

ÂNGELA MARIA BESSA LINHARES

BH/UFC

O TORTUOSO E DOCE CAMINHO DA SENSIBILIDADE

FORTALEZA - CEARÁ

1995

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BH/UFC

O TORTUOSO E DOCE CAMINHO DA SENSIBILIDADE

Ângela Maria Bessa Linhares

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação como requisito
parcial, para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Fortaleza - 1995

BH/UFC

O TORTUOSO E DOCE CAMINHO DA SENSIBILIDADE

Ângela Maria Bessa Linhares

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
PHD (Presidente da Banca)

Prof^a Maria Nobre Damasceno
PHD

Prof. Jacques Therrien
PHD

Prof. João Francisco Duarte Júnior
Mestre

SUMÁRIO

	Página
RESUMO:.....	
ABSTRACT:.....	
INTRODUÇÃO:.....	02
QUADRO DE MATÉRIAS:.....	04
CAPÍTULO I:.....	09
CAPÍTULO II:.....	18
CAPÍTULO III:.....	33
CAPÍTULO IV:.....	59
CONCLUSÃO:.....	214
BIBLIOGRAFIA:.....	240

RESUMO

A crítica da razão na modernidade, feita em níveis radicais, alcança mostrar como se vincula esse modo instrumental de se tomar a razão, como modo de se pensar ciência hoje. Partindo do referencial teórico da teoria crítica, com os pensadores da chamada Escola de Frankfurt, tento compreender como, na Escola, essa hipertrofia da razão instrumental se dá às expensas do silenciamento de outras dimensões humanas.

Apartando o sujeito epistêmico do sujeito que deseja, hipertrofiamos a dimensão cognitiva excluindo dela a desejante - que inclui a ética, a estética, a afetividade, o corpo - o lugar da arte na Escola aprofundando as relações entre a esfera da produção e a formação da subjetividade, vimos que, no estágio do capitalismo tardio, a função precípua da Escola é preparar para o trabalho e, como para as classes populares o trabalho é sujeição, na sua preparação mutila-se expansões desse sujeito e treina-se para o sacrifício.

Nesse estudo etnográfico, que utilizou rituais e representações sobre o espaço, o tempo e as cenas onde se diz estar a arte da Escola. Fui buscando as relações entre o modo de se tomar arte na Escola e os vestígios de dimensões silenciadas. Nesse labirinto, o fio de Ariadne: a sensibilidade. Pasolini, Hegel, Adorno, Benjamin e Guattari - interlocutores nesta discussão que mostra a potência da arte como forma de conhecer e situa a tarefa crítica da cultura e do fazer arte como vitais para a Escola.

RESUMO

La critique de la raison, dans le monde moderne, développée de façon radicale, prétend montrer la relation entre le mode instrumental de concevoir la raison et le mode de concevoir la science, aujourd'hui. En partant du référentiel théorique de la théorie critique, avec l'appui des penseurs de l'École de Frankfurt, l'étude essaye de comprendre comment dans l'école cette hypertrophie de la raison instrumentale se fait au coût de l'omission de d'autres dimensions humaines.

En séparant le sujet épistémique du sujet qui désire, on hypertrophie la dimension cognitive excluant d'elle la dimension désirante qui inclut l'éthique, l'esthétique, l'affectivité, le corps, enfin, la place de l'art à l'école. Un regard plus profond sur les relations entre la sphère de la production et la formation de la subjectivité, il apparaît que'au stage du capitalisme tardif, la fonction principale de l'école est la préparation pour le travail, mais étant donné que pour les classes populaires le travail est assujettissement, cette préparation se fait en mutilant le développement de l'acteur social, le préparant au sacrifice.

L'étude, comme approche ethnographique à l'école, a utilisé les rituels et les représentations sociales sur l'espace, le temps et les scènes où l'on dit se développer l'art à l'école. La recherche a observé les relations entre le mode d'approche de l'art à l'école et les vestiges de dimensions omises. Dans ce labyrinthe, le fil d'Ariane: la sensibilité. Pasolini, Hegel, Adorno, Benjamin, et Guattari sont les interlocuteurs. L'étude révèle le potentiel de l'art comme forme de connaître et situe la tâche critique de la culture et des activités artistiques comme vitales pour l'école.

INTRODUÇÃO

Situando a tarefa crítica da cultura e da obra de arte não mais como epifenômenos mas desvendando as relações entre as esfera da produção e a formação da consciência, a teoria crítica, com os pensadores da chamada Escola de Frankfurt, alcançou fazer a crítica da razão, na modernidade, em níveis radicais. Chegou a mostrar como se vincula esse modo de se tomar a razão com o modo instrumental de se fazer ciência hoje. Partindo desse referencial teórico, tentamos compreender como, na Escola, essa hipertrofia da razão instrumental se dá às expensas do silenciamento de outras dimensões humanas. Como se, ao entrar na Escola, o sujeito epistêmico pudesse se despir de ser também o sujeito que deseja. A dimensão cognitiva, hipertrofiada na Escola, também aparta dela a dimensão desejante - que inclui a ética, a estética, a afetividade, o corpo: o lugar da arte na Escola. Ao focalizar, na Escola, os contornos e as cores específicas desse modo de ser da racionalidade fomos auscultando vestígios de dimensões humanas mutiladas. Nesse labirinto, buscamos retomar o fio de Ariadne: a sensibilidade.

Do ponto de vista metodológico, procedeu-se ao estudo de cinco rituais e das representações de pais, alunos e educadores sobre o lugar onde a arte da Escola está.

O estudo dos rituais mostra que eles servem tanto de moldura para o instituído evidenciar suas lacunas de sentido como para o instituinte explicitar sua corporeidade nascente. A partir dessa busca e escuta de “onde a arte da Escola está”, feita através do estudo de rituais e representações de pais, alunos e educadores de três escolas públicas de Fortaleza, tentei percorrer o caminho tortuoso e doce da sensibilidade - essa região não de todo colonizada pela razão instrumental.

Levantando-se o espaço, o tempo e as cenas onde se fala e mostra onde está a arte da Escola fui compreendendo que relações se tecem entre um determinado modo de se tomar a arte e os vestígios de dimensões silenciadas no ser que aí se educa. Fui desvendando homologias entre este estudo micro-antropológico e as referências de cultura e classe social, por se ter como premissa que as questões da subjetividade não flutuam livremente na estrutura de produção.

Desse modo, vi que, se a função precípua da Escola, no estágio do capitalismo tardio é a preparação para o mundo do trabalho e como, para as classes populares, o trabalho é sacrifício, a preparação para o mundo do trabalho que se faz na Escola antecipa o treinamento para a sujeição. Hipertrofia o "homo economicus" em detrimento de um desenvolvimento mais integral do ser que aprende. Consequentemente, exclui-se a arte com a produção e leitura de sentidos que ela chama a si. Aparta-se a razão da dimensão desejante. Nega-se a polivalência do signo e sua potência como conteúdo vivo do diálogo entre pares e textos.

QUADRO DE MATÉRIAS

CAPÍTULO I

DA BIOGRAFIA PESSOAL À CONSTRUÇÃO DE OBJETOS: A BUSCA DE SENTIDOS

Assim é que, o I Capítulo desta dissertação mostra a inquietação com a minha própria busca de sentidos na construção do objeto de estudo que tomo neste trabalho. Esta inquietação envolve o sinuoso e, às vezes, conflitante caminho da arte e da educação na minha vida. E desde logo, anuncio: ora a arte-educadora com suas perplexidades e anuviadas perguntas, ora a artista, em seus deslumbramentos e margens colocariam seu olhar mais frontalmente em algumas entretelas deste texto.

CAPÍTULO II

DA EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA:

As presenças e as ausências (as sedes e fomes) da arte na Escola apontariam para a necessidade de se trabalhar dimensões esquecidas que compõem os fios do torto e doce caminho da sensibilidade? Neste movimento de compreensão do problema, que pedrinhas podemos ir colocando para, como João e Maria do conto popular, rastreamos o caminho?

Após um breve passeio onde mostro que aspectos abordo ao buscar a presença (e detectar as ausências) da arte na Escola, menciono o porquê da escolha da metodologia utilizada: o estudo dos rituais e as representações.

Detenho-me em ir delineando a complexidade do problema que tento compreender e, como uma paleta que vai se diversificando, através de perguntas vou formando uma moldura primeira onde o tema vai aparecendo em seus matizes.

CAPÍTULO III

DA METODOLOGIA UTILIZADA

Situo o estudo dos rituais e das representações de pais, alunos e educadores de três escolas públicas de Fortaleza sobre “o lugar onde está a arte da escola” na esteira das abordagens antropológicas em educação. Seguindo a idéia de Turner de ritual como processo, relaciono a importância e a pertinência dessa abordagem para o problema que tento compreender.

Elejo, então, cenas comuns visíveis em que os educadores e alunos se dizem e vêm fazendo arte na Escola.

Depois, mostro como vou vincular o estudo destas representações sobre o lugar da arte na Escola às cenas visíveis observadas. Proponho ser oportuna a conexão das representações e dos rituais analisados, para o aprofundamento do problema observado.

Sublinho também que o ponto de vista escolhido releva o papel e a fala do protagonista principal: o aluno, outro elemento que o faz alinhar-se na fileira dos estudos etnográficos da Escola.

Analiso ainda o campo dos sentidos: os vieses ideológicos, a errância dos significados, o modo de se tomar a palavra e o silêncio, neste

sistema contraditório, confluência da ideologia e da história, da incompletude do paradigma da linguagem verbal e da polissemia do signo.

Discuto ainda questões de Validade e o lugar do observador nesta pesquisa. Por considerar a pesquisa nas ciências humanas mais uma questão de linhas de questionamento que de técnicas e definições quantitativas, escolho uma abordagem qualitativa e uma posição epistemológica que não se isenta da análise filosófica.

CAPÍTULO IV

ESTUDO DE CINCO RITUAIS ONDE SE DIZ QUE ESTÁ A ARTE DA ESCOLA OU CINCO FUGAS PARA UMA DIMENSÃO DESEJANTE.

A partir do estudo de três rituais onde se diz que está a arte da Escola, cheguei aos dois lugares (rituais) que extrapolaram seus muros: o fundo de quintal e a rua. Associei os três rituais da Escola (onde se diz que a arte está) a três momentos na história da arte-educação no Brasil.

Também tento fazer uma espécie de escritura semiótica do nosso tempo, a partir desse estudo das cenas e ritos do cotidiano escolar. Duas metáforas balizam esse olhar: o momento do negativo, com suas alegorias de dor que a história acumula e a compulsão para se caminhar para o imaginário do futuro.

Incluí neste Capítulo uma reflexão teórica mais aprofundada sobre o processo de reificação da consciência no capitalismo, que ampara-se nos estudos estéticos de Hegel e Adorno.

Este subcapítulo intitula-se:

Elementos para uma concepção mais totalizadora da Razão ou de como o Sentimento entra na história.

Na análise dos processos rituais (**Ritual I, II, III, IV e V**), vê-se as fugas para onde vai se abrigar uma dimensão desejante encurralada. Assim é que ao longo desta análise dos processos rituais, levanto os seguintes fios (tênuos?) por onde escorre o tortuoso e doce caminho da sensibilidade:

IV.1 - A arte como crítica social ou como um modo de se trabalhar a dimensão negativa da razão, na acepção de Adorno.

IV.2 - A dimensão utópica e o reino das possibilidades em seu colo de xamã: a arte.

IV.3 - A arte enquanto especificidade do trabalho humano.

IV.4 - O sentimento, na Arte, como qualidade experienciada.

IV. 5 - Da idéia de omnilateralidade e de como a arte pode trabalhar com a dimensão do fazer, do sentir e do pensar.

IV.6 - A arte e a cultura na Escola: a importância do tratamento político e estético dos símbolos e gestos da cultura, em Educação.

IV.7 - Arte como crítica da cultura capitalística ou como crítica de um certo modo de formação da subjetividade.

CONCLUSÃO

DA III Em busca de uma nova concepção de sujeito nas práticas educativas na Escola ou para que Auschwitz não se repita.

CAPÍTULO I

DA BIOGRAFIA PESSOAL À CONSTRUÇÃO DE OBJETOS: A BUSCA DE SENTIDOS

Muito se tem escrito sobre a relação do sujeito cognoscente com o objeto que quer conhecer e, também, sobre o processo de conhecimento. Polarizações foram feitas, ao longo da história da humanidade, ora enfatizando o pólo do objeto, ora o pólo do sujeito.

As principais correntes que marcaram, na Modernidade, o modo de se pensar o conhecimento resvalaram de um pólo a outro.

Quando se passou a compreender o mundo em sua existência materializada, a Razão passou a assumir seu caráter pleno de manipulação e dominação da Natureza. O Positivismo ou o Empirismo é, das correntes filosóficas da Modernidade, a que sintetiza este primado do Objeto: o dado da experiência é a dimensão fundante do Real, este real é fático e, assim, Ciência fica reduzida a um conhecimento instrumental.

No outro pólo, embora a idéia de fundo seja a de que o Real é dado ao sujeito, em sua imediaticidade, o Racionalismo vai sintetizar o primado do Sujeito. Entre um e outro ângulo de visão supõe-se que o Real se deixa conhecer sem mediações. O modo de conhecer se pensa, nesses pólos, livre do contexto sócio-histórico.

O neo-empirismo, apesar de trazer à discussão metodológica a importância da mediação linguística, continua a ter uma visão fática da realidade, sempre fugindo da prática histórica.

Tomando-se da Dialética a idéia processual do conhecimento que quer superar o imediato, já que o imediato não é pensado, temos como norte que a construção do objeto é fruto de um trabalho teórico-prático. Na verdade, um trabalho que parte de um concreto percebido que, ao se elevar continuamente, passa através de mediações ao concreto pensado: o objeto de estudo visto numa dimensão totalizante, síntese de múltiplas determinações. O pensar, nessa perspectiva, é tido como uma mediação da ação transformadora no mundo.

É nesse caminho mediado que um sujeito tenta construir seu objeto, incluindo-o em meio a um conjunto relacional que lhe confere propriedades específicas. Os objetos construídos situam-se em determinados pontos históricos e num espaço de relações objetivas e subjetivas: buscar essa rede relacional, na acepção de Bourdieu, seria o objeto desse percurso.

Como situar-me fora desse percurso de construção de significações e sentidos? O processo de conhecer é um processo de elaboração de sentido. Esse processo inscreve-se e está imerso na cultura dos indivíduos. Cultura aí, tem a concepção gramsciana de que “todos são já cultos” (GRAMSCI, Antônio. *Scritti Giovanili*. Turim, Einaudi, 1958 apud MANACORDA, 1990:23). É organização subjetiva do próprio eu interno e, também, objetiva, externa, dos instrumentos de sua difusão e configuração no corpo social. A imbricação entre as relações sociais e o processo educativo, entre a prática social dos sujeitos e sua expressão na dialética entre pensamento e linguagem são modos de ser da cultura.

A construção de sentido situa-se, portanto, dentro do quadro cultural, cuja dimensão histórica é vital, “já que o homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza”. (Ibidem p.22).

Vendo cultura como um modelo de direção do agregado social, como diz Manacorda (ibidem, p38), ao comentar o pensamento gramsciano, deixamos a visão da cultura apenas como herança dada às massas e passamos a vê-la como organização e ação do pensamento do homem, indivíduo e coletividade.

Quem elabora estes sentidos, no processo de conhecer, é um sujeito histórico que está a crescer e desenvolver-se em várias dimensões. Esse “homem completo”, na acepção de Gramsci, é alguém cuja dimensão subjetiva está em interação com sua prática social e política, uma alimentando a outra, dialeticamente.

A ação educativa, portanto, envolve uma dimensão subjetiva inequívoca que, ao longo da história da educação, ressentiu-se de considerações que lhes extirpavam seus componentes históricos e culturais. A ideologia dos dons, o inatismo e uma vertente espontaneísta advinda do pensamento rousseauiano consideraram os potenciais dos sujeitos sem relevar o aspecto formador do meio ambiente.

Tanto num tipo de visão que nega como que afirma a formação social da mente, a ação educativa costuma dar prevalência quase que absoluta a aspectos cognitivos, como se eles estivessem imunes à dimensão do sentir humano.

A razão instrumental e técnica erigida como única forma legítima de conhecimento, alijou as outras dimensões humanas do processo educativo encetado pelas agências educacionais fundamentais, principalmente a Escola.

A elaboração e expressão de significados ficam consideradas, nessas agências, apenas como um construto intelectual, do qual se retirou a dimensão sócio-emocional. O significado “possui uma dimensão sentida

(vivida) e simbolizada (refletida) - é o resultado da interação entre a experiência e os símbolos”, (DUARTE JÚNIOR, 1981:32).

É esse processo de elaboração e expressão de significados, numa agência educacional específica chamada Escola, que foi esquecido nas abordagens radicais sobre Educação.

A meu ver, esse processo que envolve o desvelamento dos significados e sentidos postos pela cultura é, também, o processo de recriação, reelaboração ou gestação do Novo (dos novos significados e sentidos). Por envolver o trabalho com a elaboração e expressão de sentidos, nas várias amplitudes que são as linguagens artísticas expressivas do ser, estaremos lançando subsídios para uma proposta de Arte-Educação.

Antes vista como apenas um veículo de comunicação do sentido já dado, vamos ver o trabalho com as várias formas expressivas como o “colo” onde se gesta o novo sentido. Assim como o próprio processo de conhecer é um processo de elaboração de sentidos, em educação o trabalho com as várias formas de expressão do ser, nascedouro da Arte, é um modo de não aceitarmos a razão instrumental como a única válida dimensão humana.

Também não se quer colocar a discussão sobre a Arte e sobre as dimensões humanas com as quais ela trabalha em um fosso de irracionalismo, negando a essas esferas seu construto de racionalidade. A compreensão destas questões que envolvem a relação entre a razão instrumental, as outras dimensões da razão (sobretudo a dimensão negativa da razão, na acepção de Adorno, que vamos cotejar ao longo deste texto) e as outras formas de conhecer e exprimir que a dimensão estética chama a si serão baliza neste “détour” que desenha o torto e doce caminho da sensibilidade.

Situando esse objeto de estudo como mina (fonte) de um território marítimo que é a biografia pessoal, algumas palavras deveriam ser ditas sobre essa água turva.

Na minha história como trabalhadora, ora da Arte, ora da educação, ora esses dois veios se misturavam em um mesmo manancial de realidade: as populações exploradas, nas várias e contraditórias faces da realidade educacional. O trabalho com a Educação Popular e especificamente com a ação alfabetizadora, o terreno mais constante para onde essas águas confluíram, alimentava-se dessa fonte ininterrupta que se fazia no terreno da Arte e da Educação Popular. A figura do “moto contínuo” poderia dar conta da relação dialética entre essas duas esferas de atuação - a Arte e a Educação - que se confrontavam cotidianamente.

Como transformar os canais profícuos dessas esferas de trabalho que se alimentam mutuamente num mesmo rio, ainda que com afluentes diversos?

Como distanciar-se o suficiente para não nos afogarmos na mesclagem entre as identidades do vivido e do concebido?

Traduzir uma parte na outra parte, como diria Ferreira Gullar, é uma questão de amor e arte.

O traçado dessa tradução, todavia, nunca foi claro nem fácil. Decifrar o caminho da sensibilidade no processo do conhecimento, sem descurar da razão... Buscar alguma trôpega luz para alumiar esses pontos (de fuga?) é um tanto pôr à mostra a costura da roupa que se vestia e tentar ver, no seu rastro, o delinear-se de um corpo inteiro.

Tornar explícitas algumas questões que haviam sido (e são) vitais na minha vida: esse o caminho.

Essa teia tecia-se junto à busca de decifrações em experiências com Arte e Educação, como um processo de construção de sentidos.

Como esquadrihar, vasculhar, na materialidade da ação educativa que envolve escolarização, o ofício mais constante, esses sinais da fonte (submersa) da sensibilidade? Como raspar o nanquim negro e deixar ver o desenho que ali jaz oculto? Como recortar a reflexão teórica que fazemos hoje se, na verdade, ela é apenas um momento de uma história de trabalho?

Grupos de instituições totais, agrupamentos feministas, populações confinadas (hansenianos, presidiários, “menores” infratores), trabalhadores da mais vária arte e ciência foram sujeitos ativos nessa história em que também eu era artífice e argila. Difícil, portanto, fazer a ruptura necessária nesse processo de, apaixonadamente, viver e trabalhar com Arte e Educação para recortar, nesse mar, o trecho do território cognoscível.

Por isso, é necessário reiterar, optei por tentar compreender as demandas (o que eu chamo as sedes, as fomes) e as representações que os educadores, os pais e os alunos de três escolas públicas de Fortaleza - Ceará expressam com relação ao que a Arte possa trazer à Escola. Ao lado da análise dessas representações, trago comigo interlocutores e cenas de outras situações vividas e refletidas ao longo da minha trajetória pessoal e que, num ponto ou noutro desta dissertação, dialogarão de modo mais explícito neste texto.

O trabalho com as representações envolverá como contraponto às falas, o estudo de cenas e de rituais na Escola e, também, em um outro trabalho que faço, em Arte-Educação, e que não inclui escolarização: o do “Um Canto em Cada Canto”. Penso que, como se faz às vezes “papos de instrumentos sonoros”, poderíamos pôr a dialogar algumas situações pinçadas

na Escola com outras na situação de educação não formal do “Um Canto em Cada Canto”, que envolve arte-educação.

O Projeto “Um Canto em Cada Canto” é a história de um grupo de crianças de um bairro chamado Messejana (cento e quarenta e cinco crianças), que faziam parte de um coral infantil, regido por Ana Maria Militão Porto (Nininha). Os pequenos calças curtas transformaram-se em rapazes, as meninas se fizeram mulher e cada um deles comprou a idéia da regente de espalhar essa chama da música, esse gosto de cantar e fazer arte, dessa forma coletiva que tem como seu desenho primeiro o Canto Coral. Com cento e quarenta e cinco crianças e adolescentes que refletem sobre suas realidades e sonhos fazendo arte, você faz o quê? Um acordo com tempo, para que esse sonho se faça história? A esse amor coletivo se deu um nome (Um Canto em Cada Canto) e estruturou-se um cotidiano de trabalho (para repartir esse saber que é a música) e Estudo (para continuar crescendo e aprendendo). Seguiu-se, então, fazendo esse sonho virar carne dos dias, realidade pura, capaz de alimentar esses adolescentes nesse gosto..

A música como linguagem artística central, nucleadora do processo de agrupamento onde se insere a ação educativa, utiliza-se principalmente do Canto Coral. Os desenhos e formatos dessa ação em arte-educação, que tem como fio condutor a música e, especialmente, o Canto Coral, privilegiam uma abordagem que considera o ser singular que cresce e se desenvolve em várias dimensões sem, todavia, esquecer-se do coletivo e sua educação.

Eu disse que a música é a linguagem central porque a idéia que temos é que devemos trabalhar outras formas expressivas: as artes dramáticas e as artes plásticas, sobretudo, neste processo que, na verdade, é de desenvolvimento da sensibilidade. Chamada a dirigir e escrever um musical, que intitulei “Míria ou Lá se vem a lua, quem te disse que ela é tua”, com o

corpo dos monitores regentes e apoios de bairros (cerca de quarenta pessoas), desde esse tempo (há cerca de 2 anos e meio) trabalho como assessora pedagógica deste antigo projeto que, hoje, é uma associação, que dirijo, sem fins lucrativos e que conta com 26 (vinte e seis) corais infantis em Fortaleza e cerca de 30 (trinta) corais no interior do Estado (em todas as sete regiões do Estado). Nossa ação volta-se exclusivamente para crianças das classes populares. Em Fortaleza, como um rosário de contos hoje se conta os bairros onde se tem canto coral: Jangurussu (onde os meninos que apanham lixo, à noite, com velinhas acesas nas mãos, de dia tocam flauta e cantam nesse canto), Pirambu (onde filhos de desempregados, aprendizes dos improvisos da vida nas “gangues” ou bandos de rua, compõem nosso corais); Santa Maria, São Bernardo, Conjunto Palmeiras e favela São Miguel (a velha Messejana e as vilas de pobreza que a abraçam); os grandes Conjunto Ceará e Prefeito José Walter, Castelo Encantado e Serviluz (onde os filhos e filhas de pescadores e dos morros da beira da praia encorpam esse canto), Tancredo Neves (onde as crianças moram em casas de papelão que se transmudam pouco a pouco em tijolos), Dias Macedo I e II (um verdadeiro arquipélago de invasões que se irmanam, aflitas), Parque Potira (as crianças pobres e simples de uma quase cidade do interior: a velha Caucaia, e São Vicente de Paula (onde as crianças desse canto moram nas favelas do trilho que circundam a Aldeota elegante e rica, com seus shoppings e suas luzes)...

Em 1994 incluímos novos Cantos (como chamamos a cada núcleo novo que envolve pelo menos um coral ou algum trabalho expressivo em música, a linguagem central, como dissemos) em Orfanatos: Eunice Weaver (filhos de hansenianos), Nosso Lar, Cristo Rei... A expansão para o interior também se fez este ano.

O que é mister observar é a riqueza do contraponto entre experiências tão diversas, cada uma com seus limites (extensos, “duros” de serem transpostos, aceitos, refletidos) e suas descobertas, certamente

importando a mim considerá-las, de um modo mais consciente nesta entretela do texto desta dissertação.

DA EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA.

Seria a Arte uma das formas de se buscar desenvolver na Escola os fios do tortuoso, sinuoso e doce caminho da sensibilidade? Como?

A abordagem sinográfica, que se fará através do estudo das representações e dos ritmos, serve sobretudo aos objetivos deste trabalho, por dar conta da dificuldade necessária para integrar aspectos que parecem acessórios, tangenciais, marginais ou contingentes, com outros mais essenciais.

Assim como eu própria busco costurar sentidos nesse meu (tortuoso) percurso, neste trabalho intento recorrer no objeto também a estas dos sentidos e significados que compõem o caminho da sensibilidade. É que o que se quer fazer ressaltar é a necessidade de um tratamento, mediante a Arte, da dimensão simbólica humana.

A expressão como virtude inexpressável da necessidade que o homem tem de simbolização não pode ser alijada de um processo educacional. Essa expressão, se é solicitada apenas no nível da expressão em letra-escrita, a ser adequada, é desconfiadora do referencial cultural do estudante, que se expande nas várias direções expressivas. A expressão, referamos, não é apenas um refletir a realidade - é um construir-la permanentemente na medida em que vemos que a linguagem não é um veículo modico, insípido, transparente que, como uma substância invisível que não deixa marcas, toma a forma do recipiente (conteúdo, sentido) que a contém. Pelo contrário, se linguagem é constituidor e constituinte e, no ato de seu pronunciar-se, ela toca e reflete sobre campos semânticos, a expressão é re-elaboração da realidade.

CAPÍTULO II

DA EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA:

- Seria a Arte uma das formas de se buscar desenvolver na Escola os fios do tortuoso, sinuoso e doce caminho da sensibilidade? Como?

A abordagem etnográfica, que se fará através do estudo das representações e dos rituais, serve sobremaneira aos objetivos deste trabalho, por dar conta da dialeticidade necessária para integrar aspectos que parecem acessórios, tangenciais, marginais ou contingentes, com outros mais estruturais.

Assim como eu própria busco costurar sentidos nesse meu (tortuoso) percurso, neste trabalho intento recortar no objeto também a esfera dos sentidos e significados que compõem o caminho da sensibilidade. É que o que se quer fazer ressaltar é a necessidade de um tratamento, mediante a Arte, da dimensão simbólica humana.

A expressão como vínculo inexpugnável da necessidade que o homem tem de simbolização não pode ser alijada de um processo educacional. Essa expressão, se é solicitada apenas no nível da expressão em leitura-escrita, a ser adquirida, é desconfirmadora do referencial cultural do estudante, que se expande nas várias direções expressivas. A expressão, reiteramos, não é apenas um refletir a realidade - é um construí-la permanentemente na medida em que vemos que a linguagem não é um veículo inodoro, insípido, transparente que, como uma substância invisível que não deixa marcas, toma a forma do recipiente (conteúdo, sentido) que a contém. Pelo contrário, se linguagem é constituidor e constituinte e, no ato de seu pronunciar-se, ela toca e refaz novos campos semânticos, a expressão é re-elaboração da realidade.

De acordo com a escola de pensamento do “sistema” simbólico (VICTOR TURNER, CLIFFORD GEERTZ, SHERRY ORTNER, DAVID SCHNEIDER e outros), tomarei a cultura também na acepção de sistema de símbolos. Considerar a dimensão simbólica no processo de Educação (e em todo o percurso educativo escolar) é desvelar as minúcias e os sentidos de que estão repletos os rituais (na acepção de Victor Turner e McLaren) do cotidiano. Os símbolos possuem um poder de representação ou de elaboração da ação: têm poder de estruturar a imaginação e de proclamar ou emoldurar a desordem, assim como a ordem (ORTNER; BAUM; BAB COK apud MCLAREN, Peter. 1992). As dimensões simbólicas do currículo oculto, se expressas, serão um modo de deixar pronunciar-se, reconhecer-se, desenvolver-se esse sujeito (educando) partindo-se do próprio “nicho” cultural em que está imerso. Trabalhar-se a linguagem popular verbal ou “usar-se palavras do vocabulário do educando” num processo alfabetizador, por exemplo, é reduzir a complexidade simbólica do homem a essa pequena fresta.

Trabalhar-se a dimensão simbólica, nesse constante montar e remontar os símbolos e ritos do nosso cotidiano, é desnaturalizar a injustiça. É desfocar o que é visto como “natural”, de sua moldura de permanência, aceitabilidade e naturalidade. E o momento da Educação na Escola, por ocorrer atribuindo prioridade à mediação de um novo código, o da leitura-escrita, é um momento privilegiado para considerarmos o trabalho com o simbólico, haja vista que esta nova aprendizagem pode se dar, como se dizia na cultura da cana-de-açúcar no Nordeste, assassinando as outras culturas, plantações e terrenos; essa nova cultura sufocava o que nascesse perto.

Seguindo a esteira desses fios, esquadrihamos o edifício pedagógico escolar: suas falas, cenas e ritos cotidianos, impregnados de visões, usos, representações sobre Arte - e a falta dela - para vermos como estas presenças - e ausências - estão tocando (ou sonogando) o caminho da sensibilidade.

A dimensão utópica e seu colo vivificador: a Arte

A razão instrumental, como a vêem os frankfurtianos, é dominante hoje, no império do positivismo e do experimentalismo em Ciências. Outras formas de conhecimento como a Arte e a Religião não são consideradas, e apenas a Ciência é vista como única forma legítima de conhecer. A dimensão negativa da razão - o que o real não é, o que o real poderia ter sido ou poderia vir a ser, como diz Adorno (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) não é considerada. A ética, a filosofia, a moral, a dimensão utópica capitularam e sucumbem ao peso da razão devoradora da lógica do capital e do positivismo nas Ciências. Nesse momento em que se vê configurada essa crise de paradigmas, a dimensão utópica encontra seu reduto na Arte. O trabalho com o “mundo simbolizado”, inextricavelmente ligado ao “mundo vivido” e ao “mundo refletido”, comporta o sonho, as projeções, as fantasias que negam, transfiguram, deformam, transcendem, superam o que se presentifica como real e como hoje. É a utopia, esse fio de Ariadne no labirinto do mundo, segundo Triandópolis (1991), que atualiza os ideais de humanidade e humanização estranhados pela ordem capitalista.

A Arte parece conter em si elementos de representações utópicas que atuam como núcleos vivos de bom senso e de criticidade. O trabalho com a utopia é, necessariamente, um campo tenso, onde se trabalha o que se vê do real do modo como ele se apresenta hoje. Isso quer dizer que quando se mira a fantasia, o desejo, o sonho, também se está criando um campo de tensão entre o não-ser-ainda dessa “realidade” e o que temos hoje. Está-se lidando com o progressivo e o regressivo, como pares mínimos, indissolivelmente ligados e que se mostram na tessitura do que é cultural e do que é estrutura. Na verdade, a relação cultura e estrutura teve vícios de tratamento que, em que pese a importância das análises estruturalistas, resultaram em uma certa mecanicidade e não dialeticidade na análise dessa relação. Como diz Willis (1991): “Os processos culturais de reprodução

passam por um momento de penetração real e solidariedade radical potencial. Com a mesma frequência com a qual as formas culturais reproduzem o velho, elas têm desafiado o velho. Uma leitura ingênua dessa posição poderia sugerir que se poderia fazer uma simples intervenção ou que se pudesse fazer de alguma forma uma separação direta entre o progressivo e o regressivo. O problema com essa interpretação é, naturalmente, que ela esquece a unidade essencial do nível cultural (sobre a qual a descrição etnográfica, por exemplo, insiste) e negligencia as formas complexas pelas quais o cultural tem fraquezas especificamente internas que fazem parte de sua natureza e que são facilmente invadidas pela ideologia.

Além disso, o nível cultural não flutua, em nenhum sentido, livremente. Ele tem uma relação mediada com fatores estruturais e com frequência um contexto material e organizacional institucional preciso que endossa formas de relação e padrões característicos de equilíbrio e complementariedade. Acomodação/resistência formam um par em que cada um desses termos está firmemente atado ao outro”. (p. 225, op. cit.)

A indisciplina, por exemplo, na Escola, apontaria conteúdos de destruição, conteúdos conservadores, como também conteúdos revolucionários?

Observa-se constantes verbalizações sobre Arte como “coisa que bagunça o cotidiano” da Escola, sobretudo no aspecto disciplinar. Associa-se a este tipo de verbalização outra ordem de falas que denunciam um cuidado em controlar o tempo e o espaço da Arte (possível?) que se faz na Escola. Uma outra série de representações faz-nos ler uma visão de Escola como Sacrifício. De estudo, na Escola, como algo sacrificioso, que não dá prazer. Pode-se conectá-las a representações outras sobre o trabalho, que são do mesmo teor. O estudo como uma preparação para o mundo do trabalho havia de ser mesmo sacrifício? Aí também, neste sacrifício que é o estudo na Escola estariam as

marcas da luta (desigual? inglória? esgotante?) por se transpor determinantes de classe tão vincados?

O reverso da medalha é se tentar “canteiros” (antes fossem) em espaços e tempos controlados (para não exorbitarem, para não modificarem em nada o curso deste rio em repouso) onde se faz, dos momentos com Arte, recantos de “escapismos”, de “catarses” das tensões do sistema escolar? Desmontando este tempo e espaço em repouso neste rio perene, vamos ver que animal jaz esquartejado nesses canteiros ou nesse fluxo diário de ritos escolares. Vamos enxergar que corpos e dimensões são mortos na infância ainda.

Para construir a visão crítica, temos que desmontar o cotidiano, que está eivado de senso comum interiorizado e repassado a-criticamente, de modo cristalizado, ao modo de verdadeiras conservas culturais.

É nos ritos do cotidiano que se expressam esses conteúdos de resistência e de acomodação - é aí que pulsa a ideologia internalizada pelos sujeitos sociais e expressa em atitudes consensuais. A Arte e, em especial, a expressão dramática, possui um leito propício à radicalização (no sentido etimológico) dessas “vestimentas” ou “vestiduras” com que se dá a conformação da realidade posta como permanente. É que, o próprio ato de descontextualizarmos esses ritos e práticas do cotidiano, tirando-lhes seu “valor de uso” e “conferindo-lhes” um “valor simbólico” em acréscimo, já proporciona um distanciamento que pode ser bem trabalhado em educação. Mas não é o simples fato de, por exemplo, utilizar-se o jogo dramático em sala-de-aula que nos garante que este distanciamento, fruto da descontextualização (ou da saída do ambiente onde foi “gestado”) desses “rituais do cotidiano” alcançará valor de reflexão crítica. Embora reconhecendo a experiência totalizadora envolvida no ato de jogar dramaticamente, a verbalização ou a

reflexão sobre esse “vivido” pode não ter profundidade e atuar reforçando o senso comum e sua imediaticidade.

As perguntas que nos faríamos girariam em torno da necessidade de discutirmos o mundo, os ritos do cotidiano, sob um modo que seja o da poética (no sentido da linguagem ser artística e não apenas um relato mecanizado do nosso “olho ao cotidiano”). Como esse modo pode ser incorporado ao “que fazer” da Escola? Esta discussão sobre os ritos, sobre a dialética do novo e do velho no nosso atuar no mundo, e nesse atuar, a construção da nova identidade podem ser feitos mediante a Arte?

Que representações nos apontam para essas necessidades? O trabalho com a dimensão estética (com a Arte) poderia dar seu contributo às referências escolares sobre o ato de conhecer como um ato que não é sacrificioso? Poderíamos trabalhar, através da dimensão estética, a negatividade, a não conformação ao que se tem como realidade hoje como único modo possível de existência?

Poderia a Arte funcionar como xamãs (feiticeiros, sacerdotes, pajés) do reino das possibilidades, como põe Ernst Bloch?

A visão de Arte, de Adorno, como Crítica Social, essencialmente, em que perfura (e como) esse edifício pedagógico do que se tem hoje como realidade na Escola? Que contribuições para a compreensão destas questões nos dá a Teoria Crítica?

Ao colocarmos a razão instrumental em face de outras dimensões como a estética, a ética, não estaríamos ajudando a trazer de volta o paradigma perdido que é a natureza humana (a natureza do humano), como diz Edgar Morin?

Como utilizar a dimensão dramática (vista como a dimensão totalizadora que engloba todos os que fazeres artísticos) para “instruir o povo no prazer de mudar a realidade”, como se referia com precisão e simplicidade o nosso Brecht? Quais são as “sedes” que os pais, alunos e professores de Escola revelam sobre a necessidade de Arte em Educação?

Não estamos querendo reduzir as questões estruturais a um tratamento adstrito ao nível do simbólico, mas justamente utilizando uma das especificidades da função da Escola, que é a da inculcação ideológica, para trabalharmos essa tensão entre o que está posto e dado como ideologia e os conflitos radicais que aí estão intervindo. E mostrarmos como o fazer artístico alcança essas questões.

Se percebermos a unidade (ao mesmo tempo, a intercomplementaridade, a contraditoriedade) entre cultura e estrutura, suas interpenetrações, lacunas e, sempre, movimento, bem como “um certo grau de efetividade quanto um certo grau de não-correspondências (com as estruturas) no nível cultural”, no dizer de Willis, poderemos ver que “há algum espaço para a ação no nível cultural e certamente que há um espaço aqui para expor a seus membros mais claramente o que suas próprias culturas “dizem” a eles sobre sua localização estrutural e social. Pelo menos as ilusões do oficial e de outras ideologias podem ser expostas”(p. 226, op. cit.)

O que proponho é, não um programa detalhado (o que seria improcedente) em Arte-Educação, mas um exame e a tentativa de compreensão do nível de demandas que estão envolvidas nas representações dos professores sobre Arte em Educação e, especificamente, na Escola. Claro que, ao lado desse “esquadrinhar as sedes das Escola, suas fomes” e o modo como ela vincula essas “sedes e fomes” a representações sobre Arte em Educação escolar, está-se a propor elementos para subsidiar propostas em Arte-Educação.

A Arte como especificidade do trabalho humano

Educar também é problematizar o Trabalho Humano. O Trabalho é visto também como definidor da humanização (e não o pensamento). Nessa medida, é no trabalho que o homem hominiza-se ou aliena-se, sendo o elemento através do qual se mediatizam as relações do Homem singular com o Homem Coletivo.

“A Arte é produção porque consiste numa apropriação e numa transformação da realidade material e cultural, mediante um trabalho e para satisfazer uma necessidade social, de acordo com a ordem vigente em cada sociedade”, (CANCLINI, s/d).

Ao colocarmos a Arte como fruto do trabalho humano, que se insere num processo de transformação histórica permanente e num “modo de ser” específico de cada cultura, com sua dinâmica de “transações” entre classes, estamos negando a obra como objeto fetichizado. A “obra” como fruto do gênio, do acaso, ou da “inspiração”, alheia ao mundo histórico e cultural de que se nutre, que reflete e transcende, é criação da estética liberal burguesa.

Segundo Canclini, a história da arte ocidental é uma história de simulação e exibicionismo:

“A simulação reside em propor obras como objetos de contemplação e reverência como se não fossem resultados de um ato humano; oferecê-las sobre a solenidade de pedestais, ou sob a custódia de vitrines como se não houvessem estado expostas, em seu nascimento, e em seu uso, às contradições das

sociedades dos homens”. (CANCLINI, in LOPES, JOANA, 1981).

Essa visão da história da arte ocidental (eu diria que “a história da arte segundo o contar de um dado ponto de vista”) coloca a Arte enquanto trabalho humano, correspondendo a necessidades de gostos produzidos socialmente, em determinadas condições históricas. Todavia, como diz Arnold Hauser (HAUSER, 1973, cap. 1), “embora toda arte esteja condicionada socialmente, nem tudo na arte é definível socialmente”. Já que, no capitalismo, tudo o que se toca vira mercadoria, como a arte incorpora novas funções sociais na modernidade? Que especificidades tem a Arte como trabalho humano?

A experiência artística seria resultante de uma relação sujeito e objeto em que a forma prevalece sobre a função, como quer Umberto Eco? Ou o que é considerado “artístico” é uma convenção relativamente arbitrária”, cuja única legitimidade é dada pelas necessidades do sistema de produção e pela reprodução das atitudes consagradas como estéticas pela educação” como quer Canclini (p. 12; op. cit.)? Apesar de submetida ao mundo da produção e das relações produzidas no capitalismo, a Arte como trabalho humano teria aspectos característicos enquanto criação, distribuição e consumo (recepção) diversos do de outras mercadorias no capitalismo?

Como a Arte lida com o desejo e, vindo junto a ele, a dimensão utópica e o “reino das possibilidades” de que nos falava Ernst Bloch? Ela cria (ou narcotiza) a tensão entre o que se tem de felicidade e o que se poderia ter?

O trabalho sendo visto de um dado modo (e o estudo, como preparação para o mundo do trabalho também) - como Sacrifício, poderia ser posto em tensão (em discussão também) nas experiências educativas escolares? Isso parece implicar uma discussão sobre a substancialidade do ato de trabalhar

e do papel da criatividade nesse processo? O trabalho com Arte, na Escola, poderia incluir estas perguntas?

Da idéia de omnilateralidade

BH/UFG

A totalidade de disponibilidade do homem é aviltada numa ordem que elege a omnilateralidade como regra. A omnilateralidade é negada pela própria divisão do trabalho e pela oposição entre trabalho manual e intelectual, entre quem produz e quem aluga a força de produção, acumulando um excedente. A omnilateralidade, como define Manacorda “é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (1991:81).

A afirmação de Manacorda de que “a reintegração da omnilateralidade do homem exige a reunificação das estruturas da ciência e da produção” (ibidem, p. 85) é colocada como um cuidado de se oferecer a prática e a teoria, e não como um “pensar em termos de homo oeconomicus que nada mais é do que aquilo que Marx identifica como limitação da sociedade capitalista”(p. 86; op. cit.). Quando Marx fala em termos de Politecnia não exclui a Arte mas recoloca a necessidade de uma articulação entre ciência e trabalho. Por ciência ele abrange o estatuto dos conhecimentos que a Escola tomou para si o encargo de socializar e que, como assegura Acácia Kuenzer, não são produzidos por uma classe dominante mas são patrimônio (e também são produzidos) de toda a humanidade. É contra a apropriação deste legado por uma classe e a limitação das classes populares à unilateralidade que o capitalismo lhe obriga, que se insurge a pedagogia radical. Uma das expressões desta unilateralidade é a atrofia da formação geral no tipo de ensino dado às classes populares. O caminho da sensibilidade e todo o campo de trabalho com

o simbólico é sonogado em nome de uma necessidade de se ensinar um “prático” que na verdade é “limite”.

Há um modo de conhecer (e um conhecimento também) que se dá através da Arte? Que características singulares teria esse modo de conhecer? Nos programas educativos que se oferece às classes populares (em especial na Escola Pública) considera-se esse modo de conhecer e esse conhecimento?

Além de um modo de conhecer, sabe-se que as modalidades artísticas são um tipo de conhecimento importante no currículo? Ou deixa-se que a estetização da vida cotidiana aconteça de modo a-crítico: um divertir-se no sentido vulgar de consumir e de estetizar os objetos de uso (objetos outros de consumo que não os artísticos) para que melhor sejam consumidos?

A Arte e a cultura na Escola: A importância do tratamento político aos símbolos e gestos na educação

O homem é um animal simbólico. Ele tem tanta necessidade de “decifrar” e “construir” sentidos para sua existência no mundo como tem de comer ou dormir. Essa “decifração” e “construção” de sentidos e significados (significado visto como o sentido aprisionado pelo conceito) pode se dar de um modo não positivista e não racionalista em excesso?

Em épocas de crise, vimos em obras literárias a fenda que se imiscuía num tipo de racionalidade que era tratada de maneira conveniente ao modo de produção e ao contexto da cultura de um momento histórico.

Goethe, em seu romance “Afinidades Eletivas” mostra as fendas na razão iluminista que era o sustentáculo (e sustentada) pelo modelo sócio-econômico da Alemanha dos fins dos século XVII e século XVIII. Através de um modo de abordagem do amor adúltero, parece expor a perplexidade da

racionalidade iluminista diante de dimensões que esta racionalidade não comportava. Um homem casado, próspero, com uma vida sob todos os ângulos invejável, protótipo do que havia de melhor na juventude burguesa alemã, queda-se impotente (e desconhecedor) de forças que levavam a taça da racionalidade iluminista a transbordar.

Também no Brasil, ao tempo mesmo do “período das luzes”, a estrutura (feudal?) dos grandes latifúndios do Nordeste expunha sua fenda. Graciliano Ramos em seu romance “São Bernardo” exhibe essa fenda de um modo particularíssimo.

Um senhor de engenho, dono de gado e gentes, não lograva possuir inteiramente a professora Madalena, mulher com quem se casara. Uma parte do ser da mulher Madalena foge à compreensão e à posse desse senhor. Uma parte insurge-se contra o sistema fechado desta racionalidade e essa fenda que se inicia com um insuportável sentimento de ciúme vai tomando proporções várias, se agigantando, fazendo ruir o que parecia tão sólido. Pari passu, a soberania do latifúndio vai tendo que buscar mecanismos de parceria com o liberalismo burguês que insidiosamente provocava rachaduras nesse cimento.

Estes dois romances de um outro modo, explicitam também discussões que iremos travando sobre estética.

Os autores que preferencialmente nos servirão de interlocutores serão Hegel, Benjamin e Adorno.

Este movimento de elucidação volta sob seus pés e inquire: quando um dado pensamento crítico sobre a Modernidade revê a racionalidade iluminista (ou o que se fez dela) em suas fendas, que aportes nos dá para uma análise de processos semelhantes na Escola? Como essa agência educacional

tem funcionado de modo a comportar (em parte, de que modo?) todo este fermento crítico?

Poderíamos dizer que haveria necessidade de pensarmos nos tortuosos e doces fios que tecem a espúria região do sensível na Educação? Victor Turner nos diz que “os rituais são sementeiras quentes para a mudança”; que os “rituais não apenas definem limites, eles evocam um momento fásico em um cultura”.

McLaren nos diz que “as dimensões variadas do processo ritualístico são intrínsecas aos eventos e transações da vida institucional e na tessitura da cultura da escola” (1992:29).

Vemos que uma análise dos gestos, dos símbolos, dos ritos da Escola e fora dela, mais que um simples reflexo da realidade, poderia vir a ser uma “construção social”(porque discutida coletivamente com os alunos) da realidade.

Explicitemos um tanto mais essa ordem de problemas.

“A cultura é uma construção que permanece como uma realidade consistente e significativa através da organização abrangente de rituais e sistemas simbólicos. Os símbolos podem ser verbais ou não verbais e estão geralmente ligados ao “ethos” (tom, caráter, humor e qualidade de vida de um grupo) filosófico da cultura dominante” (McLAREN, 1992).

A partir daí, poderíamos supor (e está-se a cada momento dando-se nós nesses mesmo fios) que Arte-Educação seria uma das formas de considerarmos, na Escola, as dimensões esquecidas que reafirmam ser a natureza humana o paradigma perdido?

Quando McLaren fala na “destruição anômica da vida em sala de aula”, da cultura escolar como “cultura da dor” e da “desconfirmação do eu do educando através da desconfirmação da cultura do educando” e sugere que se desmonte a rede de gestos e ritos da escola e se produza os novos ritos, estas observações apontam para um determinado modo de se conceber o Educando e suas necessidades?

Um modo novo de se conceber o Educando poderia incluir dimensões esquecidas, incluindo a estética? Poderíamos colocar elementos que servissem para discussões mais concretas sobre o que se poderia chamar alfabetização Estética, no 1º Grau, na Escola?

A contradição é uma categoria que não se deve perder de vista. O “novo” rito pode ser menos coerente com as necessidades vitais de determinado grupo, que outro “rito” antigo, considerado não moderno e “mais superado”? Análises coletivas desses “condicionamentos culturais” não seriam parte de uma formação que considera a cultura e saber da vida o tecido onde se dará a ancoragem de novos saberes sistematizados e socializados pela Escola?

Ao analisarmos os conteúdos das simbolizações, como partirmos dos conceitos espontâneos e chegarmos a aprofundamentos substanciais, que afastem de todo a possibilidade de estarmos a fazer a apologia do senso comum? Como trabalharmos o sexismo, o racismo, o fascismo incluso nessas representações, apenas para dar um exemplo de problemas que a cultura popular também incorpora? Como trabalharmos sobre “o óbvio”, “a superfície”, “o que se mostra” nos gestos e rituais do cotidiano e da cultura, fazendo as ilações necessárias com a estrutura com a qual se vincula?

Como reconstruir processos coletivos na teia do trabalho com a subjetividade? Ou como identificar nos processos coletivos a explosão de processos subjetivos?

Como falar de Ética, Moral e de uma Educação do Sentimento num processo e formação da sensibilidade? E inscrever essas análises nas veias abertas da cultura do educando?

Num processo de articulação orgânica, penso levantar as representações sobre as “sedes” da Arte, na Educação na Escola, como material que aponta para um tratamento dessas questões que me parecem ser categorias mestras, da qual derivarão, sem dúvida, um contingente de desdobramentos e de novos impulsos e direções de compreensão desses fatos.

Para tanto, mesclo um trabalho de análise das representações de professores, alunos e pais de três Escolas Públicas sobre “a necessidade da Arte na Educação” (ou sua sede, como eu digo) com um exame dos ritos escolares e do tratamento que se poderia dar, mediante a Arte (especialmente do jogo dramático) a esse manancial simbólico a que temos nos referido.

CAPÍTULO III

DA METODOLOGIA UTILIZADA

Uma abordagem micro-antropológica na Escola

BH/1100

Este estudo, uma abordagem micro-antropológica na Escola, é a tentativa de compreensão das representações de estudantes, pais e educadores de três Escolas Públicas de Fortaleza (três estudos de caso) sobre a necessidade da arte na escola e, complementando estas falas, analisarei cinco Rituais que, segundo estas representações expressam “onde está a Arte da Escola”.

Utilizarei as perguntas: a escola precisa de Arte? Prá quê? Por quê? Onde a arte da Escola? Essas perguntas me possibilitarão esquadrihar o que eu chamo de sedes (necessidades, faltas), vinculando suas visões de Arte a essas necessidades. Assim é que, tentarei focalizar minhas análises vinculando-as a cinco Rituais onde, pelas representações de pais, educadores e alunos, se diz estar a arte da escola.

