIOR, 1969, p. 114).

Sendo descrição crítica, o ensaio é também reflexão filosófica e, por isso, Benjamin ressalta que não há contradição entre verdade social e radicalização filosófica, no seu sentido mais profundo, mas é preciso fazer algumas distinções entre a imagem cotidiana dessa crítica social e da filosofia radicalizada. Como descrição crítica, o ensaio igualmente trata dos problemas filosóficos. Desse prisma é também prática filosófica. Entretanto, o ensaio se afasta da filosofia exatamente por não render-se ao espírito de sistema fechado. Ao abrir-se para uma revisão de si, o ensaísmo impõe ao objeto a continuidade da teoria numa autorreflexão infinita, encontrando aí novo traço comum com a alegoria como fragmento. O fragmento passa, então, a representar mais garantia de rigor crítico e objetividade, desobedecendo, entretanto, às regras do método cartesiano ao mesmo tempo que se aproxima da perspectiva progressista dos românticos. Benjamin rejeita o sistema enquanto totalidade porque o fragmento permite o ensaio e, consequentemente, maior liberdade de busca entre conhecimento e verdade.

No cerne do ensaísmo de Benjamin e da sua liberdade reflexiva, deparamos com uma nova espécie de relação com o todo, diz Merquior (1969, p. 115), recuperando a contribuição de Adorno, cujo mestre teria sido, sem sombra de dúvida, W. Benjamin. Na intermitência fragmentária do ensaio alegórico é possível atingir uma espécie da "totalidade". Porém, esta não é a explicação do todo mas apenas uma iluminação dialética de sua especificidade apontando para um espaço indefinido e móvel a que cada objeto, nas suas fronteiras com o outro, deixa transparecer sua "verdade". Nessa perspectiva, reaparece o motivo anti-idealista ou os limites do objeto revelado naquilo que fosse radicalmente diferente.

Contudo, as ideias não se representam a si mesmas, mas aparecem como configuração dos elementos reais no conceito. Elas não refletem as leis do mundo objetivo e não são redutíveis a nenhuma fórmula exaustiva. Sendo objeto de filosofia, garante de qualquer modo um saber disposto a corrigir-se. O ensaio em Benjamin é antitotalitário e assume uma técnica de montagem desprezando a exposição sequencial por fidelidade ao senso objetivo e ao diferente específico que é para ele uma só coisa. Num estilo quase surrealista, o ensaio/montagem renuncia a toda interpretação explícita. O material justaposto fala por si abalando as convicções dos leitores, e sua "forma crítica por excelência" destrói mitologias, expondo, pelo impacto, a "pré-história" da modernidade. Ocorre, então, o aguçamento da crítica social na simultaneidade da radicalização filosófica.

Numa exemplar engenharia de citações, Benjamin oculta os nexos lógicos que não desapareceram de sua reflexão; aparentemente fragmentária, sua preocupação volta-se para temas menores na hierarquia dos modelos iluministas: moda, prostituição, fotografia, *footing* e a urbanização de Paris em que os bulevares de Haussmann surgem a um só tempo como vias de circulação rápida e meios que impossibilitam o encontro e as barricadas do proletariado em marcha. A atmosfera político-social impregnada nesses fragmentos reaparece lado a lado com fragmentos sobre Daguerre, Atget, Baudelaire, KaTha, Dostoiewsky, Proust, de forma antiacadêmica mas nem por isso menos reflexiva.

A arte moderna teve seu estilo comparado com o ensaio recheado de citações, afirma Benjamin, e, entre outros autores que praticaram este estilo, destacou-se KaTha que também optou por essa estratégia. A astúcia foi uma arma que KaTha usou contra o mito, expondo a miséria do existente. Dessa forma, acreditava que, mesmo minimamente, impedia o mundo de ter razão. Astutamente expondo essa razão, ou seja, expondo a miséria do existente.

> No coração da estética *expressionista* de Adorno e Benjamin, mora a esperança de que, se o mundo for mostrado em toda sua sinistra carga de violência, o choque resultante leve à revolta contra a injustiça. Esta é, para eles, a verdadeira contribuição da arte à libertação dos homens. (MERQUIOR, 1969, p. 118).

O que o ensaio/mosaico de citações ou o surrealismo nos mostra, nos estilhaços de suas montagens, são os cacos daquilo que poderia ter sido na vida inteira e não foi. O surrealismo na arte nos põe frente a frente com aquilo que foi esquecido e que cabe à alegoria decifrar. Decifração necessária para que se salve o cruel esquecimento. Esta é a ideia-matriz de estética benjaminiana também assumida por Adorno quando afirma:

> "toda arte especificamente moderna poderia ser interpretada como uma tentativa de conjurar a dinâmica da História para mantê-la em vida, ou como o desejo de converter em *choque* o espanto produzido pelo enrijecimento, e levá-lo a uma catástrofe na qual o ahistórico assuma repentinamente o aspecto do passado. (ADORNO apud MERQUIOR, 1969, p. 118)

No cinema, Benjamin vê a possibilidade de ampliar (de modo democrático) o valor humano desvelado por Baudelaire através do choque que ele, em suave associação de ideias em seus poemas, faz emergir. Em lugar de passear por

associações imaginárias (despertadas pelos poemas), frente ao filme, recebemos choque. A percepção traumatizante passa a valer como princípio formal. Porém,

> [...] O cinema é a forma artística que corresponde à vida cada vez mais perigosa prometida pelo homem atual" [...] Porém, "como tudo o que choca, o filme não pode ser captado sem um esforço de maior atenção". (BENJAMIM 1987, p. 173 Apud MERQUIOR,1969 p. 120).

"O choque nos adapta tanto quanto nos adaptamos a ele" (BENJAMIN, 1987 p. 173) e Benjamin descobre isso em *O Capital*, quando Marx afirma que a produção capitalista ajusta o trabalhador às condições de trabalho.

No ensaio sobre Baudelaire, (1987) Benjamin assume atitude ambígua sobre a queda da experiência aurática; ao mesmo tempo que acolhe os modos de vida da modernidade, denuncia-os. Disso resulta outro trabalho, *O narrador*, de 1936, que contém sua "teoria do romance". Nesse ensaio, a análise benjaminiana parte da constatação da decadência de um comportamento tradicional: a arte de narrar que está em vias de perder-se uma vez que se torna cada vez mais raro pessoas que saibam narrar estórias. Benjamin constata que a faculdade de trocarmos experiências encontra-se ameaçada, uma vez que hoje há um grande constrangimento quando se quer escutar uma narrativa.

Tornamo-nos mais pobres de experiência comunicável frente às mudanças de ordem moral e material ocorridas no mundo moderno. A experiência oral é a fonte que alimentou todos os narradores, e Benjamin destaca dois perfis de narrador. O velho sedentário depositário do conhecimento oral, tradição que comunica às novas gerações, e o viajante que narra os acontecimentos além do raio existencial de seus ouvintes, mediando, dessa forma, uma representação da vida além fronteira.

O senso prático é o traço característico que marca a vivência narrativa. O narrador, por definição, é aquele que sabe conjugar o relato do extraordinário com a capacidade de tirar lições daquilo que foi narrado. Toda narração, diz Benjamin, tem o aspecto épico da verdade. Entre o comunicar-se e a experiência individual há um vínculo que medeia essa forma artesanal de transmissão da verdade fragmentária. Nesse sentido, o comunicar-se proverbial é o resgate de velhas ruínas de estórias passadas, que o velho sedentário comunica às novas gerações. Benjamin ressalta o valor exemplar que convive com o valor artesanal na narrativa. Ressalta a convivência, numa mesma narrativa, do valor exemplar, vínculo que une a narrativa e o narrador, e do valor artesanal, vínculo entre a narrativa e o ouvinte.

A narrativa imprime, na coisa narrada, as características de uma tradição oral, mediada pelo narrador. Neste sentido, a narração não é uma reportagem

de um acontecimento em si mas está ligada a um sentido de exemplaridade de um modo de saber fazer vida que, tendo no narrador sua expressão, aparece como um saber exemplar individual.

Considerando que a base da epopeia é a narração individual, Benjamin vê aí o nascimento do romance moderno que tem no indivíduo solitário sua expressão, registrando, contudo, a ausência dos elementos naturais dessa narração. "A Matriz do romance é o indivíduo em sua solidão, o homem que não pode falar exemplarmente sobre suas preocupações, a quem ninguém pode dar conselhos, e que não sabe dar conselhos a ninguém." (BENJAMIN, 1987, p. 54) Se, no passado, o narrador cantava os feitos de um morto como indivíduo exemplar, na modernidade, o romance perdeu essa característica. A trajetória do herói do romance, como indivíduo solitário, não pode mais traduzir, numa forma exemplar, sua própria significação didática, uma vez que dele estão ausentes seus elementos naturais. Sua existência é virtual, não tem nenhuma tradução prática e de sua sabedoria não se pode extrair nenhuma lição. O romance vive do desaparecimento da exemplaridade de vidas no sentido tradicional.

> Benjamin endossa o conceito da *Teoria do Romance* do moço Lukàcs, segundo o qual "somente no romance ocorre uma separação entre sentido e vida"; e como a *Teoria*, seu ensaio registra a inconsistência estética do único gênero romanesco definido pelo objetivo de apresentar-se como manual de "sagesse": O "Bildungsroman", o romance educativo do tipo *Wilheim Meister*. (MERQUIOR, 1969, p. 124).

Merquior à luz da contribuição de W. Benjamim esclarece que para ele:

> Como o herói, o leitor de romance é também um solitário [...]. A situação do leitor de romance, unido ao seu volume, é paralela à do leitor de jornal moderno. Este último, tirado aos milhares de exemplares, se destina ao leitor individual, tornando gratuita toda transmissão oral das notícias. De resto, o apogeu do romance é contemporâneo da grande imprensa: ambos são fenômenos surgidos no meio do século passado. (MERQUIOR, 1969, p. 125).

Assim, Benjamim esclarece que a imprensa noticiosa submeteu 'a alma de narração tradicional', o maravilhoso, ao exílio. A notícia, embora cultive a novidade, não abdica de sua verificabilidade. A novidade obrigatoriamente deve ser plausível e verificável; disso decorre o desinteresse por aquilo que está longe, perdido no tempo imemorial, mesmo que extraordinário, não merece sua atenção.

Entretanto, o valor artesanal da narrativa não se desqualifica, uma vez que este valor vem do contato virtual entre o acontecimento narrado e a experiência individual do ouvinte.

> O ideal do estilo jornalístico: a brevidade e a "objetividade" com que as notícias são dadas, sem correlação uma com as outras, na página do jornal – tende a isolar a informação da experiência pessoal, tanto da do narrador (cujo estilo se torna perfeitamente anônimo) quanto da do leitor. Cada indivíduo passa a ler, sozinho, a notícia que não o envolve, assim como não envolveu quem a relatou.
>
> A informação é a antinarração. Ela pressupõe a dissolução do conteúdo harmônico do fluxo das vivências individuais. Comunicação jornalística e comunicação humana divergem, para não dizer que se ignoram. (MERQUIOR, 1969, p. 125).

Merquior alude a que, desde Hegel, os jornais são vistos como gesto individual que, ao colocar o indivíduo numa relação com o Todo, dinamiza essa relação, posicionando-o para simultaneidade de uma comunicação tridirecionada em que o sujeito, ao comunicar-se consigo mesmo (natureza), comunica-se com a alteridade, nascendo desta comunhão a possibilidade de realização dos produtos culturais numa relação com o Todo. Entretanto, dessa comunhão desaparecem os valores autênticos que impregnavam as narrativas das grandes epopeias. Aquele antigo universo da sabedoria e da tradição oral depende hoje do romance moderno, como o demonstra Lukàcs.

> O romance – entendido (lukacsianamente) como procura de valores autênticos na sociedade inautêntica – aspira àquela comunhão ética que ressoava no mundo do épos. Ele se coloca naturalmente entre a narração e a informação, entre o antigo universo da "Sagesse" e o moderno império da "neutralidade" noticiosa. Por isso, os progressos da nova imprensa são causa da crise da estrutura romanesca. O jovem Lukàcs, fazendo crítica da cultura no âmbito puro das formas literárias, confrontara o romance com a epopeia e a tragédia. Benjamin substitui esse confronto homogêneo (entre formas literárias) por um modelo heterogêneo de comparação (entre formas literárias e não-literárias): define o romance contra a narração (literária ou não) e a informação jornalística. Aceitando o conceito lukacsiano de romance como síntese épico-trágica, reaproxima a ficção moderna (de Cervantes, para cá) da narração, cujos valores comunitários, ela se esforçaria para recriar. [...] No ensaio sobre Baudelaire, Benjamin considerará a obra de Proust como uma tentativa de restauração do "rosto do narrador". E, na verdade, as suas fecundas

> observações sobre o declínio da aura no comportamento narrativo, reafirmam e ampliam o trabalho pioneiro de Lukàcs na elaboração do conceito de romance. (MERQUIOR, 1969, p. 126).

Na opinião de Merquior, (1969, p. 127) diferentemente de Adorno, Benjamin nunca suspeitou da criação artística; ao contrário, atribui-lhe status ao proceder à valorização da obra de arte como agente da crítica e da cultura. Para ele, de certo modo, a arte se recompõe com o real, assim, na sua concepção estética, o elemento de aceitação convive com a crítica. Aceitar faz parte da crítica.

CONCLUSÃO

Quando as operações de leitura do mundo ou do conhecimento do mundo reduzem-se à afirmação da identidade entre o objeto e sua utilidade concreta, a superação conceitual é descartada sacrificando a capacidade humana de articular conhecimento a finalidades emancipadoras. A correspondência entre a crise da cultura e a crise da educação pode ser sintetizada sob o aspecto de uma redução da racionalidade à instrumentalização integral do mundo no campo do conhecimento e corresponde no campo educativo a redução da educação a desinformação, resultando numa cegueira induzida associada, sem nenhuma dificuldade, a normalidade alheia à necessidade de autorreflexão. O potencial crítico rende-se ao estado geral da desinformação. A cultura não cumpriu sua promessa emancipadora e assim o resultado desse clima cultural torna impossível a compreensão integradora promovendo a semiformação educativa, como bem esclarece Adorno (1995). Originalmente contida na educação, a promessa emancipadora enfraquece a formação de vínculos entre os homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento.** Rio: Zahar, 1985.

_____. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro, Paz e terra.1995

ANDRADE, Mario. O movimento Modernista, in: BARRIEL, C.E,(org.) Mario de Andrade Hoje. *Cadernos Ensaio, 4.* Série Grande Formato. Ed. Ensaio.1990

ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquiria D. L. (Org.). **Lukács:** um Galileu no século XX. *São Paulo*: Boitempo, 1996.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENJAMIN, Walter. Alegoria e drama barroco. In:_____. *Documentos de cultura, Documentos de barbárie.* São Paulo: Cultrix/Edusp, 1977a. p. 18-40.

_____. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

_____. **A origem do drama barroco alemão.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Franz KaTha: a propósito do décimo aniversário de sua morte. In:_____. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987b. (Obras escolhidas, v. 1). p. 137-164.

_____. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987c. (Obras escolhidas, v. 1).

_____. Modernidade. In:_____. **A modernidade e os modernos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975a.

_____. Sobre o Conceito de História. In:_____. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987b. (Obras escolhidas, v.1).

_____. *O narrador*. In:_____et al. **Textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1975b. (Os Pensadores, 48). p. 63-81.

_____*O surrealismo.* In:_____. **Documentos de cultura, Documentos de barbárie.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1977b. p. 106-115.

_____. Pequena história da fotografia. In:_____. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987d. (Obras escolhidas, v. 1). p. 91-107.

_____. A crise do Romance in obras escolhidas, **Magia e técnica, Arte e Política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987b. (Obras escolhidas, v.1).

BORNHEIM, Gerd. O que está vivo e o que está morto na estética de Hegel. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Arte/pensamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 127-136.

FUENTE ESCALONA, Jorge de la. La estética como disciplina cientifica. In:_____. **Estética:** selección de lecturas. Havana: Pueblo y Educación, 1987. p. 1-20.

_____. **Walter Benjamin:** os cacos da história. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Encanto Radical, v. 18).

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos:** *o breve século XX*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995

JAMESON, Frederic. **As marcas do visível**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **Espaço e imagem:** teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. **Pós-modernismo:** a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Marxismo tardio, Adorno e a persistência da dialética.** São Paulo, Unesp/ Bpotempo, 1997

_____. **Pós-modernismo:** a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

JAY, Martin. A imaginação dialética 25 anos depois. **Contemporaneidade e Educação:** Revista do Inst. Est. Cult e Educação, Rio de Janeiro, ano 1, n. 0, p. 8-21, set. 1996.

KONDER, Leandro. Estética e política cultural. In: ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquiria D. L. (Org.). **Lukács:** um Galileu no século XX. São Paulo: Boitempo, 1996. p. 27-33.

_____. **Walter Benjamin:** o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

_____. KOTHE, Flávio (Org.). **Walter Benjamin:** Sociologia. São Paulo: Ática, 1991. (Grandes Cientistas Sociais, v. 50).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1987.

MATOS, Olgária. **Os arcanos do inteiramente outro:** a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **O iluminismo visionário:** Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MERQUIOR, José G. **Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969. (Biblioteca Universitária).

NESTROVSKY, Arthur. O poeta da passagem. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Arte/pensamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 189-216.

NOVAES, Adauto (Org.). **Arte/pensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

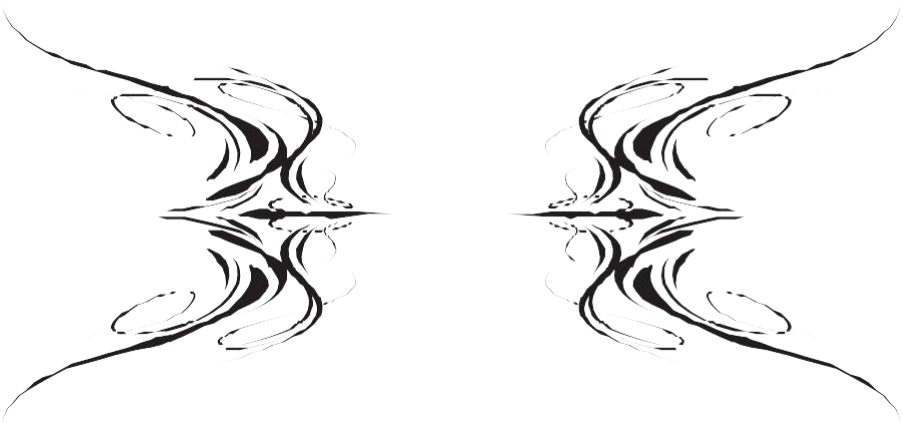
_____. **Ética.** São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Companhia das Letras, 1992.

PAIVA, Vanilda. Notas sobre educação, dominação e emancipação: a influência dos educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld. **Contemporaneidade e Educação:** Revista do Inst. Est. Cult e Educação, Rio de Janeiro, ano 1, n. 0, p. 120-143, set. 1996.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **As ideias estéticas de Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SCHWEIDSON, Edelyn. O 'espírito vivo da comunidade' (Walter Benjamin) e a educação dos excluídos. **Contemporaneidade e Educação:** Revista do Inst. Est. Cult e Educação, Rio de Janeiro, ano 1, n. 0, p. 104-119, set. 1996.

SEVERINO, Francisca E. S. S. **Fotos jornalísticas: a imagem da violência como espelhamento das metamorfoses da sociedade brasileira em processo de globalização**. São Paulo: ECA/USP/FAPESP, 2001.



Coriolano e o Engano do Poder

HELOISA GURGEL ROSENFELD

Graduada em Psicologia. Membro da SBPSP.

INTRODUÇÃO

Este trabalho estabelece uma série de leituras cruzadas entre a literatura dramática de William Shakespeare, a psicanálise de cunho freudiana e a filosofia nietzschiana. Partindo da tragédia de Coriolano, analisam-se questões relacionadas com a estrutura psíquica na qual encontramos um superego em dilacerante conflito com sua própria representação e seu constante agir. Do ponto de vista psicanalítico, analisam-se a pré-história familiar e as motivações psicológicas que movimentam a tragédia, revelando-se assim os entraves filosóficos pelos quais o ser humano não atinge a condição de "espírito livre", o que seria o ponto básico de um correto devir ou "ser o que a gente é", em palavras de Nietzsche.

"A ilusão eleitoral é maior do que a ilusão do amor"

Miguel Arraes

Estou certa de não poder almejar reduzir a análise da tragédia de Shakespeare ***Coriolano*** à uma compreensão unicamente psicológica; esta seria apenas uma leitura atenta às relações que se encerram, tão bem colocadas por Shakespeare, entre Coriolano e sua mãe, e o lugar que a plebe tem em sua mente – e este é o viés que procurarei estar aprofundando. A tragédia de Coriolano estaria sendo usada como um mote para pensar a questão da relação entre a expansão mental e a possibilidade de *paralisia* que estaria representada na introjeção do superego, isto é, a potência do *ideal do Eu* que pode, na variação da sua introjeção, ser um entrave à percepção da realidade pelo próprio distanciamento que precisava criar do real para subsistir.

Coriolano (1608) foi a última das dez tragédias que Shakespeare escreveu. Baseada provavelmente no livro "Vidas Paralelas" de Plutarco, conta a história de Caio Márcio, grande general, herói reacionário que, aproveitando-se de uma crise de abastecimento que a cidade de Roma sofria (ao redor de 493 AC), deu-se a pressionar o povo. Insistiu junto aos cônsules que se fechassem os armários estatais que vendiam grãos aos plebeus, exigindo destes que renunciassem as conquistas recém obtidas.

Não tardou para que Caio Márcio se tornasse a figura mais odiada entre o povo romano. A cidade se enervou e, a nobreza, temerosa que o grassar da fome atiçasse ainda mais o rancor entre as classes, não acatou as terríveis sugestões de Coriolano. Este, por sua vez, furioso com o que considerou uma vergonhosa capitulação do patriciado frente à plebe, não demorou a, banido pelos romanos, refugiar-se nos acampamentos dos Volscios, eternos adversá-

rios daquela Roma dos primeiros tempos. Lá, dominado pelo ressentimento e pelo desejo de vingança, entrou em conluio com Aufídio, o rei inimigo, para vir pôr Roma em sítio. A cidade, ainda carregada com os desaforos da estiagem, viu-se cercada pelo caudilho reacionário e, ainda, por seus inimigos[1].

Segundo a lenda, e esta usada por Shakespeare, foi Volúmnia, a mãe de Caio Márcio que, visitando-o nas trincheiras, convenceu-o a desistir de submeter a sua cidade natal àquele terrível padecimento. Coriolano, acatando o apelo da mãe, veio por entregar-se ao destino. Retornou para a cidade dos Volscios e lá deixou-se matar pela turba que o acusou de falso e traidor.

Essa é a parte da história coberta pela ação da tragédia de Shakespeare que dá a profundidade e a temporalidade do conflito humano de Caio Márcio Coriolano. Vivendo durante o período republicano de Roma, ***Coriolano*** expressa a um só tempo, a própria essência dos mais caros valores romanos, militares e viris, bem como o perigo de seus excessos[2]. Órfão, desde cedo, de um

1 Considero importante localizar historicamente a tragédia de Coriolano. A história de Coriolano se passa quando os reis acabam de ser expulsos na época semilendária do nascimento da República Romana (V AC). Roma combate as tribos vizinhas. Mas na própria Roma há uma luta continua dos pobres contra os ricos. Os patrícios se enriquecem nas guerras. Apoderam-se de terras e de escravos. Mas sem a plebe não poderiam fazer a guerra. É importante salientar que nesse período houve a primeira paralisação geral de uma sociedade que se conhece – a greve do Moms Sacer (Monte Sagrado). Nada se movia ou se mexia na cidade de Roma e nas suas vizinhanças. O protesto em favor dos direitos econômicos teve efeitos. O Senado acendeu em que, dali em diante, em suas sessões houvesse um trono do povo ocupado por representantes da plebe: o *tribuni plebis*. As enormes desigualdades sociais que separavam as classes não foram reduzidas pela adoção do tribunato que, historicamente, revelou-se muito frágil para exercer um verdadeiro equilíbrio de poder entre a nobreza e o povo.

2 Como diz Plutarco em suas Vidas Paralelas, citado na tradução de Jan Kott, a figura de Coriolano opunha à *virtus* romana o ideal ético grego. A moral que tirou da biografia de Coriolano, tal como a contou era psicológica e empírica. "Uma natureza forte e vigorosa, quando destituída de boa alimentação, produz muitos males e bens simultaneamente, da mesma forma que um solo fértil produz grande quantidade de ervas boas e más. Coriolano não tinha aquela gravidade, aquela frieza e doçura temperadas pelo julgamento de boa doutrina e de razão, necessárias a um dirigente político, e que a coisa que mais deve evitar um homem que quer se envolver no governo de uma coisa pública, e dialogar com os homens, é a teimosia." Seu herói, como os clássicos, é um ser incapaz de viver em sociedade, incapaz de se submeter, profundamente incivilizado. Coriolano é uma tragédia contemporânea porque, afastado dos deuses, o território pavoroso para o homem, é a natureza indômita, suas próprias limitações à hora de construir um mundo vivível. Coriolano é uma moderna tragédia do social e, portanto, uma tragédia da educação; do legado que se transmite no corpo social que melhor representa os desejos, e também as perversões, no pensamento contemporâneo, é dizer, a família. Uma história de comunidade. Uma história de mães e filhos e netos. Grande, sem dúvida, por tudo o que é capaz de ocultar.

grande general romano, Caio Márcio é criado pela mãe Volúmnia para seguir os passos do pai.

A visão que Volúmnia tem dos valores masculinos é, necessariamente uma visão enganada; tudo é levado ao exagero, por demais rígido, já que se trata de uma experiência vivida através do olhar do outro. Mais grave ainda é o que, graças a tal atitude, fica faltando em termos de contribuição materna, da flexibilidade, de compaixão. Não se pode esquecer o lugar da mulher dentro da sociedade romana da época. A mulher vive afastada de toda e qualquer instância de poder e da política. Como pressuposição, talvez Volúmnia queira reconquistar, através do filho, o papel que tinha como uma sombra do poder com a relação que havia vivido com o marido.

É este o aspecto da peça que gostaria de abordar e que Shakespeare nos presenteia com muitas falas, que darão a compreensão da formação da mente desse herói, o sofrimento mental que acompanha o descompasso entre o que a realidade exige dele e o ideal interno que ele tem que preencher.

Coriolano se comporta, às vezes, como um ingênuo, um monstro de força, de arrogância, de poder, que não pode reconhecer as nuances das relações humanas e sociais do poder. Um puro, totalmente dedicado ao ideal dessa mãe que coloca o código de honra do militar romano como o mais alto dos valores a serem alcançados.

Logo no início da peça, a fala dos cidadãos indica a percepção do conflito do herói: "[...] Embora os que não pensem possam contentar-se em dizer que tudo foi feito pela pátria, ele fez tudo para dar satisfação à mãe e, em parte, por seu orgulho, que ainda é maior do que suas virtudes". (Ato – I, p. 17)

É interessante notar nessa fala, primeiro, a noção de que, quem pode "pensar" pode chegar a uma conclusão diferente daquela que é a aparente, e depois da relação de objeto de satisfação do desejo da mãe que Coriolano se submete. Nada mais assustador do que uma mãe que assegura ao filho, como garantia da ilusão do amor, todo o ideal interno. O que eu quero implicar nessa fala é o grau de idealização da mãe em relação a esse filho, essa criança não existe enquanto pessoa; ela é objeto da projeção do ideal materno. Volúmnia vive narcisicamente nessa completude onde pensa se realizar através do filho. Volúmnia, em sua segunda aparição na peça, sendo que na primeira ela é o espectro, na voz do cidadão que julga e observa (já citado anteriormente), está à cozer com Virgília, esposa de Márcio, este está na guerra contra os Volscios, aparentemente é uma cena tranqüila, mas o tom e a intensidade de sua fala a colocam dentro da esfera da luta pelo poder. Diz ela:

> [...] **Se meu filho fosse meu marido** eu acharia mais fácil alegrar-me com a ausência que lhe trouxesse honra do que nos braços de seu leito, onde

> ele mais amor demonstraria [...] eu, levando em consideração **como a honra seria desejável para tal pessoa** – que não valeria mais que um retrato pendurado na parede se **o renome não lhe trouxesse vida – tive prazer em deixá-lo buscar perigo onde era provável que encontrasse fama**. Mandei-o para uma guerra cruel de onde voltou com a fronte coroada de louros. Eu lhe digo, filha, não saltei mais de alegria com a primeira notícia de que tinha um filho macho do que na primeira vez que ouvi que se provara um homem. (Ato III, p. 32)

E aí está Coriolano, totalmente identificado com essa "honra", com o valor romano supremo, mas a visão de Volúmnia é deformada, não dá atenção ao real, às relações humanas que forjam o indivíduo, nem ao indivíduo, nem ao menino Caio Márcio. Coriolano acaba dando mais valor à forma que ao conteúdo, ao código de honra de um militar romano do que ao ser humano. Sendo incapaz de respeitar todos aqueles que ele julga não estarem à altura de seu nível social e de sua bravura, ou seja, quase a totalidade dos romanos.

