

ARTE E FILOSOFIA NA MEDIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

José Albio Moreira de Sales
Dinamara Garcia Feldens
(Org.)



**ARTE E FILOSOFIA NA MEDIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS CONTEMPORÂNEAS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmio Miessa Ruiz

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduina Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)
Eliane P. Zamith Brito (FGV)
Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP)
Manuel Domingos Neto (UFF)
Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ)
Túlio Batista Franco (UFF)

José Albio Moreira de Sales
Dinamara Garcia Feldens
(Orgs.)

**ARTE E FILOSOFIA NA MEDIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS CONTEMPORÂNEAS**



Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas
© 2013 *Copyright by* José Albio Moreira de Sales e Dinamara Garcia Feldens
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Paranjana, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60740-000 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmio Miessa Ruiz

Diagramação

Gardner de Andrade Arrais

Capa

José Albio Moreira de Sales e Gardner de Andrade Arrais

Revisão de Texto

Lia Matos Brito de Albuquerque, Expedito Wellington Chaves Costa e Gardner de Andrade Arrais

Ficha Catalográfica

Thelma Marylanda Silva de Melo – CRB-3 / 623

A786 Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas / José Albio Moreira de Sales, Dinamara Garcia Feldens. – Fortaleza: EdUECE, 2013.

217 p. : il. color. ; 15x21 cm.

ISBN: 978-85-7826-144-3.

Bibliografia no final de cada capítulo.

1. Arte. 2. Educação. 3. Filosofia. 4. Formação de professores.

I. Feldens, Dinamara Garcia.

CDD: 370.77

AUTORES

Aldenise Cordeiro Santos

Mestre em Educação da Universidade Tiradentes - UNIT. Desenvolve pesquisa acerca das subjetividades de mulheres no escotismo. É integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (GPECS/ UNIT/ CNPq).

E-mail: aldeniseecs@hotmail.com

Angélica Vier Munhoz

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009 - Capes 6), com bolsa sanduíche Capes na Université Paris VIII (Vincennes Saint Denis), départements de Arts, Philosophie et Esthétique. Professora adjunta do Centro Universitário Univates e Coordenadora do curso de Pedagogia.

E-mail: angelicavmunhoz@gmail.com

Anthony Fábio Torres Santana

Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes - UNIT. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/UNIT/CNPq). Professor dos cursos de Direito e Ciências Contábeis da Faculdade Sergipana - FASER. Tutor do curso de História, na disciplina Historiografia Brasileira, no Centro de Educação Superior a Distância da Universidade Federal de Sergipe - CESAD/UFS. Sócio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC.

E-mail: afabiotorres@hotmail.com

Clarissa Martins de Araújo

Doutora em Sciences de L'education - Université de Toulouse II (Le Mirail) (2000). Professora adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Pesquisadora do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, com ênfase em estudos sobre Educação Inclusiva e Ensino de Artes. Participa do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Profissionalização Docente, DGP/CNPq e do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão - GEFAI, DGP/CNPq.

E-mail: cmaraujo@ufpe.br

Cynthia Farina

Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul - PUCRS. Doutora em Ciências de la Educación pela Universidad de Barcelona. Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas (UFPEL). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do IF-Sul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas.

E-mail: cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br

Dinamara Garcia Feldens

Doutora em Educação Básica pela Unisinos, com bolsa CNPq na Universidade Sorbonne – França na área de Educação e Antropologia do Corpo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – UNIT, membro do Comitê Científico e pesquisadora do ITP. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/UNIT/CNPq).

E-mail: dfeldens@hotmail.com

Elenise Cristina Pires de Andrade

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Professora do Departamento de Educação da Uefs (BA) e do Mestrado em Educação, na mesma instituição. Líder, junto com a Profa. Dra. Susana Dias, do grupo de pesquisa multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências e educações. Coordena o projeto de pesquisa Fotografias a entrelaçar saberes e culturas através de cotidianos que (se) expressam. Pesquisadora convidada do Grupo OLHO da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisadora associada ao Labjor (Unicamp).

E-mail: nisebara@gmail.com

Elter Manuel Carlos

Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade do Porto – FLUP e pesquisador do *Aesthetics, Politics and Art Research Group* do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto / FCT. Professor da Universidade de Santiago, cidade de Assomada, ilha de Santiago, República de Cabo Verde. Desenvolve pesquisas no campo da Filosofia da Educação, nomeadamente no domínio da arte e da estética e sobre a Filosofia da Educação em Paulo Freire. Também investiga atualmente a filosofia na literatura cabo-verdiana e o sentido ético-estético da educação literária em Cabo Verde.

E-mail: eltercarl@hotmail.com

Everson Melquiades Araújo Silva

Doutor (2010) e Mestre em Educação (2005) pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Graduação em Pedagogia (2000) pela UFPE. Formação no Curso Normal Médio (1996) pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Arte/Educador; ator; professor de Fundamentos do Ensino da Arte, no Centro de Educação da UFPE. Desenvolve pesquisas e estudos sobre Arte/Educação, com ênfase nos diferentes aspectos relacionados ao processo de formação de professores para o ensino de arte.

E-mail: eversonmelquiades@bol.com.br

Frederico Jorge Ferreira Costa

Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduado em Direito pela mesma instituição. É professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará – UECE e pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO). É professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, ambos da UECE. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Editor da Revista Eletrônica Arma da Crítica e membro do conselho editorial da Revista Outubro.

Email: frederico.costa@uece.br

Giovana Scareli

Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2009). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – UNIT. Membro do Conselho de Ética de Pesquisa da mesma universidade. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI, certificado pelo CNPq.

E-mail: gscareli@yahoo.com.br

Francisco Herbert Rolim de Sousa

Doutorando em Belas Artes, na área de Educação Artística, na Universidade de Lisboa. Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Artista plástico e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

E-mail: herbertrolim@oi.com.br

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-Doutora em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010). Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Realizou, em 2001, doutorado sanduíche na UNAM e UAM-Iztapalapa, no México, em estudos sobre ética, com o filósofo Enrique Dussel. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, na UEPA.

E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

José Albio Moreira de Sales

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-Doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, em Portugal. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Diretor do Centro de Educação da UECE. Pesquisador do CNPq na área de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH.

E-mail: albio.sales@uece.br

José Deribaldo dos Santos

Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio doutoral na Universidade do Porto. Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade pela UECE (2006). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor assistente da UECE e pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO). Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Coordena o Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE). Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE).

Email: deribaldo.santos@uece.br

Luciano Bedin da Costa

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Departamento de Estudos Básicos – DEBAS. Coordenador do núcleo UFRGS no projeto Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida (coordenação geral de Sandra Corazza), referente ao Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP).
E-mail: lucianoeb@terra.com.br

Luísa Dias Brito

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Desenvolveu estágio (Doutorado Sanduíche) no Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - PT. Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus - Bahia. Tem experiência como professora de Ciências e Biologia da educação básica do sistema público de ensino e na formação de professores de Ciências e Biologia no ensino superior.

E-mail: luisadbrito@hotmail.com

Marcos Villela Pereira

Doutor em Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP). Licenciado em Filosofia (Universidade Católica de Pelotas - UCPel). Bolsista Produtividade CNPq. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

E-mail: marcos.villela@pucls.br

Margarida Calado

Doutora em História da Arte pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com a tese “Arte e Sociedade na Época de D. João V”. Professora da Universidade de Lisboa - Escola Superior de Belas Artes. Professora associada e tem lecionado disciplinas de licenciatura na área da História da Arte e disciplinas dos mestrados de Teorias da Arte, Pintura, Desenho e Educação Artística, que coordena.

E-mail: margarida.calado@fba.ul.pt

Nertan Dias Silva Maia

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Metodologias do Ensino de Arte e Licenciado em Música pela UECE. Professor da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

E-mail: nertand@yahoo.com.br

Tânia Maria de Sousa França

Mestra em Educação pela UECE. Especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa (UNIFOR) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB), com formação em Coordenação de Grupos Operativos (Pichon-Rivière) e em Treinamento e Desenvolvimento Pessoal e Grupal na Abordagem Gestáltica. Graduada em Serviço Social (UECE).

E-mail: taniamsfranca@hotmail.com

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Apresentação | 13 |
| Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência do atual | 18 |
| Marcos Villela Pereira | |
| Cynthia Farina | |
| Iniciação filosófica com crianças: formação cognitiva, estética e ética | 26 |
| Ivanilde Apoluceno de Oliveira | |
| Movimentos estéticos na docência e a arte de produzir a vida | 48 |
| Dinamara Garcia Feldens | |
| Anthony Fábio Torres Santana | |
| Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas | 61 |
| Angélica Vier Munhoz | |
| Luciano Bedin da Costa | |
| Territórios e desterritorialidades da infância: moral, obediência e contos de fadas | 73 |
| Dinamara Garcia Feldens | |
| Anthony Fábio Torres Santana | |
| Aldenise Cordeiro Santos | |
| A arte como prova da imanência humana: um diálogo com o Prólogo da Estética I, de Lukács | 87 |
| José Deribaldo dos Santos | |
| Frederico Jorge Ferreira Costa | |
| Percepções e reflexões sobre o ato de ensinar e aprender arte de professores egressos de curso de especialização | 107 |
| José Albio Moreira de Sales | |
| Tânia Maria de Sousa França | |

| | |
|--|------------|
| Experiência formativa em arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do arte/educador na contemporaneidade..... | 121 |
| Everson Melquiades Araújo Silva | |
| Clarissa Martins de Araújo | |
| Literatura, identidade e alteridade: a singularidade da leitura do olhar caboverdiano..... | 138 |
| Elter Manuel Carlos | |
| Poéticas e políticas atravessam, versam e assombram culturas e educações..... | 150 |
| Giovana Scareli | |
| Elenise Cristina Pires Andrade | |
| Luisa Brito | |
| ‘O Brasil e o problema pictórico’ na visão de Jean Pierre Chabloz: impressões e críticas da produção das artes visuais do Brasil na década de 1940..... | 177 |
| José Albio Moreira de Sales | |
| Nertan Dias Silva Maia | |
| Do Monumental ao Relacional na Arte Pública: Percurso Histórico..... | 190 |
| Margarida Calado | |
| Arte Pública Relacional: prática e reflexão..... | 206 |
| Francisco Herbert Rolim de Sousa | |

APRESENTAÇÃO

A organização deste livro é um esforço para ampliar o número de publicações sobre Arte e Filosofia no âmbito da docência superior e busca fomentar um diálogo interdisciplinar, que envolve arte, educação e filosofia, além de destacar o debate de pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, de Portugal e de Cabo Verde. Os textos possibilitam reflexões sobre teorias, conceitos, metodologias, processos didáticos e também apresentam resultados de pesquisas diretamente voltadas para a docência no ensino superior.

No primeiro capítulo, que tem por título, “Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência do atual”, os autores Marcos Villela Pereira e Cynthia Farina apresentam como a percepção, o sensível e as experiências estéticas têm incidido na educação e na formação de professores na atualidade. Explicitam como a percepção, o sensível e as experiências estéticas movimentam-se e tornam-se processos de formação, cujos elementos se desvelam no cotidiano dos professores. As experiências estéticas da contemporaneidade produzem subjetividades, portanto, interferem na formação de professor.

O segundo capítulo, “Iniciação filosófica com crianças: formação cognitiva, estética e ética”, de Ivanilde Apoluceno de Oliveira, contém um estudo relativo à iniciação filosófica de crianças e trabalha os conceitos de pensar e criar. Utiliza a teoria freireana para compreender aspectos como o diálogo, o ato de perguntar e o estímulo à curiosidade, à criatividade e à autonomia dos sujeitos educacionais. Trata-se de uma pesquisa-ação, no âmbito do ensino da filosofia para crianças, que apresenta diálogos estabelecidos entre crianças e educadores.

O capítulo, escrito por Dinamara Garcia Feldens e Anthony Fábio Torres Santana, intitulado “Movimentos estéticos na docência e a arte de

produzir a vida”, propõe uma reflexão acerca da prática docente, com base no conceito de estética a partir do estudo de autores da denominada filosofia da diferença e desloca-se também pelos conceitos de multiplicidades, diferença, pensamentos nômades, rizoma e desejo. O texto propõe uma reflexão sobre estéticas docentes na perspectiva da educação que permeia a vida.

No texto de Angélica Vier Munhoz e Luciano Bedin da Costa, “Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas”, os autores pensam a aula como uma experiência que permite encontros de multiplicidades e percepções das próprias singularidades. Questionando a ideia enraizada e construída historicamente da aula, utilizam-se do pensamento de autores como Deleuze, Guattari, Nietzsche, Valéry e Barthes, pois compreendem a aula como um lugar de encontro com experiências, provocações e acontecimentos com o novo e uma pluralidade de devires, nos movimentos de aprendizagem.

No texto de Dinamara Garcia Feldens, Anthony Fábio Torres Santana e Aldenise Cordeiro Santos, “Territórios e desterritorialidades da infância: moral, obediência e contos de fadas”, os autores apresentam reflexões sobre uma pesquisa realizada numa escola de ensino fundamental, em um bairro de periferia. O texto apresenta reflexões sobre o conceito de infância, que é forjado em nossa cultura e trabalha com referenciais teóricos de Nietzsche, com ênfase nos conceitos de moral e obediência, e com os de segmentaridade e territorialidades, de Deleuze e Guattari.

O capítulo escrito por José Deribaldo dos Santos e Frederico Jorge Ferreira Costa, intitulado “A arte como prova da imanência humana: um diálogo com o Prólogo da Estética I, de Lukács”, pretende iniciar uma análise da Estética de Lukács, com base nas categorias do texto introdutório à

obra do filósofo húngaro. São apresentadas algumas teses lukacsianas sobre os distanciamentos e as aproximações entre ciência, religião e arte, além das relações desses complexos sociais com o solo do cotidiano. Com aporte nos conceitos de antropomorfização, desantropomorfização, imanência e transcendência, o texto busca identificar os tipos de reflexos existentes na vida cotidiana.

José Albio Moreira de Sales e Tânia Maria de Sousa França são os autores do capítulo “Percepções e reflexões sobre o ato de ensinar e aprender arte de professores egressos de curso de especialização”. O texto faz reflexões sobre o ato de ensinar e aprender arte dos professores egressos do curso de especialização do CEFET e da UECE e apresenta suas diversas singularidades. Há, ainda, um destaque do uso do lúdico como mediação de processos educativos e de múltiplas experiências, que ressaltam a complexidade da ação de ser professor de Arte.

No texto, de Everson Melquiades Araújo Silva e Clarissa Martins de Araújo, “Experiência formativa em arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do arte/educador na contemporaneidade”, os autores discutem a formação do arte/educador. Têm em vista as concepções de John Dewey acerca do conceito e seu entendimento de aproximação da noção de experiência ao campo da Educação e da Arte e sua influência sobre o ensino de arte brasileiro desde o século XIX.