Como vimos, optei pela compreensão da cultura na acepção de Geertz como “sistema simbólico” e tomei as representações como carne desse sistema.

Essa carne expressa-se através das falas e dos rituais e símbolos da Escola. Desse modo, compreendi representação como um dizer que se manifesta nos ritos e falas. O verbal, portanto, não é a única forma de manifestação das representações que utilizei nessa análise. Os rituais da Escola forneceram o corpo que foi compondo a tessitura dramática a ser investigada e confrontada com as falas dos informantes.

O que se pensa sobre ritual não nos remete a uma realidade mística, sem sedimentação no contexto histórico, concreto. Os estudos etnográficos e as abordagens micro-sociológicas sobre escola ressentem-se muitas vezes de vinculações com as determinantes sociais que circulam na sociedade maior. Não se pode esquecer que “a cultura da Escola é informada por determinantes específicos de classe social, ideologias e estruturas da sociedade maior” (MCLAREN, 1992:33.) Como na sociedade maior, a cultura da sala de aula apresenta disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos, competições entre ideologias, conflitos. Não é uma unidade pura, um bloco monolítico, uma ideologia uniforme. O processo de produção da contra-hegemonia enfrenta-se, passo a passo, com as construções hegemônicas - falar em dominação, portanto, traz o seu avesso: resistência.

Muitos dos enfoques neogramscianos, neomarxistas e reconceptualistas da escola, que criticaram os estudos micro-sociológicos, por ignorarem os determinantes da classe, gênero e poder, nunca se debruçaram no estudo dos símbolos e das representações.

Este estudo tenta dar conta dessas dificuldades e tenta seguir na esteira dos estudiosos que utilizaram um enfoque crítico para análise da dimensão simbólica na Escola. A análise que fazemos nesta dissertação, ao invés de usar a teoria do ritual e da representação dramática como modo de vasculhar as dimensões simbólicas do currículo oculto, como o faz McLaren, tenta compreender as “sedes” sobre a necessidade da Arte na Escola com a intenção de, por meio da arte, propor a entrada da cultura do educando. Fazendo-se a crítica do modo como incorporam os modelos de formação da subjetividade capitalística, propomos, assim, o trabalho com o simbólico como básico. A saída (expulsão) da cultura do educando, em suas formas expressivas e poéticas, equívale à destruição da vida em sala de aula. Também o modo como as classes populares se situam socialmente, sendo exploradas e a forma de a Escola funcionar como agenciadora desta mão-de-obra, faz com que esse

momento de “preparo” para este mercado também seja visto como sacrificioso, uma cultura do sacrifício.

As propostas de trabalho com Arte-Educação, na Escola, necessitam amparar-se no sentimento de pertencimento, de identidade que o trabalho com a cultura do educando confere. O conhecimento do código erudito, em Arte, não pode se dar sem que se considere esse caudaloso rio que são as representações, sob quaisquer formas ou linguagens artísticas, que reelaboraram os sentimentos e imagens das ações cotidianas, os sentidos e significados que estão sendo construídos nas interações com o mundo. Isso também não significa que se fique nas codificações que o (digamos) código popular já confere.

Um estudo de representações não pode ser meramente descritivo - tentou-se o estranhamento, a aventura de dessocializar-se, desprender-se, em um certo nível, de nossa cultura, alcançar uma nova socialização na cultura institucional escolar, para depois, compreendê-la. Esse deslocamento do discurso, no texto das representações é, também, representação. E, em seu “détour” de clarificação, foi-se desbordando a gramática superficial dos gestos e símbolos e chegando-se à estrutura profunda, ao desmonte desse aparato simbólico e seus vínculos com a lógica do capital.

As representações são, entretanto, uma recomposição do objeto. Não são descrições, apenas: desenvolve-se-lhe o conteúdo, busca-se-lhe as vísceras, desborda-se suas reentrâncias. Numa palavra: interpreta-se.

O conteúdo das representações, portanto, resulta da dialética entre o indivíduo e o coletivo a que pertence. É algo eminentemente interpretativo mas não aleatório. Uma abordagem antropológica das representações culturais na Escola não é a irrupção de um contar e recontar, é de um mirar-se dialético um no outro. Procede-se ao exame de sua

racionalidade, estranha-se a naturalização do que é dado como certo e posto e parte-se para a análise dos rituais sem deixar no etéreo as vinculações desses micro-fenômenos com os macro-fenômenos da sociedade maior. Portanto, o fato de este estudo situar-se como uma abordagem micro-antropológica da educação não nos levou ao abandono das relações entre a Escola e as determinante sociais como classe, poder e gênero. Pensando-se a Escola como esse manancial de símbolos que se assenta numa estrutura determinada socialmente (não mecanicamente), tem-se-lhe como um espaço de contradições e correlação de forças de reprodução e resistência. Vincular os micro-fenômenos que acontecem na Escola e se expressam nas representações analisadas, com os macro-fenômenos da sociedade maior é tentar uma abordagem das representações, considerando-as em sua subjetividade mas vendo-as imantadas à macro-estrutura que as gesta e à qual aquelas, por sua vez, influenciam.

O conceito de ritual que utilizei abandona a visão “plana”, utilizada pelos antropólogos funcionalistas, que concebem o ritual como mero “reflexo” dos aspectos constituintes da estrutura social. É Victor Turner quem vai conferir ao ritual uma função de reconstrução (e não espelho), uma função paradigmática: ele é um “modelo para”, emoldurando tanto o instituído como as geratrizes das mudanças. O ritual, portanto, é visto como reconstrução, reelaboração criativa, momento também de criação do novo. No sentido amplo, “ritual é o uso simbólico de movimentos e gestos corporais em uma situação social para expressar e articular significados” (BOCOCK apud MCLAREN, Peter, 1982:37). Com McLaren, utilizei o conceito de ritual, atendo-nos às suas propriedades e funções e, após a imersão no campo do empírico, a compreensão do fenômeno me dará novos campos semânticos e redefinições para abrigar.

Faz-se necessária uma breve observação

O ritual e seu estudo têm servido à ciência sob ângulos diversos. McLaren (1992) faz um apanhado desses tratamentos, dos quais pincei algumas das suas várias formas de conceituações:

- Sistema simbólico (Geertz);
- Estrutura profunda (Leach; Lévi-Strauss);
- Tipo de lógica (Langer; Cassirer);
- Metalinguagem (Bateson).

Turner qualifica o ritual como processo; Huizinga como forma de jogo; Jung como uma “necessidade humana primordial” e Ricoeur, Gadamer, Palmer como um “mecanismo para se entender a realidade”. (p. 80; op. cit.).

Para os objetivos desse trabalho usei a conceituação de ritual como processo, de Victor Turner, uma vez que sua abordagem é antropológica e mais se aproxima do modo como atuou no campo do empírico. Isso não significa que não possa acrescentar, em alguns momentos, diálogos com outros tipos de contribuições, advindos dos outros modos de se considerar os rituais que já arrolamos.

O modo de se trabalhar as representações: as falas e os rituais: -

Dilthey propõe, para compreender o sentido das representações, parâmetros, que ele utiliza na hermenêutica e que envolvem: a linguagem, a ação e as expressões vivenciais. Utilizando estas “formas elementares de compreensão de sentido”, como parâmetros, segundo as propostas de Dilthey para a

hermenêutica, tentei compreender as presenças e as ausências (o que eu chamo as fomes, as sedes) da arte na escola.

O sentido das representações, portanto, envolve a linguagem (as representações através da fala), a ação (que abordo através do estudo das cenas ou rituais) e, no estudo dos rituais, as expressões vivenciais ficam inclusas.

Penso que estas observações do cotidiano podem me permitir captar a expressão do particular na relação com categorias universais. As representações feitas através da fala carregam toda a problemática do sentido na linguagem cotidiana.

Em última instância, trabalhar com a problemática da reconstrução dos sentidos é interpretar. É tentar vestir a fala do outro, sem esquecer que, colocando a luz sobre ela, nossa própria fala também, ao espiar, diz. Ao colocar a luz sobre a cena do outro, todavia, o que olha, de repente, estranha aquela partilha. Em certo sentido estranhar é, ao interpretar a fala do outro, tentar compreender o que não foi dito. No labirinto, o bordado mais esmerado que se vê por estas terras, o bordado é feito com o próprio desfiar do linho. A fazenda (o linho) ao ser desconstruída, constrói aquela renda bonita: arte precisa. Nesta descostura, no entanto, vê-se logo os vazios, como que silêncios que se contrapõem àquela fala trançada. Talvez que, como nas rendas, parar de repente a fala do outro, estranhando, seja um outro jeito de fazer o bordado.

O trabalho das interpretações exige esse estranhamento, me parece: o sujeito que interpreta toma uma certa distância da “naturalidade” dos sentidos, para melhor conhecê-los. Depois, há que inserir estes sentidos (que são polivalentes) na teia das mediações que o situam em tempo e espaço, noutras palavras, espaço social e história.

Este trabalho de interpretação, além das falas (e seus silêncios), ancora-se num outro construto simbólico que envolve ação: são os rituais ou cenas.

Os rituais são um tipo de ação que lida com o simbólico e que se dá na interação social, manifestando-se, neles, a ambiguidade do que é intenção com o que se efetivou no cotidiano. Uma cesura entre o que se fala sobre as coisas e o modo de se postar diante delas. O modo como as coisas aparecem com sua luz é algo que faz parte do jogo dessa conversão de sentidos.

As expressões vivenciais são outro construto que as expressões verbais e os rituais vão incorporar. É a semântica dos gestos e das respostas do corpo, com sua carga vital espontânea, que se vai tentar ler. Aí, muito se inscreve do que não ousou ser dito verbalmente e que carece de uma articulação cognitiva que pudesse ser exposta em palavra e rito. Todavia, poder-se-ia dizer que essas expressões (reações corpóreas, fisionômicas, etc.) pertencem ao universo do rito. Considero esses índices expressivos, portanto, dentro do universo do que se está chamando processo ritual.

Essa conexão entre linguagem e ação como elementos constituintes do trabalho com o sentido é tomada em consideração por Wittgenstein na concepção do “jogo-de-linguagem”. A dialética do falar e do agir incorpora este mapa das expressões corpóreas. Na verdade, a linguagem natural ou do cotidiano integra as manifestações não-verbais. “O caráter específico do linguajar cotidiano reside nesta reflexividade; do ponto de vista da linguagem formal podemos também dizer que a linguagem ordinária perfaz sua própria meta-linguagem. Esta função peculiar ela a adquire por sua capacidade de integrar em sua própria dimensão as manifestações vitais não-verbais, através das quais ela mesma é interpretada. Podemos, assim, falar sobre ações e as descrever, podemos nomear expressões e fazer da linguagem o

medium de expressões vivenciais: seja de um modo fonético, ao utilizarmos a expressividade da entonação, seja em termos estilísticos, ao representarmos na própria linguagem a relação do sujeito com suas objetivações verbais. Toda linguagem ordinária permite que se faça alusões reflexivas a dados inexprimíveis. "(O grifo é meu) - (HABERMAS, J. 1987:179).

Há nesta colocação de Habermas, mais um dado novo para minhas considerações: a linguagem do cotidiano (ordinária, como Habermas diz) está a considerar permanentemente estes indicadores não verbais, que se dão nas interações sociais. Poder-se-ia dizer que os diálogos dos sujeitos, em suas interações sociais, estão permanentemente vinculados de interpretações desses mesmos falantes, baseados em códigos extra-linguísticos.

Até então, poderia ficar parecendo que vou abordar as representações como se o senso comum fosse considerado na experiência cotidiana sem mediações. Sem que o tomasse como um texto de sujeitos que se situam num determinado espaço social.

As representações sociais são ditas por sujeitos inclusos numa estrutura social que produz uma espécie de suor, que é a ideologia, que impede de ver. Esta "espécie de suor" que fica como uma capa fina deformando o real é a ideologia - e ela impede de ver tanto as causas profundas deste modo de ser social como suas possibilidades de superação. Faz-se necessário o que Bourdieu chama de ruptura e que os brechtianos chamam, em arte, de "estranhamento", para que se possa fazer um movimento de compreensão significativo. Como vim pontuando, para não pensar as representações como um momento subjetivista completamente separado das coações estruturais que, em variados níveis, transformam ou conservam, vai-se tentar relacionar os modos de falar e os ritos dos sujeitos no cotidiano às posições sociais que ocupam na estrutura de classes. É inegável que, tanto a arte como a ciência se descolam do tipo de conhecimento do senso comum, por alcançarem um tipo

Conclusão - Para que Auschwitz não se repita ou em busca de um paradigma perdido: a natureza humana.

Nessa linha de reflexões, poderei ir deslindando toda a fonte rica que deriva da conexão entre Arte e Aprendizagem. Esse espaço da Arte, na Educação, seria o espaço de uma Educação da Sensibilidade? Tecer o diálogo entre o campo dos desejos e o campo do real, costurando-o na entretela do lúdico e da alegria, da Cultura Popular e da Fantasia, da Educação Política e Estética, não seria uma forma de se lançar as sementes para uma educação da sensibilidade? Sensibilidade também se aprende na Escola?

Neste trabalho, que Adorno coloca como uma “volta ao sujeito” - há a necessidade de alterarmos o modo de trabalho com a subjetividade, em sua relação com as determinantes sócio-políticas, que caracterizam a realidade objetiva. Nos termos de Adorno (ADORNO, 1986)

“Para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial. Precede de tal modo quaisquer outras, que, creio, não deva nem precise ser justificada. Não consigo entender como tenha merecido tão pouca atenção até hoje. Justificá-la teria algo de monstruoso em face da monstruosidade que ocorreu. Mas que a exigência e os problemas decorrentes sejam tão subestimados testemunha que os homens não se compenetraram da monstruosidade cometida. Sintoma esse de que subsiste a possibilidade da re-incidência e inconsciência dos homens. Todo debate sobre parâmetros educacionais é nulo e indiferente em face deste - que Auschwitz não se repita. Foi a barbárie, à qual toda a educação se opõe. Fala-se da iminente

recaída na barbárie. Mas ela não é iminente. Auschwitz é a própria recaída: a barbárie subsistirá enquanto as condições que produziram aquela recaída substancialmente perdurarem. Esse é que é o receio todo. A pressão da sociedade perdura, não obstante toda a invisibilidade do perigo hoje. Ela impele os homens até o indiscriminado, que em Auschwitz culminou em escala histórica”.

Fica posto o desafio: a dimensão da sensibilidade poderia ser trabalhada na Escola? As sedes sobre Arte apontam para essa necessidade? Que diretrizes poder-se-ia colher para encaminhar atuações nessa direção? É possível, através disso, empreender (ainda e sempre) a busca de um paradigma perdido: a natureza humana?

O Processo Ritual

Cenas comuns visíveis em que os educadores e alunos se dizem e se vêem fazendo arte na escola.

A partir do agrupamento de falas e de observações participantes, pude selecionar cenas (que poderíamos chamar rituais) que são expressão do modo como é percebida e tratada a arte na escola. Quando eu perguntava “onde a arte da escola está?” Nesse momento, as experiências apontaram recorrências:

I - O momento das “festas na escola”: encerramento de semestre letivo e comemorações de datas do calendário escolar (São João, Natal, Dia ou Semana da Criança, Dia ou Semana da Pátria, Dia da Páscoa ou Semana Santa).

II. - O que “as mãos de algumas professoras habilidosas” fazem sobre as paredes nuas das escolas e que é visto como uma “arte de impressionar a vista”, como uma “arte de decorar a escola” ou como “coisa bonita de se ver”.

III. - As experiências de construir, com sucatas, feitas pelos meninos e meninas e que mostram “como eles vêem o mundo, como re-criam o mundo com aquele lixo ali da sucata, puxando tudo da cabeça deles mesmo, reconstruindo tudo o que vêem e sentem do mundo naquelas estruturas de papel, plástico, madeira, o que for”.

Chamo a atenção também para os momentos do “entre” uma coisa e outra (entre a atividade e o recreio; entre o pátio e a sala de aula, na fila; antes de merendar; no fim da aula, antes de sair) ou de espera (ainda não é

hora de ... vamos cantar?): são esses os momentos da música na escola, além dos momentos nas festas comemorativas.

O lugar da pesquisa

Os dois momentos que se seguem foram citados apenas pelos alunos (é a perspectiva deles):

IV- Os momentos de fundo de quintal: aí se brinca de esconde-esconde, de "faz-de-conta". "O faz-de-conta é o momento em que se vira o que quer". "No faz que conta a gente vive o que não é da conta da gente. Quando a gente quer saber umas coisas das pessoas, a mãe diz: não é da sua conta. No faz-de-conta tudo a gente pode ser. tudo a gente pode saber. De imaginar como é e ir fazendo". "A arte mora nessas horas".

V - Na rua. "Na rua a canção é paixão". "É acalanto". "Na rua se briga por amor e por necessidade". "As canções da rua até viram dança: carnaval". "Batuque". "Na rua tem a luta: a capoeira, o boi. Tem luta. E é arte".

O ponto de vista escolhido

Tentei utilizar os pontos de vista dos pais e dos educadores acerca "do que é arte, para você", "para que arte na escola", "por que arte na escola" e "onde a arte da escola está"? Tive a vontade de fazer a pesquisa do ponto de vista da aluno que é a razão da ser da educação na escola e para que se supunha que uma perspectiva valiosa para o estudo que eu me propunha.

Ainda uma palavra sobre esse olhar

O lugar da pesquisa

A partir da observação de três escolas públicas de Fortaleza, para onde eu me dirigia duas vezes por semana, durante cerca de doze meses (três semestres letivos), pude agrupar alguns momentos em que professores, pais e alunos se diziam (e se viam) fazendo arte na escola. Também agrupei alguns momentos em que, na fala dos alunos, eles se diziam e se viam fazendo arte noutro lugar. Estes momentos, que só foram mencionados pelos alunos, tinham um tempo e lugar que era fora da escola.

Eu não previra este tipo de resposta. Quando eu pensei estudar a presença e as ausências de arte na escola, não contava com a idéia de que os alunos iam colocar outros lugares como sendo “melhor para fazer arte”. Com as respostas e as falas que eles ajuntavam, pude ver de um modo claro que a idéia que tinham de escola era a de um lugar vigiado, onde o que se fazia ali era algo custoso, sacrificioso, que exigia uma prontidão diferente da prontidão para o lúdico, para o que eles achavam que era a arte. O caráter de pesquisa etnográfica, o uso de representações e rituais parece ter ancorado melhor este “olhar estranhado”.

O ponto de vista escolhido

Tentei utilizar os pontos de vista dos pais e dos educadores acerca “do que é arte, para você”, “para que arte na escola”, “por que arte na escola” e “onde a arte da escola está”? Tive o cuidado de fazer a escuta do ponto de vista do aluno que é a razão de ser da educação na Escola e teria (pressupunha eu) uma perspectiva valiosa para o estudo que eu me propunha.

Pode-se-ia dizer que estas observações se situam na tradição dos “estudos qualitativos” em Educação. Para realizá-las combinei:

- entrevistas de grupo, com crianças na escola e fora dela, sempre utilizando as perguntas que citei;

- entrevistas individuais: com alunos, educadores e pais, nas escolas observadas;

- observações participantes (nas escolas observadas);

- entrevistas e observações participantes com educadores, pais e crianças do “Um Canto em Cada Canto”, que constituem os corais. Este trabalho poderia ser classificado como de arte-educação. Educação não formal e não envolvendo escolaridade tradicional.

Pode-se dizer que eu tentei compreender as questões que eu me colocava : Para que a arte na escola? Por que a arte na escola? O que é arte na escola, para você? Onde a arte da escola está? Utilizando a perspectiva dos protagonistas, o que se pode chamar de uma perspectiva êmica. Houve também momentos em que eu pedi para eles “falarem e se descreverem fazendo arte em qualquer lugar”;

Num segundo momento, eu tentei juntar minhas observações com estas descrições livres, na intenção de reconstruir “cenas visíveis comuns”. Estas cenas tanto aconteciam aos meus olhos (e eram registradas em observações) como eram mencionadas nas falas dos meus interlocutores. Desse modo, não ficou difícil observar as recorrências: aonde as falas convergiam, aonde as observações mais repetiam cenas, ao meu olhar. Parece-me que esta concordância das observações das cenas e das falas ajuda-me a estabelecer um critério de validade.

É como se tivesse de buscar capturar sentidos numa rede de significados convergentes. Melhor dizendo: buscar construir uma rede de significações era o primeiro passo - o segundo, buscar suas convergências.

Os estudos qualitativos dão oportunidade ainda de, na coleta de dados, por exemplo, quando se faz entrevistas e observações, corrigir inconsistências, mal-entendidos, incongruências comuns na linguagem cotidiana e nas situações de pesquisa também.

O campo dos sentidos

Sabemos que os sentidos têm sua errância. Eles migram e, como as aves de arribação, arribam em bandos. Buscar os rituais é admitir que esse migrar se faz nos silêncios (os silêncios significam também), no implícito, no silenciado, (no que se não deixou ser dito), no dito (verbal), nos corpos (as expressões não verbais) e gestos.

Não quero dizer com isso que um mesmo sentido se camufla e aparece, aquele conteúdo, com outro significante. Isso é um aspecto. Há outros, contudo. É que o sentido quando “muda seu lugar de dizer”, também muda: veste-se de novas cores, fica sendo outro. Poderíamos dizer que o sentido é um rio que, se encontra um obstáculo por aqui, logo cava uma vereda e faz-se outro.

Podemos chegar a dizer de antemão, que o sentido não é algo fixo, ele movimenta-se. Se houve aqui um processo de silenciamento limitante, ele vai significar em outros lugares: no equívoco, no *non sense*, no chiste, no silêncio, na palavra, no implícito, no corpo. As próprias palavras também impedem de dizer - elas camuflam, confundem, impedem até o silêncio de significar. E a si próprias também.

Afora tudo isso, sabe-se que a palavra artística ou poética é o lugar do múltiplo, da polissemia. O que é diferente de dizer-se que o que é múltiplo, é irreal: aí está-se reduzindo o imaginário à irrealidade. Tanto a ilusão de unidade de sentido, forjada sobretudo pela ideologia é falsa, quanto a idéia de que a ordem das coisas é igual à das palavras. "Sabemos que a dispersão dos sentidos e do sujeito é condição de existência do discurso, mas para que funcione ele toma a aparência de unidade. Essa ilusão de unidade é efeito ideológico, é construção necessária do imaginário discursivo. Logo, tanto a dispersão como a ilusão da unidade são igualmente constitutivas". (ORLANDI, Eni Puccinelli, 1993:18-19).

A ideologia também não é algo que funcione sem contradições, como um sistema fechado, mas é fruto da confluência da materialidade da língua e da história: produz-se nas relações dos sujeitos e dos sentidos. O homem, porque é essencialmente um ser que necessita de símbolos e está constituído pela sua relação com o simbólico, está permanentemente (também com palavras ou ritos) a significar. Talvez que, uma vez estabelecida a falta primordial, o homem ao fazer migrar seu desejo, numa ânsia de completude, também aí migre com ele os sentidos. A insatisfação do desejo e a incompletude do sujeito e a do sentido: a base da polissemia? Mais: usar rituais é tentar não reduzir a significação ao paradigma da linguagem verbal.

Parece-me que, ao descrevermos os rituais, o uso de outros signos, a intermitência das palavras, o silêncio significativo, deixa-se significar processos ainda nem articulados pelos sujeitos, e que a gente poderia dizer que estão plenos de devir. A fala não se apresenta, como os rituais, como um lugar do sentido uno, fixo - ela abre-se à opacidade e à polissemia, é a um tempo reprodução, ideologia mas também espaço de jogo de sentidos, resistência e transformação. Há sempre, ao ocorrer as travas, as negações, os silenciamentos, a possibilidade dos sentidos, ao moverem-se, constituírem novos campos de sentido.

Outra forma de dizer enriquecerá o que vimos margeando com as palavras. Parece-me precioso o modo de Milton Nascimento e Caetano Veloso, na proa desse poema, irem assuntando sobre as margens das coisas, a das palavras, a do silêncio, em suas misturas e separações. (A ordem das coisas e das palavras num trançado bonito).

A terceira margem do rio

Oco de pau que diz
 eu sou madeira, beira
 Boa, dá vau, tristriz
 Risca certaíra.
 Meio a meio o rio ri
 Silencioso sério
 Nosso pai não diz: diz
 Risca terceira
 Água da palavra
 Água calada pura
 Água da palavra
 Água de rosa dura
 Proa da palavra
 Duro silêncio, nosso pai.
 Margem da palavra
 Entre as escuras duas
 Margens da palavra
 Clareira, luz madura
 rosa da palavra
 Puro silêncio, nosso pai,
 Meio a meio o rio ri
 Por entre as árvores da vida
 O rio riu, ri

Questões de validade

Por sob a risca da canoa

O rio riu, ri

O que ninguém jamais olvida

Ouvi ouvi ouvi

A voz das águas

Asa da palavra

Asa parada agora

Casa da palavra

Onde o silêncio mora

Brasa da palavra

A hora clara, nosso pai.

Hora da palavra

Quando não se diz nada

Fora da palavra

Quando o mais dentro aflora

Tora da palavra:

rio, pau enorme, nosso pai.

Questões de validade

Ative-me à idéia base de que o conhecimento social válido, construído por meio das pesquisas nas ciências humanas, “é mais uma questão de linhas de questionamento do que de técnicas e definições específicas. É uma questão de uma busca por contextos relevantes para inquirir a verdade”. (KVALE, Steinar. *Issues of Validity in Qualitative Research* apud QUARSELL, 1993:66). Considerei ainda outras questões discutidas no estudo que supracitei e que releva o fato de que “as ciências humanas não são uma série de técnicas ou métodos. É uma posição epistemológica aplicada - por consequência, a análise filosófica se torna parte integrante de seus procedimentos” (ibidem, p. 66).

O pensamento antropológico cuida de não nos deixar esquecer que, também, somos participantes de uma cultura - o que dificulta o estranhamento desejado em qualquer abordagem, sobretudo a etnográfica, que considera o ponto de vista do informante. Sobre a abordagem de situações de educação escolar e de situações fora dela, eu pensava que, estabelecendo comparações, eu poderia ter referências mais ricas para a pesquisa. Confesso que a ordem de problemas, de negações das dimensões que eu me propunha observar serem tratadas na escola era de tal monta, que eu senti necessidade de ter um contraponto mais feliz.

Quando pensei em questões de validade em pesquisas qualitativas, tive receio de tentar um estudo etnográfico da escola. Mas os trabalhos últimos que lidavam com códigos que não eram apenas verbais (Paul Willis, McLaren) eram estudos que se incluíam nessa linha antropológica. E por que eu me preocupava em utilizar códigos outros e não apenas a linguagem verbal? Primeiro, porque eu acreditava que estes outros códigos “falam” de um modo tão contundente quanto a linguagem verbal. São signos que estão permanentemente a significar. Além disso, eu achava que os rituais e as

expressões corporais não verbais dizem o que a fala pode querer negar. Eu não queria fazer um levantamento do que o senso-comum diz sobre arte, apesar de julgar esse ponto de partida também importante. O senso-comum está preñado de ideologia e, se esse material me é caro não é, todavia, suficiente.

Eu queria justamente ver e ouvir o que os corpos e os ritos diziam desejar e que nós cotidianamente sufocamos, negamos ou deixamos passar despercebido.

Claro que eu tinha uma teoria (a teoria crítica) que me informava e sobre a qual eu me debruçava para fazer perguntas. A idéia de que a razão instrumental é hipertrofiada no modo de se fazer ciência hoje, eu fui buscar em Adorno. Aprofundando um pouco mais, eu vi que não era só um modo de se lidar com o conhecimento, era um modo de conhecer que, desde a escola, era proposto. Era um modo de considerar, da racionalidade, só um aspecto: o que confirmava o existente como o possível único. A dimensão negativa da razão, que coloca os possíveis, que pergunta pelo que o real poderia ser, pelo que o real não é, eu via como sonogada nos mínimos gestos da cultura escolar. E o sentimento? E a ética? E a estética? E o fazer? ⁽¹⁾ Uma cultura riquíssima (extra-escolar) ficava considerada ali sem valia, ficava (como a classe que a possuía) considerada como um não existir, um não-saber. Os estudos de estética, entre outros, que fui fazendo, ao lado da minha prática como artista (e arte-educadora) me faziam querer sair do “fosso” inarredável dos silêncios e das ausências na Escola.

(1) É a dimensão desejante, que o pensamento construtivista aponta como pilar, junto com a organísmica e a cognitiva.

Tudo o que se acumulou sobre teoria em educação fala da urgência de uma escola pública de qualidade. O cotidiano que se vê fala da pobreza e da distância que há para se percorrer na ida para este alvo. Cruzando uma coisa com outra (a urgência, que aponta para um devir e a necessidade, a pobreza que mostra onde se está), o arte-educador fica perplexo. No esboço das frases, do “não tem nem... que dirá...” você completa a frase com um solilóquio sem fim sobre como não fazer da arte um artigo de luxo. Ou uma sobremesa. Ou um modo continuista de estender o que a estética “global” faz. Ou um modo de estetizar a vida, narcotizando a tensão real entre o reino da necessidade e o da liberdade. O que eu tentava radicalizar (ainda uma vez o sentido é de ir à raiz) era que há dimensões sonegadas (corpos mutilados) na escola e que a arte é um dos modos de se poder trabalhar com a razão de um modo mais totalizador, com a esfera do sentir e do fazer de um modo crítico. As outras questões: a utopia, a cultura, o trabalho, a omnilateralidade, enfim, foram desdobramentos da idéia principal.

O lugar do observador

É importante observar que eu me vinculava às escolas como professora do campo de estágio da UFC, em atuação. E a minha pesquisa carregava esse viés de ser, também, trabalhadora em serviço. As anotações de campo eram complementadas com momentos que eu estruturava para este fim. No entanto, o traço pelo qual eu me fazia conhecer na escola era, antes, o de trabalhadora (professora). O de pesquisadora era um papel coadjuvante.

Este fato me criava sérios problemas. Se, por um lado, me dava uma certa familiaridade com os informantes, o que facilitava a criação de momentos *mais espontâneos para os falantes*, por outro lado, o fato de se estar a fazer coisas no lugar, pode fazer escapar momentos de observação mais estranhada.

O estatuto de professora e de pesquisadora, inegavelmente me dava uma certa “autoridade” que fazia com que os informantes se cobrassem dizer o que acham que uma pessoa como eu espera que eles digam. O fato de eu ser “professora de professora”, como disse uma criança, explicando para outra, conferia um estatuto inarredável. Seria melhor considerar estas mediações a cada procedimento usado ao invés de tentar camuflar os vieses. Por outro lado, o fato de ser vista como “uma colaboradora” na escola, diminuía em muito a estranheza com que se trata pesquisadores, “alguém que só presta atenção e não faz nada”, “a gente fica toda errada com aquela pessoa ali só prestando atenção na gente” - como se referiam alguns.

Nos dois primeiros semestres, eu apenas compilava observações, que também continuaram no terceiro semestre. As entrevistas foram feitas em situações mais estruturadas, sobretudo no último semestre. Cada semestre uma escola era observada, e não as três ao mesmo tempo, como se poderia supor. Como disse, eu aproveitava meu trabalho na escola para conseguir o trânsito necessário aos momentos de observação, sem que isso causasse maior celeuma. (Creio que para mim. Eu ficaria perturbada se, diante de tudo o que eu via e que me viam ver, eu de nada participasse).

As situações de observação fora da escola eu as fiz também aproveitando o vínculo que tenho como trabalhadora (voluntária), que assessora (e coordena) o “Um Canto em Cada Canto”, que cuida da implantação e manutenção de corais infantis (as outras linguagens artísticas são trabalhadas também mas o canto coral é o fio condutor) com crianças das classes populares. As observações em situações de educação não formal e que não envolvem escolaridade foram feitas junto a essa ação educativa.

As duas metáforas que balizam esse olhar: Melancolia e Angelus Novus - o momento do negativo e o imaginário do futuro.

Na fala dos alunos apareceu algo como “a arte que precisa haver na escola é algo assim como a que nasce nos fundos de quintal e na rua”. “Porque todo o mundo que tá fazendo aquilo tá porque quer”. “Porque todo mundo ali tá fazendo aquilo, com gosto, não tem ninguém vigiando”. “Porque nessas horas a gente é o que é. Diz esculhambação, briga”. (Outro interrompe: “Beija”. Riem). “É o mundo”, concluiu. “Escola num é dessas coisa não, tia. Aqui é para se educar”. “Se a tia for fazer essas coisa aqui, deixar a gente fazer como faz na rua... A tia perde a moral”. “Se for assim, eu nem venho para aula. Fico por aí que é melhor”.

Essa arte que os alunos dizem ter lugar nos quintais e nas ruas certamente traz marcas culturais de classe, de gênero - o que faz com que as vestimentas que se quer para elas na escolas não as comportem.

O tempo e o espaço da arte na escola são momentos punctuais: espaço e tempo controlados. Não são dimensões que se expandem no ser indivíduo e coletivo que cresce e se reconhece. O que se quer buscar nesses rituais de escola e nos que foram alijados de seu espaço-tempo são vestígios de dimensões perdidas historicamente e que precisam ser reconhecidas, porque ainda parte do ser vivo que se educa. Ainda que amortecidos, dormentes, esquecidos, esses vestígios da sensibilidade existem - é isso que se quer dizer. Nós os reconhecemos por sinais, marcas, silêncios, rituais, palavras, onde eles utilizam a vestidura possível para aparecer. (Os vestígios da sensibilidade. Perdida?).

Ao tentar ir iluminando essas cenas, esses rituais de escola, penso que se vai iluminando o que foi perdido, deixado a um canto, ora camuflado, ora desvestido de suas cores e características, e travestido em

outras. Essas usurpações não são obra de uma instituição (apenas) como a escola. Toda uma rede de verdades supostas e de violências, com seus símbolos, são produzidas, como uma gosma que escorre desse modo de existir da socialidade, sustentado pelas classes dominantes.

Tentei fazer uma “escritura” dessas cenas e ritos, a partir de uma perspectiva semiótica.

A cena ou o rito produzem, em seus entrelaçamentos, uma quase escrita alegórica, o que faz com que um certo distanciamento facilite a reflexão sobre o que é e o que poderia ser o exercício de crescimento em direções a novas dimensões do ser que aprende.

Em seu trabalho sobre o drama barroco, W. Benjamin escolhe um quadro de Dürer, intitulado “Melancholia I” (Melancolia) para fazer a alegoria de tudo o que a história tem de sofrido, falho, imprimido num rosto. Flávio René Kothe (1978:64) diz que esta “não é uma visão otimista da história, é uma visão que recolhe tudo aquilo que ela poderia ter realizado e não realizou”. E, referindo-se à Melancolia, figura alegórica base do barroco, segundo Benjamin, diz Kothe:

“A distância entre o que poderia e deveria ter sido em confronto com o que foi e é, transforma o rosto em caveira hamletiana. O seu quietismo e rigidez são os da própria história: ela os assume e espelha em si, condenando em fala muda a história. Absorve o negativo em si e por isso não é valorizada. O seu distanciamento aparente é o reflexo da distância entre o que é e o que poderia ser. Pelo fato de mostrar isto, desmistifica, desmistificando, pode ser o caminho para a felicidade. Dando uma visão da vida a partir da morte, mostrando a morte existente na vida, acarreta uma profunda melancolia, mas pode também dar vida à vida”. (ibidem, p. 64).

Num outro trabalho de Benjamin sobre arte moderna (o “Trabalho das Passagens”), Benjamin também escolhe um quadro, agora de Paul Klee, chamado “Angelus Novus” para traçar novamente uma visão alegórica dessa época da história (1939/1940), a partir da alegoria do anjo.

Assim se refere Benjamin: “Há um quadro de Klee, chamado ‘Angelus Novus’. Nele está representado um anjo, parecendo afastar-se de algo, que contempla. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão prontas para voar. O Anjo da história deve parecer assim. Ele tem o rosto voltado para o passado. Onde nós vemos uma seqüência de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que sem cessar acumula ruínas sobre ruínas e as arremessa ante seus pés. Ele gostaria de parar, de acordar os mortos e de recompor o destruído. Mas uma tempestade sopra do paraíso, entranhando-se em suas asas - e é tão forte que o Anjo não pode cessá-las. Esta tempestade empurra-o incessantemente para o futuro, ao qual ele dá as costas, enquanto o monte de ruínas cresce ante ele até os céus. Aquilo que chamamos progresso é esta tempestade”. (KOTHE, 1978:65).

Estes dois quadros, o primeiro revelando a morte existente na vida, ou a distância entre o que é e o que poderia ser, e o segundo, colocando um impulso do olhar para o futuro como inevitável, compulsivo, apesar das ruínas, estas duas alegorias dão conta de balizar duas ordens de preocupações deste trabalho: esta iluminação do momento do negativo no que ele é e, também, a compulsão para se caminhar na direção do imaginário do futuro.

CAPÍTULO IV

Estudo de Cinco Rituais onde se diz que está a Arte da Escola ou Cinco Fugas para uma Dimensão Desejante.

Ritual I

Ritual de Encerramento do ano letivo ou festas comemorativas de datas cívicas ou religiosas do calendário escolar.

Pátio- O lugar da cena I ou Ritual I

O Espaço do Pátio

O Pátio é um lugar descoberto: leva-se sol no corpo inteiro. Costumeiramente é o lugar do recreio e, em datas especiais, o lugar do ritual de comemorações de datas cívicas, religiosas ou referentes ao encerramento do semestre letivo.

No pátio se fala que as crianças estão “liberadas”. As professoras dizem que as crianças estão “liberadas para o pátio” (nunca dizem “liberadas para as aulas”).

Nele se diz que as crianças estão com os “cabelos ao vento” e “soltas na buraqueira”. Ainda sendo uma área da escola (se alguém fizer algo considerado “errado” no pátio da escola, diz-se que ele “feriu as normas do estabelecimento”) é, contudo, uma área menos íntima, onde há mais expansão dos corpos e menos vigilância que na sala de aula. Diz-se do pátio que é o “lugar onde se soltam as crianças”. As professoras pedem para “soltar as crianças mais cedo hoje para o pátio”. Esta ambigüidade de estar dentro da

BH/11

escola mas se estar num recanto dela onde “se soltam as crianças”, também se expressa espacialmente, uma vez que essa área, do pátio, fica na confluência entre as salas de aula e a rua.

No pátio se brinca de bola (diz-se apeans, porque nas escolas que observei nunca houve bola para se brincar). A brincadeira comum ao pátio é “de pega”, de “manja” ou outro tipo de brincadeira de correr e se pegar. Em tese, o pátio é o lugar onde se pode fazer esporte e brincadeiras dirigidas que não se faz em outras áreas da escola. Nas escolas que observei, as situações dirigidas se limitam às aulas de educação física - que não atingem o 1º grau menor.

Nas brincadeiras comuns ao recreio, no pátio, usa-se o corpo inteiro - assim como de corpo inteiro se toma contato com o sol e o vento. Nos jogos do pátio (espontâneos) as crianças correm, pulam, mexem mãos, pés, pernas, braços e cabeças. O tronco também se movimenta. O corpo costuma, nessas horas, estar a esticar-se, expandir-se, abrir-se. Os que não jogam e apenas conversam, o fazem de pé, geralmente, por isso é também característico do modo de estar no pátio, esse jeito de falar com o corpo inteiro. De se mexer com o corpo inteiro quando se fala e ri no pátio. No pátio há mais sons de risos que em outros lugares da escola. Este falar e rir está junto de olhar e ser visto com o corpo inteiro, sentido com o corpo inteiro.

O pátio é o “lugar do riso”. A associação que se pode fazer do riso com a distensão corporal, com o olhar de corpo inteiro a um corpo inteiro, sem o travo das carteiras retendo o movimento... parece significar que o pátio é uma espécie de espaço permitido para o corpo da infância pulsar, com limites. Num momento controlado, em que a escola emudece de um lado, vira-se as costas aos alunos e “solta-se para o recreio” - e aí o pátio parece rir inteiro. No recreio o riso aparece como ajudando a criar um veio, um fiozinho onde escorre a crítica que se esboça, vaga, ao instituído. Ela é feita mediante a gozação, a

palhaçada, a molecagem - que é o que eles dizem que estão a fazer nessas horas. Parece ser a “resposta” corporal ao que está sem espaço para ser elaborado, escutado de outro modo na sala de aula. Essa “resposta” escorre pelas margens. Essa “resposta” à forma e ao conteúdo da cultura escolar necessita de um corpo inteiro que pulse, sinta, pense, aja. E esse corpo inteiro “solta-se” no pátio. Diz-se até o seu contrário: “hoje eu vou prender a 4ª até 9:30, depois é que eu solto”. O olhar do adulto aprende com ou apreende esse desnudamento de se estar solto no pátio? Acompanha esse desnudamento? Nessas horas em que se está “solto no pátio”, as crianças e os maiores ensaiam tomar contato com suas emoções sobre o que vem sendo colocado pela “cultura do antes e depois do recreio”. Um respingo, outro de riso vai atravessando o medo, a repressão internalizada (também) e se articulando num amálgama de irreverência e molecagem. Com o riso, vem depois o chiste, a “presepada”, a “lorota”, a esculhambação (que é a crítica com seu peso e brutalidade), vem também a gozação, a ridicularização, a baderna e as combinações mais “pesadas” para o que fazer dos momentos fora de escola.

Uma professora disse, distraída: “Você já viu pássaros soltos?” É assim”. Parecem pássaros, se os pássaros rissem. O riso sela o nascimento de um discurso que vai sendo costurado com imagem, frase, “mungango” e se construindo pensamento arrumado em seu caminho de ir-se completando. Ainda velado (no pátio ainda há um pouco de medo) o riso vai compondo cenas, rompendo esse monólogo dos currículos e do que “a escola quer da criança”. No pátio “só dá fuleragem, tia” e “conversa frouxa” e, se você olhar bem, você escuta o pulsar de um corpo que ri. Um corpo que vai articulando uma reflexão: a experiência de construir uma fala entre seus pares - e que escorre pelas margens. Esse momento vinha depois do momento (1º tempo) de “correção do dever de casa na lousa” e “exercícios do livro - tarefa de classe”. E antes de “se tirar da lousa o dever de casa”. “A gente queria aprender novas técnicas com as estagiárias da Universidade...” E, logo após: “A gente faz tudo que é de treinamento do Estado sobre construtivismo mas... a realidade da

Escola Pública é outra”. “É a outra” - brincou outra professora que falava vilipendiada por ser “a outra” num triângulo amoroso. E completa, mordaz, sem querer saber de fato (não nessa hora): “Por que é que você acha que não dão certo essas coisas aqui na nossa escola?”

Tempo no Pátio - o lugar da Cena I

O tempo no pátio diz-se que “passa voando”. “A gente nem vê o tempo passar” - as crianças dizem. Parece que quando se vê o tempo passar o tempo é algo maciço como um trem lentíssimo que nos levasse a um lugar que não chega. Sempre há frases como: “Já acabou o tempo?” “Puxa, já?” “Passou rápido!” O tempo do pátio fica, costumeiramente, entre dois momentos grandes em que não se está “solto” como no pátio. Estar no pátio, para as mães é “perder tempo” e “lugar de vagabundagem”. “Eles têm de aprender alguma coisa logo para ganhar a vida” e “no pátio se perde tempo”. Uma criança falou que “estar no pátio é gozar a vida de criança”. Por isso parece ser evidente, para elas, que o tempo no pátio é gozo.

Quando a gente pergunta porque é bom o tempo do pátio, as crianças costumam dizer que “no pátio a gente é dono do tempo”, que “se faz do tempo o que quiser”. Por isso se poderia dizer que o tempo do pátio parece sugerir uma experiência de autonomia das crianças sobre o que fazer do tempo do pátio. Esse “que fazer” desse tempo é negociado entre grupos. “Vamos brincar de elástico” (um elástico que é segurado por duas crianças, uma em frente à outra e que dá margem a que façam simultaneamente uma série de palmas ritmadas, com as mãos uma da outra e, também, alguns malabarismos de mãos e pés). As outras: “Não. De pega, hoje”. “Eu não vou” - disse uma. E outra também. A maiorzinha disse: “Quando tu quiser brincar de elástico, a gente também não vai”. Houve uma negociação longa de silêncios e olhares e, ao cabo de alguns minutos mais, foram brincar de pega.

No pátio também há um “não fazer”. Esse “não se sabe bem o que se vai fazer”, esse “corpo mole” (“a gente fica aqui de corpo mole, é isso que a gente faz do tempo no pátio”, “a gente fica no pátio de corpo mole e o tempo vai passando”) parece fazer parte do gozo e do modo de se usar o tempo no pátio.

“A gente faz o que “pintar” na hora. E isso é que é bom”. Alguém se refere ao tempo no pátio como “um momento sem dever nem obrigação”. Apesar de não haver obrigações a cumprir quanto ao uso do tempo no pátio, exceções são feitas para as aulas de educação física. “A física, mesmo quando tá legal é uma aula, entende? É aquele negócio do comportamento, não conversar, o dever, a obrigação, essa coisa de aula...” Nesses momentos, o pátio funciona como “essa coisa de aula”. Como se não fosse pátio, fosse aula mesmo, “igual lá dentro, só que aqui fora, entende?”

A Cena I

A Cena I mostra os pais e outros adultos da família das crianças numas cadeiras que contornam todo o espaço do pátio. Este contorno vai sendo preenchido, em cadeiras, por dentro, até ficar um espaço ao meio, vago, onde vão acontecer as apresentações dirigidas e as falas dos adultos.

À frente destas cadeiras onde estão os adultos que vão assistir ao encerramento ou à festa, estão sentados, no chão, as crianças do 1º Grau Menor. O preenchimento das crianças e adultos no espaço forma um retângulo: como no retângulo, dois lados iguais têm maior número de pais e crianças que os outros dois lados.

No centro do retângulo acontece uma quadrilha, precedida de outras danças para São João. A quadrilha fora ensaiada por “duas moças da comunidade que sabem os passos”. A quadrilha é com os meninos maiores.

“As outras danças são bestinha, tia. Bom é a quadrilha. Mas a tia só quer fazer com os maiores...” A quadrilha, portanto, é o último número - o ponto alto da festa. É acompanhada por um som que fica sempre chiado, ao amplificar-se. Nos ensaios não havia música, só os ensaios dos passos. “Se a gente não botar para ensaiar bem direitinha, na hora eles erram”. A preparação, os ensaios, portanto, tinham “o objetivo de não errar no dia”.

Imagem “Congelada” da Cena I ou Ritual I:

As crianças dançam a quadrilha, os pais assistem e as tias ajudam a “controlar” os meninos, enquanto outros educadores apresentam os números, dão avisos.

As representações

Quando se perguntou: “A arte na escola, onde está?”, um número significativo de professores remeteu à Cena I: festas de encerramento do período letivo ou comemorações de datas cívicas ou religiosas. Como as que acabei de descrever.

Quanto às representações que os professores fizeram aludindo a estes momentos, vamos transcrevê-las inteiras para, depois, comentar.

Pergunta: A Arte na escola onde está?

Quadro I

Professores

1 - "Nas festas de encerramento do período letivo, claro. Todas as turmas se apresentam... A gente faz aquele ensaio bem um mês antes. Senão elas erram no dia e fazem feio... É jogral, poesia, dança folclórica - nosso folclore não é arte? - e até peça de teatro criada por eles mesmos. Tudo isso não é arte? (Pausa). Agora não é mais tanto... Às vezes não dá para fazer. Já foi melhor. A gente vai se desestimulando com a escola pública e com tudo dela..."

2 - "Nas comemorações de datas religiosas... Datas cívicas... do calendário escolar. São momentos em que a gente mostra nossa arte. A parte religiosa é uma coisa da cultura do nosso povo e a cívica... por que não? Já foi mais... Antes... a gente fazia a coroação no mês de Maria... Maio, né? Com os contos e os dramas da ... da liturgia, não é? Os meninos e meninas, até as meninas, têm vergonha dessas coisas... e fazem um mungango. Mas eu acho que aquilo mexia com todo mundo. Eram dramas lindos, todo o mundo gostava... Os cantos... Tinha parte falada e parte cantada no drama todo... Eu acho que essa coisa de TV, do...(Pausa) Mudou muito. Não sei... A educação toda. Os alunos agora vão tendo aquela mentalidade de se envergonhar com essas coisas... Datas cívicas, então... Mas a arte estava aí"

3 - "Nas datas cívicas. República... Independência... Libertação dos escravos... Tem ainda um pouco... (Pausa). Arte na escola. (Pausa). Era mais. Não era assim uma coisa moderna mas tinha. O hinário oficial, tinha... Pelo menos isso se aprendia de música. O chamado canto orfeônico... eu peguei. Esse tempo eu ainda peguei. Isso foi tirado... Podia ser... Uma coisa mais... Atual. Isso foi tirado e não se botou nada no lugar"

4 - A arte na escola está sobretudo nas comemorações. Datas festivas, Cívicas, Religiosas, também. Quando se falava em religioso vinha na cabeça um bocado de coisa da Igreja que não se aceitava mais... Chegou uma hora que isso foi perdendo. Aí tiveram de se renovar. Rever essa coisa de culto exterior... Tava exterior demais, a Igreja. Vieram outras informações... O que eu sei é que havia pastoril... Pastoril todo fim de ano... E a arte parecia mais viva que agora. Na escola, que eu tou falando”.

5 - “Todo o mundo achava ruim. Cansativo. Chato. Solenidade tem essa coisa insuportável de custar muito. E de não ser mais espontânea. É, mais feliz, você tem razão. A gente tinha dificuldade de manter a disciplina com eles. Quando não era hasteamento da bandeira, era discurso. Ou tinha falatório demais. Aquela coisa moralizante demais. E falsa. Todo o mundo via que era falsa. (Pausa). Não sei se foi a ditadura, a repressão violenta aquele tempo enorme... Agora é a desmoralização que é a corrupção... do presidente, dos governantes, dos políticos... A meninada não distingue: bota tudo num saco só: povo, político, bandeira. Eles acham esse negócio de civismo uma babaquice. Não sei se é porque eu fui de política estudantil... A meu ver, faltou a medida. Porque pátria... não são esses ... que passam... O povo é sempre pátria. E sempre há o povo”.

6 - “Nas comemorações do ano letivo: final de semestre e datas de festas do calendário oficial. Isso era sempre horrível. A gente ficava quatro horas em pé, no sol quente, as crianças suadas, com sede, com fome e a gente segurando as pontas para bagunça não tomar de conta... E esperando às vezes para dizer uma frase, num drama, num jogral ou... Eu achava uma coisa tão formal que matou... Hoje pelo menos a gente vai buscar o cívico cantando, poetando... Até o nome, cívico, eu acho que não é isso. A gente vai buscar coisas que são da vida mesmo. Um exemplo? Uma festa de encerramento do ano passado. Um grupo de alunos fez um menino de rua nascendo nas ruas de hoje. Jogados como são. A pergunta era pelo sentido do Natal: a gente tinha

algo a ver com aquilo? E se Jesus nascesse hoje ali? Eu acho isso melhor que aquela decoração toda que tinha nessas horas. (Rí). Tudo era muito decorado. Nos dois sentidos.

7 - “Nas festas de final de semestre e datas festivas, a arte tá ali. A gente não sabe bem como vai ser cada vez.... Porque a gente não tem uma formação para isso... mas as pessoas, os alunos, as professoras têm tanta coisa dentro delas para expressar, pra dizer, que isso acaba explodindo numa hora dessas. A arte é essa coisa que a gente nem segurando mais, explode”.