Essa transposição da satisfação amorosa ao poder é colocada na boca de Aufídio, general inimigo, que nutre por Coriolano um ódio profundo, por ter sido vencido várias vezes pelo mesmo nas batalhas pela posse de Corioli, cidade que dará a Caio Márcio, depois de uma grande batalha vencida por ele, o seu nome de "Coriolano". Depois de banido de Roma, Coriolano vai se refugiar junto à esse mesmo inimigo, que sabe muito bem ele, que seu maior desejo seria eliminá-lo, propõe-lhe então, sua união para uma volta triunfal e arrebatadora para capitular sua Roma. Fala de Aufídio:

> Márcio, Márcio!
> Cada palavra arrancou de meu peito uma raiz
> Da má erva da inveja [...] Sabe, primeiro,
> Que amei a minha noiva; homem algum
> Suspirou mais; mas ver-te aqui, agora,
> **Faz dançar ainda mais meu coração**
> **Do que ver minha amada, após a boda,**
> [...] Me venceste
> Doze vezes, **e as minhas noites todas**
> **São sonhos de combates entre nós –**
> **No meu sono nós já nos derrubamos,**
> **Sem elmo, nos pegamos as gargantas –**
> [...] Entra agora,
> Toma a mão, como amigo, aos senadores
> Que aqui estão para se despedir
> De mim, que ia atacar teus territórios,
> Mas não a própria Roma. (Ato IV, p. 156)

O poder como forma de satisfação erótica – tão bem exposto na fala de Aufídio – tem também a qualidade de dissociação, de distanciamento de realidade, de transmutação do objetivo real. O ódio é deslocado da pessoa ao que ela possui, seus territórios. O poder estaria colocado na atualização, real e ativa, do ideal do ego. Freud (1923) diz que "os conflitos entre o ego e o ideal, em última análise, refletirão o contraste entre o que é real e o que é psíquico, entre o mundo externo e o mundo interno" (p. 51). Freud diz sobre o lugar do ideal do ego:

> Devido à maneira pela qual o ideal se forma, ele possui os vínculos mais abundantes com a aquisição filogenética de cada indivíduo, a sua herança arcaica. O que pertencia à parte baixa da vida mental de cada um de nós é transformado, mediante a formação do ideal no que é mais elevado na mente humana pela nossa escola de valores... É fácil demonstrar que o ideal do ego responde a tudo o que é esperado da mais alta natureza do homem (a religião, a moralidade, o senso social (p. 51).

Na Roma antiga os valores seriam a luta, a vitória, a conquista e a liderança. Mas o que chama a atenção na peça é a profundidade deste distanciamento entre o ideal e o real. Como consequência há o sofrimento, Coriolano sofre por não conseguir sobrepujar seus "ideais internos", para a real possibilidade de alcançar seus objetivos. Coriolano é orgulhoso, não consegue vestir o "traje da humildade", ritual que exige que peça ao povo, de forma humilde, com vestimentas rasgadas e expondo as feridas de guerra, o voto para vir a se tornar cônsul. É interessante nesse ponto da peça que os cidadãos até queiram acreditar (eles também necessitam do líder como idealizado) até juram seu voto a ele, mas dois conspiradores conseguem fazer com que o povo perceba as más intenções de Coriolano.

Novamente entra em ação o supra poder de Volúmnia, sua mãe, que precisa, narcisicamente, garantir o lugar político do filho, o lugar que deveria ser o dela. Nesse momento ela o maltrata, pois exige dele o que ele não pode dar, a capacidade de transgredir a lei interna, seu superego, rígido e poderoso.

Volúmnia começa a conversa dizendo:

> É bom que ouça
> Meu coração é rijo como o seu,
> Porém meu cérebro utiliza a raiva
> Com mais proveito (Ato III, p. 122)

Assim se inicia sua argumentação, que por muitas vezes se parece com

súplica porque se mistura com o afeto, de modo que Coriolano entenda que precisa fingir interesse pelo povo para conseguir ser retribuído com seu voto.

Volúmnia:

> Eu lhe imploro meu filho,
> Vá lá com ele, de chapéu na mão,
> E se chegou a tanto – siga os outros –
> Beije o chão com o joelho – nesses casos
> A ação fala, e os olhos do ignorante
> Valem mais que os ouvidos; com a cabeça
> Muitas vezes se corrige no coração... (Ato III, p. 125)

Nesse momento se instala, a meu ver, o drama, porque Volúmnia (no lugar desse ego idealizado) ensina a Coriolano a ser um lutador, um vencedor, mas não lhe ensina a ser um manipulador. Coriolano, nesse momento da peça, poderia ter um *insight* e se dar conta de seu lugar dentro da trama familiar, dentro do espaço político-social, poderia aperceber-se de seu próprio desejo, mas não, pois está impossibilitado, está subjugado a esse ideal do outro, então se cria o conflito, como consequência o sofrimento mental, a sensação de não se pertencer, a falta de identidade, sua fala é a melhor demonstração desse dilema humano.

Diz Coriolano em resposta a mãe:

> É necessário.
> Adeus, meus sentimentos. Que o espírito
> De uma puta me possua! [...] **Eu não posso,**
> **Senão deixo de honrar minha verdade**
> **E com meu corpo ensino a minha mente**
> **A ser para sempre vil.** (Ato III, p. 127)

Eu penso que à partir daí ele começa a perder seu poder, porque não é uma aquisição real da necessidade de manipular e mentir, ele nega que isso faça parte, ele se submete, é subjugado ao desejo do outro e não consegue incorporar como seu. Coriolano não chegou ao que Nietzsche designa como "espírito livre" e que seria o ponto básico do "ser o que a gente é", e que seria a única possibilidade dele sair dessa emboscada do destino.

No livro **Ecce Homo** (1888), que é uma autobiografia, Nietzsche reflete: "a verdadeira fatalidade na minha vida é a ignorância *in physiologics*, o maldito idealismo e tudo o que ele tem de supérfluo, de estúpido, como algo de que não possa nascer nada de bom, para o qual não existe compensação nem con-

tracálculo" (p. 50). Mais adiante, no mesmo livro, quando fala sobre seu livro "Humano, Demasiado Humano" diz:

> 'Humano, demasiado humano' é o monumento de uma crise. Ele se chama um livro para espíritos **livres**: praticamente cada uma de suas sentenças exprime uma vitória – com o mesmo, eu me livrei daquilo que **não-faz-parte-de-mim** em minha natureza. Não faz parte de mim o idealismo: o título diz 'onde voz vedes coisas ideais, **eu** vejo – coisas humanas, ah, coisas demasiado humanas!' [...] Eu conheço **melhor** o homem... Em nenhum outro sentido da palavra 'espírito livre' quer ser entendida: um espírito que **se tornou livre**, que voltou a tomar posse de si mesmo. (p. 96)

Mais adiante:

> "... as **realidades** faltavam por completo no interior de meu saber e as 'idealidades' prestavam seu serviço ao diabo!..." (p. 99)
>
> "... era tudo um se-tornar-igual à qualquer um, uma 'ausênsia-de-si', um esquecer-se de suas próprias distâncias – algo que eu jamais me perdoarei. Quando eu estava chegando ao fim, **porque** estava quase no fim, eu passei a refletir sobre essa irracionalidade fundamental de minha vida – o 'idealismo'. Só a **enfermidade** me trouxe à razão..." (p. 50)

Para Coriolano as coisas não foram assim compreensíveis, lhe faltou essa capacidade nietzschiana de pensar-sobre-si-mesmo, ele não adoece, mas se deixa assassinar, quando ao final da peça retorna à Corioli, seguindo de novo aos apelos da mãe para não invadir e destruir Roma.

Então a capacidade de pensar estaria relacionada à possibilidade interna de transgredir, de ir além, de não ser escravo do **desejo do outro**, e esse é o contraponto em Coriolano, porque, se por um lado ele é uma potência, de uma força física surpreendente, e para os romanos essa força física tem um valor inestimável, um valor mítico, se iguala à um Zeus de uma coragem e autodeterminação que consegue destruir uma cidade sozinho, por outro lado, e, ao mesmo tempo, ele é dominado pelo orgulho, que é a introjeção do valor materno de ideal de homem, e ele, ameaçado pela interdição desse amor, se submete, então ele é um fraco, pois ficou preso ao seu destino pelo medo de pensar, ficou sujeito das 'idealidades' (na concepção de Nietzsche).

A morte real é, então, uma concretização da morte interna, do "beco sem saída" de sua vida, porque, ou ele se humanizava ou deveria viver restrito ao

papel de bravo-guerreiro-romano, mas isso era pouco para seu ideal – mãe – interno. E ele, Coriolano de Shakespeare, não fazia questão de preencher o ideal político, de homem da Pólis, do homem em relação ao seu social, porque ele realmente odeia o povo. Ele poderia viver só para a luta, para o embate com o outro, físico, com o lado mais primitivo do humano. A sua morte, um assassinato por uma turba vingativa, é como uma morte primitiva, não tem pensamento, não tem a culpa, tem o corpo agindo diretamente do desejo de se libertar de um conflito.

E quase como Coriolano, um enorme corpo, forte e poderoso que tem o desígnio único de vencer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund. (1923). **O ego e o Id**. Vol. XIX. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

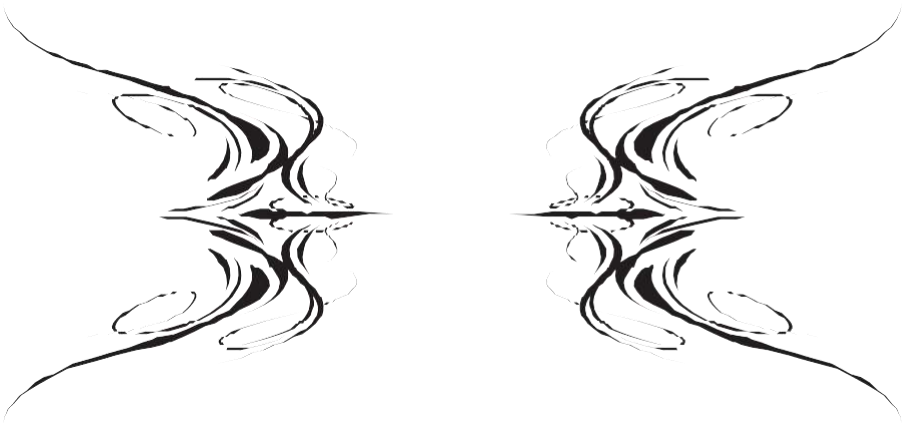
_____. (1913). **Totem e Tabu**. Vol. XIII. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

KOTT, Jan. (2003). **Shakespeare***: Nosso contemporâneo*. São Paulo: Cosac & Naify, s.d.

NIETZSCHE, Friedrich (1888). **Ecce Homo**. Porto Alegre: L&PM, 2004.

SHAKESPEARE, William. (1608). **Coriolano**. [Trad. Bárbara Heliodora]. Rio de Janeiro: Nova Aguilar AS, 2004.

COMISSÃO CIENTÍFICA DA SBPdePA. (2004). **Freud e seus filósofos**. Porto Alegre: SBPdePA.



Interestelar e os Desafios do Futuro para a Educação

JUAN GUILLERMO D. DROGUETT

Pós-doutoramento pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP e, em Educação, pela Universidade de Salamanca/Espanha. Leciona nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Universidade Nove de Julho e nos cursos de Pós-graduação do Istituto Europeu di Design – IED. Professor convidado, parecerista e consultor de revistas científicas em Universidades do Brasil e do Exterior. Escritor com várias obras publicadas em comunicação, semiótica, cinema, educação e psicanálise.

AGUINALDO RICCIOTTI PETTINATI FILHO

Mestre em Comunicação Social pela Universidade Municipal de São Caetano, possui graduação em Comunicação Social – Jornalismo. Advogado, atua como professor nos cursos de Jornalismo, Publicidade e Turismo da Universidade Nove de Julho.

Interestelar (2014) é um filme de Christopher Nolan que situa o espectador em um futuro distante no qual a espécie humana encontra-se em perigo iminente de extinção como resultado de uma crise ecológica. Quando não resta nenhuma esperança e tudo parece perdido, a física teórica e a exploração espacial convertem-se no único caminho de salvação para a humanidade. Trata-se de uma ficção científica, cujo roteiro e design artístico reúnem as chaves para que seu conteúdo possa ser aproveitado como recurso didático nas aulas do ensino médio e superior.

Estudos publicados em prestigiosas revistas científicas como *The American Journal of Physics* e *Classical and Quantum Gravity*, sugerem aos educadores o uso pedagógico do filme *Interestelar* nas suas aulas. De fato, os especialistas consideram que a representação de «buracos negros» e «buracos de minhoca» são cientificamente rigorosos e dignos de uma abordagem educativa. Kip Thorne, catedrático de Física Teórica em *Caltech* – Instituto Tecnológico da Califórnia – foi considerado junto a seu amigo Stephen Hawking, um dos maiores especialistas no mundo neste campo. Contudo, em 2015 a fama do professor Thorne disparou graças a *Interestelar*, o filme de Christopher Nolan cujo roteiro foi elaborado com seu assessoramento científico.

A propósito do filme, Thorne lembra que faz um século que Albert Einstein sacudiu os alicerces da ciência ao propor que o espaço e o tempo não são fenômenos independentes, mas que formam um mesmo tecido cósmico, o espaço-tempo pode se esticar ou se contrair como se fosse uma *cama elástica*, isso foi uma ideia escandalosa para sua época!.

Por sua vez, Christopher Nolan afirma que as contribuições dos especialistas tiveram grande significação para ele na hora da montagem do filme. Em entrevista para a BBC afirma que «dramatizando a ciência e fazendo-a mais entretida, poderia inspirar a vocação científica de crianças e jovens do amanhã» esse é o objetivo último do projeto do seu filme. As possibilidades narrativas que oferece à astrofísica são incríveis, e desde o princípio, Nolan trabalhou para que o roteiro e as imagens do filme fossem fieis às descobertas da ciência, o diretor reconhece que sua inspiração foi *2001, uma odisseia no espaço* (1968) de Stanley Kubrick, referência na história do cinema no gênero de ciência-ficção.

Considerando estes antecedentes e a revisão da física feita por especialistas que comprovam a precisão científica do longa-metragem de Christopher Nolan, este artigo procura demonstrar as perspectivas de *Interestelar* que poderiam servir aos professores para transmitir conceitos fundamentais da Teoria Geral da Relatividade, assim como os desafios da sustentabilidade planetária, que passam por questões da subjetividade humana. Na teoria do conhecimento, a subjetividade é a propriedade das percepções, argumentos e linguagens baseados no ponto de vista do sujeito, portanto, influenciados por interesses e desejos particulares do mesmo.

CREDIBILIDADE CIENTÍFICA NA MIRA DE INTERESTELAR

Christopher Jonathan James Nolan nasceu em Londres, no ano de 1970, consagrando-se como director, roteirista e produtor de cinema anglo-americano. Já produziu nove longa-metragens, estreando com *Following* (1998), mas sua fama veio com o *thriller* psicológico *Amnésia* (2000). O reconhecimento por essas duas produções independentes deu a ele a oportunidade de realizar *Insomnia* (2002), mas seu primeiro filme de grande orçamento é o drama de mistério *O grande truque* (2006). Nolan alcançou sucesso comercial e de crítica com a trilogia protagonizada pelo personagem Batman, o *Cavaleiro das Trevas* (2005-2012), e com *A Origem* (2010) e *Interestelar* (2014).

De um modo geral, a obra de Nolan tem forte carga filosófica, sociológica e ética, partindo de temas que exploram os limites da ética e da moralidade humana, a construção do tempo e a natureza mutável da memória e da identidade individual. Seu estilo é perpassado por elementos da *metaficção* – texto que identifica conscientemente os mecanismos da produção literária, sem deixar o leitor esquecer que está diante de uma obra de ficção –, deslocamentos temporais, perspectivas *solipsistas* – perspectiva que considera que o conhecimento está fundado apenas no estado presente das coisas –, narrativas não lineares e relações análogas entre a linguagem visual e os conteúdos do enredo. Na atualidade, o diretor é considerado um dos mais inovadores da indústria cinematográfica contemporânea, pela capacidade de fundir o cinema artístico com as tecnologias visuais do *blockbuster*.

Em *Interestelar*, o diretor britânico colaborou estreitamente com o catedrático de Física Teórica Kip Thorne, o qual inclusive conseguiu fazer novas descobertas sobre a estrutura dos «buracos negros», graças ao trabalho técnico que realizou para esse filme. Nolan transformou Thorne em um dos produtores executivos da longa-metragem, porque seu objetivo era produzir um filme de ciência-ficção, baseado na ciência real.

Hoje o público tem acesso imediato à informação. Assistir um filme sobre um tema como esse pode levar os espectadores a verificar na Internet se os aspectos retratados correspondem ou não à vida real, afirma Nolan. Um desses aspectos do filme que mais chama a atenção é efetivamente a representação dos buracos negros supermassivos e um buraco de minhoca que conecta o sistema solar a outros em uma galáxia diferente. Para isso, a equipe de efeitos especiais do filme se inspirou em equações científicas elaboadas pelo professor Thorne e outros físicos pesquisados.

A Indústria cinematográfica de Hollywood favorece a relação entre a produção cinematográfica e a ciência, colocando em contato cientistas e cineastas, asim como com produtores de televisão, com o fim de conseguir que a ciência, que vai às telas grandes e pequenas, seja o mais rigorosa possível a respei-

to dessa interface. Interestelar trouxe novos conhecimentos, ao formular novas e interessantes questões sobre «buracos negros». Entretanto, acima de tudo, essa viagem virtual através do espaço-tempo é um poema à explosão espacial que agora terá um espaço nas escolas e inspirará futuras vocações científicas.

Na origem das galáxias, as estrelas têm criado os elementos pesados, a partir da fusão de elementos ligeiros. A criação de novos elementos chama-se nucleosíntese. Quando as estrelas morrem esses elementos pesados formados, são expulsos às galáxias, onde enriquecem as nuvens de gás e lixo interestelar. Estas nuvens dão origem a novas estrelas que, consequentemente, herdam maior metalicidade que seus predecessores.

Os elementos pesados na terra, como o oxigênio que se respira, o cálcio dos ossos, ou o ferro do sangue, foram criados bilhões de anos atrás pelas estrelas que morreram há muito tempo. Em alguma medida, o ser humano é herdeiro dessas velhas estrelas. Levando em consideração esses antecedentes das estrelas e geografia da galáxia, antes descritos, os astrônomos tentam conectar as peças e elucubrar a respeito da origem e evolução da galáxia.

Olin Eggen, Donald Lynden-Bell e Allan Sandage (1962), trabalhando em Pasadena, Califórnia, propuseram que a galáxia se havia formado a partir de uma grande bola de gás, de baixa metalicidade, que rapidamente se esfriou e colapsou. Algumas estrelas nasceram durante esse colapso e adquiriram órbitas elípticas e baixa metalicidade, de acordo com o meio gasoso. Essas seriam as estrelas velhas, que hoje podem ser observadas no céu, no halo estelar. Segundo esses astrônomos, o colpaso da galáxia foi tão rápido, que todas as estrelas do halo se formaram em curto tempo, em torno de 200 milhões de anos – este tempo é menor que o 2% da vida da galáxia.

A maior parte do gás não se havia condensado imediatamente nas estrelas, assim haveria se formado um disco rodopiante, no qual a coalizão das nuvens de gases condicionou que as estrelas, que se formaram mais tarde nesse lugar, adquirissem uma órbita circular. Esse gás já teria maior metalicidade, porque algumas das estrelas do halo já se haviam enriquecido de elementos pesados. Como resultado, as estrelas que se haviam formado no disco, ficaram com uma órbita circular e uma maior metalicidade que as que se formaram no halo. Isto explicaria as propriedades das estrelas do disco da galáxia.

Mas, não todos os astrônomos que estão de acordo com essa interpretação. Leonard Searles e Robert Zinn (1978), que também trabalharam em Pasadena, explicaram que a origem da galáxia tinha sido mais caótica. Segundo eles, o halo não nasceu de uma simples entidade colapsada. Teria nascido da coalisão de numerosas galáxias menores. Hoje em dia, eles acreditam que a pequena galáxia, à qual se fez referência no começo, estaria dando a pauta de como se formou a Via Láctea.

Astrônomos que têm estudado a metalicidade e as órbitas na década de 1980 encontraram evidências que favorecem a hipótese da criação caótica da Via Láctea, tal como Searle e Zinn a formularam.

No entanto, a discussão continua, porque pesquisas mais recentes da cinética e metalicidade das estrelas mais velhas apoiam a hipótese de Eggen, Lyndell-Bell e Sandage. Outros astrônomos mais ecléticos pensam que ambos os cenários são necessários para entender completamente a origem da galáxia.

Enquanto os astrônomos continuam estudando a evolução e a origem da Via Láctea, fica a ideia de que esta realmente constitui uma enorme massa de mil milhões de estrelas, rodeadas por um enorme halo de matéria escura, cuja força gravitacional encora a todos seus constituintes e a um império de outras dez galáxias menores que a rodeiam e que, finalmente, também influenciam outras galáxias que estão longe delas, a milhões de anos luz. A Via Láctea, mais do que uma «galáxia lar», é uma das criações mais belas e espetaculares do Universo.

A TRAMA INTERESTELAR DE CHRISTOPHER NOLAN

A escassez de alimentos retratada no filme Interestelar, motivo para a busca de uma vida fora do planeta, não adveio do mundo capitalista, que esgota os recursos naturais e ainda preserva a desigualdade social em nome de privilégios para uma determinada elite que detém a concentração de riquezas entre os homens. Parece que o castigo para a falta de harmonia e a ganância entre os habitantes da Terra tomou a forma de uma praga, que trouxe consigo o efeito de dizimar os alimentos. Esse cenário, uma vez superado no futuro, é contado pela idosa Murph, uma das protagonistas da saga, em um vídeo explicativo para as gerações vindouras.

Após os vídeos futuristas, de personagens que superaram as mazelas, o enredo retorna para o mundo agrário pós-moderno, no qual o fazendeiro Cooper tenta manter a união de sua estrutura familiar composta por seus dois filhos – o jovem Tom e a então menina Murph – e Donald, o avô materno. A mulher de Cooper morreu vítima de um câncer não diagnosticado por falta de equipamentos.

Aproveitando-se de sua experiência como piloto espacial, Cooper comanda a fazenda com ajuda tecnológica, esperando um futuro melhor – ao menos para seus filhos. Percebe-se em seu semblante nostálgico a frustração de ser obrigado a exercer um papel que não escolheu, mas que se lhe impôs por motivos de sobrevivência.

Durante o café da manhã, Murph conta a seu pai que há movimentos estranhos em sua estante, como se fossem fantasmas. Na verdade, são sinais do futuro que tentam guiar a menina para a resolução dos problemas da Terra.

Mesmo conquistando sucesso como produtor de alimento – milho –, Cooper espera novas perspectivas para seus filhos, sinal de que não se sente à vontade no ofício. Em mais uma manhã comum, o ex-astronauta leva suas crianças para uma reunião escolar. No caminho, a família persegue um drone indiano, resquício de quando os ares eram monitorados em nome da segurança das pessoas. Na realidade atual não existe mais confronto entre os homens, uma paradoxo para quem luta por comida. Todo o esforço tecnológico e estrutural está voltado para a resolução dos problemas alimentares. Perto de cair em um precipício, Cooper consegue controlar o drone com seu computador. As placas de energia do equipamento serão utilizadas na fazenda da família.

Chegando à escola, os diretores definem o futuro de seu filho mais velho: seguirá a sina do pai como fazendeiro. Já a pequena Murph tem problemas de relacionamento e uma certa rebeldia quando mostra aos colegas os seus antigos livros de história, que trazem a saga norte-americana pela conquista do espaço e o pouso à lua em meio à Guerra Fria travada com a União Soviética. Cria-se um estigma que essa corrida espacial criou problemas aos seres humanos e impõe-se uma nova história para a sociedade, a de que a chegada à lua foi apenas uma estratégia de marketing e uma ilusão criada pelas telas cinematográficas. Sabendo do valor de sua filha, Cooper ignora os apelos dos professores e continua em sua rotina.

No retorno à fazenda, Cooper é avisado pelo avô que as colheitadeiras automáticas estavam loucas e haviam retornado para a casa. O acontecimento, na visão de Donald, estaria ligado com os supostos fantasmas no quarto de Murph, que provocaram barulhos no local, além de derrubarem os livros. A menina acredita que existe a intenção desses "seres" manterem contato com ela por intermédio do código Morse.

Após uma tempestade de areia, a família retorna à casa depois da interrupção de um jogo de beisebol. A janela do quarto enigmático ficou aberta e a areia, que invadiu o local, formou no chão linhas perfeitas. Cooper conclui que não são fantasmas, mas apenas o efeito da gravidade e que não é usada a linguagem Morse, mas um código binário que revela coordenadas.

Assim, o fazendeiro se dispõe a seguir as coordenadas e Murph o acompanha escondida no carro. Cooper encontra o local de experimentos espaciais, tido como o mais secreto do mundo e acaba interrogado por um robô e depois recebe explicações de Amelia Brand, filha do doutor Brand, ex-professor do protagonista.

Para surpresa de Cooper, trata-se de um experimento da NASA, que para o restante da população não mais existia. Os cientistas sabem que o mundo conhecido desaparecerá porque a atmosfera apresenta cerca de 80% de nitrogênio e à medida que as pragas se espalham consomem e diminuem mais ainda a quantidade de oxigênio. A geração de Murph será a última com vida.

Há um plano para salvar o mundo que consiste em abandonar a Terra. Para isso, a missão exploratória Lazaro – nome em alusão ao amigo de Cristo ressuscitado –, foi lançada ao espaço, com 12 sondas há 10 anos, em busca de planetas habitáveis. O Dr. Brand considera Cooper o melhor piloto que já existiu e o convida para dar sequencia à missão. Nesse contexto, existe um confronto interno do protagonista, que fica dividido entre seguir seu ideal de vida e ainda lutar pela salvação da terra ou continuar ao lado dos filhos e esperar pela morte.

Os cientistas explicam que há cerca de 50 anos perceberam anomalias gravitacionais e distorções na atmosfera. Entre esses fenômenos, perto de Saturno, se percebeu uma alteração espaço-tempo com a presença de um buraco negro que pode levar os viajantes à outra galáxia. Amelia indica que existem três planetas com chances de sucesso para serem a morada dos terráqueos e traça dois planos: A, que consiste em levar o maio número de pessoas possíveis para viverem em outra órbita; e B que é levar uma bomba de procriação com mais de cinco mil óvulos fecundados, o que garantiria a continuidade da espécie. Existe então mais um conflito de ordem pessoal a partir desse momento, que perpassa pelo ego de Cooper. Ele se divide entre sua realização pessoal e a família; salvar a humanidade, que ainda habita a Terra, ou garantir a existência da espécie, um ato tido como 'maior' e altruísta pelos cientistas.

Logicamente, Murph não quer que o pai parta para a missão, mas o sonho escondido internamente e a busca pela realização pessoal falam mais alto, fazendo com que Cooper aceite o desafio em nome da filha, do planeta e também de sua própria realização, de viajar pelo espaço.

Ao se despedir, Cooper deixa um relógio para a filha dizendo que em seu retorno deveriam comparar as horas, pois em sua viagem a outras galáxias o tempo não seguiria a mesma velocidade do que na Terra.

Partem para a missão à estação Endurance os astronautas Cooper, Amelia, Doyle e Romilly. Depois dessa etapa o destino é Saturno, onde permanecerão hibernando com o objetivo de não sofrerem os efeitos da gravidade.

São três planetas possíveis a serem habitados na ordem de possibilidades positivas, de acordo com os dados: o do astronauta Miller; depois o pesquisado pelo Dr. Mann, o mais brilhante de todos; e, finalmente, o de Edmunds, que teve um relacionamento amoroso com Amelia.

Enquanto os astronautas hibernam para diminuírem os efeitos da gravidade e do espaço-tempo no corpo, suas mensagens gravadas chegam à Terra. Porém, Murph não responde ao pai.

Ao chegarem a Saturno, os viajantes do espaço começam a girar ao redor do buraco negro. Eles detectam mensagens de Miller e de Mann em seus respectivos planetas, porém, não há sinal de Edmunds há três anos.

Uma das principais discussões do filme é quanto à gravidade, 130% a da Terra. Uma visita ao planeta de Miller atrasaria a passagem do tempo para os viajantes (cada hora representaria sete anos para as pessoas na Terra). Outra vez Cooper encara o dilema entre salvar sua filha ou salvar o mundo. Optam pelo planeta de Miller, para resgatá-lo, por questões do tempo, mas a decepção ocorre quando percebem que o local só tem água e é inóspito para a moradia. Miller e Doyle morrem em decorrência das ondas gigantes

Cooper se desespera com o tempo perdido, o que diminui as chances de salvar sua filha. Mas, em analogia a forças superiores, ele se pergunta se os seres mais evoluídos não seriam capazes de ajudá-los a voltar ao tempo, utilizando-se das cinco dimensões. De volta à Endurance, já havia se passado 23 anos e quatro meses. Romilly, que ficou na base, está envelhecido, mas continuou recebendo mensagens da terra, inclusive do Dr. Brand, pai de Amelia. Cooper também recebe mensagens de seu filho Tom e apenas uma de Murph, quando esta completa a idade de seu pai, quando partiu da Terra. Era uma promessa do astronauta reencontrar a filha quando ambos alcançassem a mesma idade. Murph está transformada e atua como pesquisadora da NASA ao lado de Brand. Ambos procuram descobrir uma maneira de salvar a Terra quando os astronautas regressarem.

Enquanto isso, com pouco combustível, os exploradores precisam decidir se visitam o Planeta de Edmunds, com dados melhores, ou de Mann, que ainda segue em transmissão de informações. Amelia quer o local de Edmunds por ter elementos mais promissores e admite que a intuição e o amor contam nessa hora, pois podem transcender a relação espaço-tempo. Neste ponto, a personagem busca, assim como Cooper, saciar seus próprios sentimentos e desejos. Porém, com a influência do raciocínio lógico de Cooper, optam por aterrissar no planeta onde está Dr. Mann. Esta será a última chance: sem êxito eles poderão apenas voltar a Terra ou tentar o plano B no planeta onde se encontra Edmunds.

Na Terra, Brand agoniza e, em seu leito de morte, confessa a Murph que a única alternativa existente era o Plano B e que a possibilidade de salvar os habitantes inexiste. Murph avisa aos viajantes sobre a morte de Brand e revela a farsa. Entretanto, Murph segue lutando para resolver a equação, apostando na intuição para conseguir êxito.

Nesse ínterim, Amelia e Cooper desembarcam no planeta do Dr. Mann e quase são ludibriados pelo cientista, que, com medo de morrer em um local inóspito, forjou informações sobre o planeta. Após duelar no precipício com Cooper, Mann é derrotado apenas quando está prestes a fugir com a nave Endurance, que fica avariada. Romilly acaba morto por uma bomba escondida no robô que armazenava dados.

Resta apenas uma alternativa a Cooper e Amelia, tentar chegar ao planeta de Edmunds usando a força de Gargantua – buraco negro – para a abordagem e, em seguida, depois de ter velocidade suficiente para usar os Módulos 1 e 2, como um foguete ranger, sair do campo gravitacional de Gargantua para serem jogados para fora do planeta.

