

Pensando com Arte

José Gerardo Vasconcelos
José Albio Moreira de Sales

ORGANIZADORES



8 N. Cham.: 370.118 P467


Título: Pensando com arte



14246710

Ac. 177987

BCCE


UFC
EDIÇÕES


39
Coleção
Diálogos
Intempestivos

No Brasil a figura do professor de arte já surge no ensino superior e tem como marco formal e institucional a Academia Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro inaugurada em 1816. (José Albino Moreira de Sales / Maria Socorro Lucena Lima - UECE)

A complexidade da capoeira é marcada pela desconstrução de limites da corporeidade traduzidos na constante vigilância do mundo. É um sentimento que ultrapassa a racionalidade e a militarização de "esporte de combate". É beleza embriagada e cantada. Signo móvel que desloca sentidos inesperados e não oficializados pela linguagem. É a possibilidade de buscar saídas em lugares inusitados. (José Gerardo Vasconcelos - UFC)

Schiller, ao propor uma estética comportamental através da educação dos sentidos, realça o trabalho educativo como fundamental nesse processo, pois o mesmo poderá promover uma transformação substancial nos valores e nas sensações dos educandos. (Ana Cristina de Moraes - UECE)

Acreditamos que um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da Arte e a análise da obra de Arte estaria se organizando de maneira que os educandos, suas necessidades, seus interesses e seus desenvolvimentos estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e suas contribuições específicas para a cultura. (Francisco José Chaves da Silva / Barrinha - UFC)

O cinema tem o poder de ressuscitar e recriar. Ele nos possibilita ficarmos frente a frente com histórias de pessoas, famílias, costumes e tradições de lugares e épocas diferentes, e também com trajetórias profissionais, bem como suas práticas. (Ana Carmita Bezerra Souza / Vinícios Rocha de Souza / Isabel Magda Said Pierre Carneiro - UFC)

Note-se que para reforçar a idéia de forma na arte e na natureza, o caráter *anfíbio* da arte de Otacílio de Azevedo sobressai e delibera às palavras uma materialidade que acrescenta ao literário uma acentuação visual, emprestando aos termos certo vigor pictórico fora do comum, como vemos no trecho: *Tudo que o pincel diz, tudo que exprime o verso, / terá por sepultura a profundez do abismo/* (Francisco Herbert Rolim de Sousa - CEFET/CE)

DC 177987
R 142467301J8
J910J118

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS
JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES
| ORGANIZADORES |

PEnsANDO com Arte

AMAUDSON XIMENES VERAS MENDONÇA

ANA CARMITA BEZERRA SOUZA

ANA CRISTINA DE MORAES

ANGELA BESSA LINHARES

FRANCISCO JOSÉ CHAVES DA SILVA (BARRINHA)

FRANCISCO HERBERT ROLIM DE SOUSA

ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO

JÁDERSON AGUIAR TEIXEIRA

JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE

MARCUS FLÁVIO ALEXANDRE DA SILVA

MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

MARIA ZENILDA COSTA

PEDRO ROGÉRIO

RAIMUNDO SEVERO JÚNIOR

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

VINÍCIOS ROCHA DE SOUZA

370.118
P467



UFC
EDIÇÕES

Fortaleza
2006

PERGAMUM
UFC/BCCE

Pensando com Arte

Coleção Diálogos Intempestivos

© 2006 Copyright by José Gerardo Vasconcelos e José Albio Moreira de Sales

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2995 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP 60020-181 – Tel/Fax: (085) 4009.7485 / 4009.7486

Internet.: www.editora.ufc.br – e-mail.: editora@ufc.br

Endereço da Faculdade de Educação

Rua Waldery Uchoa nº 1, Benfica – CEP 60020-110

Telefones: (85) 4009-7663/4009-7665/4009-7667 – Fax:: (85) 4009-7666

Distribuição: Fone: (85) 214-5129 – e-mail: aurelio-Fernandes@ig.com.br

Divisão de Editoração

Produção Editorial

Luiz Falcão

Coordenação Editorial

Roberto Cunha Lima

Divisão de Planejamento

Ronaldo P. de Souza

Revisão de Texto

Os Autores

Normalização Bibliográfica

Perpétua Socorro Tavares Guimarães CRB 3 801-98

Projeto Gráfico e Capa

Carlos Alberto Alexandre Dantas

Gravura da Capa

José Albio Moreira de Sales – Alfa V: Acervo Florean Museu da Romênia.

Diagramação

Roberta Oliveira

Divisão de Produção Industrial

Moacir Ribeiro

Divisão de Apoio Administrativo

Maria Vilani Mano e Silva

Diretor da Imprensa Universitária

Luiz Falcão

Editora filiada



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

V331p Vasconcelos, José Gerardo Vasconcelos (Org.)
Pensando com Arte. /Organizado por José Gerardo Vasconcelos e José Albio Moreira de Sales. – Fortaleza: Edições UFC, 2006.

212p.: il.

(Coleção Diálogos Intempestivos, 39)

ISBN: 85-7282-221-6

1. Arte 2. Sales, José Albio Moreira de I. Título

CDD 700

SOBRE OS AUTORES

Amaudson Ximenes Veras Mendonça

Musico, Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

E-mail: amaudson@yahoo.com.br.

Ana Carmita Bezerra de Souza

Pedagoga arte educadora, professora da rede pública municipal de Fortaleza, mestranda – FACED/UFC, bolsista CNPq.

E-mail: sdbcapa@yahoo.com.br

Ana Cristina de Moraes

Professora da UECE, lotada na Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI – no curso de Pedagogia. É mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC – no núcleo de movimentos sociais, educação popular e escola. Está cursando a Especialização em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Desenvolve estudos nas áreas de história da educação, movimentos sociais, educação popular e arte-educação.

E-mail: anakrismoraes@hotmail.com

Angela Maria Bessa Linhares

Escritora e cantora. Doutora em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação da FACED/UFC. Desenvolve pesquisas sobre arte e educação.

E-mail: angela@ufc.br

Francisco José Chaves da Silva(Barrinha)

Graduado em Filosofia/UECE; Pós-graduação em Filosofia Clínica/UECE; Capacitação em Arte-Terapia; Especialização em Metodologias do Ensino de Artes/UECE e Mestrando em Educação/UFC (pesquisando a Educação Político-Estético da Periferia de Fortaleza) com bolsa do CNPQ.

E-mail: barrinhart@hotmail.com

Francisco Herbert Rolim de Sousa

Artista Visual. Graduado em Letras pela UECE. Mestre em Literatura pela UFC. Professor do CEFET do Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas.

E-mail: herbertrolim@oi.com.br

Isabel Magda Said Pierre Carneiro

Pedagoga, mestranda -FACED/UFC-, bolsista CNPq.

E-mail: isabelmsaid@yahoo.com.br

Jáderson Aguiar Teixeira

Bacharel em Música, Especializando em Metodologia do Ensino das Artes pela UECE; instrumentista, arranjador e professor do curso técnico em música do CEFET-CE.

E-mail: jadersonteixeira@bol.com.br

José Albio Moreira de Sales

Professor da UECE. Artista Visual. Graduado em Arquitetura pela UFC, com Doutorado em História na UFPE na linha de pesquisa História da Arte e da Cultura. Desenvolve pesquisas sobre História e Ensino da Arte.

E-mail: albio@uece.br

José Gerardo Vasconcelos

Bacharel em Filosofia, doutor em Sociologia e pós-doutor em Artes Cênicas. Coordenador do Núcleo História e memória do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/UFC.

E-mail: Gerardo.vasconcelos@bol.com.br

Luiz Botelho Albuquerque

Graduado em Composição e Regência pela Universidade de Brasília – UnB; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Ph.D. em Sociologia da Educação, pela University of Iowa. Professor do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFC.

E-mail: luizbotelho@uol.com.br

Marcus Flávio Alexandre da Silva

Licenciado em Ciências Sociais, Mestre em Políticas Públicas e Sociedade; Pesquisador Colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE).

E-mail: marcus_flavio@ig.com.br

Maria Socorro Lucena Lima

Doutora em Educação pela USP. Professora do Mestrado em Educação da UECE. Coordena o Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica, com estudos sobre formação contínua desenvolvimento profissional de professores.

E-mail: socorro_lucena@uol.com.br

Maria Zenilda Costa

Doutoranda em Educação Brasileira pela FACED/UFC; professora da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: zenilda@multimeios.ufc.br

Pedro Rogério

Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestrando em Educação na Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC.

E-mail: pedromusica@yahoo.com.br

Raimundo Severo Júnior

Médico psiquiatra pela UFC. Psicoterapeuta com formação na abordagem gestáltica. Mestre em Saúde Pública pela UECE. Diretor do Instituto Aquilae. Facilitador das formações: “Arte Terapia” e “O corpo em movimento no espaço terapêutico” no Instituto Aquilae. Professor de pós-graduação lato sensu nas áreas de saúde mental, saúde pública e arte. Desenvolve pesquisas no campo da arte e da saúde. Estudioso e praticante de dança contemporânea.

E-mail: raimundosevero@hotmail.com

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Doutora em Educação pela UFC. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará(UECE). Docente da Graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação do Centro de Educação da UECE. Aluna do Curso de Formação "O corpo em movimento no espaço terapêutico" do Instituto Aquilae. Desenvolve pesquisas na interface entre docência, currículo, práticas de educação inclusiva e psicomotricidade.

E-mail: ritamagalhaes@baydenet.com.br

Vinícios Rocha de Souza

Pedagogo, professor substituto de Didática, Ensino de Ciências e Estágio do Departamento de Teoria e prática do ensino – FACED/UFC.

E-mail: vinnipesquisa@yahoo.com.br

SUMÁRIO 13

PENSANDO COM ARTE – UMA APRESENTAÇÃO 11

**ARTISTA OU PROFESSOR: O DOCENTE DE ARTE
DO ENSINO SUPERIOR NO CEARÁ**

JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES

MARIA SOCORRO LUCENA LIMA 15

**COOPERATIVAS MUSICAIS, DIREITO
AUTORAL E GLOBALIZAÇÃO NA ERA DA
REVOLUÇÃO DIGITAL**

AMAUDSON XIMENES VERAS MENDONÇA 30

**DOS SONHOS DE SCHILLER AO ESTADO
ESTÉTICO NO SÉCULO XXI: DEVANEIOS E
CAMINHOS – POSSÍVEIS? – PARA UMA
EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA HUMANIDADE**

ANA CRISTINA DE MORAES 39

**REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO POLÍTICO-ESTÉTICA:
O PERSONAGEM COMO PROBLEMA**

ANGELA BESSA LINHARES 52

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES
DE ARTES VISUAIS DA REDE PÚBLICA DE
FORTALEZA: UMA REFLEXÃO E VÁRIAS SUSPEITAS**

FRANCISCO JOSÉ CHAVES DA SILVA (BARRINHA) 73

MÚSICA: UMA VIAGEM EM TODOS OS SENTIDOS

PEDRO ROGÉRIO

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE 90

**A PROFISSÃO DOCENTE NO CINEMA: LUZ, CÂMERA
E AÇÃO!**

ANA CARMITA BEZERRA SOUZA

VINÍCIOS ROCHA DE SOUZA

ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO 104

A DANÇA DO BÊBADO: EMBRIAGUEZ E TEATRALIDADE NA ARTE DA CAPOEIRAGEM	
JOSÉ GERARDO VASCONCELOS	120
POESIA E PINTURA DE OTACÍLIO DE AZEVEDO NA PERSPECTIVA DA ARTE ANFÍBIA	
FRANCISCO HERBERT ROLIM DE SOUSA	137
FUNDAMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE TREINAMENTO AUDITIVO-MUSICAL	
JÁDERSON AGUIAR TEIXEIRA	148
A LEI JEREISSATI: SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES ATUAIS	
MARCUS FLÁVIO ALEXANDRE DA SILVA	161
UM OLHAR CONTEMPORÂNEO SOBRE O CORPO QUE DANÇA	
RAIMUNDO SEVERO JÚNIOR RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES	183
CULTURA MESTIÇA E DIÁLOGOS CRIADORES: COMPREENSÃO DE MÚLTIPLAS DIMENSÕES DE NOSSA FORMAÇÃO ESTÉTICA	
MARIA ZENILDA COSTA	195

PENSANDO COM ARTE – UMA APRESENTAÇÃO

A arte é fuga ao caos. É movimento ordenado em números; massa limitada em medida; indeterminação de matéria à procura do ritmo da vida. (Read, Herbert, 1978, p. 34).

Pensando com arte seria um lugar comum se o deslocamento racional do pensamento não se inundasse de si. **Pensando com arte** poderia ser apenas mais um modo de dizer a arte e a educação, mas não nos cabe aqui qualquer possibilidade de instituir um lugar comum ao outro. **Pensando com arte** não nos traria mais que um traço, uma curva ou um bailado desequilibrado de um bêbado. Uma reta perpendicular entortada e desarrumada pelo caos que habita cada um de nós. Uma curva desfeita e, acima de tudo, mutilada pelo desejo de ser além de reta ou curva um simples contorno que possa envolver a alma do ser humano.

Seria mais que um afago nos cabelos reticentes de nosso juízo? Uma dor contida pelo outro mundo criado por nós para habitar nossa desmesura? O que seria propriamente **pensando com arte**? Um desvelo pelo mundo? Um coibir de intenções nunca dantes percorrida pelo intelecto? Um passeio pelo porvir imundo de um sinuoso direito de inventar todos os mundos possíveis de nossa sensibilidade?

Pensando com arte pode ser um mero tributo de seres humanos que resolvem dizer o mundo utilizando a linguagem formal e, ao mesmo tempo, exteriorizando de diversas formas, contextos e modos de dizer a linguagem das artes. Essas linguagens, evidentemente retiradas do caos, recortam a desmesura com pitadas de insanidades racionais. Inventam outros contextos. Sacralizam o mais detestável, pavoroso e monstruoso desafeto e desequilíbrio da cultura. É ponte conectada em sempre novas pontes conceituais. É o entorno do mundo que brilha pelos lampejos e desequilíbrio de nosso porvir. E quem se importa com o porvir?

E quem de nós poderia ascendê-lo para além do bem e do mal? Quem suportaria a dor de uma nota desequilibrada e sem ritmo? Quem poderia consolidar um acorde perpendicular que pudesse penetrar as entrelinhas de um

período construído para cantar uma récita ou uma ode ao amor? E por que não cantá-lo? Poder-se-ia celebrar o deus do amor com uma grande festa recheada pelas musas filhas de Júpiter e da memória.

Entretanto, para dizer o amor o simples silêncio pode galopar nossa imaginação. Um deleite intuído pelos compassos polifônicos de nossos aplausos. Um gíngua que baila o mundo pelo som do berimbau, pelo compasso do pandeiro acelerando nossos sentimentos mais tenazes e gingados pelo equilíbrio de um capoeira que inventa o descompasso do bêbado para jogar um jogo de guerra. Como viver o mundo sem a invenção da arte? Como réverter o cotidiano de ações banais para torná-lo um lugar de trapaça artística?

Seria quase impossível imaginar nosso cotidiano sem arte, sabemos que ela esta presente em grande parte de nossas atividades, especialmente no espaço urbano. Basta um simples passeio pelas ruas do centro de uma cidade e por um bairro. Mesmo sem sairmos de nossas casas, quando ligamos um rádio, computador ou televisão passamos a receber imagens e sons, na maioria das vezes produzidas por artistas, portanto são formas de arte. Na realidade vivemos numa sociedade estetizada, tudo que o homem moderno toca transforma-se em arte.

Apesar de todas estas constatações de nosso envolvimento como a arte no cotidiano, quando tentamos definir o que é arte nos depararmos com um problema. A palavra "arte" tem sido empregada, para designar a atividade do artista em todas as épocas, embora o seu significado, assim como o lugar do artista na sociedade tenha mudado ao longo do tempo na civilização ocidental.

No final do século XIX, as mudanças do modo de vida da civilização ocidental, caracterizado do ponto de vista material pelo início da adoção da tecnologia industrial, no campo filosófico e estético foi marcado por discussões radicais que pregavam a morte de Deus e da arte. Embora à primeira vista pareçam absurdas estas idéias contribuíram para o debate sobre a posição da arte e do artista naquele novo contexto, pois era inegável que até aquele final do século XIX, a religião havia possibilitado as mais importantes produções artísticas. No século XX surgiu uma

infinidade de conceito novos para a arte, e o fazer artístico passou a ser objeto de análise de novas ciências como a psicologia e a sociologia, abrindo possibilidades de novas abordagens e indagações sobre a necessidade da arte para o homem moderno.

No campo da estética passou-se a discutir as possibilidades de análise da arte do ponto de visão utilitarista e pragmático e a da arte como princípio ordenador do caos exterior e interior do homem. Partindo dessa gama de possibilidades o crítico de arte inglês Herbert Read, passou a defender uma educação pela arte e daí nasceu um corrente de pensadores e educadores que desenvolveram metodologias de ensino privilegiando a educação através da arte. Esta forma de pensar a arte ensejou vários métodos e abordagens de ensino fundamentadas na perspectiva de que através da arte é possível trabalhar uma formação integral do ser humano. Nesse sentido surgiram pensamentos que defendem que a arte é parte integrante da nossa realização enquanto indivíduos da sociedade humana. Pois é exatamente a capacidade de pensar e criar, que nos diferencia dos outros animais. Ana Mãe Barbosa usa a seguinte expressão *"a arte é co-natural ao homem"*.

Em *"Arte: abordagens e temáticas"* os artigos trazem em comum o fato de refletirem sobre conceituações, metodologias, processos didáticos e apresentarem resultados de pesquisas, e discussões político-estéticas do fenômeno artístico, no meio acadêmico Brasileiro deste início de século XXI.

A idéia principal é oferecer um leque de abordagens sobre o fenômeno artístico. No campo educacional a utilização da arte e ensino de arte, têm se apresentado um constante processo de (re)estruturação tanto do ponto de vista da didática, como da adoção de novas metodologias. A complexidade do campo de conhecimento Arte, cujas subdivisões em nível acadêmico compreende campos de atuação que também podemos definir por linguagens ou expressões, como por exemplo: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, tem possibilitado o surgimento de novas abordagens e incorporado novos objetos de estudo ao âmbito das pesquisas, sejam elas de natureza teórica ou praticas.

O livro é uma tentativa de suprir do ponto de vista prático, a falta de publicações sobre arte para professores e pesquisadores. E do ponto de vista idealista, ampliar a discussão de arte como um campo de conhecimento multidisciplinar, tendo como fio condutor a educação como formação humana.

Declaramos também que a mola impulsionadora desta reflexão, se compõe através da nossa comunhão com as falas de vários autoras e autores, sobre a concepção equivocada, que ainda prevalece entre muitas professoras e professores, de que a Arte é uma expressão pessoal e como tal, fruto dos sentimentos. E que a criação artística é o resultado do afeto e da emoção codificados e traduzidos em Arte. Ou ainda por vezes, essas mesmas pessoas afirmam ser a função da Arte na escola, apenas passar qualquer conteúdo escolar do tipo: desenvolver a capacidade motora, melhorar a disciplina e atenção. Isso quando não tem a função de servir ao simples propósito de ilustrar 'festinhas e datas comemorativas'. Nesse território todas as culturas poderiam ser celebradas e agraciadas pelo cuidado e compreensão de todos. Um lugar de tolerância.

Entretanto, o fazer artístico necessitaria de nossa tolerância. Que critérios racionais poder-se-ia introduzir para se demarcar o bom, o belo, o justo e/ou virtuoso? Estados da alma? Conexões com o belo ou infinito? Reminiscências divinas repartidas com os mortais ou seria algo muito mais humano como deve ser as nossas ações experienciais? Seria o homem um artista consumado ou simplesmente uma obra de arte? Criador do divino ou simplesmente a própria divindade? E a educação poderia tolerar o desequilíbrio da arte? Suportaria seu desvelo? Tornaria anacrônico seu tracejado pelo tempo? A arte nos torna divinos e senhores do mundo. Isso impõe ao instante da eternidade o mais sublime e intempestivo modo de fazer com que os deuses dançam.

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos
Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales

ARTISTA OU PROFESSOR: O DOCENTE DE ARTE DO ENSINO SUPERIOR NO CEARÁ

JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES
MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

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 estética da vida social tem convivido com a dominação, não é tão certo que não se atinjam esses campos além do controle possível.

(LINHARES, 1999, p. 187)

Qual é o perfil do professor de Arte que atua no Ensino Superior? A formação e as ligações com o meio artístico favorecem ou dificultam sua prática como professor? Pode o professor ser um artista da sua própria prática? A idéia e as ações da utilização da arte como recurso didático é historicamente reconhecida, temos vários exemplos de manifestações dessa natureza, no Brasil em todas as tendências pedagógicas, a começar pela escola tradicional onde os jesuítas se utilizavam de representações teatrais para a transmissão de valores religiosos e de conhecimentos.

Por outro lado, professor como aquele que domina a arte de ensinar tudo a todos remonta o pensamento de Comênio (1592-1670), com sua Didática Magna pretendia que fossem seguidas as regras necessárias para o bem ensinar. Dessas constatações indagamos: é a docência uma arte? Uma habilidade? São os profissionais da área de Arte bons professores?

Esse texto pretende discutir essas questões a partir de uma pesquisa realizada na linha de Didática e Formação do professor, com o título – Artista ou professor: limites e possibilidades de construção de um perfil do docente de Arte do ensino Superior do Ceará.

A referida pesquisa reflete sobre o processo de construção de identidade docente do professor de arte, no contexto do ensino superior no Estado do Ceará, considerando

a história de vida e de formação dos professores do curso de música e a maneira como se vêem na condição de docentes.

Desta forma esperamos estar contribuindo para o debate sobre o professor universitário no trabalho com o ensino de arte e ampliando essa discussão para a Pedagogia Universitária nas diferentes áreas do conhecimento e no contexto social em que estamos inseridos.

Buscaremos compreender essa questão, tendo como base os dados empíricos e estudos teóricos sobre construção da identidade profissional docente e dos saberes da prática pedagógica, produzidos por diferentes autores, dentre eles Pimenta (1999), Rios (2001), Alarcão e Tavares (2003), Pimenta e Anastosiou (2002), Martins (1998) e Pimenta e Lima (2004).

O Ensino de Arte: Trajetórias e Perspectivas

No Brasil a figura do professor de arte já surge no ensino superior e tem como marco formal e institucional a Academia Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro inaugurada em 1816, (BARBOSA, 1995).

A LDB de 1971, que instituiu a educação artística como uma atividade escolar, foi responsável por um grande impulso, no ensino de arte especialmente no que se refere à criação de cursos superiores de formação e qualificação de professores para o ensino fundamental e médio, propiciando as condições para o surgimento das licenciaturas em Música, Dança, Teatro, Artes Plásticas, Desenho e Plástica e da licenciatura curta em Educação Artística de caráter polivalente, para atender ao ensino fundamental.

A carência de profissionais com a titulação exigida para a docência no ensino superior, médio e fundamental e com formação específica e conhecimentos nas mais diferentes modalidades de arte fez com que artistas e profissionais da área de educação com habilidades artísticas, passassem a se preocupar com o ensino de arte.

Em decorrência disto a partir da década de 1970, apareceram várias publicações sobre metodologias e material didático para o ensino de arte na escola brasileira. Entretanto, no que se refere ao professor de arte e sua formação,

muito pouco se tem pesquisado, especialmente sobre o professor de arte do ensino superior.

Na década de 1980, o movimento denominado de arte-educação tendo por objetivo principal a valorização do ensino de arte, trouxe para discussão os problemas da área, através de documentos reivindicatórios, elaborados por ocasião dos encontros nacionais de educadores. Dessa forma, foram sendo redefinidos os conteúdos de arte para os vários níveis do ensino (DUARTE JÚNIOR, 1988,1991), (BARBOSA, 1999, 2002).

Em 1990, com o desenvolvimento da pós-graduação e a proliferação de mestrados e doutorados o estudo sobre a docência em disciplinas específicas ficam mais comuns e dessa forma começam a aparecer com maior freqüência, monografias, dissertações e teses sobre o ensino de arte. A preocupação com a problemática do ensino nas linguagens e disciplinas específicas estende-se para as pesquisas sobre o campo da formação de professores, com explicam Pimenta e Lima:

É importante destacar que essas pesquisas tem apontado, com unanimidade, que a universidade é por excelência o espaço formativo da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação. (2004, p. 41).

Assim, o ensino de arte na universidade inclui-se com maior ênfase nos estudos sobre a docência no ensino superior, nos grupos de pesquisa de formação de professores. A pesquisa vai implicar em maior sistematização e compreensão sobre o ensino de arte, trazendo mudança de enfoque tanto na teoria como nas práticas docentes Martins et al (1998) esclarecem que pensar o ensino de arte é uma atitude pedagógica, apoiada em fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte.

Caminhos da Pesquisa

A pesquisa por nós desenvolvida trazia como grande questão: quais as possibilidades e limites do docente de

Arte do ensino Superior do Ceará construir sua identidade? Objetivava refletir sobre o perfil ou os perfis do docente de arte, analisando as visões que os professores têm do processo de ensino-aprendizagem e da construção de um saber diferenciado na docência de arte, em suas principais expressões ou linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Também pretendíamos identificar os processos de construção desses saberes e do modo como eles se articulam com a produção e a reflexão sobre arte em nível acadêmico e no meio artístico.

Foram utilizadas predominantemente metodologias qualitativas, entretanto de acordo com exigências específicas, também foram considerados dados quantitativos. Inicialmente trabalhamos com o suporte bibliográfico, abrangendo produções de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, que realizaram estudos sobre identidade profissional docente, de ensino superior e de ensino de arte.

Depois, realizamos a sistematização e análise de dados e documentos já disponíveis. As informações assim obtidas foram complementadas com observação participante em sala de aula e entrevistas das quais participaram os professores, ligados ao ensino de arte da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

A Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo foi realizada com professores do Curso de Licenciatura em Música. Foram entrevistados 11 professores, dos quais 6 eram do sexo masculino e 5 do sexo feminino, tendo a seguinte variação de tempo de exercício de magistério: 6 professores com menos de 5 anos de docência e 5 com mais de 10 anos de docência.

A primeira indagação que fizemos direcionou-se para a relação do ambiente familiar e cultural em que foi educado e a formação e/ou produção artística do entrevistado. A essa questão todos os entrevistados declararam haver tido contato com a arte desde a primeira infância. Alguns atribuíram a familiares, a oportunidades do contato e as influências no gosto pela música, outros à Escola ou entidades musicais da cidade em que cresceram. Dois declararam não

haver tido incentivo direto dos pais, que temiam pela sua escolha da música como área de atuação profissional.

Sobre essa questão é possível observar que havia um certo estigma em relação a arte como profissão. A representação que a sociedade faz de algumas profissões como meio para categorizar as pessoas, dão-lhes certos atributos, que incluem responsabilidade, honestidade, seriedade entre outras podendo levar ao descrédito, ou ao tratamento diferenciado para essas pessoas (GOFFMAN, 1988).

A respeito da escolha da profissão como professor de arte, os entrevistados apresentaram diferentes motivos, predominando aqueles que estão relacionados à perspectiva de tornar-se artista e produzir arte. Para alguns, o caminhar para a docência aconteceu de uma maneira muito natural. O fato de socializar suas habilidades, ensinar aquilo que se gosta e se faz é demonstrado para eles como uma atividade prazerosa, como afirma um dos professores investigados: “O fato de ser artista, de trabalhar com música me faz escolher esse caminho”.

Mesmo dominando os conteúdos, o professor de música nem sempre encara a docência com a naturalidade que se espera de um profissional com formação específica :

[...] é muito difícil conciliar a vida de concertista com a vida de professor, esse é meu maior dilema. [...] em consequência do mercado, a gente tem que atuar como professor porque é mais seguro.

Tais respostas confirmam o que Pimenta e Anastasiou (2002) explicitam quanto a docência no ensino superior onde se observa que embora os professores já possuam experiências significativas em suas áreas de conhecimento, o processo de ensino e de aprendizagem é uma responsabilidade individual e solitária.

[...] a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Sobre a experiência de ensino do professor de música em outras áreas do conhecimento, tivemos o seguinte quadro: 40% dos entrevistados nunca lecionaram disciplinas que não fossem da área de música. Dentre os 60% que afirmaram já haver lecionado, praticamente todos trabalharam em disciplinas de áreas afins, como história da arte e atividades ligadas ao setor cultural. Considerar-se professor de arte é um ponto fundamental na construção da identidade profissional.

Observamos uma espécie de fidelidade à condição de artista, no sentido de não se afastar da sua área de conhecimento específica. Isso é um importante achado da pesquisa, que revela um respeito pelo saber do conhecimento, no entanto é preciso que se reflita sobre algumas questões: Qual a relação entre o conhecimento específico e os outros? Que significado tem para os alunos? Quais as condições de ensino e de aprendizagem? (PIMENTA, 1999).

Sobre como pensam que os artistas e outros profissionais vêem o professor de arte, as respostas demonstram que estes se sentem pouco valorizados e que muitas vezes não são tratados com a mesma seriedade que os professores das demais áreas do conhecimento. Alguns atribuem isto ao fato de ainda persistir a idéia de talento nato, reforçando os preconceitos sobre ensino de arte como algo supérfluo. Dentre as respostas destacamos:

[...] às vezes eu sinto que há um certo preconceito, uma visão distorcida de certas pessoas em relação ao ensino da arte.

[...] a visão de alguns artistas sobre o professor e o crítico de arte, é que ele é um cara que não conseguiu ser artista.

[...] alguns artistas do mercado até bem pouco tempo tinham um preconceito enorme com o professor de música da universidade.

[...] eu noto que ainda existem artistas que acha que o conhecimento do professor de arte é desnecessário para ele.

De acordo com as respostas, os gestores das Instituições de Ensino Superior (IES) esperam do trabalho do professor de

arte, resultados e produtos relacionados com o entretenimento. Isso dificulta o trabalho docente, pois tende a tirar dele o caráter científico de produção de conhecimento.

Eu acho que a universidade começa a olhar com bons olhos o curso de música, devagarinho vamos chegar lá.

Tem uma noção truncada da nossa atividade. Associam a atividade apenas a entretenimento, esquecem a pesquisa acadêmica.

[...] o professor de arte é muito pouco valorizado dentro da universidade e acho que isso faz parte de uma cultura geral que não vê a arte como um discurso, uma forma de discurso, eu acho que esse é o problema principal.

Acreditamos que há um movimento de superação dessa visão.

Pimenta e Lima, apontam:

[...] para a necessidade de os professores-alunos investigarem a própria atividade pedagógica e, com isso, transformarem seu saber fazer docente numa contínua construção e reconstrução de suas identidades a partir da significação social da profissão, bem como pelo significado que cada professor confere à docência em seu cotidiano [...] (2004, p. 140).

Sobre cursos, instituições e as experiências marcantes para a sua vida profissional, os entrevistados destacaram principalmente a contribuição dos professores. Para a maioria foram estes profissionais que mais contribuíram para a abertura de novos caminhos no aprendizado, apresentando-lhes métodos e técnicas. Ainda destacaram as experiências em corais, a leitura de livros sobre métodos de ensino e os mini-cursos onde partilharam experiências com grandes personalidades da música, os estudos interdisciplinares, a oportunidade de ver concertos de artistas já consagrados, a aquisição de discografia, partitura e ainda as experiências de estudos na pós-graduação.

Com relação a formação inicial e/ou continuada e a atuação como professor, o material colhido nas entrevistas revelou que existe uma relação direta entre o que os entrevistados estudaram e a sua atuação como professor:

Há uma estreita relação entre meus valores, minha produção atual (artística e acadêmica) com minha experiência pregressa de estudos informais de músicas desde a infância.

Na realidade a minha experiência, fora da academia contribuiu para o alargamento de meus horizontes, como professor na área que eu trabalho. [...] quando você vai iniciar sua nova carreira de professor você se espelha nos professores que você teve na graduação, trazendo um pouco do lado positivo e até do negativo, tentando aperfeiçoar.

Passar a música como arte, para a dimensão técnica, mesmo em época de "interdisciplinaridade" ainda é um desafio pedagógico. De acordo com Rios (2001) a técnica, entendida como o conjunto de processos da arte, era desde a antiga Grécia usado como a descrição de qualquer habilidade no fazer. Dessa forma a autora chama a dimensão técnica do ensino o suporte para a competência. Portanto, entre saber música e ensinar música requer um conjunto de técnicas, métodos e outros conhecimentos pedagógicos que atualmente estão ficando cada vez mais claros.

Quanto a formação continuada, as respostas demonstram o que para o professor de música é muito importante continuar desenvolvendo seus conhecimentos e habilidades para que possa continuar ministrando aulas de qualidade. Alguns defendem também a necessidade de estar em contato com os músicos autodidatas, considerando que mesmo estes podem trazer alguma coisa nova para a aprendizagem do professor. Como modalidades de formação citaram os mini-cursos realizados em congressos e festivais, especialmente os de educação musical. Ainda citaram os cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado.

Percebe-se que existe uma preocupação com a formação continuada, como uma forma de atualização de conhecimentos no campo conceitual e técnico da docência em música. Contudo, além da participação em eventos da área o docente da universidade precisa estar atento aos aspectos pedagógicos no que diz respeito a relação ensino-aprendizagem.

[...] reconhecer que a relação professor-aluno impregna a totalidade da ação profissional do professor implica reconhecer, também, que os professores necessariamente aprendem no contato com os alunos, e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem. (CANÁRIO, 1997, p. 12).

Refletindo sobre como deveria ser a formação do professor de arte, as respostas indicam que a grande maioria defende a necessidade de uma formação básica que contemple conhecimentos de cultura artística mais gerais, um bloco de disciplinas específicas e um bloco de disciplinas ligadas aos aspectos pedagógicos. Percebem que os conhecimentos adquiridos na graduação não estão dando conta desta problemática e vêem os cursos de especialização como uma solução imediata para o aprofundamento dos conhecimentos que faltaram na graduação. Mesmo assim defendem graduações em áreas específicas como: artes visuais, teatro e dança. Acreditam também que as práticas e as vivências ligadas ao fazer artístico, são fundamentais para o exercício da reflexão em arte e no ensino de arte:

[...] antigamente se terminava um curso de licenciatura e não estávamos, aptos para ser professor, o curso era muito solto, não havia essa interdisciplinaridade que temos hoje.

Sem abandonar o que nos ensina Canclini (1984, p. 207): "A arte, então deixa de ser concebida apenas, como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura". Nesse sentido o

professor de arte do ensino superior necessita, cada vez mais assumir a postura de pesquisador, para que possa se inserir nos processos de valorização da docência em arte.

Sobre as experiências e as pessoas que influenciaram suas práticas de ensino, os entrevistados apresentaram diferentes respostas, destacando-se como ponto de convergência a relação com professores e artistas, que chamavam de “mestres”. Nesse particular um outro ponto de convergência foi a citação de nomes de antigos professores do curso superior de música e de cursos de formação musical em nível básico.

Retiramos desses depoimentos a importância do professor formador na vida profissional do docente. Nessa direção Alarcão e Tavares (2003) afirmam que o supervisor (formador) e o formando, enquanto adultos podem desenvolver estruturas físicas, biológicas e sociais, culturais e multi e transculturais já adquiridas, num processo de informação – reflexão – ação reflexão. Essa postura se reflete nas falas dos professores quando responderam sobre o tipo de relação que mantêm com seus alunos:

Democrática em extremo.

Prefiro exercer o magistério, pautando pelas coisas não impostas.

Eles me chamam pelo nome, e eu nunca perdi o respeito. Porque pra mim o respeito nessa relação é uma coisa essencial, primordial.

No primeiro momento minha relação é de professor/aluno, entretanto tenho que levar em conta que os alunos também são colegas, por serem músicos, então isto reforça a proximidade e a amizade, mesmo que as vezes eu pareça rígido, me preocupo muito com eles.

Dentre as respostas mais significativas, sobre as experiências mais marcantes como professor de arte, destacam-se:

Foi meu primeiro semestre como professor da universidade. Era a concretização de um sonho.

ARTISTA OU PROFESSOR: O DOCENTE DE ARTE DO ENSINO
SUPERIOR NO CEARÁ

Foi quando eu percebi que meus alunos, antes sem qualquer familiaridade com a arte passaram a incorporá-la ao seu dia-a-dia, modificando sua percepção.

[...] foi como professor da escola de musica na qual eu fui aluno, a primeira escola de musica inclusive que eu participei.

[...] foi quando me deram a disciplina de musica, comecei a ensinar piano que era algo pra mim muito prazeroso.

É possível observar nessas respostas a valorização da subjetividade, da afetividade, principalmente em relação à música, como área de conhecimento.

Os problemas com a adequação de espaços, instrumentos e outros recursos exigidos para a aprendizagem em arte, também foram apontados como as maiores dificuldades. Elegeram primeiramente a falta de infra-estrutura física, ou seja, a falta de salas com isolamento acústico, de auditórios para ensaio e apresentação de corais e a falta de instrumentos. Em seguida citaram a falta de discografia, e de uma biblioteca especializada.

A relação com o ambiente de trabalho (instituição, colegas, infra-estrutura etc.), foi assim retratada pelos entrevistados:

Relação boa com alunos e professores. Histeria com a infra-estrutura.

Tenho uma estreita relação com meus colegas de trabalho, o que me faz me apaixonar cada vez mais por aquilo que faço, não tenho nem nunca tive, graças a deus, dificuldades nesse sentido.

[...] acho que o espaço físico às vezes dificulta um maior contato entre nós professores, nós não temos esse local pra se encontrar, aqui na universidade.

No entanto, quando indagamos se o trabalho de professor era a principal fonte de renda e que outra atividade remunerada no campo da arte e da cultura eles exercem, responderam na seguinte abrangência: dos 11 entrevistados apenas 5 tem o trabalho de professor como única fonte de renda, o restante possui outras atividades remuneradas, den-

tre as quais se destacam: concertos, shows, direção de grupos musicais, cursos em outras instituições culturais, faculdades e regência de corais de empresas.

O salário de professor, eu posso dizer que contribui pro meu orçamento, de maneira relevante, mas para complementar eu também realizo outros trabalhos, exerço a profissão de músico instrumentista, realizando apresentações em teatros e casas noturnas.

A atividade de professor é minha principal fonte de renda quase que exclusiva, raramente trabalho em evento com remuneração, como gravação em estúdio, trilha sonora e outras coisas.

Não. A outras fontes são aulas particulares e às vezes convites pra tocar com algum cachê, mas o principal são as aulas particulares.

Percebemos pelas respostas que é significativo o exercício de alguma atividade artística ou de produção cultural relacionada com a docência em arte. Isto mostra um permanente envolvimento com o fazer artístico, que alimenta o ensinar, reforçando o vínculo teoria e prática:

- Sou diretor musical e produtor de um grupo.
- Tenho um duo atualmente – violão e piano.
- Sou compositor e estou trabalhando meu primeiro disco solo.
- Ministro aulas particulares.
- Não. A gente tem um grupo de pesquisa aqui ligado ao CNPq.
- Trabalho com corais de empresas.

Sobre o conceito que os entrevistados tem do artista que vive de sua atuação no mercado e da relação que fazem deste com o professor de arte, selecionamos a seguinte resposta:

O arte-educador deve mostrar a diferença entre o artista e sua produção e aqueles artistas que seguem apenas a tendência do mercado, além da necessidade da arte para a realização do ser humano.

Essa é uma reflexão da maior importância, pois mostra o compromisso do docente com sua condição de intelectual em permanente construção de identidade, incluindo em sua profissão a mediação reflexiva e a perspectiva de desenvolvimento profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A proletarização crescente do trabalho do professor e a desvalorização/ mercantilização da arte na sociedade capitalista chegam a provocar muitas vezes um mal – estar entre os artistas professores, que transitam nessa contradição: o amor pela arte, a necessidade de ser reconhecido inclusive financeiramente e a docência como alternativa de emprego, uma vez que a expansão do ensino superior está cada vez maior. Assim revela a fala dos professores, abaixo relacionados:

[...] viver de arte no Brasil é uma coisa muito difícil e sobretudo o professor de arte, nos temos um campo muito pequeno, um campo muito escasso de atuação, em que a circulação de poder aquisitivo é muito pouca.

[...] Arte pra mim é palco é platéia e não sala de aula, universidade. Entretanto o mercado é cruel muitas vezes o que você quer fazer ele não está interessado. Esse é um dos dilemas do professor artista, que é meu dilema pessoal.

Eu acho que existe uma diferença crucial entre o professor de arte e o artista que vive da sua produção. O professor, embora tenha um salário pequeno, ele fixo. O artista geralmente não tem, no que se refere a sua renda sua vida é cheia de altos e baixos. Acho que muitos gostariam ser professor de arte, ou pelo menos de poder conciliar a docência com atividade de profissional da musica.

Artista e professor, professor e artista precisam encontrar-se no horizonte da superação do “dom de ensinar” e na busca da docência da melhor qualidade. Para que o artista possa comunicar sua arte e trabalhá-la junto com os seus alunos faz-se necessário que a docência seja vista na dimensão ética, e pedagogicamente investigativa.

Considerações Finais

As novas exigências da profissão docente para o ensino superior incluem a profissionalização e formação contínua. Legitimada pela legislação de ensino, as Universidades passam a buscar professores qualificados, no entanto, essa qualificação, na sociedade dita “globalizada” é transformada em meta individual, ficando o professor com o compromisso de dar conta individualmente dessa demanda.

Nesse contexto de contradição é que o docente do curso de música da UECE constrói sua identidade profissional, aqui entendida como um processo de construção do sujeito historicamente situado.

A reflexão que fazemos a partir da análise dos dados é que não se trata da alternativa: “artista ou professor” em processo de construção da identidade profissional. Nessa direção a arte de refletir sobre a docência, a arte de pesquisar no campo do ensino artístico passam a ser preocupações, que tem a prática docente como ponto de partida e de chegada.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. ed. 2. Coimbra: Almedina, 2003

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO, 1., 1997. *Anais...* Aveiro, 1997.

CANCLINI, Nestor García. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo, Cultrix, 1984.

COMÊNIO, João Amós. *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. *Por que arte-educação?* São Paulo: Papirus, 1991.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1988.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Docência em formação. (Série saberes pedagógicos)

LINHARES, Ângela Maria Bessa. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação*. Ijuí: Ed. Unijui, 1999.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez. 1999.

_____. e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

_____. e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes Pedagógicos)

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

COOPERATIVAS MUSICAIS, DIREITO AUTORAL E GLOBALIZAÇÃO NA ERA DA REVOLUÇÃO DIGITAL

AMAUDSON XIMENES VERAS MENDONÇA

Introdução

Trata do fenômeno das associações culturais e cooperativas musicais, a partir da formação de redes solidárias constituídas por grupos musicais, em particular, os do rock, no mundo globalizado, com atenção especial para o caso brasileiro. Destaca que, além da iniciativa de organização de festivais musicais independentes, tais tipos de organização têm resultado numa intensa produção coletiva de portais, publicações e CDs coletivos, capitaneados por pequenos selos ou por membros dos próprios grupos, que são prensados em regime de mutirão, com custos e preços abaixo do mercado. Mostra que essas experiências se multiplicam em diversas partes do país e do mundo, tendo na rede mundial de computadores – a internet – uma das principais ferramentas de comunicação, seja na divulgação, seja na troca de experiências e arquivos musicais, favorecendo ainda a articulação dos grupos cooperativados. Chama ainda atenção para o fato de que, além dos trabalhos musicais, os CDs produzidos dessa forma trazem discussões políticas e culturais das mais diversas, indo desde questões ligadas ao racismo e à solidariedade, bem como dos mercados justos e da cópia livre; estes últimos são baseados em valores de ajuda mútua, democracia, participação e autonomia. Leva à conclusão de que experiências dos CDs Cooperativados tornaram-se mais visíveis a partir da segunda metade dos anos oitenta, coincidindo com o espectro de transformações econômicas, políticas, culturais e sociais que ficou conhecido como globalização, no interior do qual também começaram a ser gestadas as primeiras experiências associativas de grupos musicais ligadas ao rock.



A globalização pode ser compreendida como o conjunto de transformações que ocorreram nos diversos setores

do ordenamento societário capitalista que deu uma nova feição ao mundo atual. O conceito ganhou maior amplitude a partir dos anos 70, e no Brasil se intensificou no final dos anos oitenta, com o início do governo Collor, e compreendendo um novo ciclo de expansão do sistema capitalista, tanto como modo de produção, quanto processo civilizatório. Em raio de ação se constitui num conjunto de características que engloba regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, culturas e civilizações (IANNI, 1999).

Analisando esse fenômeno, Hobsbawn tece considerações que favorecem a percepção de que se trata de um momento de crise, em cuja velocidade e voluptuosidade de grande tempestade se torna incompatível com o ritmo civilizatório herdado da dita modernidade, atropelando a tudo e a todos de uma forma jamais vista na história da humanidade:

Talvez a característica mais impressionante do fim do século XX seja a tensão entre o processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodar a ele. (HOBBSAWN, 1995, p. p 24).

Compreendemos, assim, que na fase mais recente de globalização, o capitalismo expande-se, segundo uma dinâmica mais ou menos avassaladora em todos os lugares e atividades que atinge com o seu raio de ação, sempre criando e recriando, integrando e destruindo, de modo que, poucas formas de vida e de relações sociais permanecem sólidas, para não falar das representações de mundo; no caso das relações de trabalho, então, não há mais lugar para antigos arranjos e contratos, certezas, garantias de direitos e expectativas de estabilidade, como se deduz da afirmação abaixo:

Aos poucos, ou de repente, conforme o caso, a grande maioria da população assalariada mundial se vê envolvida no mercado global; um mercado em que se movem compradores e ven-

dedores de força de trabalho, mercadorias, valores de uso e valores de troca. (IANNI, 1999, p.19).

No campo da ciência e da tecnologia, o novo paradigma desperta esperança e angústia porque nunca pareceu que o poder tecnológico pudesse interferir tanto nas leis naturais e biológicas, criando possibilidades de manipulação, alteração e destruição jamais concebidos anteriormente, colocando em dúvida, inclusive antigas certezas sobre a dinâmica da vida, das espécies e do equilíbrio ecológico. Rifkin (1999, p. 70), ao analisar essa problemática é de opinião que:

[...] embora a revolução biotecnológica esteja remodelando a economia global e reformando a nossa sociedade, é provável que haja um impacto igualmente significativo sobre o meio ambiente da Terra[...] As novas tecnologias da era genética permitem aos cientistas, empresas e governos manipular o mundo natural em seu nível mais fundamental – os componentes genéticos que ajudam a orquestrar os processos evolucionários em todas as formas de vida...a seguir, com a propagação por clonagem, a produção em massa de réplicas dessas novas criações, deixando-as na biosfera para propagação, mutação, proliferação e migração, colonizando a terra, a água e o ar...esse é o grande experimento científico e comercial com o qual entraremos no século biotecnológico.