8 - A arte está ... nestas datas.... Nestas festas de escola. Comemorativas... Entrega de boletins... O que eu não gosto disso é a obrigação de fazer isso como se a gente tivesse de mostrar serviço que tudo tá funcionando direito (e não tá) e que a diretora imprime uma ordem a tudo... Precisa que esse momento da arte seja um postal? Um cartão de visitas da escola? Esse lado obrigatório... Só obrigatório, não. Tem mais... eu não acho... Não bate com o lado da arte. As professoras devem organizar a programação... Não tou fugindo das responsabilidades, não. Mas o mesmo... ramerrão... Acaba... O lado da espontaneidade, da criatividade, essas festas não tiram não. Não tiram e dão só o gostinho. Fica o eu das crianças preso, querendo se botar para fora sem saber. A gente se perde, eu acho. Misturou o novo e o antigo de um jeito que eu acho que a gente se perdeu”.

Pergunta: Onde está a arte da escola?

Aluno:

- Nas coisas que a gente inventa. Como? Quando? Quando as tias pedem. (Pausa). Nas datas. Às vezes o trabalho é apresentar uma música que a gente criou... Ou uma peça... Um ... painel, né? A nossa turma uma vez fez um rap com música e a coreografia. A letra era sem fim. (RI). Foi a maior

comédia. O assunto era a incompreensão dos adultos e a esculhambação que tá o mundo. Pela Bela Vista a gente dá uma geral no resto. É só aumentar o visual, a dose... porque a loucura é a mesma... a arte na escola é a única hora que a gente olha pro mundo e diz: não é nada disso, ó, cara”.

Situação de entrevista em grupo. A pergunta foi a mesma: “a arte da escola, onde está”?

(Era recreio e esse era o “grupo dos fora de faixa”. Da 4ª Série. Algumas professoras dizem que “é a turminha que não quer nada”. A diretora “tá de olho neles, para botar para fora. Porque ela soube que eles tão formando uma “gangue” - disse outra professora).

- “Nas festas da escola. De entrega de notas em meio de ano...”

- Tem no fim, galalau.

- No fim e no meio, tanto faz, babaca.

- Deixa o cara falar, macho.

- ... O Grêmio... dos caras do outro turno... Do sistema de TV...

Eles organizavam esse lance.

- Tinham um conjunto... No final tocavam... Uma coisa para valer.

- Eu acho que as professoras tinham preguiça (RI).

Elas deixaram por conta da rapaziada e a rapaziada tomava de conta mesmo.

- Elas ficam muito nervosa porque elas querem organizar demais... (Ri) E a gente quer mais é curtir.

- O Grêmio organizava concurso de poesias... Festival de música... Tanta coisa... Mas a direção cortou. Disse que tem uns maconheiros no meio... Cortou.

- Parece que teve um que foi criticar a escola. Ela cortou. Com o Grêmio organizando, eu acho que tinha arte. Com a diretora é paieza*. A gente fica só se lembrando de quando o Grêmio se metia.

- É uma briga por poder. E sempre a escola ganha. É um jogo que a gente já sabe quem vai ganhar. Não tem graça. O que vem no meio é queixo*.

- Professor não devia ficar queixando os alunos. Eles deviam queixar a direção, que é quem pega no pé deles. Eles dizem que não concordam com isso e aquilo.

- Quase dá para acreditar. (Riem).

- A corrupção... O autoritarismo... Eles dizem que são contra. Mas na hora do “vamo ver” eles roem a corda. E a direção continua dando as cartas.

- E dizendo que recebe ordens. (Riem).

- Paia. Paieza.*

* “Paieza” tem acepção de coisa ruim, de categoria inferior.

- Quando a gente disse a ela que ficar na escola é sacrifício, o maior sacrifício, parecia que a gente tava xingando a mãe dela. Mas é.

- Vamos nessa, cara.

- Daqui há pouco termina o recreio, cara.

- Uma coisa eu digo: a gente aprende tudo que é de queixo na Escola. Como é queixo? É assim: a gente sabe, todo mundo, quem tá dizendo sabe e quem tá escutando sabe, que aquilo ali não é assim, aquilo que a pessoa tá dizendo. Mas ela continua dizendo, explicando o que a gente, e ela também, vê que não é. É queixo*. (Todos riem).

- Queixudo.

- Tu que é... (Riem)".

Comentando a Cena I, vemos que, de acordo com Susanne Langer, “a linguagem, na acepção estrita, é essencialmente discursiva, possui unidades permanentes de significado, combináveis em unidades maiores: possui equivalências fixas que possibilitam a definição e a tradução; suas contrações são gerais, de modo que ela requer atos não-verbais, como apontar, olhar, ou inflexões enfáticas de voz para consignar denotações específicas a seus termos. Em todas essas características salientes, ela difere do simbolismo sem palavras, que não é discursivo e, intraduzível, não admite definições dentro de seu próprio sistema e não pode transmitir diretamente generalidades

* Queixo tem acepção de “conversa fiada”, falação enganosa, lorota. É um modo de mentir requintado, utilizando-se as sinuosidades da linguagem.

Os significados fornecidos através da linguagem são sucessivamente entendidos e reunidos em um todo pelo processo chamado discurso; os significados de todos elementos simbólicos que compõem um símbolo maior e articulado são entendidos apenas através do significado do todo, através de suas relações dentro da estrutura total. Seu próprio funcionamento como símbolos depende do fato de estarem envolvidos em uma apresentação simultânea e integral. Essa espécie de semântica pode chamar-se “simbolismo apresentativo”, para caracterizar sua distinção essencial em face do simbolismo discursivo, ou “linguagem” propriamente dita “(LANGER, Susanne. Filosofia em Nova Chave, SP, Perspectiva, 1971. apud KOUDELA, 1991:)”.

Nas escolas que observei não havia arte-educadores. Algum dos professores se destacava e era qualificado para “essa parte das tarefas da Escola”. Geralmente essa pessoa, que era posta de fato como um arte-educador, recebia o apoio inicial da direção e dos professores, em sua maioria, que ficavam contentes por ter achado quem cuide dessa “parte de ensaios das festas e das festas mesmas”. E suspiravam: “Meu Deus, é um trabalhão!” Uma professora, religiosa, que tinha tomado a si a tarefa “dessa parte religiosa e de educação artística”, uma vez comentou, desapontada:

“... quando a gente vai querer fazer algo junto aos temas e situações que são trabalhados pelos outros professores, fica aquele ar de constrangimento... Como se a gente tivesse fora do lugar... Tomando um lugar... Como se a gente quisesse entrar na seara alheia...” E, doutra feita: “... um trabalho cotidiano, mais prolongado com a criança não é nem pedido nem querido... O que se deseja é essa coisa de ter aquela apresentação, de ver aquela coisa arrumadinha e bonita no final... Porque a maioria dos professores acha que educação artística bagunça a cabeça das crianças. Na questão da disciplina. E, para fazer qualquer coisa, toma um tempo muito grande. Aí fica

só essa coisa de encerramento, dia das mães, semana da Páscoa, da Pátria, da Criança, dia do Índio. “É como se a gente tivesse de cumprir aquele ritual...”

Noutro momento, ainda: “tudo parece dizer que esse pátio nas festas e datas assim é o espaço permitido para trabalhar com essa parte das pessoas que a gente esqueceu. Qual parte? Eu poderia dizer que é aquele dom da música, por exemplo. Mas não é dom não, que todos têm e dom parece ser coisa de privilégio. Poderia dizer expressão, criatividade, alegria, espontaneidade... Mas não é. Prá mim é uma pessoa inteira que fica muda... assistindo ... as aulas. Assistindo que lhe digam que é só aquilo... Prá mim, religião acorda a pessoa para justiça do mundo. E arte, para vida...”

Depreende-se destas falas uma concepção de arte em que se parece colocar a educação artística dentro do campo da educação estética. FUSARI (1992:56) sustenta que “é importante que os cursos de arte sejam pensados também pelos caminhos de uma educação estética, a qual deverá articular-se com esse “fazer” (o fazer artístico), partindo do contexto da percepção, do uso, conhecimento, apreciação e crítica artística. A educação estética irá contribuir para a ampliação das habilidades já existentes, estabelecendo no processo educacional a ponte entre o fazer e o refletir”. E, ainda, “não existe na maioria dessas escolas, um trabalho ativo que mobilize reflexões de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas, como deveria ocorrer numa proposta de educação estética”. “... a educação estética assemelha-se profundamente com a educação intelectual, principalmente por aprofundar o interesse cognoscitivo e desenvolver o processo de percepção e capacidade de observação”. (ibidem p. 57).

A especificidade da arte como trabalho humano.

FUSARI e REZENDE, citando Thomas Munro e Sofia Morozova, chamam a atenção para que o processo artístico não se fie unicamente numa produção final e em “técnicas” isoladas, em que pese a reconhecida importância (que Rezende e Fusari sublinham ser consensual, em arte-educação) de se trabalhar atividades artísticas nas oficinas e salas de aula, valorizando como básico o aspecto do “fazer” na arte.

Pareyson (1993) diria mesmo que esse fazer é fundante na experiência artística. A essencialidade da arte estaria no que ele chama formatividade - essa formatividade estabelecendo-se, na arte, de um modo específico e intencional.

“Como operação própria dos artistas a arte não pode resultar senão da ênfase intencional e programática sobre uma atividade que se acha presente em toda a experiência humana e acompanha, ou melhor, constitui toda manifestação da atividade do homem.

Essa atividade, que de modo genérico é inerente a toda a experiência e, se oportunamente especificada, constitui aquilo que propriamente denominamos arte, é a “formatividade”, um certo modo de “fazer” que, enquanto faz, vai inventando o “modo” de fazer: produção que é, ao mesmo tempo e indissolivelmente, invenção. Todos os aspectos da operatividade humana, desde os mais simples aos mais articulados, têm um caráter, ineliminável e essencial, de formatividade. As atividades humanas não podem ser exercidas a não ser concretizando-se em operações, isto é, em movimentos destinados a culminar em obras. Mas só fazendo-se forma é que a obra chega a ser tal, em sua individual e irrepitível realidade, enfim separada de seu autor e vivendo vida própria, concluída na indivisível unidade de sua coerência, aberta ao reconhecimento de seu valor e capaz de exigí-lo e obtê-lo.

Nenhuma atividade é operar se não for também formar, e não há obra acabada que não seja forma”, (ibidem, p. 20).

Vemos aí que o ato de formar é uma exigência até para operações do pensamento. “Toda operação humana é sempre formativa, e até mesmo uma obra de pensamento e uma obra prática exigem o exercício da formatividade”, (ibidem, p. 25). Ele envolve aspectos de produção e invenção - todavia, também estes aspectos acontecem nas outras experiências da ciência e nas atividades produtivas. Nesse sentido, diz-se que todas as atividades têm um operar formando obras, açambarca toda a pessoa humana: não aconteceria, pois, situações em que a formatividade se faria sem as atividades do pensamento e vice-versa. Ocorre, todavia, que há algumas capacidades que ficam subordinadas a outras - embora Pareyson se pronuncie pela unitotalidade da pessoa, nos seguintes termos:

“Nenhuma das atividades humanas consegue especificar-se em uma operação sem a conspiração, a contribuição, o apoio e o controle de todas as outras, cada uma das quais, no mesmo ato de subordinar-se a ela, continua todavia agindo em seu caráter próprio: não se pode pensar sem ao mesmo tempo agir e formar, nem agir sem ao mesmo tempo pensar e formar, nem formar sem ao mesmo tempo pensar e agir. Conforme a posição que assumem dentro de uma determinada operação, as atividades humanas se fazem portanto, a cada vez, específicas ou comuns, predominantes ou subordinadas, intencionais ou constitutivas.

A necessidade da concentração de todas as atividades em uma operação específica é garantida pela unitotalidade da pessoa, e esta, como autora da própria operação, coloca-se nela por inteiro, com todas as suas possibilidades e atitudes próprias” (ibidem, p. 24).

Acontece, porém, que a arte, se é sempre formativa, por ser operação humana que abarca toda a vida espiritual, possui a especificidade de ser “formatividade pura”. Esse conceito de Pareyson parece-me próximo da idéia de Kant sobre a arte como finalidade sem fins. A forma sendo a razão de ser primeira, sobrepondo-se ao valor de uso dos objetos (à utilidade). Assim explicita Pareyson:

“...Mas na arte essa formatividade, que investe toda a vida espiritual e possibilita o exercício das outras operações específicas, se especifica por sua vez, acentua-se no predomínio que subordina a si todas as outras atividades, assume uma tendência autônoma, rumo independente, direção diferente, e, ao invés de apoiar as outras atividades no exercício das respectivas operações, mantém-se por si mesma, fazendo-se intencional e fim em si mesma” (ibidem, p.25).

A forma do pensamento subordinar-se à intenção formativa, na Arte, certamente difere do pensamento como um fim em si mesmo, como na pesquisa filosófica ou científica. Esse pensamento, para Pareyson, é de uma determinada espécie: tem como função precípua o juízo crítico, que exerce seu poder no curso mesmo de formar a obra, essencialmente. “A arte é constituída pelo pensamento porque a pura formatividade só consegue efetivar a própria específica operação quando mantida e controlada pelo vigilante exercício do pensamento crítico” (ibidem, p. 27).

É interessante notar que a ultrapassagem do senso comum, em busca de posicionamentos mais analíticos, mais críticos, que ajudem a “discriminação entre qualidades perceptuais e imagens, bem como o desenvolvimento de níveis de percepção e composição” não precisa ser feita com o abandono das influências artísticas da comunidade local. Fusari e Rezende citam Thomas Munro, que se posiciona, sobre o assunto, nestes termos:

“A herança cultural deve ser apresentada aos estudantes gradualmente, em tal qualidade e seleção que possa ser melhor apreendida, apreciada e entendida em cada fase do desenvolvimento... O estudante deve comparar os trabalhos da população de sua localidade e essa produção pode ser desenvolvida e enriquecida sem perda de suas características”, (FUSARI, 1992:58).

Certamente que a percepção da escola como incentivadora das manifestações artísticas que se presentificam nas “datas” e comemorações do calendário oficial escolar, ainda parece se situar num nível mais rudimentar. Não vai aí nenhum juízo de valor. É que, talvez, começar por um caminho de alfabetização estética seja algo que envolveria uma análise mais global e um estudo perceptivo das imagens, dos símbolos e gestos da nossa cultura. O trânsito de formas de trabalho mais apresentativas até incluir a discursiva parte da experiência sensório-corporal mais primitiva, envolvendo as funções mais elementares de nossos olhos, ouvidos e mão, base do perceber, e que constituem uma moldura que é a vivência primeira, básica, a “leitura” de códigos que não são só leitura e escrita e que envolvem uma espécie de “formação da sensorialidade”, na acepção de Brecht. Eu diria que haveria de ter uma “formação da sensibilidade”- ao lado do contato com a expressão da subjetividade, a reflexão e a análise irem se re-olhando. O trabalho com os símbolos não envolve, como eu ia dizendo, apenas a dimensão lógica e lingüística - ele trabalha com uma fonte maior que é o sentimento e as formas.

O sentimento, em Arte, como “qualidades experimentadas”.

Distinguindo a forma discursiva e a apresentativa como espécies de trabalhos distintos com o simbolismo, Koudela explica (1991):

“As polaridades que envolvem as discussões em estética são problemas reais, que envolvem tanto a expressão do artista como a impressão do espectador (a recepção).” O uso mais célebre dessa polaridade de “princípios” opostos é a graduação feita por Nietzsche de todas as obras de arte entre os extremos do puro sentimento e da pura forma, e a sua classificação em dionisíacas ou apolíneas segundo a preponderância de um ou outro princípio. Efetivamente, esse tratamento de uma antítese básica na teoria da arte absorveu toda uma classe de “polaridades” relacionadas: emoção-razão, liberdade-restrição, personalidade-tradição, instinto-intelecto, e assim por diante”. Susane Langer não aceita que haja de fato polaridade entre sentimento e forma mas uma associação. Sentimento, para Langer, são qualidades não-sensoriais que envolvem o Eu subjetivo. A idéia de Langer retoma Baensch, para quem os sentimentos enquanto “qualidades experimentadas” contêm um caráter muito concreto e particular. De Baensch:

“... Na vida e no pensamento científico, nada nos serve a não ser abordá-los (aos sentimentos) indiretamente, correlacionando-os com os eventos descritíveis, internos e externos a nós, que os contêm e, assim transmitem-nos, na esperança de que qualquer pessoa que relembre tais eventos será assim levada de alguma forma a sentir as qualidades emotivas, também, para as quais queremos chamar sua atenção”. (BAENSCH, *Kunst und Gefühl*. Logos II, p. 5 e 6 apud LANGER, 1980:23).

Com isto, vê-se que o problema da arte não seria mobilizar uma espécie de memória emotiva ou colocar sentimentos para deleite, para a experiência, somente, mas para o conhecimento sobre eles. Para Baensch, esta é a própria definição da arte, senão vejamos:

“... Como podemos captar, reter e manipular sentimentos, de forma que seu conteúdo possa ser tornado concebível e ser apresentado à nossa consciência, sob uma forma universal, sem que sejam entendidos no sentido

estrito, isto é, por meio de conceitos? A resposta é: Podemos fazê-lo criando objetos nos quais os sentimentos que procuramos reter estejam incorporados tão definitivamente que qualquer sujeito, quando confrontado com tais objetos e dispostos enfaticamente em relação a eles, não pode deixar de experimentar uma apercepção não-sensorial dos sentimentos em questão. Tais objetos são chamados “obras de arte”, e por “arte” designamos a atividade que os produz”. (BAENSCH, apud LANGER, 1980:23). Baensch vai tratar de nos levar para os meandros da idéia de arte como Forma Significante. Todavia, ele nos propõe uma questão que, para Langer, é a nova chave na filosofia: a idéia do sentimento na arte. Langer vai buscar, no estudo das estruturas tonais da música, semelhanças lógicas com as formas dos sentimentos humanos - grandeza, brevidade, fluência, estagnação, conflito, decisão, crescimento, atenuação, etc. - e propor essas semelhanças como padrão da “senciência” (substantivamente, o que sente ou é sensível). Todavia, ela faz uma distinção entre captar objetos que dão prazer sensorial, ou sensorialidade, do que ela chama de sensibilidade, que seria uma relação mais vital e intimamente importante com a vida dos sentimentos. A tentativa de Langer é de partir da idéia de obra de arte como “forma significativa”, que envolve uma “expressão articulada do sentimento, refletindo as verbalmente inefáveis e portanto desconhecidas formas de sensibilidade”. (1980: 41).

O conceito de “importe” talvez esclarecesse melhor o que Langer tem perseguido nesse sentido. Ela parte do estudo da música para concluir que:

“A música tem importe (na impossibilidade de encontrar um termo que corresponda exatamente à palavra inglesa “import”, que em lógica significa “conjunto das idéias ou dos sentimentos que uma palavra ou uma expressão desperta em um meio social dado, além do que esta palavra ou expressão designa literalmente...) e esse importe é o padrão da sentiência - o padrão da própria vida, como é sentida e conhecida diretamente. Chamemos,

então, a significação da música de “importe” vital ao invés de significado, usando “vital” não como um vago termo laudatório, mas como um adjetivo qualificativo que restringe a relevância do “importe” ao dinamismo da experiência subjetiva” (1980:34).

Lidar com o paladar, sentir perfume doce, pôr o tato num tecido delicado, macio, sentir prazer através do sensorio, não é experiência estética. Também a produção de uma mercadoria é diferente de quando um artesão cria uma coisa bela - haveria de ter, nessas formas algo de “criação” que faz com que arte seja “a criação de formas simbólicas do sentimento humano” (p. 42). Segundo ainda Langer:

“Um artefato enquanto tal é simplesmente uma combinação de partes materiais, ou uma modificação de um objeto natural a fim de servir aos propósitos humanos. Não é uma criação, mas um arranjo de fatores dados... Uma obra de arte, por outro lado, é mais do que um arranjo de coisas dadas - mesmo de coisas qualitativas. Emerge, do arranjo de tons e cores, algo que não estava ali antes, e isso, mais do que o material arranjado, é símbolo da senciência.

A feitura dessa forma expressiva é o processo criativo que alia a suprema habilidade técnica do homem no serviço de seu supremo poder conceitual, a imaginação. Não é a invenção de novos aspectos originais, não é a adoção de temas novos, que merece a palavra “criativo”, mas sim a elaboração de qualquer obra simbólica de sentimento, ainda que no contexto e no modo mais canônicos” (ibidem, p. 43). E segue, Langer, pretendendo expor esse conceito em cada campo das artes, tentando calcá-lo com o que ela diz ser mesmo uma teoria filosófica da arte.

Esta aparente digressão serve-nos para, desde já, propormos algumas assertivas:

- Sensibilidade não se reduz a sensorialidade;
- Sensibilidade parece implicar também um construto não discursivo;
- Para falarmos em educação estética talvez devêssemos desde já admitir que há uma reflexão analítica, crítica, um ato do pensamento discursivo mesmo, que também pode ser mobilizado (é necessariamente mobilizado?) para o “conhecimento do sentido”. A fruição, portanto, não envolveria só uma apreensão sensória do objeto artístico mas mobilizaria as idéias e sentimento que constituem a sciência ou a região que eu chamaria da sensibilidade;
- A obra de arte não é um arranjo “coisal” do artefato mas, através da imaginação criadora cria símbolos expressivos que contêm sentimentos;
- Estes sentimentos são percebidos pelo receptor da obra de arte de um modo que não se reduz ao modo lógico discursivo da razão;
- Isso não exclui que haja uma parte da razão que como que dialoga (ou “encaixa”?) este construto não discursivo numa estrutura perceptiva que poderíamos também chamar conhecimento e conhecer.

A professora religiosa que entrevistamos, certamente percebia essa “inteireza” dos aspectos que deviam ser mobilizados pela experiência artística. O fato de a escola pensar no “produto final” (na festa) talvez não devesse ser tomado por nós na conta de (apenas) preocupações motivacionais exteriores à que envolve a necessidade da arte. Servir de “cartão de visita”, de “postal”, de “fazer bonito” talvez devesse nos lembrar que é a obra de arte (o produto final, como diz-se na linguagem cotidiana dos arte-educadores) que, enfim, deu àquelas pessoas o sentimento de gostar de arte. A estese foi

experimentada com a obra concluída... e não com o processo, poderíamos dizer.

Essas preocupações, todavia, não me autorizam a simplificar as questões (ou, simplesmente, a pôr as questões) do modo como essas escolas têm colocado. Esses “rituais” das festas são um entre tantos que, cotidianamente, prefiguram um tipo de homem que se está a reduzir em suas possibilidades de criar algo novo em termos de convivência humana e de qualidade do humano. Por enquanto, resta-me ir, como sismógrafos, registrando os sinais desses estranhos corpos atrofiados na escola. Vamos buscar esses sinais na dor nossa de cada dia, no sacrifício como disse o aluno (e, nós sabemos, nem só disso vive a escola) para tentar tatear na busca do caminho (sinuoso? tortuoso? doce?) da sensibilidade.

Voltando à Cena I ou ao Ritual I, vimos que a criança carrega, no pátio, junto com a idéia dessa festa e dessa arte, o olhar do adulto (do que o adulto quer ver nele). Ou: do que os educadores acham que os pais querem ver nos filhos. Poder-se-ia dizer que, inadvertidamente, talvez, os educadores atropelam o processo que vai desembocar na criação dos produtos de arte (no caso, a representação escolhida (de produto artístico) são as festas com suas apresentações constando das diversas modalidades de expressão artística). Poder-se-ia dizer também que é característico desse modo de fazer arte que o olhar do adulto se faça dentro e antes de qualquer experimentação mais espontânea.

Nesse Ritual ou Cena pode-se ver (e ter sobre ela) falas que nos remetem às primeiras incursões da arte na escola: um discurso sobre Cultura como uma espécie de humanismo no plano ético e político, vago, que não apontava para *contradições* nem conflitos reais. Uma certa idéia de cultura como ilustração, aliada à civismo. Um civismo que compunha-se, em grande parte, de um trabalho sobre o hinário oficial e sobre danças evocadas como

tradição folclórica. O discurso que tem esse “lugar” situa-se historicamente, no Brasil, no período do que Libâneo e Savianni chamam de ideário educacional tradicional. Seu momento histórico antecede a eclosão do movimento escolanovista em nossas plagas.

É desse ideário uma crença e um louvor ingênuo (quase) na idéia de se “ter cultura” e de se “ser um indivíduo culto”. Essa apologia do “culto” era feita em oposição aos “não-cultos”: os que não tinham a educação escolar de nenhum modo ou a tinham em bases menos profundas e continuadas. Essa visão do saber do povo como um não-saber e de sua cultura como um “não ser culto” ou “incultura” é expressa desde essa cena, no único papel que se dá aos pais na Escola: o de assistência que, nos rituais de fim de semestre ou ano letivo, aplaude sentada o que a escola quer lhes mostrar, quer lhes deixar ver.

O Processo de Reificação das Consciências

"A denúncia daquilo que atualmente passa por razão é o maior serviço que a razão pode prestar". (Rouanet)

"Chega um tempo em que não se diz mais:

Meu Deus

Tempo de absoluta depuração

Tempo em que não se diz mais: meu amor

Porque o amor resultou inútil

E os olhos não choram

E as mãos tecem apenas o rude trabalho.

E o coração está seco.

(Carlos Drummond de Andrade)

O poeta Drummond não diz a palavra crise. A relação com Deus, com o outro, consigo foi esvaziada. O próprio sentimento do mundo, expresso no "choro" e no "coração seco", parece desnecessário. Sobrante, eu diria. Mais embaixo, no meio do poema, ele parece nos dar uma chave: "És todo certeza, já não sabes sofrer". O homem atrelou-se ao existente, e este arvorou-se como a única possibilidade de ser e de socialidade. O não sofrer que Drummond alude, seria talvez uma conformação, na própria esfera do sentir, das emoções, à racionalidade afirmativa de um real posto como único possível. Quando a libido e todo o potencial revolucionário pulsional capitula ante um tipo de razão que apenas reafirma o existente, o que há que ser feito? Se você "já nem sofre", já nem sequer percebe a dor como dor. Se você "já nem sofre", você também parece dizer que um tipo de racionalidade mantenedora da ordem

que aí está, se mantém às expensas dessa negação. Clarice Lispector (LISPECTOR, 1992, p. 61-62) em seu conto "O Ovo e a galinha" metaforiza esta discussão nesses termos:

"A galinha que não queria sacrificar a sua vida. A que optou por querer ser "feliz". A que não percebia que, se passasse a vida desenhando dentro de si como numa iluminura o ovo, ela estaria servindo. A que não sabia perder a si mesma. A que pensou que tinha penas de galinha para se cobrir por possuir pele preciosa, sem entender que as penas eram exclusivamente para suavizar a travessia ao carregar o ovo, porque o sofrimento intenso poderia prejudicar o ovo. A que pensou que o prazer lhe era um dom, sem perceber que era para que ela se distraísse totalmente enquanto o ovo se fazia. A que não sabia que "eu" é apenas uma palavra que se desenha enquanto se atende ao telefone, mera tentativa de buscar a forma mais adequada. A que pensou que "eu" significa ter um si-mesmo. As galinhas prejudiciais ao ovo são aquelas que são um "eu" sem trégua. Nelas o "eu" é tão constante que elas já não podem mais pronunciar a palavra "ovo". Mas, quem sabe, era disso mesmo que o ovo precisava. Pois se elas não estivessem tão distraídas, se prestassem atenção à grande vida que se faz dentro delas, atrapalhariam o ovo".

Na história, o despertar do sujeito (a galinha do conto) implica reconhecer que há um poder que aniquila o "eu" que quer ter um "si-mesmo", em nome de que o que há é a feitura do ovo. E para fazer-se o ovo anula-se o sujeito, a galinha. Suas preciosas penas (que ela julgou preciosas) só interessam para reproduzir o ovo, travessia na qual o sofrimento não pode ser aniquilador, pois se iria pôr tudo a perder: o ovo e a galinha.

Este eu abstrato (como um nome que se rabisca enquanto se fala ao telefone) confere ao poder coletivo a posse de si. E aí se vê outra traição: a dominação tem a máscara do coletivo.

"As galinhas prejudiciais ao ovo são aquelas que são um "eu" sem trégua. Nelas o "eu" é tão constante que elas já não podem mais pronunciar a palavra ovo". O "eu" se estabelece quando se aceita a alteridade, a diferença. Para haver o "eu" há que haver o outro. E o não - eu e a negação da diferença é também a afirmação do totalitarismo que se revestiu (ou desvestiu?) de esclarecimento.

Também na teoria, "o esclarecimento expulsa da teoria a diferença. Ele considera as paixões "ac si quaestio de lineis, planis aut de corporibus esset" ("como se fosse uma questão de linhas, planos ou volumes"). A ordem totalitária levou isso muito a sério. Liberado do controle de sua própria classe, que ligava o negociante do séc. XIX ao respeito e amor recíproco Kantianos, o fascismo, que através de uma disciplina férrea poupa o povo dos sentimentos morais, não precisa mais observar disciplina alguma. Em oposição ao imperativo categórico e em harmonia tanto mais profunda com a razão pura, ele trata os homens como coisas, centros de comportamentos" (ADORNO, 1985:85).

É com a idéia de que essa grande vida não seja apenas uma palavra vã que os pensadores da chamada Escola de Frankfurt vão se insurgir e elaborar as bases do que eles intitularam de Teoria Crítica.

O Instituto de Pesquisas Sociais foi o local onde inicialmente se aglutinaram Erich Fromm, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Ernst Bloch, entre outros colaboradores da chamada Escola de Frankfurt, Alemanha, cidade onde ficava o Instituto. Inicialmente desenvolvendo pesquisas sobre a estrutura sócio econômica da sociedade burguesa, desde o ano de 1923, quando o Instituto foi criado, nos anos posteriores a 1930, passaram a dedicar-se à crítica radical da superestrutura cultural. Perseguidos pelo nazismo (a maior parte dos membros do Instituto eram judeus), mudaram-se de local, sucessivamente, para Genebra (1933),

Nova Iorque (1934), Los Angeles (1941) e, em 1953, re-estabeleceram-se novamente em Frankfurt, na Alemanha. Financiado por um rico comerciante de cereais da Argentina e que mantinha vínculos parentais com um dos membros do Instituto, essa independência financeira favoreceu-os nos posicionamentos críticos que lhes caracterizaram a atuação.

Para a Escola de Frankfurt, fazer a crítica da razão que se constituía como ápice do Iluminismo era também fazer a crítica da Ciência e da sociedade que instituiu essa racionalidade dominante. Criticar o positivismo, que se atinha à constatação dos fatos e os colocava numa moldura de afirmação do progresso da ciência, que por sua vez validava o que se convencionou chamar progresso social - esse o primeiro ataque dos frankfurtianos. Marcuse apresenta as bases do positivismo (contra as quais vai-se apoiar a crítica frankfurtiana) do seguinte modo:

"Desde a primeira vez em que foi utilizado, provavelmente na Escola de Saint-Simon, o termo positivismo tem abrangido:

1) a validação do pensamento cognitivo por meio da experiência dos fatos;

2) a orientação do pensamento cognitivo para as ciências físicas como um modelo de certeza e exatidão;

3) a crença de que o progresso do conhecimento depende dessa orientação. Conseqüentemente, o positivismo é uma luta contra toda metafísica, transcendentalismo e idealismo considerados como modos de pensamento obscurantistas e retrógrados. Na medida em que a realidade dada é cientificamente compreendida e transformada, na medida em que a sociedade se torna industrializada e tecnológica, o positivismo encontra na sociedade o meio para a realização (e validação) de seus conceitos - harmonia entre teoria e

prática, verdade e fatos. O pensamento filosófico se torna pensamento afirmativo; a crítica filosófica se exerce dentro do quadro de referência da sociedade e estigmatiza noções não-positivas como mera especulação, sonhos ou fantasias "(GIROUX, 1986:.)

Os modos de se compreender a razão estão em relação com o modo como se dá o trabalho histórico do homem. Quando, com o iluminismo, o procedimento das ciências exatas se torna o próprio "ritual do pensamento", "o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele produz para que ela possa, finalmente, substituí-lo" (ADORNO, 1985: 37).

A exigência de pensar o pensamento reduz-se a transformá-lo em coisa, em instrumento - como se um determinado modo de se fazer ciência se arvorasse a ser o próprio conteúdo e continente do mundo. "A equação do espírito e do mundo acaba por se resolver mas apenas com a mútua redução de seus dois lados. Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado" (ibidem, 1985:38)

Por isso os frankfurtianos dizem ser a razão instrumental um modo de operar com a mesmice.

A razão reduz-se a este aspecto da razão que opera com esta aparelhagem econômica que tudo justifica e faz o eco da mesmice.

Este pensamento que considerou espúria a região do mítico e da metafísica, em nome do esclarecimento, passa a vincar tudo com sua marca triunfal: a de (coercitivamente) auto - conservar-se.

Quando se tentou fugir ao Mito, na tentativa de não se deixar devorar pela impetuosidade das forças da natureza e, ao invés disso, controlá-las, dominá-las, ter-se-ia incorrido na capitulação ao mito da civilização? Perdendo o homem sua humanidade, não se reconhecendo no produto do seu trabalho, achando-se alheio a si mesmo, num processo de alienação crescente, o vagão da civilização não passou a ser território sem nome da des-razão, da força cega, sob a capa de progresso e inteligibilidade? Uma espécie de desnatura não teria se apossado da natureza do humano, negando-lhe seu sentido de sujeito?

Submergir a essa natureza segunda seria tão regressivo quanto cair no mítico, do qual o homem do esclarecimento parecera fugir?

Por que a civilização teria trazido esse processo regressivo, se assim se poderia dizer? Antes de me alongar nessa pergunta, seria importante para o leitor perceber que o progresso das ciências e sua aplicação técnica, estabelecendo um modo de usufruto de riquezas da natureza jamais pensado, proporciona um certo nível de satisfação com a cultura, de um modo geral. Freud mostra essa reflexão, no seguinte texto:

"Os homens se orgulham de suas realizações e têm todo direito de se orgulharem. Contudo, parecem ter observado que o poder recentemente adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza, consecução de um anseio que remonta a milhares de anos, não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornou mais felizes. Reconhecendo esse fato, devemos contentar-nos em concluir que o poder sobre a natureza não constitui a única pré-condição da felicidade humana, assim como não é único objetivo do esforço cultural (o grifo é do autor). Disso não devemos inferir que o progresso técnico não tenha valor para a economia de nossa felicidade. Gostaríamos de perguntar: não existe, então, nenhum ganho no prazer, nenhum aumento inequívoco no meu

sentimento de felicidade, se posso, tantas vezes quantas me agrade, escutar a voz de meu filho que está morando a milhares de quilômetros de distância, ou saber, no tempo mais breve possível depois de um amigo ter atingido seu destino, que ele concluiu incólume a longa e difícil viagem? Não significa nada que a medicina tenha conseguido não só reduzir enormemente a mortalidade infantil e o perigo de infecção para as mulheres no parto, como também, na verdade, prolongar consideravelmente a vida média do homem civilizado? Há uma longa lista que poderia ser acrescentada a esse tipo de benefícios, que devemos à tão desprezada era dos progressos científicos e técnicos". (p. 107. Freud, S. O Mal - Estar da Civilização. RJ Imago, 1969).

Todavia, Freud, após reconhecer o indubitável acervo de ganhos que a ciência açambarca, volta ao que ele chama "voz da crítica" e relativiza esses legados. Ao colocar a felicidade em outro lugar que nós não temos (ao admitir que a natureza dessa civilização não nos trouxe a felicidade que buscávamos, com o "domínio" da natureza), tenta uma observação mais radical da cultura. Dizer que civilização descreve "a soma integral de realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos" (ibidem, p. 109) é a ponta do iceberg que se quer ver por inteiro. Compreender a natureza dessa civilização, à custa de que tensões ela se mantém, como se dá a luta entre o campo dos desejos e o da realidade existente é começar a desconfiar da natureza profunda destas contradições no nível da psique (desde o nível da psique) até suas manifestações no mundo.

Com a Lispector, mais uma vez, vejamos esta sensação de ser meio, de coisificar-se, alienar-se de si e de sua função de sujeito na sua história pessoal e coletiva:

"Os ovos estalam na frigideira, e mergulhada no sonho preparo o café da manhã. Sem nenhum senso de realidade, grito pelas crianças que brotam de várias camas, arrastam cadeiras e comem, e o trabalho do dia amanhecido começa, gritado e rido e comido, clara e gema, alegria entre brigas, dia que é nosso sol e nós somos o sal do dia, viver é externamente tolerável, viver ocupa e distrai, viver faz rir.

E me faz sorrir no meu mistério. O meu mistério é que eu ser apenas um meio, e não um fim, tem me dado a mais maliciosa das liberdades. Não sou boba e aproveito. Inclusive faço um mal aos outros que francamente. O falso emprego que me deram para disfarçar a minha verdadeira função, pois aproveito o falso emprego e dele faço o meu verdadeiro; inclusive o dinheiro que me dão como diária para facilitar minha vida de modo a que o ovo se faça, pois esse dinheiro eu tenho usado para outros fins, desvio de verba, ultimamente comprei ações da Brahma e estou rica. "(1992:64)

Com uma nova visão de teoria social, partindo da crítica do marxismo, a Escola de Frankfurt se caracteriza por fazer uma crítica radical da cultura, aliada a uma análise da psicologia profunda. Conectar a crítica das estruturas sócio-econômicas com o reservatório interior da psíquê que as alimenta e, por sua vez, é por elas alimentado, é sua particularidade - decerto um grande desafio. Para os frankfurtianos, não se tratava de negar a ciência mas o modo como ela se edifica no mundo hoje. Separando-a da questão dos fins e da ética, eliminando a auto-crítica e a possibilidade de criticar seus próprios paradigmas e sua estrutura normativa, o conhecimento, para os pensadores de Frankfurt se reduzia agora à reafirmação do existente. Como condenava Nietzsche: "Não é a vitória da ciência que é a marca distintiva do século dezenove, mas a vitória do método científico sobre a ciência". Ignorando as categorias históricas fundamentais (como consciência, subjetividade, objetividade, essência, aparência) o positivismo, mais do que um erro epistemológico é um tipo de conhecimento "interessado" à hegemonia

ideológica que sustenta o "status quo", o "ethos" do capitalismo. Em nome de uma pseudocorreção metodológica se esquecia da complexa categoria da verdade. Por medo do obscurantismo, o positivismo reduziu o conhecimento à sua recorrência, esquecendo seu fundamento crítico e transformador.

"A teoria... deve transformar os conceitos que ela traz, como se fosse, de fora, para aqueles que o objeto tem de si mesmo; deixada a si mesma, procura ser, e se confronta com o que é. Ela deve dissolver a rigidez do objeto temporal e especialmente fixado em um campo de tensão entre o possível e o real: cada um, a fim de existir, depende do outro. Em outras palavras, a teoria é incontestavelmente crítica (GIROUX, 1986:34), entendendo-se por crítica tanto o olhar para trás na história, como, desde o presente, ir levantando pontos de luz para com ele tecer o imaginário do futuro.

Como diz Adorno: "Todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento. Contudo, enquanto a história real se teceu a partir de um sofrimento real, que de modo algum diminui proporcionalmente ao crescimento dos meios para sua eliminação, a concretização desta perspectiva depende do conceito. Pois ele é, não somente, enquanto ciência, um instrumento que serve para distanciar os homens da natureza, mas é também enquanto tomada de consciência do próprio pensamento que, sob a forma da ciência, permanece preso à evolução cega da economia, um instrumento que permite medir a distância perturbadora da injustiça". (ibidem, p. 50).

A questão também se coloca, portanto, como um resgate da esperança. Cultura como anamnese, como passado é um dos lados da moeda - o outro é o princípio esperança, o reino das possibilidades.

A racionalidade como dominação da natureza, acabando por colocar o homem apagado, em seu caráter de sujeito, ante o poder totalizador

da sociedade tem ainda a faceta de obscurecer o que faz. Colocar o que é histórico como natural e, até, familiar ("naturalizar a injustiça" como falaria Brecht) e, ao lado disto, dispensar a reflexão, a crítica, o trabalho do conceito - essa é a característica da civilização moderna. Não que o processo que veio antes não tenha mostrado seus extremos de crueldade - sabe-se que a gloriosa civilização grega sequer considerava os escravos, as mulheres e as crianças como cidadãos. Adorno não nega que há o caminhar da história e não se está, portanto, fazendo-se a apologia da pré-história da humanidade.

Contudo, "acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contêm o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranóia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual". (ibidem, p. 13).

O que, nesta espécie de segunda natureza que é a socialidade, parece um dado biológico, parece um dado da psique que empurra o homem para uma vida societária nos moldes que comporta holocaustos silenciosos (ou ostensivos como os do anti-semitismo)? Estaríamos vendo o que é histórico e social como algo constitutivo na espécie humana?

Quando Freud se pergunta "por que é tão difícil para o homem ser feliz?" (FREUD, 1974:105) responde que há "três fontes de que nosso

sofrimento provém: do poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade" (ibidem, p. 105). Se não podemos excluir de todo as duas primeiras fontes (pois nunca dominaremos completamente a natureza nem nosso organismo corporal), podemos, ativamente, tentar controlar essas fontes de sofrimento. "Quanto à terceira fonte, a fonte social de sofrimento, nossa atitude é diferente. Não a admitimos de modo algum; não podemos perceber por que os regulamentos estabelecidos por nós mesmos não representam, ao contrário, proteção e benefício para cada um de nós. Contudo, quando consideramos o quanto fomos mal sucedidos exatamente nesse campo de prevenção do sofrimento, surge em nós a suspeita de que também aqui é possível fazer, por trás desse fato, uma parcela de natureza inconquistável - dessa vez uma parcela de nossa própria constituição psíquica" (ibidem, p. 105).

Após analisar o papel de Eros e Ananke (o amor e a necessidade, ou seja, a compulsão para o trabalho e o poder do amor) Freud tenta estudar porque acontece a "incompatibilidade entre amor e civilização". Porque a tendência para a agressão, que obriga a civilização a um dispêndio enorme de energias para pôr limites a essas paixões instintivas? Claro está, que "a tendência por parte da civilização em restringir a vida sexual não é menos clara do que sua outra tendência em ampliar a unidade cultural". (ibidem, p. 124).

O que Freud vai continuar observando e aprofundando é que os instintos do ego (que visam preservar o indivíduo) e a libido (o amor em seu esforço de busca de objetos na luta pela preservação da espécie) constituem uma economia da libido em geral, que coincide com a energia instintiva. A inclinação para a agressão, seria para Freud uma disposição instintiva original, que é derivada (e principal representante) do instinto de morte; que divide com Eros o domínio do mundo. Posso agora acrescentar que a civilização constitui

um processo a serviço de Eros, cujo propósito é combinar indivíduos humanos isolados, depois famílias e, depois ainda, raças, povos e nações numa única grande unidade, a unidade da humanidade" (ibidem, p. 144-145).

Deriva desse instinto agressivo, o complexo de culpa. Uma vez que a intenção de fazer o mal é considerada equivalente ao ato (pois o superego, assim o julga a estrutura da censura interior que a tudo assiste), o ego reage, culpando-se. Portanto, quando há a interdição ao prazer, à satisfação pulsional, a intenção da agressão reage e, mesmo não agindo, revela esta intenção de agredir ao agente que executou a interdição: o superego, então o pune com a culpa.

Os processos mentais acontecem tanto no indivíduo quanto no grupo cultural como um todo. Assim é que, o desenvolvimento do indivíduo e o do seu grupo cultural acham-se interligados. "O superego cultural desenvolveu suas idéias e estabeleceu suas exigências. Entre estas, aquelas que tratam das relações dos seres humanos com a propriedade seria de muito mais ajuda do que quaisquer ordens éticas; mas o reconhecimento desse fato entre os socialistas foi obscurecido e tornado inútil para fins práticos, por uma nova e idealista concepção equivocada da natureza humana (ibidem, p. 168) .

Poderíamos dizer que a absolutização da separação indivíduo/sociedade é algo produzido historicamente mas que, em certo nível, na economia libidinal dos indivíduos e da cultura há que se dar conta de instintos agressivos no homem, que colocam em tensão permanente o processo civilizatório. Entre as exigências da cultura e a realidade pulsional do homem vê-se um homem cindido.

Rouanet diz que Freud viu como constitutivo algo que é histórico. O inconsciente abstrai a realidade de suas dimensões temporais - estudou Freud, a realidade sendo portanto, alimentadora do Id, plena de

conteúdo social. Todavia, parece a Rouanet que Freud desconhece, em certo momento, a gênese social do material depositado no Id. e, logo, "o histórico se transforma numa invariante antropológica" (ROUANET, 1989:88).

Para Rouanet, a razão de ser da psicanálise, o programa "onde havia o Id, que passe a haver o Ego" é anulada no momento em que Freud parece cancelar a autonomia do Ego, ao fazer a autonomia da história humana regredir à história da libido". A psicanálise, que tinha descrito a gênese do Ego, a partir do Id, mas que afirmara que o Ego se havia autonomizado com relação ao Id, oblitera essa autonomização e tenta reduzir todo o real ao denominador comum do Id". (ibidem, p.87). Adorno vai mais além, ao falar que a crítica do superego (instância intrapsíquica que representa a autoridade repressora externa) tem que converter-se na crítica da sociedade que produz o superego.

Penso que a elucidação dessa tensão, que ora parece polarizar-se para uma defesa das exigências do Id (e do campo dos desejos, da realidade instintual, da libido), ora parece compreender as exigências do Ego e do Superego (pois é a renúncia instintual que vai permitir a criação da cultura) é que necessitava ser dita, na intenção (parece-me) de Freud de fazer chegar à consciência seus condicionamentos mais profundos. Rouanet, todavia, chama-nos a atenção para o fato de que o princípio de realidade existente é móvel (por exemplo: a repressão da era vitoriana é certamente diversa da de hoje) e que a crítica à sociedade que "adoece" o indivíduo e os grupos é fundamental. Ele pergunta-se, até: vai-se devolver o paciente "curado" pela terapia psicanalítica à sociedade (doente) que o adoeceu? Freud não parece ter se proposto a discutir os termos de uma crítica social, todavia, reitera o mal-estar da civilização como sendo a condição natural do indivíduo em sua interação com a sociedade, neste tipo de socialidade que temos.

Este movimento de reflexão que fizemos até aqui visava a chegar no por que "a contradição entre a dimensão psíquica e a social não

resulta de uma simples insuficiência provisória da inteligência científica, mas de uma clivagem *in re*, constitutiva do próprio real antagonístico." (ROUANET, 1989: 85). Sabe-se, pois, que a cisão não se resolve na razão, mas que essa compartimentalização também da ciência, já está realizada no mundo.

Na modernidade, coisifica-se a alma - antes, o animismo do mito dotava as coisas de alma. Nesta viagem do pensamento místico ao lógico, o pensamento perdeu sua base de reflexão sobre si mesmo e a racionalidade reificou-se, confundindo-se com a dominação - o esclarecimento passou a ser totalitário. Reconhecer a presença da dominação no próprio pensamento, enriquecer o domínio do pensamento com a experiência (domínios que foram separados, com a escalada da racionalidade para a produção do idêntico e da humanidade), resgatar o nome, o eu rendido à civilização, que o reduz a um elemento da inumanidade, retomar a plurivocidade do pensamento e de toda significação em geral - enfim, realizar a não redução do espírito ao existente, eis as bases de um momento de crítica da razão instrumental.

Como xamãs que afugentam o perigo com as imagens do perigo, cremos ter iniciado uma crítica ao modo de conhecer que adveio com a natureza desencantada. O desencantamento do mundo, vindo com o esclarecimento pareceu ser uma renúncia ao sentido, a técnica apologeticamente sendo saudada como a essência desse saber, que é usado para a redução do entendimento à dominação. Resta fazermos agora um outro caminho. É por entre estas veredas que vamos persegui-lo.

Confrontando-se com esta identidade da razão e da dominação, da razão científica e da racionalidade dominante, os frankfurtianos, especialmente Adorno e Walter Benjamin, detiveram-se no exame da questão da arte e da estética. Dando às questões ligadas à subjetividade a mesma atenção e importância que às do mundo objetivo, os frankfurtianos parecem nos

gritar que, nesta introjeção da razão instrumental na vida dos corpos, há um escuro caminho da sensibilidade, que pode ser feito.

A arte pode ajudar-nos, portanto, a construir um paradigma social mais amplo. Ela lida com uma região ambígua, movediça que envolve sentimento e razão, paixão e expressão, conhecimento e imaginação e, se a estetização da vida social tem convivido com a dominação, não é tão certo que não se atinja estes campos além do controle possível. Tendo nascido como um discurso sobre a tensão entre espírito e natureza, sentimento e razão, a Estética vem lembrar-nos de dimensões esquecidas, entravadas nos corpos. Entravadas na vida social .

O nome estética, que vem do grego "aisthesis" e que significa toda a região da percepção e sensação humanas, parece manter-se até hoje para que não esqueçamos desta via, no acesso ao conhecimento teórico. Na sua obra, Baumgarten, o primeiro a utilizar este termo, na 2ª metade do século XVIII, propõe que se percorra esse escuro caminho da sensibilidade. Tentando colocar a perfeição como um caminho (o caminho do conhecimento que considera o sensível) e não como algo inscrito no objeto de arte, Baumgarten tenta sistematizar a estética como uma ciência distinta da Lógica.

Para ele, o "método do conhecimento claro e distinto", da lógica, contrapunha-se ao método do conhecimento sensível - que ele disse ser escuro e confuso. E, logo depois, Baumgarten retoma que há "claridade" nesse caminho. Apenas que, havendo a "claritas intensiva" (própria da lógica), a da estética era "claritas extensiva", que continha proposições escuras para a razão mas claríssimas para a faculdade estética. E qual seria, para Baumgarten, a faculdade estética?

"A hora, utilizando la división leibniziana, hace de la estética la teoría de una facultad intermedia entre el mero conocimiento sensible (oscuro y

confuso) e o intelectual (claro e distinto) - facultad que él llama "analogum rationis". E explica, então, que o conhecimento estético é intelectual também mas possui "una claridad diversa que consiste en la nitidez de las imágenes sensibles" (BAUMGARTEN apud Biblioteca de Autores Cristianos, 1973:104).

Vendo-a como uma irmã da Lógica, uma espécie de "análogo feminino da razão no nível mais baixo"... Baumgarten, porém, disse ter a estética por função ordenar este domínio em representações claras ou perfeitamente determinadas, de uma forma semelhante às (embora relativamente autônomas das) operações da razão propriamente dita... "Como uma espécie de pensamento concreto, ou análogo sensual do conceito, a estética participa ao mesmo tempo do racional e do real suspensa entre os dois, um pouco à maneira do mito em Lévi-Strauss. Nasceu como uma mulher, subordinada ao homem, mas com suas próprias tarefas humildes e necessárias a cumprir" (EAGLETON, Terry. 1993:19).

Uma espécie de "domínio escuro" a ser colonizado pela razão, uma espécie de dialeto do subjetivo, ou um modo de considerar o mundo-da-vida sob uma nova luz? Reunir os particulares concretos na narrativa histórica, desvelar esta forma híbrida de cognição e sensível é, ao mesmo tempo, evocar a violência que a racionalidade instrumental inscreve nos corpos e na história. A arte traz o reino do não existente em suspensão, grávido, na crítica do existente mesmo.