O texto de Elter Manuel Carlos, “Literatura, identidade e alteridade: a singularidade da leitura do olhar cabo-verdiano”, enfoca a literatura cabo-verdiana, permeada de signos, símbolos e mitos que compõem a identidade do povo cabo-verdiano. Para ele, o pensamento de Manuel Lopes indica que escritores como Baltasar Lopes, Jorge Barbosa, Eugénio Tavares, entre outros escritores e poetas, contribuíram para a construção de uma autonomia literária deste povo insular.

“Poéticas e políticas atravessam, versam e assombram culturas e educações”, texto permeado de poesia, tem por autores Giovana Scareli, Elenise Cristina Pires Andrade e Luísa Brito. Os autores ressaltam os elementos referentes à formação de professor e propõem movimentações no pensamento e nos conceitos e, ainda, deslocamentos entre a arte e a filosofia. Trazem inserções da potência do pensar a partir de fotografias, literatura em quadrinhos, ilustrações, filmes, músicas, poesias, entre tantos outros artefatos, que possibilitam à educação momentos de criação.

O capítulo “O Brasil e o problema pictórico na visão de Jean Pierre Chabloz: impressões e críticas da produção das artes visuais do Brasil na década de 1940”, de José Albio Moreira de Sales e Nertan Dias Silva Maia, desvela uma discussão acerca de impressões e críticas do artista e educador suíço Jean Pierre Chabloz (1910-1984) sobre as artes visuais produzidas no Brasil na década de 1940. O estudo utiliza fontes jornalísticas de autoria de Chabloz, publicadas entre 1942 e 1945, na coluna “Arte e Cultura”, do jornal cearense *O Estado*, e na revista paulista *Clima*. Em seus escritos Chabloz apresenta suas concepções estéticas e impressões da arte moderna.

No capítulo “Do Monumental ao Relacional na Arte Pública: Percurso Histórico”, Margarida Calado discute um conceito de Arte Pública e estabelece um diálogo com Birozzi, Pugliese e Françoise Choay. A autora defende que a Arte Pública tem uma função pedagógica de sensibilizar o público para o fenômeno artístico. Nesse sentido, propõe uma Arte Pública de intervenção comunitária e, também, uma Arte Pública Relacional, que possam contribuir para uma nova forma de entender a arte.

Em “Arte Pública Relacional: prática e reflexão”, Francisco Herbert Rolim de Sousa desenvolve um estudo sobre o fenômeno da Arte Pública Relacional e suas múltiplas conexões com os diferentes campos do saber. Com base na descrição da “Semana de Arte Urbana Benfica – SAUB”, que

acontece no Bairro Benfica, na cidade de Fortaleza, o autor apresenta a Arte Pública como práxis de reflexividade, ação estética/participativa, expressão de indivíduos e da coletividade, no âmbito local e global e, também, como ação interventiva e poética.

Os textos que compõem este livro apresentem experiências e teorizações distintas, que deslocam nossas percepções de educação, arte e produção de conhecimento, por conseguinte, interferem nas nossas concepções de formação docente. O diálogo entre Arte e Filosofia leva o leitor a pensar a formação docente como um elemento, que entrelaça vida e educação.

Janeiro de 2013.

José Albio Moreira de Sales

Dinamara Garcia Feldens

PERCEPÇÃO, ESTÉTICA E FORMAÇÃO: O SENSÍVEL E A EXPERIÊNCIA DO ATUAL¹

Marcos Villela Pereira
Cynthia Farina

1 INTRODUÇÃO

Nietzsche foi capaz de um pensamento filosófico gerado por sua sensibilidade. Foi capaz de confiar em uma ‘sensação de pensamento’, conforme ele explica em sua Segunda Intempestiva (NIETZSCHE, 2003). O ‘olfato’ de Nietzsche foi capaz de captar o desfalecimento de um regime regulador da experiência na morte de Deus; o de Foucault pode sentir a desintegração do regime de saber-poder da Modernidade na morte do sujeito (FOUCAULT, 1996 e 1974); e o de Lygia Clark o fez com respeito ao plano estético na arte, a partir da Pintura (CLARK et al. 1980; MILLIET, 1992). A mistura de sensações na contemporaneidade nos confunde. É difícil ter e, além do mais, apostar por uma sensação de pensamento.

Na contemporaneidade, aderida mais ao conceito do que ao seu conteúdo expressivo estrito, a ideia de arte se ampliou e ultrapassou os limites da inteligibilidade. Alcançamos o patamar em que tratamos de diferentes formas de racionalidade em situação de simultaneidade e contingência e, portanto, caem por terra as iniciativas de circunscrever a arte às formas mais tradicionais ou universais de racionalização.

Já não se trata de perseguirmos alguma ideia de *beleza* como parâmetro. Também o *belo*, ao longo da história do pensamento, foi deslocado dos cânones que, pretensiosos e reducionistas, buscaram fixar seu significado. O belo era o que imitava a realidade visível, era o que correspondia à repetição do paradigma naturalista e realista de representação. Depois, o belo passou a ser tomado como sublimação, como efeito tangível do sentimento oriundo da relação que nossa razão pura estabelecia com o mundo. Mais tarde, o belo passou a ser um valor subjetivo, um sentimento singular proveniente de uma experiência única e individual que o sujeito tinha do mundo. Ou seja, assim como se passa com a arte, o belo foi deslocado do campo de possíveis, estabelecido pelas formas tradicionais ou universais de racionalidade.

¹ Este trabalho foi produzido no escopo do Estágio Pós Doutoral de Cynthia Farina junto ao PPGEdU/PUCRS, no âmbito do Projeto “Implicações da Prática e da Experiência na Formação de Professores”, sob coordenação de Marcos Villela Pereira (Produtividade CNPq).

Por fim, podemos tentar perguntar pela *utilidade* da arte. Da mesma forma, veremos uma série de deslocamentos ao longo da história. A arte tinha por objetivo aproximar o homem do universo transcendente das divindades, dos deuses, do sobrenatural. Também podemos identificar, em algumas civilizações, a arte com fins decorativos. Sob outro enfoque, podemos ver a arte assumir fins expressivos, comunicativos e representativos: a obra de arte pode *expressar* algo quando ela é a materialização ou a vivificação de uma ideia ou sentimento que apela ao seu criador para alcançar a existência; a arte pode *comunicar* algo quando sua materialidade é portadora de um conteúdo, quando ela veicula uma ideia, uma intenção, uma mensagem moral ou política; a arte pode *representar* algo quando, articulando sua potencialidade expressiva e comunicativa, *significa* algo, quando sua existência remete a algo que não está ali.

Ou seja, não se trata de buscarmos decifrar a obra de arte como se houvesse nela um conteúdo essencial ou fundamental que devesse ser descoberto e revelado. O esforço pelo entendimento do que seja uma *obra de arte* como essência universal também cai por terra, sucumbindo à impossibilidade de circunscrição estanque em *uma* ou *outra* forma de racionalidade. O que nos resta, assim, é pautarmos nossa discussão pelas formas de operação, uso, experiência e entendimento da obra de arte, procurando desviar a resposta da captura reducionista da definição, da classificação ou do julgamento. Ao contrário de perguntar *o que é arte* ou se *isso é uma obra de arte*, vale tomar em questão a experiência de algum objeto, situação, acontecimento ou processo *naquilo que ele tem em termos de potencial artístico*, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético.

O que essas transformações têm significado para a educação na atualidade? Como se têm realizado as composições de corpos e saberes na formação de professores, a partir das transformações epistemológicas, sensíveis e relacionais nos modos de subjetivação atuais? Como os professores têm favorecido a percepção e a expressão dessas mudanças em sua docência? São eles capazes de percebê-las em suas próprias vidas, saberes e práticas pedagógicas?

Não basta afirmar que a arte é um campo do conhecimento tão legítimo como a filosofia e a ciência (DELEUZE e GUATTARI, 1996), se não se trata de produzir conhecimento com o que as práticas estéticas atuais discutem e com as referências não apenas estéticas que oferecem. Parece-nos importante escutar as indagações que a arte faz à contemporaneidade, ao espaço-tempo no qual estamos inseridos e seus modos de fazer essas indagações; mas também as indagações que os modos de subjetivação fazem ao campo da arte, na medida em que, muitas vezes, esse campo expressa uma pedagogia dominante de formação. Uma pedagogia que parece solicitar

menos a invenção e a experimentação do que a consonância com uma economia dominante do sensível. Essa economia tem nos solicitado formas cada vez mais sofisticadas de controle do nosso autocontrole, como pode ser o uso de ansiolíticos, anti-depressivos, complexos vitamínicos, drogas para emagrecer, razão humana, estabilizadores de humor etc.

As práticas estéticas atuais têm atuado como provocadoras de sensações, intensificadoras de uma experiência estética aliada a uma política de formação. Porém, a indústria do entretenimento também trabalha com essa intensificação e deslocalização da experiência (VIRILIO, 1996). Daí a necessidade de mapear as possíveis diferenças de atitude entre uma e outra empresa para considerar, sob os signos que constituem, uma possível variação da 'lógica das sensações' no campo da experiência estético-político-pedagógica na atualidade (DELEUZE, 2007).

Para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma *posição*, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo. A premeditação é da ordem da atitude *prática*, utilitária, funcional, ocorre quando nos dirigimos para o mundo com vistas a determinados fins, considerando as coisas e os acontecimentos como *meios úteis* para atingir um fim.

A atitude estética é uma atitude *desinteressada*, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento "em si", naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento.

A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza *nem* por uma posição passiva *nem* ativa, diante do objeto ou acontecimento, mas a uma *disponibilidade* que o sujeito tem. Não se trata *nem* de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia *nem* submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento.

Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude estética. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um

desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada. Podemos ter experiências estéticas sempre que adotamos uma atitude estética ante qualquer objeto da consciência (STOLNITZ, 1960, p. 49).

No corpo, gera-se o que temos de mais próprio, uma sensibilidade. No entanto, sensibilidade - a diferença do que se diz, romanticamente - é algo que se gera socialmente, que se aprende, e sobre o qual se pode atuar. O sensível se constitui através de uma política, como um entramado de situações e suas forças que a sustentam. Uma sensibilidade se gera mediante uma política: uma *política do sensível*².

As políticas que forçam o sensível a determinadas frequências e conjuntos de imagens formam geradores e receptáculos em nós mesmos. Tornamo-nos seres de uma classe de experiências: experiências de consumo de nós mesmos. Nesse sentido, passamos a depender individual e coletivamente de um tipo de vibração, de um tipo de excitação que circula por essa classe de imagens. Já não obedecemos a um mundo representado por essas imagens, mas a nós mesmos, pois estamos feitos dessa mesma matéria. Fazemo-nos imagem e obedecemos à lógica dominante que nos ensina a gestioná-la, a gestionar nossa experiência de ser quem somos.

Temos entendido percepção, sensibilidade, experiência estética e regime sensível como dimensões da experiência coletiva e individual que se formam no corpo, que se fazem carne e gesto cotidianos. Todas elas dimensões da experiência que se constituem em processos de formação.

Quando se produz um arranjo entre sujeito e mundo (entendido o mundo aqui como qualquer daquelas realidades – existentes ou não – referidas logo acima: uma música, o silêncio, uma paisagem, uma cena, um sentimento, um sonho) e esse arranjo gera um estado diferente, um potencial deslocamento no modo de ser do sujeito, uma vertigem, um *embrulho no estômago*, estamos falando do aparecimento do primeiro movimento de emergência da obra de arte. Uma experiência estética, nesses termos, assemelha-se ao estado de espírito daquele que se apaixona: no encontro com seu amado, inaugura-se um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituíam e o projetam numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. *Algo* começa a existir em mim que não

² Esta noção tem sido investigada no projeto de pesquisa “Políticas do sensível no corpo docente. Arte, filosofia e formação na contemporaneidade”, com o conjunto de professores pesquisadores do GP ‘Educação e contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia’ do IF-Sul.

consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse *algo* apela e pede a mim que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. É com esse sentimento novo, esse *algo*, que inicio um jogo compreensivo, uma dança que tem como propósito não o entendimento nem a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que *por enquanto* é só uma substância de conteúdo, *ainda sem* forma de expressão. Exercito a escuta perspicaz e meticulosa *disso* que me assola e que ainda não tem nome. Perscruto isso que ainda é só movimento, isso que está *pedindo* vida, pedindo existência, pedindo expressão.

Há pouco mais de uma década, falava-se da necessidade de uma intensificação da existência, de um avivamento de nossa experiência individual e coletiva. Pensávamos maneiras de promover impactos no sensível através de experiências estéticas que desacomodassem processos de subjetivação massificados. Lygia Clark foi uma artista brasileira que produziu sua obra voltada para essa intensificação, entre as décadas de sessenta e oitenta do século XX. Suas proposições eram uma espécie de dispositivos de encontro entre arte e subjetividade e se realizavam na medida em que as pessoas escolhiam participar delas. As primeiras vanguardas artísticas, antes mesmo de Lygia Clark, ofereceram suas obras como forma de mesclar vida e arte, de imiscuir arte na vida, para que nossas vidas fossem menos mecanizadas, mais criativas e criadoras. Para que a vida dos sujeitos comuns fosse intensificada pela arte, a arte pretendeu desnaturalizar suas experiências.

Na mesma época em que Lygia Clark desenvolvia sua obra, a filosofia falava de uma *vida como obra de arte* pela voz de Foucault. E o *pensamento-artista* ao que se referia Nietzsche ecoava nas vozes de Foucault e Deleuze. Denunciava-se o controle dos corpos e dos saberes sustentados pelo poder institucional. Desejava-se o intempestivo, o *acontecimento*, a *desterritorialização*. A arte se tornou contemporânea, aliou-se a outros campos do saber, como a antropologia, a sociologia, a tecnologia e a filosofia; saiu dos museus e galerias, tomou a rua e aliou-se à vida de todo o dia.

Porém, a arte se associou à vida como a estética se une a um utilitário: gerou-se uma experiência existencial como *design*, uma imagem da vida como *design*. Gerou-se uma performance existencial de consumo. Vida e arte se encontraram, mas não como pretenderam as vanguardas artísticas. À articulação entre ambas, somou-se um poderoso intercessor, o capitalismo neoliberal. Nesse sentido, a associação entre vida e arte no século passado não trouxe a esperada carga criativa para a existência cotidiana das pessoas comuns. A constituição de existências úteis e de processos de formação produtivos não correspondeu a um quantum inventivo nos modos de vida atuais.

Assim, a formação é entendida aqui através dos discursos que abriram a ideia de sujeito, mas destacando que essa abertura trouxe viabilidade para as formas da subjetividade produzidas na percepção e no sensível, produzidas no corpo. Esses discursos fizeram visíveis que a percepção e o corpo se formam mediante uma política das formas, mediante uma ordem estética que produz subjetividade (RANCIÈRE, 2002). Permitiram ver também que as mudanças na percepção do corpo mudam o próprio corpo, pois a percepção se produz nele e se exerce sobre ele. E uma política da percepção põe em jogo as formas de ver e saber que produzem as formas de ser do subjetivo, cotidianamente (FOUCAULT, 1974).