No contexto da globalização não existem mais fronteiras, e em função da quebra dessas fronteiras, o mercado estendeu os seus tentáculos de distribuição, circulação e oferta de produtos, de modo a operar uma espécie de democratização do consumo, o que faz com que os costumes, os hábitos seja iguais em toda parte do mundo. No âmbito da indústria cultural, a sua eficiência é uma das principais responsáveis pela promoção dos seus produtos, bem como na homogeneização dos costumes da juventude contemporânea. Assim: o mercado global cria a ilusão de que tudo tende a assemelhar-se e harmonizar-se. Cada vez

mais tudo é igual a tudo (IANNI, 1999, p. 26). Atualmente se consome o tênis Nike, come-se o Bic Mac, bebe-se a Coca-Cola em todos os lugares do planeta, criando-se a ilusão de que o mundo é imediato, presente, miniaturizado, sem geografia, nem história.

Ao lado das corporações, ora de forma convergente, ora divergentes estão o FMI, o BIRD e a OMC, organizações multilaterais, com capacidade de atuação em concordância e em oposição a governos nacionais. Possuem uma enorme influência não só econômica, mas também jurídico-política capazes de induzir, orientar ou impor políticas monetárias, fiscais e outras de cunho neoliberal. Constitui-se na chamada "santíssima trindade" do capitalismo global (IANNI, 1999, p. 108). Por outro lado temos a internet como um novo veículo de comunicação de massa, sendo capaz de interligar os povos do mundo inteiro. Um mundo de informação, uma diversidade enorme de pensamentos, de correntes político-ideológicas se comunicando. É o poder da informação (MENDONÇA, 1998, p.122-123).

Na idade eletrônica a velocidade é da luz, e, se o Direito não se movimentar rapidamente, corre o risco de deixar a deriva os criadores de obras musicais e lítero-musicais, que já começam a invadir o espaço virtual para divulgar suas obras. (GUEIROS JR., 1999, p. 449).

O caráter anárquico e democrático da internet tem criado uma enorme dor de cabeça às grandes corporações ligadas à indústria fonográfica e a estudiosos da problemática dos Direitos Autorais e nos próprios cantores/compositores; por outro lado a rede de computadores tem proporcionado aos novos artistas, e até nomes consagrados como: Prince e Lobão, que entraram para o "time dos independentes". A facilidade na divulgação de seus trabalhos, no movimento de idéias é um de seus diferenciais proporcionados pela rede mundial de computadores.

Depois de exposto o contexto, buscaremos discorrer sobre as práticas sociais colocadas pelos grupos em discussão, no caso específico os grupos musicais, cuja produção é difundida de através publicações on line, revistas, grupos

de discussão, blogs e sites especializados, bem como os CDs Coletivos aglutinando a participação de grupos vários estados do país, ou ainda de grupos de outros continentes tendo como uma das principais aliadas à rede mundial de computadores (Internet).

A rede mundial de computadores é um espaço essencialmente colaborativo que ao contrário das mídias tradicionais, traz interação como sua alma, promovendo a interação multiétnica, multinacional e multicultural possibilitando constituir como uma esfera pública e planetária, evitando a condição hegemônica de supermercado global. Trata-se de um conjunto de nós interconectados dotado de vantagens extraordinárias constituídas em ferramentas de organização por conta de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais capazes de sobreviver e prosperar em ambientes de rápida mutação e que vem desbancando corporações verticalmente organizadas e burocracias centralizadas e superando-as em desempenho (SILVEIRA, 2003, CASTELS, 2003). Um questionamento que ganha forças dentro dessa discussão é o do Direito Autoral e mesmo existindo regras nacionais e internacionais não tem oferecido resposta nem benefícios diretos para os autores ou detentores da idéia, em particular, das músicas, uma vez que a totalidade dos escritores e compositores/músicos depende dos produtores do livro ou distribuidores dos discos para terem a sua remuneração. Não existe em nenhum lugar do mundo uma gravadora ou editora que faça publicação de um livro ou de um CD numerado, permitindo assim que os criadores daquele produto possam ter controle sobre a venda e a distribuição das suas criações.

Percebe-se que a legislação sobre o direito autoral tem como objetivo garantir um mercado para aqueles que distribuem os produtos e não para aqueles que criam as obras. A Lei do copyright não age mais como uma regulamentação industrial; ela agora é uma restrição draconiana sobre o público em geral (VALOIS, 2003, p. 287 -317).

Segundo defensores dessa nova corrente planetária os conceitos do *copyright* agora adotados por um acordo internacional traduzem não apenas uma ofensa à inteligência humana, mas principalmente, tomam para si o direito

Individual sobre tudo que foi produzido até hoje pela sociedade. Nesse sentido, o *copyleft* surge como alternativa, que vem sendo utilizada por diversos selos musicais, instituições de ensino, empresas e indivíduos que vislumbram um futuro melhor para todos.

Para a nossa investigação preliminar e delineamento do presente artigo escolhemos dois desses CDs, o primeiro denominado ATITUDE III, lançado em 1999 e coordenado por membros de bandas de Fortaleza e Brasília, que contou com a participação de grupos de São Paulo, Fortaleza e Brasília. Já o segundo chamado de "32 Ensaios Anti-Imperialistas" foi lançado em agosto de 2004 tendo sido organizado pelo selo independente Pecúlio, da cidade de Santos em São Paulo, tendo a participação de grupos e personalidades de quase todos os estados do país.

Além do conteúdo musical, ambos trazem discussões políticas, questionamentos sobre as práticas da indústria fonográfica. Uma delas é a questão do preço que vem cunhado no encarte. Enquanto um cd lançado por uma grande gravadora custa em torno de R\$ 25,00 (vinte e cinco) reais, os cds cooperativados variam de oito a dez reais. Com as despesas postais, ficam em torno de treze reais.

O ATITUDE III, por exemplo, coloca a questão do racismo e do preconceito racial, utilizando como símbolo o ativista negro norte-americano Múmia Abu Jamal, condenado a morte pelos tribunais dos EUA por ter sido acusado de assassinar um policial branco. A condenação de Jamal, em 1998, mobilizou militantes, grupos de rock, artistas, entidades de defesa de Direitos Humanos do mundo inteiro, entre elas a Anistia Internacional.

Foram criados comitês em diversas partes no mundo no sentido de arrecadar fundos para o custeio de advogados e difusão das idéias anti-racismo. Parte da venda do referido CD foi destinada ao Comitê Pró-Múmia, organizado por ativistas na cidade de Santos.

Em todos os volumes do CD Atitude levantamos uma bandeira de luta: dessa feita, o tema abordado em nosso terceiro volume é o preconceito

racial, do qual Múmia Abu-Jamal e tantas outras pessoas são vítimas cotidianamente, infelizmente, existem seres humanos que julgam-se superiores a outros em razão da cor da pele, extrato bancário, cargo e função que ocupam em determinada instituição, nível de escolaridade...são várias as razões que conduzem ao preconceito e são várias as formas que podemos combater a proliferação e aniquilar essa doença chamada PRECONCEITO RACIAL. Esse cd... é apenas uma dessas formas. REAJA CONTRA O PRECONCEITO RACIAL!!!” (Cd Atitude III).

O “CD 32 ensaios anti-imperialista” coloca uma discussão muito presente que é a da cópia livre. Enquanto as multinacionais do disco fazem campanhas anti-pirataria os grupos participantes e o selo Pecúlio incentivam copiar livremente a sua produção. Segundo eles, o objetivo maior é a difusão das idéias contidas no CD e não o lucro. “Trata-se de uma forma de constranger o inimigo” (a indústria fonográfica).

Além da participação dos grupos musicais, o CD traz depoimentos de lideranças ligadas a movimentos ambientais, étnicos, raciais e sociais. Destaca-se também a participação do Centro de Mídia Independente (CMI) e do jornalista José Arbex, da revista Caros Amigos.

A idéia do cooperativismo funciona também quando o CD vai para a fábrica para ser prensado. Os valores de uma prensagem de 1000 cópias variam entre 2.700 e 3.000 reais. As despesas são rateadas entre os participantes igualmente. No início do acordo também é decidida a quantidade de cópias que vai ser utilizada na divulgação em sites especializados, revistas, fanzines e outras publicações do gênero.

Outra forma de escoamento dessa produção são as apresentações musicais dos grupos, onde são montados stands, ou “banquinhas” como preferem chamar. Assim é privilegiado o contato direto dos músicos com o público, evitando a figura do atravessador, que segundo os mesmos só serve para encarecer os CDs.

Diante do exposto percebe-se que tais iniciativas abrem espaço para discussões profundas não só no campo da música, mas também da distribuição da riqueza, do mercado, da educação, do monopólio dos softwares, da forma de arrecadar e distribuir os direitos autorais dos músicos, escritores e compositores. O modelo das grandes corporações não tem se sustentado, nem tampouco oferecido respostas a esses grupos sociais. Por outro lado, o advento da internet abriu uma fissura que parecia intocável, fazendo com que um novo modelo de organização e produção seja disseminado.

Referências Bibliográficas

- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.
- CORRÊA, Tupã Gomes. *Rock nos passos da moda: mídia, consumo x mercado cultural*. São Paulo: Papyrus, 1989.
- HOBBSBAWN, Eric. J. *A era dos extremos*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MENDONÇA, Amaudson Ximenes Veras. *A música Underground em Fortaleza: resistência ou crise de identidade?*. Fortaleza: Do it your self editora, 1998.
- NEHEMIAS, Jr. Gueiros. *O direito autoral no show business*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.
- RIFKIN, Jeremy. *O século da biotecnologia*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- SADER, Emir. *O Anjo Torto: esquerda (e direita) no Brasil*. Brasiliense: São Paulo, 1995.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. "Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica." in: CASSINO, João e SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (Orgs). *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003. (páginas 17 a 47)

VALOIS, Djalma. "Copyleft" In: CASSINO, João e SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003. p. 287-317.

Fontes primárias pesquisa

CD Atitude, Brasília/Fortaleza, v.3, 1999.

32 Ensaio Anti-imperialistas, Santos, São Paulo, v. 1, 2004.

DOS SONHOS DE SCHILLER AO ESTADO ESTÉTICO NO SÉCULO XXI: DEVANEIOS E CAMINHOS – POSSÍVEIS? – PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA HUMANIDADE

ANA CRISTINA DE MORAES

Introdução

Este texto está composto em forma de cartas, assim como o é a obra de Schiller aqui analisada – “Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade”.

Coloquialmente apresento minhas implicações e interesse pela obra de Schiller, bem como algumas de suas idéias que mais me chamaram a atenção.

Percebo que sua proposta de criação de um Estado Estético é muito pertinente e atual, mesmo se constituindo como um ideal difícil de se tornar real e generalizado (frente a multiplicidade cultural e aos limites sócio-estruturais de nossa sociedade), sendo necessário a existência de muita gente sonhadora e criativa para uma aproximação a esse ideal em alguns espaços de sociabilidade.

Schiller, ao propor uma estética comportamental através da educação dos sentidos, realça o trabalho educativo como fundamental nesse processo, pois o mesmo poderá promover uma transformação substancial nos valores e nas sensações dos educandos.

Com esta perspectiva, instigar o desenvolvimento do senso estético das pessoas me parece algo de primeira ordem de necessidades. Aliás, a educação de modo geral, é uma política que deve ser tida como prioritária e executada em caráter emergencial, sendo mesmo necessário decretar “estado de calamidade pública” frente à problemática situação educacional brasileira onde, por exemplo, professores têm uma formação precária, as escolas e universidades, em geral, demandam uma estrutura física e humana mais adequados – em quantidade e qualidade – dentre tantos outros problemas sócio-econômico-culturais vivenciados pela população.

Nesse contexto, como promover uma elevação cultural do nosso povo sem esforços voltados à implementação de um projeto educativo consistente e conseqüente? De que

modo a criatividade, a sensibilidade, a razão, a corporeidade e a espiritualidade serão aprimorados conjuntamente, se não através da educação formal que tenha como eixo uma educação estética?

Schiller é, pois, uma referência essencial nos projetos político-pedagógicos da atualidade, principalmente pelo seu desejo de instituir a arte como ponte para o desenvolvimento da educação estética da humanidade.

Carta I

Como me aproximei de Schiller? Essa é uma longa história, mas vou abreviá-la.

Fui apresentada às “Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade” através de um amigo – Dalton Walbruni – filósofo que, em conversas à toa, expunha-me algumas importantes idéias tratadas por esse e outros filósofos. Isso ocorreu a pouco mais de dois anos, período em que eu concluía o mestrado. O estranho é que, no mestrado em educação – UFC – nem se tocava no nome de Schiller, como uma referência no pensamento filosófico-educacional.

Nesse período, Dalton escrevia uma peça teatral sobre as idéias de Schiller: “O Suicídio de Schiller na Indústria da Morte”, em que ele fez um confronto entre o ideal estético desse filósofo e a apropriação desse ideal pela indústria do consumo na atualidade, que atualizou e distorceu toda a proposta de Schiller para gerar lucro máximo e padronização comportamental. A “Indústria da Morte”, que é a “Indústria do Consumo” transformou os artistas-pedagogos em apresentadores de TV – Xuxa, por exemplo – além de apropriar-se da idéia de “Estado Estético” como “Estado Midiático”. É ou não um grande motivo para o Schiller desejar cometer um justo e consciente suicídio?

Todo esse drama merece ser lido (ou “degustado”, nos termos de Dalton Walbruni), por apresentar, artisticamente, as idéias de Schiller para uma educação estética da humanidade, bem como por apontar – no mesmo texto – algumas perspectivas de outros filósofos de diferentes épocas.

Foi a partir de lúdicos diálogos com esse amigo – em mesas de bares e não entre paredes acadêmicas – que

me apaixonei pelas cartas de Schiller e me motivei para lê-las mais detidamente.

Carta II

Para uma breve biografia, aponto alguns fatos da vida e da obra de Johann Christoph Friedrich Von Schiller (1759–1805) que considero mais relevantes para a apreciação do(a) leitor(a) desta carta.

Filósofo alemão, nascido na cidade Marbach (Wuerttemberg), Schiller é filho de um cirurgião militar – Johan Kaspar – e de Elizabeth Kodweis (filha de um taberneiro).

Pelo fato de o pai mudar-se constantemente com a família para lugares diversos pela sua condição de militar, Schiller teve a chance de trocar seus estudos das leis, a que fora obrigado pelo duque de Wurttemberg Karl Eugen, para medicina em Stuttgart (1775).

Tornou-se também, em sua juventude, importante dramaturgo, sendo sua primeira peça teatral escrita entre 1777 e 1778 enquanto estudante. Esta peça – *Die Räuber*, *Os Assaltantes* – é um

[...] drama entre dois irmãos em que um é deserdado devido a intrigas feitas pelo outro, e se torna um assaltante até se convencer de que o crime nunca haveria de reparar sua perda. (COBRA, 2003, p.01).

Nesta obra ele expressa sua revolta contra a tirania do regime militar de sua época, bem como as influências que recebeu do pensamento de Rousseau e dos poetas do movimento *Sturm und Drang*. O próprio Schiller financia a publicação de sua peça, que se torna um grande sucesso.

Em 1780, forma-se em medicina e logo é designado para servir no regimento em Stuttgart. Ao ausentar-se de Stuttgart para ver a primeira representação de sua peça em Mannheim (em 1781), é preso por quinze dias por ordem do duque, ficando proibido de escrever para o teatro.

Outra obra importante de Schiller, também escrita em sua juventude foi *Kabale und Liebe* (Amor e Intriga), escrita em 1784. Em 1785 escreveu *Dom Carlos, Infant von*

Spanien, que descreve o conflito entre o rei Felipe II, da Espanha, e seu filho Dom Carlos, que ama sua madrasta, segunda mulher de seu pai. Nesta obra, Schiller expressa idéias de liberdade intelectual e política, sob uma ótica rousseauniana.

Toda a sua vida foi marcada por dificuldades financeiras, o que não o impediu de continuar escrevendo, pois alguns amigos como Christian Körner, o ajudavam a manter-se. Assim, vivendo às expensas deste amigo, escreveu em 1786 *Der Verbrecher aus Infamie*.

Já famoso, foi a Weimar, em 1787, onde publicou no jornal *Der Teutsche Merkur* (Mercúrio Alemão) o poema "Die Künstler" (O Artista), sobre o papel das artes como grande força civilizadora. Foi também em Weimar que tornou-se amigo de Goethe, tornando-se colaboradores nos trabalhos de publicação.

Schiller casa-se em 1790, com Charlotte Lengefeld, mulher culta e de boa família, com quem teve dois filhos e duas filhas. O mesmo morre em Weimar, em 1805, aos 46 anos.

Schiller conviveu em meio a todo um espírito iluminista, onde se enfatizava a supremacia da razão, a construção de um estado leigo e a valorização do saber científico como fundamentos para a realização do progresso da humanidade. Com esses ideais, preconizados pela Revolução Francesa, a burguesia encontra um suporte para sua ascensão política. O que então diria Schiller sobre todo um cenário histórico que rumava para um estado de dominação ideológica racionalista guiada por princípios individualistas, consumistas e castradores das virtudes e da criatividade dos sujeitos? Isso é assunto para a próxima carta.

Carta III

Uma carta para tratar das "Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade". Esta, porém, terá um papel de fazer apenas uma introdução geral de algumas idéias expostas por Schiller.

As cartas escritas por ele eram enviadas ao príncipe dinamarquês Frederico Cristiano de Augustenburg, que em

1791 lhe oferecera uma pensão de mil “Taler” durante três anos, o que lhe possibilitou a intensificação de estudos sobre a obra de Kant.

O início da escrita destas cartas data de 1793, que logo foram publicadas. Porém, em 1794, o castelo de Christiansburg em Copenhague foi destruído por um incêndio e, juntamente com ele, as “Cartas” de Schiller enviadas ao príncipe:

Muito mais tarde foram encontradas algumas cópias fragmentárias, feitas por amigos estudiosos do príncipe. O próprio Schiller, porém, tornou a redigir as cartas nos fins de 1794 e início de 1795 e, nesta forma mais acadêmica e rígida, a obra chegou a nós. (ROSENFELD, In SCHILLER, 1991, p. 23).

A tradição iluminista de Schiller faz-se refletir em suas “Cartas Sobre a Educação...”. Sonhador, muito sonhador, ele apresenta um “Estado Estético” de modo tão convincente e eticamente tão próximo da perfeição (belo) que fico até desejando (apolineamente) vivenciá-lo.

Contudo, Schiller não nega as contradições e as adversidades nesse Estado; ele traz um modelo diferenciado do instituído sendo esse modelo mais reflexivo, com um olhar mais ampliado sobre as possibilidades inovadoras da vida social:

[...] será ainda muito imperfeita uma constituição de Estado que só saiba alcançar a unidade pela negação da multiplicidade. O Estado não deve respeitar apenas o caráter objetivo e genérico dos indivíduos, mas também o subjetivo e específico; não deve, pela instauração do reino da moralidade, despovoar o reino da aparência. (SCHILLER, 1991, p. 45).

Nessa nova composição estatal, a pluralidade cultural passa a ser valorizada e respeitada, levando-se em consideração tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos nos processos de sociabilidade.

No pensamento de Schiller é dada ênfase à sensibilidade e à intuição, sendo estas interligadas à razão, voltadas para a percepção e para a criação da beleza. Para ele, a sensibilidade é fundamental, pois pela sensibilidade, atingir-se-á um progresso social ético. Além disso, a liberdade é criada pela sensibilidade, ou seja, tornando-se os sujeitos mais perceptivos e criativos, a sociedade poderá ser construída em alicerces eticamente fortalecidos.

Nessa sociedade utópica, Schiller busca um ideal de homem propondo uma estética comportamental sendo esta uma formação moral geradora de virtudes capazes de elevar e enobrecer o espírito do homem: “O homem bem formado faz da natureza sua amiga e respeita sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio” (Idem., p.46).

Para a realização da tarefa de possibilitar uma educação moral, delineando uma estética comportamental, ele apresenta a figura do artista-pedagogo e político. Este, que necessariamente precisa ser criativo e virtuoso, com uma visão de totalidade capaz de perceber a transversalidade entre razão e emoção (ou sentimento e saber), com o intuito de promover uma educação efetivamente integral:

A educação do sentimento, portanto, é a necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do saber. (Idem., p.62).

A percepção das transversalidades entre as várias dimensões humanas possibilita uma maior clareza da necessidade que a humanidade tem de rever e construir seu(s) projeto(s) educativo(s), com o intuito de aperfeiçoá-lo(s) rumo à criação do tão sonhado – por Schiller – Estado estético.

Schiller faz uma crítica ao predomínio da razão na sociedade moderna, denunciando todos os problemas sociais gerados:

Foi a própria cultura que abriu na humanidade recente esta ferida. Tão logo a experiência acrescida e o pensamento mais preciso tornaram ne-

cessária a separação rigorosa das ciências, enquanto, por outro lado, surgia o mecanismo intrincado dos Estados, pedindo a delimitação dos estamentos e dos negócios, rompeu-se a unidade interior da natureza humana e uma luta ruinosa separou as suas forças harmoniosas. (Idem., p.52).

Em sua crítica ao predomínio da razão, Schiller aponta alguns problemas em relação às idéias de Kant (as quais se debruçou profundamente), que valoriza demasiadamente a racionalidade humana. Segundo Kant, a mesma deveria dominar os desejos e os sentimentos.

Por outro lado, mesmo incorporando algumas propostas de Rousseau, Schiller faz também uma crítica a este, afirmando que a natureza humana (os instintos, os sentidos) por si só podem ser ofensivos ao próprio homem. Nesse sentido, ele defende o entrelaçamento equilibrado entre razão e sentidos.

Com respeito a Rousseau, Schiller considera que a natureza (nossas inclinações) não é mestra confiável, pois suas lições muitas vezes chegam perto de aniquilar o homem. Com respeito a Kant, acha que seguir exclusivamente a razão, simplesmente levaria a uma forma de opressão política. De um lado o retorno à selvageria, de outro o cansaço e o desestímulo. (COBRA, 2003, p. 2).

A ênfase à razão – fortemente tutelada pelo capitalismo – muito presente em nossa sociedade, vem tornando os indivíduos bem mais cansados e conseqüentemente menos criadores e mais voltados ao consumo e à reprodução de uma idéia ou de um produto já instituídos. Isso se verifica frente à própria complexificação da vida contemporânea com seus ritmos acelerados e sua carga excessiva de informações muitas vezes desconexas. Essa realidade se reflete até mesmo na pretensa leveza da poesia:

Há muito tempo não escrevo um poema
Muito menos desenvolvo uma dança
É que às vezes,
a dura rotina mexe,

Com o meu 'hábito'
De ser criança.
Mas em tempos o desejo bate
Desejo de querer voar
E aí a emoção avança
E faz meu coração cantar.¹

Com toda a cultura racional instituída, Schiller aponta um fato muito relevante em relação às barreiras na criação do Estado estético (ou, "terceiro estado", como ele mesmo denomina):² a forma de atuação do Estado Moderno.

Toda melhoria política deve partir do enobrecimento do caráter – mas como poderá enobrecer-se o caráter sob a influência de uma constituição estatal bárbara? Para esse fim seria preciso encontrar um instrumento que o Estado não dá e abrir fontes que se conservem limpas e puras apesar de toda a podridão política. Cheguei ao ponto a que aspiravam todas as minhas considerações até aqui feitas. Este instrumento está nas belas-artes, estas fontes abrem-se em seus modelos imortais (p. 63).

Como saída possível, do Estado bárbaro rumo ao Estado estético, Schiller propõe a apropriação das belas-artes – numa perspectiva tanto de criação como de apreciação – com o intuito de promover uma educação estética capaz de elevar os espíritos, formando sujeitos permanentemente criativos, autônomos, propositivos e flexíveis:

a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p.21).

¹ Poema que fiz no momento de composição de minha dissertação de mestrado (2002). Foram instantes de trabalho intenso, porém, de muitos prazeres.

² O Terceiro Estado, segundo Schiller, é o estágio de equilíbrio entre razão e sensibilidade. Nessa nova realidade, razão e emoção vivenciam uma experiência de hibridação.

Carta IV

Na tentativa de fazer uma atualização dos sonhos de Schiller, cairei em alguns devaneios no decorrer desta carta, expondo algumas crenças pessoais – ingênuas, talvez. Mas devaneio é assim mesmo.

Assim como os instrumentos corporais, também a imaginação do homem tem seu livre movimento e seu jogo material; exercita sua espontaneidade e liberdade sem qualquer relação com a forma. (SCHILLER, 1991, p. 144).

Ao refletir sobre as possibilidades de instauração de um Estado estético schilleriano na nossa sociedade, eu me questiono: mais um devaneio estéril ou uma lúdica possibilidade de transformação social?

Como importante caminho idealizado por Schiller, tem-se algo imprescindível: a vitalidade do artista-pedagogo. Arte-educação adquire então, um lugar especial no processo de formação do Estado estético. Aliás, a arte-educação é, em Schiller, o caminho ou o projeto que fundamenta a educação estética dos indivíduos. Se há educadores que desejam a emersão de alunos sensíveis e criativos, precisarão eles tornar-se arte-educadores, adquirindo um olhar e uma escuta sensíveis, bem como uma aura inovadora, singular, além de produzirem arte, devendo também estimular essa produção nos educandos, porém,

A produção artística não deve ser apenas uma manipulação mecânica de materiais e apreensão de técnicas, mas estar estreitamente vinculada a uma consciência cultural e histórica, onde a expressão se manifesta com propriedade. A história da arte e da cultura deve ser algo vivo e ágil, onde o importante não é um estudo cronológico, mas uma perspectiva inter-relacionada com as produções artísticas, com os conceitos estéticos das diferentes épocas e com o próprio meio social em que determinada expressão artística se dá. (OSINSKI, 2001, p.110).

Nesse sentido, a proposta de educação estética não se limita a produzir mais obras de arte, mas também visa aguçar a percepção das pessoas como sujeitos históricos e culturais que estão presentes num dado contexto, transformando-o e sendo por ele transformado.

Para tal empreendimento educativo a escola, como um dos espaços mais legitimados para promover a educação formal (orientada e não-espontânea) precisa desenvolver uma proposta pedagógica de caráter mais lúdica e estimuladora do ato autônomo e criativo e não do ato meramente reprodutivo.

Os professores precisarão adquirir uma formação integral, ou seja, incorporar um perfil que ao mesmo tempo aguçe todos os sentidos, numa relação transversal entre razão e sensibilidade.

O trabalho de desconstrução permanente e rigorosa dos valores e modelos comportamentais impostos pela mídia será um imperativo árduo sendo este, tanto tarefa da escola como das famílias e de diversas instituições sociais que anseiam por uma realidade que garanta o brilho do papel da estética como força propulsora da civilização.

Juntamente a tudo isso, o estágio de ilusão e devaneio deve ser avançado, para que se possa idealizar o Estado estético, bem como ser artista o suficiente para criar formas e concretização dessa realidade. E o caminho dessa concretização é a educação formal consistente, direcionada para a elevação dos espíritos e das virtudes humanas. Mas essa educação precisa se constituir num esforço de busca da autonomia do pensar e do agir por parte dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.³

Vale reforçar a lembrança de que a capacidade de devanear é uma condição inerente ao ser humano. O devaneio representa uma brincadeira, uma diversão do pensamento, o que pode também se tornar razão, afinal, a história da ciência e da filosofia nos mostra que grandes idéias e/ou

³ A idéia de ensino-aprendizagem aqui exposta reflete a perspectiva freireana de educação, em que tanto o educador quanto o educando ensinam e aprendem, mediatizados pelo constante diálogo e pelo desejo de construção do conhecimento.

grandes manifestações do pensamento racional são originados de “viagens” dos cientistas, devaneios necessários ao processo criativo.

Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte. (BRASIL, 1997, p.34).

Por que então o Estado estético não poderia existir um dia? É uma possibilidade, mas precisa começar agora a ser elaborado por muita gente e essa gente precisa se esforçar para se aperfeiçoar moral e artisticamente e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de outros aprendizes.

Os caminhos são errantes na construção do Estado estético. O andarilho que busca esse Estado precisa sonhar muito, até atingir um estágio de ilusão e devaneio que lhe torne inspirado, criativo e propositivo. E tem que sonhar bem acordado, atento às novas idéias, pois:

Ficamos mais receptivos às sugestões da mente inconsciente nos momentos de devaneio, quando não estamos pensando em nada particular. Por isso, o ‘sonho acordado’ é tão útil na busca da criatividade. (GOLEMAN, 1992, p.16).

Por causa disso, as instituições educativas, dentro do percurso de seu projeto político-pedagógico, precisarão elaborar ações de exercício da liberdade entre os educandos. Ações autogestionadas pelo grupo e o estímulo à constante expressão artística, são exemplos significativos.

No Estado estético, é tudo livre cidadania, mesmo o instrumento servil tem seus direitos iguais aos do mais nobre, e o entendimento que pela violência submete à sua finalidade a massa moldável é obrigado, agora, a pedir-lhe o assentimento. No reino da aparência estética, portan-

to, realiza-se o ideal da igualdade, que o sonhador tanto amaria ver realizado também em essência. (SCHILLER, 1991, p.150).

Nessa perspectiva, a sociedade teria um cenário radicalmente diferente do que hoje vivenciamos, com sujeitos ativos, conscientes de si e autônomos, interagindo em liberdade nos limites, é claro, do exercício da liberdade do outro.

Existirá, entretanto, tal Estado da bela aparência, e onde encontrá-lo? Como anseio, ele existe em todas as almas nobres; quanto aos fatos, iremos encontrá-lo, assim como a pura igreja e a pura república, somente em alguns poucos círculos eleitos, onde o comportamento não seja governado pela parva imitação de costumes alheios em lugar de sê-lo por sua própria bela natureza, onde o homem atravesse as mais intrincadas situações com simplicidade audaz e calma inocência, não necessitando ofender a liberdade alheia para afirmar a sua, nem desprezar a dignidade para mostrar graça. (p.151)

Schiller mostra, assim, que o projeto de composição do Estado estético não se exerce de modo homogêneo, muito menos generalizado. Ao contrário, ele possui uma natureza plural e pode se manifestar em diversos espaços institucionais.

Ao findar estes escritos, percebo: é noite de lua cheia! Entre mim e ela, a janela. E uma fugaz sensação de estar sob constante vigilância:

A lua me segue atenta.
Um olho que não pisca.
O olho de Deus? Um "panopticon"?
Olho de prata?
Ou uma afta na boca do céu???

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOS SONHOS DE SCHILLER AO ESTADO ESTÉTICO NO SÉCULO XXI:
DEVANEIOS E CAMINHOS – POSSÍVEIS? – PARA UMA EDUCAÇÃO...

COBRA, Rubem Queiroz. *Friedrich Schiller*. Cobra Pages – Disponível: <<http://www.cobra.pages.com.br>>. Acesso em: 2003.

GOLEMAN, Daniel., KAUFMAN, Paul., RAY, Michael. *O espírito criativo*. São Paulo: Cultrix, 1992.

OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991.

WALBRUNI, Dalton. *O suicídio de Schiller na indústria da morte*. Fortaleza: Editora Gráfica, 2005.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO POLÍTICO-ESTÉTICA: O PERSONAGEM COMO PROBLEMA

ANGELA BESSA LINHARES

Poder-se-ia dizer que se abre a tenda do Grupo Formosura de Teatro. Um grupo que, como vamos contar, durante um período significativo experimenta o ensino do teatro de bonecos, feito mediante uma experiência de projetos de trabalho em arte, com um conjunto de trinta jovens.

Em meio a uma história de décadas, onde desde esse tempo atuo como dramaturga do grupo, pensando o que seria a arte popular e sempre atuando com ela, escolho dividir algumas reflexões sobre a construção da cena teatral assim partilhada. O Grupo Formosura caracterizou-se por um tipo de teatro que, ainda que guardasse a espontaneidade e humor, comuns à tradição de brincantes populares, tentou sempre buscar o que dizer e a forma de dizê-lo, a partir de uma continuada reflexão sobre a educação político-estética, por último com uma marcada perspectiva espiritualista.

Pensando a cena teatral e a produção dela nesses parâmetros, Graça Freitas e suas filhas atrizes Marina e Vitória, Antônio Rodrigues, estudiosos das prisões e ator, eu e Caciana — minha filha, psicóloga — pensamos esta experiência educativa em trabalho, com as artes do teatro de bonecos, em particular, para os filhos e filhas de mulheres detentas no Presídio Feminino Auri Moura.

Pensamos que essa experiência, de cerca de seis meses (repetida por três vezes com novos jovens), deveria ser feita em um processo de construção do espetáculo; assim, não separaríamos o aprendizado em teatro de uma prática que deveria ter seu produto final. Para tanto, perguntamos: que espaços culturais vivenciam esses jovens e que referências fundamentais marcam suas vidas?

Em *raps* que compusemos, como apresentações, o esforço que fizeram para lembrarem-se do que “queriam ser”, chocou-nos, por instantes. Esse era o momento em que acontecia um “branco”, como se diz em teatro — e que se manifesta como uma espécie de estado de *absentia* (ausência). Falavam de futuro após a longa hesitação, como

quem canta uma canção estrangeira, em uma língua que não se domina, repetindo-se aleatoriamente as palavras, sem se saber o que significa, só se decorando sons. Nesta hora estrangulava-se o domínio do “dito sobre si”, pelos outros internalizados e o do desejo mais secreto que acalentavam de transpor determinantes sociais tão vincadas?

Notamos pelos variados índices – os signos dos gestos, expressões fisionômicas, detalhes das situações de participação grupal, além da própria fala do *rap* – que contavam de si como se vivessem instantâneos. Com o contexto todo da convivência diária nos meses seguintes, vimos que esta impressão continuava. Como partir de certa dissolvência do sentido de história que se observava? Que experiências haviam esfacelado esse sentido de história, que sedimenta um mapeamento afetivo do mundo? Esvaía-se, também, o sentimento de pertencer a algum lugar enquanto grupo, classe social ou cultura? Como lidar com a singularidade de terem em comum o fato de serem filhos e filhas de mulheres apenas?

Podia-se supor que os jovens registravam uma das características do que se diz Jameson do período pós-moderno: a falta de profundidade na vivência do tempo, enquanto futuro e memória-experiência, fariam com que a vivência do tempo maciço se esvaísse para a experiência espacial? A noção de espacialidade substituiria a de temporalidade? O lugar social de consumidores que se lhes dava estaria a hipertrofiar esse papel (ambíguo, pois justamente estavam lesados de possuir bens e ter acesso a serviços e projetos de futuro básicos), no qual colavam sobre si conteúdos alienantes dos meios de comunicação de massa?

Qualificando a Experiência: os Projetos de Trabalho em Arte

Ao pensar as linguagens da arte, no movimento de construção dos sentidos, situamo-las no seio de uma cultura e da crítica dela: esse fenômeno híbrido, que vive em meio a conflitos. As perdas, o sofrimento social e pessoal evidentes, levavam os jovens a um processo de reterritorialização no plano simbólico, que tentamos examinar: tínhamos, pois, uma perspectiva educacional, a ser vivida mediante processos de aprendizagem em arte. A arte em

educação não deveria fazer perder de vista situações de estudo, que poderim ser qualificadas também como projetos de trabalho. O trabalho tido como princípio educativo nos leva a tratá-lo de um modo especial – e, por isso, também nele se discute as outras experiências e modos do trabalho acontecer. Mesmo que possam confundir-se socialmente, os projetos de trabalho em situações de educação contêm sua especificidade. Assim é que diríamos haver especificidades por serem “projetos de trabalho em contextos educacionais”; vejamos:

- a ação educativa em arte, que utiliza como via de ensino projetos de trabalho, deve fazer comportar produtos finais ou pontos de chegada que atuem de modo crítico, intervindo nas realidades e práticas sociais que constituem o mundo dos sujeitos que se educam;
- a ação que envolve projetos de trabalho com arte, por ter o caráter educacional, possui especificidades: não funciona ao modo de uma empresa capitalista, cujo objetivo é predominantemente o lucro – embora envolva renda, como se disse e (ou) a discussão da ressonância do seu produto no corpo social;
- por ser ação em educação, deve envolver os conteúdos teórico-metodológicos a serem ensinados no fazer que é trabalho. Isso significa que não se deve ter apenas ações ‘de ponta’, que reduzem o fazer a um nível prático que na verdade fica sendo limite, se não se tenta trabalhar os conteúdos que embasam os fazeres e toda a produção de sentidos que se dá nesse percurso desejante. Tampouco se deverá abster-se da concretude de se chegar a ‘formar obras’, que de alguma forma funcionem como produto final – associando-se a ação a saberes que as orientam.

Neste pensamento, íamos estudando com os jovens técnicas circenses, capoeira, representação na cena dramática (trabalho do ator), construção de bonecos, técnica vocal e canto, leitura e produção textual – e, aos poucos, fomos adensando nosso olhar para a construção do espetá-

culo. Ah, havia um módulo que perpassava todo o aprendizado: Leitura da Experiência em curso.

É dentro deste recorte que pensamos o personagem como problema: como fazer a escuta de nós próprios em diálogo com esse 'outro ser' que nos interpela, que nos descentra e nos fala de mundos? Os jogos dramáticos e teatrais que fizemos funcionavam como uma grande filmadora, que trazia as falas e imagens dos jovens, em seu espanto inaugural de virem misturadas aos filtros da ficção. A ficção assegura as distâncias, permite o estranhamento fundamental para que se possa olhar o que se é como um Outro; ainda, permite um diálogo fértil com o que o simbolismo do teatro dissimula de nós próprios.

Uma jovem aprendiz do teatro, em um jogo teatral feito por nós, disse dessa arenga do eu com o personagem:

O Outro sou eu mesma. Não entendo isso do personagem não ser eu. Não sou eu que tou fazendo e sentindo aquilo tudo ali, em cena? Então sou eu. De outro jeito. O personagem é que tá fazendo isso? Não. O personagem sou eu. [...] Eu queria falar da gente e não desse negócio de personagem. O que eu queria era entender melhor a minha vida. O personagem que se lixe. Que entre na nossa história.

A fala da moça, suscitava questões. O "lugar do personagem" é um dos pontos para onde vão convergir e de onde vão divergir olhares diversos sobre a cena teatral. A fala da jovem, ora parecia insurgir-se contra esse Outro que lhe roubava a vez de dizer, ora parecia advogar para si a profundidade e a autoria do vivido, que se punha assim por meio do trabalho com o personagem. Também poder-se-ia supor que o desejo que os movia a estarem ali não era exatamente a escolha do teatro como vida, mas uma estratégia que poderia lhes facilitar o entendimento do que viviam. E, até, possibilitar o vislumbre de uma 'saída' para suas escolhas de trabalho. No concreto, estas perguntas se postavam para nós com sua simultaneidade. A questão posta "o personagem sou eu", nos levava a outra: o que acontece de especial com esse 'eu' no momento da criação do personagem?

gem? As estratégias de trabalho com o personagem na cena teatral haviam, historicamente, funcionado como divisor de águas entre várias tendências de pensamento artístico. De Barba, tomamos a reflexão sobre a necessidade de uma desautomação do corpo, ativação a novos estados mentais e a conseqüente criação de *equivalentes(do texto) no corpo em cena*, mediante:

- o trabalho com o momento chamado por ele pré-expressivo, onde ocorre o silêncio das formas convencionais de sentimento, fala e expressão, em busca de uma 'escuta' nova, não obstruída por automações do gesto e movimento corporal (desautomatizar desde o nível físico);
- a necessária cessação do predomínio do mundo verbal para a 'chamada' a outros estratos perceptivos e expressivos, por meio da busca a movimentos extra-cotidianos, capazes de carrear as novas energias e vibrações conseguidas através da 'escuta' realizada mediante o trabalho corporal. Aqui se fazia contato com os novos sentidos.

Chama atenção Barba – e esta será a pedra de toque de suas reflexões – que nosso corpo está eivado de estereotipias do cotidiano e precisamos, portanto, liberar uma energia aprisionada nestes automatismos, que será a base da expressividade cênica. E a base também da pesquisa a movimentos extra-cotidianos, que possam ampliar a energia e o poder do corpo em cena.

Também se assinala nas reflexões de Barba a percepção da diferença fundamental entre a palavra escrita e a falada. A natureza linear, 'como o desenrolar de uma meada', da escrita, segundo o teatrólogo seria bem diversa da gestual, da experiência das ações, como ele diz, com a simultaneidade de planos perceptivos que suscita. A por ele chamada 'contemporaneidade da ação', evocada com a presença humana em sua rica gestualidade, convoca vários níveis de organização da experiência a se fazerem presentes.

Ora, no trabalho com os jovens víamos que os exercícios de "representar o vivido", apresentavam acento marcadamente naturalístico, que nos prendia a uma con-

cepção de teatro excessivamente realista. Na sua justa medida, quando se trabalha a partir das noções que as pessoas têm de teatro, porém, são válidos: são base para elaborações de sentido e estéticas. Trazem o mundo da vida para ser 'lido', co-habitando o próprio corpo cênico, mas agora com o distanciamento produzido pelo jogo, recepcionado pela consciência que relê a ação, verificando-se um o estranhamento produzido que vai permitir também que o trabalho do sentido aí se instale.

Este espaço de fala crítica, portanto, feito por meio de jogos que 'contam' recortes de suas histórias de vida, se vitais para o grupo, inclusive como momento em que o coletivo de jovens relê o vivido enquanto grupo, derrapa para alguns caminhos que obstaculizavam a chegada de outras compreensões. A idéia de que teatralizar seria fazer uma cópia o mais fiel possível do real fica difícil de ser retirada. Por exemplo, a idéia de que uma coisa só vai acontecer em cena se tiver 'fala', é um subproduto desta hipertrofia do naturalismo em teatro. A insistência e acento grande no verbal trazem dificuldades de se pensar o corpo inteiro do ator como significante fundamental na cena. Um dos vícios costumeiros era o jovem, ao ir 'fazendo' a cena e, em dado momento em que não encontrava a gestualidade de seu dizer, o que seria um obstáculo importante de ser pesquisado e transposto, parava de repente de atuar e 'explicava', verbalmente, o que ele queria dizer. Em nome destas possíveis derrapagens, contudo, não se pode jogar toda essa crônica cênica do vivido fora. Aí haviam sentidos que eles queriam buscar, tateamentos expressivos que eles desejavam laborar.

Outro problema, decorrente deste uso que os jogos fazem dos recortes da vida, era a dificuldade para se trabalhar, depois, a ficção. Poder-se-ia pinçar elementos dramáticos a partir do vivido e posto em cena desta forma, por estes jogos, mas seria imprescindível que se fizesse um trabalho de ficcioná-los e de procurar uma melhor linguagem, cênica, para dizer, que 'descolasse' do realismo fácil do que fora mostrado impulsivamente, sem o trabalho maior de ator. Como dissemos, esses "retratos da vida", como diziam, tinha seu valor, mas deveria ser alimentado com uma nova direção:

- a que leva a pesquisa da gestualidade do ator na direção de movimentos extracotidianos;
- a que propõe uma fuga do naturalismo exacerbado, ao mesmo tempo em que insiste em um trabalho em torno da 'linguagem' da cena (problematizando a representação), que 'descola' do real;
- a que suspende o realismo e passa a ficcioná-lo, guardando seus elementos primordiais da matéria de vida que ele trouxe..

O modo de realizar este caminho envolveria, pois, um trabalho da corporalidade que, em alguma medida, teria seu lugar no desenvolvimento da pesquisa em torno do código (da cena teatral). Dessa forma, pensamos que se faria necessário, por caminhos diversos e com níveis de intensidade variadas, o trabalho de codificar as ações corporais (fazê-las espontaneamente, pensá-las e recontá-las de formas novas), 'descolando' do realismo no sentido estrito. Burnier (1994, p. 91) desenvolveu um trabalho intitulado *mimesis corpórea*, mostra-nos um modo de sair do real para ficcioná-lo; por exemplo, propõe que se observe um personagem exaustivamente, imitando suas ações físicas. Para isso, cada ator deve pensar sua forma de anotá-las e, depois, repeti-las uma a uma em seu próprio corpo. Abandonando algumas dessas ações físicas, tentaria, então, pensar uma seqüência delas, o que se pode dizer que já induz pensar em um contexto de significação que não derrape para as soluções fáceis da fala.

Outras formas podemos utilizar para alcançar o mesmo objetivo, por exemplo: as que misturam recortes dramatúrgicos com caminhos dessa natureza, voltados para ações físicas que se destacam do contexto onde estavam e compõem outros. Esta duplicidade perseguida – recorte dramatúrgico e ação física – foi trabalhada por nós a partir de histórias conhecidas pelos jovens, cujos trechos, metáforas, estrutura dramática eram associados com suas vidas. A história conhecida, popular, ao ser escolhida revelava certa intenção de 'se fazer uma experiência de se pensar por meio dela'. Como se fosse, a história, uma porta de olhar e

uma saída para se viver situações, cenicamente, e elaborá-las melhor. Esse passeio pelas sabedorias – e sobrevivências – das culturas, ínsitas na história popular, levavam-nos a um mundo coletivo, onde havia uma matriz de *sentir* fundamental.

A Cena Popular: Mundos Vividos e Mundos Imaginados na Matriz de Sentir da Cultura

Sabe-se que não havia uma separação tão nítida entre mundo pessoal e mundo visto na cultura: estes dois postos de observação dialogavam intimamente. No entanto, vale ressaltar que o deslocamento do eixo – história pessoal e história popular da cena coletiva – obrigava a um exercício de descentramento inegável. O que se vivia cenicamente, em vista deste tratamento, era posto numa ‘história’ de todos, onde se lhes fornecia referências fundantes de um tempo e lugar imaginado, que se comparava com o vivido e trazido pela memória. Também esse embate nos era caro. No fundo de tudo isso, a pérola: os sentidos trabalhados a partir do recorte ou história trabalhada, com mundos vividos e imaginados dessa forma, haviam sido ‘descobertos’ por meio da cena teatral. Estes, não mais se apresentavam aos jovens como conteúdos postos *sobre si*, ao modo de uma *duplicata* de um mundo administrado e ideologizado com o qual sequer se dialogava. Começava a se dar o **trabalho do sentido**, como chamo, onde os atos criadores, por ocorrerem considerando em muito a dimensão do sentir dialogando com outras, poderiam ser repletos de ensaios de significações novas dadas ao vivido.

O fato das histórias terem seus dilemas, oposições entre forças e personagens, fornecia-lhes a noção da estrutura do drama: ação e conflito. Foi então que, nestes momentos de criação de jogos, em meio à fala sobre suas vidas, medram as histórias populares, que faziam parte de seus mundos.

Ora, também o drama popular seria um bom refúgio, alimento projetivo que permitiria as vicissitudes do desejo lançar sua asa. A partir de então, ao encená-los, acabávamos por descobrir os maravilhamentos do contar. Se havia o gosto de narrar, junto a ele se teria o estímulo, a

profunda vontade de 'entrar' nessa história, deixando-a habitar no nosso corpo. Só então, o desejo de ser o Outro, vestido com a máscara do personagem, se casava com o de habitar uma narrativa. Se o personagem puxava para um enclausuramento, um 'compôr o personagem de dentro para fora', a cena popular levava a todo instante os jovens a se descentrarem e ficarem a 'ver' o todo, a fala do 'povo' também, passando aí a comporem de 'fora para dentro' de modo mais consciente. O diálogo entre estes dois movimentos parecia-nos que dava o núcleo do trabalho com a cena popular: nem pura subjetividade nem uma objetividade que pulverizava as singularidades de cada um e do grupo.