Todavia, esta arte, que antes só andava de braços com a ética e a política, agora adquire foros de maioria e tenta sua autonomia. Mas, no mundo onde ela faz o seu "début" ela é uma mercadoria. O seu novo papel lhe libera do antigo servilismo à Igreja, ao tribunal e ao Estado, mas lhe cobra, por seu turno, o preço de ser um objeto. Pura mercadoria. É esta independência prostituída que caracteriza a arte na modernidade. Neste momento em que a

arte deixa de ser uma grande dama, a estética, como uma irmã caridosa, abre seus braços para protegê-la.

Eagleton coloca esta situação nos termos seguintes:

"A arte se tornará assim, uma procura cada vez mais marginal, mas a estética, não. De fato, pode-se dizer, de modo um tanto exagerado, que a estética nasce no momento da falência da arte como força política, e que ela cresce sobre o cadáver de sua relevância social. Embora a produção artística represente um papel cada vez menos significativo na ordem social, ela transmite a esta ordem, de certo modo, um modelo ideológico que pode ajudá-la a sair de sua própria confusão - tendo marginalizado o prazer, reificado a razão e esvaziado inteiramente a moral.

A estética propõe reverter essa divisão de trabalho, colocando as três regiões novamente em contato uma com as outras..." (1993:266).

Claro que este (claro?) caminho tem suas sinuosidades, e esta (generosidade?) terá o seu preço. No seu próprio nascimento, a estética veio a se gestar quando a racionalidade reificada do Iluminismo percebia, pressurosa, que seus tentáculos não chegavam a regiões vitais que, incontroladas e cegas, eram opacas ao seu entendimento e domínio.

Nascida como prótese da razão, mas lidando com os "particulares livres" da arte, a estética é este bicho híbrido, feito de utopia e ideologia, instituído e instituinte e que, talvez, até se desvie do seu papel de "mãe drástica". Adorno, apesar de analisar as contradições com que se depara a arte e o fazer artístico na modernidade, considera-a, ainda, o único veículo da verdade que nos resta, numa época de terror e sofrimento incompreensíveis. Eagleton comenta: "A arte para Adorno é, assim, menos uma dimensão idealizada do ser do que a contradição em carne e osso. Toda obra de arte

funciona resolutamente contra si mesma, e isso por muitos caminhos. Ela luta por uma autonomia pura, mas sabe que sem um aspecto de heterogeneidade não seria nada, desapareceria no ar. Ela é ao mesmo tempo um ser-para-si e um ser-para-a-sociedade, distanciada criticamente de sua história, mas incapaz de assumir uma melhor perspectiva fora dela" (1993:255).

Se a arte possui esta contraditoriedade é que ela acontece no mundo objetivo, que ela reflete e refrata. O que acontece é que a sociedade, este corpo coletivo aviltado, é colocado no próprio lugar de um corpo sensível coletivo. O corpo coletivo aviltado alienou todos os seus sentidos e a sua natureza humana ficou reduzida ao jugo da necessidade e ao sentido do ter. A "percepção sensível" como Marx chama, é o próprio modo humano de tocar a realidade e também o modo de ser das relações humanas.

O corpo, para Marx, é este substrato humano, que passa a ser amputado e substituído pelo arranjo tecnológico. "O sistema da produção econômica, como aponta Scarry, é para Marx uma espécie de metáfora materializada do corpo, como a conversão do solo num prolongamento do corpo. O capital funciona como um corpo substitutivo do capitalista, provendo-o com uma forma vicária de sensibilidade; e se a essência fantasma dos objetos é o valor de troca, então é o seu valor nos Grundrisse, que os dota de existência corpórea. A história que o marxismo tem para contar é um relato classicamente hubrístico de como o corpo humano, através de suas extensões que nós chamamos de sociedade e tecnologia, chega a superar a si mesmo e a levar a si mesmo até o nada, reduzindo sua própria riqueza sensível a uma cifra no ato de converter o mundo em um órgão do seu corpo" (EAGLETON, 1993:147).

Vejamos como Lispector mostra o susto de se ver o dentro e o fora reificados:

"Dentro de si a galinha não reconhece o ovo, mas fora de si também não o reconhece. Quando a galinha vê o ovo pensa que está lidando com uma coisa impossível. E com o coração batendo, com o coração batendo tanto, ela não o reconhece.

De repente, olho o ovo na cozinha e só vejo nele a comida. Não o reconheço, e meu coração bate. A metamorfose está se fazendo em mim: começo a não poder mais enxergar o ovo. Fora de cada ovo particular, fora de cada ovo que se come, o ovo não existe. Já não consigo mais crer num ovo. Estou cada vez mais sem força de acreditar, estou morrendo, adeus olhei demais um ovo e ele foi me adoecendo" (LISPECTOR, 1992:61).

O capital seria, então, uma espécie de corpo fantasma que, vampiricamente, rouba os sentidos humanos de sua possibilidade sensível. Dotando-os do repetitivo eco do ter, retiram do sujeito sua humanidade. A propriedade privada seria expressão da alienação do homem de seus atributos humanos e de seu corpo social, que foi reduzido à absoluta pobreza do ter. O corpo alienou-se de seu sentido de vida e passou a se ver como um corpo sobrevivente, em sua luta pela sobrevivência. O espírito bateu em retirada, pois sobreviver era abdicar de sua existência. Continuemos com Clarice Lispector (1992:60):

"Quanto ao corpo da galinha, o corpo da galinha é a maior prova de que o ovo não existe. Basta olhar para a galinha para se tornar óbvio que o ovo é impossível de existir.

E a galinha? O ovo é o grande sacrifício da galinha. O ovo é a cruz que a galinha carrega na vida. O ovo é o sonho inatingível da galinha. A galinha ama o ovo. Ela não sabe que existe o ovo. Se soubesse que tem em si mesma um ovo, ela se salvaria? Se soubesse que tem em si mesma o ovo, perderia o estado de galinha. Ser uma galinha é a sobrevivência da galinha .

Sobreviver é a salvação. Pois parece que viver não existe. Viver leva à morte. Então o que a galinha faz é estar permanentemente sobrevivendo. Sobreviver chama-se manter luta contra a vida que é mortal. Ser uma galinha é isso."

Constatando esta negação da vida no processo de alienação capitalista, o marxismo aponta para o reaver da humanidade do corpo após superado o reino da necessidade. Marx parece dizer que é quando a subjetividade for considerada como algo liberto da necessidade que o homem será pleno no seu desenvolvimento do humano, senão vejamos:

"Só através do desenvolvimento objetivo da riqueza da natureza humana poderá a riqueza da sensibilidade subjetiva humana - um ouvido musical, um olhar para a beleza da forma, em síntese, sentidos capazes de gratificação humana - ser cultivada ou criada. Pois não só os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos - tudo isso só vem a ser através da existência de seus objetos, através da natureza humanizada. O cultivo dos cinco sentidos é a obra de toda a história anterior. O sentido que é prisioneiro da necessidade prática bruta tem só uma significação restrita. Para um homem faminto a forma humana da comida não existe, só existe sua forma mais abstrata; ela pode mesmo estar presente em sua forma mais tosca e seria difícil dizer como essa maneira de comer difere da dos animais... a sociedade plenamente desenvolvida produz o homem em toda a riqueza de seu ser, o homem rico, dotado profunda e abundantemente de todos os sentidos, como sua realidade constante" (MESZÁROS, 1981:353).

O que é importante anotar é como Marx vinculou os órgãos dos sentidos reificados à alienação do homem de sua natureza humana. E como mostrou a cisão entre seu desejo (expulso) e o corpo instrumentalizado e ampliando-se na tecnologia e na razão capitalista. Também se poderia detectar uma cisão entre os sentidos e o espírito.

Expulsos pela tirania da razão reificada, esquecida de sua função de pensar o pensamento e transformar o existente, o desejo e a sensibilidade vão atuar cada vez mais, em zonas marginais, outrora refúgio do mito: a arte e a religião. A arte e a religião, para esta mentalidade científica mutiladora são regiões espúrias, regressão ao pensamento mítico - por transgredirem a realidade existente, ultrapassarem o dado imediato, mediatizando-o com o conceito, inquirindo-o em seu sentido social, histórico, humano. O ininteligível na natureza, no tempo do mito, proporcionava o pânico e o horror que hoje causa o mundo integralmente inteligível. E a impotência ante as forças da natureza é, hoje, multiplicada ante a mecanização do mundo do qual fazemos parte como natureza desumanizada. O processo técnico, diz Adorno, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos".

Voltemos a Clarice Lispector:

"De manhã na cozinha sobre a mesa vejo o ovo. Olho o ovo com um só olhar. Imediatamente percebo que não se pode estar vendo um ovo. Ver um ovo nunca se mantém no presente: mal vejo um ovo e já se torna ter visto um ovo há três milênios. - No próprio instante de se ver o ovo ele é a lembrança de um ovo. - Só vê o ovo quem já o tiver visto. - Ao ver o ovo é tarde demais: ovo visto, ovo perdido. - Ver o ovo é a promessa de um dia chegar a ver o ovo. Olhar curto e indivisível; se é que há pensamento; não há; há o ovo. - Olhar é o necessário instrumento que, depois de usado, jogarei fora" (1992:57).

Que mecanismos existem no interior dos sujeitos para que os corpos fiquem sem nome, neguem-se a vida e a razão quede domesticada ao

real como um animal ensinado? Às custas de que sacrifícios ocorre esta mutilação e por quais veios se mina esta vida?

A teoria crítica e a psicanálise vão dialogar, e contrapontear seus trinados de dor e perplexidade, a partir desse eixo de tensão: por que esse processo civilizatório se faz às expensas de uma mutilação do homem? E, retomando o marxismo mas num outro nível, porque tentando dar conta da dialética relação (intestina mesmo) entre a objetividade e uma subjetividade que se forma em determinadas conformações históricas, inquire-se: que faz com que o homem se renda a esse modelo do existente como única possibilidade? Rouanet expressa sua perplexidade nesses termos.

"O que se trata de compreender é como pode ter-se evaporado tão completamente a memória de um tempo em que a transcendência era possível (ROUANET, 1989:121). Retomemos Clarice Lispector:

"O ovo é uma coisa suspensa. Nunca pousou. Quando pousa, não foi ele quem pousou. Foi uma coisa que ficou embaixo do ovo. - Olho o ovo na cozinha com atenção superficial para não quebrá-lo. Tomo o maior cuidado de não entendê-lo. Sendo impossível entendê-lo, sei que se eu entender é porque estou errando. Entender é a prova do erro. Entendê-lo não é o modo de vê-lo. - Jamais pensar no ovo é um modo de tê-lo visto. - Será que sei do ovo? É quase certo que sei. Assim: existo, logo sei. - O que em não sei do ovo é o que realmente importa. O que eu não sei do ovo me dá o ovo propriamente dito. - A Lua é habitada por ovos" (ibidem, p.58).

Quando a razão é desconhecimento da vida, o transcendente aponta para o momento do negativo. É nele que vamos pinçar o imaginário do futuro. Iluminemos ainda o momento do negativo. Rouanet explicita-o bem quando pergunta:

- "Como pode a cultura ter se imposto tão radicalmente aos indivíduos que não somente extinguiu qualquer resistência, como até o conhecimento de que existe algo contra que resistir? Como pode o Espírito Objetivo ter desalojado tão absolutamente o Espírito Subjetivo? Como pode ter sido extirpada, de forma tão perfeita, a negatividade imanente à cultura, da qual subsiste apenas o lado afirmativo que apaga a origem e glorifica o existente?" (ROUANET, 1989:121).

Os freudo - marxistas colocavam esse espanto, primordialmente, nos seguintes termos: como é possível que a classe trabalhadora pense e aja contra interesses que seriam os seus?

Que tentáculos teria a ideologia e em que se amparavam na estrutura da personalidade para perpetuarem o existente e produzirem a estrutura caractereológica fascista? Como se relacionavam ideologia, caráter, personalidade?

Como a ideologia se imiscui, na Escola, no modo de se considerar a Subjetividade e sua relação com o mundo Objetivo?

Rouanet (1989:47), ao examinar com cuidado a crítica da cultura, a teoria da personalidade e o estatuto do conhecimento analisado pelos frankfurtianos e pelo freudismo, faz a seguinte relação entre o subjetivo e o objetivo na crítica da ideologia:

"Ao limitar sua ação à esfera econômica e política, o movimento socialista abandonou à política cultural burguesa, um terreno que pode revelar-se decisivo no processo político: o da vida privada. Contra-atacar a burguesia na frente cultural significa combater, no dia-a-dia, as influências emburguesadoras exercidas pelos aparelhos ideológicos sobre a consciência

operária. Através de uma luta ideológica - a luta cultural vermelha - (rote kulturkampf) cujo campo de batalha é a vida cotidiana".

A psicanálise, no seio das ciências humanas, é quem vai fazer uma ruptura profunda com o paradigma positivista, ao colocar o sujeito novamente no centro, com tudo o que era considerado periférico no mundo da vida cotidiana. Ao devolver ao sujeito sua palavra e, nela, a inscrição do seu desejo, ela colocava em tensão a racionalidade do princípio da realidade. Reich, de posse dos elementos psicanalíticos, vai levantar estas discussões no seio mesmo do movimento socialista:

"Uma infiltração da política nas frestas mais estreitas da vida diária, teria como efeito expurgar a consciência proletária da infecção pequeno burguesa. Para isso é necessário colocar no centro da atenção o que até agora foi considerado periférico. "O que se passa nos bastidores da vida humana deve ser exposto, sob a luz mais crua, e de forma mais enérgica, no centro do palco, onde se representa a força na qual todos somos espectadores e figurantes" (REICH, 1933:108).

O que se tenta alcançar é uma discussão aguçada, que atente para as determinantes do mundo objetivo que alimentam uma subjetividade doente e, nesta relação que se estabelece, discernir o que parece ser constitutivo do que é histórico. Reich, por exemplo, vai tentar historicizar as categorias psicanalíticas e tentar ver até que ponto o princípio de realidade (constitutivo da estrutura dinâmica do ego) impõe assentimentos, para o operariado, que servem à manutenção do poder nos termos antagonísticos vigentes.

Era por onde Adorno e Horkheimer caminhavam, desde suas pesquisas conjuntas no Instituto de Pesquisas Sociais, em Frankfurt. De início o estudo de Adorno e Horkheimer voltou-se para a tentativa de captação dos

valores mais ostensivos localizados na estrutura dos sujeitos que eram ostensivamente fascistas. Claro que eles previam que o anti-semitismo e o etnocentrismo, por exemplo, não eram fenômenos superficiais mas tinham um substrato ideológico enraizado na estrutura mais profunda da personalidade. Este substrato ideológico cristalizava-se em caráter, desde o núcleo familiar, onde se sedimentava. Aí mesmo, na família, o terreno da neurotização ia sendo forjado: solo propício ao crescimento da personalidade autoritária.

Mais tarde, nos EUA, com novas técnicas de pesquisas e colaboradores norte-americanos, Adorno e Horkheimer desenvolverão em seus estudos sobre a personalidade, reflexões sobre o caráter histórico e macrosocietário atentando para o modo como se determinam mutuamente: a configuração ampla das convicções políticas, econômicas e sociais e as tendências e desejos mais profundos da personalidade. Tornando mais opaca ainda esta costura, o cimento dado pelo "general cultural climate" (clima geral da cultura) ia tornando-se amálgama dessas duas forças, constituindo-se "mentalidade" ou "espírito". "Se as opiniões, atitudes e valores dependem das necessidades humanas, e se a personalidade é essencialmente uma organização das necessidades, a personalidade pode ser vista como uma determinante das preferências ideológicas" (ADORNO et alii. The authoritarian Personality. New York: Harper and Row, 1950, p. 233 apud ROUANET, 1989:168-169).

Rouanet, retomando esta discussão, com sua sagacidade, propõe a politização da vida privada como modo de crítica da ideologia: "A politização da vida significa, inversamente, uma espécie de "vitalização" da política. O socialismo clássico enfatiza a luta e o sacrifício, o trabalho e o heroísmo, e adia para um futuro nebuloso a realização da felicidade individual, quando raiar, graças ao desenvolvimento das forças produtivas, o reino da liberdade" (ibidem, p. 48). Reich se pergunta: "Nós não perguntamos: por que não a felicidade na terra? Por que não o prazer como essência da vida?" (REICH, 1933:198). E Rouanet, fazendo-lhe coro reitera: "A felicidade não é

uma recompensa futura, mas o próprio conteúdo da política da vida" (ROUNET, 1989:48). Rouanet vai buscar no pensamento de Reich e Fromm a concordância sobre este ponto, com que também Adorno corrobora:

"...o enfoque geral ...é considerar personalidade como a instância mediadora entre as influências sociológicas e a ideologia" (ibidem, p.6). Sigamos com a Lispector:

"Ovo é coisa que precisa tomar o cuidado. Por isso a galinha é o disfarce do ovo. Para que o ovo atravesse os tempos a galinha existe". Mãe é para isso. (1992:59).

A família humana, além de um grupo natural de indivíduos unidos a partir de relações biológicas, também possui estrutura cultural. Esta dimensão cultural específica da família faz parte desse Outro que as ciências humanas em seu paradigma positivista têm tido dificuldade de auscultar. Lacan, em seus primeiros textos propunha esta revisão de paradigma para este Outro que não despreza o genético mas que "manifesta a instalação progressiva de uma estruturação cultural, no lugar da ordem vital. A história que é ao mesmo tempo, estrutura, repetição do mesmo, mas também seguimento de acontecimentos sempre novos e diferentes, permite conjugar estas duas dimensões do estrutural e do dinamismo" (1981:112). A emergência deste recalcado que se dá na cena social, também tem seu correspondente nas relações de poder que se travam em torno do discurso científico dominante. Lacan, com felicidade fala destas duas cenas:

"O contexto científico atual parece-nos caracterizado pelo esboço de uma nova revolução científica: os primeiros traços de um pensamento novo parecem desenhar-se sob a organização oficial do saber.

No domínio que nos ocupa, o das ciências ditas humanas, e em particular no campo da psicanálise, um sintoma dessa crise parece-nos ser a crítica do estruturalismo, em torno da seguinte tese: o estruturalismo engloba tudo na linguagem, na estrutura (ou mesmo no sistema: este salto da estrutura para o sistema mereceria aliás, por si só, ser interrogado), haveria um Outro da cultura e da linguagem, ignorado, recalcado mas que insiste, e que é urgente ouvir. Esse Outro pode-se chamar: natureza, corpo, sentido, loucura, pulsão, povo." (LACAN, 1981:111).

À família, portanto, caberia esse papel primordial na transmissão da cultura, que Lacan chamou de "hereditariedade psicológica" e que "preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico, a esta organização das emoções segundo tipos condicionados pelo ambiente, que é a base dos sentimentos segundo Shand; duma maneira mais lata, ela transmite estruturas de comportamento e de representação cujo jogo ultrapassa os limites da consciência. Ela estabelece assim entre as gerações uma continuidade psíquica cuja causalidade é de ordem mental" (1981:15).

Se a família é determinante como modeladora da personalidade e, como vimos, já não se pode discutir a relação entre o mundo objetivo e a subjetividade sem discutirmos essas mediações e considerá-las em suas condicionantes mais profundas, a Escola é inegavelmente, lugar onde, desde a infância, se dá a vivência com um Outro que não é a família e, também, com o conhecimento.

A instituição Escola ancora-se na função docente de transmissão do conhecimento sistematizado. Esta função docente legitima o poder que se estabelece na relação educador, educando. O modo de se postar diante desse poder, segundo LAPIERRE & AUCOUTOURIER, (1980) relaciona-se com um paradigma educacional. Segundo estes autores, nossa educação atual tem um tipo essencialmente "superyoica todo y recurriendo al

condicionamento operante. La educación superyoica está basada principalmente sobre lo prohibido, el enjuiciamiento moral, social, integrado en el inconsciente del superyo. Está bien o está mal. De ahí, una culpabilización del deseo; no solamente es el acto que es malo sino el mismo deseo del acto. De lo que resulta una represión del deseo en el inconsciente.

La decisión del hacer o no hacer no pertenece ya desde entonces al sujeto. Se holla bajo la dependencia del conflicto inconsciente entre las pulsiones y el superyo, conflicto que unicamente puede resolverse por dos caminos, el respeto a la prohibición o la transgresión culpabilizante" (1980:13-14).

Ao caracterizarmos este tipo de educação quanto à relação com o inconsciente, deste modo, vemos que, durante toda a infância, fase formadora por excelência da personalidade do sujeito, nós lhes propiciamos uma hipertrofia do superego e um enfraquecimento das potencialidades reflexivas sobre as pulsões e desejos, infantilizando o ego. Isto parece criar terreno para que um tipo de neurose, que reafirma o autoritarismo na sociedade e no indivíduo, se estabeleça.

"La personalidad real, profunda, no si estructura en nivel intelectual. Se estructura o reestructura en el nivel de la evolución de los fantasmas a través de una vivencia afectiva y emocional en la que el cuerpo está siempre presente" (1980:108). Se o sujeito vai amadurecendo ao produzir espontaneamente os resultados de suas pulsões e fantasias inconscientes, isto só acontece se houver espaço para que essa expressão simbólica se faça, lado a lado com uma educação que torne esse educando mais consciente dos seus atos e de suas reações emocionais. Tratar o emocional, o sentimento como uma queda d'água descendo ribanceira abaixo e cegamente, sem aprofundar razões e motivações mas centrando-se num tipo de relação heterônoma em que a

autoridade do professor se exerce desconhecendo essas dimensões seria o melhor modo de se trabalhar com a razão?

Não se ignora que, como Freud expõe, a vida social só é possível às custas de uma quota de sacrificio pulsional. Na verdade, graças ao "domínio" do pulsional.

Aucoutourier e Lapierre retomam essa discussão, trazendo-a para a questão das funções da Escola:

"Pero, se nos podrá objetar que la vida social so es posible gracias a un domínio de las pulsiones. ? No es el de preparar al niño para este domínio una de las funciones de la escuela? De hecho estamos de acuerdo, pero no confundamnos "domínio" com "represión". El aparente domínio exigido a los niños desde sus más tierna edad no es más que una represión empuesta desde el exterior integrada luego al superyo sobrevalorando la dinámica inconsciente" (1980:12).

Independente de outros modos de se considerar essa dimensão do inconsciente, na Escola, pela arte também se pode, por lidar com ações simbólicas, trabalhar-se com a expressão e o conhecimento dos desejos e fantasias dos educandos. Não seria uma regressão ao conteudismo na arte mas um modo de se propor leituras deste nervo vivo que é a obra de arte, tanto em seu momento de processo quanto como produto. E do material desiderativo, sobretudo, que ela detona.

"La hipertrofia del superyo provoca y mantiene la debilidad del yo. Situación conflictiva entre pulsiones ciegas y no reconocidas y un superyo no menos ciego; conflictos inconscientes que tiendem a resolverse a través de síntomas neuróticos. Resultado parodójico para una pedagogía que se pretende racionalista y que en definitiva desemboca en un debilitamiento y una

infantilización del yo, instancia racional de decisión, en contacto con lo real. ? Como se puede facilitar en el niño el dominio de sus pulsiones y sus fantasmas? En principio, dejándoselos vivir, permitiéndole expresarlos en una acción simbólica" (ibidem, p.15).

É certo que a obra de arte (e o processo de fazê-la e pensá-la) é uma das várias formas de lidarmos com o sentimento em formas não discursivas. Este modo envolve tanto o sujeito epistêmico como o sujeito desejanste, num nível especial de atuação com a ação simbólica. No corpo deste trabalho vai-se tecendo um fio, meio em surdina, que propõe a arte como um modo de se lidar com ação simbólica, tocando dimensões da sensibilidade não mobilizadas costumeiramente (e de um certo modo) na Escola. Explicitemos um tanto mais esses aparentemente "dois" sujeitos: o que conhece e o que deseja.

Considerando que o conhecimento é o efeito da inteligência (nos afirma Piaget) e que o saber é o efeito do (desejo) inconsciente e sabendo-se que estas duas operações é que vão constituir o pensamento, percebe-se o quanto a ordem do (desejo) inconsciente e a do conhecimento estão imbricadas. Freud, a partir da observação da fratura do pensamento, observava os choques entre a ordem dos conhecimentos e a dos saberes e concluía que "esta díade deve estar sempre, e em última instância, sutilmente estruturada. "Portanto, o sujeito epistêmico, o sujeito que aprende na Escola, está a construir-se como sujeito do conhecimento e do desejo, estas duas dimensões se entrançando sem, contudo, serem redutíveis uma à outra. Lajonquière (1993:191) acrescenta ainda o pólo do objeto, senão vejamos:

"O saber e o conhecimento se encontram entrelaçados e conformam o pensamento. Assim, cabe afirmar que o sujeito reconstrói o pensamento em si mesmo enquanto se constrói como sujeito desiderativo e inteligente. Mais ainda, o pensamento se reprocessa a si mesmo e nesse

combinar se significa um sujeito do saber e do conhecimento como também se estrutura uma realidade "objetiva". Querendo ser esquemático podemos dizer que, do lado do sujeito, o reprocessamento do pensamento produz uma estrutura inteligente e uma outra desiderativa; entretanto, do lado do objeto, produz um punhado de conhecimentos e um "plus de saber". (1993:191).

Certamente por pensar este sujeito que conhece nesta amplitude é que Sara Paim diz ser "a aprendizagem um ato de transvazamento de conhecimento, e esse conhecimento é sempre de outro. Não se pode aprender algo que não seja algo sabido para outro" (PAIN, 1991). Este conhecimento do outro não quer dizer apenas que é o outro que o possui mas que esse outro possui saber e esta relação que eu estabeleço sempre envolve a dimensão desiderativa, além da cognitiva. Na Escola, onde o sujeito epistêmico se relaciona com seus pares e com o educador, a socialidade vai sendo esculpida nos corpos. É nesta instituição o lugar onde se passa o saber sistematizado e, nela, um sujeito se constrói com a mediação do outro que é o grupo (no sentido lato). Neste lugar de passagem do conhecimento (porque o conhecimento é algo que migra) também vai-se esculpindo nos sujeitos a vestidura da socialidade com seus silêncios, conflitos, lacunas, palavras, ritos. Na Escola, ao operarmos com os aspectos lógicos e linguísticos da linguagem e do número, costumamos excluir da cena todo um campo de expressão que não envolve apenas este tipo de estruturação do pensamento.

Na verdade, o atual estágio de semiotização da vida cotidiana leva o indivíduo a pôr seu campo dos afetos e desejos a serviço do lucro. Cada mercadoria, além do próprio objeto leva a marca de ser também formadora de um certo tipo de indivíduo consumidor.

Assim, vai-se padronizando comportamentos e desejos, e quando nós compramos mercadorias vamos comprando também um modo de relação com o outro e com a vida. A homogeneização dos comportamentos e

desejos passa a funcionar nos indivíduos como uma neblina, que a tudo abarca. Cada indivíduo quer ser igual aos outros no modo de ser, de viver e, sobretudo, no possuir - essa dimensão devoradora. A fragmentação, a homogeneização e a hierarquização (categorias que Marx utilizou para sua análise do capitalismo) vai solapando o humano nas relações sociais e na intimidade da vida privada, distanciando o homem de sua vocação ontológica.

O "flâneur" de Baudelaire, o passante a multidão, o indivíduo no meio da massa amorfa, que Walter Benjamin tão bem examinou na estética baudelaireana, tipifica esse indivíduo sem nome, alijado da própria possibilidade de uma relação mais verdadeira com o outro e com a vida. O empobrecimento da experiência - aspecto que Benjamin sublinha na era da modernidade - é evidente, desde a infância. A infância, contudo, é um reservatório (como a arte, conforme proponho) de modelos de relações mais vitais e menos empobrecidas. A tarefa da reificação do homem, na infância, ainda está se modelando. Poder-se-ia fazer, na Escola, este movimento de desconstrução, de crítica dessa racionalidade e, *pari passu*, de construção de novos campos expressivos, novos modos de conhecer que revitalizem esta experiência empobrecida?

Também farei aqui o elogio da diferença. Para que a relação dialógica se estabeleça na Escola, precisaríamos uma atenção fecunda à leitura e à recepção ativa do discurso de outrem, como propõe Bakhtin que se faça nos modos sociais de resistência. Eu acrescentaria que o campo expressivo do outro (e não só o discurso que é a palavra) precisa ser re-lido e recepcionado de um modo ativo. Nosso potencial expressivo criador, vai sendo, desde a Escola, esvaziado e, em seu lugar, põe-se este sujeito alheiado de si, padronizado na própria esfera do sentir, desde a Infância.

Vamos à Lispector, novamente:

"Ou é isso mesmo que eles querem que me aconteça, exatamente para que o ovo se cumpra? É liberdade ou estou sendo mandada? Pois venho notando que tudo o que é erro meu tem sido aproveitado. Minha revolta é que para eles eu não sou nada, eu sou apenas preciosa: eles cuidam de mim segundo por segundo, com a mais absoluta falta de amor; sou apenas preciosa. Com o dinheiro que me dão, ando ultimamente bebendo. Abuso de confiança? Mas é que ninguém sabe como se sente por dentro aquele cujo emprego consiste em fingir que está traindo, e que termina acreditando na própria traição. Cujos empregos consistem em diariamente esquecer. Aquele de quem é exigida a aparente desonra. Nem meu espelho reflete mais um rosto que seja meu" (LISPECTOR, 1992)..

Este texto (dissertação) percorre o caminho (escuro? confuso?) dessas dimensões - caladas, sonegadas, camufladas, mutiladas, vivas, latentes, nuas. Elas estão inscritas nos corpos das crianças na Escola. É em torno delas e através delas (ou do seu esquecimento) que se vai tentar reconhecer o lugar da arte na Escola. (Quando falo corpo, não estou dizendo organismo. Como diz Pain: "não há conhecimento, por mais abstrato que se apresente, que um dia não tenha sido corpo, e aqui não se trata unicamente da percepção, mas da ação capaz de coordenar um gesto a um sensorio" (1991:86). Nesse percurso, vamos tentar tecer, nessa estranha escrita, o tortuoso (e doce) caminho da sensibilidade.

A necessidade da Arte como crítica social ou como um modo de se trabalhar a dimensão negativa da Razão.

À pergunta: "Que é arte para você? a escola precisa de arte?"
uma professora respondeu:

"A escola precisa de arte porque... Deixa eu pensar... É uma libertação. O ser humano tá preso, acorrentado a essa realidade que ele vê, que ele pega, que ele vive. Mas no sonho, na imaginação, e a arte é essa imaginação posta para fora, virando coisa... No sonho que ele nem sabe que tem, o ser humano quer se libertar. Porque a realidade não é... Porque a realidade não é só aquilo sempre. Ele quer criar outra. A escola fica fabricando essa coisa, esses punhos de rede - sabe punhos de rede? - uns punhos de rede. Para pensar a realidade lá fora. E fica tudo preso, aqui dentro, com o que tá acontecendo lá fora. O problema é que o que está acontecendo lá fora é só uma parte da verdade. E a parte que é prisão. Não digo que sempre seja prisão mas está sendo prisão. E então... A gente fica... A gente quer a liberdade de sonhar e ter outras coisas diferentes do que o que está colocado como realidade. Arte é essa liberdade, pronto. Isso é tanto! Quer mais? "

Vou privilegiar, entre outros tantos aspectos que podíamos agora abordar a partir destas representações, a idéia de que "O que está acontecendo lá fora é só uma parte da verdade. "Que esta parte é prisão e, arte, libertação.

Para entender esse sentido da arte como não conformação ao existente(ou a dimensão da negatividade, o que o real não é, o que o real poderia ter sido), que me parece ter sido a tônica do pensamento desta professora, remontemos ao pensamento de Hegel. Debrucemo-nos um pouco sobre a dialética, que traz um lado do seu rosto banhado por essa luz que ilumina o momento do negativo e, seguindo por ela, chegaremos a Adorno, que insiste muito neste ponto.

O pensamento dialético Hegeliano parecia ser a tentativa de, pela razão, se fazer renascer das cinzas, como uma fênix, um mundo em ruínas. A esperança na racionalidade da Revolução Francesa, frustada e a ruína da Prússia, sancionada na paz de Tilsitt, quando as tropas francesas acampam em

Sena, em frente à sua casa são símbolo desta ruína. São também imagens que nos fazem chegar ao centro do problema hegeliano: o mundo antigo é inaceitável - há que se criar um outro, obra da razão. A obra de Hegel é esta profunda fé na capacidade do homem de ser sujeito da história e de compreender-se (e compreender) o real. A dialética é uma lógica do conflito e, nela, as relações humanas e as coisas acham-se em relações de enfrentamento.

A visão dialética de Hegel nega a lei do entendimento abstrato, que faz do momento da identidade e da imobilidade o momento único, exclusivo, da realidade, e propõe a identidade concreta, que é a unidade da identidade e da diferença. Portanto, esse primeiro princípio de Hegel, estabelece que "a identidade não existe nas coisas mas somente no pensamento que as confronta com a diferença e com a diversidade, ela é um momento abstrato da reflexão que a mediatiza por seu contrário: a diferença" (GARAUDY, 1983:133). E, assegurando esta não identidade, propõe seu segundo princípio: que todas as coisas são contraditórias em si. As propriedades de uma coisa são, antes de tudo, suas relações com o que ela não é. O todo e as partes se condicionam reciprocamente - diz Hegel (e vemos aí outro conceito Hegeliano: o de totalidade).

O movimento é o corolário da interdependência universal e somente ele é real - o repouso é uma abstração. O ponto de partida de Hegel é o devir que, como a tempestade do *Ângelus Novus*, de Paul Klee, impulsiona o drama da história, apesar do momento presente vir sobre ruínas. A alma do mundo como que seria esta pulsação imanente à vida que, inscrita no infinito, aparece como um finito prenhe de negatividade. Estaria na própria natureza do finito superar-se, negar sua negação e, neste movimento do real, tornar-se infinito. Mostrar que a aparência é um momento do conhecimento do real implica também dizer que há encadeamento destes momentos e, neles, o nascimento imanente da diferença e da negação. Seria impossível conceber as coisas isoladas das relações que as constituem e, assim, o pensamento e suas

categorias seriam momentos da totalidade concreta do real. Para Hegel, portanto, a dialética, seria uma "lógica da vida": "O determinado não tem, enquanto tal, nenhuma outra essência do que a inquietude de não ser o que é". (HEGEL, Enciclopedie apud GARAUDY, 1983:35).

A dialética, assim, expõe-se como o conjunto movente de relações internas de uma totalidade orgânica em devir. Conflito, movimento, totalidade, negatividade - as bases dialéticas da compreensão do mundo. A liberdade se fazendo através da negatividade como que "emprenha" o devir de criação. A história, então, seria a história da libertação do homem, separando-se da imediatidade da natureza e lutando contra a alienação. Hegel já observava a alienação como um fenômeno histórico, nascido com a propriedade privada dos meios de produção, no momento em que a mercadoria que o homem produz torna-se-lhe um objeto estranho e, até, por efeito da acumulação, hostil.

É um nível, de compreensão porém. Há outros. Parece-me que o fenômeno de sentir-se estranhado também refere-se ao mundo natural, à natureza sensível, e o homem acaba por resolver esta equação transformando esta tensão em domínio. Senão vejamos:

"...é preciso supor que o espiritual é o processo finalizado do conhecimento de si através da apreensão do que lhe é estranho, a natureza sensível (HEGEL, 1944:99). E mais além: "A arte é, portanto o esforço de redução do que é estranho" (ibidem, p. 198). E em outro lugar de sua obra:

"Cada vez que trabalha, o artista se opõe a uma coisa, a esse ser obscuro, estranho e próximo que se apresenta diante dele como seu outro e que é preciso reduzir " (ibidem, p. 104). O artista vai dialogar com esse escuro e estranho mundo que o seu Outro e que ele se esforçaria por compreender e humanizar, humanizando-se também. É neste campo de tensões, onde se acha o devir permanentemente sendo gestado, que se pode mirar o ideal, para Hegel o

reino das sombras, que transcende o imediato da vida. Nesta "outra cena" estaria o nascedoura da arte?

"Todos nos lembramos do célebre dístico em que Platão dirige uma invocação a Aster:

'Quando olhas as estrelas, oh! minha estrela, eu queria ser o céu
Com mil olhos para te contemplar da minha altura'.

Numa paráfrase invertida, poder-se-ia dizer que a arte faz de cada figura sua um *Argus* com mil olhos para que a alma e a espiritualidade apareçam em todos os pontos da fenomenalidade, para que manifestem a sua presença não só na configuração do corpo, na expressão do rosto, nos gestos e nas atitudes, mas também nos atos e nos eventos, nos discursos e nos sons, pois em quaisquer condições e contingências da fenomenalidade, elas devem ser o olhar que reflete a alma livre em sua infinitude interna". (HEGEL, s/d p.8-9).

Parece-me que Hegel quer referir-se a um conteúdo como que arquetípico que ele vê nesta relação "estranhada" homem-natureza. Uma espécie de permanente susto diante do incomensurável das "coisas"? - eu me perguntaria. É como que um grito arcaico, que a arte descobre e, inconsciente, dissimula uma espécie de espanto inaugural diante do mundo que, de repente (e a arte pode ser um modo de ofertar esse "de repente") se instala? E "estranha-se" o ter-se ficado tão apartado do olhar de mil olhos das superfícies que nos atravessam?...

Clarice Lispector fala desse (espanto?) primordial:

"Um dia desses vi sobre a mesa uma talhada de melancia. E, assim sobre a mesa nua, parecia o riso de um louco (não sei explicar melhor). Não fosse a resignação a um mundo que me obriga a ser sensata, como eu

reino das sombras, que transcende o imediato da vida. Nesta "outra cena" estaria o nascedouro da arte?

"Todos nos lembramos do célebre dístico em que Platão dirige uma invocação a Aster:

'Quando olhas as estrelas, oh! minha estrela, eu queria ser o céu
Com mil olhos para te contemplar da minha altura'.

Numa paráfrase invertida, poder-se-ia dizer que a arte faz de cada figura sua um *Argus* com mil olhos para que a alma e a espiritualidade apareçam em todos os pontos da fenomenalidade, para que manifestem a sua presença não só na configuração do corpo, na expressão do rosto, nos gestos e nas atitudes, mas também nos atos e nos eventos, nos discursos e nos sons, pois em quaisquer condições e contigências da fenomenalidade, elas devem ser o olhar que reflete a alma livre em sua infinitude interna". (HEGEL, s/d p.8-9).

Parece-me que Hegel quer referir-se a um conteúdo como que arquetípico que ele vê nesta relação "estranhada" homem-natureza. Uma espécie de permanente susto diante do incomensurável das "coisas"? - eu me perguntaria. É como que um grito arcaico, que a arte descobre e, inconsciente, dissimula uma espécie de espanto inaugural diante do mundo que, de repente (e a arte pode ser um modo de ofertar esse "de repente") se instala? E "estranha-se" o ter-se ficado tão apartado do olhar de mil olhos das superfícies que nos atravessam?...

Clarice Lispector fala desse (espanto?) primordial:

"Um dia desses vi sobre a mesa uma talhada de melancia. E, assim sobre a mesa nua, parecia o riso de um louco (não sei explicar melhor). Não fosse a resignação a um mundo que me obriga a ser sensata, como eu

gritaria de susto às alegres monstruosidades pré-históricas da terra. Só um infante não se espanta: também ele é uma alegre monstruosidade que se repete desde o começo da história do homem. Só depois é que vêm o medo, o apaziguamento do medo, a negação do medo, a civilização, enfim. Enquanto isso, sobre a mesa nua, a talhada gritante de melancia vermelha. Sou grata a meus olhos que ainda se espantam tanto. Ainda verei muitas coisas. Para falar a verdade, mesmo sem melancia, uma mesa nua também é algo para se ver” (LISPECTOR, 1990:74).

Veja como Hegel situa ainda este (parece-me) espanto "... a arte se constitui nesse confronto com o obscuro, com a alteridade, fundando-se numa relação arcaica com o mundo, que não desaparece com a civilização” (HEGEL, p. 104).

Adorno também parece admitir este "arrepio essencial" e, ainda, liga-o ao mundo primitivo mágico:

"As obras de arte autênticas escondem-se como seu segredo a priori. Permanecem ao mesmo tempo sob o efeito do Aufklärung, (esclarecimento) porque desejariam tornar comensurável aos homens esse arrepio rememorado, incomensurável no mundo primitivo mágico".

Essa impossível reconciliação, parece-me, advém de o próprio pensamento Hegeliano trabalhar com a categoria da contradição, dentro de um cosmo que é espírito em constante evoluir.

Para Hegel, as contradições (que são interpretadas como um dos momentos da razão) são vida, e o mundo é por completo obra do Espírito. A totalidade, para Hegel, é síntese da unidade e da negatividade. Quando Hegel diz que a razão é como "a rosa na cruz do sofrimento presente" e, também, que aquilo que é, é a razão, ele está tentando sair da oposição abstrata do ideal e da

realidade. Colocando o momento do negativo como algo que evolue continuamente, que está perpetuamente grávido de seu devir, Hegel quer chegar a concluir que as idéias têm uma existência objetiva, para ele o pensamento não tem de criar o mundo, porque ele é o mundo.

A idéia, para Hegel, não é uma abstração, é algo que se manifesta no seu Aparecer. O fundamental para a Estética, diz Hegel, é as obras de arte existirem. Pensar a arte segundo a Idéia é, pois, pensar as formas em que ela se realiza efetivamente, pensar na necessidade que opera no seu processo através da história, diz Hegel. A Idéia não seria uma espécie de essência separada das aparências, como em Platão mas seria a unidade significativa de uma forma sensível e de um conteúdo espiritual. A essência se mostraria, pois, na aparência e, a Idéia obriga-nos a pensar um processo teleológico que se processa na história. A sensibilidade, portanto, não se reduz ao momento do sensível, poderíamos concluir, embora este momento inclua um momento do sentido, que não exclui o trabalho do conceito. Assim diz Hegel, articulando um conceito de Arte: "é um sensível significativo, intermediário entre inteligível e sensível, isto é, um momento do Espírito Absoluto."

Veja o parentesco de Hegel com Susanne Langer. Ela propôs-se mudar a idéia da obra de arte de "forma significativa" para "forma expressiva" mas ainda utiliza a primeira denominação como referência base.

Compreendendo melhor: para Hegel, o Espírito é infinito que inclui um finito - e este finito se corporifica. O Espírito Absoluto, portanto, é reconciliação de dois momentos: o Espírito Subjetivo (ao se elevar acima da natureza e tornar-se livre, temos esse momento) e o Espírito Objetivo (para Hegel, o Espírito só pode ser livre num mundo que não lhe seja estranho). Logo, o momento desta reconciliação que vai cimentar a racionalidade do mundo é quem vai determinar a ordem do subjetivo.

A Arte, um momento do Espírito Absoluto, é o momento em que o espírito infinito assume figura sensível. Esse movimento das essências, no seu aparecer vai tornar-se o que é mediado pelo sensível. "Na obra de arte se expressa a ambigüidade da palavra sentido, que designa ao mesmo tempo os órgãos que servem para a apreensão de uma coisa e a significação, o conceito" (HEGEL, 1944:23).

(Nesta ambigüidade, vemos como até hoje a estética se debate entre um discurso sobre o corpo (com todo o séquito de antinomias coração/mente, razão/emoção, percepção/cognição, afeto/racionalidade) e um discurso sobre as obras de arte. Mas, voltemos a Hegel).

Vemos nesta assertiva que a obra de arte eleva-se acima da imediatividade do que aparece como sensível (sensível visto como o que impressiona os sentidos). Remete para um sentido que a transcende, sentido que é atravessado pela policromia da luz e da sombra - das contradições que habitam o mundo objetivo em seu processo de tornar-se Racional. A figura, a forma, a configuração da obra no plano do sensível, resulta de um trabalho espiritual e, em Arte, é o Belo se realizando. Esse "acordo" entre o espírito e o sensível (ou esse revelar-se do espírito no sensível), Hegel exprime nos termos:

"O Belo conserva essa singularidade essencial de aparecer sempre sob forma sensível. O Belo é a Idéia concebida como unidade imediata do conceito e de sua realidade, na medida em que essa unidade se apresente em sua manifestação real e sensível" (HEGEL, p.62).

Hegel, por exemplo, falando da pintura holandesa do século XVII, com Rembrandt e Van Dyck, p. ex., menciona assuntos como veludos, clarões de metais, luz, cavalos, mulheres velhas, vinho que brilha em copos transparentes, rapazes de fatos rotos a jogar cartas... "e centenas de outros assuntos que na vida cotidiana pouco nos interessam, pois é com outro tipo de

interesse que jogamos cartas, bebemos... Ora, prossegue Hegel, o que atrai nestes conteúdos quando representados pela arte, "é precisamente essa manifestação dos objetos enquanto obras do espírito, que transforma em profundidade o mundo material, exterior e sensível" (HEGEL, p.24).

O artista enquanto criador, segundo ainda Hegel, traz todo um mundo que desviou da natureza e acumulou no vasto reino da representação e da intuição. Ao lado da realidade das coisas, o artista cria uma espécie de idealidade, transformando os objetos para seu próprio fim, desencantando-os do mundo natural em que estavam para "penetrar na universalidade, apesar de seu caráter de individualidade vivente e sensível" (ibidem, p.27). Nesta expressão da idealidade superior do poético na individualidade sensível, penetrada de universalidade, se encontra a diferença formal do trabalho de fabricação. A forma e sua individualidade, na arte, banhada deste ideal de que Hegel nos fala, tem determinação bem característica no seio da generalidade.

A idéia do Belo, que é a forma sensível do verdadeiro - o verdadeiro sendo o que é efetivo, Racional - traz três consequências que são a base de suas reflexões em Estética:

1. Na Natureza, a idéia está no movimento da vida.
2. A Beleza Artística é superior à beleza natural, porque nela o Espírito está em obra conscientemente.
3. A Idéia se desdobra numa História.

Este tornar-se do Espírito Absoluto, em Arte, chama a si a tarefa de "fazer com que, em todos os pontos da sua superfície, o fenomênico se transforme em olhar, sede da alma e torne sensível o espírito". (HEGEL, p.210). O corpo é o signo da destinação da alma - quer dizer Hegel. E a arte -

como a religião e a filosofia - constituem, para Hegel, a expressão sensível da consciência histórica de um povo na história. Hegel diz que, pelo fato de ser histórica a arte, nenhuma obra pode ser considerada como entidade que se dá a compreender simples e imediatamente por si só, porque é como o fruto de um mundo ético cuja significação revela.

A arte não sendo uma coisa natural, é um produto humano, alimentando-se da contradição com o natural e desta tensão em relação ao Outro, que eu estranho e onde, também, me reconheço. Nesse desejo de capturar o estranho do outro e da Natureza, o homem se mostra cindido: alienado. Alienado, na tradução literal de *Entfremdung* significa "tornar-se estranho". Esse processo de sair de si e se fazer outra consciência, segundo Hegel é o próprio modo de ser da atividade da consciência, que sai do em-si e alcança um para-si. Esse processo de pensar a consciência é análogo ao de pensar o Belo (Hegel recusa-se a fazer do Belo uma categoria do juízo; para ele o Belo é algo objetivo -porque a Idéia o é - nele se fundem o espiritual e o sensível, o universal e o particular).

Hegel difere de Kant porque situa a arte no corpo da história. A Estética sendo, essencialmente, em Hegel uma espécie de história da arte, como ele quer, alimentando-se todo o tempo da contradição com o natural - que ela transcende.

Esboçadas essas pontes para o pensamento de Hegel, gostaria de assinalar alguns pontos que penso férteis, de um modo surpreendente, para a modernidade. Primeiramente, essa vinculação do sensível à aparição da Idéia e a não redução do sensível a uma sensorialidade tacanha. Essa idéia de que a arte é um fazer (ou um apreender) que "passa pelo sensível" mas aí não se situa como limite, é importante - e claro que tem nuances no pensamento de Hegel, como vimos.

O modo do pensamento relacional, hegeliano, ser eivado das contradições do real, faz ver na obra de arte uma espécie de "olho lúcido" do tempo. Porque tem a dignidade de ser conhecimento, ela transcende a região dos sentidos. Hegel engloba, portanto, o cognitivo e o afetivo, sem que a razão deixe de ser "um projeto de reconstrução hegemônica dos sujeitos", como quer Eagleton (EAGLETON, 1993).

O primeiro problema que se coloca é o de como se vai trabalhar essa feitura (do artista) e essa recepção (de quem lê) da obra de arte, se Hegel acentua que esta forma significativa não é possível de apreensão imediata, requer o trabalho do conceito? Se as estruturas do mundo-da-vida, no processo de alienação do capitalismo são opacas à razão, (e as obras de arte as "ofertam", como comentamos no exemplo da arte holandesa), o trabalho com a dimensão estética não teria de necessariamente, amparar-se na ética e na política? Ou, dizendo melhor: se o homem vive um processo de alienação que vai lhe destituindo de sua ação de sujeito na história, vai lhe solapando as outras dimensões em detrimento da monocórdia compulsão do "ter", para tornar seu olho novamente humano, não se haveria de reduzir esta hipertrofia do ter e acordá-lo para sua emancipação?

A potência que tem a arte para este trabalho é inegável, poderíamos dizer desde já. Pode-se observar o que o cinema tem feito, colocando no espectador um novo olhar ao mundo.

No teatro, nós dirigimos (como encenadores) o olhar do espectador, ora fechando-lhe o campo de visão para as mãos de uma personagem que, por exemplo, num imperioso jogo de tremores mostra seu desconcerto interior, ora ampliamos-lhe o campo de visão para toda a área do palco, mostrando, por exemplo, o redemoinho humano numa feira livre improvisada ou numa praça (com seus cegos, cantadores, grupos de crentes lendo a Bíblia, meninos de rua, passantes, desempregados, estudantes,

prostitutas, vendedores de pequenos negócios como milho, pipocas, cachorro quente etc.).

Benjamin fala que essa condução do olhar tem uma função política. Explicitemos melhor esta sua observação. Benjamin diz ser a fotografia um símbolo da perda da aura pelo objeto de arte, na era da reprodutibilidade técnica. Segundo ele, pela reprodutibilidade técnica a fotografia perde seu caráter de único, o caráter único, de aparição, da arte. (Eu observaria que este único deriva do significado cultural, que banhava a arte na sua origem histórica). No entanto, ambigualmente, ganha um outro aspecto: a acessibilidade, advinda com a produção em massa dos objetos artísticos. Pois bem, segundo Benjamin, as fotografias podem levar a uma interpretação determinada (essa coisa que eu estou chamando de condução do olhar do espectador/leitor).

Para Benjamin, elas têm (as fotografias) uma significação política secreta. Exigem ser acolhidas num certo sentido, e não se prestam mais a uma contemplação desinteressada. Elas inquietam quem as olha; para atingi-las, o espectador adivinha ter de seguir uma via específica. A reprodução técnica pode, por exemplo, “pela fotografia, acentuar certos aspectos do original, acessíveis à objetiva - ajustável e capaz de selecionar arbitrariamente o seu ângulo de observação -, mas não acessíveis ao olhar humano. Ela pode, também, graças a procedimentos como a ampliação ou câmara lenta, fixar imagens que fogem inteiramente à ótica natural. Em segundo lugar, a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original. Ela pode, principalmente, aproximar do indivíduo a obra, seja sob a forma da fotografia, seja do disco”. (BENJAMIN, 1994: 168).