As obras de arte – sejam de que natureza forem – representam uma zona de confluência de possibilidades que foi trazida à vida pela operação de um artista e, por isso, representam um campo de potência ilimitado. Um objeto ou acontecimento cultural ou artístico não está aí meramente para ser compreendido, manejado ou dominado, mas, ao contrário, para ser experimentado. E isso significa que eles representam instâncias de convocação dos sujeitos, situações de apelo ao jogo e à composição com o público que voltará a dar existência à sua materialidade. Um livro, por exemplo, é apenas um livro: um objeto material com peso e dimensões concretas que o tornam meramente uma *coisa*. Mas, ao ser aberto e lido, transforma-se, torna-se uma *agência* de novos sentidos que colocam em movimento o repertório e o universo daquele que lê. Assim, qualquer objeto artístico ou cultural: todos são e cada um é nada, muito mais do que um *amontoado* de algo material – papel, pedra, corpos, letras, notas, dados, cores etc. – até que entrem em composição ou arranjo com um sujeito que estabeleça com eles uma relação estética e os transfigure em algo que eles apenas eram em potência. Todo objeto ou acontecimento é uma fonte inesgotável de possibilidades que abarca um infinito de sentidos, apesar de sua limitação material.

Por isso, tratamos de propor a atitude estética como uma abertura desinteressada. Movidos pelo interesse, nossa tendência é *dominar* (conceitual ou materialmente) as realidades que nos cercam e, nesse delírio de poder, furtamo-nos à possibilidade de sermos criativos. Entrar em jogo com um objeto ou acontecimento, de outro modo, representa conceder-se a possibilidade de, num único lance, configurar a experiência estética e ser configurado por ela.

Se o século XX solicitou uma prática estético-pedagógica que desmontasse a mecanização subjetiva dos corpos, do sensível e seus saberes, a atualidade parece nos solicitar uma atitude formativa distinta, em que tempo e espaço não coincidam com a hiperaceleração e a deslocalização da experiência; ademais, parece que as formas de vida e os processos de

formação do subjetivo na atualidade reivindicam um saber que atenda às formas através das quais nos tornamos quem somos, solicita atenção e cuidado de corte estético e filosófico para as políticas de formação.

Há uma dimensão pedagógica que vive na arte. A capacidade de afetar e mudar de algum modo aos que nos colocamos em relação a ela, denuncia-a. A dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais interfere sobre nossa percepção, sobre nosso corpo e nossas formas de entender o que nos acontece. Porém, não nos diz o que deveríamos fazer, as formas de ser que deveríamos adotar ou que rumo tomar a partir de tais interferências. Cremos que o campo da educação e, mais especificamente, a formação de professores, tem coisas que aprender desse modo de fazer da arte. Neste sentido, parece importante afrontar as perguntas que surgem da aproximação entre os dois campos: como conciliar, metodologicamente, a fluidez e a instabilidade que desata a experiência em arte com o desejo de orientar e custodiar da educação? Ou, dito de outro modo: como fazer lugar no campo da formação de professores para obras que questionam a razão, a moral e as formas de vida atuais de maneira contundente, sem pedagogizá-las? Quer dizer, sem fixar uma direção e uma metodologia no trabalho docente com elas?

Essas questões nos levam a outro interrogante mais geral: como gerar modos de fazer pesquisa nos processos de formação do sensível, capazes de lidar com o que as práticas estéticas atuais problematizam?

Os efeitos da experiência estética – os valores, os sentimentos, os gostos, os juízos, as representações, as categorias – são as modalidades das experiências que vão se modificando com a própria história, cujo núcleo é sempre essa estranha satisfação que resulta do reconhecimento da capacidade de construir, de produzir sentidos que, quando experimentamos, ao mesmo tempo construímos e produzimos a nós mesmos (MAILLARD, 1998, p. 254). A razão estética habilita o sujeito para que se construam mundos não apenas a partir de e sobre esquemas referenciais, mas, igualmente, a partir de e sobre a experiência da presentificação do que existe, do ser-aí, da história efetual e da desrealização dos limites estabelecidos pelas formas tradicionais de racionalidade. Novamente, reiteramos a ideia de que *o que existe* não é passível de aprisionamento em uma definição, mas, de outro modo, *o que existe* é uma coleção incomensurável de exemplos. Cada sujeito – personagem da ficção, da memória ou do presente – representa uma forma de subjetivação possível.

Ante o mundo, temos a permanente e infundável possibilidade de transfigurar a realidade e de sermos transfigurados por ela.

REFERÊNCIAS

CLARK, Lygia; GULLAR, Ferreira y PEDROSA, Mario. *Lygia Clark*. (Arte brasileira contemporânea). Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: Lógica das sensações*. Equipe de tradução: Roberto Machado et al. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad*. Madrid: Fondos de cultura, 1974.

MAILLARD, Chantal. *La razón estética*. Barcelona: Ed. Laertes, 1998.

MILLIET, Maria Alice. *Lygia Clark: obra-trajeto*. São Paulo: Edusp, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida. II Intempestiva*. Madrid: Biblioteca nueva, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. *La división de lo sensible*. Salamanca – Espanha: Consorcio de Arte de Salamanca, 2002.

MAILLARD, Chantal. *La razón estética*. Barcelona: Ed. Laertes, 1998.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética em *Revista Lusófona de Educação*, v. 18, n. 18, 2011.

STOLNIZ, Jerome. *Aesthetics and the Philosophy of Art Criticism*. Boston: Houghton Mifflin, 1960.

VIRILIO, Paul. *A arte do motor*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

INICIAÇÃO FILOSÓFICA COM CRIANÇAS: FORMAÇÃO COGNITIVA, ESTÉTICA E ÉTICA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, tecemos reflexões sobre o processo de iniciação filosófica *com* crianças, identificando como no ensino de filosofia, em uma abordagem freireana, desenvolve-se a formação cognitiva, estética e ética da criança.

Trata-se do recorte de uma pesquisa-ação realizada sobre o ensino de filosofia *com* crianças das classes populares pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no município de Benfica-Pará. São utilizados aqui alguns diálogos estabelecidos entre as crianças e o educador na prática educativa.

Essa pesquisa, financiada pela UEPA, contou com 20 sujeitos, 16 educandos na faixa etária dos 06 aos 13 anos e 04 educadores populares, e teve como o objetivo analisar o ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes a partir de sua realidade social, buscando identificar o nível de interferência deste ensino na aprendizagem dos educandos. Consistiu-se em uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia foi construída por meio dos seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico (de autores sobre filosofia *com* crianças, entre outros) e documental; observação participante; elaboração e aplicação da proposta de ensino de filosofia *com* crianças, envolvendo sua implantação e acompanhamento, viabilizada por ações compartilhadas entre pesquisadores e sujeitos; consulta aos educadores através da técnica de reuniões sistemáticas e aos educandos por meio de atividades (desenhos, textos e falas) obtidas no desenvolvimento do ensino de filosofia.

Além de dados dessa pesquisa, foram realizados a pesquisa bibliográfica de autores sobre o tema em estudo e levantados e analisados os relatórios de atividades do Grupo de Educação Freireana e Filosofia, dos anos de 2007 a 2011.

O foco do estudo, neste artigo, é a iniciação filosófica *com* crianças, visando identificar o pensar e o criar na metodologia construída e a partir das falas dos sujeitos, as ações cognitivas, estéticas e éticas desenvolvidas pelas crianças, considerando na prática educativa alguns pressupostos da educação freireana: o diálogo, o ato de perguntar, o estímulo à curiosidade, à criatividade e à autonomia dos sujeitos educacionais e o ato de problematizar a realidade social.

Compreendemos que o ensino de filosofia na infância congrega a iniciação filosófica, considerando-se a filosofia em suas raízes racionais e afetivas, ou seja, ética e estética, e a criança na sua integralidade.

Nesse estudo, analisamos a filosofia na infância, para em seguida apresentar o pensar e o criar no ensino de filosofia com crianças, na abordagem freireana, e as ações cognitivas, estéticas e éticas trabalhadas e apreendidas pelas crianças na prática do ensino de filosofia desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará.

2 A FILOSOFIA NA INFÂNCIA

A filosofia, compreendida como a busca em *conhecer e solucionar as problemáticas do ser humano*, constitui-se em uma atitude racional de investigação. O filósofo é aquele que busca explicações das causas dos fenômenos e tem como objetivo conhecer a realidade de forma reflexiva e crítica, procurando enxergar além da aparência dos fatos, a sua razão de ser, numa dimensão totalizadora. Para Lorieri e Rios (2004, p. 24 e 25) a filosofia,

[...] busca a *compreensão*, que diz respeito ao *sentido*, ao significado, ao valor. Ela se apresenta, assim, como uma “maneira de pensar” que tem “um conteúdo próprio: os aspectos fundamentais da realidade e da existência humana” [...] é um *projeto*, e não uma obra acabada; é uma “busca perene de ampliação do saber” e procura apropriar-se da realidade para ir além da explicação, da descrição dessa realidade, num movimento histórico de constituição das significações e do próprio mundo humano. (Grifo das autoras)

Entretanto, a filosofia não é um assunto específico de especialistas, pois constitui uma *atividade especificamente humana*.

Filosofia é um assunto que não interessa só ao especialista [...] não há homem que não filosofe; ou pelo menos, todo homem se torna filósofo em alguma circunstância da vida. [...] o importante é que todos nós filosofamos, e até parece que estamos obrigados a filosofar (BOCHENSKI, 1977, p. 21)

O ser humano filosofa na sua relação com o mundo. Nesse sentido, não podemos falar do ser humano sem mencionar o mundo, no qual homens e mulheres estão inseridos, nem podemos nos referir ao mundo sem falar da presença do ser humano, que o transforma e lhe confere significação. O

mundo marca e condiciona o ser humano, mas também sofre a sua intervenção (OLIVEIRA, 2006a).

O ser humano filosofa perante os problemas vivenciados no mundo, ou seja, o mundo apresenta ao ser humano desafios, provoca questionamentos e estimula a investigação de problemas. O ser humano, diante dos problemas que a realidade social apresenta, assume uma atitude filosófica. O espanto e a admiração em relação ao que lhe acontece de estranho no mundo, como afirmavam Platão e Aristóteles, a curiosidade em conhecer as coisas e a busca de solução dos problemas vivenciados no mundo levam o ser humano a filosofar.

Filosofar [...] se impõe não como puro encanto, mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos (FREIRE, 2000, p. 102).

Segundo Gramsci (1991, p. 11), “[...] todos os homens são filósofos [...]”, pois expressam na linguagem, no senso comum, na cultura popular, crenças, folclore etc., uma filosofia construída de forma ocasional e espontânea. O ser humano, nessa perspectiva, apresenta uma *visão de mundo*, produto de questionamentos e reflexões sobre ações, sentimentos e ideias, extraídas da vivência cotidiana e gerada pela curiosidade.

A filosofia, então, pode ser caracterizada como:

- atitude filosófica do ser humano perante o mundo (ato de filosofar); e
- atitude de investigação filosófica do ser humano perante o mundo (filosofia, teoria ou pensamento filosófico).

Se a filosofia é uma ação humana, a criança pode filosofar?

Etimologicamente, a palavra *infantia* vem de dois prefixos latinos *in* e *fari*, significando “incapacidade de falar”. A infância, tendo por base o sentido etimológico, significa um período de vida da criança caracterizado pela sua incapacidade de falar por si mesmo.

Na antiguidade clássica e medieval, a criança era vista como um ser frágil e dependente do adulto. A compreensão era de que a criança não possuía as mesmas qualidades do adulto: ser racional, forte, equilibrado e justo e nem percebida com capacidade de valorar as situações vividas e de controlar a si mesma.

O olhar para a criança era de “possibilidade futura”, por isso os adultos ocupavam-se de sua educação pelo que seria no futuro. Existia uma visão adultocêntrica, na medida em que os adultos eram a referência para a formação moral da criança, e ela era tratada como “adulto em miniatura”, em termos de comportamento, vestimenta, entre outros aspectos.

Essa compreensão de infância é modificada no período moderno, quando passa a ser considerada uma fase específica da criança, que apresenta etapas de desenvolvimento próprias e possui autonomia e liberdade, devendo ser tratada como criança e não como adulto.

Rousseau (1979, p. 42) destaca que a especificidade da infância tem como característica a aprendizagem pelos sentidos e pela experiência e que, portanto, começa desde o nascimento. “A educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições; no momento em que conhece sua ama, já muito ele adquiriu”. A criança passa, então, a ser vista como possibilidade presente e futura, entendida como pessoa que está em processo de formação moral e de sua cidadania. Essa afirmação da infância vem sendo consolidada contemporaneamente, sendo a criança considerada um *ser de direitos*.

A afirmação da infância como sujeito de direitos e em formação, com características próprias, possibilita pensar-se a filosofia não apenas necessária à pessoa humana em sua vida adulta, mas também em sua fase infantil. Tal como os adultos, as crianças se perguntam sobre a vida, os valores e os conhecimentos humanos.

Dewey (1959a, *apud* Pagni; Brocanelli, 2007, p. 236) destaca três níveis da curiosidade da criança:

Um que é pura energia orgânica, que faz a criança intrometer-se em tudo e tocar as coisas para conhecê-las. Esse nível está longe do ato de pensar, mas, sem ele, não se chegaria ao pensamento. Outra fase é das perguntas para conhecer as coisas: “por quê?”. A criança descobre que pode recorrer aos mais velhos e experientes para que lhes satisfaçam a sede de aprender sobre os objetos. Por fim, a curiosidade se eleva e torna-se intelectual a ponto de a criança ser capaz de encontrar respostas às próprias perguntas e inquietações.

Ao falarmos de filosofia na infância, compreendemos que se trata menos em conhecer a produção teórica dos filósofos historicamente construída do que em se trabalharem mais as faculdades humanas referentes ao ato de filosofar (questionar e problematizar a realidade) e de iniciação da investigação filosófica (conceituar, refletir, pensar e argumentar com coerência lógica).

A preocupação não é com o estudo específico da história da filosofia, mas em se trabalhar em classe, habilidades humanas referentes ao ato de filosofar e de iniciação da investigação filosófica (refletir, pensar e argumentar com coerência lógica) (OLIVEIRA, 2006b, p. 6).

Para Lipman (2001) as crianças podem filosofar, porque apresentam, tal como o filósofo, o *deslumbramento* e a *curiosidade* perante a realidade. Ao perguntar o porquê das coisas, afirma o seu espírito inquiridor e o interesse por temas filosóficos. Além disso, considera que a filosofia é favorável ao desenvolvimento das crianças ao possibilitar-lhes realizar juízos logicamente corretos, estimular atitudes éticas e pensamento reflexivo. Para Lipman (2001), é na filosofia que se edificam as questões sobre o significado da realidade e sobre o próprio processo do pensar. Nesse sentido, torna-se necessário que a criança aprenda desde cedo a respeitar os pontos de vista dos outros e a saber que o próprio ponto de vista tem o mesmo valor e peso do dos outros; a respeitar a vez dos outros e a exigir respeito pela própria vez; a respeitar regras combinadas; a saber que as regras podem ser discutidas e modificadas, mas que são necessárias para a vida em comum, pois todos somos iguais e somos igualmente dignos de respeito.