Dentro do objetivo simultâneo de conferir caráter histórico ao vivido e ao narrado, prosseguimos por veredas que nos colocavam quão fundamentais seriam as análises das determinantes sociais e humanas atuando sobre o homem, de modo a trabalharmos a importância de ser sujeito ante elas, de mudá-las. Diríamos, nós, que modificar realidades seria, essencialmente, transformar relações entre os homens. Singularizar os fatos sociais, historicizá-los, ao invés de colocá-los numa moldura fixa, que os 'naturaliza' e nos põe como objetos, essa a tarefa. Outra: a de trabalhar o aspecto (de)formador das relações entre os homens, dentro de determinado conjunto social, o que implicaria tomar o vivido como algo modificável. Desdobrar (tirar das dobras do vivido) os acontecimentos, de modo que se possa ler, neles, a ação modificada e modificável do homem, pareceu-nos ser um dos alvos desse aspecto de crítica à nossa socialidade..

Como estas questões se postavam no âmbito prático desta experiência? O vivido não era discutido nestes termos, é evidente. Se tínhamos consciência da necessidade de construir saberes sobre a experiência, enquanto grupo de educadores, a verdade é que larga parte do tempo era tomada com discussões que envolviam a tomada de decisões de caráter da vida prática: onde buscar espetáculos para referência, como fazer com a feitura e o momento da comida (nestas seis horas diárias, os jovens almoçavam e jantavam conosco), como tornar educativo os cuidados com a limpeza e manutenção do ambiente, como produzir bonecos (a

artesanias deles) e comerciá-los, como tratar problemas de disciplina (de começo acontecia sempre de alguns virem drogados e havia um quase ininterrupto brigar entre si), como distribuir a carga horária dos artistas ensinando (eram necessários freqüentes reajustes e trocas de horário) e da capoeira (que ajudava a preparação permanente do trabalho de ator), como compatibilizar os temas trabalhados por pessoas diversas, fazendo-os convergir para a feitura de um espetáculo único.

É importante assinalar que os jovens recebiam bolsa (pagamento em dinheiro), neste projeto, o que se revestia de importância vital; com a bolsa pensavam 'o que gastar, o que guardar' e, sobretudo, 'o que sonhar' sobre o mundo adulto e a aprendizagem de ser trabalhador – já que esse dinheiro que recebiam era dado, sem exceções, na sua quase totalidade, para as suas mães presas –; com estas representações pareciam investir no equacionamento dos seus mundos em novas bases.

Assim, íamos construindo narrativas dramáticas, a partir de jogos cênicos. A idéia de personagem começava a aparecer na prática – explicitando este diálogo implícito, imanente, 'dobrado', entre o *eu* e o *outro*, que se ia aos poucos construindo como ficção e como produção de sentido para o entendimento da vida.

Neste desdobrar do diálogo do personagem na ação narrativa era evidente, sem que se desse nome, a vigilância com a formação de uma certa consciência de história. Aten-tava-se para as ações cênicas, em comentários após os jogos, de modo a que se pudesse ver nos acontecimentos sociais o lugar dos sujeitos – um sujeito coletivo que poderia agir de outro modo e, portanto, modificar as circunstâncias. Se o primeiro nível de abordagem, o da relação ator-personagem, pareceu-nos exequível, o segundo nível – que estamos chamando à suspensão crítica no nível dos acontecimentos, para se ver o quão são passíveis de serem modificados – exigira um trabalho que não se sabia tocar, de início. Brecht nos guiava a idéia de “estranhar” o que parecia óbvio, mas...

O problema que nos aparecia, todavia, era um tanto anterior a isso, se assim se pudesse dizer: o vivido pelo

grupo dos jovens era entendido por eles com as palavras e imagens “dos outros”. E outros que eram, em grande medida, o que se veiculava sobre eles nos meios de comunicação de massa, reflexo da visão das classes dominantes, sobre eles e que os atingia de modo agudo. Assim é que deveríamos ajudá-los a reelaborar a visão que os homogeneizava como bandidos, violentos, ‘gangueiros’, marginais – e construções ideológicas deste tipo. O que havia de mais perverso no senso comum – que, se tem seus núcleos de bom senso, os têm de des-razão, já que também são banhados de ideologia –, abastardado também por estas visões, era o que ‘escutavam’ sobre si estes jovens. Tem-se aí os moldes de uma inversão mítica, na acepção de Barthes: quando um episódio perde suas implicações contextuais e históricas e é dado como natural, como se não fosse construído socialmente. Como se não fosse um artefato cultural. Esta ‘naturalização’ dos fatos sociais da ordem do vivido era trabalhada por nós: íamos “estranhá-la”, para torná-la passível de ser modificada.

Havia uma recusa ostensiva, no entanto, a quaisquer discussões desta natureza, feitas de modo predominantemente verbal. Os momentos do trabalho com a produção textual, se obrigavam os jovens a se defrontarem com leitura e a escrita – o que lhes parecia difícil –, exigiam quase sempre serem calçados em vivências dramáticas, a partir das quais se realizavam as produções textuais. Mesmo assim, as reflexões feitas pareciam se situar como abstrações imperdoáveis. Trabalhar outros níveis de organização do vivido produziria um saber importante, em sua singularidade. Estes outros níveis de organização do saber seriam ‘chamados’ a partir, então, do que conceituamos como presencialidade (o trabalho com o mundo oral de gestual do grupo) e que agora se revestia de parâmetros novos, pois se tratava de lidar com “situações de representação organizada”.

Eugênio Barba nos alargava a visão da problemática a ser enfrentada, ao chamar a atenção para um saber que se erige em outras bases e que não se reduz à experiência racional, atingindo, mesmo, níveis expressivos, que detonariam a energia da presença cênica do ator. Barba, todavia, nos assegurava que se deveria utilizar técnicas que trouxessem a

gestualidade e a energia extracotidiana do ator, passíveis de serem contactadas a partir de certo modo de tocar o *bios* do ator, que não os chamados pela experiência com a escrita, como vimos de constatar (BARBA, 1994, p. 149-191).

Para isso, talvez, dever-se-ia mesmo propor jogos teatrais que funcionassem como enigmas, para que se pudesse sair das trilhas do percorrido cotidianamente, em termos de energia, gestualidade e pensamento. A maciça teia social de 'falas' construídas sobre estes jovens, deveria ser estudada por eles (e por todos nós) a partir da ação cênica que se mostrava no corpo inteiro vivo do ator. Estas falas funcionavam como membros amputados, alienantes. Um novo contato deveria ser oportunizado por meio da cena dramática, de modo que, vicariamente, vivessem atos da socialidade em que estavam imersos e, dela, buscassem seus sentimentos e suas palavras: sua autoralidade. Isso poderia ser uma maneira de ultrapassar o que se punha como não examinado, mas aceito a-criticamente sobre o vivido e, na sua re-representação, faríamos a chamada de outros níveis de organização do saber, que se expressaria na cena teatral.

A ação social que se desocultava por meio de *gestus* sociais, dizia-nos da inscrição do que era individual no âmbito do coletivo. Mais: era a 'marca' mesma do 'aprendido' ou reproduzido, em termos de socialidade. Expunha o tecido das determinantes sociais como inscrições feitas nos corpos. Da 'fala' dos gestos e da corporalidade como um todo, discutiríamos nossos padrões de socialidade. Não se deve crer, também, que estas tarefas abjuram a dimensão do sentir. Como diz Brecht (1957, p. 87): "A nós, os sentimentos impelem-nos a uma mais extrema tensão da razão e a razão purifica-nos os sentimentos." Mais: o ator não interpreta um texto, mas o representa, não busca um personagem já existente, ele constrói um equivalente, por meio de suas ações físicas. Esta diferença, ensinava o Grupo LUME, mediante Burnier, é fundamental. Para nós, a noção de representação como re-apresentação deveria evocar o contexto 'duplo' em que a noção de personagem se erige: apresenta uma outra vez a personagem literária e esta outra vez traz a idéia de um (texto) equivalente (teatral) ao texto literário. A noção de que o sentido está na relação entre o personagem

criado (ficcional) por alguém real (ator) e o espectador que interpreta as ações dramáticas, devolve-nos à nossa matriz de pensamento. Temos, nela, um situar-se em território bakhtiniano, onde o sentido se dá na relação – não é algo que se deva capturar apenas no pólo do sujeito (espectador, leitor), nem no pólo do objeto (obra, texto).

A cultura dos jovens trazia suas referências iluminadoras. Os indígenas diriam que as doenças apontam elas mesmas sua história de cura. A capoeira, briga e dança, mostrava-nos essa dualidade de embate e flexibilidade, força e fluidez, expansão de movimentos e exatidão, precisão no 'ataque', equilíbrio magnânimo e agilidade, presteza, atenção interativa. Ela trazia, a todo instante, a idéia de uma briga bonita, defesa e resistência como dança equilibradas e coordenadas amplamente por todos os sentidos, sentimento e corpo. Vinha codificada, a capoeira, por um saber de séculos de sofrimento e libertação, regozijo com a vida e destemor. Trazia uma ética de grupo baseada nas situações em que nasceu e se desenvolveu como saber negro, vindo da África mas radicado nas nossas circunstâncias de história. Também o fato dos movimentos serem 'codificados' ao modo de 'ataques', no sentido da precisão e exatidão do movimento, sempre em consonância com o do parceiro, dava a idéia por excelência do fazer teatral. Jogo e brincadeira, que acontecia de um modo especial, como representação organizada, portanto, com uma função na cena. Também composta de fazeres corporais: exatos, precisos, que necessitavam atenção, presteza, agilidade, força-peso, fluência, flexibilidade e expansão, em coordenação no movimento.

O diálogo ininterrupto com o Outro é evidente na capoeira. Ainda aí, a idéia de atenção ao movimento do Outro e resposta a isso. Por fim, a noção de que não se tem na capoeira um realismo no sentido estrito — não se está a 'brigar' e 'atacar de verdade', como disse um menino. O caráter brincante é marcado e, sobretudo, todos os que 'jogam' a capoeira reconhecem seus códigos e regras, no movimento e na postura de grupo. A 'energia de luta' dos meninos e meninas passava a se desenvolver no trabalho com o código, que no nosso caso eram as exigências do 'como mostrar algo em teatro' e o que se pode aí aprender

como criação de sentidos. Voltando ao que expunha Burnier sobre este carreamento de energias, que acontecia no fazer teatral, temos o depoimento de Simioni, ator do Lume, onde se vê o reconhecimento desta 'limpeza de energias', por nós tipificado nos termos principais da capoeira, que é 'uma briga que é uma dança', no dizer de um menino e que alcança ser, no teatro, uma busca pelo sentido. Que, até, pode ser lida como espiritualização.

Diríamos, nessa busca interior também se dá a impulsão para o 'novo sentido', o novo padrão de respostas que reajusta nossa insistência de significação, nosso anseio de aprender, às exigências da nossa evolução como espírito imortal que somos, em caminhos reencarnatórios.

Assim é que, em uma primeira instância, que Burnier chamaria de preparação e treinamento do ator – mas que se poderia acrescentar que seria um modo de (re)conhecer as possibilidades da linguagem teatral com relação ao que interessava a esse grupo específico dizer com ela –, trabalhou-se com jogos teatrais, que lidavam com o mundo de vida mais diretamente.

Os jogos dessa primeira etapa, predominantemente trabalhavam com o: falar e ouvir, fazer e receber o gesto, 'ler' o que o corpo diz, brincar de espelhos ou de usar a atenção com a observação e reprodução do movimento, dançar sob comandas várias e criar movimentos extracotidianos, onde se usa o corpo de novas formas, compor e viver pequenas cenas onde se usava também os bonecos que iam sendo confeccionados por eles. Os aspectos mais brincantes envolveram: viver o 'palhaço' (exercícios e criação), brincar em grupo, 'contar histórias com gestos, sem falar', usando o boneco também. Na 'leitura da experiência', o que ia sendo tornada fala era discutido como linguagem e vivência do grupo, produção de sentido.

O momento onde se deu a centralidade do personagem como problema – como vimos de nomear esta etapa –, podemos caracterizar como de busca de situações de vida, ricas em gestualidade, repositório dos símbolos da cultura, para trazermos nesta também memória da pele, o acervo de elementos-gestos a serem utilizados em pequenas composições de episódios. É certo que há intuitiva-

mente a noção, nas pessoas, do que sejam linhas de atuação do personagem.

Na experiência dos ritos e folguedos do povo nordestino, por exemplo, se observa um complexo de saberes que fazem os brincantes 'ensinarem' aos outros e perpetuarem sua arte. Por arte eles parecem sugerir um conjunto de códigos, regras, saberes, 'passados' desta forma corporal, presencial, comum aos brincantes e artistas populares em situações de representação organizada.

Nesses 'momentos de escuta' da cultura popular propúnhamos exercícios de improvisações teatrais, essencialmente, a partir de contos. Aos poucos, poder-se-ia dizer, foi acontecendo essa transmutação de energias, onde o automatismo silenciava um pouco e o novo sentido ia emergindo, realizando esta 'chegada' ao "aqui e agora" de modo mais inteiro, sem os bloqueios corporais do que estava 'cristalizado' — era então que o trabalho ficcional abria alas.

A Falha do Olhar

O paradoxo da cena é o de ser tão mais dissimulador e mascarador que evidente. Nela se pode flagrar a falha do olhar. O conceito de texto, ao ser tomado como conjunto de mensagens, inscritas em linguagens diversas, que podem ou não ter fala, como já assegura a semiologia, amplia consideravelmente os entrelaçamentos entre corpo, alma, símbolo e psique. Ultrapassando os limites entre sacro e profano, rito e jogo, narração poética e imagem, alma e divertimento, conhecimento e cura, a cena teatral, situação que põe em contexto a presença viva dos humanos em processos de tateamentos expressivos ou em situações espetaculares, traz discussões fundamentais para a reflexão educacional contemporânea.

Quando, em um jogo dramático em que as meninas escolhiam cenas que mostrassem 'o que lhes disseram e o que aprenderam sobre o que é ser mulher' e, para os meninos, 'o que lhes ensinaram e o que aprenderam sobre o que é ser homem', à parte, um comentário explicativo escapa de uma delas:

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO POLÍTICO-ESTÉTICA:
O PERSONAGEM COMO PROBLEMA

– Quando ela falava comigo daquele jeito, toda ruim réia, que nem as mulher... *(completava com gesto, como se fosse de um lugar conhecido, vivido)* eu respondia na horinha. Meu corpo lembrava o que eu tinha de fazer sem eu nem pensar.

Sabe-se que, no contemporâneo, o texto artístico fustiga e questiona, problematiza constantemente a possibilidade de dizer, de representar o real. A memória guardada no corpo, como fala a menina, seria parte da escuta de um saber que o corpo dramático, atento, busca ouvir, captar mais intensamente? Ou estaríamos a nos deparar com os automatismos aos quais o corpo se habituara? Uma e outra coisa. Tanto o campo de jogo dramático é um lugar para uma escuta mais intensa do que é registrado pelo inconsciente na memória que se inscreve nos corpos também – nas memórias da ‘pele’ – como automatismos, como os movimentos cotidianos podem conter uma expressividade já formulada, que vai ser desafiada, na expressividade da arte, pelo que seriam as ultrapassagens do movimento incerto, novo, que se vai tentar.

Se o movimento do visto, vivido, sabido das suas próprias histórias, que estes jovens queriam fazer falar era a água primeira da criação que saía de uma torneira há muito fechada – a da expressividade e criação –, precisávamos “preparar o corpo para dizer”, “tornar o corpo expressivo”, como dizia Boal, e “buscar os movimentos extra-cotidianos”, a partir do trabalho com um corpo que ousa experimentar-se diferentemente no espaço cênico.

Havia resistências: os jovens queriam “mostrar esse corpo e suas falas do jeito que suas memórias da pele guardavam as lembranças”. Por quê? O que estava a significar essa recusa a um trabalho corporal mais profundo e a insistência em usar seus próprios códigos de mostrar-se e mostrar o que viam? Estava tensionada aí uma visão de arte como imitação do real e uma outra que metaforiza o que se tem como realidade, mostra-a como fraturada, esgarçada e sempre fugidia. Os assaltos, as brigas em bares ou ‘bueiros’ por onde andavam, a violência física em uma repetição superlativa, deixavam-nos com a difícil tarefa de buscar situações

de estranhamento, onde se pudesse explorar dramaticamente novas formas de apresentá-las e outras possibilidades de sentidos, a partir do exibido; para que, estranhando-as nos atos dramáticos, se pudesse melhor elaborá-las.

Continuemos falando sobre esta diluição da idéia de personagem no caráter rapsódico e vertiginoso dos acontecimentos, bem como nesta heterogeneidade temporal que é, também, dificuldade de um sentido de historicidade. Vejamos como a noção de espaço se deixa contaminar por estas formas de fragmentação e cruzamentos de percepções de tempo.

Fazíamos jogos de associações, imaginação e diálogos entre as histórias e *raps* com as experiências vividas pelo grupo. Também o fato de trabalharmos com bonecos, dentro da tenda, e com atores, fora dela, reinventando outras formas de diálogo ator e boneco, em cena, estimulava os vários planos das narrativas. Intercambiava-se vida e fábula sobre ela de um modo claro.

Via-se com nitidez, nas suas narrativas e jogos de teatro, uma multipartição do real em uma sucessão de eventos, que pareciam, de início, desprovidos de uma noção de tempo que incorporasse a de história. Se saturados de imagens – que se arvoram a querer substituir o próprio real –, os jovens desconfiavam, também do poder obscurecedor das palavra (“queixo”). Como utilizar esta característica do nosso tempo como fermento de uma crítica e uma estética?

Pode-se ver como uma avalanche de imagens traz, na contemporaneidade, uma simultaneidade alienante, que desloca o sentido e em seu lugar se vê a imediatez do mundo dado pela imagem-simulacro, trazida pela cultura de massas que, se possui núcleos de resitência, traz a alienação também e a burla à possibilidade de crítica social. Contudo, passo a passo com isso, caminhamos com a recusa a esses mascaramentos. O texto ficou uma carta à mãe que cumpria pena. Olhe:

– Mãe, o boneco também é um espelho da gente? Do ator, a gente diz aqui. A gente tem que emprestar, ao boneco, a nossa alma, entende? A alma do teatro de bonecos tem umas mãos lindas, mãe. Tudo o que ela pega tem de virar histó-

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO POLÍTICO-ESTÉTICA:
O PERSONAGEM COMO PROBLEMA

ria, poesia ou... Pura presença. Até palavra tem de se tornar presença. Lembro das tuas mãos, cansadas de acreditar em outras mãos que pudessem socorrer-te. Eu te queria dizer que nunca cansei de acreditar nas tuas. Ah! Eu ia te lembrar que as tuas mãos têm uma alma linda! Tu esqueces disso? Olhe.

Pode-se ver como uma avalanche de imagens, na contemporaneidade, tornam híbrida a cultura: se há a imagem-simulacro, trazida pela cultura de massas, dentro dela também vige a burla, a possibilidade de crítica social. Os jovens, se saturados de imagens – que se arvoram a querer substituir o próprio real –, desconfiam, todavia, claramente do poder mascarador, obscurecedor das palavras. Como utilizar esta característica do nosso tempo como fermento de uma crítica que se esboça e elemento, pois, fundante do nosso trabalho cênico?

Observamos, então, que a recriação e encenação de histórias populares e de vida de cada um, refeitas, como as cabeças compostas de Arcymbold, de que falava Barthes, pareciam sugerir um trabalho com a sucessividade e a transformação – segundo Todorov, dois aspectos centrais que caracterizam a narrativa de tom episódico. O elo da narrativa, como também o encadeamento temporal vão ser feitos com o uso de entidades descontínuas, as ações. Assinala Todorov que esta temporalidade das narrativas modernas recortam o tempo em entidades descontínuas – o tempo dos acontecimentos opondo-se ao tempo enquanto entidade abstrata.

No romance ou conto moderno, a idéia de um tempo linear ainda sofre mais mudanças. Por exemplo, em *Avalovara*, Osman Lins (1995) coloca como acontecendo simultaneamente no plano da enunciação – este contar – as transformações de vários personagens – três mulheres – que teriam existido em momentos diversos.

Se a arte na educação se caracterizaria por um acento nas relações da arte com a vida, o pensamento criador seria aqui essencialmente visto como autocriação dos sujeitos e menos criação de obras. Por isso, em educação, vamos insistindo na artisticidade de todos os sujeitos e no que estamos a nomear de tateamentos expressivos e que são experimen-

tações com o trabalho do sentido, feitas mediante os processos artísticos.

Nas experiências que fizemos se tem visto o trabalho do sentido se dar de um modo especial. E também vimos que há uma 'escuta' maior a estratos do pensamento que não se restringem ao verbal, lógico, chamando um sujeito multidimensional. Nele, trazemos a dimensão da transcendência, com todo seu conjunto de elementos que deslocam nosso paradigma cartesiano e apontam os emergentes. Reiteramos: menos que obras, a vivência da criação, na arte, remete-nos às possibilidades de autocriação dos sujeitos. Já as questões da alteridade e da teatralidade cotidianas, trazidas pela discussão sobre personagem – categoria central no teatro –, pode-se dizer que carregam para nós a necessidade de discutirmos representação, em arte, sem apartá-la da idéia de história e prática social. Repare também que ao inserir o personagem em um contexto situacional, aos poucos se mostram os vários âmbitos da história e seus lugares, em relação com o sujeito e seu presente, o que nos leva a prosseguir na direção de um mapeamento cognitivo e afetivo que inclua na idéia de sujeito sua vinculação com a totalidade.

– Mãe, tenho a impressão que saiu mesmo uma peça, do saco de mentiras, você não acha? O pessoal daqui fala em experiência educativa, em arte, utilizando o trabalho como princípio educativo. Eu vejo que tem tudo isso, mãe. Mas, de verdade, mesmo, eu acho que eu fiz mesmo foi uma carta de amor. Amor, mãe, essa palavra que a gente nunca diz." Nunca diz?

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBA, Eugênio. *A canoa de papel: tratado de antropologia teatral*. Tradução de Patrícia Alves. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *Além das ilhas flutuantes*. Tradução Luis Otávio Burnier. Campinas – São Paulo: Editora Hucitec, Editora da Unicamp, 1991.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.

_____. *O Grão da voz*. Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

_____. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Perspectiva, s/d.

BAUDELAIRE, Charles. *Obras estéticas: filosofia da imaginação criadora*. Tradução de Edílson Darci Heldt. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. O Narrador. In: *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BOHM, David. *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. Tradução de Mauro de Campos Silva. São Paulo: Cultrix, 2001.

BORNHEIM, Gerd. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Lisboa: Portugália Editora, s/d.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Espaço e imagem: teorias do pós-modernismo e outros ensaios*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva Edusp, 1991.

BURNIER IN: UNIVERSIDADE Estadual de Campinas. *Revista do Lume*. número 1, outubro 1998, Campinas-São

Paulo: Lume – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 100p.

UNIVERSIDADE Federal da Bahia. *Cadernos do GIPECIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade/Universidade Federal da Bahia*. n. 1, nov. 1998. Salvador: UFBA/PPGAC, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Elisa A. Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

RAMOS, Maria Luiza. *Interfaces: literatura, mito, inconsciente, cognição*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. *O Tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA: UMA REFLEXÃO E VÁRIAS SUSPEITAS

FRANCISCO JOSÉ CHAVES DA SILVA (BARRINHA)

[...] É através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificas perante nós.

(João-Francisco Duarte Jr.)

Este artigo é parte integrante da nossa busca investigativa enquanto artista plástico desde 1979, e Arte-Educador desde 1985, e se constitui de duas metas a serem perseguidas, que são: 1º) qual a real importância da¹Arte-Educação em nossas vidas; e 2º) como se constituem a formação e as práticas do professor de Artes Visuais da escola pública de Fortaleza?² e tem em seu primeiro passo, como busca inicial refletir a importância da educação estética (e sócio cultural) como aspecto fundamental para ampliar a percepção dos educandos, tendo a Epistemologia da Práxis (o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação), própria do professor reflexivo, como mola propulsora na busca investigativa da construção da identidade do professor de Artes Visuais, em contraposição ao racionalismo técnico (próprio do professor não reflexivo), supostamente existente em larga escala nas escolas públicas de Fortaleza, no modelo vigente, que mecaniza e engessa o modo de pensar e agir dos professores de Artes, e conseqüentemente dos educandos, levando-os assim a sim-

¹ Por opção nossa, toda vez que precisarmos fazer referência à Arte ligada à escola, grifaremos o termo com "A" maiúsculo.

² É bem provável que as reflexões aqui colocadas em relação à escola pública de Fortaleza, também possam ser extendidas às escolas particulares da referida cidade, bem como a outras escolas de tantas capitais do Brasil. Como nossas afirmações ainda são partes integrantes de conjecturas, nos limitaremos à escola pública local.

ples reprodução dos padrões estéticos impostos pela cultura de massa.

Partindo da suposição de que a ausência do professor reflexivo na construção da educação estética (e sócio cultural) dos educandos da escola formal causa carências e inabilidades, em relação às Artes, não proporcionando aos mesmos a leitura nem a escritura dos signos e dos significados do mundo contemporâneo de forma crítica, esse artigo em seu segundo passo, objetiva refletir como se estrutura (se forma) e como se mantêm (enquanto educação continuada) os saberes do professor de Artes Visuais; pois há indícios de que eles se constituem, grosso modo, de forma empírica, autodidata e aligeirados; e que os mesmos estão ministrando suas aulas de Artes Visuais, ainda com altos indícios de racionalismo tecnicista, levando assim os educandos a uma concepção estética de mundo acrítica, padronizada, mecanizada e massificada. Outra questão, é o modo o qual a Arte-Educação está sendo desenvolvida dentro de algumas ONG'S.

Declaramos também que a mola impulsionadora desta reflexão, se compõe através da nossa comunhão com as falas de vários autoras e autores, sobre a concepção equivocada, que ainda prevalece entre muitas professoras e professores, de que a Arte é uma expressão pessoal e como tal, fruto dos sentimentos. E que a criação artística é o resultado do afeto e da emoção codificados e traduzidos em Arte. Ou ainda por vezes, essas mesmas pessoas afirmam ser a função da Arte na escola, apenas passar qualquer conteúdo escolar do tipo: desenvolver a capacidade motora, melhorar a disciplina e atenção. Isso quando não tem a função de servir ao simples propósito de ilustrar 'festinhas e datas comemorativas'. Para essas pessoas, o que justifica tais atitudes é o fato delas afirmarem enfaticamente que a Arte é um "Dom" que se desenvolve naturalmente; pois é uma 'coisa inata', que já nasce com alguns educandos, precisando apenas de cuidados. Como uma árvore que se encontra incubada dentro da semente, esperando o momento certo para ser germinada, necessitando doravante ser plantada, adubada, regada; em fim, cuidada! A este respeito, retornaremos mais adiante. No entanto, não nos restam dú-

vidas que a Arte pode nascer da auto-expressão, conforme afirmam tais professores e professoras. O que eles e elas deixam de levar em conta – por algum motivo- é o fato de que a Arte é sobretudo uma forma de conhecimento que favorece o desenvolvimento intelectual, como qualquer outra área de conhecimento (Português, História, Química, etc.); pois ela possui conteúdos próprios capazes de estimular situações adequadas à construção de conhecimentos aliados à produção artística, a informação e a decodificação de conteúdos relativos à educação estética. Fusari e Ferraz (1992) afirmam que a eficácia de um processo transformador no ensino de Arte depende de um professor cuja prática teórica do saber e do fazer artístico (a Práxis) deve estar conectada a uma concepção de Arte e propostas pedagógicas consistentes, que o faça ser digno do título a ele atribuído. Esse professor precisa saber Arte ao mesmo tempo que necessita saber ser professor, no sentido mais profundo do termo, em sentido pedagógico e didático. O professor de Arte deve aprofundar seu conhecimento estético (compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade, unindo o fazer e o refletir, o pensar no que faz, e sobre o que fez) e artístico (vivência das linguagens específicas, pertinentes à área de sua atuação) e desenvolver uma prática pedagógica que aproxime o educando do conhecimento cultural e artístico de sua própria cultura e das demais. Porém, de acordo com João-Francisco Duarte Jr.(2004), não é o que de fato está se passando:

De certa maneira, a atividade pretensamente estética desenvolvida hoje nas escolas vem se resumindo a uma discussão sobre obras e artistas, distantes quase sempre da vida da maioria, sendo que o estímulo para a (pouca) expressão própria decorre exclusivamente desse contato com trabalhos já consagrados pela história. Para esse tipo de ação educacional o nome “ensino de arte”, eleito como a denominação *up to date* para a velha arte-educação, soa mesmo adequado, na medida em que um mestre ensina ao aprendiz como ele deve ver e interpretar trabalhos e tendências artísticas, sem qualquer preo-

cupação de como vem se dando sua percepção e sensibilidade cotidiana. (DUARTE JR., 2004, p. 27).

Pensamos que a relevância desse artigo passa a ser evidente, quando a distinção entre percepção visual (que é um processo mental auto-elaborado, pessoal e intransferível) e a representação visual (que consiste no desenvolvimento de modos e métodos de representar o que se “vê”, através das possibilidades concretas de um meio físico – a materialidade de suportes pertinentes à Arte), torna-se clara, tanto para o educador, quanto para os educandos.

Assim sendo, seguindo a máxima que diz: “criar vem antes de comparar”, poderemos indicar que a percepção visual contém em si melhor os nossos sentidos, uma vez que nos ajuda internalizar e compreender melhor o sentido das coisas, em contra posição à representação visual, a qual apenas materializa o que identificamos, sem a construção mental anterior. Logo, os nossos sentidos que têm dois papéis, onde o primeiro é de nos desafiar a criarmos hipóteses; e o segundo, que é de nos ajudar a comparar nossas hipóteses, nos auxiliando no nosso processo de refutação, ou seleção, torna-se dentro dessa linha de ação pedagógica vigente nas escolas convencionais, algo que nos parece estar diretamente ligado à formação (forma+ ação) e não à educação no seu sentido amplo, que é o de proporcionar aos educandos, condições subsidiárias para que eles possam fazer as pessoais inter-relações entre as leituras e escrituras do mundo contemporâneo, de acordo a professora Rita de Cássia M. B. Borges, apud Professor Reflexivo no Brasil (Gênese e crítica de um conceito), organização de Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin:

É preciso transpor as barreiras existentes no processo da leitura e da escritura. É necessário ter uma metodologia para o verdadeiro aproveitamento da leitura e da escritura, ou seja, não haver mais ruptura entre a leitura e a produção textual. Essa associação leitura e escritura provocará ânimo, maior eficácia e domínio dessa questão. A leitura e a escritura inter-ligadas le-

varão o aluno à predisposição ou vontade de conhecer melhor o ato de ler e escrever. É urgente a formação dos professores pelas universidades, no que tange à busca dessa interação leitura-escritura para que a prática pedagógica tenha a real eficácia na aprendizagem do aluno. (BORGES, 2002. p. 203)

Isto nos leva a crer que é urgente a necessidade da formação de novos professores de Artes Visuais, saídos das instâncias das Universidades Públicas, e em condições adequadas do pleno exercício da epistemologia da práxis, na realização de seus ofícios. Frisamos enfaticamente, das Universidades Públicas, com bases nas pesquisas, nas extensões, e sobretudo, no ensino; as três instâncias que compõem a coluna vertebral das referidas instituições. Em tempo, gostaríamos de mencionar, até para não parecermos injustos, ou desinformados, que é de nosso conhecimento a existência de professores de Artes Visuais da rede pública de ensino de Fortaleza, que têm algum tipo de formação em Artes; e também, da existência de cursos de Artes em algumas Faculdades particulares. No entanto, em relação aos professores, esses compõem a exceção, e não a regra; e que por falta de estrutura não conseguem desenvolver um trabalho que tenha um caráter de fato adequado. Em relação aos cursos existentes nas Faculdades particulares, estes estão estruturados de modos tais, que mais se assemelham aos ateliês de formação de artistas, praticamente não existindo procedimentos didáticos que possam construir a formação acadêmica de professores de Artes; isto porque, no geral, estas Faculdades buscam apenas trabalhar com o ensino, e somente no âmbito da ação mercadológica. O que Nazareno Taddei (1981) denomina de educação com a imagem, e não, educação para a imagem, conforme veremos mais na frente.

Essa é uma condição sem a qual, corremos o risco de ficarmos “cegos” diante da realidade, conforme diz Teresinha Losada:

[...] sem a criação de padrões perceptivos que orientem a percepção, ficaríamos eternamente percebendo o mundo com aquela impressão

bruta e compacta captada pelo bebê ao abrir os olhos pela primeira vez. (LOSADA, 1996, p.39).

Em um mundo impregnado por imagens, a educação estética é algo a ser considerado dentro e fora da sala-de-aula; sobretudo, para evitar o risco de proporcionarmos aos nossos educandos, apenas o contato com o reflexo da realidade, assemelhando-os assim ao mito da caverna de Platão. Isso já é uma exigência cultural da sociedade contemporânea, conforme atesta Nazareno Taddei:

[...] se a educação PARA a imagem se apresenta como necessidade de fim para restituir ao homem contemporâneo a sua liberdade mental comprometida pela massificação e pela consequente instrumentalização (colonização dos cérebros) induzida pelos "mass media", a educação COM a imagem se apresenta como necessidade de meio para todo ulterior e necessário passo educativo, depois daquele da educação para a imagem. (TADDEI, 1981. p.10 e 11).

Porém, de acordo com Taddei (1981), ao ser feita qualquer referência à educação com a imagem, não devemos deixar de mencionar a educação para a imagem, pois sabemos que os nossos educandos, conscientes ou inconscientemente, desde o nascimento, já estão "matriculados" nas grandes "escolas contemporâneas," que são os "mass media"; eles nasceram na época onde a imagem tem poder. Onde a (de)formação mental está diretamente ligada às "mass media". Onde eles parecem vir ao mundo, já em condições psicologicamente adequadas a fazerem uma conexão com a linguagem da imagem tecnizada. Entretanto, em seu sentido social a questão demonstra frágeis contornos conceituais e se torna preocupante, pois o fato da escola caminhar lentamente em direção ao universo das significações pertinentes às imagens, propagadas pela comunicação de massa, não proporciona (em sua grande maioria) condições adequadas para que eles possam fazer as devidas leituras do mundo. Drucker (1991), apud Machado (2002), ao fazer referência a questão supra-referida, afirma em uma ácida observação

que faz a respeito da presença da televisão no universo de significações, que é forte e indiciária de tal reiteração:

Há mais horas de pedagogia comprimidas em um comercial de trinta segundos do que a maioria dos professores consegue colocar em um mês de lecionar. (DRUCKER, 1991, p. 213).

Prosseguindo nossa reflexão, de acordo com a concepção vigotskiana, "a educação é um processo de apropriação de signos culturais. Estes seriam "instrumentos psicológicos" que ajudariam os indivíduos a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de internalização". Sendo assim, "o professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas" (LIBÂNEO, 2002, apud Professor Reflexivo. p. 75), que são os suportes do desenvolvimento do pensamento teórico que somados à epistemologia da prática, certamente levarão à superação do racionalismo técnico que atualmente mecaniza e engessa boa parte do processo de ensino-aprendizagem; pois o trabalho do professor não é só ensinar, mas sim, levar o educando a aprender, conforme diz Richard Bach em seu livro *ilusões*:

Aprender é descobrir, aquilo que você já sabe. Fazer é demonstrar que você o sabe. Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você. Vocês são todos aprendizes, fazedores, professores. (BACH, 1977, p. 50).

Eis aqui a razão da pressuposta necessidade da educação estética (e sócio cultural) via escola pública; e é com referências nestas suposições que este artigo tem apoio e se desenvolve, tendo como suporte a experiência Kantiana, ao afirmar que "entre teoria e prática se requer um termo mediador" que funcione como elo, possibilitando assim, o "trânsito de uma à outra".

A escola, no seu sentido amplo (e "todo lugar" que se preste ao propósito de construir conhecimentos sistematizados, é uma espécie de escola), tem a obrigação e o dever de ajudar aos educandos nas elaborações de suas percepções e

construções política-estéticas, possibilitando-os assim, a existência deste elo de transposição, que os possibilitem apreender o mundo de modo próprio, particular e crítico.

Com base no que foi exposto, surge uma hipótese ilustrativa para a reflexão aqui proposta, desta forma, investigando a realidade circunscrita (porque do modo como ela se nos apresenta, tem um somatório de insatisfações e necessidades), tanto no plano da individualidade, quanto no plano da coletividade, que deflagra e evidencia as dimensões sonegadas, corpos e mentes mutiladas pela a escola, os quais são os nossos objetos de reflexão; pois o professor que vai à sala de aula, mas não tem uma relação de proximidade com seus alunos, no que diz respeito às formas pelas quais eles estão percebendo o mundo e construindo os seus próprios saberes; as diretoras das escolas que só conseguem exercer seus papéis de administradora; e não de educadoras, estes e estas estão alimentando o procedimento de formação (forma + ação), mas não estão contribuindo para o processo de construção social, nem histórico do nosso quadro educacional, e nem estão contribuindo com a consolidação cultural, em cada caso aqui anteriormente referido, no sentido de dar conta das características, nem das maneiras de conceber e organizar cada uma dessas ações em particular.

Assim sendo, em Arte-Educação, através da leitura das obras de Artes Visuais estaremos preparando os educandos para a decodificação da gramática visual da imagem fixa; e através da leitura do cinema, do vídeo, do dvd e da televisão, prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. O pensamento construtivo das Artes Visuais capta e processa a informação através da imagem. A ausência de contato com padrões reflexivos e avaliativos em Arte, através da sua contextualização histórica, impede que aqueles que apenas realizam suas catarses emocionais através do fazer Arte sejam capazes de ser um consumidores críticos da Arte não só de agora, mas da Arte do passado e do futuro também; pois educar é possibilitar aos educandos que eles percebam a si próprios, aos outros e as coisas que os rodeiam e ao mesmo tempo, se façam ser percebidos no espaço e no tempo; percebidos na visão existencial de Merleau Ponty:

Perceber é tornar algo presente a si com a ajuda do corpo, tendo a coisa sempre seu lugar num horizonte de mundo e consistindo a decifração em colocar cada detalhe nos horizontes perceptivos que lhe convenha. A certeza da idéia não fundamenta a da percepção, mas repousa nela enquanto é a experiência da percepção que nos ensina a passagem de um momento a outro e busca a unidade do tempo. Neste sentido toda consciência é consciência perceptiva, mesmo a consciência de nós mesmos. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 42, 92,93.).

Afinal, criatividade não é herança. Criatividade é invenção. Pois a Arte é necessariamente uma constante desterritorialização de vida; já que ela faz o inusitado existir, saindo de dentro do (n)ovo. Sendo assim, o professor de Artes Visuais, enquanto ator social, atua (no sentido de ser ator por inteiro) nas raias da Arte-educação, agindo no campo do instituinte que gera outro instituinte. É ser habitante do tempo e do espaço, apostando nas diferenças que estão além das similaridades. Objetivando, juntamente com seus educandos, inventar e tornar a reinventar sempre o ser humano e o mundo nas suas buscas e encontros, nos olhares culturais que escarafuncham, abrem brechas e adentram outras possibilidades. É estar vivo para o hoje, e acordado para o agora.

Sabemos que não iremos esgotar aqui este assunto, por vários fatores, entretanto, a busca reflexiva aqui proposta, objetiva também, enquanto ação continuada, discutir a possível mudança das ações dos professores de Artes Visuais, pautada no racionalismo técnico, para a epistemologia da práxis; que é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão; isto é, uma ação que não separa no seu interior, a teoria da prática, gerando assim um processo contínuo de compreensão-ação-compreensão.

Acreditamos que um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da Arte e a análise da obra de Arte estaria se organizando de maneira que os educandos, suas necessidades, seus interesses e seus desenvolvimentos estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo

respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e suas contribuições específicas para a cultura. Teríamos assim, equilíbrio entre as duas teorias curriculares dominantes; a que centra no educando os conteúdos e a que considera as disciplinas autônomas como uma integridade intelectual a ser preservada. Pois sabemos que a atividade estética não é um meio; ela é um fim contido em si mesmo, como afirma Herbert Read no seu livro *A Educação pela Arte*:

A educação é o apoio do desenvolvimento, mas à parte a maturação física, o desenvolvimento apenas se manifesta na expressão-sígnos e símbolos audíveis e visíveis. A educação pode por isso ser definida como o cultivo de modos de expressão-consiste em ensinar crianças e os adultos a produzirem sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. Um homem que consegue fazer bem estas coisas é um homem bem-educado. Se pode produzir bons sons, é um bom orador, um bom músico, um bom poeta; se pode produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir bons movimentos, é um bom dançarino ou trabalhador; se pode produzir boas ferramentas ou utensílios, é um bom artífice. Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidos nestes processos, e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. E todos eles são processos que envolvem a Arte, por que a Arte não passa da boa produção de sons, imagens, etc. O objetivo da educação é por isso a criação de artistas -de pessoas eficientes nos vários modos de expressão. (HEAD, 1982, p. 24-25).

O conhecimento que aqui procuramos articular, tem referências no campo das Artes Visuais através do interrelacionamento do fazer artístico, da história da Arte e da apreciação da obra de Arte. Porém, nenhuma dessas áreas sozinhas corresponde ao sentido do conhecer em Arte. Pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o conhecer em Arte se dá na medida que ocorre a experi-

mentação, a informação e a decodificação. Para atingir o conhecer em Arte, é imprescindível o vivenciar dessas três fases. Somente experimentar, é se deixar embalar na sensação da expressividade plástica; ou seja: deixar que as sensações oriundas do plasma se manifestem de modos aleatórios. Somente obter a informação acerca do assunto, é apenas tornar-se próximo da Arte intelectualmente; sem conhecimentos sensoriais empíricos. Somente saber decodificar, é tornar-se apto a fazer apenas a leitura da escrita pictográfica existente na obra de Arte. Logo, reafirmamos: é imperativo que se saiba conhecer em Arte, pelas três vias propostas por Ana Mae Barbosa (1999), que são: experimentação contida no fazer artístico. A informação presente na história da Arte. E a decodificação existente na leitura da obra de Arte.

No entanto, o modo apresentado como possivelmente capaz de gerar uma interseção entre a experimentação, a decodificação e o fazer artístico, é a Arte-Educação, através da inter-relação entre os três momentos citados; no sentido de agir como mediadora entre os educandos e as obras de Arte, conforme afirma Ana Mae Barbosa, em *A Imagem no Ensino da Arte* (1999), mesmo em se tratando de uma citação razoavelmente longa, movidos por sua abrangência e fecundidade, fizemos questão de colocá-la na íntegra:

Nem a arte-educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte, nem a arte-educação como facilitadora entre a arte e o público pode prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico. Só um fazer consciente e informado torna possível à aprendizagem em arte. Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 1999, p.32).

Esta construção tem em si, uma via de mão dupla, que possibilita a ida da produção cultural em direção à compreensão do público, que vem de encontro a ela, possibilitando assim o nosso desenvolvimento cultural coletivo, conforme completa Ana Mae Barbosa:

Desenvolvimento cultural que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com desenvolvimento artístico neste duplo sentido. É paradoxal que ao mesmo tempo em que a sociedade moderna coloca na hierarquia cultural a arte como uma das mais altas realizações do ser humano, construindo “verdadeiros palácios que chamamos museus para expor os frutos da produção artística e construindo salas de concerto para atingir as mais altas experiências estéticas a que podemos chegar através da música”, despreza a arte na escola. Reconhecemos que a arte representa a apoteose cultural de uma sociedade, mas reservamos um espaço bem pequeno para ela na escola. (Ibidem., p.).

Além da escola reservar um espaço bem pequeno para a Arte, ainda é inadequado, no sentido de ser algo voltado apenas ao fazer artístico, onde a Arte na maioria das vezes, tem estado presente na escola como ação complementar às outras atividades, ou algo de importância menor que as outras disciplinas. E como reforço a esse posicionamento assumido, a escola usa o processo seletivo, atribuindo ao que chama de “Dom”. A escola costuma dar tratamentos diferenciados a aqueles que demonstram algumas habilidades artísticas, colocando-os nas condições de privilegiados (como se eles fossem os contemplados por Deus), servindo como referências a serem seguidas; enquanto aos “outros normais” (normais aqui devem ser entendidos como aqueles que são “encaixados” dentro das normas sociais, do que podemos denominar comum), resta o sacrifício de tentarem desenvolver habilidades. Mas o que pode nesse contexto ser denominado de “Dom” se a esses educandos faltam: informação e decodificação? Sem o interrelacionamento complementar existente entre os códigos

contidos no fazer artístico (experimentação), na história da Arte (contextualização), e na apreciação da obra de Arte (decodificação), não há como usufruir da experiência estética em si.

Atualmente, o usufruto da experiência estética está reservado a dois pequenos grupos, selecionados quase sempre por duas posturas sociais distintas, distantes e antagônicas, que são: a elite, que é detentora da força econômica que a tudo que tem preço, pode comprar; e aos educandos que fazem, circunstancialmente, parte do terceiro setor, ou mais precisamente, das organizações não governamentais (ONG'S). No caso da educação estética vivenciada em ONG'S isto ocorre circunstancialmente, visto as ações periódicas e intermitentes as quais acontecem com a grande maioria dos educandos que tenham a sorte de por alguns períodos desfrutar dos beneméritos que uma ou outra ONG possa lhes proporcionar.

No entanto, nos surge uma outra questão: porque supostamente, a escola formal, da rede pública de Fortaleza, em sua grande maioria, não proporciona o que algumas (ONG'S) estão proporcionando? Ou seja: porque que a educação estética está funcionando de forma pertinente (ainda que por um período relativamente curto) dentro de algumas ONG'S e não está funcionando como deveria dentro da maioria das escolas formais, da rede pública de Fortaleza? A esse respeito, comenta também Ana Mae Barbosa em seu livro *A imagem no Ensino da Arte* (1999):

A escola seria a instituição pública que poderia tornar o acesso à Arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não só é desejável mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da Arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma cidade, nação ou império. Sem conhecimento de Arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira

uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos (Ibidem).

A escola como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1970), sabe da sua importância no processo de estreitamento e/ou alargamento do fosso social que separa as camadas sociais. Mais uma vez Ana Mae Barbosa nos guia em nossa reflexão:

O canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais. Pesquisadores já mostraram que o ser humano busca a solução de problemas através de dois comportamentos básicos: o pragmático e o estético, isto é, buscam soluções que sejam mais práticas, mais fáceis, mais exequíveis, porém, ao mesmo tempo, mais agradáveis, que lhe dêem maior prazer. O intercruzamento de padrões estéticos e os discernimentos de valores deviam ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço. (BARBOSA, 1999, p. 33-34).