Assim, a percepção das coletividades humanas se transforma, como seu modo de existência, não sendo condicionada só naturalmente, mas também historicamente. A unitotalidade do capitalismo, em sua ânsia de

perpetuar o idêntico, no atual estágio da cultura de massas investe desde o nível perceptivo até o modo de orientação do pensamento e da intuição. Diz Benjamin: "retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o semelhante no mundo é tão aguda, que graças à reprodução técnica ela consegue captá-lo até no fenômeno único. Assim se manifesta, na esfera sensorial a tendência que na esfera teórica explica a importância crescente da estatística. Orientar a realidade em função das massas e as massas em função da realidade é um processo de imenso alcance, tanto para o pensamento como para a intuição. (ibidem p. 170).

O trabalho do cinema, no conduzir o olhar do espectador, por exemplo, ao holocausto dos judeus na 2ª. Guerra é sutil, mas uma evidência. A transformação do que era exterior em íntimo, com a câmera do cinema, que estabelece um campo relacional amplo com as imagens, é do fôlego de uma revolução copernicana. Esta alteridade que Hegel frisa, com relação ao mundo dos objetos naturais, poderíamos dizer que é uma das funções sociais da arte. Viver vicariamente a experiência do Outro através da identificação e personificação no drama, por exemplo, (televisivo, cinematográfico ou teatral) proporciona um "ficar no lugar no outro", numa espécie de descentramento que poucas experiências podem dar.

Um país onde sua população (o Brasil) pára durante três ou quatro horas à noite para ver os dramas televisivos (novelas), não denuncia, além do fascínio da indústria cultural e seu poder, por um lado, também o aspecto da fome de viver o outro que se veste do amor ao personagem? Se os conteúdos alienantes, a padronização (homogeneização) dos costumes e da cultura são um fato, como esquecer que, apesar desta narcotização, também um olho se põe no lugar do outro para sentir e viver os dramas da condição humana?

Esta alteridade , esta sede de viver o Outro, neste campo dos desejos e dos afetos, não é um país tão idílico assim. Na exposição dos objetos de arte, vê-se a mercadoria, diz Benjamin. Só que ele estende este conceito de mercadoria para todas as coisas e pessoas, como em Marx. Melhor dizendo , as relações entre as pessoas ficam uma fantasmagórica relação entre coisas. O homem, criador da mercadoria que é a arte (e de todas as mercadorias fabricadas) não se reconhece no que cria ou faz. Ele não se percebe sujeito da história de fazer ou não esse tipo de mundo funcionar como um mercado, este tipo de mercado funcionar assim, ou esse tipo de mundo de vida funcionar como um mercado. Daí, falam-se coisas como a inflação vai baixar ou subir e a vida vai melhorar ou piorar, a moeda agora é forte , a vida com o real vai melhorar, o custo de vida só vai depender da Inflação - como se a senhora Inflação (eu botei um i maiúsculo porque ela parece gente, não é?) - fosse o sujeito dessa história e o homem um espectador desse Mercado que se mexe como aquele tipo de mamulengo do Teatro de Bonecos. Esses mamulengos de que eu falo têm umas espécies de arames neles enganchados que os movem , mas, por sua vez , os arames são movidos por atores que não são vistos na cena do palco. Este ofuscamento, o estar num lugar invisível aos espectadores, mexendo os bonecos mas não sendo visto, é característico da consciência reificada . A realidade do modo como ela se posta causa esta reificação da consciência. O mercado são essas coisas, coisa e gente quero dizer que, como os mamulengos do espetáculo do teatro de bonecos , parecem não ter quem as mova. Na verdade, um tipo de técnica de manipulação de teatro de bonecos, porque há outras; há as que mostram quem as move diante do expectador.

Benjamin chama a esta espécie de impressão inverídica sobre as coisas e as pessoas, que passam a funcionar como coisas, de fantasmagoria. Ele usa a imagem de um colecionador de objetos para dizer como acontece uma espécie de fantasmagoria do tempo, na medida em que mostra este colecionador como alguém que retira dos objetos sua história, seu contexto histórico, as significações acumuladas no objeto, como dobras que se ocultam à

razão reificada. Como comenta Rouanet sobre a fantasmagoria do tempo, “através dela, a história é secularizada e trazida para o ciclo da natureza de uma forma tão implacável...

Este modo de ser das coisas e das pessoas funcionando como mercadorias, como autômatos movidos por algo sistêmico (as pessoas dizem: o sistema é que é assim), Marx chamou de fetiche da mercadoria. Rouanet observa uma espécie de analogia entre o fetiche da mercadoria e a idéia de fetiche em Freud, pois o objeto representa o falus mas não é o falus (e o falus por sua vez representa o próprio desejo, assim: eu desejo o desejo do outro, diz Lacan). Esta idéia de remeter para algo que não é si próprio, esta coisa que é uma representação de outra coisa, faz o fetiche da mercadoria parecer-se com o objeto-fetiche que substitui o falus.

Esse mergulhar do homem no outro, como estava dizendo, esse viver vicariamente as vicissitudes de um outro sujeito através da personagem, tem também o caráter de alienação, sim. Eu dava o exemplo dos ídolos televisivos e das personagens de novelas. Na verdade, a indústria cultural cultua as duas coisas e faz passar uma pela outra. Seria como se o homem comum desnudasse sua alma de sujeito e se vestisse com as cores da mercadoria, já que homem e coisas têm este padrão coisal, se assim se pudesse dizer. Como se este vestido da mercadoria fosse uma *persona* (sentido etimológico = máscara) e também na acepção junguiana de falsa personalidade, capa de uma personalidade que não tem a verdade do self. E esta *persona*, como diz a poesia de Fernando Pessoa, fica pregada à cara:

TABACARIA

... "Fiz de mim o que não sou,
E o que podia fazer de mim não o fiz.
O dominó que vesti era errado.

Conheceram-me logo por quem não era e não desmenti, e
perdi-me.

Quando quis tirar a máscara,
Estava pegada à cara.

Quando a tirei e me vi no espelho,
Já tinha envelhecido.

Estava bêbado, já não sabia vestir o dominó que não tinha
tirado.

Deitei fora a máscara e dormi no vestiário

Como um cão tolerado pela gerência

Por ser inofensivo.

E vou escrever esta história para provar que sou sublime..."

(PESSOA, 1992:217-218)

Um outro aspecto que, a meu ver, é o mais importante em Hegel é o anúncio do momento da negatividade na razão, gestando o devir e se fazendo história. Adorno diz que as obras de arte tornam-se belas por força de sua oposição à simples existência. O Belo seria, então, a homeostase desta tensão. Nela se vê o negativo do mundo administrado. Quanto mais total é a sociedade, diz Adorno, tanto mais ela se reduz a um sistema unívoco, tanto mais as obras, que armazenam a experiência deste processo, se transformam no seu Outro (ADORNO, s/d, p.44).

Para Adorno, a negação pode tornar-se prazer, mas não positivo, pois "a arte não é divertimento, é sofrimento" (ibidem, p. 54). A idéia de arte, como se vê, mudou com a história. Ligada, em sua origem, aos processos culturais, à magia, ao mito e à religião, depois foi servir de divertimento aos senhores chegando, na modernidade, a se constituir uma

esfera de relativa autonomia. A idéia de catarse e purificação, que Aristóteles, em sua "Poética" confere como objetivo da tragédia, ainda guarda resquícios das práticas culturais, que usavam a arte para controlar a realidade, exorcizando fantasmas, atraindo simpatias, concebendo-se como efeitos reais nesta área. Como esfera que se quer fechada, exterior ao mundo, irreduzível ao simples existente, a arte suscita "a contradição entre a liberdade no particular da arte e o estado de não liberdade do todo" (ibidem, p.11). Todavia, retira seu conteúdo da realidade, em parte modelando o existente, em parte o renegando. O momento da forma (conteúdo sedimentado) vai se opor à simples empiria.

A dor cósmica desloca-se para o novo inimigo: o mundo - observava Baudelaire. Ao constatar o empobrecimento do sujeito ante o mundo administrado do capitalismo, a obra de arte moderna nega a coerência de sentido.

O Conteúdo da obra recusa-se a identificar-se com a razão e foge às normas do pensamento discursivo. Adorno exemplifica com Beckett esta extrapolação do momento do negativo. Devido ao esvaziamento do sujeito e dos sentidos da realidade, chega-se a desembaraçar-se da ilusão de uma subjetividade significativa.

Será que este potencial de negatividade da arte, na escola, pode ser detonado? Ou a violência simbólica fere mortalmente esta rosa púrpura?

Haveria um modo de se trabalhar com a sensibilidade, causando rupturas nesta estetização da vida cotidiana, a que foram submetidos os indivíduos com a indústria cultural? Parece-me que, após um patamar inicial, os indivíduos podem ir refazendo esse (escuro) caminho. Não podemos nos esquecer, porém, que a cultura mobiliza psicologicamente as pessoas para que a opacidade se perpetue. Diz Adorno:

"Um indivíduo motivado para identificar-se "a priori" com o mundo tal qual é tem pouco incentivo para penetrá-lo intelectualmente e distinguir entre essência e aparência... Em sua fase atual, nosso sistema social tende a produzir objetiva e automaticamente cortinas que impedem o indivíduo ingênuo de devassá-lo. Essas condições objetivas são intensificadas por poderosas forças econômicas e sociais que intencionalmente ou não, eternizam a ignorância... A fim de não comprometer sua forma de identificação, (os indivíduos) inconscientemente não querem saber demais, e estão prontos a aceitar informações superficiais e distorcidas, desde que confirmem o mundo que escolheram viver... Têm dificuldades em pensar e aprender porque receiam pensar os pensamentos errados e aprender coisas erradas" (ibidem, p.193). O próprio núcleo verídico das informações transmitidas pela indústria cultural, através do rádio, da TV e da imprensa são banalizados, tornam-se inofensivos e neutralizados. Ficam em circulação as informações sociais e políticas que alimentam estes perfis psicológicos.

Certamente não se pretende negar a força da arte como crítica do existente e modo de defesa do não idêntico. Adorno concorda, inclusive, com esta potencialidade da arte. Vendo-se, contudo, as contradições que acabei de apontar, como pensar elementos para subsidiar uma proposta de alfabetização estética, no 1º Grau na Escola? Ter-se-ia condições de, neste trabalho, considerarmos o campo dos desejos e dos afetos, e o campo da cognição, despartando-os dos seus nichos fechados, na Escola?

Parece-me que Eagleton tem razão quando diz que a Estética nasceu como um discurso sobre o corpo - e não sobre a arte.

É verdade, inclusive, que Baumgarten ao cunhar o nome "Aisthesis" referia-se à região da percepção e sensação humanas, diferente do pensamento conceitual. A colocação inicial, em Estética, se referia menos à antinomia arte e vida, que à fissão entre o corpo e o pensamento, a intuição e o

intelecto, as sensações e as idéias, o sentimento e a racionalidade. Esse território (escuro?) da totalidade da vida sensível, à razão iluminista parecia ser ameaçador e ela tremia ante a paixão e a percepção (uma volta, por estranhos caminhos, à transcendência que ela tanto evitava tocar?). Ou um território indomável, que a tirania da razão instrumental desconhecia e que era preciso colonizar?

Talvez nem estivéssemos de olho na obra de arte nem no corpo mas numa espécie de vestibulo entre os dois, na Escola. Parece-me que o corpo era uma região silenciada (com a esfera do sentir e do sentimento como "coisa de família, de lá fora", como disse uma professora). E a obra de arte, essa era "uma coisa do mundo, lá de fora, essa coisa de arte, porque é na rua que a gente vive; aqui na Escola a gente "aprende" - dizia um adolescente, quase". E o que havia de arte na Escola era também esse "preparar-se para a vida - para a arte?" - do qual se retira os conteúdos vitais e deixa-se a fantasmagoria disso, apenas?

Talvez que, por paradoxal que seja, na Escola seguimos caminhos contrários. A educação artística, no Brasil, vem a falar, só hoje, numa educação estética. Para lidar com a arte numa sociedade onde a consciência está reificada, havíamos de, antes, acordar os corpos e a paixão, conectar o mundo da vida com a história para, então, esse olhar humano devassar estas cortinas de que Adorno falava e, só então, fruir da experiência estética? O caminho que vai até a obra passa primeiro pelo coração? Passa primeiro pelo riso que se alegra com a razão?

Como diz Rouanet:

"Não é possível lutar contra a modernidade repressiva senão usando os instrumentos de emancipação que nos foram oferecidos pela própria modernidade: uma razão autônoma, capaz de desmascarar as pseudo-

legitimações do mundo sistêmico, uma ação moral autodeterminada, que não depende de autoridades externas, e uma ação política consciente e uma vontade livre. Deixar de ver essa dialética da modernidade, reduzindo-a em bloco à sua vertente perversa, é privar-se dos meios de resistir à perversão. Demitir-se da modernidade é a melhor maneira de deixar intata a modernidade repressiva" (ROUANET, 1987:25-26).

Deixarmos a Escola entregue ao seu eterno "preparar-se para a vida", como dizem os cartazes dos corredores na Escola, seria como deixar a modernidade entregue ao seu sono hibernar, no qual a razão virou o mito do poder e do domínio e a consciência, como as fábulas contavam, antigamente, "fez virar estátuas" aos homens que percorriam a estória?

Talvez que a preocupação de Adorno de que Auschwitz não se repita e que, evitar esse tipo de práxis histórica, seja a grande tarefa da educação, queira dizer também que essa "iluminação do momento do negativo" seja uma via importante. É isto que me parece dizer a fala da professora. Parece-me que o conceito de alegoria de Benjamin é bem uma das tarefas da arte: revelar "o facies hipocrática da história como a história mundial do sofrimento" (ibidem, p. 45).

Ritual II

O Corredor - O Lugar da Cena II ou Ritual II

O Tempo -

Os corredores, geralmente, são lugares por onde se passa. “Não se pode ficar vagando nos corredores”, diz-se. “Nos corredores se passa, não se fica muito tempo neles. Se se quisesse saber do tempo, pelos corredores não se sabia, porque a luz que entra neles é pouca. Há clarabóias ou combogós, espécies de linhas geométricas formando buracos na parede e, por isso, a luz que entra por eles é rala. O tom fica meio noturno, nos corredores, e o ar pesado deixa uma espécie de mormaço causado pela ausência de luz, se assim se pudesse dizer.

À pergunta: “onde está a arte da escola? - Uma professora responde: -“Não viu ali? Não viu ali os corredores? É a presença da arte, pela mão de nossas professoras, enchendo a vista de beleza”. E outro: “Tá vendo aquelas duas ali? São as artistas da nossa escola. São elas que fazem esses murais e painéis... aquela pintura ali foi uma delas... Os cartazes... esse trabalho de recorte e colagem ali... dos corredores. Com as crianças elas fazem uns trabalhos primorosos com as mãos. Você precisa ver”.

O espaço do Corredor

Corredor é passagem. Na Escola: para o pátio ou para a rua. É uma espécie de dedo em riste da administração: aponta para o lugar da sala de aula ou deságua rápido na rua.

O espaço do corredor tem pouca luz. Nestas construções das Escolas Públicas, por algum motivo que se desconhece, numa terra tão quente (no sertão é muito mais) não se faz janelas nos corredores.

Há umas clarabóias, com umas aberturinhas redondas por onde entra pouco ar e sol. No espaço do corredor os corpos se tocam: porque ele é a via por onde se sai, correndo, para o pátio. Sai aquele coletivo se empurrando, ainda que todos os dias a professora repita (sem convicção nenhuma ou se esgoelando): “Não empurrem...” Às vezes se acresce a isto um “Quem empurrar fica sem recreio”, mais ou menos convicto (a ameaça às vezes se consolidando acontecido). No espaço do corredor também “se espia”. Porque “espia” tem um acento meio clandestino, meio de fruta furtada. É assim mesmo: a administração, furtivamente (às vezes acintosamente) vem ver se “as crianças estão quietas e em silêncio”, se “as crianças estão se comportando”. Há outro tipo de espia, no espaço do corredor: o de alguma criança que “foge” das salas. E, com o gosto do prazer proibido, espia o que pode dali do Corredor.

Cena II

As crianças estão em filas. As professoras falam: - “Devagar, não corram. “E: - “Quem empurrar fica sem recreio. “Também: - “Se você fizer isso vai para diretoria. “No entanto, sempre há empurrões, , nas horas de saída para o pátio ou para a rua, após terminada a aula. Há, ainda, além desse tocar-se dos empurrões, um tocar-se de tapas (ou “tapinhas”), beliscões, cascudos, “chulipas” (aquele “tapa” com os dedos que se dá nas orelhas de quem tem cabelos cortados, de trás para frente) e “bolinações” (tem um tom malicioso de “pegação” como uma “piada meio pesada”). Quando é entre meninos (geralmente), o desejo de toque veste a capa de brincadeira agressiva, com simulacros de brigas e, até, brigas mesmo. Quando é menino em menina, as

meninas reclamam para as professoras - isso faz parte - ainda que estejam rindo e gostando.

Nas paredes dos Corredores há painéis com alguma pintura, ou recorte e colagem, ou cartazes mesmo “feitos no capricho”. E todos apontam: foram as professoras que fizeram. Não vi nenhum painel feito pelas crianças.

Quando eu perguntei porque as crianças não faziam um painel, uma professora olhou-me como quem responde o óbvio: “Não se vai desperdiçar...” E, depois de me olhar um pouco, “achou” a resposta: - “Nem há material para isso!” (Realmente não havia). - “Nem há merenda!” (Realmente não havia).

Dos painéis nas paredes, as crianças dizem: “- Que bonito! Eu não sei desenhar assim não. Não sei desenhar”.

E, no continuar desenhando os modelitos, as professoras vão passando suavemente para as crianças que a idéia de tentar sua expressividade, por torta e tão diversa dos zelos das paredes, não deve ser ousada. Ou então: - “Arte é assim, a gente nasce com aquilo e acabou-se”. Ou: “- É um dom, não é? Tem gente que nasce com aquele dom e tem gente que não nasce, pronto. E a escola? A Escola pode incentivar. Onde? (Silêncio). Não sei. (Silêncio). Acho que na vida deles, eles vão se desenvolver... Quando a pessoa nasce com aquilo fica sempre aquele gosto, não é? “Essa visão de arte como dom exime a Escola (e a todos, ao Estado também) de pensar nos que não têm, segundo eles, que assim pensam, aquele dom - porque não os têm. E também de educar os que têm, já que o têm. Como não é a dimensão estética que se está a considerar na Escola (nem se percebe que há “dimensões” que todos têm e não só alguns), a conversa não vai longe. Há, contudo, sempre um arremate que finaliza qualquer especulação maior sobre o assunto: “- Não se tem formação para isso”. “Os arte-educadores? Não sei onde eles estão”. (Uma espécie de arrependimento ou

confusão passou pelo olhar e expressão do rosto e ela consertou): “- É Educação Artística... Pessoa para isso mesmo a Escola não tem, a gente improvisa...” Uma das professoras falou: “- Quem tem muito interesse nesse negócio de arte na Escola são as professoras do Pré (Pré-Escolar). Elas precisam mais, têm de desenvolver a coordenação motora e toda essa parte de desenvolvimento psico-motor e precisa demais...” Engraçado é que na fala das professoras que falam de psicomotricidade, elas falam psicomotricidade e lê-se só motricidade, como se fosse algo mecânico (elas fazem gestos com os dedos e as mãos, ajudando a palavra).

Um parêntese:

Às vezes o que chega até os professores da Escola Pública é uma informação fora de um processo continuado de aperfeiçoamento e atualização. Daí por que algo dá a impressão de uma caricatura do conhecimento que é considerado o novo. Também o “novo” conhecimento chega aos borbotões, como se uma água muito forte derramasse, ao chegar, toda a outra que estava na vasilha. Bebendo-se às goladas e, duma vez, também gasta-se muita água (desperdiçada) porque não se consegue beber mais de que um tanto. E depois, por um longo tempo que se fica sem água, fica-se com sede. As capacitações que o Estado tem ministrado aos professores têm esse modelo de água.

Outra coisa: quando este “novo” conhecimento vem, “desapropria” o professor da Escola Pública do saber que ele construiu até então. É como se tudo aquilo que o professor fizesse, fosse, soubesse estivesse... “ultrapassado”. Tem o estigma de uma sentença: incompetência. E em nome de algum ismo que ninguém sabe (por último foi o construtivismo), ninguém dali sabe, todos se julgam a cada minuto como se fossem “da escola tradicional”. Alguns dos professores mais estudados acrescentam outras “pestes”: escolanovismo, tecnicismo. E escuta-se esse tipo de coisa: “- A linha

do Estado agora é o construtivismo ou a pedagogia histórico-crítica? “Como se fosse uma linha de Umbanda ou um time de futebol (ou partido político)? Ser mais ou menos construtivista é como estar em dia com a moda e está tão longe de chegar ao centro do problema da Escola quanto discutir-se de quem é a culpa do construtivismo aparecer como não é. Não se trata de culpabilidades mas de assumir responsabilidades. E responsabilidades todos têm parte. Claro que o projeto neo-liberal tem um projeto educacional: sustentar o modelo do existente e conceder para as classes populares um tanto que seja necessário para a classe hegemônica continuar no poder. Mudar, claro que é conosco, não?

Como diz Kant, “só podemos pensar o mundo porque de início temos experiências dele; é por essa experiência que temos a idéia de ser e é por ela que as palavras “racional” e “real” recebem simultaneamente um sentido “(MERLEAUPONTY, 1990:49).

Discutirmos o quanto nossa prática como professores está presa (e servindo) a um determinado contexto sócio-político; o quanto foram formadas nele e como há, nela, correlação de forças de reprodução e de resistência, significa propor que se lhe ultrapasse. Uma ultrapassagem não é algo que se põe no ar. É algo que tinha um patamar, um limite e, a partir de então, o limite foi ultrapassado. O ponto de partida parece ser, então, a práxis do professor.

Na escola e... política. No mundo da vida, porque tudo se relaciona e interpenetra. É só “lendo” essa práxis que se vai ter a sede de elevá-la, a cada vez, a níveis cada vez mais críticos e radicais (no sentido de raiz). A isso eu digo que é construir teoria.

“Não se trata de reduzir o saber humano ao sentir mas de assistir ao nascimento desse saber, de torná-lo tão sensível quanto o sensível,

que se perde acreditando que ela vai por si, que se a reencontra, ao contrário, fazendo-a aparecer sobre um fundo de natureza inumana” (ibidem, p. 49). Embora os sentidos já estejam condicionados pelo aparelho conceitual antes que a percepção ocorra, é a partir deles (e agora sentido tem a acepção de significado, que é o sentido aprisionado pelo conceito) que se vai “ancorar” o novo. Na verdade, é neles que se ancora o “novo” que, por sua vez, vai causar a “acomodação” de que fala Piaget, uma espécie de rearranjo - como mexer com uma peça no jogo de xadrez: modifica-se todo o quadro anterior e já se configura um vir-a-ser.

Fechemos o parêntese. Agora situemos esta visão de arte que fala arte mas lê-se um “útil”, como sendo a dominante ainda nos tempos do Brasil Império. Pensava-se arte em educação como Desenho Técnico e Industrial.

Esta visão de arte trazida pela Missão Francesa, que junta Arte e Técnica foi reforçada pelo positivismo e o processo de industrialização, que enfatizavam a Arte como Desenho Geométrico e não incluíam o aspecto da Criação Artística. Deduz-se daí uma visão de arte como algo que forçosamente deve ser útil ao industrialismo.

Também o desenho de observação, muito usado a esta época, segundo Ana Mae (BARBOSA, 1973: 577-592) não considerava que, em Artes Visuais, há a construção simultânea de significante e significado. Isto quer dizer que a forma não é um mero envoltório do conteúdo, é o conteúdo mesmo sedimentado.

Ana Mae insiste: Desenho de observação é estratégia conteudística e pressupõe esta divisão entre forma e conteúdo, rigidamente.

Como diz Adorno: “o modelo dominante é filisteu: a aparição deve ser puramente intuitiva, o conteúdo puramente conceitual mais ou menos segundo a dicotomia rígida de tempos livres e trabalho” E, adiante, “porque o esteticamente emergente não é absorvido pela intuição, também o conteúdo das obras não se reduz ao conceito (ADORNO, 1970:116).

O desenho de observação, como íamos dizendo, concentra as análises nas qualidades visuais do objeto, indo até seu aspecto qualitativo, pretendendo com isso alcançar a percepção (o desenvolvimento dela). Como conclui Ana Mae, tal metodologia é construída sobre a idéia de que percepção é mera notação da realidade e baseia-se no pressuposto de que os órgãos abastecem o cérebro com cópias do mundo externo. Há uma interação dos perceptos e das idéias que contradiz esta visão de percepção. A ênfase estática, no Desenho de observação, prossegue Ana Mae, não satisfaz as nossas necessidades perceptivas vinculadas à ambigüidade intrínseca do ato perceptivo. Esta ambigüidade permite, ao mesmo tempo, a abstração da complexidade do real em direção à globalização (teoria da forma) e a exploração integrada, que vinculada o campo visual eficaz sobre o qual recai nossa atenção ao campo visual difuso em que o receptor individual funciona como explorador. Para responder a esta complexidade operatória que é a percepção, em Artes Plásticas, havia de se possibilitar o relacionamento entre as qualidades e a mutabilidade da aparência do objeto em função a diferentes contextos, permitindo a análise, seletividade, a analogia, a síntese em direção a uma maior fluência e flexibilidade perceptiva - assevera Ana Mae. Já neste tempo, a arte-educadora, após a análise de 53 programas de Arte (Desenho, única atividade artística do currículo, em 1973), em 48 escolas de São Paulo e 05 do interior, propõe a formulação de Currículos em Arte, com uma base filosófica (Estética). Segundo ela, estas bases filosóficas deveriam adaptar-se conforme os aspectos regionais e locais. Falava também da urgência de que os métodos de ensino tivessem suporte também em Teorias da Percepção e Teoria da Criatividade.

Enfatizando a função da Arte como conhecimento, algum tempo depois (1969), Rudolf Arnheim apuraria sua atenção no estudo da conjugação de duas ordens distintas de operações do pensamento: a da percepção intuitiva e a da análise intelectual. Para ele, o modo de operar de cada uma vincula-se ao da outra, ainda que com intensidade variável em cada caso. Convém anotar, porém que o mundo da percepção intuitiva opera diversamente do mundo da análise intelectual. Acostumou-se a pensar que o universo perceptivo funcionava de um modo quase mecânico e a ação de perceber foi cercada de uma moldura apassivadora que, além de inverídica (essa consideração) diminuía a complexidade dos processos que ela efetivamente envolve.

Arnheim, ao propor-se a uma abordagem cognitiva da mente, recusa-se a considerar a percepção um registro mecânico dos estímulos do meio, captados pelos órgãos receptores do homem. Antes, vai tentar mostrar o quão é ativa esta apreensão, que utiliza processos de campo perceptivos (que Arnheim chama intuição) e que funcionam secundariamente apoiados pelo intelecto. O intelecto, segundo pensa o autor, atua com redes de cadeias lineares de conceitos e tem como seu principal instrumento a linguagem verbal. Diz Arnheim:

“Tradicionalmente, acreditava-se que a aquisição de conhecimentos se efetuava através da cooperação de duas faculdades mentais: a coleta de informações em estado tosco pelos sentidos, e o processamento destas pelos mecanismos mais centrais do cérebro. Nesse sentido, a percepção se limitava a fazer o modesto trabalho preliminar seguido pelos executivos mais nobres do pensamento. Mesmo assim, desde o início era claro que a coleta de material perceptivo não poderia ser inteiramente mecânica. O pensamento não possuía o tipo de monopólio que se atribuía a ele. Em meu livro *Visual Thinking*, mostrei que a percepção e o pensamento não podem operar separadamente. As capacidades comumente atribuídas ao pensamento - diferenciação, comparação, classificação, etc. - atuam na percepção elementar;

ao mesmo tempo, todo pensamento requer uma base sensorial” (ARNHEIM, 1989:14). Vemos portanto que, mesmo nos processos analíticos realizados pelo intelecto, não se pode deixar de considerar a intuição. O intelecto parece realizar suas análises seqüenciadamente (diacronicamente) e os chamados processos de campo, ao contrário, apreendem os componentes de uma totalidade em que atuam simultaneamente (sincronicamente). Arnheim pergunta-se de que maneira a linguagem verbal ataca o problema de lidar com estruturas sinópticas num meio linear. E responde nos seguintes termos:

“O problema pode ser solucionado porque a linguagem, embora verbalmente linear, evoca referentes que podem ser imagens e estão portanto sujeitas à síntese intuitiva. Um verso escolhido ao acaso comprovará isto: “Embora os nomes inscritos em suas lápides cobertas de ervas daninhas sejam lavados pela chuva”... À medida que a mente do leitor ou ouvinte vai sendo conduzida pela cadeia de palavras, estas evocam os seus referentes, que organizam a imagem unitária dos túmulos cobertos de musgos com seus nomes desgastados. Através da tradução das palavras em imagens, a cadeia intelectual de itens é revertida à concepção intuitiva que inspirou inicialmente a afirmação verbal” (ibidem p. 21). E, um pouco adiante, arremata: “As palavras fazem o melhor que podem para fornecer as peças de uma imagem adequada, e a imagem proporciona uma sinopse intuitiva da estrutura global”. (ibidem p. 21).

Todavia, Arnheim diz não ser a sinopse a única condição indispensável para compreender-se um todo organizado: a hierarquia estrutural tem importância, assegura. E explica que, na verdade, a percepção é essa busca da estrutura:

“Devemos ser capazes de ver onde, nesse todo, um componente específico está localizado. Estará no alto ou embaixo, no centro ou na periferia? É único ou está associado a muitos outros? O intelecto pode chegar à resposta a

tais perguntas determinando as relações lineares entre itens singulares, somando-os, fundindo todas as conexões numa cadeia abrangente e, finalmente, tirando uma conclusão. A intuição completa este processo ao apreender a estrutura toda de modo simultâneo, e ao ver cada componente no lugar ocupado por ele na hierarquia total (ibidem p. 21-22).

Arnheim diz também serem estes dois processos - o da percepção intuitiva e o da análise intelectual, comuns a todas as atividades humanas. Claro que a intuição privilegia a percepção da estrutura global das configurações e, por isso, nas artes, certamente é fundamental. E, se Arnheim insiste em provar a urgência de considerações sobre estes dois aspectos da cognição que, segundo ele, são igualmente importantes para as ciências e para as artes, Fayga Ostrower vai deter-se em mostrar como o trabalho dos sentimentos cristalizados na obra de Arte vai realizar uma espécie de síntese entre conteúdo e forma que não é redutível ao verbal.

Vejamos como Fayga Ostrower se expressa sobre isso:

“... O veículo das palavras ainda representa um dos principais instrumentos de trabalho; logo, uma necessidade do método analítico. Porém pode trazer uma espécie de condicionamento formulando principalmente o acesso à imaginação. Seja como for há uma real dificuldade em acompanhar, nas linguagens artísticas, conteúdos expressivos que são articulados através de formas, isto é, de modo não verbal, não racional, não discursivo. Mas no fundo, os sentimentos dificilmente se prestam a serem transpostos para o nível discursivo sem que se empobreçam os vários significados coexistentes. Nesta tradução verbal há sempre uma redução” (1990:17).

Isso não significa que tudo em Arte seja sensorialidade e que não haja contextos significativos que como que focalizam a percepção. A diferença básica residiria no aspecto que faz da Arte uma obra cujo caráter

expressivo condensa-se na sua forma. Estas “formas expressivas” convertem dados sensoriais em noções não - sensoriais e vice-versa. Nesta conversão de imagens e significados, diz Fayga (ibidem p. 51), fundamentam-se as linguagens simbólicas. Esta autora sugere uma espécie de busca de significações, que corresponderia a estados de equilíbrio interno, como sendo de ordem não sensorial. Todavia, quando essa ânsia encontra-se no ato de avaliar as formas expressivas, ela não abandona o caráter sensorial e, neste contexto avaliativo, há sempre uma imagem subjacente. O sentido desta experiência seria uma espécie de reestruturação da experiência em níveis de consciência sempre mais elevados, abarcando complexidades crescentes e intensificando o “sentimento de vida”, diz a autora.

Então: porque o pensamento situa-se na esfera do simbólico, lida essencialmente com imagens e significações. Como a percepção é uma operação de simbolização, certamente envolve o trânsito, a confluência e a mistura destas duas faces do pensamento: as imagens e as significações. A arte, por lidar essencialmente com “formas expressivas”, em sua criação e recepção, exige com certa veemência que o pensamento ponha um peso maior nos aspectos chamados de “processos de campo”, que atuam como que na busca de sínteses, de configurações de totalidade e, ainda, realizando um modo de situar os elementos numa estrutura global. Por esse motivo, os processos analíticos, cujo instrumento primordial é a linguagem verbal, além de participarem deste campo expressivo, escorrem no leito do imaginário - território onde o sentir constrói seus caminhos e a percepção intuitiva sua casa.

A imaginação, portanto, seria o território por onde voa tanto o sujeito que sente como o que pensa. Imaginar, esse modo de se estar com o que está ausente, não constrói uma cidade nas nuvens do inexistente. A imaginação tem seus pés na experiência. Ou suas asas. Por beber na materialidade da vida, ouve as vozes dos corpos e da experiência e parte, com o pensamento reflexivo, rompendo o eixo do existente.

A dimensão utópica e o reino das possibilidades em seu colo de xamã: a Arte.

A imaginação vai dar à experiência a graça de transmudar-se de corpo exterior para signo. A imaginação, portanto, é um trabalho do pensamento que recorre à razão e ao sentimento e, também (eu acrescentaria) àquilo que escapa a ambos. O compromisso (a casa sobre os pés) da experiência, como se disse, se escuta as vozes dos corpos, também dá asas à imaginação para ir em busca do que não se vê, não se sabe, do nem sido ainda.

Uma análise de “Passion - Itinerários de uma anunciação” (PEIXOTO, apud NOVAES, 1994), filme de Godard, mostra como a imagem contemporânea quer (e pode) falar do invisível, do inexprimível, do inapresentável. Peixoto principia sua análise com a pergunta: pode o cinema esta arte da evidência, falar daquilo que não pode ser inteiramente visto? (ibidem, p/375). Deleuze fala que é como se a imagem quisesse causar um choque na imaginação, levando o pensamento a aventar a presença de algo que não pode ser dito.

Essa relação com o que nos escapa, esse jogo que empurra a percepção para o não visto, não dito, para o reino da imaginação, nós poderíamos admitir que, mais que uma discussão sobre as possibilidades da imagem no cinema da contemporaneidade, parece ser o grande problema da percepção intuitiva como aspecto do pensamento na Arte.

Referia-se Deleuze, ainda falando do cinema, “à gênese de um visível que ainda escapa à visão”, nos seguintes termos:

“... o problema não é o de uma presença de corpos, mas o de “uma crença capaz de nos devolver o mundo e o corpo a partir do que significa sua ausência”. E segue comentando Peixoto: “Estamos diante de algo

intolerável, alguma coisa de muito forte ou muito bela que nos retira toda possibilidade de ação, que nos cega. Algo ficou forte demais na imagem. A percepção do visionário é uma experiência que resulta do ofuscamento do olhar habitual, o excesso que acompanha a falta de visão comum. Ele fala por enigmas. A visão é uma evidência do invisível. Tentativa de apresentar pela linguagem aquilo que se experimenta como radicalmente ausente, ela convoca o símbolo a exercer-se na sua plenitude”(ibidem p. 381). Fazendo uma analogia, eu diria: Seria esse o desafio da percepção intuitiva na Arte?

Da idéia de omnilateralidade e de como a arte pode trabalhar com a dimensão do fazer, do sentir e do pensar.

Voltemos no tempo. Estávamos antes da LDB / 1971, período em que as discussões e a prática em arte - educação, no geral, explicitavam um conflito que se travava entre Arte e Técnica, nos termos em que comentamos. Muito depois a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 1971). ao deixar coexistir a Iniciação Artística e o Desenho, pretendeu eliminar o conflito entre Arte e Técnica.

Na cultura nordestina, a escola vista como oportunidade de ascensão social pelas classes populares, cedo desencanta, pelos malogros que causa e pela terminalidade sem fim com a qual ela acena. “Aprender algo útil com as mãos é uma forma de se fazer com que o belo sirva pra alguma coisa” - disse uma professora. E outra apartou: “- O pessoal é pobre de um tudo. Se eles aprendem aqui uma coisinha a mais pra vida prática, isso é melhor do que ficar fazendo coisas sem utilidade. Beleza não põe mesa, diz o ditado. “A visão de arte como ornamento, fazia esta professora pensar em supérfluo. A polarização com o útil (já que ornamento é supérfluo e supérfluo é inútil, numa cultura da necessidade) era evidente.

Vejam como é colocado todo um contexto sócio-político-econômico que situa esta visão do útil, do agradável ou da astúcia de juntar os dois, na representações de uma mãe de aluno, de uma das escolas observadas:

“Arte é aquele conhecimento mais da delicadeza, não é? Fazer florzinha miudinha de papel, cinzeiro no dia das mães... Eu outro dia ganhei... (Ri) É não? (Olha, sonda um pouco minha expressão...) É? Diga que eu não sei e vou bestando... Não sei dessas coisas não, meu negócio é mesmo o que o pessoal bota o nome de prendas do lar. Bom, mas... Basta. Não sei bem como é a coisa de escola... O que eu faço é trazer menino, apanhar menino... Reunião aqui é quase nunca e quando tem, não vou. Vou lá ouvir reclamação que eu não dou conta! Mas se a dona moça me pede assim, quer ouvir uma coisa qualquer da gente, eu não me faço de rogada... Como é mesmo a pergunta? Ah! Quando eu ia dizendo que arte é um trabalho assim mais maneiro, é que é assim mesmo. Pode até não ser, mas parece. É aquele trabalho que não é a luta de todo dia. Tá certo que tem uns que lutam com isso mas... Arte é um que fazer assim que inventa uma alegriazinha, a Sra. compreende? Quer dizer, trabalho mesmo não é, que trabalho é como uma dor. E escola também. Pros pobres é. A gente acostuma porque é a vida e... Vai indo, vai indo... Perdí. Ali, sim: Arte eu não sei. Não é isso das festas na escola? Acho que, na escola não carece disso não. Essa arte, não. Os meninos precisam ir levando jeito pra agüentar o trabalho daqui de fora. Se fica muito animado, aquela coisa frouxa, eles amolecem e... Aqui fora isso não vinga não”.

Vemos aí que “essas alegriazinhas” não são vistas como coisa de Escola, não. Porque, como venho observando, o que as classes populares vêem como necessário para seus filhos é que o ganho seja melhor, que escapem um tanto mais das privações que elas chamam de luta da vida.

É claríssima nesta fala que a representação que os pais têm de Escola é esse “preparar para o mundo do trabalho”. As professoras, eufemisticamente, dizem que “a escola prepara para a vida”.

(É interessante anotar agora que as professoras não se vêem como da classe social dos pais dos alunos. Elas se julgam de outra classe e, concretamente, nas escolas observadas todas praticamente tinham colocado os filhos na escola particular. Em várias conversas na sala dos professores elas demonstravam ver seus filhos como diferentes das crianças da escola pública. E choviam censuras, lamentações para com as condições da escola pública, o salário delas e... todavia, pelo que elas colocavam, a culpa pelos problemas da aprendizagem estava nas famílias desestruturadas onde as crianças não eram orientadas e acompanhadas em suas tarefas escolares. Estas visões admitem exceções).

Também, nestas representações, vê-se a visão do trabalho como dor, sacrifício e... a da Escola também. E porque ela é o lugar que prepara para um trabalho que é sacrificioso (“trabalho é como uma dor”...), também não deve (na visão dos pais das crianças da Escola Pública) distrair-se deste fim. Porque senão... “aqui fora isso (de arte) não vinga não.”

Inclusive aparece noutras falas dos pais a idéia de que “hoje em dia na Escola tem muita embromação. Antigamente era mais puxado”. E, outra mãe: “O negócio é melhorar o ganho pra botar o que for melhorzinho da cabeça numa escola particular. É puxado... Lá os professores têm de mostrar serviço... Têm de dar aquele tanto de matéria... Aqui, se der, deu; se num der, num deu...”

Uma observação também digna de nota: apenas as mulheres (mães, irmãs, parentes, vizinhas) iam buscar as crianças no colégio.

O primeiro pressuposto é que tal fato se dá por motivos econômicos: quando há pais e trabalham, ficam no serviço o dia inteiro; quando são desempregados ou são alcoólatras, também não vêm e por outros motivos diversos, também não aparecem. Os motivos não justificam tal ausência, uma vez que as mães também têm motivos que se assemelham aos dos homens.

Todavia, ainda a tarefa da educação dos filhos é considerada algo essencialmente feminino. Também os depoimentos femininos se referem a estes "cuidados" como "obrigação da mulher".

As que são apontadas (pelas professoras ou por outras mães) como não cumpridoras da responsabilidade delas são severamente julgadas pelas outras mulheres.

Um fenômeno que eu atribuo como relativamente novo é a ausência da figura masculina assumindo a função paterna. O índice de separações foi significativo, em todas as classes sociais, e isto tem implicado numa ausência da figura masculina que assuma a paternidade. Quando a "mulher arranja um homem", ele não costuma assumir-se como pai dos filhos que ela já tem. O abandono do lar pelo marido, para constituir nova família, é um fato comum, e há uma incidência altíssima destes casos. A mulher, então, parte mais ferozmente para o subemprego (lavadeira, doméstica, faxineira, diarista de espécie vária, vendedora ambulante, trabalhadora de fábrica de castanhas, da indústria têxtil...), que exige o dia inteiro de ausência do lar. A distância do local de trabalho para o lar, os transportes (que na periferia são muito insuficientes), levam estas mulheres a chegar em casa já sendo noite adiantada.

E as professoras (todas, das três escolas, sem exceção), exigindo impreterivelmente o dever de casa diário. Que exigisse o dever ou o cobrasse como responsabilidade que elas ajudariam a criança a conquistar,

seria compreensível. Agora pressupor que “os pais devem acompanhar e orientar os deveres, todos os dias, de seus filhos”, ignorando todo esse quadro de misérias que eles vêm todos os dias, isso eu acho perverso. Tentei conversar com eles (com os professores) sobre isso. Levantei primeiro como é que eles acham que os meninos e as meninas vivem. Depois, fui perguntando mais detalhes sobre seus lares, seus trabalhos, condições de moradia, emprego, salário... Tentamos (informalmente) fazer um perfil desses pais das crianças com as quais trabalhavam. Pronto. Chegamos a pintar as telas que aí acima delinee, do modo mais próximo, mais “chão” que soubemos. Depois, em algum momento eu perguntei: “- Bom, e aí, o dever de casa? Será que é uma coisa que se pode pedir, do modo como se está pedindo, dentro de uma situação dessas que acabamos de avaliar?” E aí parece-me que, coletivamente, nós voltamos ao ponto inicial. Ao ponto em que a consciência reificada não quer “aprender coisas erradas”, como diz Adorno, não quer aprender coisas que mexam com sua estrutura de valores, tão bem alicerçada por esta vestidura (aço?) ideológica.

Também aos poucos eu fui vendo como o cotidiano da sala de aula baseava-se na instituição do dever de casa. No primeiro tempo: correção do dever de casa (na lousa). Ainda no 1º. tempo ou no início do 2º. tempo, após o recreio, ainda se fazia alguma tarefa de classe (tirada do livro-texto, geralmente). Invariavelmente, todavia, na maior parte do 2º. tempo, em todas as classes, praticamente, se ficava a copiar um extensíssimo dever de casa, da lousa e vagarosamente. Decerto que, mexer com o dever de casa também era mexer com uma pedra que calçava muito do edifício escolar.

Parece-me que as reflexões mais gerais sobre sociedade, que poderíamos chamar “políticas” são colocadas em outra prateleira, diferente da prateleira aonde se guardam as reflexões sobre o cotidiano escolar, sua vida e as relações com os alunos. Deseja-se colocar como de outra ordem algo que deveria funcionar como uma luz que se bota sobre outro, para iluminar

melhor, e vice-versa. Já vimos como esta esfera do mundo da vida foi apartada da política - desde a própria história do socialismo. Aprofundemos um pouco ainda estas questões.

A estória do dever de casa parecia ser a “ponta do iceberg”. Era como que um símbolo do que a gente costuma observar como sendo “o jogo do empurra”: a professora “culpa” os pais por “não acompanharem e orientarem a vida escolar de seus filhos” e os pais “culpam” as professoras “porque os meninos não aprendem nada” e “a escola pública é como o inferno e a particular, o céu”. Interessante que tanto um grupo (de pais) como o outro (de educadores) não parece contextualizar as questões, buscar interrelações entre os fatos e perceber mediações. Talvez que, para os pais, os professores sejam a face explícita do poder do Estado.

Para os professores, penso que “colocar o problema bem mais lá, onde eles não alcançam e fogem às suas responsabilidades”, além do que já observamos, ambigüamente, também é um modo de (pelo avesso) perceber os seus limites. Ou perceber que o seu trabalho é parte de todo um conjunto que se interrelaciona. E, desse conjunto, a parte que a professor vê mais à mão (ou mais “embaixo”?) são os pais dos alunos.

Isso que eu falava de que o professor é a face que se vê de um monstro disforme que, em suas representações, os professores dizem ser o sistema, ficou claro em um momento que eu gostaria de deixar visto como imagem.

Eu cavara um espaço de tempo para discutir com os professores sobre agressividade. Ninguém me convidara ali para fazer tal coisa, e os professores entendiam que esta discussão fora gerada pela minha necessidade (explícita) de não “deixar como está” as expulsões de alunos que vinham ocorrendo, silenciosamente, feitas pela direção da Escola. Tendo me oferecido

para trabalhar com as 4^{as} séries (os expulsos eram os quase ou já adolescentes, os rotulados “fora de faixa”. Alguns comentários eram precisos: “Ele “até” fora de faixa era...” e o tom era: “devia dar graças a Deus a Escola lhe ter aceitado”) sobre Sexualidade (o que os professores acharam “um alívio” para eles), pensei que devia também ver a percepção das professoras sobre esta “agressividade” que “era o problema maior da Escola”, diziam. Eu sabia como a vida tem pressa e como era fatal uma expulsão na vida de uma criança ou adolescente pobre das favelas de Fortaleza. Eu os pegava logo depois, no movimento de meninos e meninas de rua para de algum modo trabalhar com eles. E lá, nas ruas, era pior. (Ainda que no geral permanecessem “em casa”, morando, quero dizer ou mantendo algum tipo de vínculo, mesmo assim pareciam viver só “nas ruas”, pelo modo de sobreviver, de estar ali o dia todo e de se ofertar feito fruta de várzea a toda sorte de situações de violência que passavam então a compactuar. Eram os “improvisos” da vida, como eles diziam. Um imprevisto definitivo nas suas vidas, eu sabia). Eu estava dizendo que fui conversar sobre agressividade na Escola. Nós, os professores, (a direção se excluía desde o início) , fizemos um trabalho para “tomar contato com a infância que nós tivemos”, “com a criança que fomos”.

Depois, confrontamos com a que as crianças com as quais se trabalhava ali, tinham. Levantamos tudo, toda sorte de imagem, palavra, lembrança, sonho valia. Depois do confronto, levantamos o que elas achavam agressivo, da parte das crianças e adolescentes. Os sentimentos delas sobre isso. Houve choro, drama, riso, brincadeira. Por fim, eu perguntei sobre cada uma das coisas que listávamos como agressivas, o acontecido. E daí, a pergunta que era um “nocaute” para todas nós: - “O que você acha que a criança ou o adolescente (ou eles) tinha querido dizer quando tinha feito “aquilo” (que era agressivo aos professores).

O que foi respondido foi:: que “a fome era intensa” (nunca havia merenda escolar, eles não tinham dinheiro, no geral, para comprar nada, era comum saírem sem comer ou comer quase nada de manhã e no 2º. tempo já não se agüentavam); “devia haver uma bola ou qualquer coisa pra se jogar (porque não havia); a direção os tratara mal e a seus pais, reclamando deles, “humilhando”, como diziam; o pai estava dando de beber, tinham deixado a casa, estava desempregado, a mãe pegara ele na rua e dera uma surra e dizia “que ele ia dar pra ruim”, a irmã estava grávida “e ia ser uma boca a mais”, já nem... E por aí ia.. Isso pra não entrar no mais miúdo dali: não tinham lápis nunca (se acabavam, se perdiam ou...), nem borracha, nem lápis de cor, nem livro didático (só uns poucos), nem... (aquilo eram uma “fuleragem”, era o que os mais afoitos diziam). E... as filas antes da aula, pra rezar (rezar obrigado) era a hora dos carões (dos intermináveis preconceitos “em nome de Deus”). O que elas perceberam no fim dessa manhã (foi uma manhã): “só uma parte era pra gente, mas tudo se ligava”.

Vejamos como, na visão do aluno sobre a arte da Escola, ele passa esse desconcerto do mundo, que ele tem dificuldades de elaborar verbalmente, como vimos. (além das outras formas expressivas, ficou registrada também como proposta, na reunião sobre agressividade de que falamos, tentar-se chegar a níveis de elaboração também verbal, com os alunos).

À pergunta: “Onde está a arte da Escola?” um aluno da 4º. série responde:

- “Nas coisas que a gente inventa. Como? Quando? Quando as tias pedem. (Pausa. Pensa um pouco). Nas datas. Às vezes o trabalho é apresentar uma música que a gente criou... Ou uma peça... Painel... é coisa de menina. (Ri). Dos mais pequenos... A nossa turma escolheu um “rap”. Foi massa, cara. Nós fizemos a música, os passos... Tem a dança toda, né? A letra era sem fim. (Ri). Foi a maior comédia. O assunto era a incompreensão dos

adultos e.. a esculhambação que tá o mundo. Pela Bela Vista a gente dá uma geral no resto. É só aumentar o visual, a dose... porque a loucura é a mesma, cara. Arte na escola é a única hora que a gente olha para o mundo e diz: “- Num é nada disso, ó, cara”.

O espaço da sala de aula é o coração da escola. Na maioria das vezes, geralmente, elas formam várias filas voltando para o quadro. Invariavelmente há o quadro - como nas igrejas há o altar. O quadro é o altar da sala. Geralmente, nele tudo acontece, ou quase tudo, porque há o livro também, mas é mais para o dever de classe (a hora de passá-lo para que façam), o de casa e, também, as “explicações”. As “explicações” são a “matéria nova” que “a tia vai explicar”.

Em frente ao quadro as pessoas quase sempre explicam. Explicar é dizer como as coisas se dão. Como as coisas acontecem. Não faz parte de explicar perguntar o porquê, as causas. Quando se explica se sabe - e as explicações geralmente terminam com ponto mesmo.

De um lado da sala há janelas (no geral) e, do outro, a porta que dá para um corredor. Na sala se fica “preso, bem retido” - como se diz. Quem decide isso é a professora. O espaço da sala é também um espaço visado. A professora dá de “nota por comportamento”. Mas também, na sala, é onde a gente fica todos os dias, quase 4 horas. A gente ama a sala de aula, portanto, porque a gente ama viver. Lá a gente fica entre colegas. Não há pai nem mãe; há “iguais”, os outros que são um coletivo de gente.

O Tempo da Criação III: O Tempo na

Sala de Aula

O tempo na sala de aula costuma passar. As crianças dizem: “Professora, está custando tanto a chegar o recreio.” Ou “O tempo hoje não passa.” Ou simplesmente: “O tempo está custando...”