Cooper promete resgatar Amelia em Edmunds, caso consiga regressar em segurança para Terra. No buraco negro a turbulência da gravidade faz com que a nave perca o controle e se desfaça. Cooper aparece flutuando no espaço em um local estranho, cheio de paredes, mas onde é possível observar através delas sua filha Murph em seu quarto, ainda quando criança, como um flash back de diferentes momentos.

No mesmo quarto, Murph adulta tenta relembrar os últimos momentos com o pai. Após alguns sinais e recordações, ela compreende que o fantasma era seu pai e foi ele o responsável pelas mensagens, que se utilizava das teorias do espaço-tempo para conseguir a comunicação. Cooper consegue contato com o robô TARS que explica a ajuda dos seres "superiores" levando-o a algum lugar da quinta dimensão para ajudar a Terra. Mesmo assim, não se sabe que são esses seres que constroem um espaço tridimensional e sua realidade pentadimensional. Para eles, o tempo é uma dimensão física e por isso se deduz a possibilidade de exercer uma força através do espaço-tempo.

Dados quânticos através do código Morse – mesmo com a demora de anos para chegarem – são mandados pelo robô TARS para a filha de Cooper, com a esperança de que ela salve a humanidade. Para Cooper, os seres superiores são a ponte com o mundo tridimensional e por intermédio do amor será possível ocorrer uma conexão entre pai e filha em outra dimensão. A mensagem é percebida através do relógio dado de presente por Cooper a Murph antes de partir.

Murph finalmente consegue desvendar a equação com a ajuda dos dados enviados através de Cooper, mas com a ajuda de seres humanos mais evoluídos.

Cooper desmaia e volta à consciência na cama de um hospital. O médico lhe explica que ele tem 123 anos, ainda que seu corpo se encontre da mesma maneira de quando conseguiu contato com sua filha. O astronauta foi resgatado prestes a morrer por falta de oxigênio.

Ele está na estação espacial "Cooper" – em homenagem à sua filha –, na órbita de saturno. Murph, muito anciã, descansa em um leito de hospital, amparada por sua família. Emocionada, ela reencontra o pai, que cumpriu a promessa. Além disso, reconhece nele o fantasma que a ajudou a decifrar o enigma que salvou os humanos.

Murph pede que seu pai se vá em busca de Amelia, pois não há nada mais cruel do que um pai presenciar a morte de seu filho.

Cooper cumpre a sua sina de desbravador e ruma para encontrar seu pos-

sível amor. Enquanto embarca na nave espacial, a última cena mostra Amelia no acampamento espacial de uma galáxia desconhecida, se preparando para hibernar e assim prolongar a vida, evitando os efeitos da gravidade. Trata-se do planeta Edmunds, local com características ideais para a sobrevivência da raça humana.

ESTÉTICA INTERESTELAR

Interestelar converteu-se em um filme cultuado, tal como aconteceu com as sagas inesquecíveis de *Avatar* e *Matrix*. Ao melhor estilo da Sétima Arte, *Interestelar* é um correlato visual da obra *A ciência de Interestelar* do citado Kip Thorne, mostrando o cálculo de como se veria o dispositivo de criação em torno de um «buraco negro» supermassivo. E, tudo o que se vê nesse filme sobre «buracos negros» é real. Trata-se do primeiro longa-metragem na história do cinema em que um «buraco negro» se representa com um realismo científico surpreendente. E não é para menos, o assessor científico do projeto de Christopher Nolan é o físico acima citado, pai indiscutível da ideia de usar «buracos de minhocas» como máquinas do tempo, e assessor também da novela *Contato,* de Carl Sagan. Neste sentido, o processo de *transposição* do dado científico para o suporte cinematográfico justifica o caráter interdisciplinar da *interface* ciência e cinema que garante a validade dos conteúdos para seu uso educacional.

Tal esforço de Thorne e dos artistas do *design visual* do filme faz com que até mais de um *papers* seja escrito para resolver problemas de como distorcer as imagens de um «buraco negro» giratório. O próprio Thorne, a propósito da estreia do filme, lançou o livro que se converteu em um *best-seller* no esteio da preconizada Indústria Cultural.

Os tempos tratados no filme correspondem àqueles em que a ciência e a exploração espacial são colocadas em segundo plano para dar lugar a coisas que são mais urgentes: «semear a Terra e salvar o planeta». Não é que esses tempos sejam tão diferentes aos contemporâneos. Também no mundo real do presente, muita gente vê a exploração espacial como um gasto oneroso e desnecessário de recursos que poderiam ser usados para alimentar às crianças carentes no mundo. Assim, o filme defende a exploração e a ciência de fronteiras como ferramentas para salvar a humanidade de um eminente colapso, tal consigna representa uma tarefa urgente e um desafio para educadores na formação de uma consciência sustentável.

Nessa linha de «salvação», o filme coloca as mulheres com a sua poderosa intuição as que terminam salvando o mundo. Mesmo que o protagonista e herói seja um homem, Cooper, um fazendeiro e ex-piloto da NASA – Matthew McConaughey –, mas na realidade *o protagonismo* cabe a quem se ocupa das

coisas importantes, àquelas que configuram os aspectos motivacionais da vida: Murphy Cooper – filha do «rebelde» cientista – e Amelia Brand – a astronauta impulsiva que interpela com seu desejo aos homens do filme.

A primeira menina que se transforma em uma mulher da ciência, quando criança parecia obcecada por fantasmas, mas termina convertida, para surpresa de todos, inclusive de seu pai e dos seus professores – todos eles só acreditavam no seu irmão que seria engenheiro –, em uma heroína científica. Nem Kip Thor, isto é, o professor Brand – Michael Kane –, nem nenhum dos outros gênios masculinos no filme conseguirão o que essa garota *sensível e intuitiva* faz: decodificar os mistérios sobre a unificação da relatividade e a mecânica quântica que seu pai lhe ditara enquanto estava amarrado a uma projeção em 3D de uma cela *quadridimensional* muito parecida com a Biblioteca de Babel de Jorge Luis Borges.

A segunda mulher, Amelia, interpretada por Anne Hathaway, no último segundo do filme se apresenta como a «Nova Eva». Buscando no amor por um dos astronautas pioneiros, que atravessaram o «buraco de minhoca», em busca do melhor planeta habitável, consegue logo após ser deixada para trás por Cooper, descobrir que aquele homem já estava morto. Mesmo que isto não se fale explicitamente, adivinha-se que Amelia seria quem daria no futuro as boas-vindas aos passageiros provenientes da Terra a seu novo planeta.

Estes episódios que debatem sobre o protagonismo do gênero feminino no filme, deixam em evidência a complementação dos gêneros, por um lado, a intuição feminina das mulheres protagonistas, por outro, a perspicácia masculina dos homens em busca de soluções matemáticas ao enigma do espaço.

Contudo, o filme ficou no foco da crítica, justamente pela «experiência estética» que proporciona aos espectadores, que oscilam entre os dados objetivos da ciência e as sensações e emoções subjetivas da cinematografia de Christopher Nolan.

Quando se criticam as imprecisões científicas do filme, percebe-se que *Interestelar*, o mesmo que outros bons filmes de ciência-ficção distanciam-se daquilo que se pode esperar de um documentário. Entretanto, muitos espectadores perdoam os erros do filme, não por que estes não acreditem na verdade e apreciem o respeito pelas leis da física, mas por que entendem que às vezes para contar uma boa história, devem-se dar certas licenças. Neste ponto, a crítica aparece como o discernimento, mais do que perfeito, para conjugar a regência dos gêneros na fusão do tempo e do espaço, proposta pelas leis da relatividade.

Entre os especialistas da interatividade estelar o que mais merece críticas é, o referente a um «buraco negro», seu «disco de acreção» – estrutura formada por materiais difusos em movimento orbital ao redor de um corpo central que costuma ser uma estrela jovem – e os planetas potencialmente habitáveis.

Apesar de o filme representar relativamente bem, as condições comuns a estes princípios, como as poderosas forças de maré e as superfícies e atmosferas geladas, outras são simplesmente esquecidas, sem fugir à ética como roteiro para o sentido: a salvação do planeta.

Contudo, a mais importante das críticas ao filme recai sobre o efeito dos raios X e a luz ultravioleta. O sol, e a maioria das estrelas como ele, e as menores, são esteios poderosos de luz UV e raios X. Essas formas de luz são capazes não só de esterilizar a superfície de um planeta habitável – como a Terra que tem sua própria proteção na camada de ozônio –, mas que esquentam suas atmosferas ao ponto de que em quantidade excessiva o planeta fica completamente exposto. Podem ser colocados todos os argumentos baseados na estabilidade das órbitas dos planetas ou a incidência da luz e do calor do «disco de acreção» do «buraco negro», mas não se pode aceitar que os raios X e a luz UV nas imediações de «Gargantua» façam deste um lugar habitável. Nisto reside o impacto irreversível à formulação do filme sobre o problema do aquecimento da Terra.

Nesse sentido, a proposta narrativa de Christopher Nolan mostra-se dramática quando se trata de salvar o planeta, talvez isto seja um apelo contundente aos governantes, cientistas e habitantes a respeito do «aquecimento global» e dos mecanismos que garantam a sobrevivência da espécie perante a crise ecológica na qual o planeta se encontra. Seguindo o tênue fio narrativo da sustentabilidade, a família aparece como uma célula que se divide e deixa em cada um dos seus núcleos, saudades do tempo em que a Natureza não sofre da intervenção invasiva do ser humano atrás de seus desejos ambiciosos de domínio.

Acostumado à frialdade de Kubrick tratando sobre a origem e evolução do ser humano em *2001*, o espectador encontra em *Interestelar* o humanismo sensível de Nolan, que trata das emoções de seus protagonistas de maneira direta através da relação de pais e filhos como indivíduos e como espécie, de forma que toca no seu caráter sem mexer na sua «ferida narcísica» com obscenidade. Observa-se uma alusão direta à escola no decorrer da trama, onde acontecem os diálogos mais impertinentes: crer ou não crer; agricultor ou tecnólogo; ausência e presença e, enfim, sair, entrar e voltar. O progresso da ciência, a formação vital e os valores de berço convergem para uma «educação renovada» nos princípios da coragem para enfrentar os problemas e deles sair renovados, retornando para aquilo que é essencial à subjetividade humana: a esperança, a fé e o amor.

Visualmente, *Interestelar* é esmagador. As sequências na Terra são bem sólidas mostrando um aspecto seco e luminoso ao mesmo tempo, mas é nas sequências espaciais onde *Interestelar* se coloca vários passos à frente de tudo o que se tinha visto até o momento. O melhor de tudo é que Nolan faz isso sem

alardear. Não há efeito especial carregado, nem ostentação de pressupostos científicos, mas austeridade nas formas que contribuem para que as cenas no espaço tenham um aspecto tão verídico e documentário que faça com que o espectador fique pequeno perante o espetáculo oferecido na tela para seus olhos.

Tudo é coberto por uma pátina envelhecida nos fotogramas, que contribuem ao seu realismo, como se o espectador estivesse vendo um documentário em lugar de um filme. Por exemplo, Saturno imponente e representado apenas com um tom de cor ou o «buraco negro» do qual se pode sentir o roçar de sua gravidade. Todas as cenas espaciais são encobertas do amor reverencial de Nolan para com *2001* ao que contribui Hoyte van Hoytema e sua fotografia implacável, assim como Hans Zimmer que, muito mais discreto, e em segundo plano, oferece arranjos imponentes como na cena do segundo acoplamento *in extremis*, musicalmente alucinante. Essa beleza plástica da obra é desvelada em um projeto em que a verdade do protagonismo impulsa a transgressão do espaço com o suporte sólido da bondade do tempo que aquece a memória do começo ao fim do roteiro.

Interestelar é como o pêndulo de Foucault que vai do extremo do realismo científico à emoção mais subjetiva do humano sem mais nem menos e, nesse jogo do cinema de Christopher Nolan, o espectador arrisca o resultado, combinando o que se oferece na tela e o que este está disposto a dar na sua *catarse*. Quiçá esteja aqui a grande lição e o valor intrínseco do filme no qual o humano é apenas uma *odisseia no espaço* que precisa de amor para sentir, conhecimento para sobreviver e coragem para agir.

Entre ser mais cerebral ou mais visceral, a «experiência estética», que oferece Christopher Nolan em *Interestelar*, é poética, sublime por que propõe uma viagem correlata ao fundo do coração humano, atravessando galáxias e buracos negros, abrindo os olhos para ver e se impressionar, estremecendo-se diante do imponente e *admirável*, fazendo o espectador se emocionar no silêncio, na escuridão e na solidão do tempo-espaço sideral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eggen, O. J.; Lynden-Bell, D.; Sandage, A. R. «Evidence from the motions of old stars that the Galaxy collapsed». In: The Astrophysical Journal nº 136: p. 748ss, 1962.

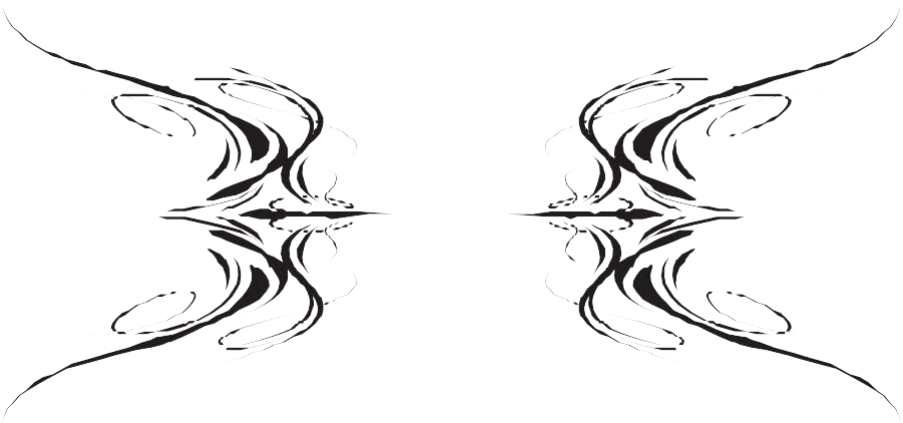
GHOSH, Pallab. «Interstellar' should be shown in school lessons» In: Classical and Quantum Gravity, Science & Environment BBC News. Disponível em: <http://www.bbc.com/news/science-environment-33173197>.

JAMES, Oliver; Von Tunzelmann, Paul Franklin e THORNE, Kip S. «Gravitational Lensing by Spinning Black Holes in Astrophysics and in the Movie Interstellar» In: The American Journal of Physics 83, 486, Feb. 2015. Disponível em: <http://scitation.aip.org/content/aapt/journal/ajp/83/6/10. 1119/1.4916949>.

NOLAN, Christopher. Christopher Nolan on Interstellar Science. Entrevista concedida para a BBC em 23 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/news/science-environment-33229729>.

SAGAN, Carl. Contato. São Paulo: Companhia de bolso, 2008.

Searle, L.; Zinn, R. «Compositions of halo clusters and the formation of the galactic halo». In: The Astrophysical Journal nº 225: pp. 357–379, 1978.



Educação Estética e arte literária: um caminho de muitas veredas

MAURÍCIO SILVA

Possui doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo; professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na Universidade Nove de Julho (São Paulo); autor dos livros Sentidos Secretos. Ensaios de Literatura Brasileira (Altana, São Paulo, 2005); A Hélade e o Subúrbio. Confrontos Literários na Belle Époque Carioca (São Paulo, Edusp, 2006); A Resignação dos Humildes. Estética e Combate na Ficção de Lima Barreto (São Paulo, Annablume, 2011) entre outros.

> "hay algo que no falla y es la convicción de que – únicamente – los valores del espíritu nos pueden salvar de este terremoto que amenaza la condición humana".
>
> Ernesto Sábato

INTRODUÇÃO

Se formos procurar a definição do termo *estética*, no dicionário, veremos que esta palavra pode nos remeter para vários significados, indo da ideia de uma determinada aparência, física ou não, até uma ideia de perfil artístico, sem nos esquecermos de significados mais comuns, como aqueles ligados a determinados ramos profissionais. Contudo, o termo provém, originalmente, da filosofia, estando relacionado ao estudo do fenômeno artístico e à reflexão sobre a sensibilidade humana; nessa acepção, ele vincula-se, via de regra, à noção de beleza e seus sentidos derivados.

No universo das artes, portanto, onde o vocábulo é mais utilizado, empregamo-lo para nos referirmos a um quadro, uma música, uma poesia, uma escultura ou um filme. Em geral, ele se liga, também, a uma avaliação positiva ou negativa do "objeto" analisado, podendo ou não – de acordo com a acuidade crítica empregada – ser seguido de uma reflexão analítica e/ou interpretativa. Por exemplo: posso dizer que, do ponto de vista estético, na medida em que promove uma mudança de rumos na nossa historiografia literária, propondo uma reflexão mais profunda da condição humana e revelando aspectos inovadores da sociedade brasileira do final do século XIX, o romance de Machado de Assis trouxe significativas contribuições para o amadurecimento da tradição literária brasileira; além disso, em relação ao aspecto formal, sua obra rompe tanto com uma tradição romântica, que prevaleceu até sua época, quanto com a tendência realista-naturalista então vigente, denotando um esforço de ruptura com os modelos de interpretação do meio social e humano, por meio do discurso literário. Essa pequena análise/interpretação da literatura machadiana revela-nos o alcance de sua obra numa perspectiva estética, ou seja, não se está preocupada com questões relacionadas à sociologia da literatura (mercado editorial, público-leitor, divulgação da literatura etc.), mas de aspectos da obra que revelam sua "beleza", sua "sensibilidade", seus contornos "literários" propriamente ditos, enfim sua *natureza estética*.

A estética, como categoria filosófica e sociológica, foi amplamente estudada desde os antigos (como demonstram, por exemplo, as obras de Platão e Aristóteles, que discutiam, entre outras coisas, determinados padrões de beleza) até os contemporâneos, como, por exemplo, os filósofos da Escola de Frankfurt, entre eles Theodor Adorno, que numa perspectiva crítica, condena-

va a indústria cultural, dizendo que ele nos levaria fatalmente à *barbárie estética* (ADORNO, 1985). De outro modo, podemos ainda dizer, como afirmava o sociólogo franco-romeno Lucien Goldmann, que a "significação objetiva [de uma] obra" é alcançada somente por meio de sua "análise estética imanente" (GOLDMANN, 1979, p. 76).

Se considerarmos, como dissemos antes, que uma obra só pode ser apreendia em seu sentido pleno por meio da observação estética, não é difícil depreender que o estudo da estética torna-se imprescindível para qualquer avaliação que se queira fazer de uma obra artística, seja ela uma peça musical, um filme cinematográfico ou um livro de ficção.

É necessário lembrar, contudo, que fazer uma *avaliação* estética, como acabamos de dizer, implica outras questões um tanto complexas. Implica, por exemplo, lançar mão e critérios de valor que, quase nunca, estão isentos de certa ideologia, pois nem sempre uma avaliação estética depende apenas de um *gosto pessoal*. Pode-se, a título de ilustração, considerar um determinado quadro uma autêntica *obra de arte* apenas porque seu autor já foi considerado um nome consagrado pela crítica e pela historiografia das artes plásticas; pode-se, ainda, considerar determinada música uma péssima obra, esteticamente falando, seja porque faz parte de uma cultura de massa, condenável por alguns críticos, seja porque ela escapa aos critérios rígidos de valoração, estabelecidos por determinada classe social.

Por isso, avaliar estéticamente determinado "produto" cultural é não apenas apreender dados factuais, como nomes de artistas e períodos estéticos, mas principalmente refletir sobre determinadas categorias fundamentais para uma *educação estética* mais abrangente. Basta nos lembrarmos que conceitos como os de valor histórico, gênero literário, tradição artística e outros, relevantes para a análise estética, transformam-se de uma época para outra, assumindo estatutos distintos de acordo com uma série de fatores exteriores à própria obra artística, fatores que vão da classe social de quem analisa/avalia determinada obra até as influências de mercado a que toda obra de arte está sujeita, passando, inclusive, pela tão debatida noção de *gosto*. Como lembra Márcia Abreu (2006), ao tratar especificamente da literatura, mas numa exposição que serve também para outras áreas da atividade artística, "a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes" (p. 59).

Assim, podemos dizer resumidamente que o exercício de análise, interpretação e avaliação estéticas – que implica no reconhecimento das funções analítica, hermenêutica e axiológica de determinado produto cultural – passa por uma concepção mais abrangente e profunda de *educação estética*, tão ne-

cessária na atualidade, em que o pragmatismo do mercado acaba se sobrepondo à sensibilidade do *gesto* e do *gosto* humanos!

O objetivo deste artigo é justamente tecer uma série de considerações, nascidas de uma reflexão continuada dos conceitos e procedimentos acima aludidos, acerca das possíveis relações entre *educação estética* e *arte literária*, não apenas com a intenção de esclarecer seus pontos de contato – portanto, de tensão e distensão, suas conjunções e disjunções, dentro do contexto específico da cultura enquanto criação artística -, mas também de apresentar algumas das muitas veredas que o caminho resultante desse encontro pode nos oferecer.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTE LITERÁRIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

A educação estética faz parte de um processo amplo de formação humana. Isso que parece óbvio, só o é em parte, já que falar em formação humana é pensar num conjunto praticamente infinito de conceitos, práticas, constituintes psicológicos, bases sociais, enfim tudo o que tem relação direta ou indireta com a própria *plenitude* do ser humano. Assim, não podemos negar que a estética – no sentido genérico que a relaciona à sensibilidade humana – é parte relevante desse processo.

Não é por outra razão que a educação estética, inserida nessa dinâmica da formação humana, possui uma vinculação imediata com um *olhar crítico* para a realidade circundante, aquilo que, num contexto mais diretamente vinculado à educação, Paulo Freire chamou de *criticidade*: o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil, tão necessária, segundo o mesmo autor, ao reconhecimento e à assunção da identidade cultural (FREIRE, 2009). Ainda nesse contexto da educação, vale lembrar que a educação estética faz parte das próprias diretrizes educativo-pedagógicas do Ministério da Educação no Brasil, assumindo, portanto, um caráter de política pública inquestionável. Os conhecidos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), por exemplo, não deixam dúvida quanto à necessidade de se trabalhar, no ambiente escolar, mas também como parte de um processo de formação humana – já que fala nas vantagens da educação estética para o apuro da *experiência humana* -, a educação artística:

> "a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana [...] O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇAO FUNDAMENTAL, 2000, p. 19/20).

Portanto, podemos inferir pela impossibilidade de se desvincular a educação estética do processo de formação humana, seja nos limites estritos do ambiente escolar, numa prática regida pelos princípios da pedagogia, seja no universo mais largo da própria experiência – social, religiosa, familiar etc. – do ser humano. Além disso, pensar em educação estética é, no limite, pensar nos próprios "componentes" essenciais da estética, aquele conjunto de elementos básicos, responsáveis, entre outras coisas, por tornar possível nossa apreensão do fenômeno estético.

Assim, se estamos diante de um quadro ou uma escultura, não convém – para que consigamos apreender de modo mais profundo e mais amplo suas particularidades estéticas – que nos limitemos a analisá-los de forma superficial, limitando-nos tão somente à sua "exterioridade", à sua aparência mais evidente. É necessário que agucemos nosso olhar, que aprofundemos nossa análise, levando em consideração, pelo menos, alguns de seus *elementos básicos*: a forma, o tamanho, a textura, a cor etc. Como complemento dessa relação que estabelecemos com o objeto estético analisado, podemos ainda levar em consideração outros fatores, desde sua posição em relação ao espaço até a perspectiva adotada pelo observador (por exemplo, um olhar mais próximo ou mais distante, um olhar que se atém a aspectos gerais da obra ou aos seus detalhes etc.). Já se analisarmos outro "produto" artístico – um filme, por exemplo -, o que deverá ser ressaltado, em nossa tentativa de apreensão de seus componentes estéticos fundamentais, são fatores de duas ordens distintas: da ordem da narrativa ali representada (personagens, ação, espaço, roteiro etc.) e da ordem da técnica de composição fílmica (plano geral, tipos de câmera, segmentação etc.). O mesmo procedimento serve para a compreensão e fruição estética de outras manifestações artísticas, como a música (cujos elementos estéticos básicos são o ritmo, a melodia, a harmonia e muitos outros) ou a literatura (com suas personagens, foco narrativo, rimas e ritmos na poesia, tempo e espaço romanescos etc.). Além disso, se adotarmos uma perspectiva diferente de análise e observação do objeto estético, certamente teremos resultados distintos, o que revela que tais elementos dependem não apenas o objeto observado, mas também do observador, no caso da literatura, como veremos na sequência, do *leitor*.

É exatamente aí, na instância leitoral – mais até do que na autoral – que a *educação estética* atua em sua conjunção com a *arte literária*.

*

Pensando, então, mais especificamente no que podemos chamar de arte literária, considerações similares às que fizemos até agora podem ser relacionadas à própria literatura, que, em seu sentido lato, refere-se a todo e qualquer discurso em que se manifeste, tacitamente ou não, uma *intenção estética*. E por

intenção estética entende-se a manifestação de uma atitude que transforma o próprio ato humano em *arte*.

Com efeito, o processo de criação literária ocorre por meio de leituras e releituras contínuas da realidade que nos cerca, realidade esta deliberadamente transmudada em forma e conteúdo literários. Sendo a realidade uma categoria concreta do universo que pode ser abstraída pelo homem e, inconscientemente, transformada em sua primeira leitura do mundo circundante, podemos compreender as obras literárias como releituras recorrentes desse mesmo universo. Contudo, a obra literária não possui um *significado em si mesma* (o que não quer dizer a mesma coisa que *sentido imanente*, este, sim, próprio da obra literária), devendo antes adquirir esse significado no contato direto ou indireto com o leitor, sem o que ela se esvai num estéril movimento de criação (ISER, 1997). Assim, podemos dizer que o conteúdo de uma determinada obra literária pressupõe uma releitura da realidade pelo autor e pelo seu virtual leitor, a qual se expressa *na* forma e *pela* forma.

Da mesma maneira que conteúdo e forma "evoluem" cronologicamente, a literatura – que, afinal de contas, é o resultado da conjunção desses dois conceitos, acrescidos da atuação indispensável do leitor – também segue uma dinâmica toda particular: antes de mais nada, reproduz a dinâmica da própria vida, o que lhe confere possibilidade de renovação contínua. Por isso, é possível afirmar que, num sentido amplo, a literatura é a expressão da própria experiência existencial do ser humano, espécie de reformulação criativa de sua existência.

Quando nos referimos à dinâmica dos componentes essenciais da obra literária, estamos tratando exatamente do *processo criativo*, que se dá por meio da interação entre forma e conteúdo e se completa por meio da sucessão de contínuas leituras e releituras. Faz-se mister esclarecer, contudo, que tal união não se dá de maneira aleatória, gratuitamente, mas por meio de uma atuação consciente do autor, pautada em sua capacidade criativa, e do leitor, assentada em sua competência re-criativa. Por isso mesmo, deve haver – por parte do leitor – uma criatividade implícita nas sucessivas releituras da realidade: abstrair e descrever a realidade pura e simplesmente, tal e qual ela se nos apresenta, não significa senão promover sua tradução, e não propriamente uma recriação. Assim, obedecendo à dinâmica da própria vida, o processo criativo/re-criativo jamais será estático e inerte, caracterizando-se antes por uma constante transformação.

Daí podermos afirmar, sem receio de incorrermos em erro, que *criar é transformer*: por meio de seus sentidos, o homem capta a realidade objetiva e por meio de sua capacidade criativa, transforma essa mesma realidade captada no plano subjetivo da obra literária. Disso advém o fato de que toda obra literária é, no limite, uma espécie de recriação efetivada, em conjunto, pelo ar-

tista e pelo leitor, que partem da captação de uma *realidade objetiva* e atingem uma *criação subjetiva*. Criar não é, portanto, uma ação que se coloca exclusivamente na esfera da inteligência, mas de uma atitude que se curva diante do indefectível poder da imaginação.

A realidade, nesse sentido, é *recriada idealmente*, após ter sido *criada realmente*. Em ambos os processos, o leitor também participa de maneira ativa, já que sua releitura nunca deixa de ser uma particular reorganização *criativa* das ideias. Além disso, convém salientar, toda recriação se efetiva tendo como parâmetro o universo cognoscível tanto do autor quanto do leitor, mesmo quando não há parâmetros reconhecíveis. O mesmo argumento serve para questões relacionadas ao julgamento de valor de uma determinada obra literária, isto é, à consideração de sua dimensão estética: a primeira observação relevante a se fazer sobre esse aspecto é a de que uma determinada obra adquire estatuto de *obra de arte*, primeiro, numa dimensão que tem como ponto de partida o leitor e, segundo, numa dimensão que se inscreve no âmbito das demais obras artísticas. Assim, dizemos que a obra literária necessita – na perspectiva do julgamento crítico – de elementos externos para se constituir em verdadeira expressão artística, entre os quais figura, principalmente, o leitor. Evidentemente, semelhante consideração subentende a atuação de uma boa dose de elemento sujetivo na conformação da arte, o que, aliás, está em total consonância com a abordagem psicológica da literatura, pois, como já dissera Jean-Paul Weber, "la sensation est, de l'expérience esthétique, le point de départ obligé". (WEBER, 1961, p. 14)

Há inúmeras maneiras de se expressar, mas a literatura cumpre – por meio da linguagem – uma dupla função que é, a um só tempo, viabilizar a comunicação e promover a fruição estética. Uma descrição histórica, uma dissertação sociológica ou uma simples narração jornalística não desempenham o mesmo papel que a expressão literária: faz-se necessário, antes tudo, saber discernir o campo de atuação de cada manifestação linguística, segundo suas propriedades discursivas, e esta é, também, uma das funções da *educação estética*. Desconsiderar esse fato é, na melhor das hipóteses, desrespeitar a especificidade e a independência de cada expressão da linguagem, embora seja possível haver um ou mais pontos de intersecção entre todas elas.