Acreditamos que a atuação educacional da escola hoje, em relação à educação estética, é algo que deixa muito a desejar. O fato de a escola dar prioridade o fazer artístico e deixar relegado ao segundo ou terceiro plano a história da Arte e a leitura da obra de Arte; assemelha-se à postura de quem quer educar alguém, apenas ensinando a juntar letras em um aglomerado de palavras, onde delas, esse mesmo alguém deverá retirar todas as suas significações. Educar através da imagem ou dos símbolos/signos produzidos pela Arte, vai muito além do apenas fazer; é essencial saber realizar a contextualização e a leitura dos códigos que envolvem e são envolvidos pela Arte; no entanto, como proceder desse modo, não tendo professores bem preparados? Outrosim, sabemos o quanto é envolvente trabalhar a Arte utilizando a história de vida e as imagens de obras de artistas famosos, no entanto, sabemos também, que isto é insu-

ficiente; caso queiramos uma educação através da Arte de forma mais ampla, consciente, prática e histórica. Portanto, logo afirmamos: no campo da educação estética, na escola da rede pública de Fortaleza hoje, acreditar só no que olha é correr o risco de apenas ser (a)traído.

Referências Bibliográficas

ALTUSSER, Louis. *Ideologia e aparelho de estado*. Lisboa, 1970.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Editora Ática, 1999

CAVALCANTE, Zélia. *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

CORTELLA, Mário Sergio. *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE Jr, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

DERDYK, Edith. *O desenho de figura humana*. São Paulo: Editora Scipione, 1990. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Tradução de Leandro Konder. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M.H.C. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

GUEDIN, E. & PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção da Nossa Época, v. 67).

LÓPEZ Quintas, Afonso. *Estética*. Tradutor Jaime A Clasem. Petrópolis: Vozes, 1992.

LINHARES, Ângela. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre a arte e educação*. Rio Grande do Sul: Editora Unijui, 1999.

LANIER, Vicent. Devolvendo a arte a arte-educação. *Ar'te* v. 3, n. 10, p. 4-8, 1984.

MERLEAU-Ponty, Maurice. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

MARTINS, M.C.F. Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.T. Telles. *Didática do ensino de arte; a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e sua formação*. 3 Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, Antônio.

NEVES, Lecy Consuelo. *A casa do mágico*. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

NEMER, José Alberto. *Eu me desenho: o artista diante da criação individual e coletiva*. Belo Horizonte: Maza Edições, 1991.

OSTROWER, Faysa. *Acaso e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991. (Coleção Nova Enciclopédia, 39).

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1982.

tradução de Leandro Konder

SUASSUNA, Ariano. *Iniciação à estética*. 3. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991. (Coleção Nova Enciclopédia,39).

TADDEI, Nazareno. *Educar com a Imagem*. v. I. São Paulo: Ed. Loyola, 1981.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e Ciência/ polêmicas do nosso tempo*. Ed. Autores Associados, 1998.

MÚSICA: UMA VIAGEM EM TODOS OS SENTIDOS

PEDRO ROGÉRIO

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE

Traçando um Roteiro

Viajar, deslocar-se, movimentar-se, conhecer novas linguagens, comportamentos, novas regras de convivência, outras formas de distribuições de poderes, expor-se às vicissitudes, por vezes indômita, mormente quando em espaços desconhecidos de dinâmicas sociais diversas; enfim, sair de si e encontrar o outro, perceber a diversidade e vivenciar a experiência da alteridade, traduz um certo sentido educacional.

Esse texto é um convite à viagem formativa de um grupo de intelectuais e artistas cearenses que na década de setenta ficou conhecido como *Pessoal do Ceará*. Utilizar-se-á dados e análises parciais da pesquisa em desenvolvimento – “Pessoal do Ceará: trajetórias formativas da sensibilidade”¹ – a respeito da formação da sensibilidade do citado grupo.

Observando as trajetórias individuais dos sujeitos da pesquisa foi possível visualizar as forças condicionantes da origem social que ao longo do trajeto vão encontrando possibilidades de transformações. Através do cruzamento dos dados, que tiveram como fonte principal as entrevistas realizadas com os artistas, ficam explícitas as estratégias familiares, os investimentos na educação até a conclusão do ensino médio e ingresso na universidade. Conforme as opções entre estudar em um seminário, seguir carreira militar ou continuar os estudos na capital – Fortaleza – suas experiências com arte se encaminhavam de forma diferente.

As vivências familiares confirmam a teoria de Bourdieu que atribui ao ambiente doméstico a constituição do que ele chama de *habitus* primário.

¹ A pesquisa foi iniciada em 2005.1 no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará sob orientação do professor Luiz Botelho Albuquerque – PhD.

Nas palavras de Patrice Bonnewitz:

Entre todas as ações pedagógicas que sofremos, as mais decisivas são as mais precoces, as que sofremos durante a infância, e que tiveram como resultado inculcar-nos um 'habitus primário'. Este é constituído das disposições mais antigamente adquiridas e, logo, mais duradouras. O grupo familiar desempenha um papel preponderante nessa socialização primária. (BONNEWITZ, 2003, p. 78-79).

É por meio do investimento familiar que os jovens estudantes se encaminham para a universidade. O percurso escolar exerce forte influência, em especial para os que vêm de cidades do interior para dar continuidade aos seus estudos na metrópole. O contato com o ambiente escolar, que tem como característica uma longa duração e a manutenção do contato direto entre os indivíduos, constitui o *habitus* secundário.

Embora se trate de *habitus* primário e *habitus* secundário, não significa que se considerem essas estruturas como estruturas separadas, ocorrendo uma após a outra. O fenômeno da formação humana é multirreferencial: família, escola, convivência nas ruas, nos espaços públicos em geral, são unidades que se entrelaçam na existência social. Norbert Elias já chamou a atenção para essas relações:

[...] todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existiam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas. (ELIAS, 1994, p. 26-27).

As declarações nas entrevistas apontam, também, que o desenvolvimento tecnológico é um companheiro de viagem de importante presença. Para os que estavam nas cidades do interior, as *radiadoras* – também conhecidas como serviço de alto-falantes – eram verdadeiras professoras de música; em seguida, com os avanços da área de comunica-

ção, o rádio passa a ser um aparelho doméstico de alto apreço. Para muitos do interior do Ceará esse equipamento só chegou na segunda metade da década de quarenta. Em seguida vêm as vitrolas no início da década de cinquenta que passam a ser o novo objeto de fetiche familiar; até que, os artistas em questão – antes amadores – passam a registrar suas criações em vinil, depois em *compact disc* – o já quase obsoleto CD, e agora desenvolvendo novas relações no espaço cibernético.

Todas essas referências são identificadas e devidamente analisadas com o propósito de responder à pergunta feita a respeito da formação da sensibilidade. Delimitando o objeto até o momento em que os sujeitos passam da condição de amadores para profissionais, com contrato assinado com gravadora e lançando nacionalmente suas canções, a pesquisa responde ao questionamento norteador: como esses artistas se tornaram artistas?

Porém um aspecto se mostra como centralmente relevante nas trajetórias analisadas: as seguidas decisões de arrumar as malas e enfrentar um novo espaço geográfico e social, a fim de estabelecer novas relações a partir de possibilidades outras que somente se apresentariam em lugares diversos daqueles de suas origens. Essa peculiaridade dos seguidos deslocamentos de uma cidade para outra, identificada nos percursos analisados, desvela um aspecto pedagógico importante que merece maior atenção. A mobilidade em direção a centros urbanos, detentores de poderes mercadológicos, implica a apropriação dos novos espaços que apresentam configurações cada vez mais complexas exigindo a conquista de novos capitais sociais e culturais e a apreensão de um novo *habitus*.

As observações e análises do mestrado fornecem um lastro que fundamenta a tese de que os processos formativos desenvolvidos no deslocamento espacial estão associados a um processo de deslocamento social e cultural. As fontes revelam aspectos referentes à importância do deslocamento dos artistas vindos de cidades do interior do Ceará rumo à capital, da capital aos centros difusores da cultura – Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília e, no caso de alguns artistas, centros internacionais de produção e difusão culturais.

A questão do deslocamento apresenta grande relevância no âmbito dos estudos curriculares, mormente quando se olha para o conceito de “currículo” partindo da etimologia da palavra; como ensina Tomaz Tadeu da Silva:

No fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjatividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim curriculum, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. (SILVA, 2003, p.15).

Analisando a trajetória do grupo de intelectuais e artistas, percebe-se três importantes momentos assinalados acima – o movimento do interior para a capital, da capital para as grandes cidades Rio, São Paulo, Brasília e dessas para países como Espanha, França, Estados Unidos e Japão.

Os Viajantes

A pesquisa desenvolvida no mestrado tomou como critério de seleção dos sujeitos o disco “Meu corpo minha embalagem todo gasto na viagem”. Esse disco foi escolhido porque ele traz duas referências centrais sobre o grupo em estudo, apontadas a seguir.

Esse foi o primeiro disco gravado após a decisão dos agentes de migrarem para as grandes metrópoles brasileiras. A busca de suas realizações na qualidade de artistas, de acordo com os depoimentos dos próprios, tem esse momento como dos mais importantes em suas trajetórias. Apesar de insistentemente se colocar em questão as declarações, para não tomá-las “ingenuamente” *ipsis literis*, ou seja, sem examinar as possíveis intenções e estratégias veladas nos depoimentos, essa é uma fala comum entre todos, mesmo para os que optaram por não partir, essa decisão é considerada marcante.

O LP (*long play*) acima mencionado tornou-se, então, um marco na aventura de desbravamento de um novo universo de possibilidades artísticas para esses criadores

sedentos de serem ouvidos, reconhecidos e aplaudidos. A socióloga Mary Pimentel, primeira pesquisadora sobre o tema, assim o classifica:

Reunindo canções como Beira-Mar e Terral, de Ednardo, Cavalo Ferro, de Fagner e Ricardo Bezerra, o disco *Pessoal do Ceará – Meu Corpo Minha Embalagem Todo Gasto na Viagem*, produzido por Walter Silva para a gravadora Continental, em 1972, constituiu-se como marco na incursão dos novos compositores cearenses no mercado fonográfico. (AIRES, 2002, p. 202).

A segunda referência que norteou essa escolha foi o fato de o disco “Meu corpo minha embalagem todo gasto na viagem” ter como sub-título o nome *Pessoal do Ceará*. Estava criada a *marca*. Quando os meios de comunicações e os jornalistas queriam (e ainda querem) se referir a essa geração de artistas, utilizavam (e ainda utilizam) o sub-título do *disco-marco*; o que vem confirmar essa obra como marcante nas trajetórias desse grupo, visto que, mesmo sem reunir todos a uma só vez, nem apresentar um projeto estético uniforme, ainda assim, o disco nomeou o conjunto de cearenses recém-chegados ao mercado fonográfico. Esse é, inclusive, um aspecto fundamental a ser estudado nas relações que se estabeleceriam entre os jovens cantores e compositores e a indústria cultural.

Contudo, o fato é que até hoje jornalistas, pesquisadores, amantes da música cearense, comunidades virtuais e *sites* associam o nome *Pessoal do Ceará* a esse grupo de pessoas inseridas no campo intelectual e artístico que produziram músicas, canções, poemas etc partindo de lugares e referências estéticas comuns a todos eles e implementaram concomitantemente um projeto de inserção nacional de suas obras.

Os artistas que participam do disco são: **Augusto Pontes, Dedé, Ednardo, Fagner, Ricardo Bezerra, Rodger de Rogério, Tânia Araújo e Têti.**

Foram incluídos, também, os nomes de **Cláudio Pereira** e **Francis Vale**, por terem sido, ambos, identificados nas entrevistas como agenciadores culturais. É importante

salientar que os depoimentos mencionam os nomes de Pereira e Vale, que não produziam arte diretamente, ainda que inseridos na geração de intelectuais, fato que os coloca na condição de observadores constituindo-se em informantes dos sujeitos.²

Mais dois nomes foram incluídos pelas mesmas recorrentes menções nas falas dos entrevistados, e também pela extensão da produção discográfica e de parcerias com os sujeitos acima: **Belchior** e **Fausto Nilo**. Logo, a pesquisa chegou a entrevistar doze sujeitos.

A Viagem na Vida dos Músicos

A viagem implicando uma rota de aprendizagem não é novidade, especialmente para os profissionais da área musical. Wolfgang Amadeus Mozart³ (1756-1791) realizou sua primeira viagem aos seis anos de idade e a última aos 34 anos de idade – um ano antes da sua morte. O governo de Salzburgo mapeou as viagens do músico oferecendo aos interessados a possibilidade de conhecer os lugares por onde o artista passou em uma iniciativa que se inseriu nas programações realizadas por ocasião do 250º aniversário de Mozart.

[...] Segundo Gerhard Spitz, secretário-geral do projeto “Os caminhos de Mozart”, o compositor passou 3.720 dias de sua vida viajando, ou seja, um total de dez anos, dos 35 que viveu.[...] Sua primeira viagem o levou a Munique, em 1762, onde se apresentou para o príncipe da Baviera Maximilian III Joseph. Na época Mozart tinha apenas seis anos. A última cidade visitada por Mozart foi Praga, em 1790, um ano antes de sua morte [...]. (www.folha.uol.com.br).

² Alguns anos depois, Francis Vale inicia uma trajetória como produtor, roteirista e diretor de cinema; em seguida torna-se também letrista, chegando a dividir um disco autoral com Alano Freitas intitulado “Liberado”.

³ “Mozart foi mestre em quase todos os gêneros; sua produção febril resultou menos em inovações formais do que na criação de sucessivas obras-primas que consolidaram o estilo clássico de composição (...)” (Dicionário de Música Zahar).

Decorre desse aspecto inerente à atividade do músico sua importância formativa. No percurso social das aprendizagens no campo artístico, o músico se lança em viagens e segue, como as águas de um rio que, conforme os eventos, os obstáculos, necessita reorientar sua rota.

Norbert Elias assim se refere a esse fator:

Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida; algumas vezes, porém, isto ocorre de repente, associado a uma experiência socialmente grave. (ELIAS, 1995, p. 13).

Aliás, foi a não adequação de seu percurso às condições postas que levou Mozart a um radical desprestígio social. Determinado a adquirir autonomia frente à aristocracia de corte, o músico travou uma batalha que o levou à mais completa decepção. Sua música traduziu o gosto aristocrático, mas seu comportamento rude, franco, sem eufemismos, sem rodeios, não o qualificou para mantê-lo nos círculos cortesãos que exigiam polidez. A consciência de sua grandeza musical fez com que as viagens a outras cortes fossem muito mais de imposição das “suas verdades” do que de apreensão do *modus operandi* da vida cortesã.

As vivências fora do *habitat natural* trazem a experiência da alteridade, de forma que, ao se lançar para fora, a pessoa retorne com a compreensão ampliada do outro em relação a si e vice-versa. Estudando o conceito de *bildung* (formação cultural), Rosana Soarez esclarece a reflexão:

No Goethe de Wilhelm Meister e nos românticos de Iena, *Bildung* se caracteriza como uma viagem, *Reise*, cuja essência é lançar o ‘mesmo’ num movimento que o torna ‘outro’. A ‘grande viagem’ de *Bildung* é a experiência da alteridade. Para tornar-se o que é o viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente. Pois está subentendido que, no final desse processo, ele reencontra a si mesmo. (www.scielo.br)

A experiência de Mozart é paradigmática, revela o bônus e o ônus da aventura de seguir viagem de forma autônoma.

A necessidade do deslocamento espacial vem sendo reconhecida na tradição acadêmica, como, por exemplo, na pesquisa sobre “cantoria nordestina” desenvolvida pela professora Elba Braga Ramalho:⁴

Quando a procura é escassa, principalmente no tempo do inverno, o mercado nordestino do sul está aberto. Os Cantadores de 1ª linha fazem temporadas de cerca de dois meses em São Paulo [...] Outros têm tomado o rumo do Norte [...] José Matias de Matos (50) relata que seu último roteiro de viagens teve início em Santarém, estendendo-se por Macapá, Boa Vista, Porto Velho, Manaus e Rio Branco [...]. (RAMALHO, 2000, p. 141)

Ainda com Ramalho em seu trabalho – que se constituiu objeto de dissertação, mesmo não sendo uma conclusão exaustiva – identificam-se mudanças estéticas advindas da contínua transformação histórica do *habitus* dos artistas:

[...] Temos, pois, um processo de dissolução da Cantoria como Sistema, aquele Sistema que funciona predominantemente no setor rural e que, na passagem para o setor urbano, se mostra inadequado para funcionar. [...] Ela se urbaniza, e cria mecanismos de sobrevivência [...] A cantoria se adapta à modernidade [...] (RAMALHO, 2000, p. 158-163).

A música popular brasileira é rica em narrativas da sua própria formação. Por exemplo Luiz Gonzaga cantou a sugestiva *A vida de viajante*:

Minha vida é andar por esse país pra ver se um dia descanso feliz, guardando as recordações

⁴ Professora Doutora responsável pelos grupos de pesquisa *Laboratório de Estudos da Oralidade* na Universidade Federal do Ceará – UFC e *Oralidade, Cultura e Sociedade* na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora do “Mestrado em Políticas Públicas” da UECE.

das terras por onde passei, andando pelos sertões e dos amigos que lá deixei. Chuva e sol, poeira e carvão, longe de casa sigo o roteiro, mais uma estação e alegria no coração [...] (Luiz Gonzaga e Hervê Cordovil)

Ramalho enriquece a compreensão dos estudos no âmbito da cultura musical e corrobora a idéia do viajante que recolhe e difunde conhecimento através da arte:

Luiz Gonzaga é um cantador que fez o caminho contrário do tradicional – os cantadores em geral levavam as notícias para o sertão. Ele foi um produto desta cultura dos cantadores, e de certa forma, o meu trabalho de pesquisa segue uma linha de desenvolvimento que começa com estes cantadores e desemboca no Luiz Gonzaga, apresentando-o como um ícone da cultura brasileira, um artista que desempenhou um papel fundamental de divulgar e de mostrar a cultura nordestina, o regionalismo na música brasileira. (Jornal Diário do Nordeste, 17 de setembro de 2000).

E na antológica *Bailes da vida*:

[...] Cantar era buscar o caminho que vai dar no sol, tenho comigo as lembranças do que eu era, para cantar nada era longe, tudo tão bom, até a estrada de terra na boléia de caminhão, era sim. Com a roupa encharcada e a alma repleta de chão, todo artista tem de ir aonde o povo está, se foi assim, assim será, cantando me disfarço e não me canso de viver nem de cantar. (Milton Nascimento e Fernando Brant).

Mas como essas questões se desenvolvem com o grupo *Pessoal do Ceará*? Quais suas implicações no processo formativo da sensibilidade desses intelectuais e artistas?

O Aspecto Curricular nos Deslocamentos do Pessoal do Ceará

O nome oficial do *disco-marco* já vincula a relação do grupo que vem sendo estudado com o aspecto do deslo-

camento e seus efeitos: “*Meu corpo minha embalagem todo gasto na viagem*”. E, certamente, não por acaso, a primeira música do “lado A”, a música de abertura do disco, traz na letra a idéia da busca de migrar de uma periferia para um centro cultural, trata-se de *Ingazeiras*:

Nascido pela Ingazeiras, criado no ôco do mundo, meus sonhos descendo ladeiras, varando cancelas, abrindo porteiros; sem ter o espanto da morte, nem do ronco do trovão; o Sul, a sorte, a estrada me seduz [...] (Ednardo)

Analisando os depoimentos dos entrevistados verifica-se que suas trajetórias, partindo da origem familiar até o momento em que iniciam suas produções artísticas e os sérios investimentos na carreira profissional, com as gravações dos primeiros discos – que a pesquisa no mestrado tomou como ponto de chegada – responde à pergunta feita no primeiro trabalho.⁵ Não obstante, a seqüência de impactos sociais que os mesmos sofreram, produzidos por uma série de deslocamentos de ambientes, carece de ser considerada do ponto de vista educacional e mais especificamente sob a perspectiva dos estudos curriculares. Essa mobilidade social tem um efeito pedagógico que requer uma análise de um novo ângulo, considerando ainda uma visão mais larga no sentido cronológico.

É necessário compreender como esse grupo de jovens implementou essa aventura artística com a intenção de levar a própria voz ao centro irradiador da cultura brasileira e de lá ser visto, ouvido, admirado. Nesse sentido, o *Pessoal do Ceará* foi visionário, conforme já anunciava a letra de Augusto Pontes:

Amanhã se der o carneiro, vou-me embora daqui pro Rio de Janeiro. As coisas vêm de lá e eu mesmo vou buscar, e vou voltar em vídeo tapes e revistas super coloridas, pra a menina meio

⁵ Projeto de mestrado qualificado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira intitulado “Pessoal do Ceará: trajetórias formativas da sensibilidade”.

distraída repetir a minha voz: que Deus salve todos nós. (Ednardo e Augusto Pontes)

As relações se tornam progressivamente mais complexas à medida que acontecem as viagens de Fortaleza para o Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, assim como exemplificado a seguir na fala de Ednardo:

Era uma época tão violenta, meu irmão, que vira e mexe a gente tinha vontade de voltar, a verdade é que essas dificuldades de grana pra a gente se alimentar, a gente morando na casa de um e de outro, de favor, sabe, essa coisa todinha, não tinha grana mesmo. Por exemplo,[...] é uma coisa que eu acho que atualmente pouquíssimas pessoas teriam coragem de fazer de novo, de sair assim. Quando eu cheguei no eixo Rio e São Paulo, eu não conhecia absolutamente ninguém na área, isso falando no bom português é uma doidice, é uma loucura, bicho; o sujeito se mandar de um lugar pro outro sem conhecer [...] largar uma universidade já no quarto pro quinto ano pra se formar, largar o emprego na Petrobrás, eu ganhava muito bem lá, sabe, e dizer assim 'vô pra fazer música no eixo Rio-São Paulo'; imagina, pouquíssimas pessoas, mesmo hoje em dia teriam coragem de fazer isso daí. (Ednardo, junho/2006).

A viagem como processo formador é verificada como sendo de grande relevância na compreensão do fenômeno sobre o qual ora essa pesquisa se debruça – a formação da sensibilidade estética. Esse aspecto já vem em parte sendo revelado pelo fato de vários entrevistados não terem nascido em Fortaleza ou terem nascido logo depois de a família ter se deslocado de outras cidades para essa capital.

- 1) Augusto Pontes – Nasceu na Antiga Vila Maciel, perto da Serrinha, no caminho de Maranguape, cidade próxima a Fortaleza; o pai nasceu em Fortaleza e a mãe nasceu em Acaraú.
- 2) Belchior – Nasceu em Coreaú, cidade próxima a Sobral no norte Ceará; os pais nasceram na mesma cidade;

- 3) Cláudio Pereira – Nasceu em Fortaleza, mas a família morava em Maranguape, a mãe veio a Fortaleza somente para o parto;
- 4) Dedé – Nasceu em Fortaleza e os pais nasceram em Russas no sertão do Ceará;
- 5) Ednardo – Nasceu em Fortaleza, o pai nasceu em São Benedito (na serra de Ibiapaba) e a mãe em Sobral, ambas cidades do norte do Ceará;
- 6) Fausto Nilo – Nasceu em Quixeramobim, sertão central do Ceará; os pais nasceram na mesma cidade;
- 7) Fagner – Nasceu em Fortaleza, mas passou a infância em Orós, onde o pai, que nasceu no Líbano, se instalou; a mãe nasceu em Orós, sertão centro-sul do Ceará;
- 8) Francis Vale – Nasceu em Belém do Pará; veio para Fortaleza com 4 anos; seguiu para Crateús – interior do Ceará – e retornou para a capital;
- 9) Ricardo Bezerra – Nasceu em Fortaleza, o pai nasceu em Maranguape e a mãe nasceu em Aracati;
- 10) Rodger de Rogério – Nasceu em Fortaleza; a mãe nasceu em Fortaleza e o pai em Rosário de Sobral no norte do Ceará;
- 11) Tânia Cabral de Araújo – Nasceu em Fortaleza e os pais nasceram em Guaiúba cidade próxima a Fortaleza;
- 12) Têti – Nasceu em Quixadá, sertão central do Ceará – cidade de origem dos seus pais.⁶

O impacto com a cidade de Fortaleza demonstra um fenômeno formativo peculiar no que se refere a todas as maneiras de organização, comunicação, interação que influenciam as estruturas cognitivas, isso é muito claro em diversos momentos das entrevistas, por exemplo, nesta fala de Belchior:

⁶ O aspecto da origem familiar, desde a região de nascimento dos pais, só se mostrou relevante durante as análises dos dados, portanto será necessário o retorno aos entrevistados para uniformizar o quadro.

[...] quando eu entrei pro Liceu foi um choque histórico, absurdo, porque eu estava vindo de um colégio absolutamente disciplinar, como era um colégio de padres, e o Liceu era um ambiente extremamente juvenil, do ponto de vista das propostas políticas e tava todo mundo fazendo greve, quebrando ônibus, incendiando ônibus e eu não tinha muita compreensão, ainda, devido à escola de onde eu vinha, eu não tinha compreensão de como é que tava se dando aquelas coisas [...] (Belchior, junho/2006)

Nesse primeiro momento, o efeito do deslocamento geográfico e de uma inserção em um ambiente social diferente aconteceu dentro de um contexto que – entre outros fatores analisados – já tem um papel marcante nos traços formativos desses sujeitos. E, portanto relevante para a compreensão da formação da sensibilidade dos artistas em questão.

Certamente a construção ou percepção de uma possível heurística nas trajetórias do *Pessoal do Ceará* será mais bem percebida nas conclusões da pesquisa, mantendo o pesquisador e os leitores seduzidos pelos mistérios das formas da existência humana.

Referências Bibliográficas

AIRES, Mary Pimentel. *O pessoal do Ceará; um movimento geracional em busca de sua identidade cultural e musical*. In: CHAVES, Gilmar. *Ceará de corpo e alma*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANTORIA de raízes medievais. <http://diariodonordeste.globo.com/2000/09/17/030001.htm>. Acesso em 24 de julho de 2006.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

_____. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1995.

RAMALHO, Elba Braga. *Cantoria nordestina: música e palavra*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

SUAREZ, Rosana. *Nota sobre o conceito de Bildung* (formação cultural). Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo> >. Acesso em: 24 jul.2006.

<http://luiz-gonzaga.letras.terra.com.br/letras/82381/>. *A vida de viajante*. Acesso em: 24 jul.2006.

VIAGENS de Mozart são catalogadas e viram rotas turísticas. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u5064.shtml>. Acesso em: 05 jul.2005.

A PROFISSÃO DOCENTE NO CINEMA: LUZ, CÂMERA E AÇÃO!

ANA CARMITA BEZERRA SOUZA

VINÍCIOS ROCHA DE SOUZA

ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO

Sinopse

O presente artigo se situa na fronteira de dois campos importantes da pesquisa educacional: formação de professor (saber docente), e cultura (mídia e educação). Pretendemos discutir como a profissão docente é apresentada pelo cinema, no que concerne à capacidade que a mídia cinematográfica possui de viabilizar a construção e produção de modelos a respeito do que é “ser” professor.

Através da arte temos acesso a dimensões culturais da sociedade nem sempre perceptíveis aos olhos da razão. Com a sensibilidade se pode ver, sentir e entender outras coisas. Tentamos unir nossos olhares ao discurso conceitual sobre a cultura docente e suas multifaces. A arte possibilita a simbolização de sentimentos, crenças, expectativas e utopias. Portanto, é um discurso privilegiado para o que aqui pretendemos.

Referência: A arte habita as coisas, percebe-as de dentro delas mesmas, ao contrário da ciência, que se nega a habitá-las, preferindo manipulá-las. (PIMENTEL, 1993, p. 51).

A arte opera como uma espécie de processador daquilo que acontece no tecido social. É reprodução, mas também produção de sentido cultural.

O cinema tem o poder de ressuscitar e recriar. Ele nos possibilita ficarmos frente a frente com histórias de pessoas, famílias, costumes e tradições de lugares e épocas diferentes, e também com trajetórias profissionais, bem como suas práticas. O nosso interesse neste artigo é nos utilizarmos dessa possibilidade e analisar a cultura docente a partir de filmes que falem de memórias, práticas pedagógicas, experiências, desafios enfrentados e da função social esperada do professor.

Inicialmente, realizamos uma ampla discussão sobre quais filmes a respeito da docência marcaram nossas trajetórias de vida (acadêmica ou não). O objetivo foi perceber o que havia de singular no trabalho daquele personagem/docente que nos permitiria categorizar sua ação numa perspectiva de análise pedagógica. A partir desse exercício chegamos a certos consensos em torno daquilo que parecia ser a característica principal que norteava a ação do docente.

É oportuno enfatizar que nosso objetivo não foi rotular o professor; pelo contrário, foi evidenciar ou destacar aquilo que, em linguagem popular, “salta aos olhos” em meio a tantos atributos profissionais que percebemos nos docentes dos quatro filmes que assistimos.

Em seguida, apreciamos os filmes, o que nos permitiu discutir nossas idéias e hipóteses a respeito da caracterização pedagógica do trabalho do professor em foco. Nesse momento, buscávamos estabelecer os ditos consensos, ou seja, a possibilidade de dizer que no filme apreciado o professor se conduzia de uma determinada forma, e que esse modo de “agir” nos permitiria afirmar que ele se enquadrava num perfil ou modelo de ação.

As obras cinematográficas analisadas, bem como as dimensões do trabalho docente identificadas nelas foram as seguintes: 1. *O sorriso de Monalisa – Professor Provocador*; 2. *Sociedade dos Poetas Mortos – Professor Performático*; 3. *Ao mestre com carinho – Professor Afetuoso*; 4. *A língua das Mariposas – Professor Político*.

Sobre a Sétima Arte¹

Ao eleger o discurso cinematográfico para discutir as categorias da cultura docente, optamos por uma produção

¹ Na Antigüidade, os gregos e romanos classificavam como arte a pintura, a escultura, a oratória, o teatro, a poesia, a música e a dança. Mas foi no século XVIII que as manifestações criativas foram estudadas e classificadas em dois grupos: as belas artes e as belas letras. As belas artes eram seis: arquitetura, escultura, pintura, gravura, música e coreografia. Das belas letras faziam parte a gramática, a eloquência, a poesia e a literatura. Quando o cinema surgiu, em 1895, inventado pelos irmãos Lumière, foi classificado como arte e ganhou o rótulo de “sétima arte”.

cultural que foi posicionada entre a arte e a indústria.² O gerador do cinema é a fotografia. A invenção desta, em meados do século XIX, foi condição pra a criação daquele. E o cinema, que inicialmente nada mais é que a imagem fotografada e posteriormente projetada em movimento, em pouco tempo conquistou para si um lugar próprio entre as modalidades artísticas. Mas essa afirmação do cinema como arte não aconteceu sem discordâncias, visto que os seus modos de produção, equivalentes à indústria, redefiniram o conceito de arte, e possibilitaram a sua democratização, surgindo a discussão sobre o fim da aura³ da obra de arte através do seu acesso às massas:

A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que o consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro e pô-lo na sua casa com exclusividade para a apreciação da sua família, não pode mais pagar um filme. O cinema é uma criação coletiva. (BENJAMIN, 1994, p.174). [grifo nosso].

Com o cinema especificamente e com a produção cultural em massa em geral o telespectador não utiliza a obra

² Embora não seja este o cerne da discussão neste trabalho, é válido ressaltar que consideramos os conteúdos do cinema e dos outros meios de comunicação de massa como parte de um extenso "currículo cultural", capaz de atuar nas identidades e subjetividades do espectador. O cinema, o rádio, a televisão, as revistas, o jornais, jogos eletrônicos, etc. são bens culturais com intencionalidades definidas, mas não especificadas, como na educação formal.

³ Benjamin, em seu ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, fala da aura que envolve as obras de arte, enquanto objetos individualizados e únicos. Com o progresso das técnicas de reprodução, sobretudo do cinema, a aura, dissolvendo-se nas várias reproduções do original, destituiria a obra de arte de seu status de raridade. "O que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. [...] Na medida em que ela multiplica a sua reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência real" (BENJAMIN, 1994, p.168).

de arte em si, mas o objeto reproduzido. O filme é o próprio produto artístico reproduzido tecnicamente com mais eficácia, ele é a *obra de arte na sua reprodutibilidade* e traz em si o poder de atualizar os clássicos da literatura universal, mas não consegue tal coisa sem destruir/substituir a tradição.

Questionar a sua autenticidade e cobrar a sua aura não faz nenhum sentido para essa modalidade artística. Ele vai trazer a transformação da função social da arte. É uma criação nos moldes da sociedade capitalista, elaborada coletivamente e fruída pelo maior número de pessoas.

Analizando o Roteiro

O sorriso de Monalisa⁴ – Professor Provocador

O filme conta a história de Katharine Watson (Julia Roberts), uma recém-graduada professora de História da Arte que consegue uma vaga para ensinar no tradicional colégio Wellesley em 1953, na Nova Inglaterra. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra essas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem outros desafios na vida além daqueles meramente relacionados às atividades consideradas adequadas para as mulheres dentro do casamento.⁵ A professora era solteira (sinal de fracasso para a época) e considerada liberal. Tinha como prioridade sua profissionalização, colocando em segundo plano o casamento, a constituição de uma família e de um lar.

A partir de seu trabalho, trazia para suas alunas o seu ideal de mudança, apresentando-lhes novas possibilidades de sonhos e realização. Assim, buscava fazer com que elas descobrissem que as soluções da vida não se baseavam apenas nas relações de amor entre homens e mulheres. Como professora de arte, Watson desafiava a administração e inspira as estudantes a olhar além das imagens e conside-

⁴ O SORRISO de Monalisa. Título original: *Mona Lisa Smile*. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 125 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 2003. Direção: Mike Newell. Estúdio: Columbia Pictures.

⁵ A época é marcada por uma cultura machista cujo papel das mulheres era rigidamente voltado para o casamento.

rar as possibilidades do que elas poderiam ser, e, assim, as encoraja a lutarem por um futuro diferente.

A prática pedagógica da professora de arte visava à formação de alunas capazes de observar para além da "aparência". Sua intenção não era a transmissão sistemática dos conhecimentos sobre arte produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, e sim assegurar a apropriação ativa destes conhecimentos. Assim, buscava provocá-las para que despartassem para as outras possibilidades que a vida pode oferecer.

O que significa ser um professor provocador? É possível um professor ser neutro em sua prática, sem deixar que suas crenças, seus ideais, suas convicções interfiram na sua prática profissional?

Historicamente, a profissão docente se consolidou em duas tradições: o professor religioso, que tem suas raízes nas congregações educativas da Igreja Católica, e o professor leigo (século XX), que se consolidou a partir da estatização da educação e dos ideais iluministas e científicos. Se o primeiro modelo sempre primou pela inculcação de crenças, totalmente parciais, fé, espiritualidade e pretensão de verdades absolutas e divinas, o segundo se pretende neutro, imparcial e objetivo, com uma idéia de "neutralidade" advinda do racionalismo científico positivista.

O professor provocador não pode se pautar por nenhuma dessas duas tradições, pois não há nada em si absolutamente verdadeiro, e ninguém consegue essa pretensa neutralidade. Ele é antes de tudo um ser crítico, em constante busca de modificações dos sistemas sociais através das suas práticas pedagógicas. Ademais, ninguém provoca sem ter plenas convicções de suas provocações (FREIRE, 1997).

Quando imputam ao professor a responsabilidade de apresentar aos seus alunos valores e atitudes, estes não serão diferentes daqueles em que ele acredita. A neutralidade da prática pedagógica é algo inviável. As opiniões dos professores sobre diversas questões estão presentes na escola, senão no conteúdo curricular formal, através da prática docente, no currículo oculto (MACLAREN, 1992; SILVA, 2002; SANTOMÉ, 1995).

Provocar é uma ação que tem nas entrelinhas valores e atitudes, o que concorda com a crença de que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança da

sociedade (GIROUX, 1997), e esses processos são possíveis quando ele apresenta um jeito de pensar, agir, valorar diferente do estabelecido. Segundo Perissé (2005, p. 1):

Na docência, como na arte em geral, não bastam as boas intenções para realizar um bom trabalho. É preciso [...] que o professor, diante dos alunos, evite respostas simplistas, padronizadas, "honestas", e suscite a verdadeira reflexão. O professor-provocação atua na sala de aula como se estivesse no palco. E ultrapassa os métodos educativos convencionais para atingir o mais tradicional (e teatral) dos objetivos pedagógicos: ensinar-nos a ver o mundo com novos olhos. O professor-provocação não obriga ninguém a lutar ou discutir, mas nos desafia a entrar na grande briga contra o comodismo emocional, a preguiça mental, a inércia existencial.

Como educador, uma vez que reflete *na e sobre* sua ação, pode redimensionar a prática de forma a possibilitar mudanças na escola e na transformação da sociedade. Em suma, o professor-provocador, no sentido aqui discutido, é um profissional que pode colaborar com a construção de sujeitos críticos e reflexivos.

Sociedade dos Poetas Mortos⁶ – Professor performático

O filme retrata a vida de adolescentes que estudam na Academia Welton, nos EUA, em 1959. É uma escola preparatória para o nível superior, somente para rapazes, que tem como seus princípios básicos a *honra, tradição, disciplina e excelência*. O ambiente é rígido e extremamente racional; suas práticas pedagógicas são baseadas numa concepção tradicional de educação. Isso pode ser observado através das imagens referentes à disposição das carteiras enfileiradas uma atrás da outra e na relação professor-aluno, que é distante e marcadamente hierarquizada.

⁶ SOCIEDADE DOS Poetas Mortos. Título original. *Dead Poets Society*. Gênero: Drama. Tempo de Duração: 129 minutos. Ano de Lançamento (EUA): 1989. Direção: Peter Weir. Estúdio: Touchstone Pictures.

Em um ambiente no qual não havia espaço para o movimento do corpo e para o desenvolvimento intencional da sensibilidade, o professor Keating (Robin Williams), ao ministrar aulas de literatura, busca através da arte estabelecer novas formas de relação com os alunos e com os conteúdos formais.

Nesse filme, é possível identificar algumas categorias do “ser professor”, quais sejam, afetividade, autonomia, identidade, relação com os seus pares, etc. Entretanto, o que iremos destacar em nossa análise é a atuação em sala de aula junto aos alunos, especificamente, o caráter performático do trabalho docente.

No primeiro encontro, o professor Keating entra na sala de aula assoviando (o fato de assoviar deixa os alunos curiosos) e convida a todos para visitarem um espaço onde estão expostas fotos de ex-alunos da escola, que na sua maioria já haviam morrido. O professor diz para os alunos: “carpe diem! Tornem suas vidas maravilhosas, pois terão o mesmo fim dos demais...”. A frase em latim significa “aproveite o dia” e tem a intenção de despertar nos alunos a necessidade de estudar sem negligenciar os aspectos afetivos e poéticos da vida.

O professor Keating apresenta uma capacidade de ministrar aulas teatralmente. É o professor artista, que nem sempre é o de arte. Suas performances são inúmeras, como subir na mesa do professor e mandar que todos os alunos também subam; rasgar as páginas da introdução do livro de literatura porque tem uma descrição quase matemática do que seja poesia; pedir que os alunos o chamem de “Capitão, oh! Meu capitão” ao invés de “professor Keating”. Enfim, tem uma ação gestual própria. Essa atuação, no que se refere a movimentos e gestos corporais, é identificada como performática. O seu modo próprio de lecionar, apesar de aparentemente se igualar aos alunos, não prejudica a ordem e direção que ele deseja dar à aula. Mesmo quando tudo parece desordenado no espaço da sala, o professor performático tem o total controle da situação.

Tenho usado o termo artístico profissional para referir-me aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas. Observe, no entanto, que o talento artístico é

uma variante poderosa e esotérica do tipo mais familiar de competência que todos nós exibimos no dia-a-dia em um sem número de atos de reconhecimento, julgamento e performance habilitada. (SCHÖN, 2000, p.29).

Ao tentar compreender o conceito de *professor performático*, o relacionamos ao docente “prático autônomo” apontado nos estudos de Zeichner (1983) e Pérez-Gómez (1990). Eles vêem o professor como o artista que reflete, que toma decisões e que tem a capacidade de criar durante sua própria ação. Nesse sentido, não podemos considerar a atividade profissional (prática) do professor como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto percebê-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas explicações concretas de caráter técnico.

É quase impossível não estabelecer uma relação entre o professor Keating, do filme **Sociedade dos Poetas Mortos**, e a professora Watson, do filme **O sorriso de Monalisa**. A ação desta e seus discursos provocadores apresenta uma proposta educativa que ultrapassa os muros da escola, repercutindo na vida das alunas, inquietando-as, desafiando-as diante dos valores sócio-culturais vigentes.

Já o professor Keating, trabalhando num ambiente conservador e racionalista, mostra para os alunos a possibilidade de uma vida também influenciada pela sensibilidade. A cena em que o professor chama os alunos para junto de si e em tom de segredo lhes diz: “medicina, direito, administração, engenharia são ocupações nobres, necessárias à vida, mas poesia, beleza, amor, romance, isso é o que nos mantém vivos” equipara o papel da arte ao da ciência.

Ao Mestre com Carinho⁷ – Professor afetuoso

O filme conta a história de um engenheiro negro (Sidnei Pointer), desempregado que aceita lecionar para um grupo de alunos rebeldes e desordeiros de um bairro operário londrino. O contato inicial professor-aluno é extremamente

⁷ AO MESTRE com carinho. Título Original: To Sir With Love. Gênero: Drama. Tempo de duração: 105 minutos. Inglaterra: 1966. Direção: James Clavell. Estúdio: Columbia Pictures.

conflituoso. Contudo, a indisciplina da turma vai aos poucos sendo vencida pela tenacidade do mestre, que assume o desafio de transformá-los em adultos responsáveis.

A fala da cena em que ele se desestabiliza emocionalmente devido ao fato da turma queimar algo na sua sala e fechar todas as entradas de ar para o cheiro de fumaça ficar intenso, tendo como único propósito aparente irritar o professor, marca o auge de um conflito relacional que irá sinalizar um forte teor romântico nas relações que o professor estabelece com seus educandos:

Estou cheio dessa linguagem chula, mau comportamento e crueldade. Quem encoraja também é culpada. Tanto faz, todos são culpados! Os rapazes para fora. As garotas ficam onde estão. Se quiser brincar com essas coisas sujas façam-no em casa, não na minha classe.

Nesse momento, o professor sai irritado da sala afirmando: “nunca imaginei que alguns jovens me irritariam assim tão rápido e facilmente. Esses jovens são uns diabos! Tentei de tudo, mas nada funciona. JOVENS... é isso!” A partir de então regras serão estabelecidas e iniciar-se-á um tratamento pessoal mais respeitoso e minimamente cordial. Isto é percebido na cena em que o professor entra na sala, joga os livros no lixeiro e diz:

[...] Eu me dei conta de que serão adultos em algumas semanas, com suas responsabilidades. Agora serão tratados por mim e tratar-se-ão dessa forma. Como adultos. Adultos responsáveis. Seremos razoáveis uns com os outros conversaremos. Ouvirão sem interrupção. Quando eu acabar poderão dizer o que quiserem, sem interrupção. Seguiremos certas formalidades nessa sala de aula. Vocês me chamarão de mestre ou Sr... Chamarão as jovens por senhoritas e os jovens pelo sobrenome.

Depois dessa cena, a história será marcada por uma conquista contínua, com avanços e recuos. A partir de

então, será construída uma relação afetiva percebida através de um envolvimento cotidiano com os problemas pessoais dos alunos, demonstração de cuidado e de valorização. Ações como pedir autorização ao diretor para levá-los ao museu; pedir que a colega professora ensine as alunas a se maquiarem; sensibilizar-se com a morte da mãe de um dos alunos, entre outros fatos, demonstra afetividade e envolvimento.

As palavras de Paulo Freire (1997, p. 151) nos ajudam a encontrar a explicação para as ações desse professor. A afetividade “significa esta abertura ao querer bem à maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”. Ele irá ressaltar também a capacidade que a atividade docente tem de despertar a afetividade, a alegria, coisa que ele denominou de força misteriosa, muitas vezes chamada de vocação, que segura os professores na profissão mesmo diante de condições tão aviltantes. Não apenas permanecendo, mas também cumprindo com amor o seu dever, pois a profissão professor não pode ser entendida nos limites da sala de aula.

É preciso [...] que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa. (Idem., 1997, p. 161).

A discussão do tópico *professor afetuoso* nos demonstrou que a emoção, tal qual a razão, perpassa todas as ações do sujeito e é também dimensão fundante e inerente do ser humano. O ensino é uma atividade essencialmente humana, que não se repete na natureza exterior, aquela do domínio da cultura. Quando ensinamos, nos relacionamos necessariamente com um outro que possui desejos, interesses e subjetividade singular. E esse parece ser o grande desafio do professorado: conciliar o desenvolvimento de alcance do conhecimento (racionalidade) com a empatia (gosto/sensível), associado ao respeito mútuo na construção do processo de ensino-aprendizagem.

A Língua das Mariposas⁸ – O professor político

Honoráveis autoridades, queridas crianças e distintos cidadãos. Na primavera, os patos selvagens retornam a sua casa para procriar. Nada os detém. Se cortarmos suas asas, eles nadarão, se cortarmos seus pés, eles se arrastarão com o bico, como um remo contra a corrente. Esta jornada é sua “raison d’être”. No outono de minha vida, devo ser cético e de certo modo, eu sou. O lobo nunca se deitará com o cordeiro. Mas tenho certeza de uma coisa: se permitirmos que somente uma geração, somente uma geração cresça livre na Espanha, então ninguém nunca poderá tomar sua liberdade. Ninguém poderá roubar esse tesouro dele. Muito obrigada. E voem, livres! (Don Gregório)

O professor é um ser social. Um indivíduo, como todos os outros, imerso na cultural (SACRISTAN, 2002), nicho do qual irrevogavelmente faz parte. Sua atuação na sociedade é sempre histórica e pedagogicamente contextualizada. Por isso mesmo, suas atitudes face às demandas educacionais que o mundo lhe apresenta são sempre regidas por uma intencionalidade (TARDIF, 2002). E, a propósito dessa intencionalidade ou ato intencional educativo, é possível afirmar que ele traz em si, como pano de fundo da ação docente, a compreensão de três categorias fundamentais que se articulam na composição dos princípios educativos, a saber: homem, mundo (sociedade) e conhecimento. Isso já de partida implica uma discussão política.

É possível afirmar que a postura com a qual o professor reage e encaminha as situações complexas que passam a gestão pedagógica de uma sala de aula não é motivada apenas pelas tarefas impostas por projetos pedagógicos, currículos e programas escolares, que tendem a dar um ar de normatividade excessiva ao trabalho docen-

⁸ A LÍNGUA das mariposas. Título original: *La Lengua de las Mariposas*. Gênero: Drama. Tempo de duração: 95 minutos. Ano de lançamento (Espanha): 1999. Direção: José Luís Cuerda. Estúdio: Sogetel, Las Producciones del Escorpión, Grupo Voz.

te. Ao contrário do que parece ser, a institucionalização consegue determinar, apenas em parte, coisas tais como, currículos, horários, composição das classes, etc., mas não consegue controlar ou definir completamente como será o trabalho do professor.