Dessa forma, Lipman (2001) apresenta a possibilidade de desenvolvermos um trabalho filosófico com crianças, mas sofre algumas críticas, entre as quais a de que as novelas filosóficas criadas por ele são produzidas sem a participação e a interação com o mundo e o contexto social da criança.

Compreendemos que uma proposta de ensino de filosofia com crianças precisa partir do interesse, da realidade e do contexto dos alunos, na medida em que as diversas interações que as crianças estabelecem em seu processo de comunicação familiar, escolar e social caracterizam-se como ações *formativas*. Para Freire (1993, p. 79), “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

Além de estar inserida no contexto cultural de que faz parte, a formação da criança é integral. Neste sentido, a filosofia não pode ser apenas dirigida à razão, ela deve ter raízes na afetividade e na estética.

O termo estética é proveniente do grego *aistesis*, com o significado de “[...] faculdade de perceber pelos sentidos, sensação, sensibilidade” (CORBISIER, 1974, p. 44).

Marin (2007) destaca a necessidade da educação estética tanto para atender as novas linguagens sociais moldadas mais pelas imagens e emoções do que pela lógica racionalista, quanto por possibilitar ao ser humano construir de forma autônoma seus posicionamentos éticos, ao invés de apenas incorporar apelos moralistas. A autora cita a compreensão de educação de Duarte, que apresenta uma dimensão estética:

Educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver [...] educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que norteie sua existência. Significa permitir que ele

conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências (DUARTE, 1988 apud MARIN, 2007, p. 114).

Oliveira (2007, p. 214) destaca que as relações intersubjetivas corporais sensíveis se caracterizarem como formadoras e que a sensibilidade estética está relacionada à formação ética.

O corporal sensível inclui:

- a) a *sensibilidade* humana, compreendida não “como mero mecanismo neurológico de detecção do concreto, e sim que tece um mundo a partir dos dados dos sentidos” e que tem sentido (COSTA, 2000, p. 450);
- b) o saber ou *inteligibilidade* sensível, “circunscrita na esfera da vida tanto como auto-afecção-impressão como densidade sensível, impressionável e afetável”, considerando-se que estar corporalmente no mundo “suscita um saber de sentido, de significados, de finalidades, de instrumentalidades, etc.” (COSTA, 2000, p. 356 e 387) e,
- c) a *afetividade*, com o significado de poder ser afetado por outro, produzindo sentimentos e emoções.

Assmann e Sung (2000, p. 98) estabelecem duas condições epistemológicas para relação solidária entre grupos e pessoas: (1) que haja lugar para dúvidas na nossa maneira de ver a realidade, considerando ser a forma de possibilitar uma nova percepção das pessoas e do mundo e (2) a valorização da sensibilidade como conhecimento, ou seja, a valorização de nossas experiências sensíveis e da “sensibilidade humana”, compreendida como “capacidade de sentir a empatia e a compaixão, de se deixar tocar pelas vidas, sofrimentos e alegrias, esperanças e desejos das outras pessoas”.

Assim, a formação ética da criança não pode ficar restrita a discursos morais, pois necessita estar vinculada a algum tipo de ação concreta, por meio de grupos de trabalho na escola e fora dela. A educação moral, na visão piagetiana, supõe que a criança possa fazer experiências morais e que a escola seja um meio próprio para tais experiências.

Formar ética e esteticamente crianças pressupõe o desenvolvimento de atividades pedagógicas criativas e críticas, entre as quais as artísticas. Para Freire (2007, p. 32), a formação crítica deve ser feita vinculada a uma rigorosa “[...] formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”.

Jamais pude pensar a prática educativa [...] intocada pela questão dos valores, portanto, da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética (FREIRE, 2000, p. 89).

Segundo Huisman e Vergez (1966), a arte é uma produção humana orientada por um valor específico, o belo, e que se diferencia da produção técnica, de caráter utilitarista.

A arte é criação humana, envolve pensamento e afetividade (estética). Para Huisman (1981), a arte é reconhecida pelo sentimento que tende a suscitar. Explica esse autor que

Tolstói observava que o critério da arte estava no contágio afetivo [...] As grandes obras dizia Balzac, subsistem pelo seu lado “apaixonado”. O critério da arte parece-nos ser a extrema intensidade do sentimento estético” (HUISMAN, 1981, p. 74).

Nesse sentido, o ensino de filosofia, por meio de atividades artísticas, torna-se importante para a formação estética e ética das crianças.

3 O ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS: O PENSAR E O CRIAR

Apropriando-se da compreensão de Lipman (2001) de que a criança pode filosofar, mas com um olhar diferenciado de sua proposta pedagógica de ensino, construímos, por meio de uma pesquisa-ação, um trabalho de filosofia *com* crianças, sendo Paulo Freire o referencial educacional. Por meio de uma experiência piloto, com crianças e adolescentes de um centro comunitário de Benfica, no Estado do Pará, trabalhamos com uma metodologia centrada em dois eixos pedagógicos: a *pergunta* e o *diálogo*. Atualmente essa metodologia é aplicada em três escolas públicas: duas em Belém e uma em Ananindeua, no Estado do Pará.

Freire, em diálogo com Faundez (1985), ressalta que a existência humana é feita por meio de perguntas, constituindo-se o ato de perguntar a origem do conhecimento. Por isso, é necessário, na prática pedagógica, o estímulo à curiosidade e à criatividade por meio do ato de perguntar.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção, que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos impõe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2007, p. 32).

Freire (1986) destaca a importância do diálogo e da comunicação como fatores primordiais da relação humana e condições para os seres

humanos formarem-se como pessoa e cidadão. O diálogo possibilita às pessoas oprimidas a “dizerem sua palavra”, expressando seu pensamento, suas opções e seu modo de ser. O diálogo em Freire (1986, p. 123) é entendido como “[...] algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos” (FREIRE, 1986, p. 123). É parte do nosso caminho histórico para nos tornar seres humanos.

Na educação de Paulo Freire, a problematização se processa por meio do diálogo, no qual os sujeitos cognoscentes se comunicam:

Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 1983, p. 55).

Na visão de Freire (2007), o ensino deve ser problematizador, estar vinculado à realidade concreta e relacionar os saberes curriculares com as experiências de vida e de mundo dos educandos. A problematização “é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 1980, p. 82). Problematizar, nesse sentido, é efetuar uma análise crítica sobre a realidade que se apresenta como problema, visando modificá-la.

O ensino de filosofia *com* crianças, nessa perspectiva, consiste em uma prática pedagógica que desenvolve o diálogo entre os sujeitos. O estímulo ao ato de perguntar e levantar problemas valoriza temas do cotidiano e experiências de vida dos educandos e compreende o ambiente educativo como espaço de prática democrática, crítica, criativa, estética, ética e política.

A iniciação filosófica *com* crianças significa tornar a criança capaz de problematizar e des-velar a realidade; ser participante do processo educativo; potencializar o seu pensar crítico, reflexivo e criativo; desenvolver capacidades cognitivas, afetivas, estéticas, éticas e políticas; possibilitar a compreensão e a interação entre a produção histórico-filosófica e a atitude cotidiana de filosofar. Consideramos como iniciação filosófica o desenvolvimento das capacidades cognitiva, imaginativa, criativa, crítica, de dialogar, argumentar e conceituar das crianças.

Na sala de aula, foi criado o *Círculo Cultural Dialógico e de Problematização*, roda de conversa em que, por meio do diálogo, a realidade sociocultural das crianças é problematizada numa dimensão filosófica, sendo estimulado o ato de perguntar, de levantar problemas e de refletir sobre ela (AMADOR; OLIVEIRA, 2007)

Na metodologia construída, o *diálogo* tem como ponto de partida um *tema gerador*. Do diálogo sobre o tema, expresso por situações existenciais e sociais, emergem questões para reflexão e realização de atividades educacionais, como a produção de textos, desenhos, pinturas, entre outras. Os temas geradores e as questões-problemas levantadas no ensino de filosofia com crianças são relacionados aos saberes curriculares e aos temas filosóficos: teoria do conhecimento, ética, lógica, estética, ontologia e antropologia filosófica (AMADOR; OLIVEIRA, 2007).

Diversas estratégias metodológicas são utilizadas: textos de livros infantis, de músicas e de filmes, atividades lúdicas, de teatro, inclusive com o uso de fantoches, criação de desenhos e de pinturas, reconstrução de histórias e de brincadeiras, com novos significados, pesquisas, uso da mímica, entre outras. Utilizam-se, também, as produções artísticas dos alunos: desenhos e pinturas para introduzir ou reintroduzir os temas debatidos em classe, por meio do *power point* e cartazes, e o registro fotográfico dos educandos, apresentados em slides.

Em uma das escolas de Belém, foi projetado em slides o conteúdo do livro Zoom, em torno do qual, no Círculo Cultural, emergiu o seguinte diálogo:

Educadora: - E o que é curiosidade?

Educando 1: - É uma pergunta sem resposta.

Educando 2: - É você olhar e sentir vontade de ir ver.

Educando 3: - É você querer fazer.

Educando 4: - É você não pensar em só olhar, é ir ver de perto, pegar, tocar.

Educando 5: - É abrir um pacote somente para ver o que é.

Educando 6: - É não deixar passar sem ver o que é.

Educando 7: - É uma atração para saber o que é.

Educando 8: - É você se sentir atraído pelo diferente.

Educando 9: - É a vontade de ver o que é.

Educando 10: - É tudo isso...

(NEP, RELATÓRIO GETEF Nº3, 2010, p. 04)



Em Benfica, foi encenada, por meio de teatro de fantoches, a história da cobra e da cotiazinha, adaptação da fábula “O lobo e o cordeiro”, escrita por La Fontaine (NEP, Relatório GETEF, 2007).

Os educadores também usaram imagens retiradas de textos ou produzidas por eles para iniciar a conversa no círculo cultural sobre os temas geradores. A estética foi trabalhada no debate do tema diferença, com base nas figuras a seguir.

Assim, no ensino de filosofia, a criatividade e a imaginação estética estão integradas às ações de pensar crítico, objetivando-se a formação integral da criança: ética, estética, política, cognitiva e sociocultural.

O ensino tem como ponto de partida o saber da criança, as situações existenciais e sociais vivenciadas, a curiosidade e a lógica de construção do pensamento elaborado pela criança em relação ao contexto em que vive. Das produções literárias e artísticas construídas pelos educadores e pelas próprias crianças, desenvolvemos o ensino da filosofia, porque queremos, como Lara (1996, p. 204) uma escola

Onde a idéia não amarre, mas liberte;
A palavra não apodreça, mas aconteça;
A imaginação não desmaie, mas exploda;
O pensamento não repita, mas invente
um saber novo que é do povo.
Escola oficina da vida, que se faz saber do bem querer.

4 INICIAÇÃO FILOSÓFICA DE CRIANÇAS: FORMAÇÃO COGNITIVA, ESTÉTICA E ÉTICA

Na iniciação filosófica em uma abordagem freireana, identificamos o desenvolvimento de uma formação cognitiva, estética e ética *com* as crianças expressas nas ações de dialogar, imaginar e argumentar, conceituar, imaginar e criar e pensar lógico e crítico, apresentando às crianças interesse em buscar o conhecimento, senso crítico e de justiça, visão de responsabilidade e capacidade para resolver problemas.

O dialogar¹

As crianças e adolescentes no *Círculo* superaram o medo inicial de falar e compreenderam que no diálogo existe o tempo da escuta e o tempo da fala. Essa superação é visível pelo silêncio do diálogo inicial e pela inserção natural ao diálogo nas rodas de conversas posteriores.

Diálogo 1- Inicial

Educador: - O que é o isolamento?

Crianças: -... (silêncio!)

Educador: - Vocês conhecem alguém que seja um ser humano isolado?

Criança: - O Seu Dudu. Ele mora no mato

Diálogo 2 - posterior

Educador: - Por que existem mendigos?

Criança: - Porque não moram em casa.

Criança: - Porque ficam na rua, mas eles têm casa também.

Criança: - Tem barraca.

A superação do medo se deu, sobretudo, porque a fala da criança não era corrigida. Sobre o que ela estava falando eram feitas novas perguntas, exigindo dos participantes novas reflexões, pensar sobre o dito, sem que fossem feitas repreensões ou afirmações de certo ou errado.

Imaginar e argumentar

As crianças, nos diálogos, emitem visões diferentes sobre os assuntos tratados de forma criativa, o que demonstra uma rica imaginação, e se posicionam, afirmando ou discordando. Nesse posicionamento, elas perguntam sobre o porquê dos fatos, apesar de muitas vezes não saberem explicar, conforme o diálogo 3.

Diálogo 3

Educador: - *Todas as famílias são iguais?*

Criança: - Não. Têm umas que são ricas, umas pobres. Umas metidas, umas chatas. Umas legais. Família mão-de-vaca, mão-de-elefante.

Criança: - *Existe família mão-de-elefante?* (risadas)

Criança: - Não. Eu tô brincando...

Educador: - *Existe um número certo de membros para compor uma família?*

Crianças: - Não.

¹ Os 17 diálogos apresentados nesta seção estão contidos em Amador e Oliveira (2007).

Criança: - *Existe.*
Criança: - *Desconcordo.*
Criança: - *Por quê?*
Criança: - *Não sei.*

Conceituar

As crianças conceituam palavras. No diálogo 4, a conceituação foi sobre a *família*. No diálogo 5, uma delas apresenta o conceito de *bagulho* e explica o seu significado. No diálogo 6, a criança expressa a palavra *cinhar*, sendo ajudada pelas outras crianças a explicar o conceito. São palavras presentes no seu cotidiano familiar e social. No diálogo 7, a criança conceitua *mentira*.

Diálogo 4

Educador: - *Família é violência?*
Crianças: - *Não.*
Criança: - *Família é quando as pessoas se reúnem.*
Criança: - *Família é quando as pessoas se juntam.*

Diálogo 5

Educador: - *Em que situações podemos encontrar a maldade, se é que nós podemos encontrá-la?*
Criança: - *Nas ruas.*
Criança: - *No bagulho.*
Educador: - *O que você quer dizer com bagulho?*
Criança: - *Escondido.*
Educador: - *Então, bagulho é escondido?*
Criança: - *É porque o bandido sai e se esconde dentro do mato. Lá é o bagulho.*

Diálogo 6

Educador: - *E os filhos e as filhas possuem papel na família?*
Criança: - *Possuem. Dormir.*
Educador: - *Por que dormir é o papel dos filhos e das filhas na família?*
Criança: - *Não.*
Criança: - *É ajudar os pais a trabalhar.*
Criança: - *Ajudar as mães.*
Criança: - *A prima quando ela chega.*
Criança: - *Para cinhar.*
Educador: - *O que é cinhar?*
Criança: - *É cinhar o mato com ancinho.*
Criança: - *Limpar o terreiro.*
Criança: - *ajudar a irmã a fazer as coisas.*

Diálogo 7

Educador: - *O que é verdade?*

Crianças: *É aquilo que acontece.*

Educador: - *O que é mentira?*

Criança: - *Mentir é uma coisa assim. Quando a gente faz uma coisa pra nossa mãe, aí depois a nossa mãe descobre, aí diz que é mentira.*

Educador: - *Então mentira é o que a nossa mãe diz que é mentira?*

Crianças: - *Não.*

Criança: - *Mentira é algo que a gente inventa pra nossa mãe.*

Imaginar e Criar

As crianças criam histórias em torno dos temas debatidos e produzem pinturas e desenhos.