Daí a necessidade de se buscar o reconhecimento e a definição de uma linguagem própria da literatura: a linguagem literária. Esta linguagem presta-se quase que exclusivamente a realizações expressivas que se encontram no universo da manifestação estética, particularmente no âmbito da *arte literária*. Forma particular de expressão, a linguagem literária constitui uma das bases principais para a distinção entre a obra de literatura e as demais realizações discursivas não literárias. Perceber e definir os componentes dessa linguagem

torna-se, por tudo isso, uma das mais importantes tarefas dos críticos e teóricos da literatura, mas também do leitor.

Entre os muitos caminhos e descaminhos trilhados pela educação estética, podemos destacar a função pedagógica da literatura, que, a despeito de ser "arte" não deixa também de ser "pedagogia", já que, além da fruição estética, pode ainda desempenhar um papel educativo.

A princípio, a literatura era essencialmente a conjunção de saberes e experiências: era o que pensava, por exemplo, Platão, para quem a arte tinha que ter uma função determinadamente educativa: "não devem, pois, nossos jovens guerreiros buscar por todos os meios estas belas qualidades, se querem desempenhar bem seus deveres? [...] Tal é também o fim da pintura e de todas as belas-artes". (PLATÃO, 1956, p. 76)

Essa é a realidade da República platônica: a arte como instrumento por meio do qual o homem é sujeito (educador) e objeto (educando) pedagógico, e a literatura, seu instrumento. Tal concepção da arte persistiu ao longo tempo, ultrapassou o espaço e conquistou adeptos. A filosofia de Walter Benjamin, por exemplo, não dispensou semelhante visão, ao declarar que uma das funções principais da arte (mas de determinado tipo de arte!) deveria ser, em última instância, utilitária e pedagógica:

> "(a narrativa) tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos". (BENJAMIM, 1986, p. 57)

Com efeito, é no trato dilatado e profundo do texto literário que o homem encontra a revelação de sua vivência como ser humano, na medida em que a literatura emerge, em sua prática cotidiana insubstituível, como representação simbólica da experiência humana.

CONCLUSÃO

Nasce, portanto, dessa condição primordial da atividade e do texto literários, a concepção da literatura como fenômeno norteador de nossa intervenção na sociedade, com o intuito de buscar soluções para o equacionamento dos "desequilíbrios" sociais e modos de "aprimoramento" de nossas relações humanas. Trata-se da capacidade da literatura em desautomatizar nossa percepção do cotidiano, atuando no sentido contrário à padronização de nossa apreensão da realidade; em desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitan-

do-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; em despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma consciência crítica da realidade circundante; em alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas inter-relações humanas; e em desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente.

E esses são, sem dúvida, princípios elementares não apenas da *arte literária*, enquanto manifestação humana, mas também e principalmente da *educação estética*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura.** São Paulo, Unesp, 2006.

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. "A indústria cultural como mistificação das massas". *In*: ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p. 99-138.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo, Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2009.

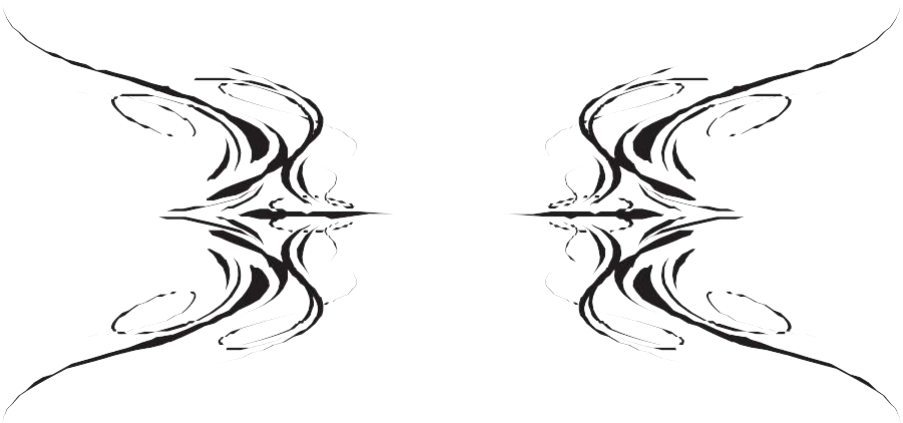
GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. **L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique.** Sprimont, Mardaga, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇAO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

PLATÃO. **A república.** São Paulo, Atena, 1956.

WEBER, Jean-Paul. **La psychologie de l'art.** Paris, Presses Universitaires de France, 1961.



A Educomunicação em Paulo Freire: do diálogo à ação dialógica

NÁDIA CONCEIÇÃO LAURITI

Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade Nove de Julho e mestra em Linguística pela PUC/SP.

> A existência do homem (tanto a exterior como a interior) é uma comunicação profundíssima. Ser significa comunicar (...) Ser significa ser para o outro e, através do outro, para si próprio. O homem não tem um território soberano, mas está inteiramente nos seus limites e, olhando para dentro de si, olha nos olhos do outro e com os olhos do outro...
>
> M. Bakhtin

Para o leitor familiarizado com o conjunto da obra de Paulo Freire torna-se visível a frequência de categorias como dialogicidade, antidialogicidade, comunicação ou intercomunicação atreladas tanto à educação formal quanto à educação não formal. Essas categorias aparecem sempre em contextos emoldurados por situações gnosiológicas. A recorrência desses "constructos" leva à afirmação de seus estudiosos para os quais "Paulo Freire sempre reescreveu o que havia escrito antes, numa incansável reelaboração e reescritura dialética da mesma obra, atualizando-a permanentemente, de acordo com os novos contextos em que procurava inserir-se de forma crítica". (ROMÃO, 2001, XIV).

O leitor freiriano percebe claramente que em cada obra, embora essas categorias sejam retomadas, ele revisita permanentemente teorias e concepções, aprofundando-as em um processo espiralado de metassignificação. Os mesmos conceitos são reutilizados sob diferentes olhares, imprimindo neles significações sempre inéditas.

Entre todas as categorias que podem ser extraídas de suas obras, a relação existente entre a comunicação dialógica e a educação parece ser um dos seus eixos transversais, aspecto esse que justifica o patrono da educação brasileira ser considerado pelos estudiosos da área como um dos precursores da educomunicação no cenário latino-americano.

O conceito de educomunicação vem se firmando há algumas décadas no Brasil, para designar um novo campo de conhecimento e de intervenção social que se delineia na interface entre a Comunicação e a Educação.

Ismar de Oliveira Soares, um dos entusiasmados divulgadores que inauguraram a área, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo, caracteriza a Educomunicação como

> [...] o conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolar, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos analógicos ou digitais, centros coordenadores de educação

> a distância ou 'e-learning' entre outros [...], assim como o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 1999, p. 63).

Em sua abordagem, o autor identifica algumas áreas que não se excluem nem se sobrepõem, mas sinalizam um conjunto de ações possíveis de serem exercidas nesse campo emergente pelo educomunicador:

a. Área da gestão comunicativa nos espaços educativos, direcionada para o planejamento, execução e avaliação de projetos, programas, processos e procedimentos que se articulam no âmbito da Comunicação, Cultura ou Educação;
b. Área da mediação tecnológica nos processos educativos que se refere aos procedimentos em torno dos múltiplos usos das tecnologias da informação e da comunicação na Educação a Distância;
c. Área da educação para a comunicação ("Media Education" ou "Media Literacy"), voltada para os estudos de recepção e para a formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios de comunicação;
d. Área da expressão artística mediada pela produção midiática;
e. Área de pesquisa e reflexão epistemológica como fenômeno cultural emergente que compreende tanto os estudos voltados para o entendimento e para a legitimação desse novo campo, quanto para todos os projetos de pesquisa voltados para cada uma das vertentes arroladas acima.

Assim, este artigo insere-se na área de reflexão epistemológica sobre a educomunicação, tendo por hipótese que o embrião matricial dessa área emergente do conhecimento já estava presente nas obras de Paulo Freire, desde a década de 60, de forma transversa e sob as contingências espaço-temporais e tecnológicas da época. É a categoria freiriana recorrente da dialogicidade, sempre presente e necessária na comunicação educativa que se quer transformadora, o "constructo" que autoriza essa aproximação.

Nessa direção, argumenta Soares (2003) que embora a presença do educomunicador seja vista como imprescindível na educação formal de crianças e jovens atualmente, a figura desse "mediador cultural" já estava presente, há décadas, no cenário latino-americano, considerando-se que foi "no espaço de educação de jovens e adultos que o campo da educomunicação emergiu e ganhou sustentação teórica e programática" (SOARES, 2003, p. 13).

Dessa forma, para o autor não foi no espaço escolar formal, sempre resistente às inovações, que surgiu a educomunicação, mas nos embates da luta social, junto ao público presente nos programas voltados para a educação de jovens e adultos. Ressalte-se que nos anos 50 e início dos 60, o rádio já estava sendo usado por Paulo Freire como veiculador de seu projeto nacional de alfabetização de jovens e adultos por meio do MEB – Movimento de Educação de Base.

Para além da utilização dos recursos tecnológicos disponíveis à época que já era utilizado por ele em sua proposta metodológica, é a radicalidade orgânica do conceito de dialogicidade disseminada por Paulo Freire, e que perpassa toda a obra, a categoria central que o faz romper as barreiras do seu tempo para inseri-lo na "grande temporalidade" de que nos fala Bakhtin (1992), ao referir-se a autores e obras que antecipam ideias e valores, inauguram novos caminhos, ultrapassam sua contemporaneidade e mantêm-se sempre atuais.

Considerando-se os limites deste artigo, circunscrevemos nossa reflexão sobre a dialogicidade estrutural que o caracteriza a duas obras: "Pedagogia do Oprimido", escrito entre 1967 e 1968 e "Comunicação ou Extensão?", de 1969, ambas escritas em Santiago do Chile durante seu exílio. Muito embora suas posições, no âmbito do que hoje é denominado de educomunicação, permeadas pelos conceitos de diálogo e de ação dialógica, possam ser rastreadas ao longo de toda a sua obra, suas ideias avançam por repetição, retornando sempre à matriz do raciocínio inicial, ampliando, entretanto, significações, dimensões e consequências das categorias com as quais trabalha.

O dialogismo em Paulo Freire é uma categoria tão visceral do seu pensamento que se manifesta inclusive na relação que o autor estabelece com a sua própria escritura (LAURITI, 2015), tornando-se o elemento construtor da sua teoria. Suas obras dialogam entre si, fazendo o autor descobrir junto com seus potenciais leitores a abrangência dos conceitos que veiculam. A recorrência da categoria dialogicidade possibilita que ela seja testada ao longo do tempo-espaço em que suas obras foram criadas e também que o leitor possa reconhecer o já-dito, captar novas significações e recriar o que ainda está por ser dito. É assim que o aparato conceitual freiriano avança, sempre produzindo novas ressonâncias para o seu pensamento inicial.

O "*MODUS EDUCOMUNICANDI*" EM "PEDAGOGIA DO OPRIMIDO"

A expressão constituída pelo gerundivo latino "*modus educomunicandi*" (= modo de comunicar) está sendo utilizada neste texto para remeter à cate-

goria da dialogicidade freiriana como uma forma de relação estratégica performativa[1] que se estabelece entre a comunicação e a educação por meio da sua teoria da ação dialógica. Trata-se de uma refundamentação teórico-prática e ético-política tanto do agir educativo quanto do agir comunicativo, ambos entremeados pela linguagem que além do valor de conhecimento agrega também um valor de **ação social** que tem o poder de unir, separar, libertar, oprimir, incluir, excluir, influir, persuadir, transformar, modificar ou fundamentar os comportamentos humanos (LAURITI, 1999).

Em "Pedagogia do Oprimido", antevê-se o que poderia ser denominada uma **pedagogia do diálogo educomunicativo**, na qual toda relação comunicativa pode transformar-se em relação educativa e toda ação educativa pode transformar-se em ação comunicativa.

No instigante prefácio da obra, o professor Ernani Maria Fiori ressalta e matiza a importância do diálogo no ideário freiriano: "O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional (...) O diálogo não é produto histórico, é a própria historização". (FREIRE, 2014, p. 22). Mais adiante, ressalta que é por meio da intersubjetividade exercitada tanto na comunicação quanto na educação que "as consciências enfrentam-se, dialetizam-se e promovem-se, tornando-se a tessitura última do processo histórico de humanização do mundo" (*Ibid*. p. 23). Nesse contexto, a palavra torna-se, o "locus" privilegiado de encontro e de reconhecimento das consciências e também de reencontro e reconhecimento de si mesmo.

Sob essa perspectiva, a palavra educomunicativa em Paulo Freire não pode ser entendida apenas como um conjunto de signos que dá corpo ao seu pensamento. Ela é, sobretudo, uma forma de ação sobre o mundo, é significação produzida pela práxis e, por essa razão, torna-se dinâmica, viva, existencial, viabilizando o diálogo autêntico e possibilitando a transformação do mundo.

Pela leitura atenta de "Pedagogia do Oprimido", reafirma-se nossa convicção de que Paulo Freire foi um dos pioneiros da Educomunicação no cenário latino americano. Nessa obra, especialmente, ele ressignifica o estatuto epistemológico da educação, colocando-a em permanente relação estratégica com a comunicação.

> Não pode perceber o educador bancário que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados

1 A expressão qualificadora "performativo" refere-se ao pressuposto da filosofia analítica inglesa segundo o qual "todo dizer é um fazer". Cf. AUSTIN, J. L. Quand dire c'est faire. Paris, Seuil, 1970.

> ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. (FREIRE, 2014, p. 89, grifo nosso).

Por essa perspectiva na ação educativa, o pensamento em torno da realidade é corporificado **na** e **pela** comunicação e torna-se a força geradora da ação sobre o mundo, mediatizando as consciências sem a sobreposição de uns sobre outros.

No centro da discussão sobre a relação educomunicativa dialógica, está o antagonismo, apontado pelo autor, entre a **concepção bancária** que nega a dialogicidade como essência da educação, pois se vale da dominação e a concepção problematizadora que serve à libertação e por essa razão se faz dialógica.

Particularmente no terceiro e quarto capítulos da obra – "A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade" e "A teoria da ação dialógica" – a matriz educomunicativa do seu pensamento torna-se mais evidente.

Nesse contexto, o diálogo, enquanto exigência existencial humana está ancorado na palavra que não é entendida como simples meio para que ele ocorra, mas como uma forma de ação e reflexão sobre o mundo.

A nota 52 apresenta claramente, sob a forma de um diagrama, esse constructo do pensamento freiriano sobre a natureza da "palavra verdadeira" que é o vetor da comunicação:

$$\text{Palavra} \quad \frac{\text{(ação)}}{\text{(reflexão)}} \quad = \text{práxis}$$

$$\text{Sacrifício} \quad \frac{\text{(da ação) = palavreria, verbalismo, blá-blá-blá}}{\text{(de reflexão) = ativismo}}$$

(FREIRE, 2014, p. 107)

Dessa forma, reflexão e ação, logos e práxis, educação e comunicação encontram-se em Paulo Freire intimamente relacionados, impondo um conceito de dialogicidade não como uma categoria a qual ele chegou por vias de um raciocínio dedutivo, mas como fruto de sua experiência vivencial. Esses constructos estão, assim, visceralmente ligados à concretude existencial de sua presença no mundo.

Para ser validado como "palavra verdadeira", Paulo Freire aponta que o diálogo deve fundar-se no **amor** entendido como compromisso com a causa do oprimido e com sua libertação; na **humildade** que impõe o reconhecimento do interlocutor como legítimo outro na relação comunicativa; na **fé** que permite o reconhecimento nos homens da vocação inerente de "ser mais"; na **esperança** enquanto dado a priori que estabelece a confiança entre o EU e o TU; e no **pensar crítico** que preconiza a possibilidade permanente de transformação da realidade como caminho possível e necessário para a humanização.

Assim qualificado pelo autor, o diálogo torna-se o eixo vertebrador da comunicação, pois "sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação [...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 2014, pp. 115-116).

Vê-se, assim, estabelecida o que se poderia chamar de uma ecologia das relações educomunicativas que encontra fortes ressonâncias também no pensamento de outro mestre dialogista: Martin Buber. Para o autor, a constituição do "diálogo genuíno" (ou "palavra verdadeira") para Paulo Freire exige "*a reciprocidade da ação interior*", argumentando que "dois homens que estão dialogicamente ligados devem estar obviamente voltados um-para-o-outro; devem, portanto, – e não importa com que medida de atividade ou mesmo de consciência de atividade – ter-se voltado um-para-o-outro". (BUBER, 2009, p. 41).

Na filosofia buberiana, o dialógico não é visto apenas como um elemento constituinte da comunicação ou como uma forma de relacionamento humano, mas sim como um comportamento, como um "ethos", como uma forma de ser no mundo marcada por uma disponibilidade interna e ancorada na reciprocidade dessa ação interior. É esse o caminho que nos permite transitar na esfera do inter-humano que "é aquele do face-a-face, do um – ao – outro; e é o seu desdobramento que chamamos de dialógico". (Ibid.,p. 138).

O movimento oposto a esse é o monológico que não consiste simplesmente em desviar-se do outro, mas sim em "dobrar-se em si-mesmo", vale dizer, o retrair-se diante da aceitação do outro na sua singularidade, na sua existência específica, inviabilizando o diálogo. Nessa rejeição do real que confronta o homem, desintegra-se a realidade que nos circunda e impossibilita-se a "palavra verdadeira" com a qual se torna possível transformar o mundo.

A comunicação pelo diálogo verdadeiro distingue-se do "palavreado", (Ibid., p. 145) que surge quando os interlocutores não falam realmente um--ao-outro, mas embora estejam voltados para o outro, falam na verdade a uma instância fictícia, cuja existência está reduzida à mera atitude de escutar. Nesse caso, os interlocutores não experimentam o "conhecimento íntimo" entre si, pois para que tal ocorra é necessário experienciar o outro em sua totalidade,

sem abstrações redutoras, isto é, perceber a totalidade do outro enquanto pessoa no mundo (Ibid., p. 43).

Assim, a comunicação veiculada pelo diálogo verdadeiro torna-se o fundamento ontológico do inter-humano, pois encarna uma atitude efetiva, eficaz e atualizadora do ser do homem e talvez constitua-se como a mola propulsora do processo da "hominização". Em total conformidade com o ideário freiriano, também para Buber o homem só se humaniza imerso no processo dialógico entre consciências que se reconhecem entre si e que também se auto-reconhecem.

No capítulo quarto da "Pedagogia do Oprimido" – "A teoria da ação antidialógica", a confluência das posições de Freire e de Buber tornam-se mais visíveis:

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero 'isto'. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também, que, constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ter, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 2014, p. 227).

Esse potencial "nós" que surge dessa visão da relação entre o eu e o tu é revelado quando há "co-laboração" e disponibilidade interior entre os interlocutores, espaço este em que não há lugar para conquista ou para a dominação, mas sim para uma busca de "adesão verdadeira" do interlocutor enquanto coincidência livre de opções (Ibid., 228). É dessa dimensão comunicativa que surge o inter-humano, um espaço em que o outro não é visto como objeto ("isto"), não é subalternizado, mas encontra-se como um parceiro em um acontecimento da vida, cujo sentido não está nem em um dos interlocutores, nem nos dois, mas sim na esfera desse entre-lugar delineado tanto por Martin Buber quanto por Paulo Freire.

Como se pode claramente deduzir, a dialogicidade em Paulo Freire é tão visceral que compõe seu próprio "ethos" e, por isso, acompanha tanto sua proposta educativa quanto sua teoria de ação cultural, ambas permeadas pela natureza da ação educomunicativa. Tanto a ação educativa quanto a ação cultural-política têm na dialogicidade seu ponto de partida metodológico. Essa dialogicidade começa já a partir da investigação temática em que são arrolados os temas explícitos e implícitos oriundos dos "círculos de cultura". Após o processo de redução da temática significativa para o grupo, educadores-educandos participam do processo incluindo "temas-dobradiça". Em uma etapa seguinte, chega-se à "codificação", momento

> [...] da escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema 'reduzido' e sua representação. Uma codificação pode ser simples ou composta. No primeiro caso, pode-se usar o canal visual, pictórico

> ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais. [...] Elaborado o programa, com a temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático. Fotografias, slides, filmstrips, cartazes, textos de leitura, etc. (FREIRE, 2014, p. 162).

Novamente (e sempre) a matriz educomunicativa no pensamento freiriano se faz presente, não só pela referência explícita à utilização dos recursos tecnológicos disponíveis à época, mas pela proposta de cogestão do processo dialógico na comunicação que propõe. Essa perspectiva instaura um ecossistema educomunicativo pluricêntrico em que "dois tu se fazem dois eu" e o sentido das ações (educativa e política) se reconstrói a cada momento do processo, a partir de cada um dos seus centros sempre em dialética interação.

Considerando e respeitando as diferentes formas pelas quais o pensamento pode ser expresso e comunicado ao outro, de acordo com os diferentes canais sensoriais por meio dos quais se entre em contato com a realidade exterior, Paulo Freire antevê e propõe uma estratégia relacional que reconhece a singularidade do outro e suas diferentes lógicas sensoriais e culturais nas situações educomunicativas. Esse é o grande desafio que o educador pernambucano de fato propõe em "Pedagogia do Oprimido": ressignificar os espaços educomunicativos como lugares que preservem o encanto de encontros dialógicos autênticos.

O "*MODUS EDUCOMUNICANDI*" EM "EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?"

O ensaio "Extensão ou comunicação?" foi publicado em 1969, um ano após "Pedagogia do Oprimido", pelo Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária de Santiago do Chile. Assim como na obra anterior, Paulo Freire rejeita enfaticamente qualquer forma de ação comunicativa que esteja voltada para a exclusão ou para a subalternização política, ontológica ou epistêmico-cognitiva nos contextos educomunicativos.

Já na introdução do ensaio, utilizando a 3ª pessoa do discurso para se autodenominar, seus objetivos são claramente expostos, dando ao leitor a impressão de que os três capítulos de que se compõe o ensaio foram reunidos e, posteriormente, a introdução foi escrita. A arquitetura textual é organizada a partir de uma análise semântica do termo "extensão" para sinalizar o equívoco gnosiológico que o seu uso pode causar. No capítulo seguinte, são tecidas considerações sobre a relação entre extensão e invasão cultural no contexto de reforma agrária e do processo de transformação cultural, salientando-se o papel do agrônomo como um educomunicador, isto é, como um mediador cultural.

No capítulo final, a pergunta que dá título ao livro é respondida, evidenciando a opção do autor pela comunicação que, para nós, configura-se na esfera da "educomunicação" por estar ancorada em uma visão multidimensional e híbrida tanto da comunicação quanto da educação, nada tendo a ver com assistencialismo, invasão cultural, divulgação de slogans, propaganda, ativismo ou outros processos que se afastam da dialogicidade que caracteriza a palavra verdadeira. A esse repeito afirma o autor:

> Não vemos como se possa conciliar persuasão para aceitação da propaganda com a educação. [...] Aos camponeses não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre domesticadora. (FREIRE, 1977, pp. 23-24).

Essa dicotomia entre propaganda vs. Educação também aparece sinalizada em Martin Buber para o qual o propagandista apodera-se do outro para despersonalizá-lo; impõe opiniões e atitudes de tal forma que o outro confunda-as com seu próprio entendimento; ele também exercita uma coação sublimada e tornada quase imperceptível, estabelecendo uma relação do tipo "eu-isto" em que se afasta a possibilidade de uma diálogo real. Já o educador qualifica-se pela abertura dialógica, porque busca encontrar no outro aquilo que em si mesmo reconhece como certo; abre-se para esse encontro dialógico, pois reconhece no outro sua singularidade essencial e sua necessária trajetória para "ser mais", como preconizou Paulo Freire.

> O propagandista que se impõe não crê sequer realmente na própria causa, pois não confia na possibilidade de que ela atinja seu efeito por suas próprias forças, sem os métodos que ele usa. [...] O educador que propicia a abertura crê na força primitiva que se espalhou e se espelha em todos os seres humanos para crescer dentro de cada um, tornando-se uma figura particular; ele tem fé que este crescimento só necessite em cada momento do auxílio prestado nos encontros. (BUBER, 2009, p. 151).

Para essa mesma direção apontam os argumentos de Paulo Freire, para o qual em uma relação verdadeiramente comunicativa (diríamos nós educomunicativa) não se deve submeter nem aos camponeses nem a ninguém "*a força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora*". Não cabe, nesse contexto, a prescrição de técnicas, o depósito de saberes ou a inculcação de valores. Deve-se buscar adesão pela reciprocidade da ação interior e não puramente aderência a ideias e valores pré-dados.

Sob essa perspectiva, não há outro caminho para o educomunicador, em qualquer contexto em que ele atue, que não resvale no "constructo" central do pensamento freiriano: a dialogicidade, cuja dimensão é claramente descrita por ele:

> Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, 1977, p. 43).

Trata-se de uma dialogicidade que está circunscrita além do EU e aquém do TU, situada espacialmente na esfera do ENTRE-LUGAR que propugnava Buber. É nessa cogestão educomunicativa que se instala o diálogo autêntico em que os interlocutores encontram-se como presenças imersas em uma reciprocidade viva e exercitam a intercomunicação e talvez também a interconscientização.

Diferentemente, o diálogo técnico do extensionista desvia-se do interlocutor, pois está movido apenas pela busca de um entendimento objetivo, transformando o tu em mero objeto do conhecimento que lhe é imposto verticalmente. Da mesma forma, é preciso evitar também o monólogo que se disfarça de diálogo, do qual a invasão cultural é uma consequência. Nesse contexto, os interlocutores afastam-se da dialogicidade cada qual "dobra-se em si mesmo", relativizando o outro e retraindo-se diante dele, transformando a situação comunicativa em um simples jogo narcísico em que cada um detém-se em cultuar a própria imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira dessas reflexões, confirma-se a presença de Paulo Freire como precursor da Educomunicação do Brasil. Com anos de antecedência, já na década de 60, essa área emergente do conhecimento já estava sendo gestada no contexto dos movimentos sociais e nas práticas da educação de jovens e adultos, tendo como vetor a dialogicidade que permeia suas obras, teorias, concepções e, principalmente, sua forma de ser no mundo. Esse "constructo" que alicerça o "ethos" político-pedagógico freiriano já unia educação e comunicação e já delineava o perfil e as funções do educomunicador como mediador cultural e, sobretudo, já apontava para uma nova qualificação da

prática educativa dialógica que negava procedimentos excludentes, autoritários ou subalternizados. Essa constatação leva Ismar de Oliveira Soares (2003) a afirmar.

> A garantia de que a dialogicidade disseminada por Freire estaria chegando efetivamente ao campo do ensino residiria na superação da tradicional perspectiva iluminista e conteudística de educação por uma vertente mais construtivista e eminentemente dialética de busca compartida e de comunicação do saber, proposta traduzida no lema 'aprender fazendo. (SOARES, 2003, p. 4).

Tal concepção só poderia emergir do cenário de lutas e movimentos sociais por reformas de base dos anos sessenta, tendo como referência a experiência educacional sob a orientação do Sistema Paulo Freire que foi desenvolvido em Angicos em 1963, alfabetizando 300 trabalhadores rurais em 40 horas de aula e em 45 dias.

Não é de causar surpresa que os princípios educomunicativos de sua proposta tenham sido utilizados e validados por diferentes movimentos sociais ao redor do mundo e ainda repercutam ressonâncias de seu projeto político-pedagógico tanto na esfera da educação popular não-escolar quanto na educação formal movidas pela prática de educadores progressistas. Talvez isso se deva ao fato de a experiência de Angicos ter fermentado a semente de uma mudança pedagógica mais profunda capaz de alterar a rigidez dos paradigmas engessados que tanto paralisam as narrativas da educação.

Importante ressaltar, ainda, que o legado de Paulo Freire não se restringe apenas ao processo de alfabetização de jovens e adultos, porque é um sistema educacional amplo que concebe a educação em diferentes espaços-tempos, fases e ciclos em qualquer contexto aprendente.

Essas intuições originais e precursoras do pensador pernambucano, entendendo a educação pelo viés da cultura inauguraram o caminho para que a área da educomunicação emergisse. Rompendo as barreiras espaço-temporais, ele traz à nossa reflexão o papel dos recursos audiovisuais, a tecnologia disponível à época, como estratégia de ensino-aprendizagem, como suportes auxiliares de um sistema de educação que se sabe muito mais amplo e que tinha na dialogicidade sua mola propulsora.

> No Sistema Paulo Freire a utilização de todos os canais possíveis de comunicação conduz a uma série de fatos novos. O professor tradicional é substituído por um 'coordenador' de debates cuja função é, pelo diálogo franco, informal e sincero retirar das situações sociológicas compac-

> tamente programas nos 'Slides' ou 'Strip-films', todo um complexo de informações ligado, através de reduções a vocabulários mínimos, ora à Antropologia Cultural, ora à Sociologia, ora à Geografia Humana. (*apud*. FREIRE, 2006, p. 147).

Visão antecipada própria daqueles que, como ele, habitam a "grande temporalidade" e vivem além do seu tempo. Anos mais tarde, no Seminário "Educação e Justiça Social: um diálogo com Paulo Freire", realizado em Ohio, EUA, em março de 1996, ele deixaria claras suas posições sobre a utilização da tecnologia no processo educativo:

> A questão para mim não é evitar o uso da tecnologia, mas entender e apropriadamente desenvolver uma política para o uso da tecnologia. A questão para mim não é ser contra a tecnologia, mas ter clareza sobre qual é a política que sustenta o uso da tecnologia. Em outras palavras, estamos usando a tecnologia em favor de quê, e em favor de quem e contra quem, e contra o quê. (FREIRE, 2014, p. 39)

Dessa forma, a utilização da tecnologia na perspectiva freireana circunscreve-se à esfera política, isto é, à implementação de políticas para se relacionar com ela. No centro dessa discussão, está a preocupação ontológica e epistêmica de "como formar pessoas de maneira que elas não se percam em meio às mudanças que a tecnologia vai criando". (Ibid., p. 73).