Mas por que isso acontece? O que permite fazer com que o professor dê significação a sua prática pedagógica num sentido às vezes contrário aos tradicionais interesses do currículo e da Instituição? Tal fenômeno só é possível porque o professor corporifica nos meandros da prática profissional sua própria existência. O professor paga impostos, participa de associações de classe ou não, se identifica etnicamente com uma raça ou não, pode ter um credo religioso, pode possuir família e por isso, ser influenciado pelos traços culturais próprios da tradição familiar, ter gostos pessoais, pode participar de um sindicato ou não. O docente como sujeito "cultural" participa do emaranhado de relações de intersociabilidades que denota, antes mesmo do cotidiano da sala de aula, ou dentro dele, um posicionar-se diante do mundo, logo, uma postura política.

O filme *A língua das Mariposas* trata da relação que um menino estabelece com o seu professor Don Gregório (Fernando Fernán-Gomes), que acredita na liberdade como peça motriz que poderá levar o homem a encontrar a felicidade. Nesse sentido, sua postura pedagógico-político não o permite corroborar ou aderir a certos modelos tradicionais de ação docente (mesmo que aceitos pelo Estado), como no caso dos castigos corporais. Ele permite que sua concepção política anarquista⁹ se sobressaia aos modelos pedagó-

⁹ O movimento anarquista e o nacionalismo na Catalunha no início do século XX levam o rei Alfonso XII a encorajar um golpe militar do general Primo de Rivera, em 1923, que dissolve as Cortes (Parlamento) e estabelece a ditadura. Em 1931, o rei é deposto e a República é proclamada. A Frente Popular (FP), aliança entre republicanos, comunistas e anarquistas, ganha a eleição de 1936. Militares liderados pelo general Francisco Franco se levantam no Marrocos Espanhol, em 17 de junho de 1936, contra a FP e obtêm o apoio de 50 guarnições de toda a Espanha. A população invade os quartéis e toma armas para defender a FP contra os insurgentes militares, apoiados pela oligarquia rural e pela Igreja Católica. Iniciam-se violentos combates entre milícias populares (em grande parte lideradas pelos anarquistas) e o Exército. A guerra civil dura até

gicos vigentes, que ainda permitiam o uso da violência contra os estudantes, numa sociedade regida por instituições tradicionais como a Igreja e o Latifúndio.

Don Gregório é um anarquista republicano que experimenta reformular o espaço escolar a partir de uma proposta educativa alternativa: “a liberdade estimula o espírito dos homens fortes”. No seu ato de lecionar, essa premissa se deixa transparecer. Suas aulas são motivadas por um empenho em estimular a curiosidade epistemológica de seus alunos e lhes propor experiências diferenciadas daquelas para as quais já estavam habituados. Interessante, pois, é perceber que seu principal educando (Moncho) não se preocupa com essas questões. Para ele, compreender que *probacis* é nome científico da língua da mariposa ou como os besouros se comportam na natureza, ou ainda a descoberta da sensibilidade e da atração sexual que aproxima as pessoas, pode ser considerado lição de mais valia.

Mas é justamente nessa controvérsia que reside o potencial político do seu trabalho, na opção que faz por guiar-se pela natureza de seu espírito libertário: Ao propor a poesia de Antonio Machado¹⁰ na sala de aula, no conflito de propor a Moncho a leitura de Pedro Kropotkine¹¹; ou mesmo ao acatar uma decisão dos alunos quando do momento em que estes estão brigando e pedem para que Don Gregório não os separe, ele reflete criticamente entre agir de acordo com o regimento posto pelo Estado e a escola e

1939 e ganha dimensão internacional]. Os republicanos têm o apoio da URSS, que envia armas e organiza as Brigadas Internacionais, com voluntários de vários países. Os franquistas recebem a ajuda de Hitler e Mussolini, que mandam tropas e apoio aéreo. Cerca de 1 milhão de pessoas morrem no conflito. A vitória dos militares leva à ditadura de Franco, que governa até sua morte, em 1975. Franquismo: Franco mantém a Espanha fora da II Guerra Mundial. Em 1947, o ditador restaura a Monarquia, que entra em vigor após sua morte. No período franquista, a Espanha se isola do restante da Europa, mas a ajuda econômica e militar dos EUA proporciona relativo progresso econômico a partir dos anos 60.

¹⁰ Antonio Machado, 1875-1939 (poeta, dramaturgo, ensaísta) – favorável à república publicou “Poesías de la Guerra”. Sofreu perseguições do exército nacionalista espanhol. Viveu durante anos no exílio.

¹¹ Pedro Kropotkine, 1842/1921 (personagem histórico da Rússia). – anarquista revolucionário, escreveu “A Conquista do Pão”, obra literária que serviu de inspiração a milhares de revolucionários em todo o mundo.

sua concepção pessoal de educação, fazendo opção por esta. Contudo, o ato político de lecionar impetrado pelo professor não denota um autoritarismo às avessas (falsa democracia); muito pelo contrário, Don Gregório não tenta convencer seus alunos de que eles devem se orientar pela sua ideologia ou concepção de mundo. Ele apenas não se nega ao direito de exercitar uma prática na qual está convencido de que a dimensão pedagógica do trabalho que realiza deve ser objeto de reflexão política, ruptura com a ordem vigente e transformação da realidade social.

E o Vento Levou: Considerações Finais

Apesar de se constituírem como produções fictícias, os filmes revelam a importância das artes cinematográficas como um caminho para a compreensão das diferentes dimensões que permeiam as práticas pedagógicas.

No filme *O Sorriso de Monalisa (Professor Provocador)*, refletimos sobre um ser crítico, em constante busca de modificações dos sistemas sociais através das suas práticas pedagógicas. Há de se admitir que cada época e lugar necessitam de provocações diferentes. Que provocações os professores precisam levantar nos seus educandos nos dias atuais? É patente a necessidade de muitas provocações que discordem da lógica econômica, ética, política e dos padrões culturais.

Em *Sociedade dos Poetas Mortos (Professor Performático)*, o professor é visto como um artista que reflete, que toma decisões e que tem a capacidade de criar durante sua própria ação. Nessa perspectiva, a arte como uma ação comunicativa da criatura humana contribui para que o professor em suas práticas cotidianas aproveite esse tipo de comunicação para potencializar o processo ensino-aprendizagem.

No filme *Ao Mestre com Carinho (O Professor Afetuoso)*, percebemos que, quando ensinamos, nos relacionamos necessariamente com um outro ser sensível. A emoção, tal qual a razão, perpassa todas as ações do sujeito e é também dimensão fundante do ser humano.

A língua das Mariposas (professor político), apresenta o trabalho dos professores como objeto de reflexão política que visa romper com a ordem vigente e transfor-

mar a realidade social. Assim, para além da racionalidade técnica presente em muitas práticas sociais as quais limitam o desenvolvimento de sujeitos críticos e refletivos, esse filme traz elementos para uma educação problematizadora que a partir do diálogo busque a humanização e emancipação dos indivíduos.

De modo geral, percebemos que a afetividade é uma categoria comum aos quatro professores dos filmes supracitados. É considerada como algo inerente às práticas docente, embora tenha diversas formas de expressão ao longo da história da educação formal e das relações professor-aluno.

A reflexão política e a provocação, duas dimensões similares da prática docente, também estiveram presentes nos quatro professores dos filmes analisados. Ser político é intrínseco às ações humanas, antes mesmo de ser professor, visto que até a suposta neutralidade é uma opção política.

Finalmente, consideramos que o professor artista está mais vinculado a posicionamentos diante dos alunos e dos conteúdos do que a uma formação no campo das artes. Ele é necessariamente um político, pois escolhe o modo de atuar junto aos discentes. Nesse sentido, podemos considerar que os quatro professores também apresentam tal característica, embora, uns mais que outros.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

MACLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Petrópolis: Vozes, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor reflexivo: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERISSÉ, Gabriel. *Professor Provocação*, p.01. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/prof-pro.htm>>. Acesso em: 23 set.2005.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas em educação. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo T. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHNER, Zen. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

A DANÇA DO BÊBADO: EMBRIAGUEZ E TEATRALIDADE NA ARTE DA CAPOEIRAGEM

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

*Eu acreditaria somente em um deus que
soubesse dançar.*
(Nietzsche)

Introdução

Arte da esquivia. Possibilidade de ataque desfeito e refeito pela circularidade de novo movimento que encontra o tempo correto para ser encaixado no ventre do adversário. Todavia, o capoeira ausente da piedade cristã, em frações de segundos, muda o desfecho do movimento. Ataca, demonstra sua habilidade e resolve não acertar. Sabe que pode bater e não faz porque não quer. A simulação e teatralização da luta é parte de uma dança. Um jogo gingado entoado pelo canto e pelo coro animado. Um jogo que dança na malícia da roda. É o entusiasmo e o êxtase do deus do teatro que no contexto da capoeiragem é capaz de dançar. É Dioniso quem comanda a roda e o cenário de uma embriaguez vigilante e atenta aos mínimos movimentos e intenções do outro.

“É com o pé que se bate, não é com a mão”. É a possibilidade de descansar na bananeira em plena luta que se desenrola na trama constituidora da capoeiragem. O molejo do gingado baila com a sonoridade dos berimbaus. Astuta na possibilidade de cair e integrar-se aos pontos descobertos de um outro dançarino que joga na esquivia e no ataque. É dança na roda. A dança que lança armada, esquivia na cocorinha e invade a guarda do outro com o martelo de dentro devolvido pelo rabo de arraia que na esquivia retorna mais veloz com a rasteira abençoada. Dobrada com mobilidade de um Au aplica a vingativa – “Quem nunca caiu não é capoeira”.

O cenário marcado pela alegria de uma embriagante paixão. Imiscuída na preparação de articulações poéticas que entoam o canto da tradição afro-descendente.

Revisitando outros cenários e outras rodas com os feitos dos heróis da vadiação. É provável que essa mnemônica poética explique a arte de criar movimentos bailados no cenário da brincadeira e deslocados pela eficiência da potência que se lança contra o outro. É que a capoeira além, de ser “tudo que a boca come”, conforme diria mestre Vicente Ferreira Pastinha apud Sodré (1999, p. 16), é, ao mesmo tempo, maldade. É o que nos diria mestre Bimba. De conformidade com os estudos de Sodré:

Apesar da aparente incongruência destas definições elas não conflituam. Complementam-se e refletem diferentes postulados do negro brasileiro diante dos vários problemas de sua existência. Para mestre Pastinha, querido pela sua personalidade cativante, dignidade e grande saber, capoeira era tudo o que a vida lhe oferecia, aceitando filosoficamente o bom e o ruim, inclusive sua condição humilde, cegueira e velhice como dádivas e castigos divinos merecidos. Para mestre Bimba, respeitado pelo seu carisma, criatividade e estatura na preservação de uma das mais expressivas manifestações da cultura afro-brasileira, capoeira era um estado de vigília constante, uma arte que lhe permitia enxergar os perigos e injustiças da vida, ao mesmo tempo em que lhe oferecia uma estratégia de como lidar com eles. (1999, p.16).

A complexidade da capoeira é marcada pela desconstrução de limites da corporeidade traduzidos na constante vigilância do mundo. É um sentimento que ultrapassa a racionalidade e a militarização de “esporte de combate”. É beleza embriagada e cantada. Signo móvel que desloca sentidos inesperados e não oficializados pela linguagem. É a possibilidade de buscar saídas em lugares inusitados. Transformar a esquiva em ataque e a dor em sorriso. Desmanchar a inocência transfigurada em pontos de desterro. É acima de tudo a vida que permanece gingada sem os ocasos da temporalidade.

Um turbilhão de acontecimentos canta com a capoeira. Todavia, a ambigüidade disfarçada na máscara ritual

encobre ou, em outros casos, revela as possíveis disputas na formação discursiva da capoeira. Dois possíveis elementos conceituais trespassam a ginga da capoeira na formação da Capoeira de Angola e da Capoeira Regional. É o discurso da eficiência e da vadiagem. Na realidade essa polêmica revela uma suposta segmentaridade assinalada por Deleuze.

Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estados que nos compõem. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente. (DELEUZE, 1996, p.83).

E, de alguma forma, a tensão parece encontrar outro lugar em Castoriadis, nas **Encruzilhadas do labirinto V**, entre a dimensão *poiética* e lógica que participam da vida humana. Essa dupla dimensão recompõe armadilhas postas na vida cotidiana. A possibilidade de escapar às adversidades da vida é a grande marca do homem. Viver é correr riscos e reinventar constantemente o inusitado, caótico potencializado da arte da criação. Para Castoriadis,

A dimensão *poiética* do ser humano, criadora, portanto, irredutível, inexplicável, parece deixar de lado toda dimensão lógica. Ora, não é nem um pouco assim. Uma das primeiras constatações que fazemos quando começamos a refletir é que há uma dimensão – que corretamente é chamada “lógica”[...]. Eis por que digo que estas duas dimensões, *conídica* e *poiética*, são sempre densas, como se diz em topologia: tão perto quanto possível de um elemento de uma, encontraremos um elemento de outra. Mesmo na loucura, é evidente.

Entretanto, as segmentaridades deleuzianas podem ser trespassadas por fluxos e linhas de fuga. De um lado a racionalidade não consegue abarcar o mundo e de outro as classificações são insuficientes e, nesse caso, sempre vaza algo ou alguma coisa. Conforme Deleuze (1996, p. 94),

“Um fluxo molecular escapava, minúsculo no começo, depois aumentando sem deixar de ser inassimilável”.

A disputa discursiva imiscuída nas rodas e cantigas de capoeira não impedem o seu bailado, apesar da visibilidade de sua constituição. Um canto de capoeira de Mestre Tony Vargas, do Rio de Janeiro, apud Falcão (1996, p. 34-35), revela a tensão que se constitui na binária ordem da capoeiragem.

[...]Não se vê mais negativa
onde é que anda a rasteira
Nunca mais vi meia-lua
Inventaram a tal ponteira.
Não se vê um cabra leve
Brincando na bananeira
Isso me deixa confuso
Será que isso aí é capoeira[...]
[...]Todo mundo de cara amarrada
Oh meu deus todo mundo querendo brigar
Só na boca de espera
Mas sem saber como esperar
A capoeira era do povo
Foi parar em outro lugar

Isso pode ser mais acirrado quando a capoeira passa a ser reconhecida pela Confederação Brasileira de Pugilismo – CBP, em 1973. Segundo Falcão,

O regulamento trata a capoeira de forma essencialmente desportivizada com regras e procedimentos típicos dos esportes do ramo pugilístico. Designa a roda de “área de combate e deixa transparecer a idéia de que a capoeira não passa de um combate corporal. (1996, p. 39).

É nesse sentido que a poética da capoeira deve marcar a possibilidade de recomposição do discurso da “vadiagem” a partir de necessidades postas pelo cotidiano ou pela formação de novos acontecimentos. É a brincadeira que constitui a capoeira para além do discurso da eficiência. É nesse terreno que a embriaguez sobrevive. Esse é o elemento constituidor da capoeiragem. Para além da disputa acir-

rada (Angola x Regional) encontra-se na embriaguez a linha de fuga que trespasa a segmentaridade binária posta pelo discurso da eficiência.

A capoeira possibilita a criação. É, na realidade, a própria criação de movimentos entrelaçados ao canto, dança e teatro. De acordo com Rego,

Dos toque e golpes primeiros, de uso de todos os capoeiras, uma boa parte foi esquecida, permanecendo uma pequeníssima e uma outra desapareceu [...]. Como exemplo disso posso citar o toque do berimbau chamado aviso, ainda do conhecimento do capoeira Canjiquinha. Segundo corre na transmissão oral dos antigos capoeiristas, era comum ficar um tocador de berimbau, num oiteiro, onde se divisava uma área enorme, com a finalidade de vigiar a presença do senhor de engenho, capataz ou capitão do mato, no encalço deles. Uma vez notada a aproximação desses inimigos, era dado um aviso, no berimbau, através de um toque especial. (1968, p. 35).

O mesmo ocorria com o toque da *cavalaria*. Esse toque era utilizado, segundo Rego (1968, 35), para denunciar a presença do *esquadrão da cavalaria* que atuava contra o candomblé e a capoeira baiana.

No caso da embriaguez, temos relatos de forte ligação que vai além da embriaguez estética ou teatralizada no êxtase dionisíaco. Não havendo academias ou lugares fechados que abrigassem a prática do jogo de capoeira, tem-se conhecimento dessa prática em lugares que se aproximassem de quitandas ou vendas de cachaça.

Aí, aos domingos, feriados e dias santos, ou após o trabalho se reuniam os capoeiras mais famosos, a tagarelarem, beberem e jogarem capoeira. Contou-me Mestre Bimba, que a cachaça era a animação e os capoeiras, em pleno jogo, pediam-na aos donos das vendas, através de toque especial do berimbau, que eles já conheciam. (REGO, 1968, p. 36).

É que o símbolo participa da vida. Passa a fazer parte de necessidades espirituais do homem, correspondendo à possibilidade de reinventar ou (re)visitar a humanidade anteriormente constituída. De acordo com Eliade,

O símbolo, o mito, a imagem pertencem à substância da vida espiritual, que podemos camuflá-la, mutilá-la, degradá-la, mas que jamais poderemos extirpá-la [...]. Cada ser histórico traz em si uma grande parte da humanidade anterior à História. (ELIADE, 1996, p. 7-9).

É nesses termos que se poderia pensar a constituição do discurso poético do mito. A embriaguez dionisíaca resvala no apolíneo como partícipes da tragédia grega. Elementos tão diferenciados convivem pela harmonia de Apolo ou pelo Êxtase Entusiástico do deus do vinho.

Apolo e Dioniso Participam no Cenário Trágico e Vivificam a Imagem da Teatralidade na Arte da Capoeiragem

Apolo¹ é a representação do equilíbrio e da harmonia. É saudado na mitologia por inúmeros atributos. Deus da luz, Apolo é o brilho e a força do Sol. Nasce no dia sete do mês délfico. Sua lira possuía sete cordas. Sua doutrina contém sete máximas. É o deus da sétima porta, de acordo com as ilações de Ésquilo.

Alto, bonito e majestoso, o deus da música e da poesia se fazia notar antes do mais por suas mechas negras, com reflexos azulados, "como as pétalas do pensamento". Muitos foram assim seus

¹ De acordo com Brandão (1999, p. 85), o Apolo pós-homérico vai progressivamente reunindo elementos diversos, de origem nórdica, asiática, egípcia e sobretudo helênica e, neste último aspecto, conseguiu suplantar por completo Hélios, o Sol propriamente dito. Fundindo numa só pessoa e em seu mitologema, influências e funções tão diversificadas, o deus de Delfos tornou-se uma figura mítica deveras complicada. São tantos os seus atributos, que se tem a impressão de que Apolo é um amálgama de várias divindades, sintetizando num só Deus um vasto complexo de oposições.

amores com ninfas e, por vezes, com simples mortais (BRANDÃO, 1999, p. 87).

Amou a ninfa náíade Dafne², filha do deus-rio Peneu. Com a ninfa Cirene, teve o semideus Aristeu

Também as musas não escaparam aos seus encantos. Com Talia foi pai dos Coribantes, demônios dos cortejos de Dionísio; com Urânia gerou o músico Lino e com Calíope teve o músico, poeta e cantor insuperável Orfeu. Seus amores com a ninfa Corônís, de que nascerá Asclépio [...]. Com Marpessa, filha de Eveno e noiva do grande herói Idas, o deus igualmente não foi feliz. Apolo a desejava, mas o noivo a raptou num carro alado, presente de Posídon, levando-a para Messena, sua pátria. Lá, o deus e o mais forte e corajoso homem se defrontaram. Zeus interveio, separou os dois contendores e concedeu à filha de Eveno o privilégio de escolher aquele que desejasse. Maspessa, temendo que Apolo, eternamente jovem, a abandonasse na velhice, preferiu o mortal Idas. Com a filha de Príamo, Cassandra, o fracasso ainda foi mais acentuado [...]. Em Cólofon, o deus amou a advinha Manto e fê-la mãe do grande advinho Mopso [...]. Com Evadne teve Íamo, ancestral da célebre família sacerdotal dos lâmidas. (BRANDÃO, 1999, p. 87-88).

Para Nietzsche (1998, p. 28), o grande plasmador apolíneo representa o mundo do sonho em cuja produção *cada ser humano é um artista consumado*. Nesse caso, a experiência onírica resplandece em enlaces divinatórios que se consubstanciam no reino da luz e da fantasia

² Apolo, gracejando Eros em relação às suas flechas, motiva o filho de Afrodite a comprovar o venenoso poder de suas flechas amorosas. Contudo, Eros não só possuía o dom de causar amor ferindo com as pontiagudas flechas, mas, também, a repulsa. Isso ocorre com Dafne que, flechada com a flecha da repulsa, vê Apolo desesperado perseguir-lhe, picado com a flecha do amor. A ninfa se desespera e não corresponde aos desejos de Apolo. Quando estava perto de ser alcançada pelo deus, pede ao pai que a ajude. O pedido foi atendido pelo deus-rio que a metamorfoseia em um loureiro, árvore predileta de Apolo.

Apolo, na qualidade de deus dos poderes configurados, é ao mesmo tempo o deus divinatório. Ele, segundo a raiz do nome o “resplandente”, a divindade da luz, reina também sob a bela aparência do mundo interior da fantasia.

Dioniso³ é trazido a nós pela representação da embriaguez. É a personificação do vinho. Inventor do teatro. Por isso está associado a Melpomene, a musa da tragédia. Também por isso é o deus da transformação (metamorphosis).

Dioniso se constitui na embriaguez através da reelaboração da divindade sem deus. É o deus perseguido. Todavia,

[...] a perseguição a Dioniso, sob a perspectiva mítica, faz parte de um rito iniciatório e catártico: a purificação pela água. Este é um dos temas bem atestados em quase todas as culturas primitivas. O episódio da perseguição aparece em determinados momentos das festas e cerimônias a que o filho de Sêmele presidia. (BRANDÃO, 1999, p. 115).

Sob a magia de Dioniso ou sob a influência da beberagem narcótica, tal como Nietzsche afirma na **Origem da tragédia no espírito da música**,

³ Segundo Brandão (1999, p. 117), viu-se que o deus do êxtase e do entusiasmo, até mais ou menos a década de 50, era considerado como uma divindade que chegara tardiamente à Hélade. Pois bem, a partir de 1952, as coisas se modificaram: é que a decifração de uma parte dos hieróglifos cretomicênicos por Michael Ventris, segundo se mostrou no v. I, p. 53, ou mais precisamente, a decifração da Linear b, consoante a classificação de Arthur Evans, demonstrou que o deus já estava presente na Hélade pelo menos desde o século XIV ou XIII a.c, conforme atesta a tabela X de Pilos. Há de se perguntar por que um deus tão importante, já documentado no século XIV, só se manifesta, e de forma aparentemente grotesca, no século IX, e só a partir dos fins do século VII a.C. tem sua entrada solene na mitologia e na literatura? É quase certo que o adiado aparecimento de Dioniso e sua tardia explosão no mito e na literatura se deveram sobretudo a causas políticas [...]. Dioniso é um deus humilde, um deus da vegetação, um deus dos campônios. Com seu êxtase e entusiasmo, o filho de Sêmele era uma séria ameaça à polis aristocrática.

[...] todos os povos e homens primitivos falam em seus hinos, ou com a poderosa aproximação da primavera a impregnar toda natureza de alegria, despertam aqueles transportes dionisíacos, por cuja intensificação o subjetivo se esvanece em completo auto-esquecimento. (NIETZSCHE, 1998, p. 30)

A harmonia e a necessidade da medida eram exigidas nas configurações apolíneas. O dionisíaco trouxe a desmesura e a desconfiguração. É necessário ultrapassar a aparência em busca de novos signos ou mediações estéticas. É que a possibilidade da criação não se inscreve no campo normativo.

O indivíduo, com todos os seus limites e medidas, afundava aqui no auto-esquecimento do estado dionisíaco e esquecia os preceitos apolíneos. O desmedido revelava-se como a verdade, a contradição, o deleite nascido das dores, falava por si desde o coração da natureza. E foi assim que, em toda parte onde o dionisíaco penetrou, o apolíneo foi suspenso e aniquilado. (NIETZSCHE, 1998, p. 41).

É nesse campo que a pedagogia dionisíaca se interpõe ao normativo e transforma deus no artista que, do palco da vida, reescreve e reinventa o mundo. No **Assim falou Zaratustra**, Nietzsche assinala:

Eu acreditaria somente em um deus que soubesse dançar. E, quando vi o meu Diabo, achei-o sério e metódico, profundo, solene: era o espírito de gravidade [...]. Não é com ira que se mata, mas com riso. Eia, pois vamos matar o espírito de gravidade! (1986, p. 58).

A Dança do Bêbado na Roda de Capoeira: um Modo Espetacular de Embriaguez

Capoeira é arte do fingimento. Disfarce teatralizado do jogo que dança uma luta de guerra. Dispositivo que trafeja pelos caminhos de relaboração. Trapaça montada no

cenário da roda que gira o mundo entoadado pelas cantigas de saudade, pelo choro do berimbau e/ou pela potência compassada do pandeiro e do atabaque. Capoeira é um espetáculo⁴ e, em alguns casos, constitui personagens. De acordo com Pradier:

Por “espetacular” deve-se entender uma forma de ser, de se comportar, de se movimentar, de agir no espaço, de se emocionar, de falar, de cantar e de se enfeitar. Uma forma distinta das ações banais do cotidiano. (1999, p. 24)

Capoeira compreende as artes do espetáculo como a dança e o teatro. É um jogo que joga uma luta de guerra. Avança no cenário da roda – a ginga, malícia e falsidade participam deste espetáculo. Poder acertar e não fazer. Marcar o ponto de desequilíbrio no compasso bailando na volta que o mundo dá. Faz e desfaz o encanto de um personagem que ginga nesse bailado e esquiva de dentro para fora na guarda do outro. Algo escapa ao cenário montado.

⁴ Não utilizaremos o conceito de espetáculo que ficou muito conhecido nos anos 60, com Guy Debord. Para referido autor, espetáculo é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é o suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real. (DEBORD, 1997, p. 14). Esta abordagem extremamente limitada do espetáculo filia este conceito a uma base material e, conseqüentemente, a um determinado modo de produção. É um mero reflexo da base material da sociedade. Inversamente, entendemos que as possíveis manifestações espetaculares resultantes da criação e do gênio humano inventadas para celebrar conforme Pradier (1998, p. 24), os deuses da natureza, chorar os mortos, glorificar os vivos, dar prazer, provocar angústias ou admiração, convencer, seduzir, festejar o amor, aplacar instâncias invisíveis, soletrar os reencontros, rir, zombar, recitar, curar e que tem todas uma característica comum: a de associar estreitamente o corpo e o espírito num acontecimento social espetacular? ou como diria Khaznadar (1998, p. 58) – para demarcar o campo da tecnocologia -, a etnocologia estuda, documenta e analisa as formas de expressões espetaculares dos povos. Por espetáculo, deve-se entender, as formas de expressão de uma cultura que escapam aos códigos e normas do teatro tradicional. A etnocologia é, enfim, o conceito e a disciplina que permite dar, outra vez, aos povos, os meios para praticar os seus próprios sistemas de referências, para se libertar das ideologias dominantes e resistir à uniformização cultural (KHAZNADAR, 1998, p. 59).

O jogador corre como se vivesse um duelo de vida e morte. Como se o seu desafeto fosse extremamente superior – puro disfarce. O corpo é tomado de empréstimo. Pela mandinga bailada na roda surge um bêbado desequilibrado. Ele dança de um lado para outro. O dançarino ator percorre a roda. Lança o seu personagem no jogo que continua bailando no compasso da musicalidade. É que a dança e o teatro participam de uma ação espetacular, ou como esclarece Barba:

A tendência de fazer distinção entre dança e teatro, característica da nossa cultura, revela uma ferida profunda, um vazio sem tradição, que continuamente expõe o ator a uma negação do corpo e o dançarino para a virtuosidade. Para o artista oriental esta distinção parece absurda. (1995, p. 12)

É como se a produção de personagens na capoeira fosse diluída pelo bailado do dançarino. Na realidade a capoeira encontra os seus personagens referenciados em suas práticas, costumes e produção cultural. Multiplicidade de ações e acontecimentos interpretados são revividos em nomes, gestos, sentidos e acontecimentos: Bêbado, malandro, velho, fraco, instrumentos de defesa (arma) ou simplesmente a produção de um acontecimento. Dentre tantos e complexos sentidos e acontecimentos vividos e possíveis de interpretar em rodas de Capoeira Angola⁵, po-

⁵ Utilizo esse conceito a partir das referências teóricas já existentes e aceitas no estudo da capoeira. Não estabeleço uma relação imediata entre a capoeira Angola e a capoeira que existia antes da Capoeira Regional. A Capoeira Angola é uma criação baiana que vai tomando forma na disputa com a Luta Regional Baiana de Mestre Bimba (1899/1900 – 1974) e se desloca para outros centros e países. Sobre isso vale ressaltar a carta de Édison Carneiro para Artur Ramos escrita em 27 de janeiro de 1936 – Mar Grande (Bahia). Neste documento, Carneiro (1987, p. 89), Nos cânticos de capoeira, identifiquei coisas muito interessantes: a) totemismo (a cobra); b) heróis dahomeizados (Antônio Pequeno, Desidério de Sauípe); lembranças da África (Aruandê – Loanda); sincretismo (“joelhos no pé da cruz...”); presença do mar (dona Maria), etc. A capoeira, aqui se chama também **capoeira de angola**. Penso encontrar uma remota origem da capoeira na cafunha da Luanda que você cita no “Folk-lore”) (OLIVEIRA, W.F& LIMA, V. da C. , 1987, p. 89).

demos citar alguns que foram partilhados em nossa pesquisa de campo. Participei do IV Encontro de Capoeira Angola. O evento que reuniu os principais mestres de capoeira do Recôncavo Baiano – O 4º ano de memória viva do Mestre Ferreirinha. Este evento que se realizou nos dias 6 e 7 de Julho de 2002 encerrava-se com palestras e uma grande roda de capoeira. Iniciada com uma roda só de alunos e, em seguida, o cenário da roda é convertido no grande espetáculo do dia – a roda dos alunos formados e mestres. Nesta roda aluno não entra. Foi aí que vi alguns dos principais mestres da região jogar: mestre Adó, Mestre Macaco, Mestre Dimas, Mestre Felipe, Mestre Carcará, Contra-mestre Lampião, Contra-mestre Ivan de Ferreirinha. Foi um grande presente, confesso.

Quando vi pela primeira vez achei estranho. Mestre Carcará jogava com o Contra-mestre Ivan. O jogo era iniciado quando mestre Carcará puxava o seu oponente para o centro da roda e se lançava ao solo com as mãos estendidas para que as pernas passassem por cima de seu corpo, concluindo assim o AU que, naquele contexto, era sinal de que o jogo se iniciara. Mestre Carcará ginga de um lado para o outro e, o menor sinal de descuido é penalizado com um martelo. Foi então que entre martelos e esquivas, Ivan de Ferreirinha inicia o jogo do Bêbado. As pernas balançavam sem – aparentemente – atender a qualquer possibilidade de comando. Como se não conseguisse manter o corpo em situação de repouso. Como se estivesse perpetuando uma topada que acabara de receber. Por outro lado, o movimento dos braços passeia pelo rosto, tórax como se tentasse agarrar o vento ou um ponto qualquer de equilíbrio imaginário. O que mais me chamou atenção foi o rosto e a expressão que transbordava de seu semblante. Era uma mistura de alegria, felicidade, êxtase, embriaguez e, acima de tudo, falsidade e malícia. Tudo aquilo refletia a mimética forma de capturar e expressar a construção de um papel ou de um conceito de fragilidade que seria transmutado pela arte da malandragem. Ora, a embriaguez era, naquele contexto, a possibilidade de mostrar-se enfraquecido para acertar o outro pela incerteza e falsidade e, realmente, o menor descuido, Mestre Carcará poderia ser atacado. Entre

martelos, rasteiras e ponteiras, encontro outro acontecimento encenado na roda.

O Contra-Mestre Ivan entre uma esquiva e um ataque para o jogo e, como em filme mudo, utiliza alguns gestos procurando nos bolsos da sua calça a sua própria carteira. O sentimento de admiração e espanto invade o capoeirista que pede ajuda aos partícipes da roda para encontrar a sua carteira. E quando todos se empenham em caçar tal objeto perdido, o Contra-mestre Ivan marca uma chapa de costas contra o mestre Carcará e o jogo continua.

Na mesma roda Mestre Felipe e Mestre Carcará jogavam com uma cadência invejável. Cada ponto marcado era coberto com um bloqueio ou uma esquiva perfeita. No tempo do jogo. Na mandinga que marca um ponto de desequilíbrio e desfecha um martelo ou rabo-de-arraia. Quando ninguém esperava, Mestre Carcará, para o jogo. Como se pedisse piedade – tudo falsidade – convoca um iniciante para jogar em seu lugar. Normalmente nenhum membro da roda aceita o convite. Até que um iniciante desavisado aceita tomar as dores do mestre. É recebido com uma chapa. Deixa rapidamente o jogo e os capoeiristas que estavam jogando continuam o espetáculo.

Podemos citar ainda a utilização de instrumentos que fizeram parte da indumentária dos capoeiristas e, com o tempo, foram abolidos. É o caso da navalha. O jogo com navalha no pé era comum na escola de Besouro Mangangá, do Recôncavo Baiano. Cobrinha Verde – aluno de Besouro – transmitiu esse ensinamento aos seus alunos. Entretanto, destaco a utilização da navalha na roda de capoeira imersa ao cenário da roda e do jogo da capoeira. A navalha aparece como uma brincadeira. É um elemento que anima a roda em determinado tipo de jogo.

Mestre Curió – por exemplo – em um jogo de capoeira, sai da roda vai até uma mesa que se encontra na entrada do salão onde funciona sua academia, no pelourinho, empunha um objeto – grampeador – como se fosse uma navalha. Investe contra o seu oponente dando continuidade ao jogo.

Lembrar a navalha é, na realidade, rememorar um tempo em que este instrumento participava da roda quando se

jogava com a navalha no pé. Apesar de tudo isso, a capoeira não precisa ser teatro – configurar-se enquanto tal – para existir. Como espetáculo ou ação espetacular ela torna-se o seu próprio modo de conceituação ou de expressão. É quando Khaznadar (1999, p. 56) ao referir-se ao conceito de etnocenologia e o debate que cerca esse conceito, inquirir:

E se estudássemos e documentássemos estas formas espetaculares não mais como referência a uma forma estabelecida e desenvolvida como a do teatro ocidental, mas simplesmente a partir dos conceitos das culturas e das civilizações que produziram tais formas?

Nesse caso, aquilo que Jean Duvignaud (1999, p. 31) chamou de *polifonia da expressão social*, ou uma partitura onde os seres hodiernos atuam sem hierarquia em diversos níveis e celebram seus amores, aplacam seus sonhos no porvir que se encantam com as festas e clamores. Tornam mágicos os símbolos, cantam, dançam, inventam a poesia, o mito e a representação.

Essas ações espetaculares que o homem inventa das mais diversas formas para celebrar a vida encontram-se imersas em uma cultura e uma civilização e, neste caso, não seria plausível submetê-las aos cânones do teatro ou da dança convencional. É o que Khaznadar (1999, p. 56) afirma quando lembra o tratado de Zeami para o estudo de um *Nó* e o *Nataya Shastra* – *Um Nó não é teatro é um Nó, o Kathakali, a mesma coisa, e assim por diante*. Tomando de empréstimo esse conceito de espetáculo, poderia dizer o mesmo em relação a capoeira. A capoeira não é teatro é capoeira, mas inegavelmente é dança que se pode deslocar para um cenário de guerra.

O conceito de espetáculo amplia consideravelmente a possibilidade de investigar as artes do espetáculo sem ter de seguir necessariamente os cânones do teatro tradicional. Isso não quer dizer que não se possa localizar elementos de teatralidade na capoeira, particularmente, na Capoeira Angola. Em relação a Capoeira Regional – que também é uma forma de espetáculo –, torna-se mais difícil encontrar elementos de teatralidade pela rapidez do jogo e dos movi-

mentos. O tempo e o espaço do jogo são diferentes. Prioriza-se muito mais a dança/luta. Isso faz com que alguns grupos de Capoeira Regional limitem essa arte ao aspecto esportivo de uma arte marcial.

Entretanto, as diferenças existentes entre a capoeira angola e a regional resguardam os elementos particulares que diferem estas modalidades de capoeira e, neste caso, a capoeira é entendida simplesmente como espetáculo. Resta saber como essa expressão “espetacular” produz suas formas e matrizes estéticas? Como constituem seus modos de espetáculos? Como transitaram pela história? Que mudanças estéticas foram acrescentadas a suas práticas corporais?

Cantar com seus símbolos, nomes e acontecimentos é parte de um segredo que pulsa a tensão de um tempo marcado pela diversidade de caminhos. Os nomes, símbolos e rituais revivem na memória e nos feitos hercúleos de seus partícipes. Entretanto, alguns indivíduos marcam o seu momento histórico com tanta potência que a força de suas ações, dificilmente, poderia ser esquecida; pois, se o esquecimento nos protege das dores, não impedirá que os homens sintam saudade ou rememorem os seus mitos, símbolos e imagens. De acordo com Eliade,

[...] o símbolo, o mito, a imagem pertencem à substância da vida espiritual, que podemos camuflá-los, mutilá-los, degradá-los, mas que jamais poderemos extirpá-los. (1991, p. 07).

Em alguns casos, esses indivíduos transmudam-se em divindades, mitos ou heróis. São olímpianos que viveram um ritual de passagem e, ao mesmo tempo, estendem a própria morte ao constante reinício, recolocando em novo lugar o dilema da transitoriedade humana. Já que trafegam no interstício da vida e da morte, ganham uma condução divina no esplendor das luzes celestiais movidas pelas fendas da história.

Na realidade eles não morreram. São cantados, relatados, narrados, descritos pela literatura ou arquivados em documentos que, no presente, devem simplesmente ser encontrados. Alguns homens deixam pistas de sua passagem

pela história. Deixam marcas, indícios ou pegadas, para que o historiador tenha um mínimo de entretenimento.

Temos ainda a possibilidade de reencontrar pistas ou vidas a partir da literatura, reinventando a cena cotidiana com a força da oralidade. *Valeria a pena estudar* – de conformidade com Eliade,

[...] a sobrevivência dos grandes mitos durante o século XIX. Veríamos como, humildes, enfraquecidos, condenados a mudar incessantemente de emblema, eles resistiram a essa hibernação, graças sobretudo a literatura. (1991, p. 07).

A possibilidade de preservar os mitos e símbolos – quase esquecidos pelo tempo ou pela história oficial – implica, dentre outras coisas, o poder que a literatura tem de trapacear com a língua; a trapaça salutar proposta por Barthes também denominada literatura.

Só nos resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear com a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu o chamo, quanto a mim: literatura. (1978, p. 16).

Referências Bibliográficas

BARBA, Eugenio e SAVARENSE, Nicola. *A arte secreta do ator*. São Paulo: HUCITEC/UNICAMP. [s.d].

BENJAMIN, Walter. *A imagem de Proust*. In: *Obras Escolhidas – Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 36-49.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1999. 336p.

CARNEIRO, Edison. *Capoeira*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977. 23p. (Cadernos de Folclore, 1).

CASTORIADIS, Cornélius. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 304p.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 238p.

DELEUZE, Giles. GUATTARI. *O anti-édipo – capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvin, 1996.

_____. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Edições 34, 1996. 120 p.

DUVIGNAUD, Jean. *Uma nova pista*. In: GREINER, Christine e BIÃO, Armindo (Orgs.). *Etnocenologia – Textos Seleccionados*. São Paulo: Annablume, 1999. 31-32p.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 178p.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. *A escolarização da capoeira*. Brasília: ASERF – Royal Court, 1996. 155p.

KHAZNADAR, Chérif. *Contribuição para uma definição do conceito de etnocenologia*. In: GREINER, Christine e BIÃO, Armindo (Orgs.). *Etnocenologia – Textos Seleccionados*. São Paulo: Annablume, 1999. 55-59p.

MÉNARD, René. *Mitologia greco-romana*. São Paulo: Opus, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Waldir Freitas & LIMA, Vivaldo da Costa. *Cartas de Édison Carneiro a Artur Ramos – de 4 de janeiro de 1936 a 6 de Dezembro de 1938*. São Paulo: Currupio, 1987. 190p.

PRADIER, Jean-Marie. *Etnocenologia*. In: GREINER, Christine e BIÃO, Armindo (Orgs.). *Etnocenologia – Textos Seleccionados*. São Paulo: Annablume, 1999. 23-30p.

REGO, Waldeloir. *Capoeira angola*. Salvador: Itapoã, 1968. 417p.

SODRÉ, Muniz. Prefácio. In: ÁGUA de beber Camará! Um bate-papo de capoeira. Salvador: EGBA, 1999. Pp. 13-20.

POESIA E PINTURA DE OTACÍLIO DE AZEVEDO NA PERSPECTIVA DA ARTE ANFÍBIA

HERBERT ROLIM

Introdução

Este artigo focaliza a poesia e a pintura do cearense Otacílio de Azevedo (1896-1978), sob a perspectiva da arte *anfíbia*, objetivando construir um conhecimento interdisciplinar. Sempre atento às formas na natureza, Otacílio reflete, com sua poética, as questões relacionadas às articulações, ordenações e fusões por que perpassam o mundo natural e a arte, favorecendo para isso o efeito das imagens mentais, graças a um determinado vigor que concede às palavras um grau de materialidade, acentuando-lhes as projeções visuais. Essas imagens reveladoras de sentido, então, ocupam uma zona de mediação entre o que é literatura e pintura.

Fenômeno da Natureza "Anfíbia"

Existem, na natureza, certos seres vivos que são designados pela ciência como *anfíbios*,¹ graças à habilidade que possuem de compartilhar parte de suas vidas entre a terra e a água. Entendemos que, por outra ordem, esse fenômeno também pode ser percebido no campo da criação estética, onde alguns autores, dotados dessa capacidade plural, trafegam com relativa desenvoltura por áreas distintas. Entre estes há aqueles que seguem pela literatura e artes visuais (terra/água) ao mesmo tempo, o que justificaria para este artigo o empréstimo à ciência da expressão "natureza anfíbia".

As relações entre pintura e literatura, longe de serem um fato novo e estranho à história ao longo da tradição

¹ "Anfíbio (G. *amphibios*, que tem vida dupla): Classe de vertebrados intermediários em muitas características entre peixes e répteis; vivem parte do tempo na água e parte em terra". CURTIS, Helena. "Glossário". In: —. *Biologia*. Tradução de Heni Sauer. São Paulo: Guanabara, 1977. p. 926.

plástica e literária, têm merecido as mais diferentes considerações acerca das aproximações e analogias entre as duas artes. Os estudos são unânimes em afirmar que a gênese dessa correspondência está, primeiro, na célebre frase, atribuída a Simônides de Ceos (556 a.C – 448 a.C) por Plutarco: “A pintura é poesia muda e a poesia é uma pintura falante”, e, segundo, na *Arte Poética* de Horácio (65 a.C – 8 a.C): *Ut Pictura Poesis*, o que nos obriga a partir destes referenciais para qualquer investigação de tal natureza.

Dentro do universo da arte, o fenômeno de dupla natureza, plástica e literária, faz notar-se já nas primeiras civilizações. Para o professor da Universidade de Roma, estudioso de Estética Comparada, Mario Praz, “desde esses tempos remotos aos nossos dias tem havido mútua compreensão e correspondência entre a pintura e a poesia. Idéias foram expressas por meio de pinturas não só nos hieróglifos egípcios como através de uma longa e assaz copiosa tradição simbólica [...]”.²

No decorrer da história literária, a idéia de um ser (corpo/obra) habitar duas naturezas é, por si mesma, fonte de mistério e fascínio. Como explicar, por exemplo, a “ultrapassagem” do *sublime* na obra do poeta e pintor romântico William Blake (1757-1827) para quem, quando isso acontece, segundo o crítico e ensaísta italiano Giulio C. Argan,³ “as sensações se desvanecem e entra-se em contato direto não mais com o criado, mas com as forças sobrenaturais, divinas da criação”? Quais os prováveis motivos que levariam um escritor da genialidade de Victor Hugo (1802-1885) a querer se expressar também pelo gesto gráfico do desenho,⁴ levando-se em conta o mesmo ímpeto com o qual se entregou à produção literária? Que razões teria o

² PRAZ, Mario. “Ut Pictura Poesis”. In: _____. *Literatura e artes visuais*. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo : Cultrix, 1982. p. 2.

³ ARGAN, G. C. *Arte moderna*. Tradução Denise Botmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 20.

⁴ Em janeiro de 2001, parte dos cerca de 4 mil desenhos de Victor Hugo foram expostos no museu que leva seu nome em Paris, segundo a matéria: O PINCEL de Victor Hugo. *Revista Bravo*, São Paulo, n. 39, p. 38, Dez. 2000. Veja-se também como referência: PRAZ. O tempo revela a verdade. In: _____. *Literatura e artes visuais*. Op. cit. p. 52. MAGALHÃES, Roberto Carvalho de. A pintura na literatura. *Literatura e sociedade: Revista de Teoria Literária e Literatura Comparada*, São Paulo, n. 2, p. 69. 1997.

eminente escritor Ernest Hemingway, em *Papa Hemingway*, ao afirmar que “aprendera tudo o que sabia a respeito de descrição de paisagens devido ao estudo de Cézanne, Monet e Gauguin no Musée de Luxembourg”?⁵ E o que dizer de tantos outros casos, inumeráveis, de aproximação entre o texto e a imagem, tal como aconteceu entre Balzac e Daumier, Beckett e Goya, Jorge Luís Borges e Xul Solar, Manuel Bandeira e Magritte, João Cabral de Melo Neto e Joan Miró, Carlos Drummond de Andrade e Munch etc.?

Pensamos que para tais indagações não cabem respostas imediatas, prontas, considerando que questões nesse campo ainda estão se processando, sobretudo se avançarmos em direção à segunda metade do século XX, cujas fronteiras entre literatura e artes visuais são muitas vezes tangenciais, como no romance *MóBILE* do francês Michel Butor. Este autor, em entrevista a Marcos F. Sampaio e a Len Berg, faz a seguinte observação:

Com *MóBILE*, a coisa explodiu, porque nesse livro pode-se dizer que tudo está no interior de uma imensa frase. Eu tive, então, de encontrar outros meios de organizar o texto e, aí, claro, o exemplo da pintura e da música, pois um livro como *MóBILE* cada página é um quadro feito com palavras, um quadro abstrato. Temos todos os tipos de regras que vão comandar a maneira como as linhas, os parágrafos, vão atuar uns em relação aos outros.⁶

Outras vezes, em determinadas obras contemporâneas, os limites fronteirios se estreitam mais ainda e chegam a se conectar, ou melhor, atingem um determinado ponto, onde as diferentes linguagens se imbricam – é o caso da “poesia-visual” e dos “poemas-objeto” do poeta catalão Joan Brossa (1919-1998). Para o poeta e ensaísta Haroldo de Campos, em depoimento a João Bandeira para

⁵ JOCA, Hemingway e a arte. *Revista Arte*, São Paulo, n.3, p. 45, Nov. 2000.