O mundo está com febre

Entenda tudo sobre o aquecimento global do planeta.

A natureza fez da terra o lugar e dor para a vida. Tem muita água e um calor bom. (A. S. 11 anos)²



Pensar lógico e crítico

As crianças demonstraram, nos diálogos no *Círculo*, desenvolvimento da capacidade cognitiva, apresentando em suas falas raciocínio lógico e crítico, trazendo questões e problematizando situações vivenciadas em seu

² Fonte: Relatório n 2, NEP: GETEF, 2010, p. 02.

contexto existencial e sociocultural. No diálogo 7, a criança expressa a compreensão de que isolado não significa estar só, o que exige de sua parte certo nível de abstração.

Diálogo 7

Educador: - Então quer dizer que o isolamento é quando o ser humano mora sozinho?

Crianças: - Não.

Criança: - Não. Tem gente que mora com a família que é isolada.

Criança: - É mesmo.

Os conceitos que expressam emoções e qualidades foram explicados por meio de situações concretas. No diálogo 8, o carinho, entendido como relacionado ao amor, além de dividir as opiniões, foi explicado por meio do casamento. E no diálogo 9, a inveja e a ganância foram explicitadas por meio da aquisição de bens que são bons e valiosos.

Diálogo 8

Educador: - Então o que é carinho?

Criança: - É o amor.

Criança: - Eu não acho.

Criança: - Eu acho!

Educador: - Você poderia explicar porque não acha que o carinho é amor?

Criança: - Porque o amor é uma coisa que namora e vai casar.

Diálogo 9

Educador: - Ganância e inveja são a mesma coisa?

Criança: - Não

Educador: - Por quê?

Criança: - A inveja é quando a gente tem uma coisa boa e o outro quer igualzinho [...]

Educador: - E a ganância, o que é?

Criança: - A ganância é quando você tem uma coisa valiosa e vem e pegam de você.

É interessante observar, no diálogo 10, a coerência lógica nas falas das crianças, nas quais uma complementa a fala da outra, e as articulações entre os conteúdos: dos mendigos que vivem na rua com a mãe que põe o filho na rua para trabalhar. As falas das crianças evidenciam, ainda, a compreensão da importância do diálogo na educação familiar, tal como ocorre no *Círculo*, e apontam as consequências do não-diálogo, como a criança ir para a rua e virar mendigo.

Diálogo 10

Educador: - *Por que existem mendigos?*

Criança: - *Porque não moram em casa.*

Criança: - *Porque ficam na rua, mas eles têm casa também.*

Criança: - *Tem barraca.[...]*

Criança: - *Agora tem mendigo que fica debaixo do viaduto[...]*

Educador: - *Por que as pessoas mangam dos mendigos?*

Criança: - *Porque ele vive na rua.*

Criança: - *Porque anda mal vestido.*

Criança: - *Uns gostam de andar assim, outros não.*

Criança: - *Tem mãe que põe o filho na rua.*

Educador: - *Por que isso acontece?*

Criança: - *Porque não quer estudar.*

Criança: - *Para trabalhar.*

Criança: - *Não. Mas tem mãe que não tem coragem de fazer isso.*

Educador: - *E por que será que não tem coragem?*

Criança: - *Porque elas gostam muito dos filhos.*

Criança: - *As mães não aceitam que o filho não estude.*

Criança: - *Não.*

Criança: - *Às vezes ela fala com a gente. Ela fica magoada.*

Criança: - *A mãe não deveria espancar o filho.*

Educador: - *O que ela deveria fazer, então?*

Criança: - *Falar o bom pra ele (filho).*

Criança: - *Conversar.*

Criança: - *Que nem a gente tá fazendo.*

Criança: - *Conversar de bom humor.*

Criança: - *Senão não adianta nada. Pode é ir pra rua e virar mendigo.*

As crianças distinguem e qualificam as coisas, fazendo, por exemplo, no diálogo 11, diferença entre alguma coisa boa, como uma fruta, e uma pessoa boa.

Diálogo 11

Educador: - *O que é bom?*

Criança: - *É uma coisa que não é estragada.*

Criança: - *É uma pessoa que é boa.*

Educador: - *Uma pessoa, quando é boa, não é estragada?*

Criança: - *Não.*

Criança: - *É.*

Criança: - *Eu acho que o Elizandro falou da fruta.*

Criança: - *Foi. Eu falei da fruta.*

Criança: - *Uma coisa boa é uma fruta, um suco, um refrigerante, uma comida.*

Educador: - *O que faz com que isso seja bom?*

Criança: - *O sabor.*

Criança: - *A qualidade [...]*

Educador: - *Nos alimentos falados pela R., o que os torna bons é o sabor, a qualidade e a satisfação. Não é isso? E nas pessoas?*

Criança: - *O coração bom.*

Educador: - *O que é um coração bom?*

Criança: - *É felicidade.*

Criança: - *É um coração que não é triste, é uma pessoa que não bate.*

Criança: - *A pessoa que é triste ela é mal amada*

Associações entre fatos, consequências de algumas ações e deduções lógicas estão presentes nas falas das crianças. No diálogo 12, relacionam o trabalho na roça com o baixar o mato, do mato com o capim e que este serve de alimento e que não se muda somente a natureza com o trabalho na roça, pois os seres humanos também mudam. No diálogo 13, explicam que o brinquedo pode ser comprado ou inventado.

Diálogo 12

Educador: - O que acontece quando trabalhamos, como, por exemplo, lavar louça ou roçar?

Criança: - Fica baixo o mato.

Educador: - O que é mato?

Criança: - É capim.

Educador: - O que é capim?

Criança: - É o alimento das aves.

Educador: - Quer dizer então que quando roçamos o mato fica baixo?

Crianças: - É.

Educador: - Quando trabalhamos mudamos a natureza, como, por exemplo, roçar: o mato que, ao invés de permanecer o mesmo, abaixa. Quando trabalhamos mudamos somente a natureza?

Criança: - Não. A gente sua. [...]

Criança: - As vacas roçam lá em casa.

Educador: - Como, Vitor? Igual aos seres humanos?

Criança: - Não. Elas comem o mato e baixam pra gente.

Educador: - Então, o mato, além de servir de alimento para as aves, serve também para as vacas?

Crianças: - É.

Diálogo 13

Educador: - O que é preciso pra gente brincar?

Criança: - Casinha, bonecos.

Criança: - uma moto, máquina.

Educador: - Então brincar é só quando a gente tem brinquedo?

Criança: - Não.

Criança: - O homem compra, vende.

Educador: - Brinquedos?

Criança: - É.
Educador: - A gente só brinca quando compra brinquedo?
Criança: - Não. Às vezes a gente faz comidinha.
Educador: - Então quer dizer que para brincar é e não é preciso ter brinquedo?
Crianças: (confusas).
Criança: - É. A gente pode inventar um brinquedo.

Busca de conhecimento

As crianças, no decorrer das atividades, levantaram questões de base filosófica, como o porquê da morte, e outras, para conhecer e esclarecer os fatos, conforme falas de diversos diálogos do *Círculo*.

Criança: - *Por que a gente morre?* [...]
Criança: - *Por que Deus fez a gente?*[...]
Criança: - *O senhor já apanhou dos seus pais?*[...]
Criança: - *A água era lixo?*[...]
Criança: - *Por que as pessoas querem o mal das outras?*

Senso crítico

No diálogo 14, as crianças apresentam senso crítico perante a poluição ambiental e problematizam o fato de o ser humano não respeitar a natureza, jogando lixo nos igarapés.

Diálogo 14
Criança: - A natureza é uma coisa boa.
Educador: - O que a faz ser boa?
Criança: - Animais, frutas.
Criança: - Tem poluição.
Educador: - Em que lugar?
Criança: - No igarapé.
Educador: - Por que a poluição nos igarapés está acontecendo?
Criança: - Porque jogam lixo.
Criança: - As pessoas jogam lixo nos igarapés.
Criança: - Elas acham que é bom jogar lixo nos igarapés. [...]
Criança: - Quando jogam lixo no rio, é porque não sabe pensar.
Criança: - É porque não tem noção.
Criança: - Ela tá acabando com a natureza.

Senso de justiça

No diálogo 15, as crianças apresentam senso de justiça, problematizam a situação de injustiça em relação à mulher ao sofrer agressão física do homem e mencionam, inclusive, a Lei Maria da Penha.

Diálogo 15

Educador: - E quando um colega bate na costa do outro, foi por amizade?

Crianças: - Não.

Criança: - Não. Ele não é nosso amigo.

Educador: - Por que o ser humano bate no outro?

Criança: - Porque ele sente raiva e coloca pra fora.

Educador: - Quando o homem bate na mulher, ele é chamado de covarde. E quando a mulher bate no homem?

Criança: - É para se proteger dele [...]

Criança: - Tem a *Lei Maria da Penha*.

Criança: - *Ela se protegeu*.

Criança: - *Eu não vou deixar o meu marido me bater!*

Educador: - Será que ele também perdeu a cabeça e não pensou?

Crianças: - Foi.

Educador: - *E quando nós pensamos?*

Criança: - *Ah! É diferente*.

Visão de responsabilidade e de capacidade para resolver problemas

Nos diálogos 16 e 17, as crianças apresentam noção de responsabilidade sobre o que fazem e destacam que uma ação correta seria a pensada, distinguindo pelo pensar o ser humano dos animais. Há também a compreensão de que o ser humano é capaz de resolver problemas, por meio de suas ações.

Diálogo 16

Educador: - Nós devemos assustar as pessoas?

Crianças: - Não.

Criança: - Às vezes a gente se arrepende de assustar.

Educador: - O que é se arrepender?

Criança: - A gente bate em alguém e se arrepende e pede desculpa.

Educador: - Se arrepender só está ligado a bater?

Criança: - Não.

Criança: - Tá.

Criança: - Assim, briga de marido e mulher quando se deixa aí querem voltar.

Criança: - Uma vez eu puxei o cabelo da minha colega, mas eu não

queria que fosse com força aí foi com força aí ela começou a chorar.
Foi sem querer. Eu ia puxar de brincadeira.
Educador: - A gente planeja fazer as coisas?
Criança: - Eu planejei.
Criança: - Quando a gente se arrepende a gente pede desculpas.
Criança: - É.
Educador: - Quando a gente pede desculpas está tudo resolvido?
Criança: - Resolve.
Criança: - Às vezes não.

Diálogo 17

Educador: - *O que é certo?*
Criança: - *O certo é pensar. Antes de fazer, tem que pensar.*
Educador: - *Os animais, porque não pensam, fazem o errado?*
Crianças: - *É.*
Criança: - *Por exemplo, o macaco faz tudo errado porque ele não pensa.*
Criança: - *Errado é uma coisa que a gente não pensa antes de fazer.*
Educador: - *Quando a gente pensa antes, e não sai do jeito que a gente queria depois?*
Criança: - *A gente tenta de novo.*
Criança: - *A gente faz de novo.*
Criança: - *Até dar certo.*

Assim, os diálogos do Círculo indicam que as crianças foram desenvolvendo a capacidade de pensar, criar, questionar e refletir criticamente sobre fatos vivenciados em seu cotidiano social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes da experiência analisada, tendo como base a educação freireana, evidencia que a criança pode filosofar e que há em sua iniciação filosófica o desenvolvimento de capacidades fundamentais: cognitiva, estética e ética, para a sua formação pessoal e educacional.

O pensar e o criar estão presentes na metodologia construída na prática educativa, tanto para gerar como para debater os temas geradores, por meio da música, do teatro, das produções literárias, dos desenhos, das pinturas, entre outras.

Nos diálogos do *Círculo Cultural Dialógico e de Problematização*, as crianças trazem para debate questões relacionadas ao seu cotidiano social, que perpassam sobre o seu fazer como crianças: brincar, estudar, problemas

familiares e de cunho social. Expressam em suas falas gírias e conceitos vivenciados em suas relações sociais. Criam histórias e desenhos e expressam sua visão de mundo.

Nessa prática dialógica de iniciação filosófica, crianças e adolescentes superaram o medo inicial de falar; levantaram questões buscando conhecer os fatos; elaboraram conceitos abstratos e revisaram suas formas de pensar; intensificaram a capacidade imaginativa, criativa e crítica; apresentaram senso de justiça, de responsabilidade e de resolução de problemas. Enfim, tornaram-se sujeitos cada vez mais criativos, falantes, inquiridores e sensíveis ao outro e ao mundo.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Afonso Araújo; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Filosofia com crianças e adolescentes em práticas educacionais populares: uma abordagem freireana*. Belém: UEPA, 2007 (mimeo).

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOCHENSKI, Innocentius. *Diretrizes do pensamento filosófico*. 6. ed. São Paulo: EPU, 1977.

CORBISIER, Roland. *Enciclopédia filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1974.

COSTA, Márcio. *La razón ética pre-originaria y la constitución de la subjetividad en Emmanuel Lévinas*. 556f. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Nacional Autónoma do México. México: UNAM, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____. *Extensão ou comunicação?* 4e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HUISMAN, Denis. *Estética*. Lisboa: Edições 70, 1981.

HUISMAN, Denis; VERGEZ, André. *A ação. Compêndio moderno de filosofia*. Vol.1. 3. ed. São Paulo: Freitas Bastos, 1966.

LARA, Tiago. *A escola que não tive... O professor que não fui...* São Paulo: Cortez, 1996.

LIPMAN, Matthew et al. *A Filosofia na sala de aula*. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azeredo. *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004.

MARIN, Andreia Aparecida. Ética, estética e educação ambiental. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*. N. 22, Junho. Campinas: PUC, 2007. p. 109-118.

NEP. Relatório GETEF nº 03. Belém: NEP-UEPA, 2010.

____. Relatório GETEF nº 02. Belém: NEP-UEPA, 2010.

____. Relatório GETEF de 15/08/2007. Belém: NEP-UEPA, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Educação inclusiva e formação de professores: a importância do corporal sensível. In: PIZZI, Laura C.; FUMES, Neiza de Lourdes F (Org.) *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: Edufal, 2007.