Para concluir, enxergar Paulo Freire sob as lentes da educomunicação possibilita o entendimento da importante categoria da dialogicidade de forma mais aprofundada, dialética e crítica, impedindo que se reduza a força radical de seus conceitos sobre a relação existente entre comunicação e educação a meros jargões pedagógicos, ou à visão do diálogo como uma mera estratégia burocrática distanciada de sua verdadeira natureza dialética. Essa dialogicidade não pode ser transformada em meras ideias inspiradoras utilizadas como epígrafes introdutórias de trabalhos acadêmicos que minimizam sua importância como categoria estratégica do seu pensamento, mas deve estar engajada à práxis tanto na educação quanto na comunicação moduladas sempre pelo movimento de transformação do mundo, já que "não há palavra verdadeira que não seja práxis". (FREIRE, 2014, p. 89).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BUBER, M. **Eu e tu.** 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Do diálogo ao dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Esperança:** *um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P; FREIRE, A.M.A; OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LAURITI, N. C. *Comunicação e educação: território de interdiscursividade*. NCE/USP, 1999. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/142.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Memória e Linguagem em "Educação e Atualidade Brasileira", de Paulo Freire: um diálogo silenciado. In: BAPTISTA, A. M. H; HUMMES, J. M; DAL BELLO, M. P; D'AMBRÓSIO, U. **Tempo-Memória na Educação:** Reflexões. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

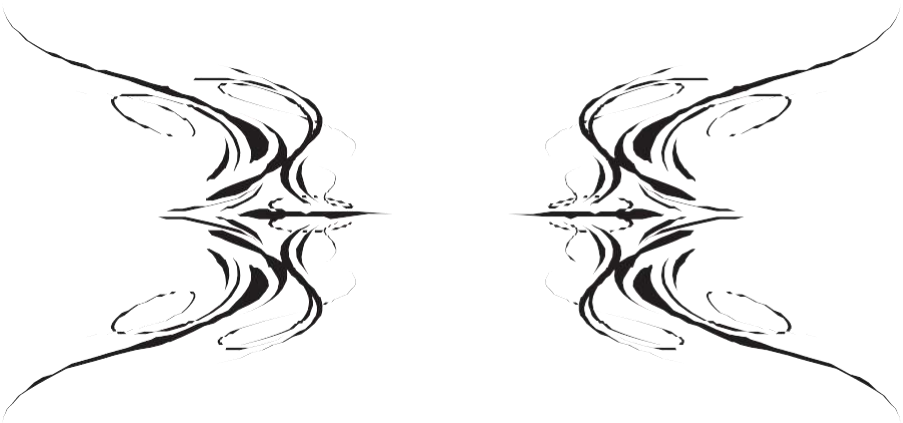
GADOTTI, M. (Org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2014.

ROMÃO, J. E. (org.). Contextualização: Paulo Freire e o Pacto populista. In: FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2001.

_____.Pedagogias de Paulo Freire. In: **Revista Múltiplas Leituras.** v.1, n.2, pp. 8-22, jul/dez. 2008. Disponível para consulta em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1540/1574>. Data de acesso: 24/04/2016.

SOARES, I. de O. *A alfabetização e educomunicação. O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida*. Teleconferência. 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Sesi, UnB e Unesco, 7 a 9 de outubro de 2003. Disponível para consulta em: http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf. Acesso em: 16/04/2016.

_____. **Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. In: CONTATO – **Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**. Brasília, ano 1, n. 2, jan-mar. 1999, pp. 5-75.



Pedagogia e Cinema: a Tolerância como Princípio Educativo

PATRÍCIA AP. BIOTO-CAVALCANTI

Professora e pesquisadora do Programa de Educação Stricto Sensu da Universidade Nove de Julho.

ROSILEY AP. TEIXEIRA

Professora e pesquisadora do Programa de Educação Stricto Sensu da Universidade Nove de Julho.

INTRODUÇÃO

Em alguns estudos da Pedagogia, considerada aqui como a Ciência da Educação, considera-se que a investigação de temas ligados à cultura é fundamental para entender mais de perto questões basilares da educação. Para tanto, pode-se começar indagando acerca do conceito de cultura, da forma como diferentes conceitos foram elaborados e a repercussão da história do termo para a área e a prática educacional. Pretende-se ainda pensar as contribuições do cinema para as discussões sobre a cultura. Desse modo relacionar cinema/pedagogia é tratar, supostamente, de coisas e lugares incompatíveis, pois enquanto Pedagogia é o lugar da verdade, que normatiza e enquadra, o cinema é supostamente anárquico e o lugar da ilusão. Se a pedagogia pensa sobre as técnicas de si para enquadrar os sujeitos e um modo de viver e compreender o mundo, o cinema fala dos cuidados de si e dos outros. Desse modo, pensamos que pode a pedagogia aprender com o cinema, pois este mantém um diálogo com a intimidade que fala com as multidões. De outro modo entende-se que o cinema investe na experimentação, ou seja, é na experiência que encontramos sua potencialidade educativa, pois ele permite ao sujeito o exercício sobre si.

A PEDAGOGIA

Pode-se considerar que na pedagogia a discussão sobre cultura é fundamental para a formação inicial de professores. Tal encaminhamento está conforme uma série de dispositivos legais que conformam a educação brasileira, a saber: a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Declaração de Salamanca, e a de Jonteim, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e toda legislação que diz respeito à inclusão de temas ligados à diversidade cultural nos currículos das escolas, como por exemplo, a Lei 10.639/03, sobre o estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. Tal monta de dispositivos legais aponta para o fato que há um consenso nacional e internacional acerca da premência da escola voltar-se para o debate do tema do multiculturalismo e da diversidade.

Se pensarmos na educação brasileira, a democratização do acesso à escola pública básica passou a ser política nacional nos anos 80. São aproximadamente três décadas de medidas com esse fim.

Os números atuais sobre as matrículas do ciclo I do ensino fundamental indicam que praticamente 100% das crianças em idade escolar estão matriculadas em escolas públicas ou privadas. Entretanto, em diferentes regiões do país, este número não atinge a ampla maioria da população em idade escolar, como nos estados do norte e do nordeste, em regiões rurais, ribeirinhas e de difícil acesso. É sabido, entretanto, que nos níveis superiores de ensino esta

universalização do acesso não se aplica. Os jovens estão cada dia mais deixando as escolas de ensino médio públicas. Classes e até escolas com este atendimento estão sendo fechadas, quer no período diurno quer no período noturno.

Há que se considerar ainda que o acesso à educação infantil ainda está muito aquém das necessidades e das expectativas das famílias. Tem-se noticiado, ininterruptamente, sobre o déficit entre a demanda e a oferta de vagas na educação infantil pública.

Quanto ao ensino superior, medidas de incentivo às camadas mais baixas da população para acesso e permanência nesse nível de ensino não atingem uma porcentagem considerável de jovens e adultos em idade propícia ao ingresso neste nível de ensino. Os motivos são vários: (1) os cursos nas universidades públicas têm a maior parte das vagas ocupadas por egressos das escolas particulares e que podem disponibilizar todo seu tempo apenas à sua formação acadêmica, realidade que não se aplica aos jovens de baixa renda, que nem acessam a universidade pública, nem podem se dedicar apenas à sua formação; realidades como a nota do ENEM, para ingresso nas universidades públicas, o FIES e o PROUNI estão longe de alterar quantitativa e qualitativamente;(2) os cursos nas universidades privadas que muitas vezes tem custos muito mais altos do que a população de baixa renda pode arcar, mesmo se considerando as medidas de financiamento de mensalidade; (3) há déficit na oferta de cursos superiores ligados à áreas da economia que requerem formação rápida e articulada com as mudanças no mercado de trabalho em tempo ágil, e (4) mesmo acessando o ensino superior, muitos jovens evadem por fatores variados, e não é feito um acompanhamento que permita adoção de medidas para cessar a desistência e a evasão.

Isto tudo para pontuar a dificuldade que o estado brasileiro ainda tem para garantir a universalização da educação. E estamos falando aqui de universalização do acesso e não da qualidade.

Ao falarmos em universalização e democratização do acesso e da permanência, não poderíamos deixar de considerar a necessária ênfase ao tema da inclusão como forma de garantir tais prerrogativas de sistema público de ensino. Neste sentido, o Estado brasileiro tem adotado procedimentos políticos e pedagógicos no intuito de possibilitar a abertura da escola brasileira à diversidade cultural. Para tanto, as políticas e as discussões partem de alguns princípios: (1) a escola é para todos; (2) todos tem suas características próprias, e (3) a escola precisa aprender a lidar com um padrão heterogêneo de conteúdo e de alunado.

A constatação básica, preliminar e primordial para alicerçar tal discurso e tal prática é que as pessoas são diferentes e que a semelhança fundamental é esta diferença comum.

Sendo assim, somos todos diferentes, únicos. Se somos todos diferentes temos valores e culturas diferentes. Mas isto não impede que nos associemos. Que nos aproximemos. É isto que a história da humanidade tem demonstrado, que somos seres sociais.

Cada grupo social formado passa a produzir os sentidos e os significados a respeito do mundo, da vida, de si e dos outros. Passa a produzir formas de expressar isto e passa a produzir formas de produzir sua vida material e formas que possibilitem a convivência em grupo. À soma destes elementos pode-se dar o nome de cultura.

A CULTURA

Aprendemos que não há "a cultura", única, modelar, superior. Não se pode afirmar que haja "a cultura", uma única forma de expressão e de produção da vida que possa ser considerada como a única forma válida, devendo ser assim, universalizada em todos os grupos sociais em qualquer tempo e local, o que lhe daria também um estatuto de superioridade.

Também não se pode afirmar que haja formas primitivas e superiores de cultura, como defendiam os antropólogos evolucionistas, dos quais pode-se citar Lewis Henry Morgan. Para os evolucionistas a humanidade passou por estágios de evolução cultural saindo da selvageria, da barbárie até o estágio civilizado. Tal perspectiva considera as construções culturais sempre a partir de um parâmetro comparativo, quer internamente quer com um padrão exterior.

O que os antropólogos de início do século XX passaram a afirmar, e esta é a tese mais aceita atualmente, é que cada cultura deve ser considerada em si, como tendo um valor por si, para si, sem perder a perspectiva de estar num contexto e num agrupamento maior, qual seja a sociedade que a abriga e o tempo em que foi construída.

Para Franz Boas (2012) há que se considerar o aspecto histórico e particular de cada cultura. As culturas particulares devem ser estudadas a partir das necessidades e das características do grupo que a constituiu. Para Levi-Strauss (1995) as culturas se desenvolvem com um mecanismo próprio em várias direções e em contato com outras culturas, pelo que chamou de coalizão. Tem-se, assim, uma cultura híbrida ou mestiça, uma realidade plural, multicultural.

Estas são as premissas básicas do Tema Transversal, "Pluralidade Cultural", dos PCNs. Como tal, deve estar presente em todas as disciplinas, atividades e projetos, de modo a incluir efetivamente o assunto nas escolas com vistas da criação de uma sociedade que compreenda a si mesma como multicultural, como permeada pelas diferenças, igualmente valorosas e importantes. Pode-se afirmar que este tema transversal tem como intenção última e primeira cons-

truir um novo paradigma conceitual e social, qual seja, o a heterogeneidade, em lugar da premência e da busca da homogeneização de padrões e pensamentos que assola a sociedade há tempos. Este último visa afirmar a força de uma classe social sobre as demais. Baseia-se em relações de força, na construção ideológica de fracos e fortes, de superiores e de inferiores, dos que devem ser considerados e dos que devem ser menosprezados.

ESCOLAS PLURAIS

De modo alinhar-se a um projeto educacional e social que visem a construção de um sociedade baseada na igualdade de deveres e de direitos, escolas, professores e alunos devem estar, em primeiro lugar, a par dessas discussões. A escola ainda é um local para acesso, discussão e produção do conhecimento. É a partir de sua ação interpretativa sobre os conceitos que fornecem uma visão do mundo que os sujeitos escolares, anteriormente mencionados, constituem-se, em grande parte, como cidadãos ou/e como seres humanos, apropriando-se do conhecimento humanamente construído. Constituem desta forma, saberes que lhes darão condições intelectivas e argumentativas de participarem ativamente do debate acerca do projeto de escola e de sociedade em que suas ações se desenrolam. Desdobrar saber em poder é, segundo a filosofia pragmatista, o fazer. Fazer que é aqui entendido, como uma ação interpretativa, constitutiva de um entendimento para si e compartilhado, propositiva de novas ideias e passível sempre de reconstrução. Assim os sujeitos se constituem e constituem o mundo em que estão.

A ação discursiva é o instrumento privilegiado do professor de escola. Por ela, o professor se constitui como agente ativo. Este é o mesmo processo que se aplica ao aluno, outro sujeito escolar. Sua presença está por exigir do professor um movimento em direção de si, professor, e em direção de si, aluno. O aluno se constitui neste processo como igualmente portador de uma potencialidade e de potencialidades discursivas, para interpretação e proposição.

Tais possibilidades de ação existem e são cultivadas, digamos assim, no ambiente escolar, mas não se encerram, acabam ou se limitam a ele. Professores e alunos continuam a existir como seres humanos sociais onde quer que estejam. Onde quer que estejam detêm a posse dos atributos construídos num processo escolar de decifrar a realidade e de criar uma imagem mental para lidar com ela.

As determinações legais, os PCNs, as DCNs, os acordos internacionais e outros tantos documentos em que tais princípios podem ser encontrados dizem de um movimento social que vem desta perspectiva transformadora e que visam, ao mesmo tempo, sua constituição. Eles expressam uma realidade e uma

necessidade histórico-social. Têm a intenção de promover novas reflexões e movimentos, mas como papéis não tem força, são letras impressas em folhas de papel ou circulando como códigos-fonte na rede mundial de computadores.

Só surtirão algum efeito se as pessoas se colocarem em movimento para executarem o proposto, motivadas por suas crenças internas, por designações de superiores em ambiente de trabalho ou por força de acordos de execução que envolvem interesses e projetos outros, mas relacionados. Mas também podem apresentar movimento contrário, de recusa, de não movimentação, de não se alinhar ao proposto. Mas ainda desta forma estão estabelecendo algum tipo de diálogo com o documento. Travaram contato com ele, de formas e intensidades variadas, elaboraram suas impressões e emitiram um parecer. Isto é dialogar com o proposto, como o documento, com as ideias colocadas. Há que se considerar que os textos, que os documentos, que os dispositivos legais e discursivos que tocam em temas pertencentes ao universo da consideração da pluralidade e diversidade cultual, da multiculturalidade, das diferenças, tocam em temas, crenças e condutas humanas profundamente arraigadas, polêmicas, não equalizadas no universo interno de cada homem e do grupo social.

Teóricos da educação como Basil Bernstein (1996) e Antonio Vinao Frago (2001) falam da diferença que existe entre aquilo que o documento, a política, o discurso oficial propõe e o que é feito no cotidiano das escolas, nas salas de aula, nas conversas entres os professores. Afirma Bernstein que o professor produz um campo de recontextualização do discurso, ou seja, ressignifica, dá novo ou, por vezes, dá outro significado ao que é oferecido à sua interpretação. O professor passa, então, a agir dentro deste campo recontextualizado, orientando suas falas e fazeres por aquilo que ele mesmo produziu, que está muito mais de acordo com o que pode captar, com o que quis captar, com o que lhe interessou, com o que lhe dizia algo, do que com o discurso total do órgão que construiu o discurso originário, legal, governamental.

Tal movimento está ligado à várias causas. Pode-se apontar entre elas: (A) os professores têm um saber teórico e prático anteriores às propostas governamentais que os alcançam no exercício da docência. É com este saber previamente construído que passa a ler o que foi proposto; (B) a proposta oficial é sempre homogeneizante, para todos.

A este segundo ponto pode-se apresentar uma argumentação que diga do quanto as escolas são plurais, mesmo que pertencentes a um mesmo sistema de ensino. Por mais que devam e procurem seguir as prescrições normativas, sua cultura interna interfere neste processo, que é sempre composto por vários elementos distintos de uma escola para outra. Entre eles pode-se citar: (1) há uma história da instituição escolar a ser considerada; (2) há um entorno imediato e amplo em constante movimento a ser considerado; a composição e

os processos deste entorno estão relacionados ao que entra na escola e ao que deve sair dela, considerando aqui o alunado, o objetivo da escola, os insumos para a escola, interferências na estrutura física etc.; (3) há um corpo docente com diferentes formações, diferentes fases de desenvolvimento profissional, com jornadas de trabalho distintas, com perspectivas profissionais distintas dentro de uma escola; (4) os membros da equipe escolar estabelecem entre si relação de afinidade, conflitos, acordos, medidas para realizar interesses dos diversos grupos; (5) as relações que os alunos estabelecem com os professores são particulares e particularizantes; (6) tais fatores contribuem para criação de um ambiente institucional mais ou menos organizado e planejado, mais ou menos receptivo às demandas surgidas, mais ou menos aberto ao diálogo, etc.

Assim como os distintos grupos sociais têm sua cultura, cada escola tem a sua, como afirma Julia (2001), quanto à cultura escolar.

Há que considerar ainda quando se busca interpretar as elaborações que provêm das propostas dos textos e discursos oficiais que o proposto pode não estar de acordo com o ponto de vista, com os interesses, com a visão de mundo daqueles que estão produzindo uma ressignificação. Esta falta de concordância, de afinidade, pode ser velada ou declarada abertamente, dependendo do grau de envolvimento com o setor de comando que emite a designação e com o interesse político do sujeito reelaborador. Este pode se colocar ao lado do proposto ou contra ele de acordo com uma perspectiva pessoal, que é sempre profissional aqui, ou de acordo com um interesse de grupo. Por mais esdrúxulo que possa parecer, mas a realidade confirma a bizarrice, por mais que as políticas e as medidas digam da necessidade de promover uma alfabetização ampla e eficiente, de promover o sucesso escolar, de melhorar a qualidade do ensino, se a escola e o professor simplesmente não estiverem interessados, se acharem que há algo melhor para fazerem da vida, simplesmente nada farão no sentido da política proposta.

Além disso, as políticas desconsideram o ciclo de vida profissional de docentes e gestores. O que foi proposto pode ser de difícil execução para professores iniciantes e pode ser novo demais, diferente demais para um professor em final de carreira, não mais aberto às mudanças (Huberman, 1995)

O que temos aí, é, de certa forma, um mapear do que dentro da escola pode oferecer resistências às medidas oficiais. Isto indica que o professor e a escola não ocupam sempre o lugar de morto no fenômeno educacional (Nóvoa, 1999).

Isto tudo nos diz também da presença ativa dos seres humanos nas instituições sociais, neste caso, a escola. As leis, determinações, as propostas fazem parte do processo de configuração das escolas, mas ao mesmo tempo fazem parte e são peças fundamentais as pessoas que lá estão, desempenhando funções de professores, coordenadores, gestores, apoiadores e alunos, que lá convivem, que lá trabalham, que lá se desenvolvem, que lá se formam.

A escola construiu para si duas figuras principais: o professor e o aluno. O aluno é sempre a criança, o jovem ou o adulto incompleto, em formação, em desenvolvimento. O professor é aquele que também está em formação, em processo de desenvolvimento – visto que aprendemos e nos desenvolvemos sempre, não só quando crianças e jovens – e que possui saberes e experiências específicas e a função social de coordenar o processo de aprendizagem.

A pedagogia, ora nome de curso, ora nome de ciência, ou não, considerando designações adotadas em outros países, tem buscado as razões últimas e primeiras do fenômeno educativo. Para tanto, alia-se às reflexões de ciências que lhe dá recursos investigativos e interpretativos que permitem a construção de significados para o que está a investigar.

O CINEMA

Se até aqui tratamos da pedagogia e suas verdades e legislações, da escola e sua pluralidade e multiplicidade, sujeitos e culturas, como podemos pensar a relação do cinema com a educação no tocante a pluralidade, diversidade e sujeitos culturais? Como pensar um meio, capaz de tratar da subjetivação dos sujeitos plurais condenados à liberdade e ao medo de si e dos outros? Como permitir o exercício da liberdade para todos de modo a se garantir a todos o direito à diferença e à existência?

Para problematizarmos essas questões pensou-se na experiência e na prática de ver filmes. Pois estes através de imagens e sensações marcam a construção do olhar sobre o mundo, convocam o pensamento para um exame sobre a vida e o outro. Permite-nos ver a si e o outro contribuindo para o alargamento do horizonte daquele que olha e, nesse olhar, possa se ver e ver o outro, o diferente.

Desse modo a experiência de ver filmes traz em si a potencialidade das práticas de si como formação. A ideia de formação posta passa por esse lugar não institucionalizado, mas como processo que gira em torno de uma cultura em que a relação consigo é sobremaneira importante para a aprendizagem, pois mobiliza ética e esteticamente o sujeito.

Tomar as técnicas de si para pensarmos metodologicamente o cinema como o lugar para o exercício da tolerância, como o lugar para o cuidado do outro no campo da educação para diversidade, pluralidade cultural, é pensar o cinema como o lugar que produzimos a nós mesmos, ao mesmo tempo que aprendemos a cuidar do outro . Pensar o cinema como o lugar que nos permite dialogar com a diversidade cultural, que nos permite perceber o outro nas relações diversas plurais . Pensar o cinema que educa anarquicamente, que não possui moral, certo e errado, como o lugar do humano. Pensar nas diferentes formas de se relacionar *no* e *com* o humano. Pensar nas praticas de si.

As práticas de si implicam certas formas de aprendizagem e modificações dos indivíduos. Para o Foucault (2011) o cuidado de si que estava dado na Antiguidade Grega ao longo da história, e acaba por ampliar-se, possuía em si no primeiro momento a prática de " um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epimélia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo". Essa exige uma certa "*atenção do olhar para si*", mas designa também atenção para algumas ações que nos permitem assumir-se, *nos modificarmos, nos purificarmos, nos transformarmos, nos transfiguramos* [...] que se constituem em exercícios longos que envolvem "*técnicas de meditação, memorização do passado, exame de consciência, as de verificação das representações"* (p. 11)

Ao voltarmos para o cinema como uma experiência ou prática de si é pensar esse lugar em que olhar para as coisas que concerne a nós mesmos é pensar em uma prática ética e estética a partir das imagens retratadas em lugares, pessoas e suas histórias, textos e contextos cinematográficos voltados para o problema da diversidade. É pensarmos na diversidade pluralidade cultural e na tolerância como exercício para o cuidado de si e dos outros. Uma boa leitura do papel educativo do cinema é a coletânea Educação, Cultura e Cinema, em especial o volume que trata da diversidade cultural (A diversidade cultural vai ao cinema), organizada por Inês de Assunção de Castro Teixeira e Jose de Souza Miguel Lopes. No volume citado as autores convidam professores do mundo acadêmico para, a partir dos filmes, discutirem as questões sobre diversidade cultural e desigualdade social. As discussões passam pelas questões de gênero, etnia, sexuais, etárias, geracionais, regionais, religiosas e morais.

Iniciamos este texto falando da pluralidade e diversidade cultural e do tratamento pedagógico dado à questão em documentos, avançamos em direção as escolas que enfrentam cotidianamente essas questões e a necessidade de coletivamente eliminarem as atitudes racistas, preconceituosas e xenófobas que habitam em muitas de suas praticas pedagógicas; Nos detemos na importância de, por meio da experiência cinematográfica, via interação dialógica entre culturas, nos exercitarmos nas reflexões individuais e coletivas sobre os cuidados de si, defendendo o direito à diversidade, ampliando desse modo a nossa sensibilidade para com o outro e, por fim, da necessária consideração do tema da tolerância em meio a esta discussão. Desse modo os lugares para ensinar o cuidar-se, o discutir, o viver num ambiente de diversidade cultural não pode prescindir de uma atitude e de um pensamento em que a base seja a tolerância.

O QUE É A TOLERÂNCIA?

Do ponto de vista da sociedade, a tolerância é a capacidade de uma pessoa ou grupo social de aceitar outra pessoa ou grupo que tem uma atitude diferente da que é a norma no sistema de significados em que se está inserido. Numa concepção moderna é também a atitude pessoal e comunitária de aceitar valores diferentes daqueles adotados pelo grupo de pertença original.

Numa fala à Assembléia Geral da ONU (2010), o Secretário Geral da organização, Om Ban Ki-Moon, afirmou que:

> A tolerância é essencial para construir uma sociedade mundial unida em torno de valores comuns. A tolerância é uma virtude e uma qualidade que permite construir pontes e abrir canais e comunicação. Não significa aceitar todas as práticas e opiniões, mas promover maior consciência e respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Deve ser ensinada, incentivada e transmitida.
>
> Uma humanidade unida significa vivermos e trabalharmos juntos, com base no respeito mútuo e para a riqueza que nos traz a condição humana.

Segundo Nicolau Abbagnano (2007, p. 961), "[...] a tolerância aparece como elemento indispensável da vida do Ocidente só depois da Reforma nas lutas que opuseram várias facções da cristandade". Afirma ainda que: "Em 1539, Jean Bodin falou da necessidade de paz religiosa a ser obtida como um retorno à religião natural que eliminasse as controvérsias dogmáticas" (idem).

Para o autor, o Tratado sobre a Tolerância, de Voltaire, datado de 1763:

> [...] exerceu influência histórica [e] passou a fazer parte da consciência civil de povos no mundo inteiro. Todavia, a sua realização nas instituições que regem a vida de muitos povos é incompleta e está sempre sujeita a novos perigos.
>
> Na linguagem mais ampla [...] também é entendida em sentido mais amplo [que a religiosa], abrangendo qualquer forma de liberdade, seja ela moral, política ou social. Assim entendida, identifica-se com o pluralismo de valores, de grupo e de interesses na sociedade contemporânea [...]. Por tolerância pura entende-se, às vezes, a tolerância que se estende às políticas, às condições e aos comportamentos que não deveriam ser tolerados por impedirem ou mesmo substituírem as probabilidades de uma existência ou sofrimento. Marcuse afirmou que a tolerância indiscriminada se justifica nos debates inócuos e nas discussões acadêmicas, sendo indispensável na religião e na ciência, não se pode admitir quando estão em jogo a paz, a liberdade e a felicidade da existência, porque nesse

> caso equivaleria à repressão de todos os fatores e inovação da realidade social [...]. Contudo, nesse significado mais genérico a tolerância não se distingue da liberdade, e seus problemas são os mesmos dos limites e das condições da liberdade política. (ABBAGNANO, 2007, p. 962).

Tratar da tolerância remete à intolerância. Uma das facetas mais conhecidas é a intolerância religiosa. Atualmente, um exemplo exacerbado de intolerância religiosa são os atos terroristas da Al-Qaeda e do Estado Islâmico. É lógico que a questão não é apenas religiosa, há também interesses políticos e econômicos por trás disto. Mas cabe perguntar: quando na história da humanidade foi possível falar em interesses apenas religiosos? Pelo que se tem demonstrado, nunca.

Se a tolerância nos diz de um sentimento, de uma atitude de aceitação, de acomodação, a intolerância nos diz de uma repulsa, de um afastar o que é diferente, o que muitas vezes está relacionado ao medo do outro, do que é diferente, o que leva atribuir a este outro uma faceta de inaceitável, de inferior, de algo que deve ser rechaçado, de algo que deve ser até exterminado.

É o que faz o terrorismo. Ele rotula, afasta e destrói o que é diferente e tido como inferior e prejudicial, o que ele entende como ameaçador por conta de algum tipo de interesse por poder.

No sentido da filosofia moral o terrorismo poderia ser interpretado como uma forma de decadência ou regressão. Ou seja, o terrorismo nega tudo o que o homem construiu em torno da produção de uma existência e de um mundo social e harmonioso, comunitário, livre e tolerante, no que estão as condições mínimas de sobrevivência do ser humano enquanto indivíduo e grupo.

Imaginemos se entrássemos todos ao mesmo tempo numa histeria coletiva, nessa patologia psiquiátrica da intolerância e do revide, do olho por olho e dente por dente? Não haveria mais humanidade. Nos autodestruiríamos completamente.

Se é tolerância que nos dá as condições básicas de existir, de ser e de conviver, a intolerância é o sinal de um marcha para o fim.

Mas a educação é baseada numa aposta positiva da humanidade. Há um filósofo da educação contemporâneo, Hubert Hannoun, que em sua obra *Educação:* certezas e apostas (1992) fala dos pressupostos fundamentais da educação, sem os quais não se poderia por a tarefa educativa a caminho. Os pressupostos são: (1) supõe-se que a humanidade seja obreira da felicidade; (2) supõe-se positiva a imagem do homem a ser formado; (3) supõe-se que a pessoa humana seja perfectível, e (4) supõe-se que a pessoa humana esteja capacitada para a liberdade.

Ao tratar do primeiro pressuposto o autor remete ao mito da criação he-

siodeico de Prometeu e Pandora. Prometeu rouba dos deuses do Olimpo o fogo da vida e o dá aos homens. Os deuses, enfurecidos com Prometeu, o prendem na rocha Tarpeia, condenando-o ao castigo eterno de ter seu fígado comido pelos abutres. Os homens recebem, por sua vez, o castigo de terem de cuidar da sua própria vida, dali por diante, já que aceitam o fogo roubado por Prometeu. Este é o suplício impingido aos homens, fazerem a si e a seu mundo. A produção da vida humana está na aposta que os homens escolherão o Reino e não as Trevas, a vida e não a morte, já que agora o poder está com eles.

Para o segundo pressuposto Hannoun fala de um eterno vir a ser que compõem o homem. De maneira diversa de outros animais o homem não nasce homem como o conhecemos, como homem social, racional, bípede, possuidor de códigos de linguagem, produtor de símbolos e de objetos pertencente a uma forma de cultura. Se deixado à própria sorte, em meio natural, o ser que nasce homem se tornará homem, adquirirá hábitos, postura e linguagem próprios da raça animal em que ele tenha crescido. Casos de crianças criadas com lobos são exemplo disso. O caso do menino Victor encontrado nas florestas, nas cercanias de Paris, em pleno século XIX dão exemplo disso. Ao contrário, se um filhote de gato for deixado em meio a cachorros ele não aprenderá a latir, mas sim a miar, e não perderá a habilidade de subir em superfícies, de saltar e cair nas quatro patas. O homem é um ser social, como já dizia Aristóteles. Para outro educador, Bernard Charlot, o homem é filho do homem. A posse de sua humanidade está no contato com outros homens. É um pouco isto que afirma Vigotski ao falar da importância da socialização para o desenvolvimento humano.