⁶ BUTOR, Michel. Entrevista a Marcos F. Sampaio e a Len Berg. Na fronteira das linguagens. *Revista Guia das Artes*, São Paulo, Casa Editorial Paulista, ano 7, n. 30, nov./ dez. 1992. p. 30.

a revista *Cult*, a poesia de Brossa trata de “uma arte verbovisual”, mais precisamente, apresenta-se

[...] numa dimensão que fica entre o plástico e o verbal, com características muito peculiares e tem talvez alguma influência do surrealismo, do *objet trouvé*, que é, dentro do surrealismo, uma coisa interessante.⁷

O esteta e historiador Marshall Berman, esboçando um dos perfis do modernismo na década de 1960, chega a mencionar uma geração (John Cage, Lawrence Alloway, Marshall McLuhan, Leslie Fiedler, Susan Sonntag, Richard Poirier e Robert Venturi) que conseguiu expandir, com suas criações híbridas, as delimitações próprias de cada linguagem, fechadas em si mesmas, para além do rigor formalista, o que “encorajou escritores, pintores, dançarinos, compositores e cineastas a romper os limites de suas especializações e trabalhar juntos em produções e performances interdisciplinares, que poderiam criar formas de arte mais ricas e polivalentes”.⁸

No caso da História da Literatura e das Artes Plásticas Cearenses, há o exemplo de Otacílio de Azevedo (1896-1978). Sua pintura se destacou no cenário artístico do Ceará com a mesma relevância que sua produção literária entrou para a Academia Cearense de Letras. Nesse sentido, é provável que um exame mais detalhado de sua produção, artística e literária, possa, de alguma forma, como ponto de partida, contribuir para uma compreensão do desenvolvimento desse fenômeno de natureza *anfíbia*, que chega aos nossos dias, muitas vezes, de forma inquietante, com seus hibridismos e fragmentações.

Este enfoque sobre a obra de Otacílio de Azevedo, portanto, deve-se à sua dimensão histórica no campo da Literatura Cearense, registrada nos estudos do poeta e ensaísta Sânzio de Azevedo, ao apontar as seguintes referências:

[...] considerado por Antônio Sales ‘um real talento de poeta’, ainda quando se iniciava nas letras,

⁷ CAMPOS, Haroldo de. Entrevista a João Bandeira. *Revista Cult.*, São Paulo, Lemos Editorial, ano II, n. 19, fev. 1999. p. 48.

⁸ MARSHALL, Berman. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Cia. das Letras, [s. d]. p. 31.

seria mais tarde incluído por Mário Linhares 'entre os nossos melhores cultores do verso', e posteriormente louvado por Dolor Barreira como um poeta, 'um dos maiores de sua geração'.⁹

Em outra vertente, a das Artes Plásticas, a confirmação da inserção de Otacílio na vida artística e cultural local, desde a segunda década do século passado, se faz nas palavras do artista e historiador Nilo Firmeza:

[...] Vão surgindo Raimundo Siebra – Pacheco Queiros – Valter Severiano – Jacinto Matos – Otacílio de Azevedo – Carlos Cavalcante – Gerson Faria – Vicente Leite – José Rangel – Clovis Costa – TX – Clidenor Capibaribe – Afonso Bruno – Delfino Silva – Vicente Ávila, e outros. Deste grupo, nas décadas de vinte e trinta, o destaque ficava para Gerson Faria e Otacílio de Azevedo.¹⁰

Talvez seja o escritor João Jacques quem dê uma idéia mais precisa da especificidade *anfíbia* da obra de Otacílio de Azevedo, desse estado *hermafrodito* de congregar duas naturezas, consideradas distintas. No seu livro *Otacílio de Azevedo meio século de pintura e poesia* o autor enfatiza:

Quando o artista une a pena ao pincel, manejando-os com perícia e sentimento, sente-se nele uma capacidade estética bem mais ampliada. [...] Se eu não soubesse que desenhava bem, se eu nunca o tivesse visto diante de um cavalete, se eu desconhecesse de (sic.) todos os seus quadros e a sua sensibilidade plástica, estou convicto de que lhe adivinharia as virtudes pictóricas através de suas rimas. Elas me conduziram, como guizos, a essa conclusão.¹¹

⁹ Depoimentos, cujas fontes se encontram em: AZEVEDO, Sânzio de. *Aspectos da literatura cearense*. Fortaleza: Edições UFC/Academia Cearense de Letras, 1982. cap. 16, p. 348.

¹⁰ FIRMEZA, Nilo (Estrigas). *Artes plásticas no Ceará*. Fortaleza: EUFC/NUDOC, 1992. p. 30.

¹¹ JACQUES, João et al. *Otacílio de Azevedo meio século de pintura e poesia*. Fortaleza: Multigraf Editora, 1992. p. 28.

O próprio Otacílio de Azevedo no poema "O Sapo" reflete acerca dessa natureza "anfíbia", atribuindo-lhe "um prisma misterioso" que o prende à existência, aproximando-o da figura do sábio, na verdade o poeta, que goteja em versos, tal como o sapo "roreja" o sonho, o sofrimento, o sentimento e a fantasia da vida:

Seja manhã de sol ou noite escura seja,
ou não fulja de luz o mínimo farrapo,
como o sábio que pensa ou filosofa, arqueja
de obscuro charco à borda, entre lianas, o sapo.

Na água que o céu desenha e seu corpo roreja,
dando-lhe a atra feição de úmido e ascoso trapo,
se acaso lhe aparece imprevista peleja,
ei-lo, após um mergulho, à superfície escapo...

E sonha, e sofre, e sente, e cisma silencioso,
e na atitude alvar que nos parece iníqua,
preso à vida através de um prisma misterioso,

fulge no espelho morto a fronte hedionda e chata
ao convulso esplendor da rutilância oblíqua
que há no reflexo azul de seus olhos de prata.¹²

Sobrepõem-se, conforme se vê, nos versos de Otacílio de Azevedo, uma plasticidade que colore o poema, preenchendo os espaços como aqueles "na água que o céu desenha", entremeados de tensões luminosas, o claro da manhã ou o escuro da noite, a ausência profunda de luz ou a agitação das cores frias, azul e prata – e está, assim, configurada a paisagem literária pelo olhar do pintor/poeta.

Poética da forma "anfíbia"

O interesse de se buscar um entendimento da natureza *anfíbia*, artística e literária, através da obra de Otacílio de Azevedo, passa obrigatoriamente por um exercício de investigação em torno das raízes que a motivaram, com o

¹² AZEVEDO, Otacílio de. *Trigo sem joio*: seleção de poemas. 2. ed. Fortaleza: UFC / Casa José de Alencar, 1997. p. 95.

que se faz necessário um regresso à origem da obra de arte, tal como a entendemos, com um olhar mais atento para as questões relacionadas à forma, levando-se em conta o papel desta nas articulações processuais do ato de criação. Até porque esses meandros que envolvem o ato criador fazem parte também das inquietações do poeta e pintor em foco.

É intrigante observar que a idéia de forma é bem mais abrangente e complexa do que normalmente costumamos pensar, sobretudo se levarmos em conta a sua dimensão na natureza de um modo geral. Para o esteta Herbert Read, o conceito de forma na arte “é a aparência dada a um artefato pela intenção e pela ação humana”, no entanto, enfatiza:

A forma é dada também aos objetos naturais, seja pelo processo de crescimento, ou pela cristalização ou por quaisquer outras modificações físicas, havendo toda uma ciência da forma na natureza a que chamamos morfologia, segundo a palavra grega para forma.¹³

Assim como encontramos na natureza “níveis de complexidade”¹⁴ (processos, combinações, estruturações, sínteses...) que fazem parte de uma conformação cósmica, também nos deparamos com propriedades, igualmente complexas, na formação da obra de arte.

E não precisamos ir muito longe, já na própria constituição da forma evidenciam-se indícios de pontos em comum, referentes aos dois campos, da natureza e da arte, a propósito dos quais Fayga Ostrower faz o seguinte comentário:

¹³ READ, Herbert. *As origens da forma na arte*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. cap. III, p. 69.

¹⁴ “O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Cap. 2. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. p. 38.

Nos contínuos processos de transformação que ocorrem na Natureza, em interações de curso e longo alcance – entre campos, partículas, átomos, moléculas – os componentes se influenciam reciprocamente. De fato, seria impossível considerá-los isoladamente uns dos outros, seria alterar sua realidade existencial. No fundo, tudo está interagindo – e interligado – com tudo o tempo todo, embora cada uma de tais interações represente um acontecimento singular e irreversível.¹⁵

Curiosamente, na singularidade do poema “Dentro da Noite” de Otacílio de Azevedo, deparamo-nos, na terceira estrofe, com uma imagem representativa dessa conjunção em que “céu” e “poema”, natureza e arte, se ligam entre si:

De ponta a ponta todo o céu cingindo
como um poema de luz no firmamento
a Via –Láctea desdobra-se sorrindo [...] ¹⁶

Mas é o poema “Deus” que, de modo mais contundente, traz uma consciência desse estado de ordenação (ou caos), colocando a criação artística e a natureza dentro de uma conformação cósmica como atestam os versos a seguir:

Tudo se acabará, precisamente, um dia
na face do Universo. A platina, o trincal,
o carbúnculo, a gema, a opala que irradia,
algas, iodo, carbono, a anêmona, o coral.

O inabalável roble há cem anos nascido
à abrasadora luz do sol radioso e quente,
o rochedo ancestral entre escarpas erguido,
– tudo se acabará impreterivelmente!

Os astros rolarão como corcéis de fogo,
pelo azul da amplidão nos pélagos profundos...
A terra partirá no derradeiro afogo
em busca de outros céus, outros caos, outros mundos ...

15 OSTROWER. *A sensibilidade do intelecto*. cap. 8. Rio de Janeiro: Campus, 1983. p.276.

16 AZEVEDO, Otacílio de. *Trigo sem joio*. Op. cit. p. 189.

Ao nada volverá o orbe em poeira submerso,
a vaidade, a soberba, a falsidade, o egoísmo...
Tudo que o pincel diz, tudo que exprime o verso,
terá por sepultura a profundez do abismo!

A estátua de Perseu a decepar Medusa,
de Leonardo da Vinci a célebre Gioconda,
Tudo que acusa o artista e a natureza acusa,
*Desde o sábio que pensa ao vagalhão que estronda!*¹⁷

Não se pode negar o tom pessimista do poema acima, cuja voz de desencanto já se prenuncia na expressão *Alma Ansiosa* que dá título ao livro em que foi publicado. Estado de espírito esse, aliás, dos mais freqüentes na obra de Otacílio de Azevedo, remanescente que era do Simbolismo.¹⁸ Mas, interessa-nos antes a artesanaria, em versos alexandrinos e plásticos, com que o poeta criador trabalha a formação dos versos e a projeção das imagens, isto no afã de colocar arte e natureza como obras sujeitas, pelas suas peculiaridades e constituições formais, às leis (ou desmandos) do Universo, sob o “foco de luz inapagável – DEUS!”.¹⁹

Note-se que para reforçar a idéia de forma na arte e na natureza, o caráter *anfíbio* da arte de Otacílio de Azevedo sobressai e delibera às palavras uma materialidade que acrescenta ao literário uma acentuação visual, emprestando aos termos certo vigor pictórico fora do comum, como vemos no trecho: *Tudo que o pincel diz, tudo que exprime o verso, / terá por sepultura a profundez do abismo!* Nesses versos nosso olhar navega da linha gráfico-sonora do texto para a perspectiva e o volume que essa aponta, expondo a imagem da criação (pincel, verso) num primeiro plano, próximo do leitor, e dispondo a natureza (abismo) num ponto mais distante, profundo, o que nos faz pensar nas reflexões

¹⁷ Id. *Ibid.*, p.43.

¹⁸ “Mesmo trabalhando o verso, numa constante luta pela perfeição formal, o que o fazia refundir várias vezes um poema, Otacílio nunca abandonaria totalmente esse tom crepuscular, nimbado por invernos e outonos, o que iria conferir ao seu parnasianismo deliberado uns tons leves de penumbrismo e simbolismo[...]”. AZEVEDO, Sânzio de. *Aspectos da literatura cearense*. Op. cit. p. 294.

¹⁹ AZEVEDO, Otacílio de. *Trigo sem joio*. Op. cit. p. 56.

de Lessing,²⁰ para quem as narrativas se cristalizam no tempo e as imagens no espaço, ao se referir às leituras e traduções que as imagens nos permitem. Eis, portanto, do que se move a matéria poética de Otacílio, quer seja de tempo ou espaço, e do que estes sugerem de possibilidades literárias e plásticas ao mesmo tempo.

Certamente contribui para essa leitura de imagens *anfíbias* a plasticidade do poema, o apelo dos elementos visuais empregados pelo escritor, e, usualmente, tidos como recursos da pintura de paisagens, tais como a presença da cor e da luminosidade com seus claros e escuros, sombras e opacidades que se deixam entrever nos seguintes versos: “à abrasadora luz do sol radioso e quente,... / Os astros rolarão como corcéis de fogo, / pelo azul da amplidão nos pélagos profundos... / Ao nada volverá o orbe em poeira submerso...”

Veja-se, no caso, que o pincel de Otacílio de Azevedo movimenta-se na superfície do verso, criando campos de luz e tensão que transitam entre as cores quentes (o alaranjado da “abrasadora luz do sol radioso”, o vermelho dos “corcéis de fogo”) e as cores frias (o “azul da amplidão” ultramarino, a transparência opaca do “orbe em poeira submerso”).

Na 5ª. estrofe do poema “Deus”, já citado, vale ressaltar que o poeta e pintor Otacílio, outra vez aproveitando-se da natureza *anfíbia*, revigora a proximidade da forma artística (a consistência da escultura de Perseu e a pintura de Gioconda com suas formações rochosas ao fundo) com a forma da natureza (a ciência do sábio e a exuberância do vagalhão), resumindo seus anseios nas palavras: “tudo que acusa o artista e a natureza acusa...”, em outras palavras, a forma.

Encontramos, então, uma consonância entre a *poética*²¹ de Otacílio e o que Fayga entende por forma, ou seja,

²⁰ Gotthold E. Lessing é autor da importante obra *Laokoon, ou sobre os Limites da Pintura e da Poesia*, publicado na Alemanha, em 1776. A respeito de suas teorias indicamos o estudo de GONÇALVES, Aguinaldo José. *Laokoon revisitado*. São Paulo: Edusp, 1994.

²¹ O sentido de *poética*, empregado neste texto, diz respeito ao ato da criação, ou seja, como pensava Paul Valéry, ao fazer, o *poëin*. Não se prende, portanto, ao pensamento que vigorou por muito tempo, sobretudo a partir do Renascimento, desconsiderando-se suas origens, de

forma como “princípio ordenador, gerando significados, incorporando-os na arte, na vida, no cosmos”.²² Tome-se como paradigma dessa correlação, por exemplo, a presença deliberada dos minerais na obra do escritor em estudo, tal como se mostra na primeira estrofe do poema em questão (carbúnculo, gema, opala), cujos corpos sólidos detêm uma feitura em harmonia com o Universo, e que se presta como medida para a poética da criação.

São inúmeros os exemplos na obra de Otacílio de Azevedo, como os que acabamos de assinalar, em que o autor revela a fonte de suas experiências e dá corpo aos seus impulsos imaginativos, criando poemas *anfíbios*. Nesses poemas se estabelece uma consistência de forças, de ordem psicológica, entre a “experiência” e a “imaginação” do criador. Se esse princípio vale para as obras de criação do homem, poderíamos finalizar este ensaio perguntando se as forças inteligentes que governam o universo, em que tudo está inserido e em interação cósmica constante (inclusive os cristais e a arte, como observamos), também não passariam por similar processo de criação.

observar o termo como sinônimo de receituário, cujas regras de como fazer versos eram prontamente estabelecidas, sob pena de não garantir uma legitimação ao poema, caso descumpridas. Estas convenções certamente ajudaram na formação de muitos artistas “fabricado”, assim como contribuíram para o julgamento de alguns críticos de “ocasião”.

²² OSTROWER. *A sensibilidade do intelecto*. cap. 8. Op. cit., p.276.

FUNDAMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE TREINAMENTO AUDITIVO-MUSICAL

JÁDERSON AGUIAR TEIXEIRA

Introdução

Começamos a pensar neste trabalho quando, através do gosto pela música e de certa experiência musical, nos vimos circunstancialmente incentivados a ensinar uma disciplina chamada Treinamento Auditivo.¹ Ora, o pensamento seguinte que fosse ao mesmo tempo pragmático não poderia ser outro: como ensinar isto. Estava claro que uma metodologia nos seria imprescindível, e a dificuldade residia justamente em que não havíamos encontrado referencial norteador com que nos contentássemos entre os professores dessa disciplina que encontramos no decorrer de nossa carreira discente. Isto somado à dificuldade que encontramos em acessar dissertações sobre o assunto nos entusiasmou pelo que poderíamos tornar-nos úteis. A propósito de demonstrarmos que não fomos displicentes em nosso processo de coleta, que diz respeito ao reconhecimento dos trabalhos escritos sobre o assunto, com certo esforço conseguimos encontrar dois trabalhos mais próximos do nosso tema. Um deles realizado pelo professor Gerardo Júnior² que formulou um software de treinamento auditivo aqui, e outro pelo violonista Eduardo Campolina³ que faz um balanço e relaciona percepção musical e criatividade no ambiente do fazer pedagógico.

Todavia, nosso objeto é menos pretensioso por um lado, por outro, anterior e ainda em outro sentido, posterior ao deles. É anterior porque só buscamos fundamentar um caminho para o desenvolvimento da acuidade auditiva voltada para a música, oferecendo modelos esquemáticos na ordem devida de aplicação. É menos pretensioso porque não chega a relacionar diretamente a percepção musical à possi-

¹ Disciplina ofertada no Curso Técnico em Música do CEFET-CE.

² Professor Mestre do Curso de Educação Musical da UFC.

³ Professor Mestre de Composição da Escola de Música da UFMG.

bilidade subjetiva de criação, embora esclareça esta possibilidade. Tampouco visa a facilitar o ensino mediante tecnologias. Mas é posterior em certo sentido, pelo que buscamos transpor o persistente estranhamento auditivo-cultural que ainda experimentamos ao nos depararmos com a música do século XX. Queremos expor e abordar as alegações que nos levam a pretender a superação desse estranhamento.

Primeiras Veredas da Percepção Musical

Buscando um princípio sobre o qual soerguer nossa fundamentação para um método de treinamento auditivo-musical, procuramos interesses semelhantes entre os antigos e encontramos em Descartes o método de conduzir por ordem os pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e fáceis de conhecer, para elevar-nos, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros (DESCARTES, 1989). Considerando que nosso primeiro problema é o de saber por onde devemos começar nosso treinamento auditivo e o que precisa ser deixado para depois, parecemos proveitosa sua máxima. Sobretudo porque Descartes nos permite avaliar o caráter artificial do método quando preconiza a possibilidade de uma ordem antinatural de exame do objeto, quando necessário. Confirmaremos essa necessidade mais abaixo no decorrer do artigo, no entanto adiantaremos um esboço em uma palavra: mesmo sendo o som harmônico in natura, será preciso começar a estudá-lo em sua dimensão horizontal e secundária.⁴

O canal através do qual é viabilizada a possibilidade de receber informações de cunho musical é a audição. Contudo, na medida em que considerarmos a música enquanto linguagem, tal canal não basta para a apreensão do conteúdo.

⁴ Tomamos por dimensão horizontal e secundária aquela circunscrita no conceito de melodia. Horizontal porque se dá sucessivamente, um som de cada vez, no tempo. Secundária porque deriva da dimensão harmônica cuja simultaneidade inerente sugere uma verticalidade. Voltaremos a essa discussão mais abaixo.

do inerente ao texto musical. Não poderemos entender essas informações do ponto de vista científico, se não conhecermos, as formas através das quais ela pode se manifestar. Três manifestações elementares precisam ser vivenciadas: a harmônica, a melódica e a rítmica.

O aprendizado dessas três manifestações depende da experiência obtida pelo hábito de escutar, ajudado pelo contato com a prática instrumental individual e em conjunto, pelo conhecimento da história e dos recursos estilísticos que cada época ou compositor estabeleceu.

O treinamento auditivo será estabelecido num lugar em que a manifestação desses três princípios poderá ser experimentada de forma oposta a que um músico prático faz ao executar seu instrumento. Na prática o instrumentista retira os sons da partitura, por assim dizer – se não os têm de memória. Aqui ele fará o contrário, vai codificar o que escutou. Portanto, o material musical escutado deverá ser registrado pelo treinando e a escrita que adotaremos será a tradicional.

Porém sabemos largamente que esse exercício não é sequer concebível, do ponto de vista didático-interdisciplinar, sem uma experiência musical paralela em que o estudante esteja envolvido e de que falamos mais acima. Considerando que a relação direta entre as diversas formas de praticar música e nosso treinamento perceptivo foge ao domínio que decidimos abranger, precisamos ao menos pressupor que nossos discentes terão condições de arrecadar um mínimo de conhecimento que viabilize nosso enfoque.

Não se pode desenvolver criticidade alguma sobre o que não se escuta direito de forma que é necessário aprender a escutar melhor e com mais precisão. Ao passo que nos esforçarmos para codificar os sons através de símbolos, ou seja, através da escrita tradicional, teremos como melhor avaliar objetivamente, no decorrer do processo, o quanto se tem progredido. De forma a reconhecer nossas disposições. Se sentimos mais facilidade em compreender um ritmo, se parece mais duro escutarmos uma progressão harmônica do que uma melodia e se a progressiva dificuldade que sentimos, a depender dos elementos a serem recebidos, corresponde de fato ao exercício de apreensão de um material musical mais complexo para nós.

O teórico e compositor Arnold Schoenberg, considerou em seu tratado de harmonia ser mais difícil escutar uma harmonia do que uma melodia. Segundo ele uma melodia não passa de uma análise harmônica, uma forma horizontal e sucessiva de expressão da harmonia que a sustenta (SCHOENBERG, 1949). Do que poderíamos aproveitar que, partindo do mais simples deveríamos, antes de irmos à harmonia, exercitarmos passagens melódicas. E quanto ao lugar do ritmo na ordem de princípios a serem estudados o que temos a dizer por nossa conta é que embora este seja o fundamento da possibilidade de articulação melódica, verificado isoladamente corresponde a um recurso mais fácil de perceber. Por isso devemos começar nosso treinamento auditivo a partir de exercícios rítmicos.

Não há dúvida de que essa última verificação precisa ser confirmada já que uma parte considerável da expressividade de um Stravinsky, por exemplo, reside em uma rítmica complexa. Então precisamos discorrer acerca dessa suposta 'simplicidade' em perceber o ritmo. Talvez consigamos nos retratar com o auxílio de Wisnik. Em seu livro *O Som e o Sentido* ele considera que o ritmo pode ser entendido como o som em uma frequência tão baixa que ainda não recebeu habilitação acústica para reverter-se em altura (WISNIK, 1999). De onde depreendemos que o ritmo é um elemento intrínseco ao som in natura e que ao mesmo tempo é anterior ao som em sua plenitude de possibilidades porque não compreende a rigor sequer uma altura definida.

Talvez fosse o suficiente para considerar que dentre as três manifestações que pautamos, o ritmo é o mais rudimentar já que antecede a possibilidade de altura fixa e conseqüentemente, da existência melódica e harmônica. Porém, há mais o que se discutir.

O som é a substância suficiente de onde se depreende os elementos básicos que são usados na música como recurso lingüístico a partir dos quais, no decorrer da história, inventamos maneiras de manusear esse mesmo som. Esse ciclo pode ser representado pelo esquema síntese-análise-neosíntese. Do reconhecimento e habilidade artística em articular os elementos constituintes do próprio som, é que depende a música. Em sua obra *Os Caminhos para a Músi-*

ca Nova, Webern diz que cada vez que um novo harmônico mais distante do som fundamental foi utilizado, a música deu mais um passo (WEBERN, 1984).

É verdade que uma altura possui uma quantidade de batimentos que podemos entender, sob certa influência de Wisnik, como a parte rítmica do som que aprendemos a usar. Mas esse ritmo reduzido a batimentos por segundo é rudimentar apenas antes de ser manuseado, porque se reduz a uma pulsação. Não existe melodia sem um ritmo condutor e essa condução precisa ser cuidadosamente pensada. Portanto, em uma frase musical, o ritmo é tão pensado quanto as alturas que vão compor uma melodia.

Nosso intuito em examinar o lugar do ritmo entre nossos elementos de estudo visa tão somente confirmar por onde devemos começar nosso treinamento e parece que encontramos um termo. Começaremos nosso treinamento auditivo por exercícios rítmicos. Não porque seja um recurso menos sofisticado, mas por ser mais simples do que a melodia quando afastamos desta as alturas. Da mesma forma poderemos fazer em relação às alturas que podem ser estudadas isoladamente para que em um terceiro momento possamos juntar o ritmo e as alturas para que sejam percebidas enquanto passagem melódica.

Outra fase da construção desta metodologia trata da necessidade de trabalhar com os outros dois parâmetros do som, a saber: timbre e intensidade. Pode parecer prescindível deliberar sobre isso, mas a importância que dermos à intensidade e, sobretudo ao timbre, implicará em tornar a experiência de perceber elementos musicais no mínimo mais contemporânea.

Schoenberg, mentor da segunda escola vienense, falava no começo do século passado a respeito da idéia de se manipular o timbre de modo que pudesse gerar estruturas semelhantes a um pensamento:

Acho que o som faz-se perceptível através do timbre, do qual a altura é uma dimensão. O timbre é, portanto, o grande território e a altura, um distrito. A altura não é senão o timbre medido em uma direção. Se é possível, com timbres diferenciados pela altura, fazer com que se originem formas que

chamamos melodias, sucessões cujo conjunto suscita um efeito semelhante a um pensamento, então há de ser possível, a partir dos timbres [...] produzir semelhantes sucessões [...] Melodia de timbres! (...) Que espírito sublimemente desenvolvido o que possa encontrar prazer em coisas tão sutis!" (SCHOENBERG, 1949, p. 578).

Satie, de quem Debussy foi admirador e amigo, também sugeria com ironia bem humorada que, no timbre, a música abria possibilidades que o Tonalismo, por exemplo, já não possuía em sua época, quando comenta: "Limpar o som. Isto é imundo, sabiam?" (WISNIK, 1999). O que Satie satiriza aqui é um tipo de ideal estético de refinamento sonoro construído na cultura ocidental, que restringe o som de seu uso integral.

Schaeffer, criador das primeiras obras de música concreta, demonstra grande interesse em criar uma nova textualidade com interesse especial no timbre, preocupando-se em tentar separar o musical do não-musical e em hierarquizar elementos. Diferencia corpo sonoro (produtor de som não necessariamente musical), objeto sonoro (som produzido a partir do corpo sonoro) e objeto musical (material captado cujo conteúdo foi avaliado e escolhido a partir do objeto sonoro). Apreciando o som de uma chapa de ferro com parcial agudo comentou: "Esse objeto sonoro contém pelo menos dois objetos musicais". E lança sobre este argumento uma ressalva:

Está na hora de lembrar que as manipulações físicas não garantem os efeitos musicais". Para ele os critérios de escolha dos objetos musicais aparecem a partir da apreciação do objeto sonoro registrado no corpo sonoro, que é a fita magnética. "Assim, nos exercitamos a não mais recorrer às causas para revelar os efeitos, e a descobrir nesses efeitos da sonoridade os critérios de objeto. (SCHAEFFER, 1966).

Portanto, a questão da incorporação do timbre entre nossos tópicos de estudo é digna de nota e em estudos futu-

ros, examinaremos tal problemática no exame objetivo das experiências musicais do século XX. Buscaremos aí uma forma de observá-lo que seja didaticamente produtiva, já que apenas para as três primeiras fases gerais do nosso treinamento – rítmica, melódica e harmônica – temos uma idéia de como proceder e delimitar nossas fronteiras. O problema para encontrar uma forma de estudo do timbre que seja efetivamente edificante nos incomodará enquanto não soubermos lidar com o caráter experimental e especulativo que permeia o universo do timbre.

Em relação ao parâmetro intensidade, também este recebe no século XX uma resignificação. Assim como o timbre, ele por vezes é redimensionado de quantidade sonora para qualidade, ou seja, os compositores começam a atribuir à intensidade a autonomia de gerenciar mesmo uma frase musical completa. Ora, pode-se aqui perfeitamente partir da premissa de criar um segmento de cerca de dez segundos, cuja intenção seja um contínuo crescendo com forma de execução devidamente especificada por extenso pelo compositor. Beethoven nesse sentido antecipa-se um século quando em 1821 compõe para piano uma fuga: *allegro* ma no troço em lá bemol (sonata no. 31, op 110), cujo final da secção central inclui um acorde repetitivo de sol maior em que a expressão não pode residir senão na obstinação e na flexão dinâmica que o compositor pede. É inócuo imaginar a dificuldade de seus contemporâneos em compreendê-lo. Entretanto o famoso argumento de Beethoven: “gostarão mais tarde” parece também aqui apropriado.

De modo algum pretendemos fazer entender que o grau de expressão que se espera desses últimos parâmetros em análise (timbre e intensidade) foi aumentado, mas mostrar que seu valor é que sofreu modificação. É neste sentido que Wisnik fala em redimensionamento sonoro e que nos preocupamos em lidar com esse assunto.

Entretanto, como nosso intuito inicial é o de preparar nossos alunos a partir de exercícios dos mais rudimentares até os tonais de oito compassos incluindo melodia e harmonia simultâneas, seríamos precipitados demais se fôssemos mais longe antes de proceder uma etapa fundamental. Com o término dela, forneceremos suporte necessário

para que nossos alunos avancem no reconhecimento de novas significações sonoras por relação com o antigo sistema tonal. Sabemos que a possibilidade de relacionar o velho com o novo é um fundamento seguro para o conhecimento do novo ou pelo menos útil. Falaremos sobre isso mais adiante.

Essas últimas considerações nos levam a uma palavra de digressão sobre o desconforto que surge do fato de que a arte como objeto a ser ensinado e a arte como meio de expressão, ao mesmo tempo que caminham na mesma direção, uma atrás da outra, buscam rumos diferentes. Aquela parte do que é conhecido e precisa ser sabido e esta parte da possibilidade de conhecer de um jeito que ainda é demasiado novo para ser objeto de instrução. É por isso que é difícil pensar em ensinar a criar arte. Como ensinar o que está sendo inventado? Os próprios gênios precisariam de qualidades as quais ainda não as encontramos entre eles para ensinar a criar. Falo, sem esquecer da criatividade possível a qualquer inteligência mediana, daquela criação que só o futuro compreende e consagra. Daquela apreciada pelo crítico mais arguto: o tempo. Por isso, ficamos inclinados a conduzir nossos discentes pela senda segura do que eles precisam aprender, com o cuidado de estimular em cada qual a parcela de criatividade que, com muito escrúpulo, avaliamos poder exigir! A responsabilidade não é pequena, corremos grande risco aqui...

Por último, gostaríamos de citar o posicionamento de personalidades dessemelhantes tanto quanto à área quanto à época em que atuaram e que contudo corroboram conosco naquilo que tange a necessidade de perceber conscientemente para que se possa, através de um jogo de relações viabilizado, chegar a obtenção de conhecimento.

Spinoza, filósofo racionalista, trata de estabelecer entre quatro modos de percepção o modo mais adequado de apreciação objetiva da Natureza, antes de versar sobre o caminho pelo qual conheceremos as coisas (SPINOZA, 1972). Charles Peirce, criador da ciência dos signos e do Pragmatismo, valoriza a percepção enquanto condicional na fundação do pensamento. (SANTAELLA, 1993). Koellreutter, musicólogo e compositor, refere-se à percepção como um processo de comparação essencial para a compreensão dos fenômenos do mundo (ZAGONEL & CHIAMURELA, 1985).

A Administração do Repertório de Signos Musicais

Neste tópico, gostaríamos de nos apropriar de determinados estudos da Semiótica que julgamos imprescindíveis para a obtenção de um processo de controle de repasse de informações em nosso treinamento auditivo. Pensamos que tal controle facilitará a nossa compreensão da melhor forma de tornar perceptíveis os fatos musicais cuja apreensão e codificação exercitaremos.

A ciência dos signos, a Semiótica, é relativamente nova; data do final do século XIX. Foi fundada pelo americano Charles Peirce e também recebeu importante contribuição do suíço Ferdinand de Saussure. A Semiótica se ocupa do estudo do processo de significação na natureza e na cultura. Em um filme – exemplo característico de objeto de análise semiótica – busca-se o significado da ordenação dos elementos constituintes de sentido, o significado final que emerge do encadeamento das cenas e do enredo: o significado do significado. Contudo não queremos aqui empreender digressão alguma, somente nos por a par de determinados resultados desta ciência que nos ajudarão na estruturação do nosso método.

Um desses resultados provém dos estudos de Peirce e derivam das Categorias Universais do Signo: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade. Na Primeiridade é onde ocorre, por acaso, a apresentação do fenômeno à consciência. A Secundidade corresponde à etapa em que a consciência foca o fenômeno e procura entendê-lo. E a Terceiridade lida com o processo de interpretação geral do fenômeno.

Os fenômenos com que nos ocupamos, no que tange ao nosso trabalho, são determinados fatos musicais. Portanto, a característica da Primeiridade não se enquadra em uma metodologia porque o fenômeno a ser apreendido em um método é previsto. A Terceiridade foge ao nosso âmbito de estudo, pois se enquadra em um objeto cuja reflexividade adequa-se melhor a Análise Musical Fenomenológica; já que aí não são as conexões internas do discurso que mais interessam, mas o produto geral dessas conexões. Pelo que concluímos que nossa tarefa residirá

em facilitar a Secundidade, o repasse dos fatos musicais. Nesse nível poderemos tomar consciência dos elementos básicos (ritmos, acordes, escalas...), que ajudam a engendrar um organismo musical; um meio de expressão, afinal.

Porém, é do Estruturalismo, derivado do Curso de Lingüística geral de Saussure, que advém nossa mais valiosa ajuda. O Estruturalismo defende que, em qualquer linguagem, cada elemento constituinte só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais elementos. Essa consideração nos ratificou a importância do estabelecimento de critério na administração de signos musicais, visando facilitar a percepção consciente, a Secundidade.

Nosso critério será o seguinte: adotaremos um modo de acumular o reconhecimento de signos musicais a partir de um processo de oposição simples, ou seja, dotado de apenas dois elementos. E antes de acrescer ao domínio desses elementos reconhecidos um terceiro, compararemos pelo menos um deles com o terceiro para só então reuni-los ao mesmo domínio.

Por exemplo, se os fatos a serem exercitados forem os acordes. Começaremos pela administração dois signos, como estabelecido. Façamos uma comparação das tríades maior e menor, confrontando-os sempre. Superada esta dificuldade de percepção, compararemos um novo signo com pelo menos um dos já exercitados. Por exemplo, a tríade aumentada com a tríade menor. Procurando imperativamente conciliar informação à redundância, comparando algo conhecido com algo novo para ensinar o novo.

Procedendo assim, facilitaremos não somente o processo de apreensão de significados quanto o da codificação. A codificação corresponde a segunda fase da percepção e corresponde ao registro dos signos através dos símbolos musicais, ou seja, a utilização do pentagrama para a escrita do que foi escutado. Também ressaltamos que esse é o melhor modo que encontramos para facilitar o aumento gradual da memória musical. Não há como conceber um aumento de memória sem um domínio crescente e geralmente lento de acúmulo de reconhecimento de signos. É preocupando-nos com a aquisição gradativa de maior re-

repertório⁵ de signos musicais que exercitaremos a memória para que realize a sua tarefa.

Esquemática dos Grupos de Treinamento

A partir dos fundamentos que levamos em consideração estabelecemos quatro grupos de exercícios e aqui os apresentamos. São fatos elementares porquanto fundamentais na sintática musical; não podemos construir motivos, frases musicais, sem a presença de pelo menos um deles. Trataremos de fatos rítmicos, intervalares e melódicos, tonais e também modais, acordes e progressões, sem fugir à realidade musical ocidental de tradição.

- Grupo I Rítmicos e Intervalares;
- Grupo II As Escalas e os Acordes;
- Grupo III As Inversões e as Progressões;
- Grupo IV Melodias Harmonizadas.

Escutamos uma voz obsequiosa de objeção a nos dizer: “Mas de onde vieram, de repente, esses grupos? Ao quê respondemos que apareceram das considerações a partir das quais concluímos quais os instrumentos mais elementares dos fatos musicais, o som, o ritmo, as alturas. A objeção persiste: “Acontece que os critérios da ordem aqui exposta não foram discutidos, somente impostos” Julgamos parcialmente injusta essa objeção: Dissemos que nos preocuparíamos com o aumento gradativo da complexidade e que esse seria o nosso método. Não obstante, reconhecemos que não explicitamos os critérios específicos para a obtenção da ordem dos grupos de estudo que adotamos, e que até aqui se mostram ocultos. Então, este é o lugar para esclarecermos isso.

O primeiro grupo de exercícios é fundamental e sobre isso já discorreremos o suficiente. O treinamento das escalas e acordes é decorrente do treinamento das alturas e sabemos

⁵ Tomamos o conceito de repertório no sentido em que a Semiótica o aplica: enquanto uma gama de reconhecimento de unidades inteligíveis e interligáveis que uma vez reunidas de determinado modo, são capazes de produzir uma informação derivada, porquanto dependente do modo como as unidades menores foram combinadas (SANTAELLA, 1993).

que são formas posteriores e historicamente falando, artificialmente desenvolvidas visando à expressão artística a partir do som manipulado analítica (as escalas) e sinteticamente (os acordes). As inversões e progressões estão em terceiro lugar porque é preciso admitir os acordes como o fato básico a partir do qual podemos exercitar suas próprias inversões e podemos começar a treinar as progressões desses acordes. O quarto grupo representa nosso objetivo mais imediato a partir dessas percepções prévias. Precisaremos ter adquirido uma boa experiência a partir dos outros exercícios para conseguirmos algum aproveitamento aqui. Tal objetivo explica porque não quisemos encontrar um lugar para o exercício da polirritmia; o polirritmo não é, em geral, a principal dificuldade numa percepção simultânea de melodia e harmonia.

Conclusão

Nosso intuito no mais das linhas não foi o de criar um método, tampouco falar da forma ou problemática da sua aplicação. Nossa empreita residiu no campo do arcabouço teórico sem o qual estaríamos à mercê da pura experiência para desenvolver uma metodologia e estaríamos expostos à parcela de inconsistência teórica advinda da não-reflexão ontológica.

Em fim, esperamos ter mantido em geral a ressalva que relaciona, comporta e ambienta nossos fundamentos e a arte aos seus devidos lugares:

E o que queremos ter por leis são, talvez, apenas leis que governam nossa percepção, mas não leis que a obra de arte tenha que cumprir. O fato de acreditarmos vê-las na obra de arte é semelhante ao que ocorre com o espelho: acreditamos vermos nele, apesar de não estarmos dentro. A obra de arte consegue refletir o que se enxerga nela. Nisto podem ser conhecidas as condições que a nossa capacidade de entendimento estabelece, ou seja: um reflexo de nossa própria natureza. Mas esse reflexo não mostra o plano de orientação da obra de arte, e sim o nosso método de orientação. (SCHOENBERG, 1949, p. 73).

Referências Bibliográficas

- DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- KOELLREUTER, H.J. *Introdução à estética e a composição musical contemporânea*. Organizado por Bernadete Zagonel e Salete M. la Chiamurela. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1985.
- SANTAELLA, Lúcia. *A Percepção: uma teoria semiótica*. São Paulo: Experimento, 1993.
- SCHAEFFER, Pierre. *Traité des Objets Musicaux*. Paris: Seuil, 1966.
- SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. Tradução Marden Maluf. São Paulo: Unesp, 2001.
- SPINOZA, Baruch. *Tratado da Correção do Intelecto*. São Paulo, 1972. (Coleção Os Pensadores).
- STEVENS, S.S. e WARSHOFKY, Fred. *Som e audição*. Tradução Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: J. Olympio Editores, 1970.
- WEBERN, Anton. *Os caminhos da música nova*. São Paulo: Ed Novas Metas, 1984.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

A LEI JEREISSATI: SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES ATUAIS

MARCUS FLÁVIO ALEXANDRE DA SILVA

Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada com vistas à elaboração de nossa dissertação no Mestrado Acadêmico de Políticas Públicas e Sociedade na Universidade Estadual do Ceará durante os meses de janeiro e fevereiro de 2005, sobre como a cultura foi financiada pelo governo do Estado do Ceará a partir da criação em 1995 da Lei Cearense de Incentivo à Cultura – a Lei Jereissati, investigando o acesso à política de incentivos fiscais e, por conseguinte, a distribuição dos incentivos aos produtores culturais.

Antes de iniciarmos a pesquisa documental e empírica, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o assunto, onde constatamos que a Lei Jereissati tinha sido um dos principais instrumentos fomentadores do mercado cultural cearense, sendo que, nos dias de hoje, apresenta-se assaz limitado em seu raio de ação, sobretudo no que tange ao volume de projetos que conseguem captar recursos.

Diante dessas questões, uma hipótese orientou nossa investigação: a lei de incentivo à cultura cearense é, essencialmente, uma estratégia utilizada pelo Estado, para retirar-se da responsabilidade de investir na cultura, para que as empresas lucrem em forma de isenção fiscal e de retorno de imagem.

Seguindo o modelo das leis de incentivo à cultura no Brasil, o governo cearense, através da Lei Jereissati, encontrou uma forma de garantir um maior investimento na área cultural através do financiamento empresarial. Com essa lei, o Estado estimula a iniciativa privada, através de incentivos fiscais, ou seja, oferece às empresas a oportunidade de abater até 2% de seu Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre a Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) para financiar projetos culturais.

Para Cunha (2003, 15), contudo, o limite de até 2% do ICMS recolhido mensalmente de qualquer contribuinte

“reduz a alguns poucos a possibilidade de fazer uso da renúncia fiscal para apoiar a cultura”.

Desde 1995, o Estado deixa de arrecadar através do ICMS uma determinada quantia para realizar o incentivo a projetos culturais por meio da Lei Jereissati. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1 – Lei Jereissati – Quadro anual de CEFICs¹ de todos os projetos

Ano de Liberação	Quantidade de Projetos	Valor Total de CEFIC
1995	191	4.518.145,21
1996	246	2.952.629,96
1997	262	4.780.315,49
1998	212	4.978.703,04
1999	151	3.457.366,05
2000	199	3.770.152,48
2001	218	4.670.314,50
2002	236	4.615.448,80
2003	149	3.565.737,80
2004	160	4.401.867,99
Total	2024	41.710.681,32

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Cultura e Desporto. Coordenação da Comissão de Análise de Projetos. Fortaleza, 2004.

Quando a Lei Jereissati foi pensada na gestão de Paulo Linhares, Secretário de Cultura do segundo governo de Tasso Ribeiro Jereissati (1995 – 1998), assumia a função de mobilizar a classe empresarial cearense para que se sensibilizasse em investir em cultura. Somado a esse caráter pedagógico, a Lei daria oportunidade para se profissionalizar a produção cultural no Ceará que, antes de 1995, estava “tímida”, como lembra Barbalho:

A profissionalização da cultura no Ceará continua acanhada, e só agora, com vinte anos de atraso, as últimas administrações da Secretaria procuram reverter o quadro, formando interessados em atuar nas diversas esferas da produção cultural. (1998, p. 214)

¹ Certificado Fiscal de Incentivo à Cultura.

Na tabela abaixo, contabilizamos as 10 empresas que mais investiram em cultura no Ceará de 1996 a 2004.

Tabela 2 – Lei Jereissati – Ranking das melhores empresas baseado nos CEFICs

Empresa	Valor em CEFIC
COMPANHIA ENERGÉTICA DO CEARÁ – COELCE	15.517.358,40
TELEMAR NORTE LESTE S/A	9.910.981,74
PETRÓLEO BRASILEIRO S/A – PETROBRÁS	2.230.931,10
TELECEARÁ CELULAR S/A	1.693.748,98
AVON COSMÉTICOS LTDA	840.000,00
CERVEJARIA ASTRA S/A	472.141,60
NORSA REFRIGERANTES LTDA	407.306,02
LOJAS PARAISO LTDA	275.357,89
J. MACEDO ALIMENTOS S/A	267.952,00
C & A MODAS LTDA	212.250,00

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Cultura e Desporto. Coordenação da Comissão de Análise de Projetos. Fortaleza, 2004.

Nos primeiros anos da Lei Jereissati, percebeu-se uma grande mobilização da classe empresarial para o investimento em cultura via *marketing* cultural, porém de 2002 para cá, esse interesse reduziu-se bastante visto que, somente 11 empresas liberaram CEFICs em 2004, comparativamente a 158 empresa no ano de 1996.²

A denominação de mecenato estadual não está presente no texto da legislação cearense, mas sua utilização restringe-se ao entendimento da sistemática de apoio a projetos culturais, feita por contribuintes do ICMS, em troca de abatimento do referido imposto.

De acordo com Cunha (Op. cit., p. 43), o princípio do mecenato cearense consiste:

² Ver relatório do Ranking das melhores empresas baseado nos CEFICs da Secult.

o Estado renuncia à parte do imposto que tem o direito de cobrar, para que a pessoa beneficiada com esta renúncia apóie um projeto cultural, assumindo, porém, a obrigação de somar a este recurso mais uma fatia do seu patrimônio. Em contrapartida, o apoiador do projeto cultural recebe em retorno (conforme o caso) publicidade, bens ou direitos sobre o projeto.

Leitão (2003, p. 120), atual Secretária de Cultura do Governo Lúcio Alcântara, denuncia esse modelo desvelando os limites do nosso mecenato, argumentando, criticamente, nesses termos:

É absolutamente compreensível que, dentro dos interesses absolutamente imediatistas de mercado, o empresário não vá investir recursos numa atividade experimental ou de pesquisa de linguagem artística, interessando-se, quando muito, pela arte – produto já testada, de larga inserção na mídia e nem sempre de mérito artístico. Portanto, as leis de incentivo cultural também concorrem para um certo modo mercantilista de fazer arte, sua vulgarização e todas as caricaturas, malefícios e distorções que daí advêm.

Barbalho (2004, 125) indicia igualmente esse processo, ao afirmar que:

[...] Projetos em áreas tradicionalmente com pouca e nenhuma repercussão junto aos meios de comunicação e ao grande público, como as artes cênicas e música erudita, ou os projetos de experimentação de linguagem, de qualquer que seja área, encontram muitas dificuldades para captar recursos pelas leis de incentivo federais, estaduais e municipais.

O resultado é que os criadores passam cada vez mais a ter que adequar suas criações à lógica

mercantil e midiática. Antes de tudo, ensinam os manuais de marketing cultural, faz-se necessário conhecer o público consumidor, as empresas voltadas para esse público, o interesse da mídia pelo projeto, fazer pesquisas quantitativas e qualitativas[...]