_____. *Filosofia da educação: reflexões e debates*. Petrópolis: Vozes; Belém: UNAMA, 2006a.

_____. *Crianças podem filosofar?* Belém: UEPA, 2006b (mimeo).

PAGNI, Pedro Angelo; BROCANELLI, Cláudio Roberto. Filosofia da educação e educação filosófica, segundo John Dewey. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José. *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: AVERCAMP, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Difel, 1979.

MOVIMENTOS ESTÉTICOS NA DOCÊNCIA E A ARTE DE PRODUZIR A VIDA

Dinamara Garcia Feldens
Anthony Fábio Torres Santana

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação tem se debruçado sobre vários temas transversais e interdisciplinares, que buscam compreender os movimentos de novos conceitos, os discursos e os saberes que, interagindo, formam a trama do processo educacional, passando, assim, pela constituição do espaço escolar e da prática dos professores.

Dessa forma, os temas surgem e são explorados em sua amplitude, buscando criar um cenário que possa traduzir ou demonstrar a gama de ideias produzidas pelos pesquisadores, pois a pesquisa em educação é um processo que nos leva a percorrer caminhos variados, provocadores, frutos deste emaranhado de vozes e imagens que emergem do *pluriverso* escolar. Como aponta Moll (1995), a pesquisa em educação nos dá a possibilidade de constituir novas formas de vivenciar os espaços e os movimentos da educação.

[...] olhar outros olhares, outros sujeitos que compõem o cenário escolar: as cozinheiras, as serventes, os porteiros, os pais, além de nossos clássicos personagens (professores e alunos). As trajetórias discentes dos docentes [...] a sala de aula com suas múltiplas possibilidades de relações; a escola como um espaço educativo que transcende a própria sala de aula [...] o cotidiano extra-escolar como componente fundamental para compreender o cotidiano. Refazendo assim o lugar conceitual do próprio lócus-escola, desconstituindo-o do caráter universal e atemporal (MOLL, 1995, p. 10).

O presente capítulo busca focar a prática dos professores sob os olhos do que hoje se intitula filosofia da diferença. O conceito de diferença, há algum tempo, vem sendo utilizado e desenvolvido na área educacional, sempre de forma a abarcar variados conceitos. Neste texto, propomos pensar sobre a diferença como componente do processo de construção das materialidades subjetivas e da produção da própria vida.

A prática de professores, assim entendida, pode ser pensada a partir da máxima grega “*Converte-te no que tu és*”. Converter-se no que se é significa buscar expandir as singularidades e as diferenças que produzem a vida

docente. Vencer-se, superar-se, pois, como nos aponta Nietzsche, “Nós, que somos homens do conhecimento, não conhecemos a nós próprios; somos de nós mesmos desconhecidos [...]” (2009, PRÓLOGO).

Para construir-se professor, tem-se que ir além das formações didáticas e pedagógicas e *caçar-se a si mesmo*. Um professor precisa constituir um processo contínuo, de inusitados movimentos e encontros e colocar-se num plano de multiplicidades e diferenças acima e além de onde estejam seus próprios pés.

Percebe-se nas práticas educacionais a presença de uma grande inversão na análise dos valores essenciais para o desenvolvimento das questões sobre educação. Somos a todo instante afetados por novos fenômenos que regem os contextos sociais aos quais estamos inseridos, tornando-nos reféns de estruturas que desconhecem o labor da educação.

O processo educacional necessita de liberdade e acolhimentos diversos, que possibilitem a existência de espaços de criação. Trata-se do compartilhamento da experiência singular de cada vida, a partir da prática imanente que existe na relação professor-aluno.

2 POR ENTRE MULTIPLICIDADES, DIFERENÇAS, RIZOMAS, CONCEITOS, PENSAMENTOS NÔMADES E DESEJOS

Torna-se uma tarefa muito difícil pensar a prática docente, sem passar pela discussão e pelo entendimento das multiplicidades e suas singularizações. O ponto de partida para trabalhar os conceitos que cercam a ação do professor passa por essa ideia. Os conceitos de multiplicidades e singularidade e os diversos aspectos que envolvem a sua compreensão exigem uma crítica à ideia cartesiana e platônica de um sujeito essencializado.

Tal construção vem nos instituindo como sujeitos e, muito especialmente, como professores. Os saberes são *crias* de uma modernidade cientificista e linearizada que estratifica o conhecimento, coloca-os em segmentos e progressão linear, despossibilitando a compreensão imanente do pensamento e de sua criação.

Já não nos cabe perguntar o que determinada coisa é, mas com quais outras ela se encontrou, com quais ela fez acontecimentos, por quais classificações e enquadramentos se territorializou ou se desterritorializou e como fez para chegar ao modelo de saber, de ensino e de prática docente que vislumbramos.

Somos compostos por devires, um conjunto deles, o quanto até nós mesmos não podemos prever. Fazem-se movimentos por devires, por ações, por saltos e rupturas, e são esses devires que nos lançam a buscar o novo, o

diferente, o estranho, aquilo que ainda não habitamos, através dos nossos conceitos e convicções afixados. Ao olharmos essas misturas, entenderemos o sentido que representam em nosso contexto plural.

Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11).

Pensar multiplicidades implica refletir as diversidades existentes no mundo pulsante, que cria a todo o momento uma nova direção para pensamento e conceitos. Assim, as diferenças nos levam a pensar diversos fatores no processo educacional, já que este é um campo imanente e amplo. Um dos principais fatores é o debate constante, com a perspectiva da elaboração de currículos versáteis e abertos aos novos conhecimentos, como forma de dinamizar e tornar livre a construção do saber junto aos processos de formações.

Refletir o homem múltiplo é pensar o homem, com a sua plena capacidade de mobilidade e transitoriedade por caminhos desejáveis, onde possa correlacionar as mais diversas linhas do pensar, com os mais diferenciados modos de agir. E esse agir se reflete na criação, na expressão intensa que os sentidos proporcionam ao indivíduo, que pensa sua ação social e não deixa que os outros pensem e ajam por ele.

As multipheidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multipheidades. Os princípios característicos das multipheidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de

intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

Propomos pensar a educação passando pelo entendimento das multiplicidades, uma vez que o processo ensino-aprendizagem inclui necessariamente a ideia do outro enquanto diferença e seus inúmeros entornos, na medida em que deve envolver as variedades em torno dos saberes, os conhecimentos prévios e as diferentes formas de compreendê-lo.

Assim, as diferenças inquietam, portanto, nos levam a procurar o desconhecido, com o não vivido, para que possamos produzir algo novo, singular, nossa própria diferença, ou seja, nossas singularidades acima de nossas cabeças. Ocorre, então, um *reliigare* entre diferenças e não a anulação ou a acumulação destas. A criação, esse encontro entre diferenças, pode ser o processo de ensino e, conseqüentemente, o da prática do professor. Aqui deveremos atentar para a preservação da liberdade potencial, que faz o uso das diferenças como uma importante ferramenta nos processos de descobertas e criação de novos saberes.

A ideia de conhecimento, saber, educação e prática está diretamente ligada à ideia de movimento e potencialização da vida. A partir dessa perspectiva, valemo-nos do conceito de rizoma, para propor outro olhar sobre a construção dos saberes-formadores.

O “rizoma” constitui-se de conexões que relacionam os mais variados conceitos, fazendo com que haja diferentes encontros de sentidos no processo experimental de construção do conhecimento. A ação docente pode ser vista na perspectiva rizomática. A geração e a ocorrência de episódios, em tempos e espaços indefinidos, esses impulsionados pelas potencialidades que vão se desenvolvendo ao longo das relações entre os diferentes personagens, podem entrar em contato nos mais variados processos analisados. Como nos dizem Deleuze; Guattari (1995, p. 15): “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”.

Assim, é comum nos referirmos à palavra “conceito”, pensando apenas na possibilidade de verdade, agregando a ele critérios de definição que, ao contrário do “rizoma”, torna o saber estático. O conceito não se articula com a verdade, mas com a experimentação, com as possibilidades, sendo assim a ferramenta de ação do pensamento. Ou ainda mais, um processo de criação.

Se pensarmos o professor como um artista que desperta os mais variados devires em si e em seus alunos e que age na vida, criando como qualquer outro artista, o seu objeto de trabalho e movimento é o conceito. No

processo educacional, o conceito não servirá como rótulo que classifica signos, ou elementos que compõem teorias, mas como ponte sólida entre o aprender e a facilitação que esse recurso propiciará aos membros envolvidos nessa relação.

[...] não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia "começa", possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 25).

O conceito é múltiplo na sua composição e pode ser criado à luz de vários conhecimentos, em relação ao mesmo objeto de estudo. A expansão que pode abranger o conceito é ilimitada, e ele pode se encontrar, ou mesmo se completar, a partir da ideia de outros conhecimentos, gerando uma cadeia infinita de saberes a respeito do tema proposto, mesmo não sendo, sequer ser uma cópia de outro conceito anteriormente firmado.

A criação é sempre experiência e nomadismo. O nomadismo, movimento maquínico do inconsciente molecular, livre e incessante na sua capacidade de desejar, não para de mudar de território, de velocidades e de verdades. Os movimentos que o nomadismo tende a desconstruir, agindo no que está estabelecido, junto com a sua eficácia em fazer brotar multiplicidades, configuram o que Deleuze chama de conhecimento nômade. O conhecimento, ou pensamento nômade, tem como sua potência o movimento em sua capacidade de gerar desterritorializações e reterritorializações constantes. Nesse sentido, não existem noções, ideias, porém práticas e modos de vidas, que podem, através das suas ações, perpassar as estruturas postas e serem ainda resistentes a elas.

O nomadismo está além da concepção de um conceito, pois constitui um universo plural, uma forma clara de devir, de heterogêneos, que se encontrarão sempre em oposição ao estático, ao rotulado, ao inatingível.

A percepção da ideia, maquínica que Deleuze nos anuncia, constitui um campo potente, uma vez que seu alcance se dá através do desejo, que se produz na imanência.

A efetiva abertura às diversas configurações dos possíveis e às múltiplas formas de existências são fatores que conceituam o espaço *liso*; neste, os interesses comungam com a vida potente e com o aprimoramento das práticas que nos atravessam. Cabe a nós, professores, criarmos através das nossas ações esses espaços, transformando territórios duros em espaços de passagens, dando fluidez à construção dos saberes.

O nomadismo se dá através dos encontros exercidos nos espaços em suas possibilidades, em feixes de linhas, cruzamentos em que se fazem núpcias às intensidades, às afecções, articuladas à propagação do pensamento. A escola pode ser este lugar, que instaura através das diferenças, *pluriversos* potentes.

A educação caracteriza-se por essa pulsação constante, essa vontade de estar sempre em movimento, fazendo com que respiremos novos ares essenciais à vida potencial, necessários para continuarmos caminhado por territórios ainda não conhecidos.

Podemos pensar as subjetividades, nesse contexto, como sendo a construção de materialidades, de signos de nossas variadas impressões, experimentações pessoais e singulares, existentes entre os mais variados campos da vida.

A prática docente compreende a construção cotidiana e “menor” das diversas ações que passam a compor e constituir a educação. O termo menor, aqui empregado, busca referendar a ideia de micro-revoluções concernentes à prática do professor, de intensidades e sensibilidades, nada tendo relação com o sentido de inferioridade. Ou seja, são as experimentações e suas expressividades que compõem a ação do docente: um professor ensina e aprende o que vive. E ao viver, estabelece relações entre si e os outros, que tatuam marcas e singularizam suas ações.

As subjetividades produzidas nas materialidades da existência singular e coletivizadas na cultura vão se compondo, misturando-se com nossas emoções e nossos sentimentos e produzindo pensamentos, ideias e conceitos que são forças.

Em um corpo, as forças superiores ou dominantes são ditas ativas, as forças inferiores ou dominadas são ditas reativas. Ativo e reativo são precisamente as qualidades originais que exprimem a relação da força com a força. As forças que entram em relação não têm uma quantidade sem que, ao mesmo tempo, cada uma tenha a qualidade que corresponde à sua diferença de quantidade como tal. Chamar-se-á de hierarquia a esta diferença das forças qualificadas conforme sua quantidade: forças ativas e reativas (DELEUZE, 1976, p. 33).

Essas forças movem a prática docente. São elas que dizem das ações cotidianas. São conjuntos e levas de forças, que se constituem em determinadas práticas. A docência é a ação experimentada dessas forças. Pensar as subjetividades dos professores implica em pensar esses diferentes movimentos, sem desconsiderar o revezamento, no campo da imanência entre conceitos, práticas, experimentações, construções, encontros, mortes e fertilizações.

As subjetividades são construídas no embate com o outro e os outros de nós mesmos, são corte e força que agem em outra, por isso produzem materialidades e se produzem nelas. Não estão ligadas a inconscientes, egos ou ideias metafísicas. Acontecem nos processos práticos de ação na vida. Acontecem em cadeia, em processos coletivos e singulares, quando a vida se faz ao fazer-se.

A ação educacional passa pela construção da vida, portanto ela não se restringe a cursos e treinamentos. Trata-se antes da ação corajosa e forte perante a vida, do olhar atencioso a suas expressividades e da busca corporal de *converter-se em ti mesmo*. Educar é dinâmico, criação a todo instante, experimentações com elementos em composições permanentes.

Nessa perspectiva, entendemos, igualmente, a arte como a estética da vida, da existência, dos saberes e dos encontros que propiciam a construção desses.

Assim, a estética que estamos a pensar pode ser também entendida como microestética. Vejamos:

A microestética [...] se refere ao modo como cada indivíduo se põe no processo de produção da subjetividade, ebulindo em campos interativos de forças da exterioridade caóide que atravessam a ordem constituída do vivido. Ela diz respeito à prática de arranjo e orquestração do feixe de forças vivas que atravessam uma existência singular, provocando uma desestabilização completa da figura até então vigente, e gerando uma forma mutante em direção a um estado diferente de ser. A microestética é da ordem do voo de Ícaro, de Ariadne sem o fio, da caixa de Pandora quase sendo aberta. A microestética tem a natureza do risco, do investimento no improvável, da aposta no irreversível, na tragédia. Ao tratar da microestética, trato da construção de si, da produção de estados de singularidade por ação desejante, trato da diferença. Falo do sujeito que deseja e cujo desejo nada mais é do que a fervura do poder tornar-se diferente daquilo que tem sido, do querer vir a ser. A microestética é o universo da composição de si. Ao ser atravessado por um vetor de força disruptora, o sujeito é compelido à mutação, ou seja, é impulsionado a realizar um movimento de desmanchamento de sua atual figura e iniciar a produção de outra (PEREIRA, 1996, p. 127).

Ao refletirmos acerca dos movimentos estéticos da docência, estamos pensando ainda sobre a arte de tornar-se professor, a construção de si, através das práticas cotidianas, que nos ajudam a compor a nossa própria diferença.

Como a vida, a ação docente também é movida por desejos.

[...] ao desejo nada mais falta, ele preenche-se de si próprio e erige seu campo de imanência. O prazer é a afecção de uma pessoa ou de um sujeito, é o único meio para uma pessoa "se encontrar" no processo do desejo que a transborda; os prazeres, mesmo os mais artificiais, são reterritorializações (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 17).