O homem é também perfectível, segundo Hannoun. E a educação aposta nisto. Aposta que há um estado ulterior preferível ao estado presente. Que há sempre um ponto superior em que o homem pode chegar, e que lhe dará e trará novas e melhores oportunidades, aprendizados e crescimento. Há sempre o que fazer, o que a aprender. Um processo que não se esgota.

E, por fim, é o homem condenado à liberdade. Uma liberdade hegeliana. A conquista de uma posse de si completa e total que permite ao homem ser quem ele realmente é em toda e qualquer situação, em todo e qualquer tempo e com quer que seja. Ele é um consigo mesmo, sem deixar de estar com os outros. Vivendo em primeiro lugar consigo mesmo, inteiro, e ao mesmo tempo, convivendo e sendo o que é. Uma igualdade consigo na alteridade. Esta a verdadeira liberdade. E a educação conduz o homem neste processo de inteirar-se e integrar-se.

Hannoun nos fala aqui de uma humanidade em que se pode apostar, em uma humanidade perfectível, que pode alcançar a felicidade, a liberdade, que escolherá o reino e não as trevas, que está em harmonia consigo e com os outros. Neste estado não há lugar para o medo, para o terrorismo, para intolerância.

Pensou-se para tanto como a experiência, a prática de ver filmes pode permitir que os sujeitos da aprendizagem possam aprender a cuidar de si e dos outros, os outros entendidos aqui como o estranho, o diferente culturalmente. Vamos tratar um pouco do tema do medo, mas aqui de um medo que é o "medo do outro", do diferente, do diverso, pois nisto pode estar a origem da intolerância.

Optando por uma argumentação dentro da Pedagogia que nos ajuda a entender o fenômeno educativo entraremos pelo caminho da História da Educação. Optando por uma investigação histórica sobre a tolerância, e seu inverso a intolerância, e uma conseqüência da intolerância, o medo, chegamos a Jean Delumeau, que o pesquisou por 20 anos.

Para entender a origem e a configuração do medo na sociedade ocidental, Delumeau (2009) optou por uma investigação na longa duração. É possível flagrar em estudos de longa duração permanências multisseculares ou milenares nos processos históricos.O autor debruçou-se sobre dados que diziam respeito a seu objeto de estudo que datam do século XIV ao XIX. Pertencente à uma determinada escola dentro da história, a história das mentalidades, Delumeau quis saber como o medo esteve presente, como se manifestou, o que significava no período citado anteriormente. Produziu duas obras sobre o tema: O medo no Ocidente, de 1978 e O pecado e a morte, de 1983.

Em 2005 Delumeau foi à PUC do Rio de Janeiro falar sobre suas obras. A fala do filósofo Leandro Konder, que abriu a sessão de trabalhos em que Delumeau proferiu sua palestra sobre o tema em questão, nos ajuda a entender a importância das contribuições do historiados para o debate acerca da tolerância, da intolerância:

> Vivemos numa época na qual a História marca presença com muita ênfase na nossa existência. As mudanças proliferam e nos dão a impressão de que estão se acelerando. Em alguns casos os hábitos, as instituições, os costumes e os valores que a um ou dois séculos levavam duas ou três gerações para se modificar vem se transformando no âmbito da mesma geração.
>
> Nossa maneira de apreender essas modificações, que nos parecem vertiginosas, não poderiam deixar de se modificar. Contudo, nem sempre temos conseguido mudar suficientemente nosso modo de encarar as mudanças. Nosso saudoso Hélio Pelegrino nos advertia sempre para o fato de que existem matrizes internas para o conservadorismo. Mudar é arriscar a perder sua identidade, é correr o risco de morrer. (KONDER, 2006, p. 04)

E esta morte pode ser a extinção da vida física, mas pode ser também a morte de certezas pessoais, de valores que nos mantinham de pé, que nos sustentam e até de ilusões, preconceitos e modos de entender o mundo e de viver nele.

Com estas perspectivas de morte, com estes medos, lidavam já os homens na Europa entre os séculos XIV e XIX, segundo Delumeau. Somavam-se àqueles o medo das guerras, da peste e da fome. Delumeau flagra este estado de coisas na literatura, na iconografia, em letras de músicas, em panfletos, em toda e qualquer fonte histórica da época.

Percebeu que o medo começou a se fazer presente no Ocidente sobremaneira quando do início da ascensão da burguesia. Encorajada pela nobreza ameaçada, a burguesia começa a produzir materiais, discursos, práticas e valores, numa literatura de época que reforça a exaltação de nuances do temor. Trata do cavaleiro destemido, capaz de tudo por seu reino e por sua amada. Disto depende seu acesso à glória do mundo, à honra. De sua coragem, de seu destemor.

Mas se o cavaleiro era o destemido, o forte, o povo foi produzido nos discursos e práticas produzidos na Europa entre o XIV e o XVII, estudados por Delumeau, o povo foi produzido como o medroso, o fraco e o incapaz. Este discurso era uma forma de justificar o poder dos dominantes sobre a massa dos pobres, ameaçadora, em maior número, incivilizada.

Thomas More, em sua Utopia (2004, p. 48), considera que: "[...] a pobreza do povo é a defesa da monarquia [...] a indigência e a miséria eliminam toda coragem, embrutece as almas, acomodam-nas ao sofrimento e à escuridão e as oprimem ao ponto de tirar-lhes toda energia para sacudir o jogo".

O pobre, neste contexto, é o outro. A massa. É preciso domar a massa para que ela nem tente requisitar o poder.

O índio é o outro, fazendo referência às populações com as quais os navegadores dos séculos XVI e XVII fizeram contato nas terras descobertas. Ele era tido como bárbaro, selvagem, inferior, tomando-se por base um conceito de cultura exterior à estas populações, partindo de um padrão eurocêntrico moderno. Assim tiveram que ser categorizados de modo a justificar sua escravidão, extermínio e aculturação. Assim não atrapalhariam os planos de reis e nobres na exploração das riquezas das quais estas população nativas dispunham.

Os turcos mulçumanos eram o outro, considerando as guerras pela Terra Santa, nas Cruzadas. Haviam que ser dominados, expulsos, mortos.

O católico era o outro, considerando a Reforma Protestante.

Os protestantes eram o outro, considerando a Contrarreforma Católica.

Até quando a resposta ao medo do outro será a intolerância e a destruição do diferente, do que se entende como diferente, como ameaçador, como encarnando algum tipo de morte, de sinalização de um processo natural e necessário de mudança, haja vista que em sociedade a mudança é irrevogável, irresistível?

Para Maupassant (Cf. Lorimier, 2003, p. 77) o medo é a decomposição da alma, é uma morte antecipada. O indivíduo se separa de si, há uma cisão,

ele faz os indivíduos regredirem e pode regredir assumindo a forma de violência. O medo coletivo pode conduzir a comportamentos absurdos e suicidas.

A LDB, os PCNs, as DCNs, a 10.639 apostam na vida, na tolerância, no Reino. Pretendem conduzir o homem à perfeição, à positividade, à liberdade e à efetividade de uma proposta de pluralidade cultural, de uma convivência multicultural.

Mas as pessoas podem se apropriar de maneiras diferenciadas dos discursos oficiais. Pode-se recontextualizar. Recontextualizaremos, entenderemos e atuaremos com qual lente, de qual perspectiva? O que nossas experiências pregressas, o que nós somos nos diz desta tolerância e de uma perspectiva plural de vida? Em que sentido estamos agindo? Qual nossa aposta? O Reino ou as Trevas? Aqui escolhe-se o Reino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGANANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Trad. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico:** *clase, códigos e controle*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1996

BOAZ, Frans. **Antropologia cultural**. Texto selecionado, apresentação e tradução Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BRASIL. *Lei nº 9394, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 08 de julho de 2011.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 51-58

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente, 1300-1800.** *Uma cidade sitiada.* Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FERNANDES, Dirce Lorimier. **A Literatura Infantil**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

FOUCUALT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Martins Fontes – SP, 2011.

HANNOUN, Hubert. **Educação:** *certezas e apostas*. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Historia da Educação.** SBHE, Campinas: Autores Associados, nº 1, jan/jun 2001.

KONDER, Leandro. Medo e História. **Revista Multitextos CTCH.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Ano 0, nº 3, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raza y cultura.** Madrid: Catedra, 1995. (Colección Teorema)

MORE, Thomas, Utopia. Trad. Anah de Melo Franco. Brasília, IPRI, Editora da UNB, 2004.

MORGAN, Lewis, Henry. *Evolucionismo cultural.* Texto de Morgan, Tylor e Frazer. Textos selecionados, apresentação e revisão por Celso Castro. Trad. Maria Lucia de Oliveria. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

NOVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores, In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

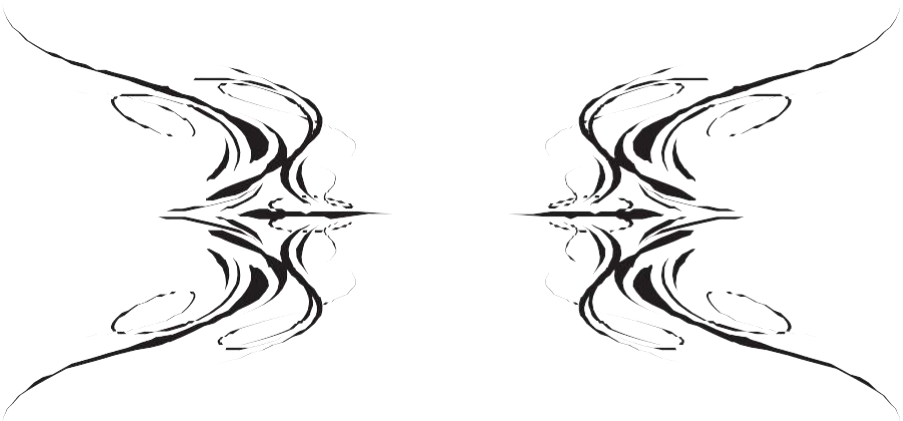
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Mensagem do Secretário-Geral da ONU – Dia Internacional da Tolerância.* 2010. Disponível em http://www.unric.org/pt/mensagens-do-secretario-geral/29782-mensagem-do-secretario-geral-da-onu--dia-internacional-da-tolerancia. Acesso em 11 de maio de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** *uma introdução às teorías críticas de currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. **A diversidade cultural vai ao cinema.** Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2006.

VINAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre La naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. **Revista Teias.** Rio de Janeiro. Fac. Educação/UERJ. Ano 1, n. 2, jul/dez 2000, p. 116-134.

_____. Fracassan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.) **Educação no Brasil:** *história e historiografia*. Campinas, SP. Autores Associados: São Paulo, SBHE, 2001, p. 21-52.



Arte e Técnica na Formação Humana a Partir da Arquitetura

ROSEMARY ROGGERO

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado e do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. São Paulo. E-mail: roseroggero@uol.com.br.

O presente estudo objetiva possibilitar uma leitura crítica da relação entre arte e técnica na formação humana, a partir da arquitetura. Para tanto, reflete sobre o papel social da arquitetura entendida como arte, considerando o movimento contemporâneo de reorganização do capital, que caminha em direção à predominância da prestação de serviços. Tal processo tem acelerado as propostas de *revitalização* das cidades, que se tornam mercadorias, acirrando a competição quanto à oferta de melhor infraestrutura para a instalação de empresas e/ou como atrações turísticas. Assim sendo, a pesquisa bibliográfica busca revelar as mudanças conceituais por que tem passado a arquitetura, enfatizando especialmente a aparente perda de sua dimensão estética, em função do atendimento às necessidades impostas pela cultura afirmativa que se desenvolve sob o capital, a qual sugere a arte como entretenimento, em detrimento de seu componente crítico.

Ao buscar um conceito de arquitetura, é comum encontrar uma remissão a Marcus Vitruvius Pollio, autor do livro *De Architectura* – que, acredita-se, tenha sido escrito em torno de 27 aC – onde estão as ideias mais duradouras acerca dessa arte.

Segundo o autor, cabia ao arquiteto a *arte da construção*, que abrangia desde erguer as cidades fortificadas e os locais de trabalho para uso geral em lugares públicos tanto quanto as moradias para indivíduos privados; a *feitura de relógios*, entre os quais os relógios de sol e de água, os moinhos de água e hodômetros; e até mesmo a *construção da maquinaria*, ou dos artifícios destinados à destruição de muralhas fortificadas, como as catapultas. Portanto, era recomendável que o arquiteto tivesse conhecimentos nas áreas de história, filosofia, música e medicina, pois, de seu trabalho, dependeria o sucesso dessas e de outras áreas.

Na tentativa de encontrar um conceito mais próximo da realidade contemporânea, verifica-se, como avaliam Holanda e Kohlsdorf (1995), que a divisão do trabalho vigente à época de Vitruvius justificaria sua perspectiva, a qual, principalmente após a Revolução Industrial, não mais se sustenta. Entretanto, as abordagens para definir o campo de atuação da arquitetura são as mais diversas e, até mesmo, conflitantes. Os autores aqui eleitos optam por colocar a discussão em torno do conceito de arquitetura, a partir de sua inserção no atual momento histórico, referindo-o a uma forma de divisão social do trabalho e do conhecimento, que sugere a existência de duas abordagens principais.

Numa delas, o espaço ocupa lugar central como um tipo especial de mercadoria, envolvido pelo modo de produção capitalista, implicando, portanto, processos de trabalho (que envolvem matérias-primas, instrumentos, tecnologia relacionada aos sistemas construtivos, elementos de materialização, e organização técnica da força de trabalho) e relações de produção (que abrangem

papéis distintos de produtores diretos e indiretos, trabalho intelectual e trabalho braçal, métodos, concepção, comunicação e controle do processo de produção, incluindo os aspectos legais e econômicos relacionados à produção do espaço arquitetônico).

Na outra abordagem, as implicações no uso do espaço remeteriam a uma série de estruturas profundas, ou funções, por trás da aparência dos edifícios. Cada uma delas caracterizaria uma área de reflexão arquitetônica e exigiria um determinado corpo de conhecimentos, envolvendo atributos mórficos do espaço arquitetônico, em seus aspectos bioclimáticos, econômicos e topoceptivos, bem como expectativas humanas, as quais poderiam ser satisfeitas levando-se em consideração aspectos funcionais, da copresença, emocionais e simbólicos.

Além disso, os autores argumentam que todos os aspectos envolvidos – seja nos atributos mórficos do espaço arquitetônico, seja no atendimento às expectativas humanas – deveriam ser atravessados por dimensões ecológicas, éticas e estéticas.

Em ambas as abordagens, pouca referência se fez à arquitetura como arte. Mas, Passaro & Passaro (1995), a propósito de abordar a articulação entre o novo e o antigo na arquitetura contemporânea, sugerem que, quando da concepção do projeto, a história, as expectativas e a ação criativa agem de forma combinada. Ressaltam ainda a importância da elaboração de um pensamento crítico fundado no conhecimento pleno das experiências e formulações anteriores.

A postura recomendada por esses autores advém da base da teoria da arquitetura contemporânea, que surge em meados da década de 1960, quando filósofos, artistas e arquitetos decidem manifestar suas críticas em relação ao movimento moderno.

Os autores ressaltam que a partir dessa atitude da arquitetura contemporânea podem ser identificadas várias fases (aqui, apenas superficialmente citadas): a década de 1960 é marcada pelo início da crítica ao movimento moderno, a partir das obras do italiano Aldo Rossi (com o livro *L'Architettura della Cittá*) e do norte-americano Robert Venturi (com a obra Complexidade e Contradição na Arquitetura), os quais propõem uma revalorização do passado. A década de 1970 caracteriza-se pela continuidade no desenvolvimento dessas propostas. Os anos 1980 trazem a crítica às propostas de Rossi e Venturi, principalmente, e uma espécie de retomada dos ideais modernos (ainda que de forma moderada) – tendência representada, principalmente por Peter Eisenman. A década de 1990 configura uma espécie de impasse, em que se observa uma predominância de atitudes moderadas, em lugar da ousadia.

Passaro & Passaro (1995) observam que os principais teóricos da arquitetura contemporânea representam uma tendência às permanências, ainda que com posturas diferentes, classificadas (por Montaner) como Contextualismo (Aldo

Rossi), Ecletismo (Robert Venturi) e Nova Abstração Formal (Peter Eisenman). Já no que se refere ao urbanismo, o chamado grupo de Barcelona tem na comissão de frente Jordi Borja, Manuel Castells e Juan Campreciós, entre outros.

Nessa direção, o trabalho de Fry (1982), apoiado no conceito de *arquitetura instintiva*, estabelece o contraponto em relação ao que ocorre à arquitetura na era da máquina.

Para Fry (1982), arquitetura instintiva é "uma arte em contraste com a arte cada vez mais cerebral"; é a arte que permite a celebração da vida que busca o ajustamento aos aspectos que a envolvem sem perder "em qualquer ponto, a ligação entre a mão e a mente"; a arte que teria tido "o seu lugar no mundo sempre onde a vida estivesse organizada apenas numa base comunitária, mas teria se atrofiado ao primeiro impacto do industrialismo".

Esse impacto ordenou um novo desenho para as cidades que acompanhassem a sua lógica: produção e reprodução em série, uniformidade, especialização, em contraponto às ideias de comunidade, familiaridade, originalidade, abstração. As texturas, irregularidades e emoções de prazer e deleite foram pasteurizadas por meio das vilas de casas, sedes de indústrias, hospitais, escolas, asilos, que aderiram todos ao mesmo formato nomeado pela função de cada edifício, cujo modelo remete sempre ao centro do processo econômico – a indústria.

O industrialismo da máquina, como o denomina Fry (1982), foi se impondo como virtude máxima da ciência objetiva e se apresentando como substituto da arte, da poesia, da religião e da filosofia, por meio da ideia de eficiência que instalaria um processo de despersonalização no tratamento de problemas essencialmente humanos, que passaram a ser encarados como experimentos científicos:

> Os primeiros industriais, no prazer com que exploravam a natureza, não levaram em conta seriamente os seres humanos. Foi um pecado de omissão, se estamos dispostos a ser indulgentes. Mas com o raiar do novo século, à medida que a religião materialista tornava-se arraigada e as crescentes populações ofereciam campos mais vastos para a expansão dos impérios da indústria e do governo, a coisificação do indivíduo assumiu um caráter imperativo, e a noção de pecado desapareceu. Considerar pessoas como material de manipulação para os objetivos das grandes empresas ou grandes governos, ou da guerra total, tornou-se uma virtude. (FRY, 1982, p. 126)

A expansão desses impérios foi sendo auxiliada pelos estímulos da publicidade, amortecendo a consciência à medida que produzia a adaptação ao processo de fragmentação da vida. Era preciso constituir o homem integrado

às necessidades da máquina – movimentos, ritmos, adaptação à execução de tarefas parcelizadas – educando seus sentidos. E a publicidade foi utilizando todas as expressões artísticas como estimulantes nessa direção, convertendo-as todas em entretenimento. No mundo do entretenimento se espera como resposta a reprodução em lugar da criação. Não há comunidade no ciclo do espetáculo. Não há contato real, só há recepção passiva.

Uma tal ordenação da vida não se restringe a esta ou àquela camada social, afetando a constituição de todos os indivíduos. Resistir a essa ordenação é tarefa hercúlea, pois ela tende a criar sempre novos obstáculos à perspectiva crítica:

> Um dos obstáculos à crítica salutar é a crescente rigidez da vida superinstitucional que tem criado coletivos de pessoas aparentemente inteligentes – muito inteligentes dentro do limite do seu coletivo – que são no entanto incapazes de exercer uma faculdade crítica de qualquer natureza compreensiva ou reconhecer valia. (FRY, 1982, p. 129)

A observação de Fry, feita a partir do que acontece à sociedade por meio da apropriação que a indústria faz da arquitetura, permite inferir que a possibilidade da crítica vai sendo negada na mesma medida em que é substituída pela integração imposta pela *cultura afirmativa* do capitalismo. Nessa circunstância, a vida se torna uma simulação do que poderia ser, uma simulação da inteligência, da criatividade, de si mesma.

A análise de Fry se aproxima muito fertilmente da teoria estética adorniana. Nessa obra inacabada, Adorno (1979, p. 29) denuncia simultaneamente o caráter de mercadoria da arte, como "paródia de aparência estética", tanto quanto o comportamento regressivo perante a arte. Para ele, não há mais experiência – seu cerne foi liquidado pelo capitalismo, sem que seja possível perceber claramente as mediações que conduziram a arte nessa direção, porque a arte é enigmática – ela oculta aquilo que revela por meio da sua linguagem.

Se para Fry (1982) o sentido da arquitetura como arte fora perdido diante daquilo que foi provocado pela ciência e pela técnica, para Adorno, ainda que essa análise possa ser verdadeira, é preciso enxergar-lhe outros ângulos, principalmente aqueles pelos quais a própria arte dá o testemunho da vida negada. É assim que a arte renuncia aos fins da autoconservação e se apresenta como forma de resistência à barbárie:

> Por muito que a arte tenha sido marcada e intensificada pela alienação universal, aquilo que menos a aliena é o fato de nela tudo ter passado pelo espírito e ter sido humanizado sem violência. (...) Ainda que o espírito nela

> continue a exercer a dominação, ela liberta-se, na sua objetivação, dos seus fins dominadores. Ao criarem um contínuo que é totalmente espírito as obras estéticas tornam-se aparência do em-si bloqueado, em cuja realidade se realizam e extinguem as intenções do sujeito. (ADORNO, 1970, p. 133)

Diante dessa perspectiva, a arte parece conter a fagulha libertadora do humano, uma vez que não assume o compromisso definitivo com a dominação e, portanto, não permite que a violência se perpetue como barbárie.

Adorno (1970, p. 240) explica que a técnica é a substância da linguagem da arte, é o elemento-chave para o conhecimento da arte, conduzindo à reflexão "[...] porque resume nela o fato de cada obra de arte ser feita por homens e ser seu produto o respectivo aspecto artístico." A arte reduz a distância entre sujeito e objeto porque seu *outro* lhe é imanente, embora socialmente mediatizada pela linguagem. Assim, o embate entre as forças produtivas e as relações de produção – mediado pela técnica e coagindo em direção à integração capitalista – não se daria na arte.

A arte pode cumprir seu papel porque se faz autônoma. Uma autonomia que se constrói fundada na livre disposição dos meios pela consciência e, além de distanciá-la da ciência, denuncia a liberdade negada ao indivíduo pela expressão do sofrimento, que encontra na forma a sua substância e também não permite que se faça a sua teleologia. Nesse sentido, "[...] mais valia desejar que um dia melhor a arte desapareça do que ela esquecer o sofrimento, que é a sua expressão e na qual a forma tem sua substância" (ADORNO, 1970, p. 291). Ainda assim, a arte não é libertadora por si só, porque só é válido aquilo que é constituído a partir dela mesma e no lugar histórico em que se encontra:

> O nome estético para o domínio do material, técnica, termo herdado do uso antigo que situava a arte entre as atividades artesanais, é de data recente no seu atual significado. Veicula as características de uma fase em que, por analogia com a ciência, o método surgia como independente do seu conteúdo.(...) Na arte, o limiar entre o artesanato e a técnica não é como na produção material, uma estrita quantificação dos procedimentos incompatível com o *telos* qualitativo; também não é a introdução de máquinas, mas antes a preponderância de uma livre disposição dos meios pela consciência, contrariamente ao tradicionalismo, sob cuja capa essa disposição amadureceu. Perante o conteúdo, o aspecto técnico é apenas um entre outros; não há nenhuma obra de arte que seja apenas a totalidade dos seus momentos técnicos. (ADORNO, 1970, p. 240)

É por essa razão que, conforme Adorno, a arte não se confunde com a ciência. As categorias de uma divergem das da outra, de modo que a arte não se dobra à análise da ciência e mantém, a qualquer preço, seu protesto obstinado contra o positivismo. Ainda que seja integrada à indústria cultural como esfera do divertimento, a arte sustenta a ambiguidade que a caracteriza pela libertação da forma que codifica a libertação da sociedade. Por essa via, também dá o seu testemunho, como relação social, de negação do princípio de realidade, "protesta contra a *imago* paterna e nesta medida é revolucionária" (ADORNO, 1970, p. 285).

A arte rompe com a dominação assemelhando-se a ela e mantendo a verdade como seu conteúdo para produzir algo diferente da dominação: "a arte é conhecimento mediante a sua relação com a verdade; a própria arte reconhece-a ao fazê-la emergir em si. No entanto, enquanto conhecimento, ela não é nem discursiva nem a sua verdade é o reflexo de um objeto" (ADORNO, 1970, p. 308 e 312).

Assim, a leitura de Adorno a respeito da arte sugere – com otimismo – aquele que pode ser um caminho para a emancipação do indivíduo. Ao longo de sua obra, ele insiste em argumentar em favor da autorreflexão contra a barbárie e em favor da libertação da subjetividade aprisionada pela alienação. Na teoria estética, em particular, defende que a arte, pela sua capacidade de expressar o sofrimento, reaproxima o sujeito afastado de si mesmo por meio da contemplação: "O instante supremo dessa passagem é o momento supremo da arte; salva a subjetividade, mesmo a estética subjetiva através da sua negação" (ADORNO, 1970, p. 300) – porque o sujeito, pela emoção terá diante de si a expressão da felicidade que lhe é externa, negada, impedida. A arte, então, se apresenta como expressão da felicidade perdida ou do lamento.

Em assim sendo, por seu caráter de denúncia – quase panfletário – é que a história mais recente da arte pode interessar à perspectiva da liberdade. Nesse sentido, é que interessa buscar a reflexão filosófica sobre a arquitetura.

Na esteira daqueles que têm se dedicado à crítica à arquitetura, na perspectiva filosófica referenciada pela teoria crítica, encontra-se Otília Arantes. A autora revela que:

> [...] de uns tempos para cá [mais precisamente, a partir dos anos 1980] a arquitetura se encontra na berlinda. Num certo sentido extravasou o campo estreito dos especialistas, tornando-se mesmo referência obrigatória na interpretação da cultura contemporânea. (ARANTES, 1993, p. 19)

É em Adorno e, principalmente, em Benjamin, que Arantes encontra as categorias para a elaboração de suas análises.

No ensaio intitulado "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", Benjamin (1985), à guisa de realizar uma crítica ao cinema, toma o teatro, a fotografia, a pintura e a arquitetura como contrapontos. No que se refere à arquitetura, sua abordagem mostra-se bastante fértil à análise da cultura contemporânea, tanto quanto à denúncia da pressão que essa cultura exerce sobre o indivíduo.

O autor afirma que, assim como a necessidade de morar sempre existiu, a arquitetura também sempre existiu e, de certo modo, tem determinado a relação das massas com a obra de arte. Por isso, a Arquitetura torna-se "o protótipo de uma arte cuja recepção se dá coletivamente, segundo o critério da dispersão" (ARANTES, 1993, p. 193), isto é, ao contrário de um conhecedor que busca na obra de arte o recolhimento, as massas procuram nela distração, diversão.

Isto ocorreria porque as edificações permitem duas formas de recepção: por meio do uso e da percepção. A recepção pelo uso, ou recepção tátil, se dá pelo hábito, enquanto a recepção pela percepção, ou recepção ótica, se dá pela contemplação. Na arquitetura, a própria recepção ótica passa pelo hábito. Em outras palavras, as massas que buscam distração podem habituar-se e podem realizar tarefas estando distraídas, o que produz, também, um hábito[1]:

> Através da distração, como ela nos é oferecida pela arte, podemos avaliar, indiretamente, até que ponto nossa percepção está apta a responder a novas tarefas. E, como os indivíduos sentem-se tentados a esquivar-se a tais tarefas, a arte conseguirá resolver as mais difíceis e importantes sempre que possa mobilizar as massas. [...] E aqui, onde a coletividade procura a distração, não falta de modo algum a dominante tátil, que rege a reestruturação do sistema perceptivo. É na arquitetura que ela está em seu elemento, de forma mais originária. [...] As massas têm o direito de exigir a mudança das relações de propriedade; o fascismo permite que elas se exprimam, conservando, ao mesmo tempo, essas relações. (BENJAMIN, 1985, pp. 194-5)

No texto que aqui serve de referência, escrito nos anos 1930, Benjamin faz uma leitura da Arquitetura do Movimento Moderno da década de 1920 e

1 Essa abordagem pode explicar porque o fascimo de Hittler teve, como um dos pilares, uma arquitetura monumental, pode explicar o porquê de as massas aderirem a movimentos que contrariam os seus interesses, pode permitir pensar alguns dos aspectos que justificam que os próprios indivíduos se alienem em função de uma cultura coercitiva. Os elementos de coerção são variados e atuam sobre o aparelho perceptivo do indivíduo de forma muito eficaz, obscurecendo sua capacidade crítica e autorreflexiva. Como ilustração, vale citar o documentário *Arquitetura da Destruição*, do Diretor Peter Cohen, tornado célebre pela consistência com que revela o uso que o *führer* fez da arte, em prol do nazismo.

faz a crítica ao cinema – a grande arte nova. Ele argumenta no sentido de demonstrar o quanto a arte tem servido aos interesses da dominação social, não apenas na era industrial, que possibilita a reprodução técnica infinita de fotografias ou de filmes, mas desde a arquitetura, moldando a maneira como o indivíduo percebe a realidade ao seu redor.

Como demonstra Arantes (1993), no momento histórico da análise benjaminiana, a Arquitetura Moderna, antevendo uma nova era de mudanças culturais, fazia planos para uma redenção social por meio da ordenação do espaço habitado (casa/cidade). A proposta estava centrada no esforço em direção à superação da insatisfação crescente do capitalismo desorganizado do entre-guerras. Portanto, o Movimento Moderno apresentava-se mais como uma alternativa à revolução – que pode ser resumida na famosa frase de Le Corbusier: "Arquitetura ou Revolução. Podemos evitar a Revolução." – do que a utopia da redenção social em que todos os intelectuais vanguardistas apostavam.

Muitos intelectuais e artistas investiram nessa possibilidade. Com eles Benjamin, que, como ressalta Arantes (1993), acreditava que a distração, como sintoma de alienação e num processo de massificação encorajado pelo fascismo e pelo nazismo, contraditoriamente, anunciaria um comportamento voltado à reconstrução histórica, porque, pela distração e pelo hábito, poderia ocorrer uma espécie de liberação para outras atividades, o que indicaria a possibilidade de um uso revolucionário da arte.