Nos gráficos abaixo, podemos observar que o volume de projetos requeridos, aprovados e que conseguiram captação de recursos tem diminuído desde de 1998, ano de apogeu da Lei Jereissati. Outra grave distorção encontrada é que nem todos os projetos requeridos são aprovados e, muito menos, conseguem captação de recursos.

Vejam os gráficos 1 e 2 referentes à quantidade de projetos requeridos, aprovados e captados de 1995 até 2004. (dados consolidados em 17-01-2005)

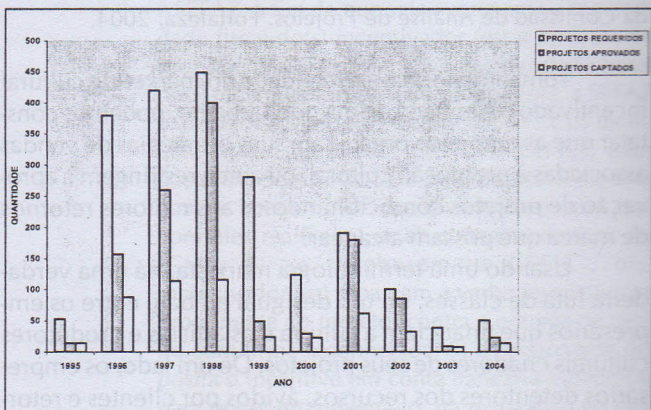


Gráfico 1 – Lei Jereissati – Projetos requeridos, aprovados e captados (Quantidade)

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Cultura e Desporto. Coordenação da Comissão de Análise de Projetos. Fortaleza, 2004.

O gráfico seguinte apresenta a mesma distorção, referente aos projetos requeridos, aprovados e captados baseado na quantidade em valores monetários de 1995 a 2004. (dados consolidados em 17-01-2005)

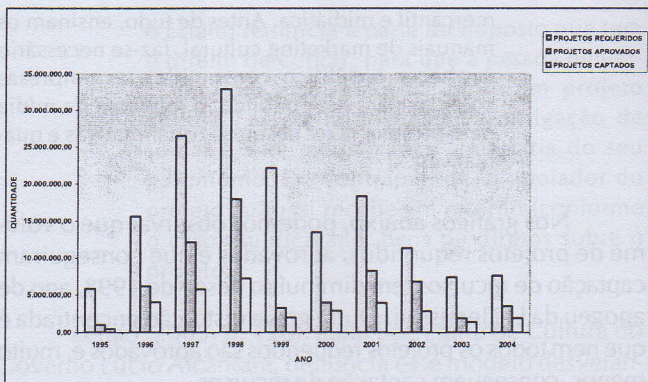


Gráfico 2 - Lei Jereissati – Projetos requeridos, aprovados e captados (Quantidade R\$)

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Cultura e Desporto. Coordenação da Comissão de Análise de Projetos. Fortaleza, 2004.

Tomando por base a realidade do *marketing* cultural incentivado desenhada acima por Barbalho, podemos constatar que as empresas organizam suas estratégias de vendas associadas à promoção cultural, ou ainda restringem a aprovação de projetos condicionando-os aos maiores retornos de marca que possam alcançar.

Usando uma terminologia marxista, há uma verdadeira luta de classes, ou um desigual embate entre os empresários que financiam a cultura e os artistas e produtores culturais criadores de seus projetos. De um lado, os empresários detentores dos recursos, ávidos por clientes e retornos financeiros para que prosperem seus negócios, têm o poder determinar quem serão os beneficiados com suas verbas. Do outro, os artistas possuidores de suas obras, suas produções e suas criações, necessitam se comunicar com o mundo e se expressar para ele. Como resguardar nesse contexto, a autonomia? O quanto o artista deverá ceder de seus propósitos para adequar-se aos propósitos do empreendedor privado e do mercado?

Além da concorrência entre os grandes projetos culturais vinculados às estratégias de marketing de grandes empresas e os pequenos projetos culturais originados de produtores

independentes ou fracamente associados, Cunha (Op. Cit., 44) revela todo o calvário que o produtor cultural cearense deve enfrentar para conseguir seu patrocínio artístico:

Na prática, o mecenato cearense tem, sinteticamente o seguinte perfil: 1) o produtor cultural apresenta um projeto à SECULT; 2) a SECULT, dentro de 3 (três) dias, encaminha o projeto à CAP; 3) no prazo de 120 (cento e vinte) dias, aprovado o projeto, a CAP autoriza o proponente a captar recursos junto aos contribuintes do ICMS, por uma das modalidades previstas; 4) encontrando incentivador (es), o proponente do projeto pede a este(s) uma declaração de aceitação de incentivo, na qual fixará (ão) o montante de recursos com que apoiará (ão) o projeto; 5) a declaração de aceitação de incentivo é remetida à SEFAZ, a fim de que seja averiguada a regularidade fiscal do(s) incentivador (es) e também do proponente; 6) constatada a regularidade fiscal do(s) incentivador (es) e do proponente, a SEFAZ expede os respectivos Certificados Fiscais de Incentivo à Cultura (CEFIC); 7) os CEFICs, após passarem pela SECULT e pelo proponente, chegam às mãos do(s) incentivador (es) para que com eles realize(m) os abatimentos devidos no ICMS; 8) ao receberem os CEFICs, o(s) incentivador (es) repassam a verba respectiva ao proponente do projeto, contra a entrega de recibo com firma reconhecida; 9) o proponente deposita o incentivo em conta bancária específica, para poder movimentá-lo, na realização do projeto; 10) findo o projeto (ou mesmo durante este), o proponente presta as contas devidas à comissão competente.

A burocracia inviabiliza também a democratização do acesso aos recursos, pois é enganoso afirmar que, através da Lei Jereissati, qualquer produtor cultural pode fazer um projeto, submetendo-o ao poder público e, posteriormente, junto aos empresários, conseguir patrocínio.

Barbalho (Op. cit., p. 124) corrobora com essa idéia, ao afirmar que:

A exigência de profissionalização crescente por parte dos artistas, que agora devem contar, de preferência, com uma equipe de profissionais de apoio (produtor, captador de recursos, pesquisador, profissional de *marketing* ...) reforça outra desigualdade: a dos criadores que não possuem um nível mínimo de assessoria. Os motivos podem ser vários: atuarem em pequenas cidades onde não existem estes profissionais, não possuem capital para contratar assessores, não detêm capital cultural que os habilitem a compreender as novas regras do campo etc. Mas o resultado é o mesmo: tendo que concorrer pelas mesmas fontes de financiamento, os micro-empresários da arte perdem a competição para os macros.

Ainda sobre a democratização do acesso aos recursos via Lei Jereissati, no quadro abaixo, podemos visualizar, detalhadamente, a inoperância desse mecanismo de incentivo à cultura em 2004. Podemos constatar que, além de não cobrir todas as áreas de atuação artística que precisam de recursos, a Lei Jereissati está reduzindo o número de beneficiados por área, como indicamos abaixo.

Tabela 3 – Lei Jereissati – Quadro de resumos de projetos captados por área e ano de aprovação

2004		
Área	Qtde	Valor
ARTES CÊNICAS	4	321.135,00
EDITORÇÃO DE PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS DE CUNHO CULTURAL	1	741.900,00
FOTOGRAFIA, CINEMA E VÍDEO	2	233.050,00
MÚSICA	5	646.560,00
PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO	1	10.904,00
PESQUISA CULTURAL E ARTÍSTICA	1	15.000,00
Soma da Área:	14	1.968.549,00

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Cultura e Desporto. Coordenação da Comissão de Análise de Projetos. Fortaleza, 2004.

Neste quadro, podemos observar que o volume de projetos captados em 2004 é insignificante face à demanda por recursos dos produtores culturais e artistas cearenses, pois é inconcebível que, na área de fotografia, cinema e vídeo, por exemplo, somente dois projetos conseguiram recursos. Essa limitação de verbas provoca no cinema cearense uma redução na produção de filmes na categoria longa – metragem. Para que eles possam ser realizados, é preciso, muitas vezes, não só captar recursos em diferentes leis de incentivo, como também, fazer parcerias com organismos e governos internacionais. Karam (2005, p. 1) relata essa dificuldade que um cineasta cearense enfrenta, atualmente, na produção de um filme longa metragem.

As filmagens tiveram início dia 18 de janeiro e, além de Aquiraz, percorreram locais como Praia Mansa, Praia de Iracema, Jacarecanga e o Centro de Fortaleza ... [...] O longa, que conta com o apoio das leis Rouanet, do Audiovisual e Jereissati, está orçado em R\$ 1,7 milhão. Os patrocinadores são: Correios, Eletrobrás, Fábrica Fortaleza, Agripec, BNDES, Banco do Nordeste e Coelce. Além disso, conta com o aporte de Cuba em serviços, equipamentos e atores cubanos que ficam por conta do ICAIC (Instituto Cubano de Arte e Indústria Cinematográfica).

Devido à íntima relação que a Lei Jereissati possui com o mercado, os produtores culturais cearenses são obrigados a utilizar e dominar três linguagens na elaboração de um projeto cultural: a primeira para o público consumidor do produto cultural – uma linguagem estética; a segunda, para o órgão público ao qual está se dirigindo (SECULT) – uma linguagem jurídica; e a terceira, para os potenciais patrocinadores – uma linguagem empresarial. Dentro desse contexto, ironicamente, pressupõe-se que o *marketing* incentivado provocou uma mudança cultural nas empresas tornando-as “sensíveis” para financiar a cultura, enquanto os artistas passaram a “entender” a cultura organizacional das empresas, ou seja, a forma como elas conduzem seus negócios.

Outro aspecto a ser analisado na Lei Jereissati refere-se ao Fundo Estadual de Cultura (FEC). As quantias deposi-

tadas no FEC representam o que as empresas disponibilizam para a cultura sem retorno de *marketing*.

Barbalho (Op. cit., p. 114) explica melhor esse mecanismo de incentivo cultural, esclarecendo:

A Lei Jereissati permite aos contribuintes do ICMS que apoiarem financeiramente os projetos aprovados pela SECULT a dedução de até 2% do imposto pago mensalmente. O apoio pode ser direto ao proponente ou em favor do Fundo Estadual de Cultura (FEC), instituído pela mesma lei. Por meio do FEC, a SECULT se habilitava captar recursos junto ao mpresariado, podendo, assim, aumentar sua dotação orçamentária.³

Segundo o Art. 4º da Lei Jereissati, os recursos que compõem o FEC vêm de “subvenções, auxílios e contribuições oriundas de organismos públicos e privados; transferências decorrentes de convênios e acordos; doações de pessoas físicas e jurídicas, públicas e privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais; outras receitas”.⁴

Na matéria publicada na revista “Prêmio Delmiro Gouveia – As maiores & melhores do Ceará” (2004,p. 42), a Companhia Energética do Ceará (Coelce) aparece como exemplo clássico de financiamento à cultura, de valores transferidos ao FEC:

Ao longo dos anos, a Coelce consolida-se como uma das empresas que mais apostam na cultura e no desenvolvimento do Ceará. Os investimentos na área social, no público interno e na sociedade, somaram R\$ 64 milhões em 2003, conforme o balanço social enviado ao Prêmio. De janeiro a outubro de 2004, a empresa já aplicou mais de R\$ 4 milhões apenas em projetos socioculturais por meio de recursos próprios e do Fundo Estadual da Cultura (FEC).

³ De acordo com Cunha (2002) em termos dotação orçamentária a SECULT consegue abocanhar a parcela de 1% dos gastos do orçamento estadual. Comparativamente com os 0,04% do Ministério da Cultura tem para gastar do orçamento nacional, a SECULT tem sorte consideravelmente melhor.

⁴ Ver Art. 4º. da Lei nº 12.464/95.

[...] Sociedade anônima de capital aberto, privatizada em abril de 1998, a companhia é controlada pelo Consórcio Distriluz Energia Elétrica S/A, formado pelas empresas Endesa España S/A, Chilectra S/A e Companhia de Eletricidade do Rio de Janeiro (Cerje).

Apesar da “generosidade” das empresas em investir na cultura aplicando seus valores diretamente no FEC, o gráfico abaixo revela, detalhadamente, que os recursos, disponibilizados desde 1996 estão diminuindo significativamente a partir de 2003.

Tabela 4 – Lei Jereissati – Fundo Estadual de Cultura – FEC 1996/2003

Ano	Quantidade de Projetos Aprovados	Recursos Disponibilizados
1996	29	775.295,99
1997	52	1.230.722,00
1998	35	854.495,28
1999	47	1.387.948,56
2000	37	1.534.870,10
2001	35	2.379.802,70
2002	38	4.532.957,59
2003	15	560.000,00
TOTAL	288	13.256.092,22

Fonte: Disponível em: < <http://www.secult.ce.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2004.

Para Cunha (Op. cit., p. 31), todas as fontes que compõem o FEC são instáveis “pela razão de que se encontram sempre condicionadas a um determinado fator – sendo este, quase sempre, a vontade de uma ou de várias pessoas”.

Os recursos recolhidos pelo FEC destinam-se ao “funcionamento de projetos culturais apresentados pelos órgãos municipais e estaduais de cultura ou por entidades culturais de caráter privado, sem fins lucrativos”.⁵ O FEC financia até 80% do custo total do projeto cultural, representando os 20% restantes, a contrapartida do proponente.

⁵ Ver Art. 3º da Lei nº12.464/95.

O Governo Estadual controla, totalmente, a gestão do FEC, pois ele é composto por uma Comissão Gestora que é “presidida pelo Secretário da Cultura e Desporto e composta por dois servidores da SECULT e um servidor da SEFAZ”.⁶

Resultados da pesquisa de campo

Antes da apresentação dos demais resultados de nossa pesquisa, é importante assinalar que aplicamos 14 questionários junto aos produtores culturais cearenses, onde tabulamos as questões objetivas e problematizamos as respostas subjetivas.

Optamos pela diversidade de segmentos para que o confronto das respostas identificasse os mais variados posicionamentos dos sujeitos frente às questões colocadas e, principalmente, para que este estudo pudesse contribuir como reflexão para as pessoas que lidam com tais ferramentas.

Para melhor visualização e interpretação dos resultados, apresentaremos os dados obtidos através de quadros.

Na tabela abaixo, relacionamos todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, procurando identificá-los por letras a fim de garantir ao entrevistado seu anonimato. Concomitantemente, contabilizamos destes informantes, suas respostas sobre a quantidade de projetos submetidos e que conseguiram captar recursos na Lei Jereissati.

Tabela 5 – Sujeitos da pesquisa x quantidade de projetos submetidos e captados

Sujeitos	Projetos	submetidos	captados
A		01	01
B		02	02
C		01	01
D		04	01
E		01	01
F		03	02
G		01	01
H		02	02
I		03	03
J		01	01
K		04	02
L		+ de 10	03
M		04	04
N		+ de 10	todos

Fonte: resultados da pesquisa de campo – questionário (item 4 e 5)

⁶ Ver Art. 9º do Decreto Lei nº 23.882/95

Os sujeitos L e N foram aqueles que mais frequentemente submeteram projetos. Na ocasião da entrevista, constatamos que, no primeiro caso, o respondente se identificou com um “empresário” cultural, pois era de seu costume elaborar projetos e apresentá-los ao Estado a fim de concretizar suas produções teatrais. Além disso, o tempo de sua atuação artística teve início em 1989, sendo este fator, determinante para que o mesmo tivesse maior volume de projetos submetidos. Vale destacar, contudo, que apenas três dos referidos projetos, conseguiram captar recursos.

O respondente N é conhecido no meio artístico como um produtor cultural. A facilidade, somada à regularidade de realização de projetos culturais, parece ter sido determinante na captação de todos seus projetos. Alguns de seus eventos já fazem parte do calendário cultural da cidade, por isso, recebe por parte da Secult rápido aval para seus projetos.

Constatamos, a partir de nossos dados, que os demais não possuem a mesma oportunidade que dois respondentes acima referidos, configurando assim um privilegiamento de determinados segmentos culturais ou produtores, em detrimento de outros.

A tabela seguinte trata do tempo de realização do projeto, ou seja, do período transcorrido desde o início da concepção do projeto até a finalização da divulgação do produto cultural. É importante lembrar que tomamos como referência o último projeto submetido à Lei Jereissati.

Tabela 6 – Tempo na realização de projeto

Realização	Nº cit.	Freq.
menos de um mês	0	0%
de um mês a seis meses	2	14,29%
de seis meses a um ano	3	21,43%
mais de um ano	9	64,28%
Total	14	100%

Fonte: resultados da pesquisa de campo – questionário (item 6)

Esse quadro revela que a maioria dos proponentes entrevistados leva mais de um ano para realizar seus proje-

tos culturais. Um problema revelado por muitos dos entrevistados referiu-se ao fato de valores disponibilizados pelos CEFICs chegarem com atraso, ocasionando uma defasagem em relação à “inflação” dos custos dos projetos.

A próxima tabela contabiliza o tempo que o proponente espera pela aprovação de seu projeto, desde a data inicial de apresentação à CAP.

Tabela 7 – Tempo de espera pela aprovação do projeto

Aprovação	Nº cit.	Freq.
menos de um mês	0	0%
de um mês a seis meses	6	42,86%
de seis meses a um ano	7	50,00%
mais de um ano	1	7,14%
Total	14	100,00%

Fonte: resultados da pesquisa de campo – questionário (item 7)

Em relação à espera pela aprovação dos projetos, percebemos que esse período raramente excede de um ano, tratando-se de um tempo razoável para que o proponente saiba se seu projeto teve aprovação ou não.

A tabela 8 revela que o tempo necessário para conseguir captação de recursos, geralmente, representa mais de um ano. Dependendo da habilidade na captação, esse tempo é reduzido. Em muitos projetos culturais, esse critério é, muitas vezes, decisivo na qualidade do produto cultural.

Tabela 8 – Tempo de espera pela captação de recursos

Tempo de espera pela captação de recursos	Nº cit.	Freq.
menos de um mês	3	21,43%
de um mês a seis meses	3	21,43%
de seis meses a um ano	2	14,28%
mais de um ano	6	42,86%
Total	14	100,00%

Fonte: resultados da pesquisa de campo – questionário (item 8)

Já o tempo que o proponente precisa para conseguir seus patrocinadores torna-se relativo a uma série de

fatores que independem da Lei Jereissati, conforme indica a tabela 9.

Tabela 9 – Responsabilidade pela captação de recursos

Responsável pela captação de recursos	Nº cit.	Freq.
você mesmo	8	57,15%
uma agência de captação de recursos	0	0%
um profissional de captação de recursos	3	21,43%
outra resposta	1	7,14%
você mesmo e um profissional de captação de recursos	1	7,14%
você mesmo e outra resposta	1	7,14%
Total	14	100%

Fonte: resultados da pesquisa de campo – questionário (item 9)

Os pequenos projetos, geralmente, não precisam de apoio profissional na área de captação, porém é de conhecimento dos produtores culturais cearenses que estes profissionais são os que mais lucram na realização de eventos e/ou obras que necessitam de seus serviços. É importante lembrar que o respondente C escreveu “várias pessoas” no item “outra resposta”; e o respondente N, além do item “você mesmo”, escreveu “pessoas da equipe” em “outra resposta”. Já no caso do respondente G, este indicou os itens “você mesmo” e “um profissional de captação de recursos”.

Outra questão polêmica diz respeito à suficiência do recurso captado via Lei Jereissati. A tabela abaixo revela que a maioria dos entrevistados considera esse recurso insuficiente.

Tabela 10 – Suficiência do recurso captado

Suficiência do recurso captado	Nº cit.	Freq.
sim	6	42,86%
não	8	57,14%
Total	14	100%

Fonte: resultados da pesquisa de campo – questionário (item 10)

A tabela 10, por sua vez, mostra que a maioria dos entrevistados não está informada sobre os critérios de avali-

ação da CAP. Isso não faz diferença, pois muitos projetos são escolhidos por razões que os proponentes desconhecem.

Tabela 11 – Conhecimento de critérios de avaliação da CAP

Conhecimento de critérios de avaliação da CAP	Nº cit.	Freq.
Sim	6	42,86%
não	8	57,14%
Total	14	100%

Fonte: resultados da pesquisa de campo – questionário (item 11)

Na tabela 11, contudo, percebemos um perfeito equilíbrio nas respostas em relação à concordância ou não com os critérios de avaliação da CAP.

Tabela 12 – Concordância com os critérios de avaliação da CAP

Concordância com os critérios de avaliação da CAP	Nº cit.	Freq.
Sim	6	42,86%
não	6	42,86%
sim e não	1	7,14%
não respondeu	1	7,14%
Total	14	100%

Fonte: resultados da pesquisa de campo – questionário (item 12)

É interessante observar que, quanto a esse item, os entrevistados usaram, generosamente, o espaço do questionário reservado às observações.

Alguns, por exemplo, questionaram a extrema valorização do critério da “regionalização” nas avaliações dos projetos feitas pela CAP. Na opinião de um entrevistado, “a regionalização extrema trava os roteiros e afunila as idéias de novos produtores e realizadores”. Outro declarou simplesmente não concordar com a limitação dos temas aos valores regionais.

Duas observações identificaram que os critérios se tornaram mais técnicos. Já outros dois proponentes escreveram que não conheciam os critérios de avaliação da CAP.

É interessante, ainda, registrar duas opiniões que expressam confiança no processo de avaliação dos projetos: “a análise é feita por profissionais competentes e que conhecem a elaboração de projetos facilitando assim a análise dentro dos critérios exigidos”, na opinião de um entrevistado. Conforme expressou outro: “não existe politicagem e não precisei de padrinhos para aprovar os meus projetos”.

Por outro lado, algumas observações mostraram desconfiança no processo de avaliação da CAP. Para um dos depoentes, por exemplo, “o segmento folclórico não recebe uma atenção melhor na hora de aprovar valores”, enquanto outro avalia que os critérios deveriam ser mais claros e os projetos analisados de acordo com eles.

Por fim, seguindo a avaliação de um dos entrevistados: “Falta mais organização nos critérios de aprovação”.

De todo modo, vale observar que apesar das deficiências apontadas neste trabalho, sobre a Lei Jereissati, os produtores culturais entrevistados consideraram que a melhor forma de financiamento de projetos culturais seriam, de fato, as leis de incentivo. Senão, vejamos a tabela 13, abaixo:

Tabela 13 – Melhor forma de financiamento de projetos culturais

Melhor forma de financiamento	Nº cit.	Freq.
incentivado (através das leis de incentivo)	5	35,72%
direto (financiado diretamente pelas empresas)	0	0%
estatal (financiado diretamente pelo dinheiro público)	1	7,14%
autofinanciado (recursos decorrentes de bilheteria e outros)	0	0%
outra resposta	4	28,57%
incentivado e estatal	3	21,43%
incentivado e direto	1	7,14%
Total	14	100%

Fonte: resultados da pesquisa de campo – questionário (item 13)

Algumas observações registradas no item “outra resposta” são divergentes, pois apontam alternativas distintas para o financiamento dos projetos culturais.

Na opinião de um proponente, o financiamento “depende do formato e objetivo do projeto”, para outro, “uma combinação entre o incentivo e o investimento deverá ser a tendência de captação de recursos no futuro, aumentando a contra-partida das empresas e o compromisso dos produtores com a qualidade dos produtos culturais”, já um terceiro entrevistado defende que o financiamento deveria ser feito “por edital como está sendo feito agora”.

É oportuno registrarmos, ainda, a idéia de um informante que acredita “que as formas de financiamento acima citadas são todas bem vindas, haja vista a grande dificuldade de sustentabilidade dos projetos culturais”.

Contraditoriamente, porém, na tabela 14, podemos perceber claramente que, para a grande maioria dos entrevistados, a Lei Jereissati não atende a demanda por recursos que os produtores culturais cearenses necessitam para realizar seus projetos.

Tabela 14 – Atendimento da demanda dos produtores culturais cearenses

Atendimento da demanda dos produtores culturais cearenses	Nº cit.	Freq.
Sim	2	14,29%
não	12	85,71%
Total	14	100%

Fonte: resultados da pesquisa de campo – questionário (item 14)

Todas as opiniões registradas abaixo confirmam a deficiência no atendimento da demanda aos produtores culturais cearenses via mecanismo de incentivo cultural da Lei Jereissati.

Para um proponente, existe um desequilíbrio entre o “montante do valor dos projetos e um limite que, de longe, é insuficiente para a demanda”. Complementando a idéia acima, um entrevistado declarou que esse limite de “recursos (2% do ICMS) nunca foi repassado na sua totalidade”, mesmo considerando, como apontou outro entrevistado, que esses “recursos são limitados por decreto, de acordo com os interesses da administração”.

A mesma distorção foi assinalada, ainda, por um outro respondente que opinou: “os mecanismos da Lei funcionam, porém a limitação dos recursos impede a execução da maioria dos projetos não havendo um equilíbrio entre os projetos aprovados e o montante liberado mensalmente pelo governo”. A saída deveria estar numa melhor operacionalização, “principalmente na liberação dos recursos”, conforme diferenciado entendimento de um dos entrevistados.

Por último, sintetizamos as respostas do item 15 do questionário referente à seguinte pergunta: “quais as maiores dificuldades que o artista enfrenta para realizar seus projetos via Lei Jereissati?”

Uma dificuldade apontada refere-se “à falta de critérios para liberação de CEFICs”, pois, mensalmente, seriam liberados seguindo critério algum, “a não ser os interesses de Secult”, conforme um produtor cultural que exemplifica sua denúncia, explicando que seu “projeto foi aprovado em 1997”, e que “em 1998 já tínhamos captado grande parte do orçamento”, porém “somente esse mês (janeiro 2005) foi liberada a última parcela”.

Essa mesma dificuldade também foi lembrada por um entrevistado, pois “a demora para disponibilizar os recursos captados atrapalham todo o organismo de produção”, já que “os preços dos processos de produção e pós-produção sobem periodicamente”. Para ele, “os recursos disponibilizados não acompanham” e, além disso, para outro, “o percentual é baixo”.

Um entrevistado corrobora com a idéia acima avaliando que essa distorção é causada pela “falta de continuidade no repasse da verba inviabilizando as ações desenvolvidas e programadas para serem executadas no tempo determinado pelo projeto”, ou seja, “não se observa uma ordem cronológica”, como afirma também de um dos nossos de sujeitos de pesquisa.

Ainda sobre o mesmo problema, segundo outra opinião, a questão é melhor esclarecida, pois “uma vez firmado o interesse da empresa em investir no projeto”, isso “não assegura que o aporte será feito, devido ao limite mensal dos recursos, interferindo no cronograma de execução, desmotivando os produtores e pondo em desgaste a relação produtor/empresa patrocinadora”.

Por fim, sobre essa mesma dificuldade de patrocínio, um proponente responsabiliza a “burocracia” existente nas empresas, o que inviabilizaria a liberação de recursos.

Um outro aspecto interessante levantado por três produtores culturais entrevistados foi a necessidade de uma “política voltada para os empresários sobre as vantagens de investir em cultura”, pois “falta à Secult divulgar mais a Lei Jereissati”, ou seja, “a Secult deveria trabalhar melhor a Lei, com as empresas”.

Por último, dois informantes defendem que faltam “maiores esclarecimentos aos proponentes”, como também, um “conhecimento referente a logística da lei e seus mecanismos da legislação específica”.

Conclusões

Conforme explicitamos no início, este artigo foi pautado numa pesquisa por nós realizada na perspectiva de confirmar ou refutar o seguinte pressuposto: a Lei Jereissati é essencialmente uma forma adotada pelo Estado cearense para desresponsabilizar-se de investir na cultura, pois as maiores beneficiadas são as empresas que lucram em forma de isenção fiscal e de retorno de imagem.

O acesso à produção cultural por meio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura é extremamente burocratizado e restrito a uma elite de artistas que dominam conhecimentos de marketing cultural. Esses artistas são considerados dentro dessa prática mercadológica, “empreendedores culturais”. Muitos artistas se negam a tal papel, porque, simplesmente, desconhecem as estratégias de marketing ou são contra tais mecanismos de captação de recursos.

A distribuição desses recursos via Lei Jereissati, como constatamos em nossa pesquisa documental e de campo, revelou graves distorções. A maior delas é que os recursos destinados não atendem à demanda dos produtores culturais cearenses, evidenciando, assim, a não democratização do acesso a esses incentivos aos artistas cearenses, pois, muitas vezes, privilegia-se a cultura de eventos em que a marca de grandes empresas tem sua visibilidade garantida pelo marketing incentivado. Sendo assim, a Lei Jereissati

acaba beneficiando quem, a rigor, mais se aproximaria dos estreitos parâmetros mercadológicos.

Além disso, as empresas utilizam-se das benesses fiscais para estratégias de valorização das marcas. Neste caso, a principal motivação das empresas para a promoção de ações culturais tem sido a oportunidade de beneficiarem-se com a renúncia fiscal do Governo do Estado do Ceará para viabilizarem um posicionamento de marcas de forma diferenciada. Um exemplo clássico é o caso da Companhia Energética do Ceará (Coelce), citada em nosso artigo como a maior empresa aplicadora de recursos na área cultural em nosso Estado, que se destaca em anúncios publicitários registrados nas faturas de pagamento que recebemos mensalmente como uma empresa que realiza “ações sempre voltadas para a valorização e promoção do ser humano, abrangendo projetos relativos à música, teatro, dança, cinema, literatura, artesanato, artes plásticas, festas tradicionais, esportes e lazer, entre outros”.⁷

É notório que a Lei Jereissati consegue realizar uma “vigorosa” parceria entre o Estado, as empresas e os produtores culturais. Concretamente, essa relação entre as esferas privada e pública provoca o privilegiamento de um em detrimento do outro, pois a responsabilidade de decidir sobre quem, como, quando e quanto investir em cultura fica com as empresas. O papel do Estado se limita ao âmbito da autorização dos recursos, haja vista que a Secult sempre teve as menores cotas ou nenhuma verba para atuar como órgão financiador da Cultura. Já aos produtores culturais, fica a condição humilhante de “pedintes” peregrinando de uma empresa à outra à cata de recursos. Somado a isso, existe o desgaste provocado pelo processo de liberação dos CEFICs para o repasse do recurso.

Logo, nossa pesquisa sobre o atual modelo de financiamento baseado na renúncia fiscal que o Estado faz em favor das empresas quanto ao investimento na cultura, credencia-nos a afirmar que sequer a chamada cidadania cultural se realizou e que essa política de incentivo, nos moldes da atual Lei Jereissati, aponta para a necessidade de

⁷ Ver o verso da conta de energia elétrica da Coelce referente à fatura do mês de janeiro de 2005.

um profundo redirecionamento desse instrumento legal, pois se apresenta, do ponto de vista do acesso e da distribuição dos recursos, como um privilégio para poucos produtores culturais, além de destacar uma ausência marcante de políticas culturais públicas na esfera estatal.

Referências Bibliográficas

BARBALHO, Alexandre. *Relações entre estado e cultura no Brasil*. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998. (Coleção Outros Diálogos).

_____. *A modernização da cultura: políticas para o audiovisual nos governos Tasso Jereissati e Ciro Gomes (Ceará/ 1987 – 1998)*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005. (Coleção Nossa Cultura, 1).

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *Análise da concepção, estrutura e funcionamento da “Lei Jereissati”*. Sobral: Casa da Cultura (PMS), 2003.

_____. *Teoria e prática da gestão cultural*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2002.

LEITÃO, Cláudia Sousa. A Gestão estratégica e os novos significados da cultura no novo século. In: LEITÃO, Cláudia Sousa.(Org.). *Gestão cultural: significados e dilemas na contemporaneidade*. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2003.

Documentos:

CEARÁ. Lei nº 12.464, de 29 de junho de 1995 de incentivos fiscais à cultura, à administração do fundo estadual de cultura e dá outras providências.

CEARÁ. Decreto Lei nº 23.882, de 16 de outubro de 1995 que regulamenta a Lei nº 12.464, de 29.06.95 que dispõe sobre o incentivo fiscal à cultura e ao fundo estadual de cultura.

Periódicos:

BEM-ESTAR NA ORDEM DO DIA. *Prêmio Delmiro Gouveia – As maiores & melhores do Ceará*. Fortaleza: [s.n.] 2004.

KARAN, Patrícia. *Conexão Cuba –Ceará*. O Povo, Fortaleza, 02 fev 2005. Vida & Arte, p. 1, coluna 1 e 6.

UM OLHAR CONTEMPORÂNEO SOBRE O CORPO QUE DANÇA

RAIMUNDO SEVERO JÚNIOR

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

Boa notícia para uma criança: em tudo, em tudo você terá a seu favor o corpo. O corpo está sempre ao lado da gente. É o único que até o fim não nos abandona.

(Clarice Lispector)

A dança e a vida não consistem em descobrir e afirmar a Verdade, mas em questionar e jogar com os sistemas que a predefinem.

(Ciane Fernandes)

Clarice Lispector escreveu, certa vez, que uma das melhores lições que uma criança pode aprender é que o corpo será o único que nunca lhe abandonará, ou seja, estará presente até a hora da morte. Será por isto que os estudos sobre o corpo vêm fascinando a humanidade?

Alguns buscaram entender como um organismo, inicialmente dotado de comportamentos reflexos e mecanismos de funcionamento auto-reguladores torna-se pessoa no mergulho existencial, como fez Henri Wallon. Outros discutiram que esta imersão na cultura é, basicamente, um processo de disciplinamento. Na perspectiva de Brunhs (2000, p. 90), trata-se de compreender que "a cultura inscreve-se sobre nossos corpos, tornando-se necessário examinar os modos particulares de como isso ocorre em diferentes sociedades", ou seja, o corpo reflete/sofre um processo contínuo de diferenciações e identificações que o tornam objeto/signo de determinações ideológicas.

O corpo em seu sentido biológico mais estrito insere-se em um determinado contexto sócio-histórico-cultural que terminará por lhe dar um significado que, obviamente, transcenderá o orgânico.

O processo de educação, por exemplo, promove esta significação em um duplo processo de reprodução (controle social) e produção cultural em espaços sócio-educativos

formais e informais. É inegável que existe uma forte pressão para o corpo atender a expectativas normativas:

[...] para nos tornarmos seres humanos aceitos, pessoas confiáveis com plenos direitos de cidadão devemos desenvolver certas competências e controles, passar por fases de desenvolvimento do corpo nas quais nossas capacidades corporais serão formadas e moldadas. (BRUNHS, 2000, p. 91).

O que isto tem a ver com dança? Saliente-se que outro espaço de significação do corpo é a arte; a dança, particularmente, como uma das formas mais antigas de expressão artística humana tem atravessado a história da humanidade lidando constantemente com o corpo em movimento.

Feitas estas considerações, o objetivo deste artigo é analisar como a dança contemporânea pode colaborar nas discussões sobre corpo na perspectiva de conceber as capacidades corporais para além de preenchimento de expectativas normativas, socialmente engendradas. Inicialmente, apresentamos uma breve retrospectiva desde o nascimento da dança como linguagem artística até a eclosão do movimento denominado dança pós-moderna, *tecendo em seguida algumas reflexões sobre a questão do corpo na dança contemporânea*.

A dança é considerada uma das mais antigas formas de expressão artística desenvolvidas pelo homem, não obstante adquiriu status como linguagem artística somente quando ocorreu a transição para a Modernidade. Antes deste período, apesar das diferenças existentes entre as diversas formas de manifestação que assumiu na civilização ocidental, a dança esteve intrinsecamente ligada aos rituais religiosos, às festas populares (ditas profanas) e às atividades cotidianas (especialmente o trabalho).

A partir do século XV (período conhecido como o *Quattrocento*), começam a surgir na Itália, as primeiras tentativas de codificação da dança, como consequência de um processo iniciado no século XII: a separação entre as danças populares e aquelas apresentadas nas cortes para entretenimento dos nobres (BOUCIER 2001).

Esta separação entre as danças populares e a dança "metrificada" levou ao surgimento dos balés de corte e dos

primeiros mestres de dança, com a conseqüente codificação não só dos passos apresentados, mas também da criação dos repertórios e das regras que ditavam as relações sociais entre as pessoas envolvidas (mestres, bailarinos e público). Assim, o renascimento vê surgir a profissão de *maître-de-ballet*, cuja responsabilidade era as apresentações de dança e a educação corporal da nobreza.

Esta breve descrição dos fatos que antecedem a invenção do balé clássico, no século XVIII, nos fornece os elementos mínimos para entendermos sobre qual visão de homem se assenta o modelo de corpo adotado pela dança clássica. Reiteremos que já na pré-renaissance começou o processo de separação entre as danças populares e as danças apresentadas para entretenimento da nobreza (os balés de corte), culminando com um processo de valorização da técnica e do virtuosismo do bailarino nunca antes observado.

Na Modernidade, a valorização do treino e da técnica ganha especial relevância. Neste período, o corpo despido de uma análise religiosa que requintou a dualidade corpo-espírito, se tornará foco prioritário de interesse. Para Silva (1999, p. 9) trata-se do fim da transcendência, ou seja,

[...] o desligamento do humano da totalidade, do nascimento de um indivíduo que não crê em uma ordem sobre-humana, a quem não resta outra alternativa senão crer na materialidade manifesta no corpo.

Será o triunfo de uma lógica instrumental que nos lega uma forma utilitário-racionalista de raciocínio e ação, isto é, a economia, a educação, as relações sociais e, obviamente, o corpo passam a ser considerados dentro desta lógica.

Silva mostra, ainda, a medicina como a área que mais colabora com a imagem corporal forjada na modernidade reforçando a noção de indivíduo como corpo mecânico e fragmentado:

O corpo passa a ser dotado de uma força própria, é uma nova energética que vai abrir caminho para a representação corporal, não mais como matéria inerte, como estruturada a partir do exemplo da máquina a vapor. A perda com a

vinculação à alma é compensada pela dinamicidade proveniente da força mecânica que é atribuída ao próprio corpo. (1999, p. 14).

Assim, a visão de homem do ideal iluminista é o sujeito da razão, que tem sob controle os instintos e as paixões, que se acredita capaz de, baseado na ciência, alcançar o absoluto conhecimento da verdade e da ordem que regem o universo. Identificando-se completamente com uma racionalidade que busca alienar de si mesmo aquilo que, supostamente, ameaçaria este ideal iluminista. Com efeito, não é a toa que o balé clássico vai desenvolver-se tecnicamente no sentido de criar estratégias que permitam negar o peso do corpo e elevá-lo ao céu. Como em Descartes, é preciso negar este corpo que ilude com artifícios, para se atingir o conhecimento verdadeiro.

Obviamente não é todo corpo que se adequará a este propósito. Coerente com a visão idealizada do homem moderno, este corpo deve ser perfeito, isto é, atender a determinadas medidas e parâmetros anatômicos, funcionais e estéticos. Deve ser ainda capaz de submeter-se aos rigores do treinamento para se alcançar o perfeito domínio da técnica, pois o corpo, matéria inferior que nos constitui, tudo pode suportar para alcançar um ideal de perfeição.

Esta ânsia pelo treino rigoroso, pelo enquadramento do movimento dentro de uma lógica, cria uma pedagogia da postura, iniciada no Século XVIII. Seu objetivo é controlar o movimento corporal (no baile, na esgrima) na busca de conquistar a postura ereta, reconhecida como sinônimo de urbanidade. A educação visa, assim, a conquista da postura justificando-se todos os tipos de sacrifícios e castigos corporais direcionadas às crianças (LEVIN, 2002).

Por sua vez, Fernandes afirma :

Por meio do treinamento repetitivo, as disciplinas sociais, dentre elas o balé, constroem uma noção linear e retilínea do tempo, em que o imperfeito corpo presente é constantemente forçado em direção a um futuro ideal. Para Michel Foulcaut, o tempo "evolutivo" ou "cumulativo", "que se orienta para um ponto terminal estável",

caracteriza o método disciplinário das escolas, exércitos, prisões e fábricas. (2000, p. 124).

É exatamente contra a tirania da técnica sobre o corpo que a dança moderna se insurgi. No início do Século XX, em um contexto marcado pelos indícios de que a lógica instrumental – filha do Iluminismo – amordaçava outras possibilidades de expressão do humano, grupos de coreógrafos e bailarinos nos EUA e na Europa lançam-se a experimentar novas formas de representação que fugiam aos parâmetros da dança que se praticava tradicionalmente.

A dança moderna se desenvolve a partir de duas vertentes: a escola americana e a escola alemã. De um lado a escola americana, inaugurada por Duncan, caracteriza-se pela diversidade de abordagens de seus seguidores, não raro assumindo posturas contraditórias entre si na forma de encarar a técnica. Por outro lado, a escola alemã, estabelecida inicialmente por Laban, desenvolve-se a partir do expressionismo mantendo-o como eixo da linguagem corporal.¹

No que se refere a escola americana, Bourcier (2001) aponta que em Isadora Duncan, a dança é uma expressão da própria vida e, portanto, deve voltar-se para a busca da expressão das emoções a partir dos ritmos e movimentos naturais do corpo, particularmente da respiração, daí o seu desinteresse pela técnica da forma como a dança clássica a concebe.

Dentre os paradoxos da Escola Americana Merce Cunningham, que trabalhou com Marta Graham², merece especial destaque. Sua proposta, idealizada nos anos de 1950, caracteriza-se, basicamente, por fugir de uma dança temática

¹ Na escola americana, destacam-se, além de Isadora Duncan os seguintes nomes: Loie Fuller, Ruth Saint-Denis, Ted Shawn, Charles Weidman, Doris Humphrey, Martha Graham e Merce Cunningham, entre outros. Na escola alemã. Além do precursor Jaques-Dalcroze e de Rudolf Laban, podemos citar Mary Wigman e Kurt Joss (de quem Pina Bausch foi aluna).

² Marta Graham, que havia estudado na escola de Ruth Saint-Denis e Ted Shawn (a Denishawnschool), constrói um percurso investigativo muito original e desenvolve um trabalho corporal baseado na contração e expansão, que pode ser considerada a primeira técnica estruturada de dança moderna. O ponto de partida da sua pesquisa é o desejo de dançar o confronto do homem com os problemas permanentes da humanidade, inspirando-se nos mitos e nos conflitos sociais da época.

na perspectiva de uma narrativa linear, ou seja, o movimento em si é suficiente para uma composição coreográfica. Insere os ruídos e silêncios e, notadamente, os acasos buscando construir uma dramaturgia do movimento. Assim, utiliza o acompanhamento musical não como suporte para o movimento, mas tão somente para criar o que pode ser denominado de clima (BOURCIER, 2001; GIL, 2001; SANTOS, 2004).

Segundo Santos:

A dança para Cunningham se constitui numa linguagem poética particular, não tendo necessidade de se vincular a nenhuma outra atividade artística. Há sim, de se integrar com outras artes, mas cada uma mantendo a sua autonomia. (2004, p. 54/55).

Saliente-se que Cunningham, na ânsia de criar uma dramaturgia do movimento cria uma técnica que exige controle, força e inteligência o que deságua no que Gil (2001) denomina de estilo elegante e elitista.

No início da década de 1960, jovens bailarinos – posteriormente denominados de pós-modernos – que haviam estudado com Cunningham e desenvolvido experiências com o músico Robert Dunn, no campo da composição coreográfica, insatisfeitos com o lugar que a técnica reconquistara na dança moderna, uniram-se a um grupo de artistas que passou a apresentar os seus trabalhos em uma grande sala da Judson Church.³ Suas experiências trouxeram para a dança algo inusitado para a época: ações cotidianas como correr, saltar, sentar-se naturalmente. Suas apresentações fugiam do convencional, ainda, por ocorrerem fora do espaço dos teatros em locais como telhados, galerias de artes, praças públicas etc (BANES, 1999).

Conforme Gil (2001, p. 185) Cunningham revoluciona a dança na medida em que libertou o movimento para todos os planos e sentidos, rompendo com as formas clás-

³ Judson Church era um local (uma igreja protestante), em Nova York, onde o grupo de artistas que trabalhava com diferentes linguagens (dança, música, artes plásticas, teatro, vídeo) reunia-se para pesquisar novas possibilidades com a linguagem do movimento (para maiores informações ver BANES, 1999).

sicas de expressão corporal; porém os jovens da Judson Dance foram além, pois “queriam libertar os corpos quebrando todas as normas que governavam a dança (incluindo as normas de Cunningham)”.

Esta vertente questiona o corpo idealizado por artifícios como técnicas, figurinos, cenários e pretende que se mostre pelo movimento um corpo real. Assim, a proposta da Judson Dance é considerada uma transição entre o moderno e o contemporâneo em um movimento denominado de dança pós-moderna.

A Escola Alemã, por sua vez, tem como um de seus expoentes Rudolf Laban que desloca o interesse pela forma do movimento na dança, peculiar à dança tradicional. Sua abordagem valoriza o aspecto qualitativo do movimento, isto é, o que importa é a qualidade expressiva dos movimentos que indicam estados emocionais. Organiza uma análise baseada em quatro fatores: espaço, tempo, peso e fluxo, presentes no movimento humano:

Esses quatro fatores são inerentes a cada pessoa e é o que diferencia uma da outra. Há crianças com movimentos lentos (fator **tempo**), leves (fator **peso**), **diretos** (fator **espaço**) e controlados (fator **fluência**) e outras totalmente opostas a estas em termos de movimento, os quais podem ser rápidos, firmes, flexíveis, libertados. (RENGEL e MOMMENSOHN, 1992 p. 103).

Seu trabalho vai apontar a correspondência entre corpo-mente e a não existência de um corpo ideal para a dança, ou seja, Laban – que se auto-denominava artista/pesquisador – mostra a possibilidade de pensarmos o corpo de forma transgressora em plena primeira metade do Século XX. O corpo não cartesiano marcado por uma linguagem própria que expressa a forma do indivíduo existir no mundo.

Esta ruptura com a noção de dicotomia entre corpo-mente é aprofundada no contexto da dança contemporânea, na qual não existe uma única técnica capaz de dar conta da capacidade expressiva do movimento. Portanto, elementos das técnicas das danças clássica e moderna, das terapias corporais, das artes marciais, das danças étnicas, das danças

tradicionais populares, da pesquisa pessoal de movimentos, das ações cotidianas, do teatro e da música se interligam para dar visibilidade ao movimento. O corpo se livra de modelos pré-determinados personificando sua pluralidade.

O trabalho da coreógrafa alemã Pina Bausch, em plena atividade e principal herdeira dos expressionistas alemães, é emblemático das possibilidades que a dança contemporânea descerra no que diz respeito a uma leitura do corpo que é, concomitantemente, materialidade e símbolo do estar humano na cultura.

Desenvolve, a partir dos anos 1970, um método de criação que faz emergir a noção de um corpo desconstruído, não subjulgado à técnica. Por exemplo, no trabalho *1980 – uma peça de Pina Bausch* o processo de criação inicia-se com os bailarinos conversando sobre experiências de solidão, busca e medo do escuro. “Em uma das cenas da peça os dançarinos contam estas histórias, um a um, com gestos associados a descrições verbais” (FERNANDES, 2000, p. 129; CYPRIANO, 2005).