Ritual III

O Espaço da Cena III ou Ritual III: A Sala de Aula

O espaço da sala de aula é o coração da Escola. Há cadeiras e, geralmente elas formam várias filas olhando para o quadro. Invariavelmente há o quadro - como nas igrejas há o altar. O quadro é o altar da sala. Geralmente, nele tudo acontece, ou quase tudo, porque há o livro também, mas é mais raro: o dever de classe (a hora de passá-lo para que façam), o de casa e, também, as “explicações”. As “explicações” são a “matéria nova” que “a tia vai explicar”.

Em frente ao quadro as pessoas quase sempre explicam. Explicar é dizer como as coisas se dão. Como as coisas acontecem. Não faz parte de explicar perguntar o por quê, as causas. Quando se explica se sabe - e as explicações geralmente terminam com ponto mesmo.

De um lado da sala há janelas (no geral) e, do outro, a porta que dá para um corredor. Na sala se fica “preso, sem recreio” - como se diz. Quem decide isso é a professora. O espaço da sala é também um espaço vigiado. A professora até dá “nota por comportamento”. Mas também, na sala, é onde a gente fica todos os dias, quase 4 horas: a gente ama a sala de aula, portanto, porque a gente ama viver. Lá a gente fica entre colegas. Não há pai nem mãe, há “iguais”: os outros que são um coletivo de gente.

O Tempo da Cena III: O Tempo na

Sala de Aula

O tempo na sala de aula custa a passar. As crianças dizem: “Professora, está custando tanto a chegar o recreio...” Ou: “O tempo hoje não passa...” Ou, simplesmente: “O tempo está custando!...”

A lentidão é tanta que é como se o tempo fosse um boi bem pesado levando a gente vagorosamente. Ou um rinoceronte antiquíssimo que mal dá um passo. Ou um trem andando pra trás, desacelerando.

A Cena III:

A Cena III não é sempre que acontece. É até raro acontecer. A mesa da professora está cheia de brinquedos e objetos criados “- da imaginação mesmo, deles” diz a professora da sala, explicando para outra que está do corredor olhando para dentro da sala. Há brinquedos: vai-e-vem, traca-traca, iô-iô, carros, boneco de mola (sem mola, claro), telefone de faz de conta, bonecos de todo tipo, gatos, coelhos, relógio maluco, instrumento musical, pandeiros, caxixis, ganzás, cinzeiros, porta-lápis, porta-retrato, enfeite de parede, rosas de papel...

Não há hora para se brincar com aquilo ali. “A sala não é lugar de brincadeira” - diz sempre a professora. Nunca mesmo se fez brincadeiras na sala de aula com estes brinquedos. “Foi da cabeça da gente mesmo” - disse uma menina pra mim, logo depois que a professora dissera aquilo para a outra que entrou.

Diz-se dessas professoras que “são umas artistas, fazem trabalhinhos de arte com as crianças, uma riqueza...” - “Um artesanato lindo - ajunta outra - e além de ser útil, é bonito”. (A velha questão do útil e do belo).

Realmente havia beleza nos objetos mostrados. Em alguns, você sentia que elas haviam “criado” algo. Em outros, o convencional e a padronização do “útil” matava talvez o desejo de criar. “Essa ternurinha assim não é uma arte?” - perguntou-me uma professora, mostrando-me um trabalho de palitos de picolé e palhinhas coloridas, formando uma janela risonha e

franca (por esse corredor se vê a saudade de uma escola risonha e franca, como dizia o poeta)?

Lembrei-me dos bois de barro de Vitalino e dos tantos mestres anônimos nessa arte, que povoam as feiras do Nordeste. Das cenas dos carros de bois puxados por homens de chapéu de palhas largas, chinelos sisudos, potes nas ilhargas dos bichos, por cima montaria. Lembrei-me da fileirinha de potes formando uma espécie de balcão de feira livre tendo, por trás, uma mulher um pouco debruçada na mercadoria. E o conjunto de tocadores: um com a zabumba, o outro com o triângulo e mais o sanfoneiro, os três enganchados num tripé só, olhando para uma suposta gente (nós?) que os animava a tocar... E os cestos de todos os formatos: urus, urupemas balaios, alguidar... Cestos de um redondo que se confinavam nas beiras como num pescoço de barro! Outro sambava ali, as quartinhas acolá... E o homenzinho de madeira talhada, carregando entre os ombros aquele toco onde se penduram, nas duas pontas, os cajus em cordinhas?

E o casamento das penas coloridas com o barro, mistura divina que só a soberania da arte popular é capaz de conjugar!? Penas coloridas e barro esculpindo a festa dos bichos: pavões, caçotes, galinhas d'angola, marrecos, preás, galinha d'água, porcos, seriemas, carcarás, avestruzes... Como ficavam majestosos, os bichos de penas, com sua plumária lhes inchando os gestos, como as mulheres em suas roupas de domingo! Por qual corredor saíram estas figuras que todos ali conheciam e que lhes negavam a dignidade de serem respeitadas, amadas, esculpidas na Escola? Um saber postiço (uma ternurinha, uma arte, mas postiça?) se criava artificialmente para usurpar o lugar da obra e da história dos que, ali, pareceriam sempre ter um eterno não saber? Lembrei dos tantos Papai Noel das lojas da rua do Ouvidor, muitos deles palhaços de profissão, já cansados, suportando aquelas golas e bigodes de algodão se empastando do suor do nosso calor equatorial... E os circos pobres, com os palhaços levando sua teatralidade com a graça dos simples, por

quais portas saíram? Quantos papai-noel nos shoppings, desengonçadamente tristonhos, no seu papel de receber pipocas como os macacos do zoológico!? Numas turmas de uma creche, nas palafitas de São Luís, Maranhão, onde eu trabalhava, perguntava eu a elas o que era Natal. Elas respondiam : Papai Noel, presentes, e as cadeias de associações daí derivadas. Do nascimento do Cristo Jesus, só uma menina lembrara. Talvez em sua casa alguém ainda recordasse as lapinhas, feitas com papel e materiais os mais diversos, a pura poesia cristalizada num canto... E que expressão de singeleza nos olhos dos pastores... Como se conseguia colocar, misteriosamente, aquela estrela no alto, que conduzia os três reis magos! E a pobreza da palha - havia sempre um material tão ricamente arranjado expressando a pobreza do lugar... E por onde se colocara aquela lâmpada, que dava um contraste lindo de luz e sombra à estrebaria? Um amigo me dizia, contrafeito, que o Papai-Noel era um “usurpador” das lapinhas que, quando feitas, em torno de si se faziam até autos natalinos. De quantas usurpações são feitos os corredores!...

De outra feita, estava eu em Juazeiro, município da região sul do Ceará, trabalhando com capacitação a professores do lugar. E, em dado momento, eu lhes perguntei sobre cantos de romaria (a cidade vive e pulsa em função das romarias ao “Padim Ciço Romão”): elas enfiaram um rosário de uns dez cantos lindíssimos, naquelas tonalidades estranhas, tristíssimas, tão semelhantes à çigana dor andaluza (os “modos” dórico, frígio e outras escalas modais)! Eu lhes perguntei, emocionada: Alguma vez vocês ensinaram ou viram cantar por aqui esses cantos, na escola?

Das trezentas professoras, aproximadamente, para quem em variados momentos fiz esta pergunta, em Juazeiro, nunca alguém me respondeu afirmativamente. E, pra causar um certo estranhamento nelas, me pus a cantar, com a alma imensamente dolorida pela dor daquele meu povo, um dos cantos de romaria que elas ainda não haviam cantado. (O hino de Nossa Senhora das Candeias, que eu já conhecia e até cantara num show de música popular que eu

fizera nos idos de 80). O canto de romaria tinha uma parte que dizia o seguinte:

“Ó que caminho tão lindo e cheio
de pedra e areia.
Valei-me meu Padim Ciço e a mãe
de Deus das Candeias.

Bendito, louvado seja a luz
que mais alumeia.
Valei-me meu Padim Ciço e a mãe
de Deus das Candeia.

No caminho de Juazeiro
nunca ninguém “se areia”,
por causa da luminura da mãe
de Deus das Candeia...”

Passado o espanto inicial e o enternecimento que eu lhes causara, esperei feliz que elas cantassem comigo, ao final, o hino como eu conhecia. Para surpresa minha, elas cantaram modificando o hino original da seguinte forma:

... “no caminho de Juazeiro
nunca ninguém “se perdeu”,
por causa da luminura da mãe
de Deus das Candeias”.

Vejam só: a palavra “areia” (jeito popular de referir-se a uma espécie de estado de “alheamento”, que derivou para o vocábulo “areiar-se” e, então, “areia”) foi riscada da música. Ficou em seu lugar uma palavra que

quebra a sonoridade e a rima da canção. Já se viu rimar-se “perdeu” com “Candeias”? Mas parece que se trata de não deixar vestígios do falar, do sentir, do saber do povo, das classes populares na Escola.

O legítimo, para as professoras que ali estavam, eram as usurpadoras “musiquinhas de comando”, como chama Rosa Fuks e que funcionam como elementos disciplinadores, aliciadores da domesticação que é feita na Escola. Rosa Fuks diz que é o discurso do silêncio. Eu diria: do silenciamento. Porque o silêncio é polissêmico e belo - o silenciamento é unívoco.

Depreende-se também dessa atividade com arte, na Escola, a idéia de arte como livre expressão. Vejamos como uma professora se expressa sobre isso. À pergunta “precisa de arte na Escola?”, ela responde:

“Precisa. E muito. É um tipo de um modo novo de se pensar que vai nascendo. O artista sempre tem mais sensibilidade e... A sociedade precisa de gente para atuar de um modo mais sensível. Como é que a gente vai criar uma sociedade mais justa sem essa sensibilidade? Ano passado nós fizemos a semana cultural. Todo ano a gente faz. É em agosto. A escola pára e é só arte. É todo mundo se empolgando, as crianças vão enfiando pelo dia sem cansaço... vinham para escola em todos os horários... Os costumes se organizaram melhor... Houve uma parceria muito grande dos professores com os alunos, dos funcionários com os alunos... E a escola toda foi envolvida nesse processo... Os trabalhos com sucata... eram de uma criatividade impressionante. A gente se espanta de ver como eles sabem coisas que a gente nem imagina, como percebem aspectos da realidade que nem se tinha reparado... Tudo aparecia ali, naqueles trabalhos de sucata. Expressão deles... Uns olhos de gigante, eu senti que é como se eles tivessem olhando tudo com olhos de gigante e eu me sentia bem pequenininha. Tinha professora que comentava na sala dos professores: “puxa, eles sabiam tudo isto?” A escola fica cheia de vida com a arte. É como a

RH/DFC

música da Banda: “eu estava à toa na vida”... Depois que passa a semana cultural, a gente já fica imaginando a próxima...”

Nós poderíamos perguntar por que é só um momento punctual, a arte na Escola. São momentos como que espasmódicos e que... passam como a Banda da letra do Chico Buarque, a professora disse bem.

Também aí se vê a percepção da arte como algo que é uma dimensão de todos, uma coisa que leva a pessoa a atuar na vida de um modo mais sensível. Há, até, a conexão desta sensibilidade, aliada à idéia de justiça social. É uma sensibilidade que deve fazer a justiça social, ela sugere. A visão de arte como livre expressão, contudo, é um assunto que merece algumas considerações.

Desde o período em que, no Brasil, eclodiu o chamado movimento escolanovista, e talvez como reação ao rigor com que era tratada a arte, no sentido de aliar-se a civismo, autoridade, depois (com o industrialismo) técnica, ofícios, utilidade, a arte na Educação curvou a vara para o outro lado: “a plena expressão da individualidade e a criação”. Após a LDB/71, que introduziu o ensino obrigatório de Educação Artística nas escolas brasileiras, ficou explicitado o lugar da Arte como Expressão e Criação. Antes, porém, no início do século, já se vinha articulando todo um movimento neste sentido. O pintor Cizek, em 1904, em seu Departamento de Pesquisas e Experiências na Escola de Arte e Artesanato de Viena, reunira crianças para pintar e desenhar, elaborando o discurso da livre-expressão. Matisse, Chagall e Paul Klee também experimentaram vivenciar as idéias de Cizek. Os trabalhos de Decroly, Rouma, Luquet e Kerchensteiner, sobre o grafismo infantil em suas origens, evolução e significação psicológica, já norteavam reflexões mais aprofundadas sobre a expressão criadora. Dewey, nos Estados Unidos e Marion Richardson, na escola inglesa, cuidaram de encetar pesquisas e fundamentar teoricamente as vivências que apontavam nessa direção. No Brasil, em 1948, fundou-se as

chamadas Escolinhas de Arte, que forneceram a massa crítica que começou a teorizar sobre o assunto e a desenvolver experimentos nessa área. Augusto Rodrigues, em Pernambuco, dissemina uma fértil reflexão sobre Arte em Educação, a partir de uma Escolinha de Arte, em Recife e, em 1954, mostra à Europa o trabalho das Escolinhas de Arte Brasileiras.

Na Revista do INEP, nº 132, vê-se que a idéia de expressão criadora, nasce no Brasil vinculada à de técnica, de possibilidades maiores na corrida da tecnologia, senão vejamos:

“A recente preocupação com a formação do pesquisador, do homem dedicado à ciência pura, ou daquele capaz de abrir os caminhos para técnicas novas, para soluções novas, já começa a determinar novos objetos para a educação. Procura-se desenvolver o homem criador, aquele que se constituirá no elemento gerador do desenvolvimento procurado. É preciso educar para criar, isto é, procurar os meios para estimular ao máximo a capacidade criadora inerente à cada indivíduo, para que ele possa responder vitoriosamente ao desafio da revolução acelerada em que vivemos (idem, p.596). E, mais adiante: “Lembremos, para terminar, que a criatividade funcional, isto é, a parte posta em uso da capacidade criadora inata, própria de todo o ser humano, cresce por ação da sensibilidade, a qual, estimulada, desencadeia o processo criador (ibidem, p.597).

A arte e a cultura na escola: Da importância do tratamento político e estético aos símbolos e gestos da cultura, em Educação.

Quando se pergunta por quais portas teriam saído estas cenas da vida popular, esculpidas por mestres da arte do barro, da talha, da palha no nordeste, não se quer retirar estas obras de arte do processo real da vida de onde elas brotam. Coisificar, reificar a cultura seria retirá-la da dinâmica

história onde a contraditoriedade pausa. Em parte, a arte se separa do vigente e instaura um novo reino que promete realizar - esta tensão entre o que é e o que poderia ser é seu fermento crítico. Todavia, a arte está atrelada ao existente - em parte, e a idéia de uma "pureza" da cultura apartada do desconcerto que se expande sobre a totalidade dos setores da existência, para Adorno, é um modo de neutralizar e reificar a cultura. E, também, um modo de querer negar à arte sua função de intervir na prática social. Junto a esta idéia, que costuma estar perto de quando e onde se junta ao termo cultura o adjetivo popular, acontece de se separar o espírito e as condições materiais. Separa-se objeto do homem que o cria.

O processo material da vida é o próprio conteúdo da cultura, que tem seu substrato material como se um certo peso específico a imantasse ao solo do existente, em que pese os vãos que ela realiza no reino do que poderia ser. Vê-se aí uma recusa ao que Adorno chama de fetichização da esfera do espírito. Para ele, dialético significa intransigência contra toda e qualquer forma de reificação.

Queria, apenas, ao contrário, "situar" as obras de arte em seu sentido de re-elaboração das representações de mundo feitas pelo grupo hegemônico. Não se quer ver os objetos de arte popular como algo que "aparece" na Escola, como o gênio da lâmpada de Aladim, que se põe em nossa frente. Quer-se ancorar esse fazer no seio do povo que o elabora e, em o fazendo, reler os significados que estão à sua disposição na leitura de mundo. Estes significados têm núcleos abastardados, mas têm núcleos de reelaboração e resistência.

O bordado que algumas meninas ainda fazem - "tia, eu faço porque a mãe ensina mas tem uma mulher que pega e leva para vender na Beira-Mar" - mostra bem esta refuncionalização por que passa o objeto criado. De um fazer "que ajuda à mãe no ganho, tia" e que poder-se-ia dizer que

apenas ampara o cotidiano mais duro do trabalho, vê-se que sai um objeto que vai ser estetizado para consumo, geralmente do turismo. O objeto artesanal criado na escola parece-me situar-se nesta região de algo quase casual, furtivo, mais que já se lhe põe no fazer a idéia de que pode ser consumido esteticamente, “pode também dar um dinheirinho, tia”.

A desvalorização do que é feito com as mãos é assumida, eu diria até, com consciência.

... “o sujeito pode até se entreter com essas coisas mas para se ocupar, porque tudo que se faz tem sua valia e ainda mais uma coisinha dessas que serve para quem queira... mas isso num deve distrair os meninos do estudo não ...” e, depois, “dessa escravidão de trabalhar com as mãos eu já vim. Na cidade o negócio é ter cabeça boa para coisa de livro, que aí você pode arrumar um emprego melhorado. Nunca... nem nunca... como o deles lá ... mas melhorado. Já num é aquele cativoiro sem fim das mão na palha”.

O depoimento dessa mãe aponta para um “fabricado”, no interior, diverso do da cidade. O “fabricado” no interior era um “cativeiro”... na cidade, há a possibilidade de ascensão social, elas crêem. De fato, a mobilidade social é menor no interior, nesses setores onde a mão-de-obra, sobretudo a feminina, luta com um “fabricado” artesanal. A Escola, então, é esse espaço de possibilidade, crêem, de fuga desta determinação tão explícita.

A transformação dos objetos que, no interior, eram feitos para uso e, na cidade, adquirem valor de troca e, até, estético, parece ser percebida na fala da professora:

“... muitas dessas coisas que a gente faz assim de criação, com sucata, com materiais... pobres, Né?... muitas delas já sabiam fazer. Para uso assim, de casa mesmo, como vou dizer? Uma coisa que passava de pai e mãe

para filho, como um conselho. Hoje os meninos já vêem que aquilo ali tem um valor, e até dá uma renda, um dinheiro, ouviu? Sempre eles sabem que na EMCETUR, na Beira-Mar, por aí... tem gente que acha lindo aquilo e compra. Alguns fazem essas coisas para ajudar, então, no sustento. Mas aí o bordado, a palha, aqueles enfeitinhos são feitos já para isso”.

O contexto em que eram feitos os trabalhos artesanais mudou. Fica, contudo, a desconfiança de que o saber das mãos não têm a valia do saber dos livros. Porque a escola é esse espaço marcado por essa luta pelo saber dos livros, o que “distrair” vai ser considerado perda de tempo ou, no máximo, algo que serve “porque ocupa”. Nesse “porque ocupa” poderíamos ver o aprendizado das regras do mundo do trabalho neste contexto de sacrifício: um ocupar-se intransitivo. Não se lhe quer não monotono, não se lhe pergunta o para quê nem o por quê, nem se lhe confere dignidade ou prazer. A experiência de um fazer que é trabalho, diversa desse modelo de sacrifício, oferecida decerto pela feitura do objeto artístico, não parece importar, numa cultura da necessidade. Adorno diz que “o contato produtivo da obra de arte é trabalho intrinsecamente prazeroso, permite vislumbrar a utopia do trabalho não - compulsivo e do prazer não - culposos (ADORNO, 1994:21). Certamente que, como também acreditava Adorno, não só a possibilidade objetiva, também a capacidade subjetiva para a felicidade só se dá na liberdade.

No entanto, há que se romper com esse modo da consciência se achar idêntica ao real. A obra de arte, em algum nível, “quebra” esta “continuidade” mas, tampouco, fica pairando numa esfera autônoma, desvinculada de seu tempo e espaço, de suas determinantes culturais. Sem a ingenuidade de não vermos que este “fabricado” é mercadoria. É uma mercadoria que, ao mudar de contexto, modifica seu valor e, até, adquire significações em acréscimos. Não se nega, contudo, que um determinado nível de elaboração estética é subtraído do objeto pela indústria cultural, que lhe determina o estilo como na “fábrica” em série - esta mesma ordem que lhe

cobra a estesia. Uma estese que tudo quer transformar em espetáculo: os objetos, de Ciça do barro cru, como as praias do Paracuru, como uma cerimônia como a Missa do Vaqueiro, como as grutas de Ubajara. Esta “espetacularização” da arte tem uma característica singular: reduz homem, objeto, cerimonia a “espetáculo” para consumo efêmero.

O que não se costuma considerar é que, contudo, há “transações” (conteúdos que transitam) entre as classes, há apropriações e reelaborações do capital cultural a que tiveram acesso, diferentemente. Em linguagem gramsciana, se poderia dizer que, sorrateira e despreziosamente (talvez), aí se gesta uma contra-hegemonia também.

O mundo simbólico, timidamente, se põe no canto da sala dos professores, meio perdido, meio “gauche” na vida, quase engolido pelo mundo sistêmico. Todavia a relação professor - aluno e o coletivo (esse Outro precioso da sala de aula) chama novamente essa ação instrumental que se ensaia nesse “ocupar-se” contínuo das tarefas escolares para um respeito aos fins, para a esfera intersubjetiva. E, na esfera intersubjetiva, a convivência com a diferença enriquece a polissemia desses objetos que “fogem” de umas mãos que “se ocupam” e instauram umas “mãos que criam” também. O fazer estrito “liberta” algo que apenas na aparência é um fabricado mas que é seu Outro: o espírito. Esse mesmo que se supunha em retirada e volta, ainda, para ser perseguido. Vejamos como Adorno se expressa sobre o que vinha alinhavando:

“A metafísica da arte gira, hoje, em torno da questão sobre como pode ser verdadeiro algo de espiritual, que é fabricado e, segundo a linguagem da filosofia, “simplesmente posto”. Trata-se não da obra imediatamente presente, mas do seu conteúdo. A questão, porém, da verdade de algo de fabricado é apenas a da aparência e da sua libertação como aparência do verdadeiro. O conteúdo de verdade não pode ser algo de fabricado. Todo o fazer da arte é um esforço único para dizer o que não seria o

“fabricado” em si mesmo e o que a arte não sabe: é justamente o seu espírito”. Aqui tem o seu lugar a idéia da arte como reconstituição da natureza oprimida e implicada na dinâmica histórica. A natureza, cuja imago a arte segue de perto, ainda não existe, ela é verdadeiramente na arte um não-ente. Trata-se, para a arte, daquele Outro para o qual a razão identificadora, que o reduziu a material, possui a palavra natureza. Este Outro não é unidade e conceito, mas uma pluralidade. Assim, o conteúdo de verdade apresenta-se na arte como uma pluralidade, não como termo genérico, abstrato, das obras de arte. A subordinação do conteúdo de verdade da arte às suas obras e a multiplicidade do que depende da identificação harmonizam-se entre si. De todos os paradoxos da arte, o mais profundo é que só mediante o “fazer”, a elaboração de obras mais particulares, em si específica e fatalmente organizadas, jamais por um vislumbre direto, é que ela apreende o não-fabricado, a verdade. (ADORNO, 1970:153).

Ritual IV

Fundo de Quintal - O Lugar da Cena IV

Aqui se brinca de faz-de-conta. Vale imaginar que as folhas são comidinha e os tijolos o fogo de aquecê-las. Cada canto do chão ou no galho das árvores pode ser um refúgio de guerra, um edifício de cidade ou um acampamento de ciganos no subúrbio. A goiabeira - debaixo dela - é o espaço onde se começa esse jogo ou esse conto ou esse faz-de-conta. Aí, pode-se ser o que se quer. Em grupo, todo o mundo aceitando combinadamente os papéis, se vai inventando (e sendo) estórias. Os papéis do sonho, como aqueles da coxia, de bombons, com que a gente olhava o sol para a cor do mundo ficar diferente, são jogados como quem ri. Como um discurso que se articula, e não se julga que é sério e não se lhe julga para que não perca o encanto, que é sua gratuidade.

O exercício gratuito de ousar o que não se é. Ou de ir misturando imagens sonhadas, ansiadas, desentendidas para serem experimentadas e compreendidas na gravidade do ensaio.

A experiência da opressão é aí reproduzida: a empregada judiada, ferida, é experienciada. A ferocidade do “marido” para com a “esposa” só é suplantada pela... do patrão. Ou do policial - esse filho da classe operária encharcado pelo aprendizado do fascismo na sua cultura institucional. A agressividade sai do pensamento e vira ação, combate ferino. Briga “de vera” de facções opostas, rua de cima e rua de baixo, no fundo de quintal na guerra com caroços de mamona. A experiência do furto das mangas verdes ou das cajaranas, roubadas do quintal vizinho, é repartida em culpa e risco. A batalha feroz e calada das meninas contra o domínio (e fascínio) dos meninos é encetada nas espadas de galhos secos, às vezes com alguma quantidade mesmo de espinho. Não mata mas maltrata, diria uma canção popular. Aí também as

primeiras brincadeiras de médico ou a de melancia, e o contato dos corpos se faz mais íntimo, se descobrindo. Desejo e mormaço grudavam-se à terra mal varrida dos quintais.

O Tempo

O tempo do quintal é confuso. Parece não ter fim: - “Essa brincadeira não tem fim”... dizem as mulheres, reclamando a falta dos deveres da escola, o estudo. “Vocês perdem a cabeça, nessa brincadeira” - diz-se. “Essa menina está ariadinha” - ouve-se. No quintal, perde-se a hora das coisas. “Vocês perderam a hora do ...” No quintal também “passa-se” da hora. “Vixe! Já passou a hora do ...” Por perder-se a hora, por passar a hora e não se ver, nunca se diz que “vai-se ao quintal em cima da hora”. Diz-se que: “é uma loucura essa perda de tempo” - falam os adultos. Parece que se perde o tempo porque ele passa e não se vê. No quintal a gente perde o tempo e ele passa. Quando se volta à casa, faz-se as coisas “em cima da hora”.

No quintal diz-se: “Vou ser a Remédio quando perdeu o menino...” E esse já sido volta e é presente agorinha. E por se ser um já havido (ou um nem sido) diz-se ser jogo. No jogo, o tempo do quintal é passado que se traz para viver de novo. Quando se traz, porém, é uma recapitulação mas é presente também. Certamente por isso o tempo ali parece confuso. Nesse jogo vai-se reviver (e viver ainda) o que ficou “enganchado na goela”. Puro jogo de “assimilação”, diz Piaget: os conteúdos que não foram digeridos como que ficam sendo mastigados, ruminados, botando-se fora uns, revivendo-se outros. A encenação dos dramas da dor e do prazer num espaço nem tão ameaçador. Sob as sombras das mangueiras ou não.

Talvez por não ter as amarras todas da racionalidade, aí irrompe o desejo. Coivarando as defesazinhas do cotidiano, o desejo vem aos jorros:

como esse passado que não se entendeu e que volta para ser reencenado como jogo. O espaço protegido do jogo trazendo o difícil, o susto para ser revisitado no presente.

A Cena IV ou Ritual IV

A Cena IV não acontece na Escola. Ela é mencionada na Escola como o lugar onde “se faz brincadeira de teatro”. As crianças dizem: - “É uma beleza, tia, cada um vira uma coisa. Inventa. E vai sendo aquilo, só por ser”. Outra diz: “- Não é para apresentar não mas é teatro. É para a gente mesmo”. E também: “É escondido, tem de ser escondido. Porque tem até estória de amor que a gente inventa e faz, nesse teatro da gente. Imagina o povo vendo... Seria... Ah! É coisa só da gente”. E, ainda: “- As estórias que a gente vive nessas horas são coisas da vida mesmo, que a gente viu... Mas a gente na hora ali, quando começa a brincadeira, sai cada coisa que a gente nem tinha pensado antes”...

- “Vai acontecendo tudo ali, aquela história, como um sonho meio acordado. O legal é que a gente vai fazendo a história na hora. A história é a brincadeira toda”. E outra: “- Como se a gente tivesse encantada. Depois desencanta. Como é encantada? É faz-de-conta. O príncipe virando sapo e o sapo virando príncipe, é isso. Uma coisa virando outra”. E uma delas encomprida:

“A estória que eu mais gostei na brincadeira de teatro foi brincar de cabana. Cabana era uma casa que a gente fez. Aproveitou o tronco do pé de goiaba, os galhos, cobriu a casa, botou umas madeiras, uns panos velhos e ficou uma cabana de verdade. A gente era assaltante... De coisa paraguaia...” (Outra menina interrompeu): - Não, tia, cigano. Que compra umas coisa e vende outra. E lê mão, sorte”.

“- Eu tava falando. Sou eu. Tinha uma vida assim igual. Comidinha, a gente fazia. As “mulher”. Os “homem” iam fazer coisa nas árvores. Para lá.

(A outra interrompendo) : “- Caçar, porque a cabana era no fim da cidade. Já quase mata. Ficava perto da mata”.

“- Eles brigavam lá, tinham a guerra deles. E tinha a guerra com a gente. Homem contra mulher. Sem esse negócio de dizer ‘a bichinha...’ de verdade.”

(A outra, interrompe de novo) : “- Com pancada e tudo. A gente se defendia... E também dava neles. Depois...”

“- ... Tinha a outra hora. (Riem, fazem fita para dizer, suspense e mudam o tom de voz): - A que a gente ficava de bem. Cada uma ficava com um. E aquele que a gente pegou ia ser o macho da gente, tia.

(A outra, interrompendo): “- Fala assim, não... Não é assim...”

“- A mãe quando fala assim diz macho. Ele não “tando”, a gente fala assim. Na presença dele é o nome dele. Eu vejo que é...”

- “... Teve beijo na boca. E eu queria aquilo. Eu queria. Quem tava querendo era eu, não era só da brincadeira, não...”

Pois bem. Continuando: essa é a Cena IV: a cabana no fundo do quintal e todos sendo meio assaltantes, meio ciganos e, num momento qualquer, cada um ia viver o seu desejo do outro com seu par. Certamente vemos, no jogo dramático do fundo de quintal, a interminável posse do ser por Ananke e Eros - a necessidade e o desejo. Vemos que o fundo do quintal é uma espécie de repouso da fadiga de se estar “em cima da hora” - lá, as horas se perdem e

ninguém trata de achá-las. A paixão toma sua posse e sonha acordada. “Vai acontecendo tudo ali...”

Não há pedaços, no faz de conta, que são escolhidos ou recortados como mais nobres do que outros. Parece que não se escolhe um fio de verdade para ser história. Lá, “a história é a brincadeira toda”. Haveria já quase consciente uma ponta de desconfiança de que o signo esconde? De que se escolhe o que se conta e - talvez que para as crianças - o melhor da brincadeira fica por trás do que aparece? A parte que não se conta da história é o coletivo da parte que, como pessoa, vai sendo o que não é só por parecer. Parece, então, que há na mente das crianças um modo de ir “sendo aquilo, só por ser” e , pelo jeito, ela conta com um “ser por parecer”. A pressão dos papéis sociais, da fôrma da socialidade se faz sentir nesse “ser que não é só por ser”, que é pensado por nós a partir desse “ser aquilo, só por ser” que ela diz ser a graça do faz de conta? Há um “imagina o povo vendo... seria...” que corta esse “teatro da gente” que “é coisa só da gente”. (Do grupo ali). Haveria mesmo algo que apartava a infância como possibilidade de se “ir sendo aquilo, só por ser” do resto de um mundo, fora do fundo de quintal.

Por sair “cada coisa que a gente nem tinha pensado antes”, vê-se que é jogo, o espaço onde o imaginário faz e acontece. O desejo de viver no jogo as “coisas da vida mesmo, que a gente viu” mostra os conteúdos psíquicos inquietantes querendo ser elaborados na ação de se ir sendo só por ser. A ultrapassagem da fronteira do bom e mau, do que é prazer e do que é guerra - a transgressão do que é costumeiramente vivido, sendo o encantamento mesmo do jogo. Poderíamos ver aí uma distinção feita, sem a consciência dela, do que é individualidade e subjetividade? O “ser para o povo ver”, o ser tenso, cindido por um aparecer social que o constrange não seria uma crítica à mediação feita pelo sistema capitalista aos processos de desejo enunciados pela infância? Vê-se claro aí a pretensão do ego de se sustentar nos papéis sociais que deixam

constrangimento a outro tipo de desejo. Esse ego poderia estar funcionando como redutor da inteireza que o desejo obrigava a fazer o ser comportar.

Enveredemos um tanto mais nesta ordem de considerações. Sabe-se que o sistema capitalista produz, tanto quanto o controle das relações sociais e de produção, subjetividade. Como vimos falando, portanto, a problemática da micro-política dá-se no nível da produção da subjetividade. Há toda uma produção de modelos - uma "modelização" - que é a matéria-prima do sistema de produção capitalista. Esta produção da subjetividade funciona no próprio modo de se perceber, de se articular afeto e relação social, tecido urbano e processos de produção no trabalho, sensibilidade e linguagem.

Guattari pensa que a noção de ideologia não dá conta da profundidade desses processos de produção da subjetividade:

"A noção de ideologia não nos permite compreender essa função literalmente produtiva da subjetividade. A ideologia permanece na esfera da representação, quando a produção essencial do capitalismo mundial integrado não é apenas a da representação mas a de uma modelização que diz respeito aos comportamentos, à sensibilidade, à percepção, à memória, às relações sociais, às relações sexuais, aos fantasmas imaginários, etc". (GUATTARI e ROLNIK, 1986:28).

Dentro dessa fala vê-se como é fundamental que nós vejamos como se dá essa economia coletiva e essa semiotização do desejo. Para Guattari, o que é produzido pela linha de montagem da subjetividade capitalística, não é apenas uma transmissão de idéias, não se reduz à produção de modelos de identidade mas trata-se de "sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo"(ibidem, p. 27).

A subjetividade capitalista, portanto, tem esse aspecto de ser produzida de um modo coletivo e serializado - aspecto diverso do modo como esses processos de subjetivação são encarnados por cada corpo (indivíduo) nos seus processos de individuação. Para o sistema capitalista, o indivíduo é uma espécie de terminal onde chega o consumo e se realiza o ato de consumir. Em linguagem de informática, Guattari diz que “o indivíduo existe enquanto terminal: esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade”. (ibidem, p. 32).

Poderíamos partir da idéia de que a subjetividade é algo essencialmente social mas “acontece” em processos de individuação.

Para não simplificarmos o que ele concebe por indivíduos vamos considerar pelo menos a amplitude de alguns de seus processos de individuação, senão vejamos:

“O indivíduo, a meu ver, está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade. Entre esses componentes alguns são inconscientes. Outros são mais do domínio do corpo... Outros são mais do domínio daquilo que os sociólogos americanos chamam de “grupos primários” ... Outros, ainda, são do domínio da produção do poder... Minha hipótese é que existe também uma subjetividade ainda mais ampla: é o que chamo de subjetividade capitalística” (ibidem, p. 34). Portanto, esse seu conceito de subjetividade aponta para uma espécie de modelização do ser, que acontece em escala mundial e que se torna um dado de base na formação da força coletiva de trabalho e da força de controle social coletivo. É como se houvesse uma linha de montagem de subjetividades funcionando como indústria de base do sistema capitalista (ou do socialista burocrático, diz ele). Parte do processo maquínico da produção capitalista constitui-se dessa produção subjetiva e monta-se sobre relações de dependência e complementaridade sociais entre as diferentes classes e categorias - o que acaba diluindo as alianças de classe.

Essa produção atua até nas representações inconscientes, fabricando uma relação do homem com seu passado, como o futuro, com o outro e consigo mesmo.

Todavia, essa formação da subjetividade capitalística encontra fatores de resistência, que Guattari chama de Revoluções Moleculares: são os processos de singularização subjetiva. O que vai caracterizar esses processos de singularização é o fato, sobretudo, de que eles acontecem em grupos automodeladores, que constroem suas próprias referências práticas e teóricas.

Essa experiência que Guattari nomeava de “experiência de grupo sujeito”, subverte os processos de serialização das subjetividades. Nestas experiências de grupo sujeito, a aventura de se viver processos de singularização se dá num colo que é o grupo, onde se parte na direção de se trabalhar toda a riqueza da expressão e da sensibilidade. Estes processos de singularização estão jungidos ao caminho de autonomização do grupo. Seria bem essa função de autonomização a que caracteriza os grupos sujeito, que vivenciam esta subversão à modelização das subjetividades. É importante frisar que essa espécie de reterritorialização do desejo, feita em grupo, não flutua livremente, mas inscreve-se no contexto das determinantes de classe e das forças sociais em jogo.

Essa espécie de “escuta” do grupo aos seus processos, de desvestiduras (a partir do trabalho crítico) das “camadas” que se depositam no ser, formando a socialidade capitalista, se efetiva quando o grupo vive seu processo de autonomização.

Nesse processo, ele gesta e interpreta seu desejo. Desenlinha os fios que constroem essa teia da subjetividade capitalística, em um certo nível, desvelando as formas das modelizações e, ao mesmo tempo, instaurando os caminhos do seu desejo.

Guattari, falando da função de autonomização que caracteriza estes grupos sujeitos, assim se expressa:

“A função de autonomia num grupo corresponde à capacidade de operar seu próprio trabalho de semiotização, de cartografia (dos seus desejos), de se inserir em níveis de relação de força local, de fazer e desfazer alianças, etc...” (ibidem, p. 46).

Esses processos de singularização podem se dar no indivíduo, no modo como ele se relaciona com a vida ou com aspectos desta. Guattari diz serem “os pontos de singularidade, os processos de singularização as próprias raízes produtivas da subjetividade em sua pluralidade” (ibidem, p. 52).

Quando Benjamin faz a crítica e fala do empobrecimento da experiência na modernidade, parece referir-se também à possibilidade de se reagir a esse processo de homogeneização, que é agravado de um certo modo pela cultura de massas. Parece propor que a categoria da Infância, por exemplo, poderia fornecer elementos para se pensar a possibilidade do resgate do sentido e do não empobrecimento da subjetividade ante os processos maquínicos da modernidade.

Na escola, por exemplo, vemos que a infância (como algo não tomado demais por esta subjetividade dominante), aliada a processos de marginalização inscritos na pobreza, “estranha” essa produção de sentidos modelizados. A peça “Fiapo”, encenada cerca de cem vezes, por todo o ano de 1994, nos encontros de professores e discussões sobre educação no interior do Estado, mostra bem esse olhar enviesado ao convívio com a escola. Fiapo é uma personagem do teatro de bonecos, que representa uma criança da classe popular que, no decorrer de toda a encenação, tenta se ajustar à escola, que ela não compreende.

O conflito, então, se estabelece. Em sua casa todos dizem, cada um a seu modo: “- A Escola é o futuro, Fiapo”... E aí lê-se: a única possibilidade de ascensão social, segundo diz o senso comum. Fiapo vai percebendo a falácia desse “rito de passagem” do mundo em que se aprende o quão sacrificante é o trabalho e se domestica o trabalhador para o mundo do trabalho, onde se é trabalhador explorado. Fiapo, com seus olhos de menina, percebe que sua cultura toda, seu modo de ser por inteiro é um “não saber” e uma “falta” (de educação). Mas também, sendo mulher e “sem jeitosa, feiosa”, “tinha de se arrumar com coisa de livro”- diz-lhe o pai. Fiapo socorre-se com uma professora que conseguia percebê-la e a seus conflitos. Pedindo algo abstrato e incomensurável como quem desesperadamente tenta um modo de salvar-se mas desejando isso com a inocência de quem pede um lápis, Fiapo articula tremulamente para a professora: “- Tia, me arranje outro futuro... Este tá tão difícil!” (LINHARES, 1994).

Difícil, atar-se bem nesse universo escolar em que a cultura de seu meio e de seu grupo doméstico é uma “falta” enorme (de educação). Difícil atar-se em meio a códigos de comportamento tão diversos do seu. O medo de Fiapo se transformará num misto de soluço ou tique (“essa novata parece que engoliu um apito”, diz a professora), motivo de zombaria da parte dos meninos e de irritação, da parte das professoras. O espectador vai vivendo a tudo como se, desde o início, o ponto de vista da criança fosse seu olhar - o que confere o estranhamento desejado. Façamos um parêntese.

Na verdade, é só a partir do século XVII e durante o XVIII, com a consolidação do capitalismo, que a “escola” passa a ser a instituição que chama a si a tarefa da educação das suas crianças e jovens.

Antes via-se a criança como um adulto em miniatura e o convívio com o adulto é que ia fornecendo insumos para as aprendizagens. A escola, ao institucionalizar a aprendizagem, perde seu caráter imediato e passa

a organizar o saber sistematizado para socializá-lo. Esta socialização, como vimos, adquire os contornos da estrutura de classes da sociedade maior. No entanto, é um aprendizado em reclusão, que incorpora aspectos de dominação, domesticação e de resistência, estas coisas mesmas se mesclando sem maniqueísmos, amalgamadas, assumidos preto e branco em seus tons de cinza. De um lado da moeda se vê a criança como um “preparar-se sem presente” (um “vir a ser” adulto), também se vê embutido nesta idéia seu reverso: a idéia de um adulto que pára de crescer. É compreensível que se veja a fase adulta como época de maturidade, e que se veja a infância e adolescência como formação para isso. Todavia, costuma-se cristalizar a visão do adulto como alguém que está acabado.

Menos que a idéia de um evoluir constante, no entanto, gostaríamos de ressaltar a idéia de que nossas reflexões esquecem de ver a criança em sua condição humana. Benjamin anota esta exclusão, senão vejamos:

“Descobrimos tardiamente que as crianças não são homens e mulheres em escala reduzida... Às vezes, parece que o nosso século foi ainda além e, longe de ver nas crianças pequenos homens e mulheres, nem sequer está inteiramente disposto a considerá-los pequenos seres humanos... Pintores como Klee apanharam o aspecto despótico e inumano das crianças. Elas aparecem rígidas e alijadas do mundo”. (OLIVEIRA, 1986:66).

Se a criança e o adolescente estão no seu “preparar-se para o mundo”, a hipertrofia do ter, da dimensão instrumental de um homem que se reduz ao “homo oeconomicus”, desde aí se manifesta. O modo de se lidar com o brinquedo e a brincadeira, passa a ter esse vinco do ter, que faz com que o indivíduo manipule seu poder sobre coisas e, por causa deste, sobre pessoas. O brinquedo industrial é protótipo deste modo de utilizar coisas e nunca de criá-

las. Roland Barthes mostra o vinco desta forma de poder atrelada à propriedade, nos termos:

“... perante este universo de objetos fiéis e complicados, a criança só pode assumir o papel de proprietário, ou daquele que usa e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto e sem alegria ... nunca há um caminho a percorrer”. (ibidem, p. 69).

No teatro de fundo de quintal poder-se-ia dizer que se inventa o mundo. Não no sentido de ser aí a pura utopia que vira caco de telha, flor, folha, areia, muros, árvore. Os motivos da criação dos papéis e das vivências dos grupos no fundo de quintal estão prenhes muito mais de conteúdos de realidade que se “engancharam na goela”, se assim se poderia dizer. O jogo que se dá é muito mais uma tentativa de assimilação de conteúdos, de elaboração num atuar onde se garante o espaço do desejo, que de explicitação, em atos, de algo já organizado, elaborado. Essa “água da experiência”, material dos jogos dramáticos, parece-me todavia que é considerada muito pelo seu espaço como experiência e, após, joga-se-lhe fora. Esse material entretanto, é o próprio linho se fazendo o bordado do labirinto - ainda linha e já desenho, feitura. É a matéria-prima da arte. Ou seja: o espaço em que não se usa as coisas e pessoas, apenas, mas se as transmuda. O que há é que aí, um outro aspecto (dimensão) do ser se expande e, desta expansão, não se pode analisar, considerar como ganho do desenvolvimento apenas o que foi “pensado” nos modelos lógicos da inteligência. Vejamos algo mais sobre essa ordem de questões.

O “pensamento simbólico é a única tomada de consciência possível da assimilação propriamente dita aos esquemas afetivos”. Isso significa que na brincadeira simbólica - e os jogos dramáticos, como os de fundo de quintal são dessa espécie - os esquemas afetivos vêm à tona através

de imagens do inconsciente que vão se debruçar no consciente. “Só quando a assimilação prevalece grandemente sobre a acomodação atual é que o simbolismo inconsciente emerge através de imagem, sendo a única forma que as associações afetivas encontram para tomar uma conscientização do eu” (PIAGET, s/d, p 271). Piaget coloca o jogo simbólico como um tipo de pensamento que tem a especificidade de ter o processo de assimilação exacerbado, muito embora diga-lhe que obedece às leis do pensamento em geral. Os símbolos, portanto, fazem as estruturas do pensamento chegar à consciência e, também, por ser o inconsciente cristalizando-se em imagens, traz sua carga afetiva. A idéia de assimilação como uma exploração e vivência de conteúdos e ensaios de ação ainda não bem integrados pelo ego, parece ter em Piaget uma ênfase excessiva em aspectos não lógicos. Em certa medida, fica parecendo que Piaget vê esse “viver” (atuar) em jogo dramático como algo que é essencialmente e quase que totalmente escape e não reorganização. Vejamos:

“... Fenomenismo e egocentrismo, tais são os dois aspectos indissociados da consciência elementar, por oposição à objetividade experimental e à dedução racional ulteriores.

Assentado isso, o jogo infantil é simplesmente a expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva: é o produto da assimilação dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que farão seu complemento, no nível do pensamento operatório ou racional. É nesse sentido que o jogo constitui o pólo extremo da assimilação do real ao eu, tanto como participante quanto como assimilação, daquela imaginação criadora que permanecerá sendo o motor de todo pensamento ulterior e mesmo da razão” (ibidem, p. 207). E, mais além:

“O símbolo lúdico é ele também, imagem e conseqüentemente, também imitação e, portanto, acomodação. Mas a relação entre assimilação e a acomodação apresenta-se aí de outra maneira que na representação

propriamente adaptada ou cognitiva, uma vez que, precisamente, o jogo é um primado da assimilação e não mais um equilíbrio entre essas duas funções” (ibidem, p. 210).

Vê-se aí que Piaget coloca o jogo simbólico como o momento extremo da prevalência da assimilação (da exploração dos conteúdos de realidade no nível simbólico) sobre a acomodação (que é um modo de reorganização e readaptação do eu à realidade). O que é problemático, parece-me, é que algumas leituras podem resvalar para se ver no jogo simbólico uma espécie de imaturidade do pensamento racional, cuja função vai sendo aos poucos substituída pelo tipo de pensamento operatório, fase em que há certo equilíbrio entre acomodação e assimilação. É problemático porque o próprio Piaget coloca o pensamento criador como motor do pensamento lógico e racional. Gardner (GARDNER, 1994:250) vai propor outros tipos de inteligências a considerar, que supõe não ter os mesmos caminhos de desenvolvimento que os da inteligência lógico matemática. Ao considerar os achados da biologia com os da antropologia, Gardner afirma que, além de considerações culturais dever-se-ia contar com o fato de que “até mesmo quando são tratados das maneiras mais adequadas e equivalentes, os indivíduos dentro de uma cultura, ainda diferirão significativamente entre si - em forças intelectuais, na capacidade de aprender, no uso final das suas faculdades, em originalidade e criatividade”. (ibidem, p. 250).

E mais: “A nosso ver, grande parte do que é característico em relação à cognição humana e ao processamento de informações envolve o desdobramento destes vários sistemas de símbolos (musicais, corporais, espaciais e pessoais). É pelo menos uma questão aberta, uma questão empírica, se o funcionamento de um sistema de símbolos, como a linguagem, envolve as mesmas competências e processos que sistemas cognatos como a música, o gesto, a matemática ou o desenho. Está igualmente aberto se informações

encontradas em um meio (digamos, filmes), são as “mesmas” informações quando transmitidas por outro meio (digamos, livros)” (ibidem, p. 20).

Estes domínios, hoje considerados “singulares” (por serem áreas de habilidade de um grupo), em uma dada cultura, historicamente se transformam em domínios “universais”. Feldman, Olson, Gavriel Salomon, Gardner tentam reconciliar uma abordagem pluralística da cognição ao esquema de desenvolvimento unilinear (voltado ao domínio lógico-matemático) piagetiano, propondo a teoria das inteligências múltiplas.

Para os objetivos destas reflexões que ora faço, queria apenas assentar a idéia de que o pensamento criador, nos estudos piagetianos, refere-se essencialmente ao domínio da inteligência lógico-matemática. A sua obra genial ateve-se a esses “universais” - estratos básicos do desenvolvimento, presentes em indivíduos do mundo inteiro. Foi sua proposta: fonte hoje das pesquisas das mais proficuas em educação, psicologia e desenvolvimento. Todavia, por isto mesmo - pelo recorte do seu objeto de investigação - o pensamento criador em outros domínios simbólicos como o gestual, o musical, o espacial, etc. estão em aberto. Seria importante considerarmos não só o pensamento lógico-matemático na Escola, já que o sujeito epistêmico não pode apartar-se do sujeito que deseja. Além do mais, a dimensão desejante está sendo igualmente colonizada por todo um processo que se vai chamar de produção da subjetividade capitalística.

Não é casualidade que o lugar onde se colocou o jogo dramático foi fora da Escola. O jogo simbólico, se é predominantemente assimilação, exploração de conteúdos não elaborados (ou em elaboração) pelo eu, é também uma dimensão - um domínio de inteligência - que não é o lógico-matemático, a dimensão hipertrofiada na escola. Dimensão hipertrofiada por conectar-se ao modo de legitimação do capitalismo. Uns “pensam”, outros “fazem” - uns “dirigem”, outros “aprendem a ser trabalhadores” - desde a Escola. Sobretudo

na Escola. Já vimos também como a ciência alijou outras dimensões - como a ética, etc. - também por conveniência: um certo modo de compreender e operar com a ciência colabora com a conformação social que se tem hoje. A infância - terreno ainda aberto às possibilidades - vai “jogando fora” tudo o que não é o “ler e escrever” stricto sensu (em que pese a reconhecida importância e primazia, até, que achamos válido ressaltar, desse tipo de trabalho com a inteligência na Escola). Na verdade, desse tipo de trabalho com um certo tipo de inteligência. O modo de se tratar a infância, na Escola, precisa ser revisto - como também o modo de se considerar um homem que é apenas o “homo oeconomicus”, atrofiado pela unilateralidade do desenvolvimento que o reino da necessidade obriga às classes trabalhadoras.

E no mundo adulto - haveria a irrupção do desejo, o extravasamento de que muros?

No mundo adulto dir-se-ia que o fundo de quintal não acontecesse desse modo em suas vidas. A modelização das subjetividades assume um caráter consumista, fetichizador, como já analisei, aguçado pela forma como a cultura de massas se instala neste estágio do capitalismo. Os processos de singularização, de indivíduos e de grupos, é que vão realizar esta espécie de re-territorialização do desejo, re-investindo sua afetividade e potência no seu vir-a-ser singular.

Nos grupos de minorias, por exemplo, de negros, mulheres, etc. e nos caminhos de singularização que se permitem aos artistas (caminhos manipulados, claro, pela indústria cultural) realiza-se essa espécie de contra-investimento nos processos maquínicos capitalísticos e atua-se criando e preservando frestas de contestação e autonomia que qualificam seu devir singular. Os processos de singularização são como que revoluções moleculares que frustram a capacidade manipulatória e a interiorização dos valores capitalísticos, proporcionando a vivência de vetores novos de construção da

subjetividade. Esses grupos ou esses processos de singularização em indivíduos encarnam a possibilidade dos microprocessos revolucionários por reagirem à homogeneização maciça da cultura. E tanto por eles passam projetos que dizem respeito às condições da vida coletiva como processos da sua relação com a própria vida e o Outro, com a sua capacidade perceptiva ou a sua sensibilidade. Há umas espécies de vasos comunicantes que faz com que o que é psíquico e privado seja inscrito no continente do que a razão concebe como um devir coletivo.