Adorno (1970), quase profético, advertiria de que "o riso dos frequentadores de cinema é tudo, menos bom e revolucionário". De fato, os planos do Movimento Moderno resultaram no seu oposto: o formalismo integral das soluções padronizadas pela produção industrial. Esse formalismo talvez explique porque o conceito de arquitetura apresentado neste estudo, mostre-se mais atrelado à lógica capitalista do que à arte propriamente dita.

Prova disso é a própria Carta de Atenas – o mais famoso manifesto da Arquitetura Moderna, datado de 1933 – na qual há referências sobre o "vínculo da arquitetura com o sistema econômico geral", onde a "eficiência técnica" ou a "racionalização e estandartização são assumidas como norma, exigindo do consumidor uma revisão de suas demandas, em função do ajuste às novas circunstâncias econômicas" (ARANTES, 1993, p. 55).

Cerca de 50 anos depois do auge do Movimento Moderno, a Bienal de Veneza traz à cena uma Arquitetura que provocou escândalo público, marcada pelo narcisismo dos arquitetos participantes e pelo signo da grandiosidade ao alcance de todos, o que levou Arantes (1993, p. 50) a categorizá-la como *arquitetura simulada*. Uma arquitetura que, "saturada de pastiches, faz reclame de si mesma: nela se espelha a contaminação recíproca da imagem e o achatamento radioso da imagem publicitária".

A leitura crítica do quadro histórico que abriga tais propostas é feita pela autora, novamente no diálogo com Benjamin, a pretexto do conceito que ele expressa como *experiência de choque*[2]. Esse conceito surge em função do que o autor percebe como degradação da *experiência* em *vivência*, a transformação do choque em hábito, em *choque-vivência* repetitivo, que se dá pela filtragem dos choques diários da vida moderna realizada pela consciência de vigília.

Esses choques estariam presentes na agitação, na violência, na rapidez e na diversidade da vida moderna e, seguidamente repetidos, reduzem a experiência à vivência, disciplinando o aparelho perceptivo dos habitantes das grandes cidades, até que o homem moderno *se adapte* ou se acostume aos perigos que o ameaçam (e os banalize), segundo os critérios de uma razão pragmática e funcional, voltada à autopreservação.

O indivíduo metropolitano seria a expressão mais acabada do domínio do capital como estrutura da sociedade, no qual se exprime a total indiferença pela individualidade dos seres e das coisas que ele já não discrimina, apenas aprende a se autopreservar pela desvalorização do mundo objetivo.

Arantes entende que "a arquitetura moderna integra essa estratégia global de neutralização do choque pelo hábito", porque desde a introdução da racionalidade industrial, a inibição e a domesticação dos instintos e das percepções é norma.

A arquitetura do vidro e do aço – uma arquitetura sem *aura*[3], uma arquitetura típica da era da reprodutibilidade técnica – viria para anular espaços interiores e para arrastar o indivíduo à exteriorização e à massificação, como demonstração do esvaziamento recíproco do público e do privado, pela abolição das fronteiras entre ambos.

Graças ao tipo de reprodução ensejado pelo industrialismo, as formas arquitetônicas tornaram-se objeto de consumo, que se ajustam e se harmonizam segundo as leis e ritmos da lógica do consumo de massa, por isso suas imagens se aproximam tanto das imagens publicitárias, como Fry (1982) também observou.

Em contrapartida a esse estado de coisas, os teóricos da arquitetura que pensam o *lugar* afirmam que se deva estimular a proliferação do urbano a par-

2 Note-se que, enquanto Adorno argumenta que o capitalismo liquidara a experiência, Benjamin descreve sua degeneração em vivência, com o objetivo de adaptação, de disciplinamento do aparelho perceptivo do indivíduo para moldá-lo de acordo com as necessidades da vida moderna.

3 Aura é um conceito forjado por Benjamin para referir-se a "uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja" (1985, p. 170).

tir dele mesmo. Essa proposição mereceria atenção, na avaliação de Arantes, que pondera:

> Contra uma paisagem urbana comandada pela lógica do Mesmo, enquadrada por uma civilização internacional dominada pela compulsão programada do consumo: uma *arquitetura do lugar*. Se for mantida a perspectiva urbana e se não se perder a consciência de que se trata de uma sociedade de massa, talvez se possa escapar simultaneamente à tirania da intimidade e à ideologia comunitária, ou, o que vem a dar no mesmo, à formação de guetos. (ARANTES, 1993, p. 155)

Pode-se imaginar que a autora não tenha chegado a essa conclusão, sem antes analisar exaustivamente as *teorias do lugar*, revelando seus limites, aporias e contradições, tanto quanto foi capaz de enxergar-lhe a fertilidade. Ao longo de sua crítica, vai se tornando patente o quanto a lógica mercantil impregna as propostas mais refinadas, quando acena ao indivíduo com a perspectiva do atendimento às suas necessidades de liberdade. Mas a liberdade sequer se permite em aparência na ordenação urbana da cultura fetichizada e, qualquer proposta de alteração do espaço da cidade carrega em si uma teleologia acerca do cidadão que a habite e uma ideologia que, na promessa da transformação, conserva os mesmos grilhões.

Parece que a arquitetura não tem conseguido dar vazão àquilo que fez com que fosse reconhecida, um dia, como arte e, quanto mais se fetichiza, mais se aproxima, em aparência, da própria propaganda. Mas já não convence inteiramente, porque o que anuncia repetidamente é apenas a uniformidade de formas ou ousadias sem-sentido, porque meramente formais.

Como já foi apontado, Benjamin (1985) demonstra que a arquitetura se apresenta como distração à percepção ótica, formando o hábito e, desse modo, torna-se instrumento de alienação. Mas, quando no próprio conceito, Holanda e Kohlsdorf (1995) apontam, além da vertente do espaço-mercadoria, a abordagem que privilegia as implicações no uso do espaço referidas a estruturas profundas que exigem a reflexão arquitetônica, parece que essa arte não está de todo vencida pelo fetiche, como defende Adorno (1970) também.

Ao pensar a arquitetura como um sistema racionalista e idealista que, talvez, represente melhor a causa do humanismo, devido às próprias relações com a totalidade, Adorno e Horkheimer (1973) permitem confirmar a percepção de Arantes. Ela denuncia a arquitetura simulada em nome de uma arquitetura do lugar, que negue a simulação em favor da consciência que um olhar incomodado com o que vê, possa descobrir – por baixo das grossas camadas que se sobrepõem à cidade – a aura sufocada. E, quem sabe, o olhar alienado se canse de

tanto ver o Mesmo e, como que buscando o resgate da aura arquitetônica, não possa também permitir que a auto-reflexão vá em busca da subjetividade negada.

Entretanto, parece que essa possibilidade ainda se distancia da realidade atual. Numa reflexão posterior, Arantes (2000) revê sua aposta numa arquitetura do lugar, porque o movimento contemporâneo revela, antes disso, o surgimento da *cidade do pensamento único*.

A autora observa que o que vem sendo chamado de *terceira geração urbanística* não representa senão continuidade da geração anterior: "se há novidade, ela se resume ao 'gerenciamento', como se diz no novo jargão, agora assumidamente empresarial [...]" – em que se propõe a *revitalização* das cidades, para as quais se procura uma melhor resposta à nova fase do capitalismo flexível em que já não predomina mais a indústria, mas o setor terciário. (ARANTES *et al*., 2000, p. 13)

O setor terciário envolve uma ampla gama de atividades relativas ao comércio e à prestação de serviços de naturezas as mais variadas e vem se expandindo de tal modo que exige, ao mesmo tempo que permite, uma revisão no processo da cultura afirmativa. Nessa direção, Arantes avalia que:

> O "tudo é cultura" da era que parece ter se inaugurado nos idos de 1960 teria pois se transformado de vez naquilo que venho chamando de *culturalismo de mercado*. De tal forma que a cultura – que nos primórdios da Era Industrial se cristalizara como esfera autônoma dos valores antimercado -, ao tornar-se *imagem*, quer dizer, representação e sua respectiva interpretação (como sabe qualquer gerente de *marketing* numa sociedade do espetáculo), acabou moldando, de um lado, indivíduos (ou coletividades "imaginadas") que se auto-identificam pelo consumo ostensivo de estilos e lealdade a todo tipo de marca; de outro, o sistema altamente concentrado dos provedores desses produtos tão intangíveis quanto fabulosamente lucrativos. Trocado em miúdos, esse o verdadeiro "poder da identidade". Daí a âncora da nova urbanística. E como o planejamento estratégico é antes de tudo um empreendimento de comunicação e promoção, compreende-se que tal âncora identitária recaia de preferência na grande quermesse da chamada animação cultural. (ARANTES *et al*., 2000, pp. 16-7)

O movimento que a autora analisa é visível a olho nu, hoje, e se dissemina com a rapidez que marca o momento contemporâneo[4], visando à pro-

4 As revistas divulgadoras de tendências já alardeiam as vantagens desse movimento que promete uma qualidade de vida melhor nas grandes metrópoles. Se se quiser observar o que acontece nas grandes capitais mundiais, podemos tomar os cadernos de turismo dos principais jornais ou as revistas especializadas em turismo, para ver como tais cida-

dução de consensos, uma vez que a cidade de serviços, em oposição à cidade industrial, é limpa, bonita, *ecologicamente correta* (com áreas verdes, parques e jardins destinados ao lazer) e com muitas opções culturais (ligadas ao mundo do espetáculo, principalmente). Assim se reforça o uso civilizatório da cidade para fins da nova ordem capitalista que, enquanto gera novas e artificiais necessidades, incentiva a *cidadania* e exacerba o consumo.

Como Arantes (2000, p. 20) observa, o modelo de cidade que se constitui está muito próximo da "gestão urbana empresarial de matriz americana", já incorporada pela Europa: "seguramente mais um dos efeitos da hegemonia dos Estados Unidos no mundo globalizado", onde as cidades são encaradas como verdadeiras máquinas de produzir riquezas e, por isso mesmo, devem receber manutenção adequada por meio de um planejamento urbano estratégico[5] que privilegie o espetáculo como forma de controle social.

A cidade torna-se um negócio altamente rentável. Torna-se, portanto, mercadoria:

> [...] a cidade-negócio está ancorada numa pseudomercadoria, o solo, um outro nome para a natureza, que aliás não foi produzida pelo homem, muito menos para ser vendida num mercado. A "tese" em questão nada mais é portanto do que uma explicitação da contradição recorrente entre o valor de uso que o lugar representa para os seus habitantes e o valor de troca com que ele se apresenta para aqueles interessados em extrair dele um benefício econômico qualquer, sobretudo na forma de uma renda exclusiva. A forma da cidade é determinada pelas diferentes configurações deste conflito básico e insolúvel. (ARANTES et al., 2000, p. 26)

Ora, a constatação de Arantes remete à discussão, apresentada anteriormente, sobre o movimento contemporâneo do capitalismo, que *prescinde*, por assim dizer, de uma atualização do conceito de valor. As contradições que estão postas nas relações sociais abrem mão dessa atualização, até porque são escamoteadas pelas *estratégias de revitalização* do próprio capital.

Hoje, quem faz as cidades são as grandes empresas, auxiliadas pelos arquitetos-urbanistas tornados planejadores estratégicos empreendedores des-

---

des vêm sendo vendidas como atrações que vêm recebendo grandes investimentos em revitalização, recuperação do patrimônio histórico e novas edificações monumentais – verdadeiros templos dedicados à expressão artistica e cultural.

5 Essa tendência surgiu em Baltimore, nos Estados Unidos, mas ganhou expressão em Barcelona, por ocasião dos preparativos às Olimpíadas de 1990, coordenadas por Jordi Borja, Manuel Castells e Juan Campreciós, tornados estrelas mundiais do planejamento urbano estratégico.

sa nova visão, sendo que "[...] para entrar neste universo de negócios, a senha mais prestigiosa – a que ponto chegamos! (de sofisticação?) – é a Cultura. Essa a nova grife do mundo *fashion*, da sociedade afluente dos altos serviços a que todos aspiram." Trata-se, portanto, de uma "apropriação do espaço legitimada pelo *upgrading* cultural" (ARANTES *et al*., 2000, p. 31). Nesse cenário – como se poderia prever – o artista emerge como vanguarda da burguesia e o desenho arquitetônico torna-se um dos instrumentos mais aparatosos da dominação social, ao produzir uma espécie de estetização do poder.

Até mesmo o Terceiro Setor, em crescimento assombroso, sobretudo nas década de 1990 e 2000, com a bandeira da ética e da cidadania, hoje empunhada pelo empresariado sob o *slogan* da responsabilidade social, encontra-se, desde sua origem[6], contaminado por essa lógica, combinando mecenato e orgulho cívico, fazendo multiplicar complexos arquitetônicos, museus e parques temáticos, levando a crer na possibilidade de cumprimento da promessa de melhor qualidade de vida aos habitantes das cidades.

Claro que essa melhor qualidade de vida (se houver) parece longe de estender-se para todos – por trás do novo orgulho cívico se esconde a *estetização do medo* mal disfarçado pelos discursos em torno da segurança nos espaços públicos, ameaçada pelo desemprego, pela precarização do trabalho (tanto quanto pela sua intensificação) e pela crescente violência (atribuída *convenientemente* aos excluídos de toda espécie).

Esses excluídos de toda espécie são os *adversários* do novo paradigma para o planejamento estratégico da cidade-empresa da empresa cidadã. O trocadilho não é casual, a cidade torna-se propriedade da empresa que decide quem pode habitá-la dentro dos seus critérios *culturais*, organizando ofensivas que visam *limpar* a cidade de sem-tetos, marreteiros e ambulantes que dificultam a implementação do novo aspecto do caráter civilizatório da cultura afirmativa. E quem encontra argumentos para se opor a isso?

Nessa direção, como que complementando a argumentação de Arantes, Maricato (ARANTES *et al*., 2000, p. 122) faz uma análise da situação da cidade de São Paulo em relação às novas propostas urbanas, apontando que, de fato, a nova ordem diz respeito a uma parte da cidade, argumentando que:

> Podemos dizer que se trata de ideias fora do lugar porque, pretensamente, a ordem se refere a todos os indivíduos, de acordo com os princípios do modernismo ou da racionalidade burguesa. Mas também podemos dizer

6 Note-se que as empresas desfrutam de leis de incentivo à cultura que lhes proporcionam incentivos fiscais vantajosos, enquanto aos trabalhadores é apresentada (e até cobrada) a participação no trabalho voluntário e não remunerado.

> que as ideias estão no lugar por isso mesmo: porque elas se aplicam a uma parcela da sociedade reafirmando e reproduzindo desigualdades e privilégios. Para a cidade ilegal não há planos, nem ordem. Aliás ela não é conhecida em suas dimensões e características. Trata-se de um lugar fora das ideias.

Com essa concepção fica claro que a *cultura afirmativa* elege as cidades – ou uma parcela delas – como lugar privilegiado a partir do qual dissemina uma nova compreensão acerca do processo civilizatório. Para tanto, lança mão da arquitetura como planejamento urbano estratégico, pondo sua peculiaridade como arte, espetáculo para os olhos, a serviço da nova ordem que se constitui. O motor dessas transformações continua sendo o capital que se vale da cultura em perspectiva política para manter a dominação. Assim, vê-se novamente ameaçada a possibilidade de superação da reificação do indivíduo em favor da subjetividade livre. Portanto, uma configuração previsível seria a de que a arquitetura como arte estaria definitivamente liquidada.

Mas, de acordo com Marcuse (1977, p. 20), isso não seria possível. Enfatizando o potencial político da arte, o autor defende sua autonomia perante as relações sociais pela sua capacidade de transcendê-las, revolucionando a experiência, de modo que "[...] a arte cria o mundo em que a subversão da experiência própria da arte se torna possível: o mundo formado pela arte é reconhecido como uma realidade reprimida e distorcida na realidade existente".

Essa ideia deixa claro que Marcuse não abandona a perspectiva que acompanha seu pensamento, de estabelecer uma vinculação mais estreita entre teoria e práxis. Para ele:

> [...] uma obra de arte pode denominar-se 'revolucionária' se, em virtude da configuração estética, apresentar a ausência de liberdade do existente e as forças que se rebelam contra isso no destino exemplar do indivíduo, romper a realidade mistificada (e reificada) e de haver o horizonte de uma transformação (libertação).
>
> Neste sentido toda a verdadeira obra de arte seria revolucionária, na medida em que subverta as formas dominantes da percepção e da compreensão, apresente uma acusação à realidade existente e deixe aparecer a imagem da libertação. (MARCUSE, 1977, p. 13)

Ao reconhecer que a arte lança mão da contemplação, do sentimento e da imaginação, como recursos íntimos do ser humano, para produzir seu caráter revolucionário, Marcuse não se exime de classificar como vulgar a visão que se autodenomine materialista e que não se remeta à subjetividade, inter-

pretando-a como noção burguesa. Ele defende que é pela afirmação da interioridade que o indivíduo pode emergir das relações de troca e dos valores de troca da sociedade burguesa. Nesse caso, a subjetividade se constituiria na história íntima do indivíduo, que não corresponde a sua existência social – esta sim marcada pela fetichização.

Nesse caso, essas ideias de Marcuse possibilitariam pensar que a cidade-empresa que se constitui sob a égide de uma cultura reificada e afirmativa, não consegue superar a capacidade da arte de ser revolucionária ao revelar o caráter reificado e reificante do existente.

À denúncia de Adorno acerca da liquidação da experiência, Marcuse sugere uma nova dimensão da experiência, com o renascimento da *subjetividade rebelde*, que a arte possibilita pela transcendência da realidade imediata que destrói a objetividade coisificada. Nesse caso, ainda que a arte seja atravessada por características afirmativo-ideológicas, ela permanece uma força de resistência, representando a realidade ao mesmo tempo que a denuncia:

> A arte empenha-se na percepção do mundo que aliena os indivíduos da sua existência e atuação funcionais na sociedade – está comprometida numa emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão em todas as esferas da subjetividade e da objetividade. [...] Enquanto o homem e a natureza não existirem numa sociedade livre, as suas potencialidades reprimidas e distorcidas só podem ser representadas numa forma *alienante.* O mundo da arte é o outro *Princípio da Realidade*, de alienação – e só como alienação é que a arte cumpre uma função *cognitiva*: comunica verdades não comunicáveis noutra linguagem; contradiz. (MARCUSE, 1977, p. 21)

Uma vez que a ideologia nem sempre se apresenta como falsa consciência, o potencial da arte se encontra precisamente em sua ideologia, que não pode ser personificada por uma classe em particular, mas articula a humanidade concreta, por meio da sua linguagem, cuja capacidade de permanência constitui a dimensão revolucionária.

Se a arte não possibilita a abolição do trabalho, por ser uma força produtiva qualitativamente diferente deste, ela se apresenta como protesto contra a definição da vida como trabalho e contra todas as camadas da realidade social que mantêm tal contradição. Por isso, na arte, a denúncia não se esgota no reconhecimento do mal, mas na promessa de libertação, como qualidade da forma estética.

Entretanto, a arte não pode cumprir sua promessa e a realidade oferece apenas possibilidades, então a arte é ilusão – como no conceito tradicional –

e é como ilusão mesmo que ela se revela, exibindo seu conteúdo e sua função cognitiva: "A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança de consciência e impulsos de homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo" (MARCUSE, 1977, p. 39).

Sem esquecer da reflexão de Adorno que aproxima felicidade e sofrimento, Marcuse afirma que "toda utopia baseia-se na memória" e que "toda reificação é um esquecimento", por isso:

> A arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar um mundo petrificado. O esquecer os sofrimentos do passado e a felicidade passada torna mais fácil a vida sob um princípio da realidade. A sua vontade é imponente: a própria felicidade está ligada ao sofrimento. Inexoravelmente? O horizonte da história ainda está aberto. Quando a lembrança intervém no combate pela transformação, também se luta por uma revolução que sempre foi reprimida nas revoluções precedentes. (MARCUSE, 1977, p. 74).

O pensamento de Adorno não contém idealizações sobre a arte, ainda que busque revelar as contradições e distorções que ela contém, para salvar a possibilidade de libertação da subjetividade. Quanto a Marcuse, se puder ser acusado de qualquer idealização, isso só se fará pelo fato de afirmar e defender o valor político da arte, embora com o mesmo propósito adorniano de salvar a subjetividade aprisionada na cultura afirmativa.

Mantendo o mesmo objetivo, ainda que percorrendo caminhos diversos – o primeiro com o olhar no pensamento crítico, o segundo com o olhar na práxis revolucionária – ambos iluminam o caráter emancipador que a arte simultaneamente oculta e revela, mantendo-se como ilusão frente à aparência e ao caráter totalitário do mundo administrado. E parecem apontar que, ainda que esse mundo administrado a integre em sua cultura afirmativa, a arte, revestida pela técnica como linguagem, explora toda a sua autonomia em favor da humanidade.

A própria história torna lícito afirmar que, em suas rupturas e continuidades, o capital tem produzido o homem adequado à sua manutenção e reprodução, de tal modo que é válido pressupor que o atual movimento do capital produzirá mudanças no indivíduo contemporâneo.

Se ao longo da história o indivíduo teria construído as condições para se libertar do aprisionamento de sua subjetividade por meio do trabalho alienado e das estratégias do capital encetadas pela cultura afirmativa e ainda não o fez, talvez se possa supor que, ao mesmo tempo em que se anunciam novas formas

de manutenção da dominação social, poder-se-ia pensar que novas formas de resistência à dominação também se constituam e o aproximem ainda mais da possibilidade da libertação.

Ainda que a arte de hoje se encontre tão contaminada pela lógica do capital, ela é histórica e reflete o homem de cada tempo, também com suas limitações e possibilidades. O indivíduo que tem se produzido historicamente sob a dominação, por meio da sua própria história pode tornar conscientes suas limitações e possibilidades em contato com o caráter autônomo da arte, convertendo a fagulha libertadora que reside nessa autonomia em fogo liberador da subjetividade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ADORNO & HORKHEIMER. **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori. **Arquitetura Simulada**. O Lugar da Arquitetura Depois dos Modernos. São Paulo: Edusp, 1993.

ARANTES, Otília B. F., VAINER, Carlos & MARICATO, Ermínia**. A cidade do pensamento único, desmanchando consensos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

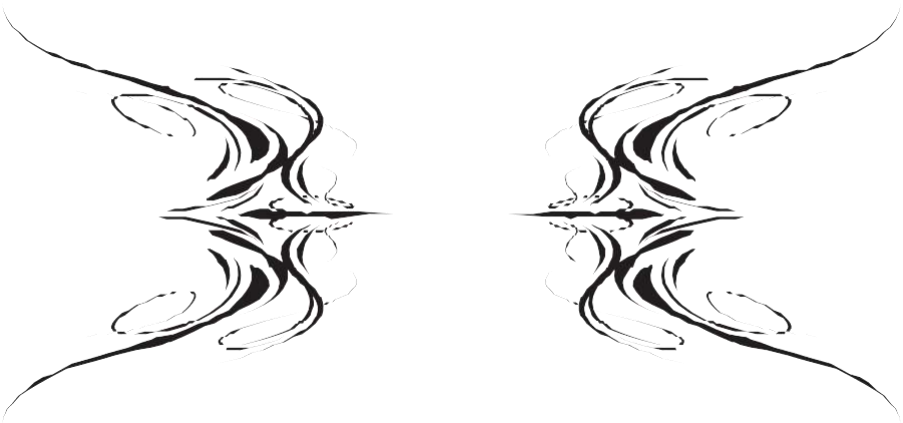
BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Obras Escolhidas.** vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FRY, Maxwell. **A arte na era da máquina**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

HOLANDA, Frederico de e KOHLSDORF, Gunter. Sobre o Conceito de Arquitetura. O Estudo da História na Formação do Arquiteto. **Revista do Pós Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo**, São Paulo, número especial. 1995.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética.** Lisboa: Edições 70, 1977.

PASSARO, Andres Martin e PASSARO, Lais B.. Inovações e Permanências na Arquitetura Contemporânea. O Estudo da História na Formação do Arquiteto. **Revista do Pós Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo,** número especial. 1995.



O Parecer CNE/CEB Nº 12/2013 e suas Implicações na Construção de um Currículo para o Ensino Musical

SONIA REGINA ALBANO DE LIMA

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Música do IA-UNESP. Autora e organizadora de livros, coletâneas e textos de revistas científicas voltadas para a interdisciplinaridade, performance e educação musical.

Minha intenção inicial no presente texto concentrou-se em verificar e discutir qual o melhor currículo a ser adotado nos cursos de Licenciatura em Música, considerando-se a aprovação da Lei n. 11.769/2008 que alterou a LDB n. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica.

A partir desta lei, o artigo 26, § 6º da LDB n. 9.394/96 determinou que a música passava a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular da educação básica (BRASIL, LDB nº 9.394/96 e alterações). Os sistemas de ensino tiveram um prazo de 3 anos letivos para se adequarem as novas exigências (BRASIL, Lei n. 11.769/08, § 3º).

Diante dessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica aprovou, em 04/12/2013, o Parecer CNE/CEB nº 12/2013, contendo as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. O documento, de caráter normativo, é oriundo da ampla discussão promovida por esse órgão, junto aos diversos profissionais ligados ao ensino de Música. Em linhas gerais ele aborda o papel da música no con- texto escolar e as justificativas para sua inclusão. Conforme expresso, a práti- ca curricular da música na escola deveria se estender a todos os estudantes, ao mesmo tempo em que deveria ser compreendida como direito humano, pro- motora de cidadania e de maior qualidade social na educação (BRASIL, Parecer CNE/CEB n. 12/2013). Em anexo foi introduzido o Projeto da Resolução, ain- da não homologado.

O ordenamento traz avanços consideráveis para a área e se coaduna em muito com as metas e estratégias apontadas no Plano Nacional de Educação homologado em 2014 (BRASIL, Lei n. 13.005/2014).

O Parecer descreve a importância de o ensino musical integrar o projeto político-pedagógico das escolas de educação básica, superando o caráter funcional e utilitarista adotado nos anos anteriores nos diferentes contextos escolares. Uma das metas expressas é que a música adentre o ensino fundamental, integrando sistematicamente as diferentes áreas do currículo; outra é que os cursos de formação inicial e continuada de professores deverão conter conteúdos curriculares destinados ao aprendizado dessa linguagem:

> [...] os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido ainda, os cursos de formação continuada, visando uma melhor qualificação pedagógica para o ensino de Música, precisam promover o aprofundamento dos saberes e experiências adquiridas na formação inicial e na prática docente, bem como promover a produção de novos saberes que concebam a música como instrumento pedagógico (BRASIL, PARECER CNE/CBE n. 12/2013, p. 5)

O documento sugere ainda algumas práticas docentes, entre elas: formações de grupos vocais e instrumentais com vistas ao ensino dos diversos sons regionais e folclóricos que formam a diversidade cultural brasileira, sem menosprezar as demais produções musicais.

O texto ordenatório aponta para a importância da música na matriz curricular do ensino fundamental, considerando-se que ela educa a atenção, promove a interação social, forma circuitos no cérebro que são base para outras atividades humanas, forma conexões que estão relacionadas à sintaxe da escrita e da matemática, cria representações mentais no cérebro e, eventualmente, cria memórias destas representações mentais que podem ser acionadas em várias aprendizagens, inclusive na leitura. A música também desenvolve o pensamento geométrico e a aprendizagem de sequências lógicas, é um importante fator de identidade pessoal e expressão da cultura, abrange a diversidade de experiências e historicidade de um povo, constituindo-se em um componente da cidadania.

O Projeto de Resolução anexado ao Parecer veicula a parceria e a integração de todos os personagens envolvidos na malha educativa para implantação do ensino de música na educação básica e amplia o foco de assistência não só para as escolas, mas também para as Secretarias de Educação, instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, para o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação, descrevendo a competência de cada organismo.

Também está relatado neste documento que as escolas deverão incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, deverão criar ou adequar tempos e espaços para este ensino (sem prejuízo do ensino das demais linguagens artísticas), realizar atividades musicais para seus estudantes com a inclusão da comunidade escolar e local, organizar os quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, promover a formação continuada de seus professores, estabelecer parcerias com Instituições e Organizações formadoras e associativas ligadas à música, desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando desta maneira o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula.

No que concerne às Secretarias de Educação, caberá a indicação de profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, além da possibilidade de promover cursos de formação continuada sobre o ensino de música para os professores das redes de escolas da Educação Básica. Elas devem apoiar a formação de professores e profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em música, criar e divulgar bancos de dados sobre práticas de ensino de Música por meio de diferentes mídias, promover, publicar e distribuir materiais didáticos adequados ao ensino de Música nas

escolas, organizar redes de instituições ligadas à música, realizar concursos específicos para contratação de licenciados em Música, cuidar para que as escolas tenham um planejamento arquitetônico com instalações adequadas ao ensino de Música, além de viabilizar a criação de Escolas de Música ou instituições similares.

As Instituições formadoras de Educação Superior e Educação Profissional deverão ampliar a oferta de cursos de Licenciatura em Música em todo o território nacional, ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, oportunizar a licenciatura em Música para os bacharéis desta área, incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e demais Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia, orientar as Instituições de Ensino Superior de Música para que os estágios supervisionados e práticas de ensino estejam focados nas escolas de Educação Básica, estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música.

O Ministério da Educação, por sua vez, deverá apoiar financeira e tecnicamente os sistemas de ensino para implementação da música na educação básica, estimular a oferta de cursos de licenciatura em música e dos cursos de formação inicial e continuada nesta área para os sistemas de ensino e instituições educacionais públicas, incentivar a realização de estudos e pesquisas por meio de ações de suas agências de fomento à pesquisa, nas temáticas da música e de ensino de Música na Educação básica, estabelecer parcerias institucionais entre os diversos órgãos governamentais, multilaterais e da sociedade civil para desenvolver programas de formação de profissionais e projetos educativos musicais nas escolas de Educação Básica, zelar pela presença de indicadores atinentes ao ensino de Música em todas as suas vertentes.

Ao Conselho de Educação coube a incumbência de definir normas complementares às diretrizes formuladas e realizar acompanhamento dos planos estaduais, distrital e municipais da Educação quanto a avaliação da implementação das políticas públicas, concernentes ao ensino de música na Educação Básica.

O Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz, ao se pronunciar sobre a aprovação deste Parecer, relata aos seus associados, em carta aberta, (www.abemeducacaomusical.com.br, 16/01/2014) os pontos positivos que encontrou no ordenamento, a saber:

As atividades musicais realizadas como conteúdo curricular das escolas de educação básica devem atender a todos os alunos, sem qualquer tipo de seleção ou exclusão. Cada instituição pode organizar seus quadros de profissio-

nais da educação com professores licenciados em Música, o que faz com que esse ensino seja realizado por professores devidamente habilitados e capacitados. A escola, além das aulas, deve desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula, o que amplia as possibilidades de atuação profissional dos professores de música.

No que concerne às Secretarias de Educação, o Presidente entende que foi atendida a solicitação dos profissionais para a realização de concursos específicos para a contratação de licenciados em Música, além da competência de realizar outras ações com vistas a promover a formação e a prática de docentes no ensino de música. Também não foi esquecida a preocupação deste órgão com o espaço escolar destinado às aulas de música (planejamento arquitetônico das salas de aula com condições acústicas, aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais).

Com respeito às Instituições formadoras de Educação Superior de Música e de Educação Profissional ficou patente a importância de se criar cursos de licenciatura voltados para a formação de docentes em música com perfil adequado a nossa realidade, bem como a promoção de estágios supervisionados e práticas de ensino que devem ser realizados em Escolas de Educação Básica. Também não se menosprezou a importância dos cursos de formação continuada na área e a inclusão da música nos cursos de Pedagogia.

Com relação ao Ministério da Educação e aos Conselhos de Educação dos Estados, o amparo técnico e financeiro previsto no ordenamento para a inserção do ensino de música nas escolas tem importância capital, sem menosprezar a atuação deste órgão para regulamentar os aspectos singulares de cada rede de ensino.

Para o Presidente da ABEM a aprovação e consequente homologação desta Resolução viabilizará aos educadores musicais e as instituições de ensino, traçar caminhos mais consistentes para a inserção do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil.

O ordenamento resulta de um trabalho conjunto advindo da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e dos profissionais ligados ao ensino musical.

Alguns projetos educacionais bem-sucedidos serviram de inspiração para a implantação deste regulamento. Destacam-se, entre outros: a Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG), organização social de cultura, dedicada à educação musical e à prática coletiva de música; a Organização sem fins lucrativos Guri Santa Marcelina; o Projeto Tocando, cantando... Fazendo música com crianças, em Mogi das Cruzes; o Projeto Música para Todos, na cida-

de de Teresina, movimento de Arte-Educação; a Associação de Amigos das Orquestras Juvenis e Infantis e o programa NEOJIBA – ADJIN e o Instituto Baccarelli em São Paulo – uma associação civil sem fins lucrativos, destinada ao ensino musical.

Muitas das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação voltados para a educação musical também subsidiaram a elaboração deste Parecer, corroborando as afirmativas do filósofo e pesquisador educacional, Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, no que diz respeito a valorização da pesquisa como forma de produzir novos conhecimentos e novas ações pedagógicas:

> A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação, e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino/aprendizagem nesse nível está voltado para essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, de fato, um processo criador de conhecimento, um processo que faça avançar a ciência na área. [...] Em qualquer hipótese, essa especialização passará necessariamente por uma prática efetiva da pesquisa científica. Aliás, é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário e qualquer outro profissional (SEVERINO, 1996, p.66)

Apesar dos avanços político-pedagógicos envolvendo o ensino de música no Brasil e da aprovação do Parecer CNE/CEB nº 12/2013, outras questões tiveram de ser avaliadas para que o presente texto cumprisse seu objetivo inicial. Seguem algumas delas.

Seria leviano admitir que os docentes das demais áreas artísticas não reivindicassem os mesmos direitos oriundos deste Parecer. Foi o que ocorreu com a formulação do Projeto de Lei nº. 7032/2010, que intenta alterar novamente os §§ 2º e 6º do art. 26 da LDB nº 9.394/96.

Esta nova lei deve fixar as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir como conteúdo obrigatório no ensino de artes, **a música, as artes plásticas e as artes cênicas**. A sua tramitação corre pelo Senado Federal desde 08/09/2015 e até a presente data este projeto de lei não obteve aprovação. Se aprovado, será necessário rediscutir o tempo exíguo destinado ao aprendizado artístico no ensino fundamental, já que ele é destinado a ensinar uma multiplicidade de linguagens artísticas sob uma perspectiva polivalente, além de avaliar qual a melhor proposta curricular a ser adotada nessas instituições de ensino.

É sabido que o currículo escolar gera uma seleção organizada dos conteúdos que devem ser aprendidos e que regularão a prática didática a ser trabalhada nas diversas etapas de ensino. Ele não só organiza e unifica o que deve

ser ensinado, como também delimita os conteúdos que serão abordados em cada disciplina, evitando-se desta maneira, uma ação pedagógica caótica, repetitiva e desorganizada por parte dos docentes. Essa finalidade didática a ele atribuída, se mal direcionada tende a engessar o processo de ensino/aprendizagem dos cursos em geral. Desta forma, as instituições de ensino devem rever continuadamente as ações pedagógicas que o envolvem, verificar em que medida o currículo se integra às demais áreas de conhecimento e em que momento tendências inoperantes devem ser abolidas, daí o meu interesse em avaliar os questionamentos que estão no entorno da temática abordada.

Outro dado importante a ser considerado é que se aprovado o Projeto de Lei n. 7032/2010, novamente o ensino das artes visuais e das demais áreas artísticas será intensificado, em detrimento do ensino musical. A educadora musical Maura Penna já se manifestara a esse respeito em publicação de 2004:

> [...] o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens [...] embora com predominância das artes plásticas. Além disso, é essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2004, p. 22).

O educador musical Granja, antes mesmo da aprovação da Lei n. 11.769/2008, já se manifestará a respeito:

> Apesar de todas as transformações que vêm ocorrendo no mundo do conhecimento e da educação, a música ainda é pouco valorizada pela escola. Ainda que os parâmetros curriculares recomendem a inserção da música na grade curricular, na prática, poucas escolas abrem espaço em seu currículo para um programa consistente e contínuo de aprendizagem musical. Há escolas que desenvolvem projetos musicais durante alguma etapa da formação, principalmente na Educação Infantil, mas são casos isolados. Quando se chega ao Ensino Médio, dificilmente encontramos a música no currículo das escolas brasileiras (GRANJA, 2008, p. 14).

Parte dessa problemática ocorre pelo fato que, diferentemente das demais linguagens artísticas, a música utiliza um alfabeto diferenciado do alfabeto verbal, o que de certa maneira, dificulta o seu aprendizado em relação às

demais artes (teatro, pintura, desenho e até mesmo a dança). A notação musical ocidental que serve de registro para as informações musicais, comporta signos referentes as notas, duração dos sons, sinais de dinâmica, altura, timbres, entre outros.

É certo que a ideia musical para ser veiculada não precisa desses signos notacionais, ela pode ser transmitida oralmente, contudo eles permitem o registro musical, trazem para o texto maior visibilidade e ampliam o potencial comunicativo da obra. Portanto, é importante para quem se expressa musicalmente, conhecer as regras e os signos notacionais desta arte a fim de expor com clareza e segurança a ideia musical contida na obra.

Na sua trajetória histórica a notação musical sofreu e ainda sofre inúmeras inovações e comporta signos diversos que vão se adequando ao gênero musical que está sendo criado. Para tanto, é importante o aprendizado desses signos notacionais e avaliar qual a sua função no contexto musical, para que possamos conhecer e interagir com ele. Sob esta perspectiva, o ensino desta linguagem tem maior complexidade e se pauta numa ação docente mais tecnicista.

Outra questão a ser avaliada é que a postura interdisciplinar, bem alinhada na redação do Parecer nº 12/2013, pressupõe um comprometimento das Escolas, das instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, do Conselho Nacional de Educação, das Secretarias de Educação, do MEC e de toda a sociedade, sem menosprezar a importância de se estabelecer bases orçamentárias nacionais equilibradas e ajustadas aos interesses educacionais da nação.

Não foram poucos os projetos educacionais de relevância para a nossa sociedade, extintos por falta de verbas estatais. Essa é uma realidade que deve ser considerada e se adotada, levará um certo número de anos para produzir bons frutos.

Também deve ser observado que os espaços destinados ao ensino musical no referido parecer se estenderam para além da sala de aula. Organizações não governamentais, centros de cultura, escolas de educação especial, centros hospitalares, clubes e outros organismos poderão ensinar música. Nesse sentido, é necessário que os cursos de Licenciatura em Música introduzam em sua matriz curricular, disciplinas ligadas ao gerenciamento, coordenação e manufatura de projetos e ações docentes extramuros.

Outra medida é que as noções de psicologia, psicopedagogia, psicomotricidade, neurociência, sociologia, cultura e a estética, devem ser intensificadas para conferir ao ensino musical um destino mais voltado a auxiliar o desenvolvimento humano em todas as suas vertentes. O estudo das diversas deficiências físicas por parte dos educadores musicais, por exemplo, se faz necessário considerando-se a importância que as políticas públicas destinadas à Educação têm se preocupado com esta problemática.

Apesar da legislação brasileira admitir que as pessoas com deficiência possuem direito ao ensino de qualquer natureza, há escassez de disciplinas, publicações e ações docentes voltadas para este público. A publicação de TUDISSAKI (2015), revela parte dessa realidade ao pesquisar como se processa o ensino de música para pessoas com deficiência visual em nosso país.

Essa inter-relação de áreas do saber, tão costumeira na ação educativa interdisciplinar, ainda é pouco valorizada nos cursos de Licenciatura em Música. É necessário ampliar o número de licenciados que saibam agir interdisciplinarmente, seja nos cursos de formação de docente, seja nos cursos técnicos e de graduação musical, ou mesmo nos espaços não oficiais de ensino musical.

A sociedade tem se transformado diuturnamente, muito em função da globalização e da tecnologia e o ensino musical tem de acompanhar essa evolução. O desenvolvimento da capacidade auditiva, o aprimoramento da percepção harmônica e melódica, o desenvolvimento motor para o exercício da performance, a prática do canto são pontos importantes a serem trabalhados na docência musical, mas outros conhecimentos também são necessários para a difusão de um ensino musical que atenda os ideais pedagógicos presentes na educação como um todo.

Muitos estudos e pesquisas científicas têm apontado para o fato de que a música propicia o refinamento de diversas áreas de conhecimento, contribui para o desenvolvimento global do indivíduo, melhora suas capacidades intelectivas. Howard Gardner (1997), por exemplo, vê a música como uma faculdade universal capaz de agregar de forma benéfica os indivíduos à sociedade. Ela possibilita criar um vínculo positivo entre os indivíduos, grupos e sociedades. Ela amplia o senso estético, ativa a percepção de forma geral, estimula o sistema simbólico e lógico, estimula as relações subjetivas envolvidas neste processo. Para ele o ensino musical é uma parte importante da trajetória natural de evolução do ser humano, portanto, deve ser estimulado desde o nascimento.

Braz e Lima (2013, p. 1-11) expõem, de forma sucinta, a inter-relação que a linguagem musical pode estabelecer com as demais linguagens, a função social que a música pode assumir e o desenvolvimento cognitivo que ela é capaz de propiciar ao indivíduo. As autoras, nesse texto, revelam que estudos científicos têm comprovado que a música é capaz de influenciar o ser humano nos aspectos biológico, emocional, intelectual, social e psicológico. Pesquisas realizadas no Instituto de Neurologia de Londres indicam que o corpo caloso (estrutura que une e leva informação do hemisfério cerebral direito e esquerdo) é mais desenvolvido nos músicos e que a música desenvolve e aumenta conexões neurais, estimulando a inteligência (hemisfério esquerdo do cérebro), a sensibilidade e a criatividade (hemisfério direito do cérebro). O trabalho musical desenvolve habilidades físico-cinestésicas, espaciais, lógico-matemáticas, ver-

bal e musical. Ao entrar em contato com a música, zonas importantes do corpo físico e psíquico são acionadas – os sentidos, as emoções e a própria mente. Por meio da música, a criança expressa emoções que não consegue exprimir com palavras, desenvolve a coordenação motora e outras tantas habilidades.

O relato da educadora musical Neide Esperidião, de certa maneira corrobora essas afirmativas, ao declarar que a Educação Musical deve contemplar outras áreas de conhecimento e estabelecer um amplo diálogo com as ciências da educação:

> [...] afirmo que a Educação Musical de nosso país, bem como, de um modo geral, seus representantes, educadores e pesquisadores precisam estabelecer maior aproximação, diálogo, interconexão, com os demais pares das Ciências da Educação, entremeando-se em estudos e imbricando-se em pesquisas neste vasto campo inerente à Educação. Muitos educadores musicais e pesquisadores da área que atuam hoje no cenário da Educação Musical brasileira receberam uma formação estritamente musical, técnico-instrumental, circunscrita ao bacharelado em música. Esses cursos são direcionados a formar músicos instrumentistas, cantores, regentes, compositores, diferentemente da formação do educador. No entanto, sabemos que a grande maioria dos bacharéis em Música exerce o magistério em escolas especializadas ou, ainda, em escala menor, nas escolas de educação básica (ESPERIDIÃO, 2012, p. 74).

Depreende-se, então, que embora o Parecer n. 12/2013 tenha proposto medidas importantes para operacionalizar o ensino de música na Educação Básica, a implantação e difusão dessas medidas demandará uma reformulação político-administrativa de toda a Educação Nacional, da sociedade em geral e dos docentes, que além de ensinarem conteúdos musicais específicos, deverão desenvolver competências e habilidades capazes de renovar os seus conhecimentos pedagógico-musicais, transformando-os em ações eficazes nas diversas situações profissionais e pessoais e nos demais saberes. Ordenamentos já consagrados no ensino musical, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes e as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para o ensino superior de artes também deverão se adaptar as novas exigências veiculadas no Parecer CNE/CEB 12/2013.

Antes mesmo da homologação deste ordenamento, a educadora musical Neide Esperidião já declarava que aspectos importantes vivenciados pelos profissionais e educadores deveriam ser objeto de reflexão por parte das autoridades competentes e da sociedade em geral:

> [...] há um longo caminho a percorrer, que dependerá da vontade política de governantes e da mobilização de entidades culturais, educadores, alunos, coordenadores, diretores de escola, pais, dirigentes, artistas, membros de associações, sindicatos, instituições, universidades, agências financiadoras, enfim, de todo segmento interessado e envolvido com a educação musical brasileira. Será necessário desenvolver projetos e implantar ações que venham a gerar possibilidades para que a música resgate seu valor educativo em nossa sociedade e na vida dos indivíduos, vindo a ocupar o seu devido lugar no âmbito escolar e abrindo espaço para a presença do educador musical nos diversos contextos escolares (ESPERIDIÃO, 2012, p. 231)

Outro dado importante a ser considerado no ensino musical é o trabalho musical realizado pelos professores generalistas que atuam no ensino fundamental "anos iniciais". Via de regra esses professores não tiveram nos seus cursos de formação, uma disciplina voltada para o aprendizado musical. Embora tenham excelente competência pedagógica, eles não têm a vivência musical de um professor de música, quase sempre utilizam a música sob perspectivas bastante superficiais, não se preocupam em ensinar a linguagem musical, não tem a noção do preparo vocal que deve ser repassado para as crianças e jovens e desconhecem um repertório musical com gêneros diversificados (erudito, popular, folclórico vocal e instrumental). Esses professores não têm condições de avaliar os benefícios ou os prejuízos que poderão provocar com uma prática musical indevida e nem têm a capacidade de utilizar a linguagem musical de maneira eficaz.

O mesmo há de se relatar quanto aos professores de outras linguagens artísticas lecionarem música nas escolas de educação básica, considerando-se que em seus cursos de formação docente não tiveram em suas matrizes curriculares um trabalho direcionado ao aprendizado da linguagem musical. A educadora musical Neide Esperidião assim se expressa quanto ao fato:

> Constatei que várias Secretarias de Educação, nas esferas estaduais e municipais, atribuem aos professores de educação artística em serviço, a tarefa de inserir conteúdos musicais em suas aulas de Arte. Como já mencionado, a maioria desses professores possui habilitação em Artes Plásticas, o que os leva a adoção de conteúdos que enfatizam apenas os aspectos estéticos e histórico–sociais da música, em detrimento de conteúdos musicais mais específicos. Existe ainda, o perigo desse ensino ser desenvolvido de forma superficial, pela falta de um conhecimento musical mais aprofundado desses mesmos professores. Os alunos, por sua vez, continuam sem aprender os elementos e as estruturas da linguagem musical formal e, tão pouco tem acesso às experiências de se fazer, criar ou produzir música, seja individual ou coletivamente, em conjuntos musicais, bandas escolares ou grupos corais (ESPERIDIÃO, 2012, p. 225)

Também deve ser objeto de análise o quanto é fundamental as escolas de educação básica oferecerem espaços e infraestrutura adequada ao ensino musical. Instrumentos musicais, equipamentos sonoros, biblioteca e discografia específica para a área, salas amplas com tratamento acústico são gastos que muitas vezes as escolas de educação básica não podem arcar. Medidas de auxílio financeiro por parte do Estado devem auxiliar o orçamento pedagógico dessas escolas para que haja um ensino musical de qualidade. Na publicação BAPTISTA et al. (2015, p. 125 a 151) eu já me manifestara sobre a importância das escolas ligadas a Educação Básica disponibilizarem espaços físicos e instrumental adequados para o ensino da música.

Outro aspecto importante a ser considerado é que da mesma forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais dirigidas para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, artigo 5º) determinam que seus alunos deverão exercer a docência, participar do planejamento escolar, da coordenação, da avaliação de práticas educativas em espaços não escolares e realizar pesquisas que apoiem essas práticas, o mesmo tratamento deve ser dirigido para os cursos de Licenciatura em Música, a fim de que eles não sigam uma matriz curricular tão tecnicista, voltada quase que exclusivamente para o ensino musical.

Na dissertação de Mestrado de Marla Ebinger Moraes Diidtke que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP, foram entrevistados 9 (nove) professores que ensinam música em escolas particulares da cidade de São Paulo. Nas entrevistas ficou visível a insatisfação de alguns desses docentes quanto a sua participação em reuniões pedagógicas, planejamento escolar e atividades extra docentes que integram o convívio escolar. Vejamos um dos depoimentos:

> Com outros professores não tenho reunião. Só uma a cada 15 dias individualmente com a coordenação. Mas os outros professores têm reuniões bimestrais. E eu acho isso muito ruim. Eu acho que eu cresceria muito como professor, saber o que o outro está fazendo, o que o outro pensa, como socialização com o outro professor. [...] Eu nunca falo com ninguém lá, estou há 3 anos. [...] Isso de ter reunião faz o professor de música pertencer a escola. A reunião faz com que você sinta que sua matéria é importante (LÜDTKE, 2015)

Do total de professores entrevistados, foi comprovado em um trabalho estatístico que 44% deles não são convidados para reuniões escolares. Ao questionar entre os entrevistados qual a relação que eles estabelecem com os gestores e coordenadores escolares, a mestranda constatou que embora 45% desses

docentes se sintam parte da equipe escolar, os demais se sentem a margem deste processo. Todos eles constataram que a disciplina Música não é valorizada como as demais disciplinas do contexto escolar.

Segue um dos depoimentos dos entrevistados: "Nunca cheguei numa escola que eu pudesse me sentir parte dela, que meu trabalho está sendo reconhecido, que estou desenvolvendo um bom trabalho. Ainda não encontrei uma escola que eu chegasse e falasse *sou parte"*. (LÏIDKE, 2015).

Vários dos entrevistados pontuaram a visão displicente que os demais professores e coordenadores têm sobre o ensino da música na escola. Ela ainda serve para o entretenimento escolar, para o preparo de um repertório que será utilizado nas apresentações festivas, o seu valor cognitivo é bastante desprestigiado. O depoimento que se segue demonstra bem esta realidade:

> Eu acho que eles têm uma visão lúdica demais. Uma vez choveu e meu computador da sala parou de funcionar [...] e eu pedi para arrumarem. Passou uma semana e nada. Aí eu desci para falar com a coordenadora: 'professora, o meu computador não está funcionando, preciso dele para umas das atividades'. Aí ela falou: 'mas professora, faz alguma outra coisa, canta com eles'. Eu falei: 'Professora, eu tenho condições de dar aula sem o equipamento, mas eu me planejei e numa das atividades que eu planejei eu preciso do computador'. Então o que me incomodou profundamente foi sua resposta 'ah, canta lá com eles, bate lá um instrumento que tá bom'... A gente se esforça, planeja, quer fazer o melhor, quer ver os objetivos se cumprindo...Não é só brincar, não é brincadeira (LÏIDTKE, 2015)

É importante para o educador musical estar presente nas intervenções acadêmicas, política e culturais na instituição em que atua e até mesmo em instâncias superiores a ela. Contudo, a ação deste docente limita-se a ministrar as aulas de música e não participar ativamente da vida escolar. Nas Licenciaturas em Música são quase inexistentes as disciplinas voltadas para o gerencialmente educacional. Neide Espiridião também aponta para esta falha curricular:

> Constatei *in loco* que os processos formativos devem preparar o futuro educador musical para a multiplicidade, a diversidade, a variedade, as diferenças, os problemas e os desafios de ordem individual e coletiva, por meio de saberes e conhecimentos que extrapolam aqueles exclusivamente e tradicionalmente pedagógico-musicais. (ESPERIDIÃO, 2012, p. 397).

Há que se considerar nas Licenciaturas em Música a adoção de uma pedagogia tecnicista – uma tendência que não atende a função maior da Educação – a de auxiliar o aluno no seu desenvolvimento humano integral (psíquico, físico, social, cultural e estético).

A fala da pesquisadora e educadora musical Maura Penna (2007, p. 53) é realista ao afirmar que falta uma vertente pedagógica nos cursos superiores de música capaz de preparar o graduado para compreender a especificidade de cada contexto educativo, bem como, os recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. Ainda que se considere a importância do aprendizado da linguagem musical sob condições tecnicistas, outros requisitos devem estar presentes na docência musical.

A educadora musical Marisa Fonterrada em sua Tese de Doutoramento, demonstra em que dimensão o tecnicismo pode prejudicar o aprendizado musical. Para ela, mais do que um aprimoramento técnico e o aprendizado de um instrumento, a música deve ser ensinada sob uma perspectiva mais reflexiva. Essa maneira de pensar a linguagem musical transcende o domínio do puro tecnicismo e opera em níveis que valorizam esse conhecimento como um todo, interagindo e se inter-relacionando com os fenômenos a ele circunscrito. Há nessa prática uma despolarização de atitudes pedagógicas dicotomizadas, fator que tem prejudicado sensivelmente o ensino musical.

> A imersão do indivíduo na linguagem musical faz com que este se modifique e modifique também o meio no qual está imerso, a partir de critérios inerentes à própria linguagem musical utilizada. Esses critérios são estabelecidos na prática social e se constituem no campo de experiências de caráter fisiológico, intelectual e afetivo do sujeito. Sendo essas regras constituídas socialmente, é impossível separar-se a música do seu uso. (FONTERRADA, 1991, p. 157-158)

O tecnicismo musical não é um mal em si, desde que encarado como uma das pilastras do conhecimento musical, mas não a única. As escolas de música precisam adotar em seus cursos, conteúdos curriculares capazes de atrair um público amador que deverá ser sensibilizado artisticamente. Esse sentido mais personalista dedicado à educação musical parece essencial para o ensino de música na educação básica.

Já em 1979, os autores Oriol e Parra, na publicação *La música en el contexto de la educacion general* (1979, p. 9-18) priorizaram a adoção de um modelo pedagógico de ensino musical adotado na Europa, denominado personalista. Esta modalidade de ensino tem como prioridade a formação da personalidade humana como um todo e encontra amparo teórico no modelo grego de ensino.

Nesse contexto pedagógico é valorizada a inclusão das disciplinas artísticas no currículo geral do ensino, desde a infância até a juventude, levando em conta a virtualidade formativa dessas disciplinas, sobretudo como meio de fornecer uma educação moral e estética. Difere do modelo tecnicista e pragmático que prepara o jovem para o exercício de uma profissão, para o saber fazer, objetivando uma ascensão profissional promissora. A fim de cumprir este ideal pedagógico personalista os autores consideram necessário que:

- Os educadores musicais preocupem-se em musicalizar a sociedade para torná-la consciente do seu valor formativo.
- A educação musical deve ter um caráter progressivo, acompanhando a criança em todo o processo evolutivo, desde o Jardim da Infância até o ensino superior.
- Deve ter um conteúdo formativo e não apenas tecnicista.
- Não deve ser uma disciplina específica, restrita ao conhecimento de uma linguagem, visando resultados puramente individuais.
- A metodologia pertinente deverá ser experimental e participativa, liberta da simples representação conceitual e gráfica dos sons.
- A linguagem musical deverá ser abordada numa perspectiva ampla, onde os educadores ensinarão canto, cultura vocal, educação do ouvido, educação rítmica, solfejo, história da música e o conhecimento de obras musicais por audição direta ou por gravação.
- O professor de educação musical precisa desenvolver uma boa formação musical e pedagógica.

Esses ditames demonstram, em última análise, o quanto devemos reformular o modelo de ensino musical implantado nas Licenciaturas em Música do Brasil. O compositor e professor de música Prof. H. J. Koellreutter, quando analisou os caminhos do ensino musical brasileiro, alertou-nos da importância de conferir as artes em geral, um outro destino. Na palestra proferida durante o I Encontro de Educadores Musicais – Perspectivas na América Latina, realizado na UNESP, no dia 14 de junho de 1997, o compositor declara:

> Os Cursos Universitários de Música que têm por objetivo formar jovens para atividades profissionais, para as quais não há mercado de trabalho na vida nacional, são um desperdício: são vãos e são inúteis. Um tipo específico de sociedade condiciona um tipo específico de arte. Porque a função da arte varia de acordo com as intenções da sociedade. [...]. Porque é das necessidades objetivas da sociedade que resulta a função da arte (KOELLREUTTER, 1998)

A música é uma linguagem cultural e como tal se configura como uma das formas de expressão e comunicação do homem com o mundo. Sob essa perspectiva ela contém várias formas de ação. Diante dessa realidade é importante considerarmos o quão complexo e híbrido deve ser o conteúdo curricular de um Curso de Licenciatura em Música.

As discussões sobre currículo têm obtido importância capital devido as transformações pelas quais vêm passando as sociedades atuais, principalmente se considerarmos o quanto os fenômenos de globalização econômica, mundialização da cultura e redução das distâncias espaço-temporais tem convivido com a substituição da ideia de nação, por identidades locais, muito mais plurais, configurando-se dessa forma em uma área interdisciplinar híbrida que concilia teoria, pesquisa e prática institucional (LOPES & MACEDO, 2005, p. 9).

Pensar o currículo em termos de hibridação contribui imensamente para analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais que o configuram, introduzindo novas ideias em um campo cujas perguntas, muitas vezes, foram pobres – teórica e tecnicamente. A hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos recorda que não há formas puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional (DUSSEL, 2005, p. 57 a 65).

Nesse sentido, organizar um currículo para os cursos de Licenciatura em Música que tenha como objetivo atender todas as suas necessidades, revela a importância de adotarmos uma matriz curricular de natureza híbrida, capaz de conciliar os interesses de um aprendizado de uma linguagem um tanto complexa, com os interesses de uma sociedade e de uma educação que se transforma e se modifica diuturnamente.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Ana Maria Haddad et al. (org). **Artes, Ciências e Educação**. São Paulo. BT Acadêmica, 2015, 192 p.

BRAZ, Ana Lucia Nogueira & LIMA, Sonia R. Albano de. Ensino Musical sensibilizador: uma nova metodologia para o ensino musical. **ANAIS** do 5º SBECE e 2º SIECE. Eixo temático: Educação, Literatura e Arte. Resumo 1016-1017. Texto integral. P. 1-11. 2013.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores – suíte e variações sobre o tema**. São Paulo: Globus, 2012. 440 p.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. **Educação Musical. Investigação em quatro movimentos:** Prelúdio, Coral, Fuga e Final. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991, 135-162 p. p. 157-158.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. São Paulo. Escrituras Editora, 2008, 157 p.

KOELLREUTTER, H.J. "Educação Musical – Hoje e, quiçá, amanhã". In: LIMA, Sonia Albano (org.) **Educadores Musicais de São Paulo – Encontro e Reflexões**. São Paulo: Editora Nacional.1998, p. 39-44.

LIIDTKE, Marla E. B. Entrevistas editadas (manuscrito). 2015.

LOPES, ALICE CASIMIRO & MACEDO, Elizabeth (org) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ORIOL, Nicolás e PARRA, José María. La música en el contexto de la educacion general. In: **La expresión musical en la educación básica**. Madrid: Editorial Alpuerto, 1979. 257 pp. 9-18.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos**. Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, março de 2004, p. 19-28.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **A música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. <www.abemeducacaomusical.com.br>, publicado em 16 de janeiro de 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa, pós-graduação e universidade. **Revista da Faculdade Salesiana.** Ano 24, 1996, n. 34, p. 60-68.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **O ensino de música para pessoas com deficiência visual**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 200 p.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. **Lei** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 28 de agosto de 2012

BRASIL, **Lei** n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Publicada no DOU em 19 de agosto de 2008.

BRASIL, **Projeto de Lei** nº 7032/2010, aguardando aprovação. Ementa. Altera o parágrafo 2º e 6º do art. 26 da LDB n. 9.394/96 e institui como conteúdo obrigatório no ensino de artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Sss.camara.gov.br/proposicoesWEB/ficha de tramitacão?idProposicao=470941, acesso em 10/02/2016 BRASIL, **Parecer** CNE/CEB n. 12/2013, aprovado em 04 de dezembro de 2013 e Projeto de Resolução que define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. <www.abemeducacaomusical.com.br> publicado em 16 de janeiro de 2014.


FAPESP
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE SÃO PAULO


BT
Acadêmica


FUNDARTE
Fundação Municipal de Artes de Montenegro


EDITORA
FUNDART