Temos desejos em nós, em nossos diversos corpos. Os nossos desejos são forças, que nos impulsionam em muitas direções. O desejo, no processo educacional, é potência, uma intensidade que se movimenta entre espaços cotidianos, fazendo com que essa força se transforme em ações, produzindo nossas escolhas, preferências, conceitos, opiniões, formas de viver e de estar no mundo.

Estudar o desejo no processo da prática docente, é estudar os corpos e as personalidades, mas também os inúmeros fatores que os fazem existir, a sociedade em que vivemos, a cultura local, global, em processo de movimentos e rizoma. Portanto, é um mapa, uma cartografia. Trata-se do desenvolvimento de uma geografia, de uma análise de linhas que revelam as práticas dos professores.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, CAPA DO LIVRO).

Os conhecimentos da filosofia da diferença nos levam a pensar sobre nossas ações, as forças que se atravessam nelas, nossos processos de subjetivações, *pensar o que nos tornamos*. Com a prática docente não é diferente, *o que nos tornamos* são os modos através dos quais vivemos e ensinamos.

3 O OUTRO, A ESCOLA E O PENSAMENTO ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE: POR UM POSSÍVEL FINAL

Gostariamos ainda de olhar para *o outro* e seus deslocamentos: é o desejo de compreender as tramas dos saberes e as práticas discursivas em

relação ao *outro* e, assim, poder considerar as questões ligadas às singularidades e às diferenças.

A escola, fruto do cartesianismo tão caro à modernidade, elege o semelhante, o igual e o modelo como sendo a normalidade. A normalidade está envolta por juízos de valores e uma moral que a consagram. O normal, o igual e o modelo são bons, justos e certos. Nessa mesma proporção, impõem a exclusão de tudo aquilo que é diferente, tudo que difere da lógica que não se enquadre nos agenciamentos identitários ou nos processos de asujeitamento.

O diferente é rejeitado. Não suportamos o que não somos, muito especialmente não suportamos o que não somos no lócus escolar. Sem ser entendido, experienciado e vivido, o *outro* é minimizado ou contido na razão escolar.

Existe, portanto, a necessidade de compreender como essas relações com o *outro* estão sendo edificadas nos processos da prática docente. Quais são os olhares estabelecidos a partir e com esse *outro* e qual a importância dele no espaço transversal e múltiplo da sala de aula e seus diferentes processos de aprendizagem?

A prática docente ainda tem dado a pensar a questão do *outro* de maneira indiferente: por não considerar as tramas, as interjeições, a estranheira e os estranhamentos, mantém-se amarrada aos limites institucionais dos saberes científicos, elencados nos postulados do positivismo moderno, ou por não ter aberto novos canais, com novas e claras rotas de discussão sobre uma educação realmente na diferença, que não se baseie na inclusão piedosa, mas no acolhimento como potência da vida em multiplicidades.

Por estes caminhos, pensamos a prática docente. Uma educação que considere, de maneira diversa e sensível, as rotas e os cruzamentos que o saber proporciona, que se materializam na prática de condutas e ações e, através delas, influi e participa de maneira decisiva na constituição da escola e dos processos de aprendizagem.

A modernidade iluminista produz o discurso da unicidade, associado à cientificidade e à normalidade, alinhado com os conceitos da epistemologia da representação. As diferenças e as multiplicidades enquadram-se nessa lógica. O cotidiano, por outro lado, torna-se cada vez mais múltiplo, de tal forma que nos sentimos impelidos a rever nossos conceitos, partindo justamente dessas multiplicidades e das diferenças emergidas das afecções que as distintas culturas que nos habitam produzem em nossa sociedade.

Não se constitui educação pela unicidade. O processo de educar é coletivo e participativo, exige interação de saberes, criação e desconstrução de conceitos, descoberta de novas imagens e fixação de outras, possibilitando, no ato da produção de singularidades coletivas, o entendimento de conceitos

primários necessários à preservação das relações: “Educação é encontro de singularidades” (GALLO, 2008, p. 1).

O olhar da escola, como instituição da modernidade e tendo como função o disciplinamento e o controle, propaga modelos, homogeneiza ideias e padrões identitários, que não suportam as diferenças e os ilimitados encontros presentes no espaço escolar. Mais que isso, a escola moderna é constituída pelas práticas de saberes que desviam os olhares do *outro* e focam o olhar em um *eu* essencializado e sedentarizado na lógica cartesiana do sujeito. A prática docente passa, necessariamente, pela consideração e pela construção do (s) outro (s) em cada professor, por suas diferentes linhas e pela diversidade que a sociedade na contemporaneidade pede. No abandono do eu e no acolhimento das diversidades outradas, o professor pode buscar uma prática em harmonia com a ideia do *Conhece-te a ti mesmo*.

O pensamento da representação determinou que o território da formação fosse o *eu*. O *eu* forma sua identidade limitadora amparado por práticas discursivas. Temos que atentar para o fato de que as práticas discursivas não são formadoras de discursos, mas necessitam de um conjunto de esquemas, de construções pedagógicas, de articulações de signos e significados para exercerem poder de formação através da sua ação. O poder, para existir, necessita de um saber, mais ainda, necessita de um saber e uma prática que funcionem.

Cria-se um conhecimento sobre o *outro*, não no sentido de incluí-lo, de acolhê-lo e de experimentá-lo, mas sobre o que deve ser o *outro*, nos limites das relações das sujeições enquadradas e moralizadas. Assim, funda-se a subjetividade do professor: no enquadramento, no dever-ser, nos modelos e nos processos de subjetivações tão necessários às práticas de poder. O eu passa a (des)possibilitar o outro e suas diferenças.

Que medo provoca a diferença? O medo do devir, do movimento, do (des)controle e da falta de disciplinamento. Parece que ainda não conseguimos ver o quanto componentes tradicionais e identitários dos processos formativos produziram danos, exclusão e um docente – doente em seu *cogito/eu*.

A prática docente tem produzido ações em relação à diferença e às multiplicidades que os processos educativos suscitam, como quem recebe aquele que regressa de um mundo ao qual não habitamos e não sabemos como tratá-lo; faltam-nos mãos e vozes para compreender suas formas, seus gestos, suas angústias e seus territórios. E nessa ausência, buscamos criar práticas discursivas da diversidade e da inclusão curricular, e burocratizamos a diferença. Não há vontade de mudança, porque o mudar exigiria a quebra de estruturas que a tradição montou, limitou-nos, colocou-nos avisos de alerta nas fronteiras, para olharmos com cuidado o outro que vinha.

O professor fica, então, acorrentado, tal qual Prometeu, o mito grego, nos desígnios dos órgãos burocráticos, dos manuais, das definições e preceitos que envolvem a docência.

A instituição escolar é segmentária, identitária, territorializada: tem sexo, cor, classe, saber científico, disciplina, normalidade dependente e modelo. O professor ali está a emitir e propagar seus signos e a ser constituído por eles. O prometeu dominado, adestrado, a recompor seu fígado todas as noites.

E se reproduziram e multiplicaram as sociologias do subdesenvolvimento, as teorias da dependência, as formas holísticas sedativas de explicação cultural, as relações nativistas e nacionalistas de relação com o outro. O outro volta a ser assim, somente, um outro (politicamente) redutível, subdesenvolvido, domesticado, minoritário, nativo, dependente [...] (SKLIAR, 2002, p. 6).

As possibilidades de alteração nesse quadro passam inevitavelmente pela prática docente. Não que se jogue ao professor a culpa pela totalidade do ato, nem que se exija dele atuação principal numa peça que possui vários atores, mas entendendo o movimento do aprendizado como uma construção que se estabelece também e, principalmente, no campo da docência. E, nesse sentido, é imprescindível entender a educação-aprendizagem como a *passagem do não-saber ao saber* (DELEUZE, 2006), desconstruindo a lógica positivista, sem objetivar a formação de indivíduos, mas favorecer a produção de singularidades impessoais e pré-individuais.

Trata-se de favorecer as singularidades e a educação que foque sua trajetória nas multiplicidades. Compreender a prática do professor através de um processo que considere suas subjetividades, suas aprendizagens e ensinâncias, o corpo de ações que envolvem este bailado singular e coletivo, bojo de nossa cultura, passa a ser importante para podermos agir diretamente nas práticas docentes e propormos uma ação em consonância com o tempo e o espaço, que a contemporaneidade atirou no meio de nossos caminhos e que não sabemos que curva, que atalho ou que ponte precisamos construir ou trilhar para seguirmos andando.

Que educação, então, é possível e que prática nos pode tocar e produzir sentidos?

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha

ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros (GALLO, 2008, p. 15).

O professor formado na lógica identitária torna-se agente disciplinador, enquadra o aluno numa aula que supõe dominar, ter controle; em última instância, transformar o ser singular e ilimitado que chega até ele, em um ser que retorna, assemelhado e domado.

Possivelmente, um dos grandes desafios da prática docente é perceber que não há como conter a vida que pede mais. Uma nova ação para a docência precisa ser pensada e constituída, uma nova escola em que o singular seja provocado a se manifestar e conseqüentemente se criem novas potências de saberes. Múltiplos e mutantes, novos elementos inusitados, uma escola e um professor que desfaçam, para criar em terra fértil. A terra do porvir, onde a prática docente passe pelo respeito às sensibilidades e intensidades da vida, da potência criadora e ilimitada que as aprendizagens nos lançam.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução brasileira de Luiz Orlandi e Roberto Machado . 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Porto: Rés-Editora, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol. 1. Tradução de Ana Maria Oliveira (Coordenação). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol. 3. Tradução de Ana Maria Oliveira (Coordenação). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *ANAIS do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. p. 1-16.

MOLL, Jaqueline. Pensar o processo de pesquisa hoje. *Revista Grifos*. Chapecó, n. 2, ago. 1995. p. 9-16.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUC/SP/PPG Educação – Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado).

SKLIAR, Carlos Bernardo. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? *ANAIS da 25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, out./nov., 2002. p. 1-13.

UMA AULA NÃO PRECISA SER CONFUNDIDA COM TODAS AS AULAS

Angélica Vier Munhoz
Luciano Bedin da Costa

Por uma matéria em movimento, pensava. Seria esse o seu ofício de maître. E não havia nenhuma eloquência nisso. Pensar sempre o inesperado, esculpir um gesto, abandonar as formas familiares. De resto, uma certa obstinação (Munhoz, 2009, p. 74).

1 INTRODUÇÃO

Uma aula remete a uma imagem clássica do pensamento: horários, regras determinadas, espaço e tempo demarcados; locais em que os alunos estão todos os dias (salas de aula, laboratórios, bibliotecas) numa mesma rotina (exercícios, perguntas, avaliações, aprovação, reprovação). Para tal imagem, grudada no nosso pensamento, uma aula significa conduzir o outro para que receba o conhecimento. É assim que, em uma aula tradicional, torna-se necessária a existência de ao menos dois personagens: o professor, indivíduo dotado do conhecimento, e o aluno, aprendiz desse mesmo conhecimento. Um espaço instituído para levar os que não sabem ao governo dos que sabem. É evidente que isso só pode ser feito conforme determinada organização, estruturação e legitimação de saberes e métodos. É assim que Comenius prescrevia a condição de uma aula: “É preciso fazer uma escrupulosa distribuição do tempo, para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua própria ocupação” (Comenius, 1997, p. 69).

Essa imagem-aula é capturada enquanto objeto circunscrito em velocidades limitadas, coordenadas explicativas, sustentadas por um currículo-programa e pelo enquadre do conhecimento científico. Tal aula replica, reproduz, copia, descreve, representa e imita. Mas uma imagem determina contornos, inventa bordas e circunscreve movimentos. A imagem de pensamento incita – e delimita – paixões, espaços de afetação e atravessamento. É no corpo que tal imagem-aula se atualiza, no corpo passivo do suposto aprendiz e no corpo demandado daquele que se põe a ensinar. Corpos encapsulados numa imagem igualmente enclausurada. Na segurança de espaços pré-determinados, a aula, então, entedia.

Mas Nietzsche (1995) já sabia muito bem não haver uma via segura para se chegar à verdade, nem um caminho traçado de antemão para ser

seguido. Quando se interrompe essa lógica do ensino, a verdade dá lugar à experiência, e esta não é algo que se possa antecipar. “A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado” (Kohan, 2007, p. 21).

2 AULA-ENCONTRO

Contudo, uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. Então desmanchemos essa imagem-aula do pensamento. Uma nova imagem do pensamento pode surgir a cada vez que ele se depara com um novo problema, com o que até então não havia sido pensado.

Deleuze (1981, p. 45) diz que se trata de um equívoco pensarmos que um pintor está diante de uma tela em branco. Mesmo antes de pintar, ele está carregado de ideias e lembranças, da mesma forma que seu atelier se encontra pleno também de signos. Tudo isto povoaria seu trabalho antes mesmo que comece a pintura. De acordo com Costa, Redin e Cunha (2006, p. 264), “[...] ele não encherá a superfície branca, mas justamente terá que esvaziá-la, desimpedi-la, limpá-la ou pintar sobre as imagens que já estão lá”.

Como uma tela em branco, uma sala de aula já está cheia, mesmo na presença de alunos ou professores. Saturada de imagens comuns, de palavras de ordem e pressupostos, os corpos pouco a pouco a ocupam, uma ocupação de todo modo previsível e pré-determinada. Entretanto, não se trata de ultrapassar as imagens já existentes, mas de transmutá-las, liberando o pensamento das imagens que o aprisionam e “[...] dos clichês anônimos que circulam no mundo exterior, mas também que penetram em cada um e constituem seu mundo interior, de modo tal que cada um só possui clichês psíquicos dentro de si, através dos quais pensa e sente, se pensa e se sente, sendo ele próprio um clichê entre outros no mundo que o cerca” (Deleuze, 1985, p. 255). É no coração do clichê, na clausura das cabeças, cadeiras e carteiras que a fissura se opera. Na segurança dos compassos ritmados é que se dão experiências moleculares de arritmias.

Uma aula pode ser então outra coisa: uma experiência não-dogmática que possibilita experimentar e pensar. Experiência em que se pode escutar o inaudito, ler o não lido, duvidar da verdade, desaprender o aprendido. Essa aula não tem como objeto contemplar o eterno, nem refletir a história, mas diagnosticar nossos devires atuais. E o novo, o notável e o interessante (Deleuze, 2006) substituem as verdades. “A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro”. (Deleuze, 2003, p. 15). Mas a verdade – talvez a única – é a verdade do próprio encontro, a constatação de que um encontro se deu, mesmo que não

conseguimos dizer dos efeitos deste mesmo encontro. Mas um encontro, de acordo com Deleuze (2003), é muito mais (ou menos) do que algo que se dá meramente com pessoas. Aliás, ainda segundo o filósofo, esses encontros com pessoas seriam os mais decepcionantes, na medida em que normalmente são mediados por gestos e movimentos comuns, com uma série de determinismos morais e sociais. Os encontros mais potentes são aqueles que justamente deslocam os sujeitos de seus lugares comuns, que produzem certo tipo de embaraço, que desterritorializam o circuito daquilo que é esperado e que jogam as subjetividades para uma zona de desconforto. Entretanto, ao produzir tal incômodo, os encontros não devem ser considerados como algo ruim. Somos incomodados porque um encontro nos faz experimentar o inédito em nós, o pequeno fragmento inexplorado de nós mesmos, a parcela de intensidade ainda não experimentada, a pequena sensação que não se prestou ao esgotamento. Mas é no berço do clichê que esses encontros também se dão. Uma espécie de "viagem vertical" (Vila-Matas, 2004) que, no aparente não-deslocamento, faz-nos perceber e sentir o real por novas perspectivas.