O problema é que o mundo sistêmico - esse continente, de que falei - engloba também o mundo da vida. E se parece estar propondo como possível, no caso das revoluções moleculares de Guattari, uma separação entre o mundo dos fenômenos, no qual se exerce a técnica, e o mundo do ser, espaço onde a dimensão estética pulsa e acorda. Usemos uma imagem sobre isso.

Em um trabalho feito sobre a Romaria da Terra, no Maranhão, podemos observar como as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) atuavam bem com pequenos grupos e, ainda, como respeitavam especificidades advindas sobretudo do modo de subsistência do trabalhador. Assim é que, eles faziam grupos com as quebradeiras do coco babaçu, as mulheres marginalizadas (prostituídas), os pescadores, etc. Os grupos pequenos abrigavam o desejo de pertencimento e de identidade, eram menos propensos a manipulações de líderes que tomavam o espaço de fala e de singularização de cada um. Todavia, por ocasião da Romaria, momento em que todos os grupos se encontravam, as questões agrárias, sindicais e o enfrentamento dos problemas com os grandes projetos (Carajás, Vale do Rio Doce, etc.) não eram tratados minimamente. À parte análises sobre o oportunismo de determinadas facções políticas ou religiosas ou o receio de perda da hegemonia, viu-se que havia dificuldades, da parte dos setores mais progressistas da Igreja, de aceitar o Partido em sua função de educador coletivo. Apenas quero usar essa imagem para que se vejam as dificuldades que o trabalho nos pequenos grupos (como

os das CEBs) tem para transpor esse estágio de politização que atinge a esfera do mundo da vida e tenta perfurar a esfera sistêmica. Para que, então, esses processos de singularização não acabem funcionando com o espírito de grupelho, com o fanatismo ou o separatismo dos guetos, e também não sejam racionalizações de um psiquismo que se atrofia, é necessário, talvez, que se atente para o seu potencial revolucionário. Acordar esta potência revolucionária é certamente deixar que estes processos de grupo sujeito deságüem numa práxis social efetiva nos movimentos sociais e que, por sua vez, esta prática se alimente da esfera do mundo da vida. Caso não haja canais de expressão dessa ordem de contribuições expressa pelos processos de singularização, por exemplo, dos grupos de minorias (que, no geral, são maiorias), eles redundam numa sementeira de formas moleculares destrutivas que Guattari chama de microfascismo.

Não se nega, por exemplo, a legitimidade do desejo de justiça e a violência que é a fome, que faz com que os “flagelados” do sertão cearense, meses a fio, em hordas que avançam por supermercados inteiros das cidades do interior, “avancem” na propriedade que é “comida” e saciem a fome. Se se armam com paus, machados e foices e, no seu desespero, investem contra o que for, é que parecem dizer com corpo e ato: se vida é isso, que venha a morte. Ou: na insânia da fome e da injustiça, que morte não seria legítima, se a forma que se pôde ou soube para negar a insânia?

Não estamos querendo com isso fazer a apologia de determinadas forma de ação revolucionária - nem também um libreto de condenações contra seu potencial fascista. Queremos dizer, sim, que estas duas palavras que estão juntas - revolucionário (potencial) e destrutivo (ato), reportam-nos a uma análise do fenômeno em sua complexidade.

Sigamos a análise, de Rolnik, do quebra-quebra que os favelados do Rio realizavam (em 1983). Sobre o fato, assim se pronuncia ela:

“... O efeito disruptor estava também na quebra de uma certa concepção de luta política que a reduz ao confronto polarizado e entre interlocutores reconhecidos e autorizados por uma máquina estatal. O efeito disruptor estava, acima de tudo, no “desmame” - desgarrar-se do Estado como provedor universal, interlocutor privilegiado, tradutor juramentado de todos os desejos. O efeito disruptor estava, exatamente, na quebra dessa posição dependente e reivindicadora.

No roldão do quebra-quebra, o que se rompia, o que se desmanchava era, fundamentalmente, o modo de produção da subjetividade que caracteriza as sociedades industriais contemporâneas. Mas se há nesse fenômeno, sem dúvida alguma, uma corajosa afirmação da vida, ele é também portador de um grande perigo: o desmanchar-se, ao invés de condição de criação de novos agenciamentos sociais - sinais de um processo de singularização que se prepara - pode vir a ser finalidade em si mesma. Não terá sido a primeira vez que nos dizemos: “se é para viver assim, tão precariamente, melhor sermos autores de nossa própria morte”. Ou mesmo, sem dizê-lo, não sido a primeira vez que sucumbimos ao fascínio da destruição levada às últimas conseqüências, em face da violência cometida contra a vida no mundo em que vivemos. Esse perigo é o que Guattari chama de “micro-fascismo” (GUATTARRI e ROLNIK, 1986:63).

Poderíamos ler a práxis dos grupos negros da Bahia, atualmente, o “Olodum”, por exemplo, o “Escambo” (de Natal, Rio Grande do Norte), o “Laborarte”, do Maranhão, como tentativas de singularização, de reapropriação de caminhos da subjetividade que não estejam totalmente “tomados” pela subjetividade assentada na industrialização mundial com base capitalística (ou socialista burocrática).

O modo como esses grupos negros se reapropriam dos ritmos e dos comportamentos culturais de sua classe, raça, de sua matriz baiana e, até,

africana é uma tentativa de resistência à padronização no campo da arte e da vida. Na prática, eles cavam uma brecha no sistema de produção da subjetividade (e no mercado) dominante. Em parte anunciam uma lógica subjetiva diversa, em parte atuam canalizando sua atuação e seus processos singulares, seu potencial de resistência, para uma ação no conjunto do sistema. O avesso disso seria cair no “gulag” ou implodir? - pergunta-se Guattari e indica a urgência de atuação nos espaços onde o capitalismo reina, contra-
investindo a subjetividade dominante a partir da anúnciação de processos singulares.

Com Benjamin, vê-se a urgência de se trabalhar a infância como categoria epistemológica. Voltemos a ela. A experiência de arte-educação que se dá nos corais infantis do “Um Canto em Cada Canto”, poder-se-ia dizer que, como não tem os compromissos da escolaridade formal, vive processos que a põe em contato de um modo mais vivo com a infância. Vivo no sentido que vínhamos tentando articular: no sentido de auscultar (ou permitir respirar um pouco) esse pulsar que se quer alegria. Pode-se dizer, de cara, que a música traz alegrias por ser música. Também. Mas há como que categorias (essa palavra nunca se usou lá, eu me sinto até traindo por pronunciá-la, por medo de não ser fiel, não por medo de teorizar sobre o vivido) que são mestras nossas de cada dia: a Alegria, o Riso, o Brincar e a Brincadeira, o Brinquedo, o Trabalho com outras formas expressivas: o teatro, as artes plásticas, a literatura e a dança, o grupo como espaço de fala, o grupo em seu momento de amor, o canto sentido e falado com o corpo e o canto mesmo ele só, a experiência e seu contar, a estória e o conto, a liberdade e o limite, a autogestão do grupo, a educação política e a ética.

Dessas eu pinçaria as primeiras: a Alegria, o Riso, o Brincar, o Brinquedo e a Brincadeira. Elas dão ao grupo um alimento permanente de espontaneidade, riqueza expressiva, crítica e vitalidade. Por esses canais a gente escuta um tanto a alma do povo falar (e cantar) na gente. Por estas alas

vai-se ver o que a classe popular se envergonha de ser, dizer e sentir e que é sua mina de poesia. Até a nossa tristeza, secura, falta... é digna de ser assumida. É a partir de se assumir o que nos constrói na nossa singularidade que nós vamos aprendendo a ousar o que não se é ainda. E vamos incluindo esse singular no mundo, no movimento do mundo, nos movimentos sociais de emancipação. Rejeitar a unitotalidade do capitalismo na conformação que ele tem hoje, no Terceiro Mundo, não é render-se à segmentarização dos grupos e colocar-se impotente diante das mudanças que hão de ser feitas de um modo coletivo, em escala mundial.

É, antes, reconhecer as instâncias várias em que essa luta acontece e se perceber lutando como um sujeito mais inteiro nelas.

Os processos de singularização não constróem circuitos paralelos de energia mas ao contrário, desobstruem e, assim, re-energizam os canais do sistema como um todo. Esse trabalhinho de formiga, se assim se poderia dizer, converge e está dentro do todo e não fora dele, insulando-se.

Vejamos o que diz "Guattari":

"Para que se efetivem os processos de reapropriação da subjetividade - tais como os de um grupo de psiquiatrizados; de um grupo de pessoas que querem organizar sua vida de um outro modo; de uma minoria social que quer se desfazer dos sistemas de coação que tendem a modelizá-las; de um grupo de mulheres que, mesmo em pequena escala, querem se libertar do sistema opressivo de que são objeto há milênios; de um grupo de criadores que querem se livrar dos sistemas padronizados em seu campo, ou até de crianças que se recusam a aceitar o sistema de educação e de vida que lhes é proposto - para que esses processos se efetivem eles devem criar suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante" (GUATTARRI, 1986:50). E, ainda mais além: A

maneira de evitar expressões mortíferas do desejo.... “consiste, sim, em instaurar dispositivos que articulem os modos de expressão dissidentes aos modos de expressão dominantes, dando-lhes um certo poder nas reais relações de força. Ao invés de uma espécie de rolo compressor fascista, teríamos assim a criação de modos de conexão e de articulação rizomáticas. Teríamos também o aprofundamento de processos em sua singularização, sem que, por isso, eles se tornassem impotentes nas relações de força reais”. (ibidem, p.66).

O “grupo H₂O”, que é uma espécie de movimento de direção das gangues suburbanas de Fortaleza, lida com esse impasse: como diluir o potencial destrutivo das gangues, seu culto habitual à violência (ainda que como reação à violência instituída, que nega à sua miséria os direitos mínimos à vida)? Como transformar esse potencial constestador em algo que não seja o alvo das balas do sistema repressivo dominante?

Sonhos: que a carne dos dias tenha por dentro a água dos sonhos. O sonho, porém, é de uma matéria que, para não ser sombra, precisa se plantar na vegetação da vida, dos corpos, da existência concreta mesmo. O sonho seria como uma planta que parasita a vida: se alimenta dela e salta nela para viver. Mas a vida também precisa dessa alma estranha dos dias. Um e outro - sonho e vida - têm esse consórcio eterno mas, cada um habita um mundo e funciona de um modo bem diverso um do outro. Por isso fica o problema: que ação revolucionária pode dar à essa pulsão de Eros, à potência revolucionária das gangues do subúrbio (as também chamadas “turmas de trás” das Escolas Públicas da periferia) de Fortaleza, o espaço para a construção de devires singulares? Como construir esses veios na Escola - onde o desejo escorre? Onde então se lhe estanca o que deveria verter?!

O projeto Aché, que atua com os chamados “meninos e meninas de rua” de Salvador (eu diria “meninos e meninas das classes exploradas”) parece apontar para experiências que buscam esteio na arte popular, geralmente

de origens expressivas ligadas à cultura negra. A capoeira, o maculelê, a dança afro sob variados matizes são espaços de atuação que geram encontros de expansões que favorecem o alimento dos grupos em processos de singularização. A arte, todavia, não é um que fazer capaz de gerar facilmente condições de sobrevivência a curtíssimo prazo (afinal, come-se todo dia, não é mesmo?), e esse é um ponto de estrangulamento que paralisa como dor. E os meninos e meninas têm pressa com isso, muita pressa. Isso de arranjar um jeito de sobreviver. Na verdade, eles dizem que “se arranjam nos improvisos da vida”, como eles dizem. (Uma menina referia-se à prostituição em que vivia como um “improviso da vida”). As representações que fazem de futuro são algo mágico: um casamento, um marido bom, bonito e rico, filhos e... O modo como elas pensam “vir até a si” (é essa a impressão) esse futuro é que é mágico. Aparece de repente - como nos contos tradicionais. Diz-se dos contos fantásticos, do maravilhoso das estórias de fada, que foram criados ao tempo do feudalismo, em tal sistema de servidão, que as soluções dos impasses e das lutas só podiam ser concebidas como algo miraculoso. O sistema casta-plebe era de tal modo rígido, estratificado, o controle da subjetividade dos servos tão completo que uma mudança só poderia ser pensada como algo miraculoso, inusitado. Assim também são os projetos de futuro desses meninos e meninas: um mosaico de super-heróis ou super-ídolos televisivos, junto ao modelo de felicidade pessoal da novela das 8:00 na Globo. O sentir-se sujeito da própria história pessoal e coletiva... O estabelecer (e viver) pequenos projetos, em grupo, que funcionassem como pontos de luz para se traçar referências novas capazes de balizar projetos de futuro não mágicos - esse o desafio. Enquanto se tenta o rompimento (o contra-investimento, no sentido freudiano) com esta subjetividade capitalística, produz-se os processos de singularização. Pode-se produzi-los? Pode-se proporcionar uma leitura da sua história pessoal, situando-se as condicionantes sócio-políticas (e as familiares, afetivas) que “falaram por mim”, “me fazendo quem sou”. “Onde está o meu desejo, minha fala nisso que foi construído por mim também (sobre mim)?” Essa vivência é muito pouco verbal - mas esses fios são básicos para uma construção de

cotidiano com crianças e adolescentes das classes populares com “comportamentos de transgressão”. O difícil, como eu ia dizendo, é se calçar um cotidiano grupal num tecido expressivo (a arte popular, como venho falando, tem aspectos importantes para dar esse suporte) e que, também, inclua-se num construto que eu digo ser Educação Política, onde se discuta o mundo do trabalho. Durante esse percurso, contudo, vive-se (e estuda-se) experiências de trabalho (gradativamente mais consistentes). Essa discussão, sobre trabalho portanto, inclui uma relação de determinado tipo da teoria com a prática e questiona o trabalho no mundo como sacrifício e não prazer.

A prática de trabalho, contudo, apesar de ter um produto final (concreto) deve vincular-se aos conteúdos teórico - método lógicos que lhe dão substrato. O aspecto educativo, portanto, deve ser proeminente, em que pese a urgência da sobrevivência tão gritada nos trabalhos com as classes populares. O trabalho da arte tem seu contributo de prazer e (também) discute o não prazer. Claro que a Escola Pública não tem pensado ao modo da pedagogia socialista, no que diz respeito à relação trabalho e educação e, especificamente, no que se refere à relação teoria e prática na escola. As situações - limite (que são as dos “meninos e meninas de rua”), no entanto, exigem que se considere esta questão. As experiências, no Nordeste, com os estratos negros da população e, no Ceará, a experiência com o Circo, da Barraca da Amizade, dão conta dessa ordem de problemas: uma construção de subjetividade não maquínica, num projeto de educação político-estética, montado numa escuta (e leitura) dos símbolos e gestos da cultura de classe (e local). Estes devires singulares trabalhados como construção grupal e, ainda, plantado num cotidiano que tenta (a difícil, quase impossível) relação educação-trabalho. Na verdade, um trabalho que se quis prazeroso, significativo com a arte. É possível evitar uma implosão desses grupos, causada pela dificuldade de se manterem (sobreviverem) fazendo um tipo de trabalho que tenha seu contributo de prazer e significação para suas vidas? Os projetos governamentais reafirmam a subjetividade capitalística e insistem em proletarizar as gangues e os “meninos

e meninas” de rua, prostituídas e em situações semelhantes. (Guattari falaria em termos de “japonizar a classe operária”- integrá-la cada vez mais no processo de produção de subjetividade serializada e alienada. Como fizeram os japoneses, e como estão exportando (esta modelização) -- diz Guattari).

A Escola Pública tem se surpreendido com o fato de ser subitamente assaltada por uma população crescente de gangues de subúrbio. Oscilando entre duas ordens de representações (na fala dos professores com os quais convivi nas três escolas observadas), vê-se:

- “Eles não querem nada. E atrapalham os outros”.

- “Deviam fazer uma Febemce só para eles. A gente tem de escolher: ou cuida da escola ou vai lidar com eles. As duas coisas não dão certo. E eu acho mesmo que o lugar deles não é aqui. É na Febemce ou coisa desse tipo. Uma... escola especial. Nós não temos estrutura de nenhum jeito para dar conta disso. E cada dia aumenta o problema”.

- “Eles vêm com essa de gangue e querem ficar baldiando por aqui, na classe. Mais cedo ou mais tarde são expulsos e ficam por aí “bolando”. Como bolando? Em outras escolas até que... vai ficando por isso e aí... O resto todo o mundo sabe”. (Cadê os sonhos, os versos da juventude - ou de amor à juventude - que sangravam inestancados em páginas de história? Por que o desejo dos meninos e meninas - esse que faz transbordar a taça da racionalidade - embriaga-se de paixão e, dessa forma, atira a taça no rosto dos convivas?).

Quando a arte que poderia estar na escola foi se refugiar no fundo do quintal, o que se pode inferir do desejo das crianças? Por que ele foi instalar-se e fazer sua cabana em outro lugar? Recomeçaríamos tudo por outro lugar: um drama popular.

Poderíamos contar uma estória de desejo. E de como, no imaginário do povo, ele subverte a tradição, a autoridade, o costume, a propriedade. É a estória que alguns dizem ser a mais antiga do bumba-meu-boi e que se deu no sertão do Ceará, quando por aqui havia escravidão. Pai Francisco era o chefe dos escravos de uma fazenda, e Catirina, a mulata, cozinheira da fazenda: os dois se namoravam e, tempos depois, ela engravidou. O desejo de Catirina, então, passou a ser comer um pedaço do fígado de boi - mas só servia se fosse o do boi Barroso, o boi mais estimado do coronel da fazenda. O desejo de Catirina de comer do fígado do tal boi foi se avolumando como sua barriga - e ela se dizia prestes a perder o culumim. Pai Francisco não resiste e, um dia, mata o boi. Daí para a frente, duas versões vão resolver o conflito de modo extremamente curioso:

- Na primeira versão, não ocorre delação alguma - diz-se que o boi morreu e todos choram essa perda. Dividem as partes do boi, Catirina sacia seu desejo e, ao fim, após tentativas de variadas formas, o boi ressuscita. Todos dançam nessa festa.

- Na outra versão, vê-se o desejo exemplarmente castigado. O coronel da fazenda persegue e acha Pai Francisco, por fim prendendo-o. Os escravos fazem festa e o coronel gosta muito de ver o insurreito Pai Francisco zangado, dizendo que, se se soltasse daria uma surra na Catirina. E a cada junho a tal festa se repete do mesmo modo: o Pai Francisco amarrado, sendo alvo da chacota (e perversidade) dos outros escravos, para regozijo do coronel, que a tudo assiste deliciado. Nesta segunda versão, há o seguinte detalhe: Pai Francisco confessa, logo que foi capturado pelos escravos, que tudo fizera para satisfazer o desejo de Catirina e por medo de que ela perdesse a criança que esperava.

O conflito básico é comum: há um coronel, dono de escravos e bichos, e de toda a terra do lugar. O desejo (de uma mulher) quer contrapôr-se

ao modo de ser das coisas do lugar. Ela quer comer a carne do boi de estimação do coronel. O boi é propriedade e a propriedade uma lei do lugar. Há duas situações que ainda são dados importantes sobre a história:

- Catirina tem um homem e seu filho é fruto desse amor;

- O desejo de Catirina é um “desejo de grávida” - dentro da cultura nordestina, esse é um imperativo biológico.

Estas duas situações, se caracterizassem outro tipo de desejo de uma mulher de outra classe social, seriam suficientes para “santificá-lo”. Como é uma mulher do povo que é a actante do desejo, ele é considerado algo “espúrio”. Ou no mínimo, estes detalhes não funcionam como atenuantes quando o desejo perfurar o cimento da racionalidade (digo, da propriedade, cimento dela) do lugar.

A primeira versão do Boi resolve o desejo aceitando-o e cumpliciando com suas conseqüências. Há a farsa toda: a procura de ressuscitá-lo e a festa pela sua ressurreição.

Na segunda versão, ocorre a costumeira “conversão” à racionalidade dominante: a delação pelos iguais, a transgressão punida, sem atenuantes e à vista dos iguais (os outros escravos) como modo de “instruí-los” e atemorizá-los. Não se sabe o que Catirina faz após tudo isso e, ainda o que se infere é que ela havia debochado com o preto Francisco e, depois de feito o estrupício, se omitido. Na sequência, todos os comportamentos que, em nenhum momento, questionam a racionalidade, a propriedade, a socialidade do lugar. O desejo da mulher, de comer o boi, parece funcionar, na trama, como um modo de desencadear a exemplaridade do castigo pela transgressão que houve em realizá-lo.

Já na primeira versão, há um compactuar, de todos, com o desejo da grávida de comer o boi.

Poderíamos dizer que a racionalidade que sustenta a propriedade (dos latifúndios no Nordeste) foi afrontada por algo que é da ordem da sensibilidade. Por uma dimensão que se insurge: a desejante. Não há um confronto argumentativo da ordem do verbal e do intelectual mas da ordem da paixão. Da ordem do desejo.

A encenação pode matizar o processo argumentativo que se explicita como da ordem da dimensão desejante, conferindo à personagem Catirina uma ironia permanente, que ora explode em xiste, ora em deboche, ora em puro humor e alegria. É a Catirina às vezes interpretada por homem vestido de mulher, pintado de preto, como nos maracatus de Fortaleza - o que dá à personagem, ainda mais, esse acento de irreverência, e humor.

É, portanto, no campo de outra dimensão, a desejante (esfera da estética, da ética, da moral) o lugar do enfrentamento por onde vai sair o questionamento ou, no mínimo, a “rachadura” no cimento da racionalidade dominante.

Só a modernidade, após fazer a crítica da religião, do Ego e da sociedade (respectivamente por Nietzsche, Freud e Marx, de modo mais sagaz), vai criticar também as bases da racionalidade que a sustenta. O temor de cair no mítico, que Adorno critica, redundando no próprio mito da ciência que, reificada, passa a funcionar como antes a religião funcionava.

A religião, hoje, sobretudo no Terceiro Mundo, passa a perguntar de todos os modos pelo sentido. Certamente que, como no conto popular que acabamos de comentar, do Bumba-meu-boi cearense, essa pergunta vai ser feita com uma outra ordem de argumentação. As dimensões

sacrificadas, compartimentalizadas, que são caladas pela racionalidade instrumental, manipuladora vão insurgir-se como o desejo de Catirina. Na verdade, estão a insurgir-se. Dimensões esquecidas (e eu incluo a espiritual como uma dimensão fundamental do ser) passam a exigir serem escutadas. Para escutá-las não se pode, contudo, abrir mão de categorias fundamentais, que foram conquistadas (apesar de tudo) na modernidade: a de sujeito, a historicidade, a própria idéia de razão sob outra perspectiva. A idéia de racionalidade não pode ser identificada com modernização, progresso, ao invés de ocupar-se primeiramente do sujeito e do sentido. E esse esforço de pensar o microcosmo e o macrocosmo, o psiquismo e a vida social de relação, enfim, esta tentativa de se pensar sujeito e ator social é uma conquista. Pode-se não se ter respondido à equação do sujeito que se quer resistindo à reificação, à mercadoria, à técnica e às linguagens difundidas em massa. A pergunta que ele faz, todavia, exige que se lhe dê o papel de ator principal que põe tudo em movimento, sob o signo da esperança. Não colocando mais o sujeito fora do mundo, coloca-o (a modernidade) na história. Agora, começa-se a ver este sujeito inteiro (não se deixa trancadas as dimensões que o fazem humano). Ainda: este retorno ao sujeito ao mesmo tempo que é reconhecimento do Outro (e um Outro que é o coletivo), é reconhecimento de si mesmo (esse clamor que o oriente aponta).

O desencantamento do mundo, tema que se canta sobre a modernidade, pede uma nova relação com o mundo. Não pede que se negue o mundo. Assim também, a racionalidade é uma aquisição - pede-se que se veja o sujeito dela e, nele, um ser inteiro. E não se jogue a água suja do banho com a criança dentro.

Ritual V: A Rua

O Tempo

O tempo na rua é a história. Fala-se nas ruas: “no meu tempo tinha pastoril. Partido encarnado e partido azul, as pastoras, a Diana, a Mestra e a Contra-Mestra e a dança das pastoras. Era uma paixão, esse tempo”. A linguagem da história é múltipla. Alma das etnias. Esta polissemia é uma história sem fim que escorre pelas ruas e, nas ruas, nos devolve nossa humanidade. Por isso, às vezes, diz-se que o tempo nas ruas se conta por gerações: “- Na minha geração, a gente fazia movimento político e isso era junto de se cantar em festivais, de se fazer um bloco ou uma serenata, de se sentar nas calçadas para se compor e tocar...”.

A outra, ajunta: “Tudo bem, hoje tem o forró. Pode até ser. Mas parece mais um desses enlatados como a lambada... Porque era uma coisa de rua mas quando vem para nós vem com o rótulo como... qualquer outro produto novo”. E outra professora: “O lugar da arte é nas ruas. Nas coxias, para se ser sincera. Beirada de rua, de estrada, de casa (margem). Tinha uma convivência, a infância, a juventude. Aconteciam coisas, dramas, estórias, paixões. Era como uma quadrilha: o amor, os pares, os amigos, o “drama” se misturando às realidades... e tinha a revolta. Tinha...”

E os meninos: “- Tem o ‘funk’. O ‘break’. A dança baiana. Percussão e gingado, balanço, agito. Isso tudo acontece na rua. Na escola é ‘fuleragem’. Na rua é outra estória... Onde as gangues se encontram.... Gangue não é pauleira não. Nem sempre. Às vezes é só um jeito de dividir para dominar melhor o pedaço ali. Ter o nosso domínozinho naquele campo... A gente faz que é feroz para melhor passar mas é a vida aí que tá feroz. A gente mesmo só faz o arremedo. E nem ‘incha’...”

E, outro, conclui:

“O tempo que a gente vive na rua é juventude. É lá que tá a arte. O corpo, a música afro, nossa... a pancada. A pancadaria. Os gritos, os “pega”, a paixão virando ódio e desvirando. A tia fala aqui na Escola em adolescência e eu olho desconfiado. O que a Escola sabe disso da gente? Era comigo, aquilo? Na rua, a “galera” fala juventude e eu sei o que é. É um contra... Contra muito... Muito de tudo. A Escola não tem quem possa... Até as palavras que eles escolhem é... o que eles querem que seja aquilo, as coisas, entende? E não é”.

O tempo na rua parece costurar as contas de muitas estórias. E ainda tem a rua, um fio que as une. Às contas desse rosário. Conta-se ou canta-se, esse rosário?

O espaço - nas Ruas

O espaço nas ruas é quase o mundo. Tinha um tempo de convivência, que às vezes se fazia coxia. No espaço das coxias (os fios de pedra das calçadas) vê-se as coisas de viés. Como quem está de fora da casa (e, de fato, na coxia se está fora das casas). Daí se estranha o que acontece sob as luzes e sombras que se sabe de fora como são.

“Quando se está em casa se é um. Quando se está na rua, a turma leva a gente a olhar o que é nosso feijão com arroz de todo dia, com outros olhos. Dá revolta. De dentro de casa, a gente parece feito daquela parede ali, que se planta e assiste tudo. Do lado de fora, na rua, o feitio é doutra espécie. É de pedra de quina. De atirar”.

E outro menino: “Na rua a gente se vê que é mais um. Ou menos um. Tanto faz. Mas é uma hora que a gente se vê como um qualquer.

Por isso que dá revolta. Porque a gente vê os outros e a gente... Na mesma. Essa coisa de ser povo, será que é isso”?

O espaço nas rua ainda era íntimo. Tinha os palhaços das ruas, as doidas, os amores conhecidos e os secretos (aqueles a que não se concedia legitimidade mas que todos sabiam).

A rua é a eterna província de “Amacord”, de Fellini. Também o lugar onde se aprende o fascismo e a mediocridade, a religiosidade tacanha e a insurreição grosseira e incendiária. O outro lado da província idílica dos “recuerdos”. Onde se tecia (e vivia) histórias. E as pessoas teciam também suas redes de intrigas e afetos, numa intimidade exposta e crua.

Uma menina disse, timidamente: “No mormaço da calçada, tia... A mãe diz: “Não vai para o mormaço, que faz mal. Tu gripa. Coisa de mãe. A gente vai. Fica cochichando, rindo, ali na calçada quente. Lá eu até... Nem devia dizer... Até... faço poesia. É poesia? Eu acho que é”.

Cena V: O Canto e a Dança na Rua

Não se sabe ao certo quantos são, mas são muitos. Uma espécie de bando de garotos (já rapazes), com peitos nus cantam e dançam capoeira. É capoeira? Maculelê? “Funk”? “Break”? Têm acompanhamento: violões (acústicos) e percussões. Também se escuta um berimbau e uma flauta de madeira. Passa-se na rua, essa cena. De início parece algo em surdina que vai crescendo. Depois, eles ganham o calçamento e encorpam canto e voz, e vêm risos fortes, como se fizessem um levante popular. Uns são meninos ainda, outros já homens feitos. Em certo momento, no ritmo com que o berimbau marcava a capoeira, todos cantam os versos de Caetano Veloso, “Cajuína”:

“Existirmos: a que será que se destina?
Pois quando tu me deste a rosa pequenina
Vi que és um homem lindo e que
Se acaso a sina
Do menino infeliz
Não se nos ilumina
Tampouco turva-se a lágrima nordestina
Apenas a matéria vida era tão fina
E éramos olharmo-nos - intactas retinas
A cajuína cristalina em Teresina”.
(Letra de Caetano Veloso)

O mormaço é o espaço da convivência ainda possível, nas ruas. Envolve um estar com o Outro em grupo, longa e pausadamente, como se se mastigasse poesia. Uma ruminação meio proibida, para as meninas - pode fazer mal, o mormaço - e que, furtivamente, dá poesia (será? - ela pergunta, encantada, a menina). Esta ruminação alia os iguais e, aí, se “estranha” a casa, o muro das coisas plantadas, consentidas, conformadas, comportadas. Saltando esse muro dá-se no embrião dos ritmos: capoeira, maculelê, “funk”... Ainda nus ou travestidos de indústria cultural, com aquela sonoridade pasteurizada das mercadorias.

O tempo comportava convivência e, nela, intimidade. Estórias cruzando-se, contando-se, cantando-se como as públicas serenatas de amor (e dor).

Ainda não há aí a errância nas passagens das galerias, imagem (a do passante, do flâneur, nas galerias mármore e vidro das capitais modernas) que serviu a Benjamin para um estudo da modernidade. Aquela escritura modernosa não enganava Baudelaire, o homem que, em sua poesia, segundo Benjamin, mostra a supressão dos vestígios do indivíduo na multidão da cidade

grande. É na multidão que se espraia o amor que foge ao poeta Baudelaire, em seu soneto "A Uma Passante". Indo mais longe, Baudelaire fala do conteúdo social dessa condição de vida na modernidade.

"O que são os perigos da floresta e da pradaria comparados com os choques e conflitos diários do mundo civilizado? Enlace sua vítima no bulevar ou traspasse sua presa em florestas desconhecidas, não continua sendo o homem, aqui e lá, o mais perfeito de todos os predadores"? (BENJAMIN, 1991:37).

O flâneur - passante nas multidões, o homem das multidões - faz seu caminho no asfalto das cidades. Seus caminhos são os das galerias das cidades. E, nestas passagens, se vê um mundo em miniatura. Se antes sentia o pavor nas selvas, o homem, hoje, o sente na sociedade, onde vira mercadoria e busca na multidão, o refúgio que não encontra.

Este "lugar arriscado" que é a cidade é diverso da "ferocidade" de que fala o garoto cearense, ao refletir-se aos tempos de hoje? O tom de multidão aliado ao de conspiração silenciosa, ofuscamento, perda de singularidade e errância na desumanidade das galerias mostra, segundo Benjamin, uma visão do homem empobrecido em experiência e humanidade.

"A multidão não é apenas o mais novo refúgio do proscrito; é também o mais novo entorpecente do abandonado. O flâneur é um abandonado na multidão. Com isso, partilha a situação da mercadoria. Não está consciente dessa situação particular, mas nem por isso ela age menos sobre ele. Penetra-o como um narcótico que o indeniza por muitas humilhações. A ebriedade a que se entrega o flâneur é a da mercadoria em torno da qual brame a corrente dos fregueses". (ibidem, p. 52).

Esta forma de “ser multidão”, aqui revela nuances diferentes. Quando se diz: “Na rua a gente vê que é mais um. Ou menos um. Tanto faz...” parece que se vê a idéia de se “valer” pouco. Como dizia uma operária castanheira, de uma peça que escrevi: “a vida da gente vale mesmo pouca castanha”... (LINHARES, 1991). A música que eles cantam reitera: a matéria vida é tão fina! E tem a lágrima nordestina: constante, cristalina, como uma pedra de sal transparente e lúcida. Luciferinamente atenta à dor dos iguais: “Quando se está em casa se é um. Quando se está na rua, a turma leva a gente a olhar o que é nosso...”

E, noutra voz, a perplexidade:

“Essa coisa de ser povo, será que é isso?” Ainda não ensaiaram as linguagens comuns, de um dado jeito, de um determinado modo de se lidar com a racionalidade? No entanto, de corpo inteiro, estavam em grupo, ensaiando uma luta que é canto que fica travestido de briga, ora de arte. A mistura herdada do negro: mestiçagem e Quilombo.

Se o ser “qualquer um” ou o “valer” “mais um” ou “menos um” indica um ser que se vê ter pouca valia, poder-se-ia inferir que ele percebe o processo de ir se tornando coisa, mercadoria. Percebe-se, na saída da casa para a rua, o movimento próprio do que Hegel chama ser característico do sujeito. Segundo ele, o Espírito faz-se outro num movimento de alienação. Produz, a partir de si mesmo, o mundo em que é efetivo. É o processo pelo qual um ser sai de si e torna-se para si, para retornar a si pela mediação do que não é si. A realidade efetiva, sendo também o movimento das coisas tomado em seu devir. Eu diria: como se a realidade estivesse prenhe de futuro. Permanentemente prenhe de futuro. As coisas somente são nesse tornar-se, diz Hegel. Por isso se diz que, na rua, se olha as casas “de viés”. Esse estranhamento recusa a conformação absoluta dos muros das casas, parece-nos dizerem os garotos. Começa aí, o processo de auto-reflexão crítica, gênese de toda arte. Este

processo se move na direção do momento do negativo, o momento que perfura o real existente (a casa?) e estranha (busca?) e desbrava (poesia?) o que não pode ser ainda. E as expressões na arte vão se orientando dentro da negação do mundo existente mas, ao mesmo tempo, não sendo só negação. Como também - fazendo uma analogia - as obras de arte, ao formarem-se aparição, apontam para o que não são, e transcendem. Adorno coloca como o espírito sobrevém aos instantes sensíveis e à sua configuração objetiva. Assim:

“O espírito das obras de arte transcende ao mesmo tempo a sua coisidade e o fenômeno sensível e só existe enquanto essas duas coisas são momentos. Isso exprime negativamente que, nas obras de arte, nada é literal, menos ainda as suas palavras; o espírito é o seu éter, o que através dela fala ou, mais rigorosamente, delas faz uma escrita”. (ADORNO, s/d, p. 105).

Na modernidade a dor cósmica, o espanto primordial, antes contracenado com a natureza, agora desloca-se para o mundo - daí a comparação baudelairiana. O “estranho” olhar dos garotos e das meninas reagem à “petrificação” do cotidiano e da “casa”. E sua arte, nas ruas faz a mimese da ferocidade que percebem no mundo.

O diferente é que, no Terceiro Mundo, ainda a experiência é rica, a intimidade entre os iguais, na rua, fá-los pertencer a um rosário de histórias e vida que os singulariza. Se são mercadoria - e de pouca valia, como percebem - ainda se permitem ao canto e à poesia das coxias, à dança que é briga travestida de arte, nas ruas. É aí, no coração das ruas, que mora a juventude, eterna província da alma?

Discorramos um tanto mais sobre esta categoria da juventude.

Em Pasolini, no seu poema para o Brasil, intitulado “Hierarquia” vê-se como, sagazmente, o cineasta percebe os equívocos de

classe que fazem de um homem do povo um soldado ou, também, um comunista ou delinqüente. E, acima de tudo, a juventude e os jovens como categoria central do seu pensamento. Perpassando todo o poema (que não vou transpor na íntegra), vê-se como percebe a hierarquia imposta pelo Velho Mundo, em contraponto à vitalidade, a poesia do povo e, também, como situa o brasileiro como um incauto. Senão vejamos:

“...quem passeia às quatro da tarde ao longo dos canteiros cheios de árvores e pelos bulevares de uma cidade desesperada onde europeus pobres vieram recriar um mundo à imagem e semelhança do deles, troçados pela pobreza a fazer de um exílio a vida?

De olho no meu trabalho, nos meus deveres. Depois, nas horas vagas, começa minha busca, como se também ela fosse uma culpa - a hierarquia está porém bem clara na minha cabeça.

Não há Oceano que resista.

Dessa hierarquia os últimos são os velhos. Sim, os velhos, a cuja categoria começo a pertencer...”

E, mais adiante, contrapõe velhos a jovens, novamente:

“Brasil, minha terra, terra dos meus verdadeiros amigos, que não se ocupam de nada ou se tornam subversivos e como santos ficam cegos. No círculo mais baixo da hierarquia de uma cidade imagem do mundo que de velho se faz novo, coloca os velhos, os velhos burgueses...”

Depois:

“Voltemos à Favela onde as pessoas ou não pensam em nada ou querem se tornar mensageiros da cidade. Ali onde os velhos são filo-americanos Dentre os jovens que jogam bola com bravura em frente a cumeeiros encantados sobre o frio oceano, quem quer alguma coisa e sabe que quer, foi escolhido por acaso.

Inexperientes em imperialismo clássico, em qualquer delicadeza para com o velho Império a ser desfrutado, os Americanos separam uns dos outros os irmãos supersticiosos, sempre aquecidos por seu sexo como bandidos por uma fogueira de sarças.

É assim por puro acaso que um brasileiro é fascista e um outro subversivo; aquele que arranca os olhos pode ser tomado por aquele a quem se arrancam os olhos...

“Ó Brasil, minha desgraçada pátria, devotada sem escolha à felicidade (de tudo o dinheiro e a carne são donos, enquanto tu és assim tão poético) dentro de cada habitante teu, meu concidadão, existe um anjo que não sabe nada, sempre debruçado sobre seu sexo, e, velho ou jovem, se apressa a pegar em armas e lutar, indiferentemente, pelo fascismo ou pela liberdade.

Ó Brasil, minha terra natal, onde as velhas lutas - bem ou mal já vencidas - para nós, velhos, voltam a fazer sentido - respondendo à graça dos delinqüentes ou dos soldados à graça brutal. (LAHUD, 1993:127-128-129).

Parece que, em toda a obra de Pasolini, os jovens encarnam as possibilidades de não conformação ao posto como racional e moderno. Esta categoria que poderíamos chamar de “jovens” ou “juventude” simboliza a resistência aos mecanismo de sujeição e integração dos indivíduos ao poder, em suas múltiplas formas.

Pasolini, em carta de 1960, propunha distinguir a “irracionalidade em geral” da irracionalidade do decadentismo advinda com um determinado estágio do capitalismo. Esclarecia Pasolini: “Respondendo a uma carta que pedia minha opinião sobre um certo moralismo excessivo da imprensa de esquerda (...), eu dizia que uma das lacunas do pensamento marxista, no momento atual de sua evolução, é a de não afrontar, com seus instrumentos ideológicos e racionais, o problema da racionalidade (ibidem, p. 25).

Segundo Lahud, Pasolini não queria propriamente “recusar os procedimentos analíticos do velho marxismo, mas estendê-los a um domínio que, abandonado a si próprio, representava uma perigosa ameaça à autonomia e às liberdades humanas. Não ceder, em nome do reconhecimento de uma irracionalidade fundamental no homem, às suas pressões próprias, mas tentar ao contrário, dominá-las com o único meio poderoso e eficaz, conforme insistia Pasolini, disponível na realidade: a força da razão, com a coerência e a resistência física e moral que ela confere. É com ela que devemos lutar, sem perder um só golpe, e sem desistir jamais (ibidem, p. 25).

Vê-se aí uma insistência em apontar que a crítica da racionalidade que agora adquiria nítidos contornos de irracionalidade se fazia urgente. Essa irracionalidade, assenhoreava-se de todos os domínios da vida no capitalismo e encontrava um seu ninho através do consumismo, travestido de moda cultural.

Certamente que Pasolini percebia o que poderíamos dizer ser uma estetização da vida moderna em domínios novos. Para ele, “existem certos loucos que observam as caras das pessoas e o seu comportamento. Mas não porque sejam epígonos do positivismo lombrosiano (...) mas porque conhecem a semiologia. Sabem que a cultura produz certos códigos; que os códigos produzem certo comportamento; que o comportamento é uma linguagem; e que, num momento histórico em que linguagem verbal é inteiramente convencional e

esterilizada (tecnocratizada), a linguagem do comportamento assume uma importância decisiva” (ibidem, p. 46).

Por ter vindo a indústria cultural colonizando domínios novos e, o que antes era a esfera da interioridade, hoje é invadida e contratada, como uma linha de montagem, (como numa linha de montagem), é que há que se ver o sensível não como limite mas como elemento de composição de uma nova racionalidade. E também como espaço que está sendo estetizado, ao modo do consumismo e da alienação capitalista. Poder-se-ia fazer movimentos de crítica desse processo?

Num sistema em que se fabrica em série a subjetividade capitalística, a qualidade viva do real parece esgarçar-se. Pasolini menciona que a linguagem do ter passa a interiorizar-se e instalar-se nos corpos.

Por isso, para ele, o cinema e a poesia (extensivamente, a arte) deveriam trazer essa experiência direta com o real, dramática, existencial, corpórea, que se desvela como um exercício de decifração dos vários signos da realidade. É a valorização da experiência, trazida em suas várias formas expressivas, para o trabalho de crítica da realidade. Poder-se-ia, por esse caminho da arte, entrarmos na Escola? E rompermos esse modo de forjar subjetividade, alimentando-a com outras matrizes?

Para Pasolini, comenta Lahud, através do neocapitalismo, a burguesia estava se transformando, por assim dizer, na própria condição humana.

De fato, com a industrialização fulminante da Itália nos anos 60, a cultura hedonista e consumista da burguesia ascendente passou a ser secretada e difundida com a máxima eficiência tecnológica, contaminando assim, progressivamente, todas as camadas sociais cujas culturas próprias e

diferenciadas podiam até então representar formas autênticas de oposição à ideologia burguesa.

Verdadeiro genocídio, como dirá mais tarde Pasolini, este cometido pela civilização industrial de consumo, que aniquilando o pluralismo fulgurante dos arcaísmos populares, o substitua por uma cultura monolítica de massa.

Ora, contra o racionalismo pragmático do capitalismo industrial e sua ideologia do progresso e da produção, Pasolini passaria então a elaborar uma verdadeira ética da recusa (ibidem, p. 71)

E essa ética, essência de sua estética, vai ser montada no desejo de “não ser consumível” de sua arte. A partir de uma linguagem particular e preciosa (por muitos considerada hermética) tentava escapar ao materialismo consumista da cultura de massas. E os códigos da juventude, seus processos de recusa, pareciam-lhe nichos de vitalidade e esperança, capazes de gerar mudanças no consumismo galopante que exauria as possibilidades da diferença cultural e da singularidade pessoal, acrescentaríamos. O consumismo, ápice de um processo que soava-lhe como um verdadeiro cataclismo, para Pasolini adquiria foro de tragédia. Eu diria: etnocídio. Extermínio das possibilidades da diferença nas culturas humanas. Pasolini: “... eu vivo, existencialmente, esse cataclismo... eu o vivo no meu dia-a-dia, nas formas da minha existência, no meu corpo.

“... Enquanto transformação (por ora degradação) antropológica das pessoas, o consumismo é para mim uma tragédia” (ibidem, p. 51).

Por receio da unitotalidade do neocapitalismo (que saíra de uma fase de capitalismo monopolista para um capitalismo tecnológico), recusava-se, até, a pensar em termos do conceito dialético de superação. Dizia ele que a tese

e a antítese coexistiam com a síntese, verdadeira trindade do homem, nem pré-lógico, nem lógico, mas real. E concluía: “sou mesmo tão metafísico, tão mítico, tão mitológico que não me arrisco a dizer que o dado que ultrapassa o precedente o incorpora, o assimila dialeticamente. Eu digo que eles se justapõem”.

Pasolini parecia chamar-nos a atenção para os sulcos profundos na personalidade: o pensamento selvagem - mítico, mitológico, metafísico. Poderíamos dizer que estes sulcos que iam ter com o mítico, o místico, o mitológico coexistiam com outra espécie de racionalidade? Afirmar o amor por essas culturas sobreviventes - como ao Brasil, por exemplo, seria um modo de apostar na esperança, nas possibilidades de diferenciação do racionalismo burguês? Seria um modo de escapar ao consumismo, que instaurara esse “cataclismo antropológico”- como ele dizia? “ De tudo o dinheiro e a carne são donos, enquanto tu és assim tão poético” - dizia Pasolini no seu poema ao Brasil.

Penso que, certo é que o processo do consumo penetra recônditos que um bom ficcionista não imaginaria, até há bem pouco tempo. Essa nova colonização da alma humana - a insana religião da modernidade? - todavia, parecia ainda ter redutos não totalmente devassados. Foi o que se quis apontar, ao pensarmos os modos de ser da cultura da juventude das classes populares, sobretudo determinados estratos vinculados ao fenómeno das gangues da periferia urbana. Vê-se que o contato grupal é intenso, profundo, capaz de alimentar movimentos de singularização importantes. A experiência não é tão individualizante, junto aos códigos da rapaziada e suas vivências são ricas, apesar de serem “mais um” na selva das mercadorias, não terem um projeto de futuro como coletividade e serem alvo também da indústria cultural. A “recusa”, todavia era essa arma de dois gumes, como vimos.

Em “Il Vangelo secondo Matteo” vemos como Pasolini expressava esse seu respeito pelo mítico e pelo metafísico, que ele recolhia dos escombros da modernidade. Reconhecendo - se constituído de cristianismo, afirmava que toda cultura é entretecida de sobrevivência. Até na versão de sua Medéia, Pasolini explicita esta catástrofe espiritual de mundos em justaposição. O mundo de Medéia era religioso, subproletário, protótipo do mundo feminino, que Pasolini criticava por ser tão facilmente negado, em nome de um mundo personificado por Jasão, o amado de Medéia, dinâmico, prático, leigo. O amor de um pelo outro era, portanto, a impossibilidade de esses mundos serem redutíveis, transformáveis, capazes de uma síntese. Para desespero de Pasolini, era um amor exteriormente inconciliável, como as justaposições do mítico e do pragmático, do metafísico e do profano, do arcaico e do moderno.. E, talvez que, certamente (para ele), do feminino e do masculino.

Creio ver no que Pasolini pensava como a justaposição do mítico, do arcaico, do religioso, junto ao pragmático, moderno, leigo, como fendas no edifício de uma racionalidade que não quer amparar dimensões excluídas, compartimentadas, não integradas. Se se vê a modernidade como um desencantamento do mundo e, hoje, já se fala em um re-encantamento do mundo (como Mafesoli) através de retornos ao mítico e a formas de pensar tidas como parte do pensamento selvagem, eu gostaria de insistir na idéia de que é necessário re-pensar e integrar num ser inteiro dimensões esquecidas ou, ainda, não vistas antes com a complexidade que os novas contribuições das ciências humanas e sociais trouxeram.

“Tia, eu morria sem ter cantado...”

(Frase de uma menina que escapara da morte, por viver em condições difíceis e que, só hoje, participava da experiência dos corais infantis do “Um Canto em Cada Canto”). Como seus olhos diziam ter sido custoso viver sem essa experiência!... “Era como se um pedaço de mim dormisse” -

disse uma outra. E uma professora vinda do interior do Estado, preocupada: “Eu tenho a impressão que a gente arranca alguma coisa nas crianças que prepara para o mundo do trabalho, na Escola, mas desprepara para o amor. Eu digo amor querendo dizer essa coisa que nos faz humanos. Todo o mundo hoje tem medo de falar de Deus, da transcendência mas eu acho que educação tem parte com coisas que a gente não toca. Até... até... Nem tudo é o real. Por que tem de ser? Nem tudo é o concreto. Por que tem de ser? Sair da materialidade pura não quer dizer cair no absurdo, na irrealidade. Reduzir o mundo ao que eu toco e, hoje, posso analisar e conhecer é muito pouco. É quase causar uma mutação na alma humana”.

E outra: “Assim como se temia o diabo, na Idade Média, hoje se tem medo do nome de Deus. Se teme buscar uma nova compreensão de Deus e da dimensão espiritual por elas fugirem do que se pensa ser racionalidade hoje. Também essa parte que toca os sonhos, a fantasia parece que está indo junto com essas negações todas”. “(Ter-se-ia que ir buscar esse fio de Ariadne para consturar esses pedaços (dimensões) recusados?)

Fellini coloca com simplicidade e, como sempre, com sua lente penetrante, essa questão. A uma pergunta sobre como veria a reforma da escola, responde ele: “Não tenho filhos, apenas sobrinhos que quase não vejo, e porque estou sempre ocupado fazendo filmes, não sei como é a escola hoje. Imagino que, afora um certo verniz de fachada, um maior relaxamento na disciplina, ela não esteja muito diferente da do meu tempo. Pouco propensa, isto é, pouco empenhada em assumir a responsabilidade da formação do aluno. Quero dizer que a criança chega à escola numa idade em que os limites entre a imaginação e a realidade, entre o mundo da consciência, que está apenas no início, e aquele mais amplo e sem contornos, do irracional, do sonho, da comunicação profunda, são muito tênues, separados por uma membrana muito fina que conserva um alento no qual se verificam desvios, osmose, infiltrações imprevistas. Essa espécie de estado de graça que pode desaparecer

rapidamente com o passar dos anos, em vez de ser reconhecido e protegido como uma coisa preciosa, como um depósito áureo da consciência, da dilatação da capacidade vital, na escola é programado para ser ignorado, quase visto com suspeita, desconfiança, se vai interferir com a ordem convencional na qual a criança deve ser enquadrada. Não é culpa de ninguém, faz parte da preguiça mental, da incapacidade com que geralmente encaramos os problemas da educação, a total desatenção que dedicamos ao mundo da infância, convencidos que estamos que a criança é um ser totalmente errado que se deve consertar. Na verdade, em vez disso, trata-se de um personagem estranho, insólito, que dispõe de meios ainda rudimentares, mas intocados, para entrar em contato com a realidade, e que, como os elementos da natureza, conserva a consciência que já perdemos, sabe tantas coisas por nós esquecidas, suprimidas à força.

Se eu tivesse um filho procuraria, acima de tudo, aprender com ele”. (GRAZZINI, 1986:21).

Aprender com a Infância, que sabe tantas coisas por nós “esquecidas, suprimidas à força”, não é, certamente, reafirmar o espontaneísmo, conforme algumas interpretações feitas sobre Rousseau. É reconhecer que há “modos de contato com a realidade” que nós perdemos. Há, inclusive, “elementos da consciência” que já perdemos. Que nós já “suprimimos à força”, como diz Fellini. Há um mundo da consciência e há outro mais amplo e sem contornos que ficam misturados e, ter atenção à infância seria considerar a formação desse todo, sugere o cineasta. O contrário é enquadrar a criança numa ordem convencional e ver este universo áureo que lhe caracteriza como algo suspeito e a ser “consertado”. Esse “conserto” seria diferente do real cuidado com o mundo da infância e os problemas da educação - enfim, uma verdadeira responsabilidade com a formação do aluno, diz Fellini.