Fernandes (2000 p. 135) aponta, ainda, outro aspecto relevante em Bausch, o fato de que os bailarinos:

[...] expõem e transformam os vocabulários de movimentos aprendidos pela repetição na dança e no cotidiano revertendo o poder social sobre o corpo. A dicotomia entre uma sociedade lingüística controladora e um corpo pré-lingüístico controlado é desestruturada

A repetição existe acompanhada de certa forma de disciplinar o movimento, porém isto não está a serviço da construção de um corpo disciplinado que mostra um espetáculo, mas de um corpo que está contando sua própria história. Corpo concebido em sua dimensão física e, especialmente, como preche de significados.

A partir desta breve retrospectiva sobre a evolução do corpo na dança pergunta-se: quais as relações entre corpo e dança contemporânea? Ou ainda: existe um corpo ideal para a dança contemporânea? Longe de pretender encontrar respostas fáceis e convincentes, pretendemos, justamente, provocar a reflexão sobre a questão do corpo na dança dita

contemporânea, situando-a no contexto geral das representações sobre o corpo na contemporaneidade.

Convergem hoje sobre o corpo vários interesses sociais e econômicos produzindo-se sobre o mesmo toda uma série de práticas e discursos sócio-culturais, transformando-o cada vez mais em uma abstração. “Um corpo, enfim, que não coincide com o nosso corpo real, porque é antes um corpo idealizado e perfeito” (FHEATERSTONE apud MARZONO-PARISOLI, 2004, p. 24). Tal perspectiva coloca-nos em confronto com aquilo que talvez seja a característica mais marcante do corpo na sociedade contemporânea, ou seja, a contradição entre modelo ideal e corpo real:

O ideal contemporâneo é o ideal de um corpo completamente enxuto, compacto, firme, jovem e musculoso: um corpo protegido dos sinais do tempo e no qual os processos internos são controlados pelos regimes alimentares, pelo exercício físico e pela cirurgia estética. (MARZONO-PARISOLI, 2004, p. 31).

A autora pondera ainda, que o corpo ideal de que nos fala a mídia é o reflexo imediato do medo de tudo aquilo que pode escapar ao controle. Podemos deduzir, portanto, que o modelo de corpo vigente atualmente potencializa e torna mais eficiente o controle social ao inseri-lo no próprio corpo que se pretende controlar. Uma metáfora que ilustra esta assertiva são os *chips* introduzidos nos corpos de personagens de filmes de ficção e que determinam seu comportamento.

Voltando à questão do corpo na dança contemporânea pergunta-se ainda: que tipo de corpo está presente nas produções contemporâneas em dança? Pessoas que vêm com frequência trabalhos deste tipo certamente responderão: diversos. De fato, a pluralidade, a diversidade de corpos é um dos aspectos que caracterizam a dança cênica na atualidade. Prevalece nos coreógrafos contemporâneos o desejo pela diversidade corporal, vista como um elemento enriquecedor do processo de criação. Valoriza-se cada vez mais a individualidade e singularidade de um intérprete, a pesquisa de uma linguagem no próprio corpo (MIRANDA, 2003).

A dança contemporânea vai estimular a busca de uma linguagem própria para cada corpo e propor/trabalhar com um processo de desconstrução e reconstrução permanente dos corpos. Evidencia-se um caráter investigativo que leva a novos registros corporais, sem negar as contradições inerentes ao processo:

Propaga-se uma dança contemporânea que assume a fragmentação, a desconstrução e a simultaneidade como possibilidades de existência no mundo. Os princípios norteadores da modernidade, como a ordem, a estrutura, o centro e a linearidade são substituídos por outros, como a multiplicidade, a descentralidade e a não linearidade. (NUNES, 2002 p. 16)

Outro aspecto a ser destacado é a não existência de uma técnica única de dança contemporânea, fenômeno que já se observa também na dança moderna, ao contrário do balé clássico. Isto implica no surgimento de um corpo que se convencionou chamar de "corpo híbrido", isto é, um corpo construído a partir de várias experiências.

Conforme Nunes:

É raro observar hoje um corpo que dance construído por uma técnica específica. Em sua formação, os artistas têm acolhido elementos distintos e, às vezes, díspares de práticas corporais que vão do balé às artes marciais, da yoga à dança contemporânea. (2002, p. 17).

Nesta diversidade cabem ainda todos os corpos que não se enquadram atualmente no modelo de corpo masculino ou feminino idealizado e propagado pela mídia, incluindo os corpos de pessoas com idade superior àquela considerada, por muito tempo, como a idade própria para a dança.

Podemos afirmar, outrossim, que a dança contemporânea inverte a lógica do controle sobre os corpos, uma vez que a expressão não é mais definida pelos limites da técnica ou de outros determinantes externos. Não se trata

de eleger métodos e técnicas como sendo os melhores. Não se trata, inclusive, de negar técnicas anteriormente identificadas com o controle social (como o balé clássico). Trata-se, sobretudo de criar possibilidades de expressão para este corpo-pessoa, independente de limites externos. Neste sentido, o processo de criação não se restringe ao que pode esta ou aquela técnica. Ao contrário, o criador intérprete em dança contemporânea busca um percurso de pesquisa corporal que permita encontrar os códigos com os quais deseja se expressar.

O corpo não está a serviço da técnica, e sim a técnica a serviço deste corpo que é expressão e linguagem. Talvez o exemplo mais emblemático deste processo de superação das dicotomias que envolvem o corpo na contemporaneidade seja o trabalho de Pina Bausch, citado anteriormente. Com formação inicial em balé clássico, herdeira da tradição expressionista da dança moderna alemã e estudante nos EUA no início da década de 1960, época da revolução pós-moderna dos jovens coreógrafos do Judson Dance, "Bausch nos faz confiar em nossos corpos, entendendo e escutando suas ambíguas e mutáveis formas de conhecimento." (FERNANDES, 2000, p. 142).

Consideramos, assim, que a dança contemporânea, talvez, de uma forma dantes não realizada, rompe com a dicotomia corpo-mente assumindo que o corpo é expressão da cultura e que o corpo em movimento expressa sujeitos e identidades em mutação.

Referências Bibliográficas

- BANES, Sally. *Greenwich Village, 1963: avant-garde, performance e o corpo efervescente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRUHNS, Heloisa T. O corpo contemporâneo In: BRUHNS, Heloisa T.; e GUTIERREZ, Gustavo L. *O corpo e o lúdico*. Campinas: Autores Associados/FEF-Unicamp, 2000. p. 89-102.

CYPRIANO, Fábio.; ABEELE, Maarten Vanden. *Pina Bausch*. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetição e transformação*. São Paulo: Hucitec, 2000.

GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio d'Água, 2001.

LEVIN, Esteban. *A infância em cena*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. *Pensar o corpo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIRANDA, Regina. Para incluir todos os corpos. In: CALAZANS, Julieta.; CASTILHO, Jacyan.; GOMES, Simone (Org.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003 p. 216 – 225.

NUNES, Sandra M. "O sentido da ação e ação do sentido" – exercícios para um corpo que dança. *Revista da Fundarte*, ano II, volume II, n. 4. jul./dez. 2002, p. 16-25

RENGEL, Lenira P.; MOMENSONH, Maria. O corpo e o conhecimento: a dança educativa. *Idéias*, São Paulo, n. 10, p. 99-108, 1992.

SANTOS, Solange de J. B. dos. *A dança no reino do improvável: as interferências do acaso na ação coreográfica*. Dissertação (Mestrado), São Paulo: Unicamp/Instituto de Artes, 2004.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *Cadernos Cedes – Corpo e Educação*, Ano XIX, n. 48, 1999. p. 7-29.

CULTURA MESTIÇA E DIÁLOGOS CRIADORES: COMPREENSÃO DE MÚLTIPLAS DIMENSÕES DE NOSSA FORMAÇÃO ESTÉTICA¹

MARIA ZENILDA COSTA

A cultura no Brasil é fruto de uma tragédia. A colonização foi feita dentro de um espectro genocida, matou-se muita gente. O conquistador europeu era aquele homem predador que parece que ainda existe por aí bastante, não é? Pois bem, mas, queiramos ou não, dessa tragédia nasceu uma cultura rica. Às vezes é difícil a gente querer aceitar, mas o fato é esse.

(Antônio Nóbrega)

À medida que avançamos na leitura dos elementos constitutivos da nação brasileira trazidos por autores como Gilberto Freire, Sílvio Romero, Antônio Cândido, Capistrano de Abreu, Mário de Andrade, Plínio Salgado, Aloísio Azevedo e João Ubaldo Ribeiro, ressaltamos os currículos culturais que os primeiros discursos sobre mestiçagem têm nos modelado ao longo de nossa trajetória educacional. Nesse contexto, destacamos alguns ângulos estéticos pelos quais as linguagens artísticas tomaram parte no elenco dos Brasis de Macunaímas, Cabeças Chatas, Raimundos, Amiletos, Dafés, Tiradentes, Aleijadinhos, Gonçalves Dias. Esses discursos, ao longo da história têm moldado nossa formação estética que ora dissimula os preconceitos engessados na cultura popular, fixados no que é concebido como folclore, fenômeno que o Antônio Nóbrega denomina de “desserviço” à cultura popular, ora provocam híbridas elaborações criativas nesses “vasos comunicantes” entre as culturas popular e erudita. Antônio Nóbrega, Eduardo Diatahy B. de Menezes, Ariano Suassuna, Duarte Júnior, Nestor Garcia Canclini, Heloísa Buarque de Hollanda e outros autores que abordam sobre estética e crítica da cultura, são personagens que entram em diálogo com os discursos historicamente legiti-

¹ Artigo produzido com base no trabalho final da disciplina “Cultura Brasileira”.

gados. Reunindo antropólogos, artistas, educadores, literatos e historiadores em diálogo sobre este cenário híbrido de produção e usufruto de bens simbólicos, buscamos apreender discursos estético-culturais que nos remetam a compreensões mais amplas, para além de polarizações, violências simbólicas e passividades entre uma e outra cultura, que respondam a múltiplos e simultâneos eventos culturais fomentadores de outras estéticas distintas daquelas já estabelecidas.

Nossa compreensão inicial de formação estética, embora comungue com a tese de Reis (2005), de que a escola deva “assumir a educação estética como central e fundamental no processo de mediação cultural”, cujos princípios curriculares residem no projeto de formação ética como “poder formador do gosto” em Schiller (BARBOSA, 2005), acolhemos outras compreensões de formação estética presentes na sociedade por meio de currículos culturais produzidos por múltiplas agências formadoras, rompendo com classificações ou reducionismos. Neste sentido, Boudieu (1996) traz relevante contribuição, desmistificando o efeito encantador da estética, contemplando sua produção nas relações sociais; na constituição dos capitais simbólicos.

Nestor Canclini e Heloísa Buarque de Hollanda, em análise sobre as culturas urbanas e a construção de outras estéticas culturais, nos remete tanto à releitura de nossas matrizes culturais, questionando o caráter positivo de nossa mestiçagem cultural em decorrência de seu caráter arbitrário em dissimular os preconceitos que ainda insistem em habitar nos cenários de produção e distribuição de bens simbólicos, como também propor outros panoramas de possibilidades de educação estética considerando a hibrididade cultural em que vivemos, sem, contudo, cair no relativismo de que tudo contribui para a formação estética. Entendemos que essa releitura deva ser um aspecto caro à formação do arte-educador, no sentido de colocá-lo em condições de compreender a dimensão estética do currículo escolar, pautado na concepção de sensibilidade como dimensão inferior, com “um valor menor em relação a outras esferas do pensamento humano”(TROJAN, 2004).

O Parâmetro Estético na Constituição do Conceito de Nação Brasileira

Em estudo acerca de povo e nação, Eliana Dutra (2005) expõe o mapeamento das raízes culturais feitas por Plínio Salgado na primeira metade do século XX, para singularizar a nossa brasilidade numa explícita intenção homogeneizante do conceito de nação, derivando daí o projeto pedagógico de uma “revolução espiritual” em vista de estabelecer um parâmetro estético para moldar o “espírito irrequieto do brasileiro”. A mesma autora denomina essa vertente de “novo romantismo”, remetendo-se à forte expressão que os romances indigenistas de José de Alencar e Gonçalves Dias proporcionaram para o conhecimento das “raízes” do povo no intuito de constituir um “ser nacional”, único modo de se contrapor aos mandos culturais europeus. A forma literária do romance correspondia às possibilidades de expressão de uma estética nacional.

Sílvio Romero, referência para Gilberto Freire, se apega aos aspectos físicos para explicar a sociedade com base em determinações geográficas e observações racistas, ressalta a raça histórica em detrimento da produção cultural mestiça, aspecto caro ao Modernismo. Reconhece entretanto que aos mestiços

[...] devemos na esfera literária, mais do que aos outros elementos da nossa população, as cores vivas e ardentes de nosso lirismo, de nossa pintura, de nossa música, de nossa arte em geral. (ROMERO, 1960, p. 305).

Capistrano de Abreu, também investido da mesma base epistemológica se contrapõe a essa metodologia de pensar a cultura brasileira “do alto das caravelas”, invertendo o paradigma de seus contemporâneos. “A leitura do realismo histórico alemão, foi provocando uma profunda mutação em suas concepções e ele foi se convencendo que o positivismo era uma “camisa de força” (MENEZES, 2001, p. 90-91). Desse modo, busca uma perspectiva interdisciplinar no diálogo da História com as Ciências Sociais. É nessa perspectiva que o Sertão é inserido como categoria relevante no itinerante interesse de compreender a nação brasileira. A essa “inversão

de paradigmas” reagem com veemência seus contemporâneos, dentre eles Rodolfo Teófilo, Antônio Sales e o já citado Sílvio Romero, considerando sua obra sobre a cultura indígena “sem utilidade ou relevância”.

Percebemos que as culturas subjugadas do negro e do índio aparecem em nossos pioneiros currículos de formação estética como culturas marginais, cujo tempo dedicado a conhecê-la e sistematizá-la, representava um desserviço ao projeto de nação, cujas bases estéticas deveriam ser construídas pela raça civilizada e promulgada como sendo a cultura por excelência. O movimento modernista inaugura outra perspectiva.

Espaços de Construção das Estéticas Mestiças no Modernismo e Diferentes Compreensões do seu Mito Antropofágico

Em *Macunaíma* de Mário de Andrade (1980), a nacionalidade se mostra num mosaico heterogêneo de discursos sem pretensões de unidade, com a explícita ação de “vomitar” todos os modelos europeizados ou mesmo aqueles falseados como os romancistas indigenistas. Não hierarquiza as raças, cuja mutação se mostra dinâmica em lugares indefinidos exprimindo a devoração dos valores europeus já permeados pelo inconsciente coletivo:

Macunaíma, (Mário de Andrade) compendiou alegremente lendas dos índios, ditados populares, obscenidades [...] mostrando como a cada valor aceito na tradição acadêmica e oficial correspondia na tradição popular, um valor recalcado que precisava adquirir um estado de literatura. (CÂNDIDO, 1965, p. 144).

Semelhante ao propósito de Plínio Salgado, em *Macunaíma* há uma intenção de produzir um conceito unitário de nação. A diferença radical em relação à perspectiva positivista para esta da modernidade é a inversão do paradigma que se manifesta no mosaico justaposto de lendas, cores e línguas, na indefinição espaço-temporal e na

explícita admissão das “ambigüidades de caráter” pondo em relevo a cultura considerada primitiva.

O fruto da mestiçagem, na verdade, constitui um outro tipo racial, cuja narrativa de Macunaíma revela as ambíguas estripulias em busca da identidade nacional. O melhor caminho para achá-la seriam as lendas, os folclores, as composições populares e regionais, evitando, no entanto, contrapor e situar hierarquicamente cada uma delas. Neste cenário indefinido, cabeças chatas e curupiras se revezam e dialogam na construção de uma estética nacional.

Heloísa Buarque de Hollanda faz leituras recentes do ícone antropofágico de nossa modernidade articulada ao mito da mestiçagem. Na compreensão dessa autora, nossa herança cultural colou em nós a idéia da mestiçagem como uma marca cultural positiva e em nome desse valor cultural promoveu-se o extermínio de raças. A metáfora antropofágica é ambígua por conceber a ação de devorar inerente àquela de eliminar. “Oswald de Andrade dizia, “você devora o que interessa do outro e elimina o que não quer”. Nesse aspecto, a autora advoga em favor da mestiçagem quando esta promove os diálogos híbridos entre as culturas, mantendo suas diferenças. Lembra que o Getulismo promoveu a política da mestiçagem em vista do “branqueamento”.

Em relação às sinuosidades curriculares de formação estética, a respeito da obra de Macunaíma e de todo o movimento antropofágico, o currículo escolar pouco aproveitou dos saberes gravados no mosaico lingüístico do “brasileiro falado e do português escrito” (ANDRADE, 1980, p. 69). A ênfase cristalizou-se nos artefatos folclóricos semelhantes a peças de museu, que servem para exposições nas semanas folclóricas, mas não para serem violadas ou reinventadas. Atualmente temos diferentes experiências e estudos que trazem outras perspectivas de compreensão das possibilidades educativas de museus, sobretudo na arte-educação (OTT e THISTLEWOOD apud BARBOSA, 1999). A História e a Literatura, presentes nas práticas curriculares tratam a Semana da Arte Moderna como um acontecimento com espaço e tempo definidos, “esquecendo” a contribuição que esse movimento pode trazer à formação estética, expondo essas diferentes nuances da cultura mestiça.

João Ubaldo Ribeiro em sua obra "Viva o Povo Brasileiro" assume um discurso de resistência mais contemporâneo a nós, dando atenção aos eventos de formação estética entre os grupos mestiços, ressaltando o descontentamento dos portugueses com os padrões estéticos que os mulatos imprimem na sua produção artística. O personagem, representante da cultura legitimada, se espanta ao ver produções artísticas que ousam inaugurar outros parâmetros estéticos:

Vimos santos mulatos! Representações ofensivas de doutores da igreja, assemelhados em aparência a uma gente que se expressa por batuques e grunhidos, incapaz de assimilar um instrumento tão nobre e perfeito como a língua portuguesa, a qual fazem decair assombrosamente a cada dia que passa, a ponto de doerem os ouvidos e sofrer a mente. (RIBEIRO, 1980, p. 123).

Em João Ubaldo Ribeiro, a cultura e os costumes do Nordeste são o lugar metafórico de povos e estéticas que se entrecruzam na construção da nação. Ao contrário de Macunaíma, sua antropofagia concreta e simbólica é, na compreensão de Eduardo Diatahy Menezes, a primeira obra nacional a incorporar radicalmente a presença efetiva do negro no nosso itinerário histórico-cultural em contraponto ao pensamento e ação de nossas elites acerca do "povinho". É nesse aspecto que a cultura mestiça se sobrepõe como resultado de uma série de elementos estéticos e religiosos trazidos da África. A obra de João Ubaldo Ribeiro é marcada pelas diferentes possibilidades de vida para a aparente cultura mestiça vencida, mas que busca caminhos de mobilidade social.

Partindo de forte influência marxista fundamentada no contexto político latino americano da época, João Ubaldo consegue ir além de determinações de qualquer espécie, tecendo múltiplos vieses mestiços de elaboração cultural. Ao contrário das obras já comentadas, João Ubaldo abre espaço para uma reflexão mais apurada do processo de compreensão da arte brasileira. O advento da Missão Francesa serve de tela para pincelar as incongruentes concepções estéticas, pondo em questão as diferentes denominações

dadas às atividades artísticas que dependem de quem e onde é produzida – artesanato, folclore, cultura popular. A criação artística proporcionada por esse evento, revela mais uma vez o espanto do defensor da arte européia, o que não aceita o pensamento criador como dimensão inerente aos mestiços, compondo seus próprios parâmetros estéticos:

Que vimos na capela dos escravos, onde generosamente permitiu o senhor Barão que trabalhassem libertos e mestiços em artes que não têm aptidão para abraçar, pois que são próprias da civilização superior. Vimos visões e milagres pintados contra todas as boas regras da composição artística. [...] lá está o toque grosseiro da mão inculta e sem educação. Ora, a autoria individual é para a grande arte, não para esse simulacro grotesco que hoje se espalha por toda a Nação. Vem pra cá uma tal Missão Francesa a divulgar impropriamente as belas-artes, como se aqui tivéssemos um povo igual ao francês e não uma súcia de frascalhos, pirangueiros, um povo feiíssimo, malcheiroso, mal-educado, preguiçoso. Permitiremos que a educação se faça da mesma forma para todas as classes, assim perpetuando e agravando a degradação já tão tristemente exibida em toda parte? Pérolas aos porcos? Pergunto-vos: pérolas aos porcos? A verdadeira educação leva em conta a necessária distinção entre as diversas classes de homens. (RIBEIRO, 1980, p. 123-125).

Em Ubaldo Ribeiro, a cultura negra fomenta outros parâmetros estéticos que aos poucos vão minando poderes capilares, rizomando-se por entre linhas já estabelecidas, fazendo emergir outras brasilidades:

A orquestra dos negros também era outra agora. Não eram mais tamborins, eram ilus, arrumados com seus bilros de madeira como uma grande armada; não eram mais os ganzás, eram os amelês, ornados de conta e de fita; a cabaça se chamava agüê, o chocalho adjá, e o som da buzina agora era o da flauta afofié; e o tambor rum e o grande tambor batacotô, de fama guerreira, e

mais todos os instrumentos lembraram, de suas terras ou de seus mais velhos, para construí-los aqui, pois que eram de muitas nações antes separadas, agora tendo de juntar os corpos, as línguas e as crenças. (RIBEIRO, 1980, p. 150).

Experiências Estéticas nas Histórias de Vida dos Professores como Elementos Significativos para suas Práticas Pedagógicas

No estudo que fizemos a respeito das experiências estéticas dos professores que ensinam arte nas escolas públicas (COSTA, 2004), abordamos sobre esse desconhecimento de nossas matrizes estéticas pela maior parte dos professores. Ao contrário, aqueles professores que em suas narrativas traziam suas experiências estéticas em suas histórias de vida associadas à formação, encontravam relevantes significados para suas práticas pedagógicas. Neste sentido, Swanwick, (2003) abordando sobre a experiência estética musical, fala de um “espaço intermediário” no qual o sujeito se apresenta integrado em sua inteligência lógica e sensível, apreendendo o mundo em si mesmo, suspendendo os códigos valorativos do cotidiano. Swanwick compartilha com Duarte Júnior (1998) a idéia de que a experiência estética acontece quando o fenômeno conhecido “se relaciona fortemente com as estruturas de nossa experiência”, ou seja, a relação não se dá na perspectiva “Eu-Isso”, mas na vinculação do “Eu-Tu”, resultando em experiências de tal modo significativas “que nos afastam de uma situação de mecanicidade, de respostas prontas, de certezas absolutas” para a qual nos induz a razão positivista arraigada no sistema educacional (PESSI, 2001). Nessa direção Neide Pelaez Campos diz que o inimigo da experiência estética não é o conhecimento intelectual ou o prático e sim a acomodação, “a submissão a convenções, enfim, a falta de criar e de viver”. (CAMPOS, 2002, p. 107)”.

Para apreender as experiências estéticas dos professores nas entrelinhas de sua trajetória de formação e de profissão, corroboramos a proposição de Louis Porcher (1982:18) no sentido de que o acesso a arte depende da noção de estética empregada pela escola. Esta, geralmente,

é definida pelo “bom gosto”, legitimando as discriminações entre Arte e arte popular ou folclore e em outras instâncias, dentre elas o conhecimento teórico e técnico. É por esse parâmetro do gosto estético produzido pelos grupos, que ao longo da história, arbitrariamente determinaram padrões estéticos para classificar o que deva ser arte ou artesanato, belas artes ou folclore, que a maioria dos professores entende a função da Arte na escola, quando buscam estratégias por vezes castradoras de saberes e sabores significativos para eles mesmos e para os alunos, o que Canclini denomina de “gêneros impuros”.

Como percebemos, a hipertrofia da razão nos legou essa dificuldade de apreender o fenômeno artístico “a partir de uma concepção mais abrangente da razão, que não tivesse no pensamento lógico sua única forma de inteligência”; mas considerasse a sensibilidade, a intuição como aspectos imbricados àquele (LINHARES, 2001, p. 77). A dicotomia, a classificação são elementos hostis à cultura mestiça que considera cada cultura em equivalência de valores.

Atualmente vem se cogitando múltiplas estéticas manifestadas na hibridez cultural que compõem o mosaico artístico brasileiro. Mais do que novas nomenclaturas para expressar a tradicional política da democracia racial, para Pileggi Sá (2006), o que se pretende, de fato, é “ampliar as possibilidades de criação além do que espera o bom gosto oficial e do que já está formatado como padrão”.

Heloísa Buarque de Hollanda, em recente seminário sobre cultura, marginalidade, negritude, música e outros temas correlatos, admite que a idéia de mestiçagem é ambígua. Essa idéia pode favorecer a ascensão de uma cultura em detrimento de outra, mas também de fomentar a correlação híbrida entre diferentes manifestações culturais – como a música erudita e o rap, por exemplo – em diálogos criativos. Ressalta, outrossim, que não se deve perder de vista o preconceito que subjaz as “aparências de amabilidade”, disfarces e relações pouco democráticas da sociedade brasileira, mas de por em evidência a superficialidade dessa divisão entre cultura alta e cultura popular ou de massas. Segundo a autora, é preciso considerar esses “vasos comunicantes” entre a cultura popular e a erudita.

Nestor Canclini (1990), ao pensar sobre esse estado de hibridez cultural, nos conduz a uma saída de polarizações estanques, trazendo elementos característicos das culturas urbanas, dentre elas as tecnologias digitais e suas redes de interesses vários que ultrapassam esses diálogos entre culturas representativas de grupos sociais desprovidos ou não de bens culturais.

As Culturas Urbanas e os Gêneros Impuros, Fenômenos Presentes nos Cenários Estéticos Contemporâneos

A planta híbrida é um enxerto, você bota junto e cresce junto mas, cada uma é uma (Heloísa Buarque de Hollanda).

Em sua abordagem a respeito dos fenômenos que contribuem para a hibridez da cultura latino-americana em seu processo de produção e circulação simbólica, Canclini expõe-nos uma constelação de fatores tais como a expansão urbana que coloca a disposição uma oferta simbólica heterogênea, em constante interação com as redes, ancorados pelo caráter tecnológico da arte urbana. Entretanto as tecnologias eletrônicas se sobrepõem às demais, em razão de corresponderem aos projetos da esfera pública, onde as decisões e demandas são calculadas tecnoburocraticamente, segundo critérios de rentabilidade e eficiência. Conforme expomos a pouco, o autor amplia nossa compreensão de cultura para além de determinações polarizadoras entre cultura popular e erudita, quando se remete a um universo cultural abrangente, orientando suas proposições para as infindáveis relações produzidas e impulsionadas pelas culturas híbridas, vistas sob ângulos que conjugam sociologia, antropologia, história da arte e comunicação.

É nesse intuito de desabilitar as classificações culturais às quais estamos habituados, que o referido autor propõe como via de análise para as manifestações híbridas a discussão sobre os modos de nomeá-las e sobre os estilos com que são representadas. Com esse objetivo aborda três processos considerados fundamentais para o estudo do fenômeno do hibridismo: a quebra das “coleções” que antes

organizavam os sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos “gêneros impuros” considerados como manifestações das desordens urbanas e desencanto de perspectivas almejadas.

Canclini ainda salienta que os meios de massa se converteram nos grandes mediadores das interações coletivas, em função da subordinação da chamada cultura urbana às tecnologias eletrônicas. Outro fator de desorganização das coleções são os dispositivos tecnológicos de reprodução dos bens simbólicos, tais como xerox, videocassete, videoclipe e videogame e, sobretudo, da Rede Mundial de Computadores que possibilitam apropriações múltiplas, muitas vezes mais criativas e mais democráticas.

Heloísa Buarque de Hollanda aborda os diferentes aspectos desses outros cenários que se mostram nos “vasos comunicantes” entre essas culturas, acentuando situações que alteram a compreensão de cultura e conseqüente formação estética da juventude atual. O final do século 20 inaugurou os valores culturais mais híbridos que mestiços, no sentido de cultivar a permanência das diferenças: “se tiver a fim, que se articule comigo, mas não venha me comer”.

Em tempos de Romérios, Sílvios e Abreus, cultura e arte eram entendidas como objetos de deleite, privilégios de pessoas bem dotadas de talento. Para a autora, a cultura ganhou novos sentidos: um instrumento político de ascensão social, de articulação; usada com uma desenvoltura inédita, uma moeda que gera emprego, dinheiro, articulações, auto-estima. Essa sua compreensão é interessante porque o cenário cultural urbano não se restringe a atividades de sobrevivência ou de cunho assistencial. Quando o AfroReggae divide um palco com a orquestra sinfônica não significa apenas um evento de inclusão social. São duas culturas em interlocução. Obviamente que nesses novos fenômenos, os preconceitos de cunho racista, elitista e separatista continuam presentes, por vezes sob as aparências de amabilidade. Se os novos ventos possibilitam criativas interlocuções culturais, a dura realidade do preconceito se mostra em diferentes disfarces. Considerar as simultaneidades desses contextos onde se inscreve nossa formação estética não desabilita a abertura atual para o cruzamento criativo.

Ariano Suassuna e Antônio Nóbrega abordam outros elementos por vezes contrapostos à compreensão de que esses diálogos possibilitados pelos artefatos tecnológicos nem sempre contribuem para afirmações das diferenças. A mídia força a homogeneização, retomando o processo de fabricar “coleções”, conforme analisa Canclini. Em uma entrevista à *Revista Caros Amigos* realizada em 2004, Antônio Nóbrega acentua ainda a superficialidade desses diálogos poucos democráticos, em razão de que os contextos pedagógicos não possibilitam o conhecimento dinâmico da diversidade cultural. O *rap*, na sua opinião, representa esse monopólio cultural que “acachapa” a nossa diversidade cultural à qual os jovens não têm acesso, reduzindo suas possibilidades de criação artística:

[...] uma embolada tem uma tessitura de rima e de quadratura rítmica que eu acho superior ao *rap*. Por exemplo, uma décima de sete sílabas é uma décima com rimas determinadas e que o poeta popular utiliza quando improvisa, e ele toca com pandeiro aquele ritmo, e não perde de vista uma coisa muito importante, uma melodia, coisa que o *rap* não tem. Ele tem uma dicção monódica contínua. E os jovens que estão se confrontando diariamente com a prosódia do *rap* começam a ter dificuldade para desenvolver um outro senso melódico que não seja esse. Então começam a prestar um desserviço. Mas é isso que os meios de comunicação mostram como referência, isso vem como um trator pela indústria cultural (*Caros Amigos*, Janeiro, 2004).

Os discursos desses personagens convergem no que diz respeito ao incentivo à realização de projetos locais, onde a diversidade de experiências estéticas é vivenciada. Na compreensão de Heloísa Buarque de Hollanda, a manutenção das diferenças culturais não significa o resguardo das raízes, mas de caminhos autônomos de elaborações estéticas próprias, contudo circulando entre outras. Quando essa autora diz que beleza é poder, compreendemos que possibilitar a construção de discursos estéticos autônomos

e dialógicos é distribuir poderes ou, simplesmente, deixar que tomem formas por si próprios, rizomáticos, enxertados:

Estes meninos do *hip hop* começam assim, não são americanizados coisa nenhuma. Eles têm é os *brothers* americanos que reforçam a coisa deles também, que dão prestígio. Um grupo que vai se apresentar em *New York* volta com mais força pro seu lugar. É uma questão muito mais de reforço do que de cópia. (*O Povo*, 31/07/2006).

Entre perdas e ganhos, ou políticas de semicultura, Canclini aponta para a carência de paradigmas consistentes nesse cenário atual de hibridização cultural. Esse complexo cenário está marcado pela presença tumultuosa de múltiplas estéticas, onde a história da arte e do folclore cruzam entre si e com as tecnologias culturais. Enfim, não há o que negar das perdas num mercado cultural e tecnológico onde tudo pode se diluir num piscar de olhos. Também não é inverdade dizer da riqueza dos diálogos culturais que provocam outros parâmetros estéticos, indomáveis, se analisados nos moldes analíticos modernistas; os “gêneros impuros” de que fala Canclini. Esses projetos de formação estética podem nos sugerir propostas adornianas de desviar-se a contrapelo da semiculturação, cultivando razões sensíveis para não aprofundar o fosso da pobreza de experiência da qual nos fala Walter Benjamin. Nossos heróis, os metadiscursos, “morreram de overdose”? As narrativas rizomáticas estão no poder?! Vamos a elas...

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Mário. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. 17. ed. São Paulo: Martins, 1980.

ASSAD, Silvana. *Macunaíma e retrato do Brasil: a construção da identidade nacional, sob o traço da luxúria*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hist05d.htm>>. Acesso em: 25/ago./2005.

BARBOSA, Ana Mãe T. B. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, Ricardo. A especificidade do estético e a razão prática em Schiller. *Kriterion*, v.46, n.112, dez. 2005, p.229-242. ISSN: 0100-512X. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > .

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CAMPOS, Neide Pelaez. *A construção do olhar ético-crítico do educador*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1995

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo. Cia Ed. Nacional, 1965

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990

COSTA, Maria Zenilda Costa. *Os professores de arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência*. (Dissertação). Fortaleza: FAGED-UFC, 2004.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da arte educação*. 2. Ed. Campinas: Papirus Editora, 1998.

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. *Entre a melancolia e a exaltação: povo e nação na obra de Plínio Salgado*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100011&lng=pt&nrm=iso - Acesso em: 25/08/2005

JORNAL O Povo. *Conexões Periféricas*. Entrevista com Heloísa Buarque de Hollanda. Caderno Páginas azuis. Fortaleza, 31/07/2006. Disponível em: < <http://www.opovo.com.br/opovo/paginasazuis/617067.html>

LINHARES, Ângela. *O pensamento criador ou narratividade enquanto ato criador: processos criativos na crítica da cultura*. (Tese). Fortaleza, UFC. [s.d].

MENEZES, Eduardo Diatáhy B. Gênese e decifração do Brasil em Capistrano de Abreu. In: _____. *A produção literária do Ceará*. Fortaleza: Academia Cearense de Letras, PP. 161-201. Ceará, 2001.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. *Experiência estética: constituindo-se professor de arte*. Julho, 2004. Disponível em: < http://www.casthalia.com.br/casthaliamagazine/ano4/mariacristina_pesti/experieiciaestetica.htm > .

ILEGGI SÁ, *Regras éticas e estéticas na criação de arte*. Disponível em: < <http://www.canalcontemporaneo.art.br/artemcirculacao/archives/000383.html> >. Acesso em: 04/ago./06

PORCHER, Louis. *Educação Artística, luxo ou necessidade*. 4a. ed. São Paulo: Summus ed. 1982

REIS, Ronaldo Rosas. *Educação e estética: ensaios críticos sobre a arte e formação humana no pós-modernismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

REVISTA Caros Amigos. Entrevista com Antônio Nóbrega. Janeiro, 2004.

REVISTA Caros Amigos. Entrevista com Ariano Suassuna. Junho, 2003.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ROMERO, S. *O meio, a raça, as influências estrangeiras, sentido teórico da literatura brasileira, suas fases principais*. In: _____. *História da Literatura Brasileira*. Tomo I. Rio de Janeiro: [s.n.], 1960.

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

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. *Cad. Pesqui.*, v. 34, n. 122, p. 425-443. maio/ago. 2004. ISSN 0100-1574. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >.

COLEÇÃO DIÁLOGOS INTEMPESTIVOS

1. **Ditos (mau)ditos.** José Gerardo Vasconcelos; Antonio Germano Magalhães Junior e José Mendes Fonteles (Orgs.). 208p. 2001. ISBN: 85-86627-13-5
2. **Memórias no plural.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 140p. 2001. ISBN: 85-86627-21-6
3. **Trajetórias da juventude.** Maria Nobre Damasceno; Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 112p. 2001. ISBN: 85-86627-22-4
4. **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo.** Enéas Arrais Neto; Manuel José Pina Fernandes e Sandra Cordeiro Felismino (Orgs.). 2002. 218p. ISBN: 85-86627-23-2
5. **Um dispositivo chamado Foucault.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 120p. 2002. ISBN: 85-86627-24-0
6. **Registros de pesquisa na educação.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2002. 216p. ISBN: 85-86627-25-9
7. **Linguagens da história.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 2003. 154p. ISBN: 85-7564084-4
8. **Esboços em avaliação educacional.** Brendan Coleman Mc Donald (Org.). 2003. 168p. ISBN: 85-7282-131-7
9. **Informática na escola: um olhar multidisciplinar.** Edla Maria Faust Ramos; Marta Costa Rosatelli e Raul Sidnei Wazlawick (Orgs.). 2003. 135p. ISBN: 85-7282-130-9
10. **Filosofia, educação e realidade.** José Gerardo Vasconcelos (Org.). 2003. 300p. ISBN: 85-7282-132-5
11. **Avaliação: Fiat Lux em Educação.** Wagner Bandeira Andriola e Brendan Coleman Mc Donald (Orgs.). 2003. 212p. ISBN: 85-7282-136-8
12. **Biografias, instituições, idéias, experiências e políticas rducacionais.** Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra (Orgs.). 2003. 467p. ISBN: 85.7282.137-6.
13. **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2003. 312p. ISBN: 85-7282-138-4

14. **Trabalho, sociabilidade e educação:** uma crítica à ordem do capital. Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo (Orgs.). 2003. 396p. ISBN: 85-7282-139-2
15. **Mundo do trabalho:** debates contemporâneos. Enéas Arais Neto, Elenice Gomes de Oliveira e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 154p. ISBN: 85.7282-142-2
16. **Formação humana:** liberdade e historicidade. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2004. 250p. ISBN: 85.7282-143-0
17. **Diversidade cultural e desigualdade:** dinâmicas identitárias em jogo. Maria de Fátima Vasconcelos e Rosa Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 324p. ISBN: 85.7282-144-9
18. **Corporeidade:** ensaios que envolvem o corpo. Antonio Germano Magalhães Junior e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 114p. ISBN:85-7282-146-5.
19. **Linguagem e educação da criança.** Silvia Helena Vieira Cruz e Mônica Petralanda Holanda (Orgs.). 2004. 369p. ISBN:85-7282-149-X
20. **Educação ambiental em tempos de semear.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Orgs.). 2004. 203p. ISBN: 85-7282-150-3
21. **Saberes populares e práticas educativas.** José Arimatea Barros Bezerra, Catarina Farias de Oliveira e Rosa Maria Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 186p. ISBN: 85-7282-162-7
22. **Culturas, currículos e identidades.** Luiz Botelho de Albuquerque (Org.). 231p. ISBN: 85-7282-165-1
23. **Polifonias:** vozes, olhares e registros na filosofia da educação. José Gerardo Vasconcelos, Andréa Pinheiro e Érica Atem (Orgs.) 274p. ISBN: 85-7282-166-X
24. **Coisas de cidade.** José Gerardo Vasconcelos e Shara Jane Holanda Costa Adad. ISBN: 85-7282-172-4
25. **O Caminho se faz ao caminhar.** Maria Nobre Damasceno e Celecina de Maria Vera Sales (Orgs.). 2005. 230p. ISBN: 85-7282-179-1
26. **Artesania do saber:** tecendo os fios da educação popular. Maria Nobre Damasceno (Org.). 2005. 169p. ISBN: 85-7282-181-3

27. **História da educação:** instituições, protagonistas e práticas. Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra. (Orgs.). 458p. ISBN: 85-7282-182-1.
28. **Linguagens, literatura e escola.** Sylvie Delacours-Lins e Sílvia Helena Vieira Cruz (Orgs.). 2005. 221p. ISBN: 85-7282-184-8
29. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Maria Ercília Braga de Olinda e João Batista de A. Figueiredo (Orgs.). 2006. ISBN: 85-7282-186-4
30. **Currículos contemporâneos:** formação, diversidade e identidades em transição. Luiz Botelho Albuquerque (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-188-0
31. **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-189-9
32. **Movimentos sociais, educação popular e escola:** a favor da diversidade II. Sylvio de Sousa Gadelha e Sônia Pereira Barreto (Orgs.). 172p. ISBN: 85-7282-192-9
33. **Entretantos:** diversidade na pesquisa educacional. José Gerardo Vasconcelos, Emanuel Luís Roque Soares e Isabel Magda Said Pierre Carneiro (Orgs.). ISBN: 85-7282-194-5
34. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola.** Maria do Carmo Alves do Bomfim e Kelma Socorro Lopes de Matos (Orgs.). 276p. ISBN: 85-7282-204-6
35. **Diversidade sexual:** perspectivas educacionais. Luís Palhano Loiola. 183p. ISBN: 85-7282-214-3
36. **Estágio nos cursos tecnológicos:** conhecendo a profissão e o profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 93p. ISBN: 85-7282-215-1
37. **Jovens e crianças:** outras imagens. Kelma Socorro Lopes de Matos, Shara Jane Holanda Costa Adad e Maria Dalva Macedo Ferreira (Orgs.). 221p. ISBN: 85-7282-219-4
38. **História da educação no nordeste brasileiro.** José Gerardo Vasconcelos e Jorge Carvalho do Nascimento (Orgs.). 193p. ISBN: 85-7282-220-8
39. **Pensando com arte.** José Gerardo Vasconcelos e José Albio Moreira de Sales (Orgs.). 218p. ISBN: 85-7282-221-6



UNIVERSITY OF CALIFORNIA
LIBRARY

27. História da educação: instituições, protagonistas e práticas. Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatias Barros Pinzera (Orgs.). 458p. ISBN: 85-7282-182-1.
28. Linguagens, literatura e escola. Sylvie Delacour-Lins e Silvia Helena Vieira Cruz (Orgs.). 200p. ISBN: 85-7282-184-8.
29. Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire. Maria Enília Braga de Olinda e João Batista de A. Figueiredo (Orgs.). 200p. ISBN: 85-7282-186-4.
30. Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição. Luiz Botelho Albuquerque (Org.). 200p. ISBN: 85-7282-188-0.
31. Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais. Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 200p. ISBN: 85-7282-189-9.
32. Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade II. Sylvio de Sousa Gadelha e Sonia Pereira Barreto (Orgs.). 177p. ISBN: 85-7282-192-9.
33. Entretanto: diversidade na pesquisa educacional. José Cecildo Vasconcelos, Emanuel Luis Roque Soares e Isabel Magda São Pedro Campiro (Orgs.). ISBN: 85-7282-194-5.
34. Juventudes, cultura de paz e violências na escola. Maria do Carmo Alves da Bumlitz e Kelma Socorro Lopes de Matos (Orgs.). 276p. ISBN: 85-7282-204-6.
35. Diversidade sexual: perspectivas educacionais. Luis Fabiano Mendes. 203p. ISBN: 85-7282-214-3.
36. Trabalho nos cursos tecnológicos: conhecendo a profissão. O professor Gregório Maranguape da Cunha, Patricia Helena Carvalho Almeida, Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 91p. ISBN: 85-7282-215-1.
37. Jovens e crianças: cultura de paz. Kelma Socorro Lopes de Matos, Shara Jane Pinheiro da Ador e Maria Tereza Macedo Ferreira (Orgs.). ISBN: 85-7282-216-4.
38. História da educação em Portugal. José Cecildo Vasconcelos e Jorge Gonçalves de Azevedo (Orgs.). 193p. ISBN: 85-7282-220-2.
39. Práticas de ensino em sala de aula. Kelma Socorro Lopes de Matos. 193p. ISBN: 85-7282-220-2.

Impressão e Acabamento



IMPRECE

Impressora do Ceará Ltda.
Fone/Fax: (85) 3223.4733

Este livro tem o formato final de 11,5cm x 20,5cm e possui 214 páginas. Miolo impresso em papel Paperfect Off-Set LD 64cm x 88cm 75g/m². A capa foi impressa no papel Graph Art Card 66cm x 96cm 250g/m². Tiragem de 1000 exemplares.

O acesso à produção cultural por meio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura é extremamente burocratizado e restrito a uma elite de artistas que dominam conhecimentos de marketing cultural. (Marcus Flávio Alexandre da Silva - UECE)

A dança contemporânea vai estimular a busca de uma linguagem própria para cada corpo e propor/trabalhar com um processo de desconstrução e reconstrução permanente dos corpos. Evidencia-se um caráter investigativo que leva a novos registros corporais, sem negar as contradições inerentes ao processo. (Raimundo Severo Júnior - AQUILAE / Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães - UECE)

Percebe-se que a legislação sobre o direito autoral tem como objetivo garantir um mercado para aqueles que distribuem os produtos e não para aqueles que criam as obras. (Amaudson Ximenes Veras Mendonça - UECE)

Assim, íamos construindo narrativas dramáticas, a partir de jogos cênicos. A idéia de personagem começava a aparecer na prática explicitando este diálogo implícito, imanente, 'dobrado', entre o eu e o outro, que se ia aos poucos construindo como ficção e como produção de sentido para o entendimento da vida. (Angela Bessa Linhares - UFC)

O nome oficial do disco-marco já vincula a relação do grupo que vem sendo estudado com o aspecto do deslocamento e seus efeitos: "Meu corpo minha embalagem todo gasto na viagem". E, certamente, não por acaso, a primeira música do "lado A", a música de abertura do disco, traz na letra a idéia da busca de migrar de uma periferia para um centro cultural, trata-se de Ingazeiras. (Pedro Rogério / Luiz Botelho Albuquerque - UFC)

Na prática o instrumentista retira os sons da partitura, por assim dizer - se não os têm de memória. Aqui ele fará o contrário, vai codificar o que escutou. Portanto, o material musical escutado deverá ser registrado pelo treinando e a escrita que adotaremos será a tradicional. (Jáderson Aguiar Teixeira - CEFET-CE)

Percebemos que as culturas subjugadas do negro e do índio aparecem em nossos pioneiros currículos de formação estética como culturas marginais, cujo tempo dedicado a conhecê-la e sistematizá-la, representava um desserviço ao projeto de nação, cujas bases estéticas deveriam ser construídas pela raça civilizada e promulgada como sendo a cultura por excelência. O movimento modernista inaugura outra perspectiva. (Maria Zenilda Costa - UECE)

Pensando com arte seria um lugar comum se o deslocamento racional do pensamento não se inundasse de si. **Pensando com arte** poderia ser apenas mais um modo de dizer a arte e a educação, mas não nos cabe aqui qualquer possibilidade de instituir um lugar comum ao outro. **Pensando com arte** não nos traria mais que um traço, uma curva ou um bailado desequilibrado de um bêbado. Uma reta perpendicular entortada e desarrumada pelo caos que habita cada um de nós. Uma curva desfeita e, acima de tudo, mutilada pelo desejo de ser além de reta ou curva um simples contorno que possa envolver a alma do ser humano.

Seria mais que um afago nos cabelos reticentes de nosso juízo? Uma dor contida pelo outro mundo criado por nós para habitar nossa desmesura? O que seria propriamente **pensando com arte**? Um desvelo pelo mundo? Um coibir de intenções nunca dantes percorrida pelo intelecto? Um passeio pelo porvir imundo de um sinuoso direito de inventar todos os mundos possíveis de nossa sensibilidade?

ISBN 857282221-6



9 788572 822213