CONCLUSÃO

O nascimento das estruturas de consciência modernas começou com o desencantamento do mundo. Chamava-se encantamento uma maneira de se pautar diante da natureza e da sociedade, como poderes estranhos ao homem, enquanto o religioso e o metafísico eram vistos sem conexão com o mundo. O pensamento racional iluminista da modernidade tentou, de início, devolver ao homem sua potência enquanto sujeito da sua história. Não é à toa que Hegel como que chora, vendo ruir o Estado alemão mas, ao mesmo tempo, aposta na razão como modo de construir a felicidade da cidade terrestre, pela liberdade. A servidão a uma religiosidade que alienava o homem de si e de sua tarefa de construção histórica ruía com a Prússia, sua terra Natal e, no seio deste tipo de pensamento religioso que fenecia, postava-se a urgência de deixar nascer um novo mundo, obra da razão.

O mundo grego legara ao homem seu destino de cidadão da pólis. A idéia da unidade viva da cidade, todavia, teve necessidade de, com o cristianismo, fazer comportar também o momento da subjetividade. O cristianismo deixara-nos esta consciência profunda da irreducibilidade da subjetividade humana ao momento do coletivo. A consciência deste mundo cindido (subjetividade e pólis) levava, porém, Hegel ao encontro da realidade e da história, para superar as contradições que se punham na casa do mundo. A razão ficava a fazer sua ponte sobre esta dilaceração percebida no mundo.

Adorno e Benjamin vão se desencantar ainda mais com o homem e a sociedade que ele construía. Tendo vivido ambos ao tempo da II Guerra Mundial (Benjamin chegou a morrer quando tentava uma fuga pela fronteira), vão tentar enxergar que filigranas de aço construíram aqueles canais na consciência profunda dos sujeitos, que faziam com que o real antagonístico e a consciência reificada se alimentassem mutuamente. O iluminismo açodava o progresso a níveis inimagináveis até há bem pouco tempo. E rezava na cartilha

da fé cega a uma ciência que, agora, revestia-se do poder de verdade única em sua engeguecida práxis de ser a extensão do corpo do homem, em sua sanha de domínio. Rever o que hoje se faz da razão e do esclarecimento pareceu, aos frankfurtianos, uma das tarefas da educação que tem como divisa “para que Auschwitz não se repita”.

O programa de luta era amplo: a não regressão à barbárie, que ameaçava as estruturas do mundo da vida no seu leito mais íntimo, a subjetividade, e as do mundo sistêmico, em seu anseio totalizador. O desafio: como buscar conhecer as relações profundas entre estas estruturas profundas da personalidade e as estrutura societárias? Como retomar dimensões esquecidas da razão? Como recolocar a discussão sobre a Arte como crítica imanente, reflexão do espírito sobre a vida real?

Nesta dissertação, ao buscar “o lugar onde se dizia que estava a arte na Escola”, deparamo-nos com vestígios de dimensões silenciadas. Com a lente dos frankfurtianos vimos que, na Escola, também se observava um modo de se tomar conhecimento e processos de conhecer, advindos de um modo de se tomar razão e ciência na modernidade. Poderíamos dizer, então, que um certo modo de se tomar a ciência (o conhecimento e seus processos) e a razão, isolando-os de molduras afetivas e de seus condicionantes sócio-econômicos e culturais é a fôrma do modo (também) de se fazer Escola.

Tratar os fenômenos da realidade como “coisas” e lidar com eles de um modo instrumental, isolando-os de seus fins, como se estes conhecimentos e sua manipulação fossem algo neutro, colocou fora de cena os atores dela. Como nas fábulas infantis, estes sujeitos viraram estátuas, ao entrar na trilha do que se tomou por razão na modernidade.

Uma das singularidades deste sujeito que entra na Escola é a sua vital necessidade de produção de sentidos orientadores de sua ação no

mundo. Estes sentidos migram, têm muitas vozes - mas necessitam ter seu lugar de expressão, de elaboração e interação com os outros. Buscar o humano - este paradigma que se pergunta - nas ciências é não reduzir o que se toma por razão à sua dimensão instrumental. A arte tem essa função de dar sentido humano ao mundo, na imaginação, ao expressá-lo e reorganizá-lo numa obra feita. Mas este ser criador, onde? Conhecer envolve criação. E nas formas da arte as pessoas experimentam os sentidos da vida. Poderíamos dizer que no campo dos desejos passeia a errância dos sentidos.

Na escola também este modo de se lidar com a inteligência que exclui a esfera dos desejos, dos afetos, dos valores, da estética, da ética também reproduz no seu mundo miúdo esta mutilação de um ser que se devia considerar por inteiro. Já aí colocamos a necessidade da interdisciplinaridade não como modo de se superpôr profissionais de áreas diversas mas como um modo de, partindo desta cisão feita no próprio real antagonístico, tentar-se sua crítica e superação, considerando-se a criança na escola como um ser inteiro.

Se vemos na ciência o único modo de conhecer (é, certamente, o modo único de conhecer de certo modo), se ao modo positivista, desconsideramos as verdades parciais e as contradições na realidade, em seu movimento vivo (como o faz a dialética), estaremos longe de admitir a necessidade da arte. Pois, nela, pulsa a ruptura mas também continuidade e contiguidade ao existente. Como, de resto, a formação cultural e a cultura, não tem lógica autônoma; está ligada ao processo material da vida. Retém, porém, como sombras turvas o aceno dos devires. É o trágico rosto da história em ruínas e, por isso mesmo, remete a um futuro que o supere. A arte é necessária no processo de conhecer porque também é necessária ao conhecimento a utopia que ela chama a si. Chamando o campo expressivo dos sujeitos da escola, o trabalho com ela devolve a potência de se dizerem. E de viverem vicariamente o papel do outro. Por isso se diz que o campo lúdico é um campo de jogo: porque inclui o Outro. O Outro é um elemento de mediação fundamental na

produção de sentidos na escola ou é um conjunto amorfo, tratado de modo maciço como a clientes ou usuários de um “local” público?

Como orientadora do campo de Estágio, ao longo do tempo desta pesquisa, vi como a arte entra também desse modo instrumental na Escola. Não é uma dimensão que “faz falta” ao educador mas uma atividade que “acontece” em dado momento.

“- Faz um arranjo ali comigo?”

“- Você podia vir ajudar na festinha das mães? A gente fazia uma flores...”

“- Se você quiser ensaiar os meninos, você pode fazer uns números na festa de meio de ano. Você pode escolher os mais bonitinhos e comportados, para não dar muito trabalho...”

“- As mães estão reclamando que as estagiárias estão cantando muito com os meninos. Esse modo de dar aula com muitas brincadeiras, os pais não aceitam. As professoras das classes vizinhas também se aborrecem com o barulho. As estagiárias devem tentar ver o jeito da escola levar as coisas e fazer seu estágio. Também o que adianta mexer numa coisa se elas vão sair logo, logo?”

“- Eu queria que você me ensinasse umas técnicas novas. Outras. Aquela dos bonecos foi ótima! Eles fizeram os bonecos, as estórias, foi uma surpresa tudo para mim. Agora eu quero outra coisa”.

O nome certo: coisa. Uma coisa para botar ali num lugar entre. Entre um dever e outro. Entre. Como se faz com a música, por exemplo. A música é a que mais se serve entre uma coisa e outra. A música ali vai entrando

“entre” momentos de aprender algo “de escola mesmo”. Entre: a aula e o recreio, entre a chegada e o início das aulas; entre a exaustão das tarefas e o continuar das tarefas, para relaxar um pouco; entre os discursos no pátio, para dar o verniz de ensinamento e o relato das normas vigentes no estabelecimento; entre a sala e a merenda; entre...

Óbvio que sempre estamos “entre” dois momentos - um anterior e um posterior (para nos atermos a uma visão euclidiana do tempo). Todavia, este “entre” significa: .. - “Enquanto a gente não faz as tarefinhas, vamos cantar?”.

Ou: “- Vocês estão tão cansados e desatentos: vamos cantar para animar?”

Em que pese o respeito que temos por algo dessas visões das quais depreende-se certo apreço pelo potencial lúdico da arte, constata-se, porém, o modo instrumental de tomá-la na Escola.

“A triste ciência, da qual ofereço algo a meu amigo...” diz Adorno na dedicatória que faz a Max Horkheimer, do seu livro “Mínima Moralia - reflexões a partir da vida danificada”, esta triste ciência, digo, funda um modo de relação com a realidade e o Outro coisificante. O que se conhece na Escola são “coisas”. Então o professor me convida: - “Bota uma coisa ali naquele lugar?”

A pluralência social do signo é condição de existência da obra de arte. É porque a há possibilidade de se distribuir (e criar) sentidos múltiplos que se pode falar em arte. E, porque o signo é polivalente, é importante proporcionar-se o diálogo entre os vários sentidos e os vários atores destas vozes.

“O sentido é, de fato, esse elemento de liberdade que traspassa a necessidade. Sou determinado enquanto ser (objeto) e livre enquanto sentido (sujeito). Calcar as ciências humanas sobre as ciências naturais é reduzir os homens a objetos que não conhecem a liberdade. Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente. O sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício: este parece realmente ser o último preceito de Bakhtin. (Prefácio de Tzvetan Todorov Barkhtin, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992:20.).

A monovalência do sentido tem seu séquito de interesses. Interessa a quem quer fazer escorrer um pensamento dominante como único. E a ideologia ainda levanta a pretensão de coincidir com o real. Já a possibilidade dos múltiplos sentidos abre-se aos possíveis, ao invés de reduzir o real ao âmbito da ideologia.

A própria psicanálise mostra que o consciente é apenas a ponta do iceberg das geleiras do inconsciente e que a cadeia de significantes insiste na busca de significações, para o sujeito, na cadeia de significados. Todavia, não há uma correspondência biunívoca entre significante e significado, como se imagina comumente. O significante funciona em cadeia - os significados também. E há uma falta primordial que faz migrar o desejo e, também, os sentidos.

Não há, portanto, uma correspondência termo a termo entre o conceito e a realidade, o nome e a coisa nomeada, entre o ponto e o onto, como diz Lacan, referindo-se à letra e ao ser.

Aqui é oportuno um parêntese. O significante não se alia ao significado numa correspondência termo a termo. Ele desliza - o significado -

sob o significante. Poder-se-ia dizer que, como num jogo de bilhar, ao bilar (tocar) uma bola, esta impulsiona outras tantas, como campos de significado que se reorganizam em novas configurações, a partir de reordenações do significante. Por isso os lapsos de linguagem, ao acontecerem, fazem com que essa bola (significante) vá “bilar” (tocar) outras bolas (significantes) e, ao fazer emergir uma cadeia delas, está-se na possibilidade de se ter nova configuração de significados. Claro que esta cadeia trazida pelo significante (de outros significantes) não é casualmente constituída. O significante que rompe suas defesas (do inconsciente) e vem “espiar” neste buraco do lapso, por exemplo, faz parecer fortuito o que é fio de uma longa estória inscrita na carne dos dias. As conexões de significantes, portanto, aportam via o “buraco” da falta (exposto em lapsos, sonhos, etc.) por onde o desejo mostra sua cara e realiza sua busca.

A obra de arte é, também, um meio por onde o inconsciente insiste em falar, já mesclado de consciente. Como vimos antes, os signos não verbais banham-se no discurso e não podem dele ser apartados. E mesmo os signos não verbais, são abordados verbalmente pela consciência.

Queria com isso mostrar que, também por considerarmos que o inconsciente e o consciente se entrelaçam e os sentidos migram, trabalhar a polissemia dos signos com a arte é também considerar essas dimensões.

A possibilidade de os vários textos dialogarem, os personagens do texto com seus autores e leitores, e estes todos com outros contextos e personagens da história reveste-se, para a construção de significações, de importância ímpar, pois detona um material que será tratado como uma multiplicidade de vozes. Estas pautas de diálogo são polifônicas assim como o discurso do significante o é.

“Não há, com efeito, nenhuma cadeia significativa que não sustente como pendendo na produção de cada uma de suas unidades tudo o que se articula de contextos atestados, na vertical, por assim dizer, desse ponto”. (LACAN, Jacques: “A Instância da Letra no Inconsciente ou a Razão deste Freud”, in Escritos. São Paulo: Perspectiva, 1978:234).

Por essas razões, que venho comentando, eu poderia dizer que faria uma analogia e iria propor os vários tipos de textos (filme, música, poema, etc.) como espécies de significantes que, ao serem “bilados” (tocados, ao se confrontarem uns com os outros) poderiam perfazer novos campos de significações. A arte, na Escola, poderia mirar isso, pois essas significações, trabalhadas nas várias formas expressivas, como dissemos, são dimensões que se expandem no ser.

Seria básico considerar esses sujeitos, na Escola, falantes, como narradores, autores de seus textos, leitores de vários tipos de texto. E como, na Escola, o Outro é uma mediação fundamental, também por isso se proporcionaria o diálogo entre estes produtores de sentido. Estaríamos dando um tratamento, no concreto, à assertiva de que é condição de existência da arte que seu signo seja polivalente.

Portanto, admitir este deslizamento do significado é contar com a dimensão do inconsciente nos vários textos que dialogam com esses sujeitos, também narradores, é contar com este abeirar-se permanente do desejo em sua errância. Na relação dialógica que se estabelece entre esses intertextos dos outros e os nossos, deixa-se que um ego ponha-se a espiar o seu desejo. Porque, como venho dizendo, na Escola há uma hipertrofia do superego. Por isso insisto em não deixar a libido calar o poder de autonomia e de consciência do ego, pelo superego do professor.

A intertextualidade e seu trabalho atende com fidelidade às virtualidades do real, já que este é irredutível ao nome. O nome, como disse, desliza e faz deslizar significados.

O modelo literário proposto por Bakhtin faz apossarmo-nos da potência que têm as várias formas expressivas na arte, para falar do real. A visualidade - o trato com imagens - é algo avassalador hoje. Esse trato mudou, por exemplo, ao longo da história do cinema, como também mudaram as funções da arte ao longo da história. Poder-se-ia apontar para investigações sobre as especificidades desses meios expressivos vários, como sobremaneira importantes. No entanto, por ora interessa-me propor a potência desses textos para falar das virtualidades do real e dar conta de se porem a dialogar uns com os outros, considerando esta pauta polifônica (das vozes dos sujeitos) e polissêmica (das multiplicidades de sentidos) que têm.

Volto, porém, a inserir minha análise no construto da instituição Escola. Vejamos porque é tão profunda a dificuldade de percepção da necessidade de colocarmos os sujeitos, na Escola, dessa forma pluridimensional de que venho falando, e se pondo como construtores de sentido.

Por que a lógica da vida não atropela a lógica do sacrifício e da dor?

A professora, cansada - o tempo depois do recreio era calor aumentado, após a correria e, ainda mais com a falta d'água - eu ia dizendo que a professora estava cansada. E intrigou-se com a menina que estava lá atrás, e num canto, com a carteira quase virada de costas para a professora. Sobre uns pés enérgicos e rijos, a menina viu a professora. Olhou-a pelos pés. Melhor: adivinhou-a. A professora avançou no segredo... e quase matou a esperança, aquele insetinho verde de pernas fininhas. A um olhar surpreso da professora, a

menina quis um sorriso que não saiu. A professora insistiu: - Tá vendo? O que significa isso? O que você estava fazendo com isso?

E a menina: - Eu olhava.

E poderia ter dito: eu brincava. Ou: eu sonhava. Ou: eu pensava. Seria a mesma coisa. Uma outra lógica furando a idéia de que só se está a fazer algo se se tomar as coisas para si. Melhor: se se tomá-las como instrumento. Ou: a vida "se contando" e pedindo passagem entre.

No mesmo dia, na sala dos professores, por longas horas um menino ali. Em pé.

- Por que você está aqui assim? - perguntei.

- Porque eu ri - disse ele. E riu.

O vice-diretor, chegando por trás de onde eu estava, explicou:

- É um cínico. Ri muito".

Como ter ainda um olhar que, de repente, em meio ao avesso, pára a um canto e... olha? Como ter ainda um menino que ri?

É a esse olhar que se quer acudir. Começando pelo nosso. Para que olhe estranhando. Desabitue-se do que parece comum e natural e queira enxergar de outro modo o que parece ter existido sempre. Esse construir e desconstruir os ritos e fatos comuns da cultura, em seus gestos e símbolos, é o caminho de uma alfabetização estética.

Vimos como a nossa cultura se envergonha de si. Vimos como se reduzem as capacidades humanas, a possibilidade de chegada à omnilateralidade dos sujeitos, em que suas dimensões estão desabrochadas, à unilateralidade do “homo œconomicus”. A obsedante práxis da Escola como ante-sala do mundo do trabalho, que reifica consciências e relações humanas, vai desvitalizando os centros expressivos e criadores de sentidos capazes de se interpôr à esse processo.

Seria uma espécie de lobotomia cultural, em que se retira, ao invés dos centros da agressividade do cérebro, os centros expressivos e criadores dos sujeitos. Esta redução das subjetividades ao seu substrato maquínico e serializador nega o multi-culturalismo. Os processos de singularização das individualidades e dos grupos sujeitos interceptam a reprodução totalizadora que quer fazer coincidir a organização do mundo sistêmico e sua ideologia, com as subjetividades e suas expressões.

Essa redução das subjetividades ao seu substrato maquínico e serializador começa por reduzir o tratamento da dimensão simbólica e imaginária ao exercício mecânico da lecto-escrita. Se não há um trabalho que atinja os âmbitos expressivos vários, vai-se estar a determinar sentidos para serem apreendidos, ao invés de se trabalhar sua produção e diversidade. Como se, para ser mais eficaz neste domínio, se tivesse de pôr “de molho” todas as outras linguagens expressivas com a forma particular com que evocam realidades. É também curioso como se tenha perpetuado por tanto tempo uma visão de linguagem (e aí também incluímos a visão que se tem de todos os campos expressivos da Arte: música, literatura, artes plásticas e cênicas) que a põe como veículo de um sentido já pronto, ao invés também de colo do novo sentido. Esses campos expressivos, a despeito de querermos ou não, de fato em algum nível dialogam entre si. Apenas nós ignoramos esse fato e não damos oportunidade sistematicamente para o trabalho com estes textos e significantes diversos, na Escola. Vimos no corpo deste trabalho, como há processos de

apreensão diversos nesses campos, os modos discursivos e os apresentativos lidando diferentemente com as virtualidades do real - um apreendendo-o de modo mais linear e o outro de modo mais globalizador, gestáltico. Vimos também como sensibilidade não seria um nicho de irracionalidade e de pura emoção, afetividade e abstração mas vimos como há sempre uma inteligência que dialoga com o desejo, ainda que nem tudo do inconsciente chegue à consciência.

Ainda, do ponto de vista epistemológico, estou a pôr um sujeito que deseja e um que conhece, como se o desejo não fosse em parte uma inteligência e a inteligência também, em parte, um desejo. Por isso também, com a melhor das boas intenções a professora diz: - “Agora vamos brincar”. Ou: “Agora vamos trabalhar com teatro ou com pintura. É uma forma de passar a emoção, o que a criança sente...”

Claro que é. Todavia, ela diz depois: - “Agora vamos à aula. A gente tem de fazer as “duas” coisas, educar a inteligência e o nosso corpo”. Como se o corpo e seu desejo não tivesse sua inteligência e a inteligência sua afetividade e seu desejo.

Um parêntese para duas imagens que situam no concreto algumas questões importantes.

Em um exercício dramático, com minhas alunas, estávamos a trabalhar a versão simbólica das suas experiências. Nelas, passa-se a ver o que é que reproduzimos como constitutivo da natureza humana e o que é histórico. A encenação de certo dia foi um conflito em um ônibus. Uma mulher desmaiava, para inspirar pena ao trocador, e este deixá-la passar sem pagar. O estado de desespero e desamparo da mulher sem dinheiro, usando um tipo de recurso como esse, contrastava com o modo indiferente dos outros passageiros diante da situação.

Vivenciando-se alternativas de ações mesmo com este registro de socialidade fomos desvestindo este habitual de sua moldura de natural. O que se revestia da crueldade comum dos dias era re-enquadrado num construto histórico, mutante, crítico. A dimensão dramática, portanto, desabituava nossos corpos do que era feito sem reflexão, na medida mesmo em que colocávamos numa moldura estranha o que era feito de modo automatizado.

Outra cena: uma mulher flagra seu marido com outra, traindo-a. A partir de situações dramáticas semelhantes, como uma cadeia de significantes a quem se vai perquirir os significados, passa-se a estudar o que foi aprendido sobre o que é ser mulher. Como se sentiu e se leu este sentimento advindo da situação de flagrante - e das outras semelhantes. Até que ponto você foi ensinada sobre isso: que construção social gestou este modo de agir? O que importa imensamente trabalhar é a confluência dos processos de socialidade com a expansão da nossa singularidade. Desvestir os processos de reprodução de subjetividades serializadas é ir tentando ver no que foi aprendido nos processos sociais, o que pode ser rompido ou continuado.

O pensamento vivo de Brecht, na navalha afiada da sua língua, propõe que se estude, até no nível da corporeidade (é que ele atua com a dimensão dramática), como estes processos de socialidade criam o nosso ser social. Para isso também se dramatiza o não sido ainda, como o existente, retirando-os da sua capa de permanência.

Na verdade, há também através da arte, a oportunidade de se viver vicariamente o Outro. Este exercício de enxergar com os olhos do Outro, se pôr na pele do herói, poderíamos dizer, configura no concreto o próprio descentramento progressivo do Eu.

Vale clarificar que a arte, ainda, é a elevação desses materiais expressivos aos níveis de elaboração poética que sobrevoem o chão do

realismo estrito. É que, se o real é matéria-prima da arte, é obra feita a partir dele: ficciona, estranha, descola, torce, desfigura, se torna uma espécie de Outro do Real, para melhor contar do real. Ou do que podia ser o real - a dimensão negativa da razão.

Muitas das chamadas ações pontuais, onde se disse que estava a arte da Escola, são colocadas como “técnica” ou “dinâmica” - algo como uma fórmula que não deve desalinhar o cotidiano instituído. “Me arruma uma técnica de arte que eu quero fazer o pessoal viver algo diferente hoje”. Isso eu entendo - essa sede, que se quer represar desse modo já dimensionado no tempo. No entanto, onde fica esse processo de construir esse “olhar ensonhado”, esse olhar que se desabitua da crueldade comum dos dias (Adorno e Benjamin diriam “da barbárie”) e esse, ainda, rir?

Há, a esse respeito, uma certa confusão em arte-educação, que desloca esta questão, polarizando-a nos termos: deve-se enfatizar o processo de fazer arte ou o produto? Eu diria que, anterior é a dificuldade de que não há processo, há ações pontuais, que fazeres tomados como “coisa” que “se bota ali naquela hora”.

Ao se pôr sobre alguém sentidos já prontos, não houve processos de experimentação e criação de sentidos que, no próprio ato de irem se fazendo obra vão se configurando. Na doação ou estabelecimento de sentidos (ou nem isso) há uma mecânica que simula o utilitarismo fabril dominante. A arte na educação vai sucumbindo ao medo de produzir e experienciar sentidos, ensaiarem-se obras.

Outra imagem.

Em outra experiência que tive, de capacitação de educadores de crianças e adolescentes antes ditos “de rua”, propúnhamos (e executamos por

um ano) uma alfabetização através da arte. Éramos uma equipe interdisciplinar. Sob minha coordenação, havia: dois artistas plásticos, um músico, um psicodramatista e alguns pedagogos. Partíamos da idéia de Foucault de que há toda uma “teia de verdades” construída nestas instituições (de abrigo, punição ou reeducação) sobre as verdades dos meninos e meninas. Ao darmos oportunidade a uma fala expressiva dessas crianças e adolescentes (em artes plásticas, teatro, música), estávamos tentando que eles elaborassem seus sentidos. Novos? Submersos? Sufocados?

Todas essas coisas. Esse movimento se dava também na sua contra-mão: ia-se desvelando “o que diziam que eles eram”.

O que se dizia deles. Os sentidos construídos sobre eles, a despeito deles e aprisionados no seu corpo, expressão e voz.

Quando havia componentes desafiadores no processo de crescimento grupal (isto após um certo lastro de amorização do grupo) e quanto mais a situação de aprendizagem fugia da configuração clássica de Escola, menos difícil se tornava essa “aula diferente” ser vivida. Ser narradores, autores, criar (e experimentar) sentidos ao fazer a obra, expressar-se em vários textos artísticos, fazendo-os dialogarem entre si e consigo também, e no grupo - seria isso tão difícil na Escola?

Polifonia - esta multiplicidade de vozes da cultura - e polissemia - esta multiplicidade de sentidos, no estudo que fizemos dos rituais (onde se diz que a arte está na Escola), nesta nossa pesquisa pularam os muros da Escola. Esta pluralidade de vozes e de sentidos contradiz a monovalência do discurso do professor: o superego que, também hipertrofiado, aliena de si suas dimensões de desejo e possibilidades de autonomia. Se a reflexão dos professores não parte de sua experiência, de sua identidade e, elevando-se a níveis críticos crescentes também expande suas dimensões, como chegar a se

pôr em contato com os textos, as autorias, as narrativas dos alunos, se as suas próprias estão ausentes nas suas falas?

O que tem acontecido na Escola parece mostrar que a lógica da vida é atropelada pelos rituais que reproduzem as relações de produção vazias de sentido, coisificantes, negadoras do papel de sujeito aos trabalhadores. Toda uma mimetização do mundo e das relações humanas reificadas é reproduzida quando se nega a professores e alunos a capacidade de dialogarem com textos diversos, de produzirem seu próprio texto e se sentirem e exercerem a potência de narradores de suas experiências, criadores de sentidos finais para seus fazeres.

Gostaria de utilizar duas cenas. A primeira fala de um momento de certo modo inconcluso. A experiência teve outros êxitos mas a idéia da frustração na tentativa de fazer um matador real do presídio dialogar com o texto de um matador personagem de Guimarães Rosa é que me move a usar esta imagem. A segunda imagem mostra também uma dificuldade de fazer perceber a idéia de construção de sentidos como processo continuado ao longo da aprendizagem, através de um trabalho com narrativas de vida como exercício de autoria e criticidade. É que, neste trabalho, como nos que utilizam também a dimensão dramática, a linguagem artística central que utilizo, sempre com apoio na literária, ora uma prevalecendo sobre a outra, fica evidente a dificuldade com a percepção de um *continuum* que é produção de sentidos experienciados nas várias modalidades expressivas. O trabalho artístico é visto como “técnica”, à qual se acrescentam adjetivos como inovadora, de animação, dinâmica e outros sucedâneos. Poderíamos, para usar uma imagem contundente, chegar a dizer que não há processo de produção de textos (nas linguagens e expressões várias na arte) porque não há sujeitos criadores de sentido.

Façamos os dois parênteses a que aludimos.

A primeira cena conta que, um dia, um professor que ministrava aulas de alfabetização em um presídio (ele também presidiário), combinou comigo, trabalhadora da Fundação Educar, que o orientava à época, um sistema de correspondência. Os internos presidiários se corresponderiam com algumas pessoas de fora do presídio, interessadas em responder-lhes.

Eu e um dos internos, aluno da alfabetização, iniciáramos o combinado. A partir do interesse do aluno, interno no presídio, por literatura, todo um trabalho de conversar com o professor sobre os textos e seus personagens, e de respondê-los, escrevendo, foi deslanchado com uma intensidade surpreendente. O diálogo veemente do presidiário com os personagens literários desaguou também na nossa tentativa de correspondência. Frustrada, pois eu acabara de escrever-lhe uma carta falando-lhe de “A Hora e a vez de Augusto Matraga”, (a estória de um matador que muda seu destino, escrita por Guimarães Rosa), quando meu correspondente foi quase morto no presídio.

Um ócio maciço, tão desestruturante quanto as poucas experiências de trabalho explorado em seu grau mais aviltante - e de fio a pavio a idéia era punir. Lembro do meu susto ao saber que todos os textos dos livros haviam sido danificados. Por quê? - perguntei eu, tentando adivinhar alguma revolta. Não: é que as grades das celas, com seus quadrados largos, expunham os presos, em suas relações sexuais (quando da visita das suas mulheres) à chacota e zombaria dos policiais. A nudez das grades (e as suas próprias) eram então cobertas com as “folhas” dos livros que eu lhes mandara. Desde então, me pergunto porque um espaço de reeducação como os presídios não são pensados por educadores. Porque a idéia é puni-los e não se crê que há conhecimentos capazes de pensar sua reeducação. Muito tempo depois, ao trabalhar com educadores de crianças e adolescentes de instituições totais, comecei a ver e estudar como, desde o modo de tratá-los como individualidades serializadas, em nome do coletivo, sob a máscara da “justiça”,

despojava-se-lhes qualquer singularidade. Tratava-se de negar-lhes os mecanismos de identificação mais primários. As crianças e adolescentes, ensinadas por esses mecanismo perversos, também os reproduziam, chamando-se de apelidos agressivos e do número dos artigos de suas infrações. Tempo e espaço controlados por outro, de modo rígido e, em tudo, o despossuí-los de seu espaço de fala, da pergunta dos sentidos do que se estuda ou faz, da submissão indiscutida à autoridade e disciplina sem razões, da negação dos espaços expressivos para suas narrativas e suas autorias.

Daquela primeira dor me ficou a imagem de um matador, aprisionado por um sistema penal que entende reeducação como punição totalizadora e que, munido de livros e escrita, reconstruía sua liberdade no seu diálogo com os personagens dos textos e consigo próprio, em seus exercícios de produção de sentidos e narrativas.

Tempos depois - essa é a segunda cena - ainda na Fundação Educar, agora no Maranhão, prossegui com um trabalho com narrativas de vida. As histórias de vida se contavam em papelotes que se abriam como uma sanfona. Como a caixa de Pandora, dali saltavam duendes, cantadores, casos, sonhos, imagem e texto de sujeitos sendo. A idéia era a de que, em variados momentos, ao longo de todo o processo de alfabetização, este exercício de autoria das próprias narrativas se expressasse em texto palavra e imagem (pintura, recorte-colagem, desenho). No processo alfabetizador tratavam-se temas que eram motes para, a partir deles, os falantes dialogarem e exercitarem suas narrativas pessoais - e a história de vida engordava suas páginas com experiência e o ensonhado.

A partir deste reler e debruçar-se sobre suas próprias experiências e seu próprio texto em diálogo, também ali se aprofundava o olhar para os gestos e os ritos da cultura. Ao fim de um tempo, tem-se um livro. Um livro com os "brancos" - as dificuldades expressivas todas ali, perfilando-se

como recordações de mortos. Presença em espírito, ausências de carne. Vejamos como nesta fala se explicita o embate do aluno com sua dificuldade de nomear um hoje sem invernos, como ele diz:

- “Eu olhando o que eu fiz estes dias vejo que quando eu falo da infância, olha aqui, no começo da minha história, eu falo muito... É cheio de açude, de cheia, tem até inverno, olha aí...”

O mundo todo, olhando bem, parecia um inverno só. Agora quando eu tou no hoje, para cá, olha aí... É uma secura só. Não tem cor, figura, assunto, letra... Olha aí o branco...

Eu preciso enfrentar esse branco que dá quando eu vou falar do hoje...

Tenho de sair do branco... senão como eu vou enfrentar essa secura?

Olha, se eu não conseguir dizer essa... esses... essa... Eu posso botar meu sonho, não é?”.

A fantasia: o Outro do existente. A travessia fácil para o inverno sonhado. Se num momento é um ponto de fuga, noutro pode ser um dos possíveis.

Aos poucos destacando-se do mundo de que falam, as formas expressivas vão suscitando um outro universo, com essência própria. Descolando-se do real, a liberdade da fantasia aponta uma tensão como o mundo de secura que ela quer sobrevoar. Por isso se diz que é trabalho em algo que resiste.

Quanto maior o esvaziamento do sujeito, feito ao despossuí-lo também de sua potência expressiva, mais se evidenciam os “brancos”: nas dramatizações, como nas pinturas. Os sentidos que conferem à realidade também são esvaziados e a sensação que temos é a de chamar a uma porta em que o dono da casa custa a acudir.

As histórias podem estender-se para os jogos dramáticos. O que é mister anotar é que, além de modos de ser, está-se a aprofundar, pondo-os em movimento, processos de pensamento e ação sociais. O levantamento dos ritos, gestos e palavras da cultura, em diálogos com a versão simbólica das experiências desses sujeitos autores, criam (explicitam) tensão entre os modelos de socialidade vigentes (as condicionantes sociais) e os processos de singularização (os processos de negação das subjetividades serializadas).

Isso deve tender para níveis de elaboração poética crescentes, as referências novas das linguagens e expressões artísticas entrando para potencializar o sujeito e não para sufocar sua fala expressiva. Tais diálogos de intertextos inscrevem-se num construto que eu digo de educação da sensibilidade. Poder-se-ia também dizer que aí estão postos elementos para iniciarmos uma discussão (e encetarmos atuações) no sentido de uma alfabetização estética, no 1º Grau. Foge aos objetivos deste trabalho, porém, um detalhamento desses ângulos, aqui em feixes dispersos ao longo da dissertação.

Por enquanto, tentamos a escuta do onde a arte da Escola e deparamo-nos com os limites extensos, duros, que acabei de apontar. A domesticação, na Escola, dirigida para o mundo do trabalho, na conformação em que ele é posto para as classes trabalhadoras, alcança forjar as finas fibras das subjetividades.

(O mundo do trabalho necessita de uma ante-sala - a Escola - que inscreva na carne e no espírito a idéia de se ser uma multidão sem face nem nome).

Há matrizes nessa produção de subjetividade. Retomemos o mosaico que venho desenhando.

Nas relações sociais na educação, vê-se um isomorfismo com as relações de produção capitalista, como mostra Enguita.

A obsessão pela ordem, o modo de atacar-se os “fora de faixa” e as “ganges”, a montagem das restrições e penalidades, em nome de razões “técnicas”, de controle e ditas em consonância com ordens da administração superior, tudo exercita a invocação de uma autoridade fora do grupo, a quem se deve submeter. Assim, o professor passa a agir como com uma multidão sem face.

“Tudo isso porque, quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc., antes que como Pedro, fora das relações familiares e de amizade. Se se converte em garçom, será tratado como tal embora seja um grande conhecedor da filosofia alemã ou guarde em casa um título de engenheiro; se ingressa no cárcere será tratado como recluso embora possua uma alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comprar pão.

Aprender a ser tratado com critérios ‘universalistas’ e ‘específicos’ é também aprender a tratar os demais com esses mesmos critérios. O professor é o professor, não o pai de alguém; sua autoridade deve ser respeitada, mesmo que suas decisões não sejam as mais acertadas. Porque, na vida adulta, o chefe de Pedro será o chefe, embora seja um cretino, e se é

garçom só servirá algo a quem possa pagá-lo e o pague, sem fazer descontos aos amigos nem praticar a caridade com os que tem sede mas não dinheiro. (ENGUIITA, 1989:169).

Assim também inscreve-se nos corpos a determinação dos fins do trabalho por uma vontade alheia - a falta de pergunta pelos sentidos, a falta de sentido e de pergunta. Submete-se o aluno às vontades alheias, o professor sendo a própria norma, negando-se-lhes ao mínimo seu poder organizativo. (As Escolas que observei não mais tinham Grêmios). Um texto monovalente cresce na relação com o conhecimento que é derivada desta forma de submissão e ausência de sentidos para as atividades diárias. Assim, a aprendizagem da alienação com relação ao processo de trabalho é exercida desde as primeiras letras. Onde o ensaio dos grupos sujeitos em seus processos de singularização? Onde processos de singularização? Onde a reflexão sobre o caminho do desejo e a tarefa de pensar o pensamento? A aprendizagem assim passiva prepara este mundo do sacrifício para o mundo do trabalho do modo como ele se dá para as classes populares: exercício de se pôr diante do mercado como coisa. Esse exercício de trabalho, com todas as características do trabalho forçado e explorado do mundo adulto, é o modelo eleito nas práticas pedagógicas na Escola. Nesse contexto, que dicotomiza trabalho e atividade livre, o que pode entrar que remeta a um outro modelo de relações sociais?

Se o sistema disciplinar baseia-se em diagnósticos individualizados (aí sim, abandona-se o tratamento maciço), onde se confere ao fracasso escolar o tom de sina pessoal, inaptidão, inépcia - como fazer funcionar um exercício de diálogo entre textos, entre texto pessoal e história, entre os modos de ser da cultura expressos nas várias modalidades artísticas?

Como fazê-los sentir o prazer de expressar-se no grupo, de ensaiar uma obra, de experimentar o sentido em sua polissemia, em meio à polifonia das vozes, se aula é sacrifício e alegria é noutra lugar? (A rígida

dicotomia, antecipada desde já, entre tempo livre e trabalho? Se o mundo do trabalho é sem sentido, não gratifica e a Escola é a preparação para ele, como considerar neste sujeito que aprende dimensões silenciadas pela unilateralidade desse “homo oeconomicus” coisificado? Para onde se deslocarão os conflitos da organização do trabalho e das relações de produção, das finalidades do que se produz e como? Para o mundo do consumo.

Assim como, na Escola, não se tomam as dimensões do sujeito que aprende como expansões que gratificam, o gozo pula os muros e sai às ruas e quintais, como vimos nos rituais. As motivações, o prazer de conhecer o mundo é retirado do processo de aprendizagem e colocado noutra lugar. As motivações no longe do futuro, o prazer no extramuros. A estetização vai para a esfera do consumo, aonde a indústria cultural narcotiza as possibilidades de formação de subjetividades não maquinicas, não serializadas.

Não é coincidência que o surgimento da chamada sociedade de consumo se deu no mesmo período em que o desenvolvimento das forças produtivas chegava ao auge da produção em série e da alienação no processo de trabalho. O mimetismo dessa ordenação do trabalho escolar com o sistema produtivo vai sedimentando representações que se tornam forças vivas, reais.

Já se alinhou, ao longo deste texto de dissertação, quão insidiosas são estas formações culturais e sistêmicas, que chegam a imiscuir-se mesmo na estrutura mais profunda das subjetividades. A minha própria produção cultural, nesse período do estágio, transbordou para as margens: o musical “Míria ou Lá se Vem a Lua, Quem te disse que Ela é Tua” e a peça para atores e bonecos “Fiapo - a silenciosa canção das coxias” alentaram meu coração dos ensonhados nunca tidos. Nesse campo crestado de fogos tão vários, entretanto, a necessidade da arte fala seu incansável amor pelos possíveis. Eu ainda escuto essa música. É através do esforço de enxergar essas

dimensões silenciadas que se torna mais premente o desejo e a ação de mudá-las.

Afinal, a formação cultural, devendo ser um antídoto para a reificação da consciência, não pode passar a ser um tóxico lesivo.

Admitir o campo do desejo, e essas dimensões represadas nele, tornando consciente os mecanismos da libido, é não deixar que essas forças cegamente nos devolvam à barbárie. Desconstruir a personalidade autoritária e os mecanismos institucionais, que a alimentam e sustentam na Escola é desbarbarizar o indivíduo e o coletivo. Restabelecer o caminho da autonomia, da educação como esclarecimento e crítica autoreflexiva da violência camuflada de ideologia é romper com o consciente coisificado e recolocar o sujeito pensante no centro de seu processo de formação cultural.

A arte pode deixar ouvir essas dimensões esquecidas e, através da obra, fazer falar o que a ideologia oculta.

Ela pode proteger a película fina que protege a Infância e a abriga no seu direito de expandir-se, ser e sonhar.

A arte que estaria também na Escola migra para as ruas e os fundos de quintais - porque para lá também se vão dimensões silenciadas.

De sujeitos das nossas histórias, narradores e personagens que dialogam com outros textos, passamos a ir calando nossa potência de sabedoria. Walter Benjamin diz que aconselhar é menos resposta a uma pergunta que estímulo, sugestão para a continuação da história e de outras narrações, que história é um jeito inventado de pensar e contar coisas que caminham.

... “O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuidade de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação).

O conselho tecido na substância da existência tem um nome: Sabedoria.” (BENJAMIN, 1987:131).

Agora um caminho encontra o outro e aí se fundem: conhecer é situar-se na cultura. A sensibilidade sendo este tortuoso e doce caminho que se faz entre sujeito e obra, num mesmo mar de águas diversas.

O caminho da sensibilidade, hoje, deve confrontar-se com os dois rios sinuosos por onde correram os discursos sobre estética: um, alocava-se no artefato e socorria-se das investigações sobre formas e materiais; outro, alentava-se com o estudo da psique do criador ou do receptor. Penso ser necessária a ponte sobre os dois rios de águas turvas. A ponte: estas vozes da obra e da história, dos ouvintes, dos autores, dos heróis, e dos leitores que dialogam. Polifonia de vozes suscitando e deixando deslizar os sentidos em suas migrações. Em sua pluralência - condição para a obra de arte existir. O diálogo entre os textos - significantes diversos - poderia morar nessa ponte sobre águas: homem e obra.

Como diz Bakhtin:

“A significação não está na palavra nem na alma do falante nem da do interlocutor. É o efeito da interação locutor - receptor. Só a torrente da

comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN, 1988:138). Essa análise estética da criação verbal, polifônica, dialógica, poderia ser uma referência para subsidiar as relações do criador e receptor com a obra de arte. Autores e textos (nas várias linguagens e modalidades da arte), dialogando com a história, entre si e os sujeitos da prática educativa na Escola. Pronto: daí tiraremos o ponto do arremate. Sujeito.

Na verdade, vejo que, ao final desse percurso, pareço advogar menos uma nova concepção de arte na Escola (embora pareça-me que demos elementos neste sentido), que uma nova concepção de Criança. Creio mesmo que, ao levantar o lugar onde a arte está na Escola acabei por chegar a pensar uma nova concepção de sujeito das práticas educativas. Ao pensar o caminho tortuoso e doce da sensibilidade tentei trazer a centralidade da noção de sujeito (omnilateral) às práticas educativas da Escola. Seria isso possível?

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO apud GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis, Vozes, 1986.
- ADORNO et alii. The authoritarian Personality. New York: Harper and Row, 1950, apud ROUANET, Sérgio Paulo. Teoria Crítica e Psicanálise. RJ, Tempo Brasileiro, 1989.
- ADORNO, Theodor W. in Educação após Auschwitz Sociologia. (org.) Gabriel Cohn. SP, Editora Ática, 1986.
- ADORNO, Theodor W. Minima Moralia - Reflexões a Partir da Vida Danificada. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor W. Teoria Estética. SP, Livraria Martins Fontes Editora, s/d.
- ADORNO/HORKHEIMER, Dialética do Esclarecimento. 2ª edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- ARNHEIM, Rudolf. Intuição e Intelecto na Arte. SP, Martins Fontes, 1989.
- BAENSCH, Kunst and Gefuh 1. Logos II, P. 5 e 6 apud LANGER, Susane. Sentimento e Forma. SP, Perspectiva, 1980.
- BAETHGE, Martin. Novas Tecnologias, Perspctivas Profissionais e Autocompreensão Cultura: Desafios à Formação. Trad. do Alemão: Luiz Bicca. Revisão: Vanilda Paiva in Educação e Sociedade, dez. 1989.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN. Marxismo e Filosofia da Linguagem. SP, Hucitec, 1988.
- BARBOSA, Ana M.T. 1973: 577-592 in INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, N°132, v.59, out./dez. 73, seção Estudos e Debates-artigo intitulado "Recursos Humanos e Materiais para a Educação Artística no 1º Grau.
- BARBOSA, Ana M.T. Arte - Educação: Conflitos/Acertos. São Paulo: Max Limonad, 1985.

- BARTHES, Roland. Aula. São Paulo, Editora Cultrix, 1978.
- BAUDELAIRE, Charles. Obras Estéticas - Filosofia da Imaginação Criadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BAUMGARTEN in "Introducción a La Estética - História - Teoria - Textos" - de Juan Plazada, S.I. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid, España.
- BAUMGARTEN, A. G. Estética - a Lógica da Arte e do Poema. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BENJAMIN, W. Obras Escolhidas II - Rua de Mão Única. SP, Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. Reflexões: A Criança e o Brinquedo. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica, G.S., tomo I, vol. 2.
- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas - Magia e Técnica, Arte e Política. SP, Editora Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas III - Charles Baudelaire - Um Lírico no Auge do Capitalismo. SP, Brasiliense, 1991.
- BOCOCK, 1974, p. 37 apud MCLAREN, Peter. Rituais na Escola. Petrópolis, Vozes, 1982.
- CANCLINI, Nestor Garcia. A Socialização da Arte - teoria e prática na América Latina. São Paulo, Cultrix, s/d.
- COHN, Gabriel (org.) Theodor W. Adorno SP, Ática, 1994. Coletânea de textos de Adorno.
- DOSTOIEVSKI, Fiodor. Pobre Gente e O Duplo. RJ, J. Aguilar, 1975.
- EAGLETON, Terry. A Ideologia da Estética, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993.
- ENGUITA, Mariano F. A Face Oculta da Escola. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FORQUIN, Jean - Claude. Escola e Cultura - As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FREUD, Sigmund. O Mal-Estar da Civilização. Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda., 1974.
- FUSARI, Maria F. de Rezende et alii. Arte na Educação Escolar. SP, Cortez, 1992.
- GARAUDY, Roger. Para Conhecer o Pensamento de Hegel. Porto Alegre, L e PM Editores Ltda, 1983.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente - A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- GOETHE, J. W. As Afinidades Eletivas. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- GRAZZINI, Giovanni. Fellini. SP, Civilização Brasileira, 1986.
- GUATTARRI, Félix e ROLNIK, Suely. Cartografias do Desejo. R.J., Vozes, 1986.
- HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.
- HABERMAS, J. Sociologia. (org.) Freitag/Rouanet. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- HAUSER, Arnold. Introducción a la historia del arte. Madri, Guadarrama, 1973.
- HEGEL, Esthétique, II. Trad. Gibelin. Edition Aubier, 1944.
- HEGEL. Estética - O Belo Artístico ou o Ideal. Trad. de Orlando Vitorino. Guimarães Editores, s/d.
- HEIDEGGER, Martin. A Origem da Obra de Arte. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda, s/d.
- JÚNIOR, João Francisco Duarte. Fundamentos Estéticos da Educação. SP, Cortez Editora, 1981.
- KOTHE, Flávio René. Benjamin e Adorno: Confrontos. Ensaio, 46. SP, Ática, 1978.
- KOUDELA, Ingrid Dormien, Brecht. Um Jogo de Aprendizagem. SP, Perspectiva Edusp, 1991.
- KVALE, Steinar. Issues of Validity in Qualitative Research apud QUARSELL, Birgitta. Validade em Estudos Qualitativos. Tradução: Daniel Nicolas de

- Medeiros Silva. Universidade de Estocolmo. Departamento de Educação. Abril de 1993 - Brochura.
- LACAN, Jacques. in "A Instância da Letra no Inconsciente ou a Razão deste Freud". Escritos. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- LACAN, Jaques, A Família. Lisboa, Assírio e Alvim Sociedade Editorial e Distribuidora Ltda, 1981.
- LAHUD, Michel. A Vida Clara - Linguagens e Realidades Segundo Pasolini. SP, Companhia das Letras.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. De Piaget a Freud. A psicopedagogia entre o conhecimento e o saber. RJ, Vozes, 1993.
- LANGER Susanne, Filosofia em Nova Chave, SP, Perspectiva, 1971. apud KOUDELA, Ingrid. Brecht: um jogo de Aprendizagem. SP, Perspectiva, 1991".
- LAPIERRE, André e AUCOUTOURIER, Bernard. El cuerpo y el inconsciente en Educación y Terapia. Editorial científico-médica, Barcelona España, 1980.
- LINHARES, Ângela. Círculo de Fogo. Não publicada. Encenada em Fortaleza - Ceará/91.
- LINHARES, Ângela. Fiapo. Não publicado. Encenada pelo Grupo Formosura de Teatro de Bonecos, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. RJ, Francisco Alves, 1990.
- LISPECTOR, Clarice. A Legião Estrangeira. SP, Editora Siciliano, 1992.
- LUKÁCS, Georg. Estética 1 - La Peculiaridad de lo Estético. Grijalbo.
- MANACORDA, Mário A. O princípio Educativo em Gramsci. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo, Cortez Editora, 1991.
- MARCUSE apud Teoria Crítica e Resistência em Educação. Henry Giroux, RJ, Vozes, 1986.
- McLAREN, Peter. Rituais na Escola - Em direção a uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação. Petrópolis, Vozes 1992.

- MERLEAUPONTY, Maurice. O Primado da Percepção e Suas Conseqüências Filosóficas. SP, Papirus, 1990.
- MESZÁROS. Marx: a teoria da alienação. RJ, Zahar, 1981.
- NESTOR, Garcia Canclini. Vanguardas Artísticas e Cultura Popular in LOPES, Joana. Pega Teatro. Edição Centro de Teatro e Educação Popular - CIEP, SP, 1981.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. Brinquedo e Indústria Cultural. RJ, Vozes, 1986.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. As Formas do Silêncio - No Movimento dos Sentidos. SP, Editora da UNICAMP, 1993.
- ORTNER; BAUM; BAB COK in McLaren, Peter. Rituais na Escola - em direção a uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação. RJ, Vozes, 1992.
- OSTROWER, Fayga. Acasos e Criação Artística. RJ: Campus, 1990.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis, RJ, Vozes, 1991.
- PAIN, Sara. A Função da Ignorância - A gênese do Inconsciente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- PAREYSON, Luigi. Estética-Teoria da Formatividade. Petrópolis, Vozes, 1993.
- PEIXOTO, Nelson Brissac Itinerários de uma anunciação" apud NOVAES, Adauto (org.). "Arte Pensamento". SP, Cia. das Letras, 1994.
- PESSOA, Fernando. Poesias de Álvaro de Campos. São Paulo: FTD, 1992.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Trad. de Álvaro Cabral, RJ, s/d, Cap. VII.
- PUCCI, Bruno. (org). Teoria Crítica e Educação - A Questão da Formação Cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ, Vozes: 1994.
- RAMOS, Graciliano. São Bernardo. RJ: Editora Record, 1994.
- READ, Herbert. A Educação pela Arte. SP: Martins Fontes, s/d.
- REICH, Wilhelm. Trad. francesa. La psychologie de Masse du Fascisme. Berlim, reedição clandestina, 1933.

- ROUANET, Sérgio Paulo. As Razões do Iluminismo. SP., Companhia das Letras, 1987.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Teoria Crítica e Psicanálise. RJ, Tempo Brasileiro, 1989.
- SANTAELLA, Lúcia. Estética: de Platão a Peirce. SP: Experimento, 1994.
- STAM, Robert. Bakhtin - Da Teoria Literária à Cultura de Massa. SP, Ática, 1992.
- SUSANNE Langer, Filosofia em Nova Chave, SP, Perspectiva, 1971. apud
KOUDELA, Ingrid. Brecht: um jogo de Aprendizagem. SP, Perspectiva, 1991.
- TOURAINE, Alain. Crítica da Modernidade. RJ, Petrópolis: Vozes, 1994.
- TRIANDÓPOLIS, Eduardo. “No Labirinto do Mundo, o fio de Ariadne: a esperança utópica. Fortaleza: UFC, 1991.
- TURNER, Victor W. O Processo Ritual - Estrutura e Antiestrutura. Petrópolis, RJ, Vozes, 1974.
- WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador - Escola, Resistência e Reprodução Social. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.