3 SOB ORDEM DO DESEJO

Por mais cristalizado que pareça, alguma coisa do lugar sempre muda quando mudamos de lugar. Numa aula – como tudo na vida – nada está pronto. Tudo é retomado como um eterno retorno e não há zonas de conforto nesse território. Não explica, não faz cronologias, não busca origens, não evoca verdades. Nada há para ser legitimado. É na experimentação que o pensamento se prolifera e voa em movimentos finitos e infinitos. Ao voar entre esses planos novas relações são criadas, alguns conceitos são varridos, outros são inventados, superfícies são cortadas. Tudo rapidamente se apaga nas imagens já conhecidas de uma aula: o quadro-negro, as relações hierárquicas, o corpo disciplinado do professor e do aluno, as regras e as lições, o currículo dogmático, os significados e sentidos pré-estabelecidos.

O professor não oferece uma verdade, mas oferece um desejo. Desejo de agenciar coisas, pessoas, paixões, paisagens e novos possíveis. O conteúdo que o professor ensina faz um contorno por paisagens não visitadas, por mundos desconhecidos. A figura do professor, então, é diluída, tornando-se intercessor entre conceitos e problemas. É o caso daquilo que Barthes (2004) escreve: que uma pesquisa (e aqui entendemos a aula como pesquisa) deve ser assumida pelo trabalho do desejo. "Se essa assunção não se dá, o trabalho é moroso, funcional, alienado, movido pela necessidade de prestar um exame, de obter um diploma, de garantir uma promoção na carreira" (2004, p. 99).

Ao fazer uma análise sobre essa produção de desejo e essas paisagens não constituídas numa aula, Barthes (2003) criará a figura do "traço" como agenciador de possíveis. É pelo traço, este sempre impreciso, vago, difuso e um tanto neutro, que a lista dos enunciadores de desejo é constituída, sempre com generosas doses de acaso e ao sabor dos encontros. O traço acaba por assumir uma espécie de unidade articuladora da experiência-aula, uma unidade de toda forma aberta a traços outros, conectável a outras entradas e saídas. O discurso – talvez um dos maiores articulares e eixo fundante de uma aula – vê-se assediado pelos próprios resquícios, por signos que não se prestam à codificação, ainda que muitos desses traços decorram da produção dos próprios discursos. O discurso pedagógico do professor – assim como o do aluno – é uma teia de tantos outros discursos. Eles estão conectados a uma série de macro e microdiscursos ideológicos, políticos, econômicos e afetivos. Na territorialização marcada por esses discursos, outros regimes de signos entram em discordância, abrindo o território às forças de próprio “fora”. Estudamos ou ensinamos para quê? Esta aula foi um sucesso ou um insucesso? – pergunta-se o professor. Poucas garantias (ou nenhuma). Tratem-se de nos desvenedarmos dessas encruzilhadas.

Outro regime de habitação da dúvida nos é ofertado, uma oferta ao modo neutro, "do *neu-ter*, do nem um nem o outro" (Barthes, 2003, p. 19). Pelo traço, o ritual de aula é dessacralizado, pois poucas são as garantias acerca de objetivos, metas e sucessos dela. Ao invés de acréscimos e acumulações, uma espécie de esvaziamento – à medida que a experiência de aula se dá, a própria necessidade da aula torna-se menos evidente. A lógica que se anuncia é a da ordem imanente: nada é, de antemão, necessário porque já é, já acontece (ainda que não saibamos com clareza o que se passa). Desse modo, professorar não é um exercício de especialista, mas um exercício de vida, de experimentação, de tal forma que a distinção entre o que se é e o que o outro é torna-se menos importante. Importa mais o quanto os encontros são potencializadores de outras combinações e devires.

De acordo com Barthes (2004, p. 100), a questão seria desvencilhar-se do próprio imaginário (de cientista, especialista, professor etc.) que se quer e retirar o eu de sua concha imaginária, desse território codificado que o protege, lançando o sujeito através da experiência propriamente dita, não para exprimi-lo (não se está falando de subjetividade), mas para dispersá-lo, o que seria justamente transbordar o discurso de regularidade da própria aula. É no traço – captura e encontro com os signos vagamundos que se desprendem numa aula – que os sujeitos são lançados na superfície inquantificável da alteração desse outro (alter) que nos coloca em movimento (ação), mesmo e, sobretudo, quando ele não se presta a resultados precisos e determináveis. Ao ser da ordem do inominável e por atravessar territórios

heterogêneos, a viagem vertical de uma aula passa a ser assumida de forma transversal. Nos sobrevoos e escorregamentos dos traços, professor e aluno experimentam seus deslimites. As distribuições e lugares tornam-se polissêmicos, frutos de inesperados arranjos, de colagens e sobreposições esquizos, ao sabor de zonas de inidentificabilidade, de espaços onde o um se confunde com o outro, onde o ensinar "curtocircuítas" com o aprender, onde o *eu aprendo* e o *eu ensino* confundem-se com o impessoal do *isto acontece*. Em outras palavras, alguma coisa se deu, operou-se um encontro, uma ruptura e abertura para estados inéditos de aula-acontecimento.

4 UM OFÍCIO AMADOR

Uma aula, lembra Deleuze (1988), por melhor que seja preparada e por mais que envolva treinamento, somente produz ínfimos e imprevisíveis momentos de inspiração. O momento da aula é aquele que injeta no aluno vacúolos de silêncio, de não resposta. É nessa lacuna de aparente passividade que os verdadeiros problemas se afirmam. Nesse sentido, professor e aluno encontram-se com sua solidão. “A relação que podemos ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão” (Deleuze, 1988, p. 72). Não ter pressupostos é a solidão do aluno. Não ter verdades é a solidão do professor. Todavia, algo se passa entre professor e aluno que faz com que este utilize o ensinamento do mestre para criar algo novo. Essa é a condição do devir-mestre. Fora do professor e fora do aluno a relação pedagógica se constitui na exterioridade. Amantes do silêncio, o que não quer dizer que ambos deixem de falar, o aluno já não precisa responder imediatamente aos estímulos do professor, e o professor, por sua vez, em atitude de espera, aguarda para que os problemas retornem, deslocados de seu contexto inicial e com a força da criação.

Estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens. A besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer (Deleuze, 1992, p. 161-162).

Dessa forma, aprender em uma aula é traduzir a sensação vivida no embate com as forças exteriores que nos colocam a pensar e que ainda não se colaram em imagens. O saber aprendido não é puramente conceitual, traduzível, decifrável e linear, mas se constitui por contágios, encontros e devires. O corpo que aprende, inventa, experimenta, flutua, corre e voa.

Deixa-se aprender sem se preocupar com o que, onde, como e para que está aprendendo.

A embriaguez real do conhecimento e da inteligência, a felicidade mística da descoberta inventiva, seguem as alegrias das bicicletas e do balanço, dos planadores e dos cabelos ao vento na praia antes do sobe e desce e do vaivém do encontro dos amantes (Serres, 2004, p. 129).

Ébrio é o ofício do professor e do aluno. Ao trefismo, com suas exigências e prescrições ("deve-se" estudar, dedicar-se, atualizar-se, ensinar, aprender etc), inevitáveis doses de amadorismo.

O amador (aquele que pratica a pintura, a música, o esporte, a ciência, sem espírito de maestria ou competição), o amador reconduz ao gozo (*amator*: aquele que ama e continua amando); não é de modo algum um herói (da criação, do desempenho). (Barthes, 2003b, p. 65)

Tonteadado em seu próprio amadorismo, o aprender-ensinar acaba por se instalar graciosamente na matéria imediata em que está envolvido, conecta-se a traços disparatados da própria experiência, assumido pela solicitação desses encontros. Em outras palavras, no encontro com traços (e sendo igualmente colocados na condição de um traço dentre tantos outros) somos solicitados a operar movimentos. O gosto pelo inusitado e o prazer desses sopros do acaso devolvem-nos à imagem do amadorismo. Na condição de amador, o amor pelo ofício de professor é deslocado. A imagem codificada e enclausurante do professor, como aquele que "deve" amar o que faz, vê-se assediada por uma bandidagem afetiva. *Eu amo este isto que me afeta, ainda que este isto me seja inacessível e que aparentemente não me leve a lugar algum.*

5 A COGNIÇÃO COMO CAMPO INVENTIVO

Aprender é estar sensível às variações que têm lugar em nossa cognição. É experimentar incessantemente, fugindo ao controle da representação. Deleuze (2003) nos ensina que aprendemos quando somos tocados por algum signo que nos força a pensar. O que Deleuze nos faz ver é que a aprendizagem é o movimento de problematização, anterior ao movimento de solução de problemas. "A decepção é um momento fundamental no aprendizado: em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos" (Deleuze, 2003, p. 32).

O problema não é uma forma percebida, não é uma imagem que já está na representação, é antes uma potência de criar novas imagens. É nesse sentido que a invenção de problemas é “[...] a potência que a cognição tem de diferir de si mesma, de transpor seus próprios limites” (Kastrup, 2007, p. 65). Implica uma duração, uma preparação que ocorre no avesso das formas visíveis. Problematizar é, pois, bifurcar, criar caminhos divergentes e imprevisíveis, entrar na espessura do problema (Kastrup, 2007). A cognição representacional e a cognição inventiva são “dois modos de estar no mundo, de estabelecer relação consigo e com a própria atividade de conhecer”. (Kastrup et al., 2008, p.12). Assim conhecer é diferente de representar. “Aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos” (Kastrup, 2005, p. 1282).

A cognição inventiva, portanto, é uma prática de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o encontro, mais ou menos inesperado, com a matéria. A experimentação é o acontecimento, a partir do qual inferimos a existência de outra coisa que ainda não está dada pelos sentidos. A experiência é da ordem do acontecimento, e é essa ideia que acompanha Deleuze na sua formulação do pensar como cognição e não reconhecimento. O acontecimento opera ao lado do pensamento como potência de invenção, uma relação de imanência entre o pensamento e o mundo. Em meio às experiências do devir, o novo é experimentado.

Ao entendermos o acontecimento como abertura de um espaço liso e ao conduzirmos para o cotidiano educacional, é possível pensarmos a sala de aula por outros prismas. De acordo com Costa (apud Jareta, 2011, p. 62), apesar de todas as regras e normas que determinam lugares e posturas, das carteiras uma atrás da outra, numa sala de aula nada está parado, imóvel. O próprio educador torna-se uma força dentre as múltiplas forças colocadas em jogo nesse campo. Todavia, o paradoxo se coloca: num tempo em que se vive a superexposição de estímulos – de toda a ordem e proveniência –, o cotidiano educacional ainda se mostra muito atrelado a modelos e práticas pedagógicas seculares, que canalizam os movimentos em prol de uma aprendizagem segura e de certa maneira controlável. A própria criação, nesse sentido, ganha estatuto e momento no cotidiano educacional, determinada e regulada por disciplinas específicas, como se somente nesses espaços o ato criativo pudesse ser efetivamente reconhecido e produzido. “Há uma tendência de pensar que a criação está ligada à bela forma, mas isto não é verdade. A criação não está ligada a um produto, ao guache numa folha de sulfite, mas sim a uma relação que se estabelece” (Costa apud Jareta, 2011, p. 63). De acordo com o autor, a criatividade pode estar – e está – presente nos corredores da escola ou até mesmo nas aulas mais chatas ou monótonas.

Ao assumirmos a cognição como invenção, e admitindo que a criação está para além do ato intencional ou do *bel formismo*, uma aula e o aprender passam a assumir um plano de contágio. Prolongam-se, demoram-se e se misturam. O que aprendemos, portanto, é sempre um mistério e remete a singularidades. A singularidade do conceito corresponde também a uma experimentação da singularidade daquele que o pensa.

Apoio minha frente na vidraça gelada; a questão do saber e do não saber me parece eternamente em suspensão diante de meu silêncio, e uma espécie de equilíbrio estacionário parece estabelecer-se entre o homem e o espírito do homem. (Valéry, 2009, p. 81).

Podemos ver em Valéry (2009), que o espírito é a potência de transformação. E essa potência do espírito não diz respeito ao sentido do saber, mas à possibilidade de o homem fazer uma coisa desconhecida. O espírito seria assim uma peça da máquina do pensamento. Desse modo, o vazio do pensamento, as “coisas vagas” (Valéry, 2007) são, entre outras coisas, o próprio pensamento. As experiências do pensamento compõem-se, então, de aventuras sem direção pré-estabelecida ou bloqueio da expressão.

Cabe-nos, portanto, a compreensão da importância da produção de novas experiências a partir de um pensamento que engendra novas formas na sua potência de criação e no movimento próprio da vida, pois “(...) o pensamento não se distingue do viver e não perde tempo com ele. Adere ao viver; adere inteiramente à simplicidade do viver, à flutuação do ser sob os rostos e as imagens do conhecer” (Valéry, 2007, p. 94).

Nesse caleidoscópio jogo de criação e reprodução de imagens, não haveremos de desconsiderar um importante elemento: o poder. No que aqui insistimos em chamar de aula, cabe-nos questionar as artimanhas de fuga ou resistência diante das sanções institucionais que, como visto, sobrecodificam lugares e determinam discursos. Como bem nos lembra Barthes (2007, p. 10), "o poder (a *libido dominandi*) aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de algum lugar fora do poder". Saibamos não identificá-lo (pois o poder não se encontra aqui ou acolá, engendrado na figura de um representante ou instituição), mas transitar pelos fios de seus ínfimos e microfísicos tecidos. A aula, na medida em que agencia espaços múltiplos – o espaço relacional entre professor e aluno, o espaço intensivo da experiência, o espaço normativo da instituição, o espaço arquitetônico disciplinar etc. – coloca-se igualmente como suporte e disparador de tais efeitos. Mas como mapear isso que dispara e que abriga tais efeitos? Talvez tenhamos que nos embrenhar de uma nova sensibilidade, conquistando aquilo que Deleuze e Guattari (1996, p. 110) chamam de "clareza do

microscópio". A um nível microfísico, e instaurado na superfície dos corpos e desejos, o poder coloca-se como aquilo que justamente faz a estrutura se movimentar. Resta-nos, como cartógrafos, analisar os movimentos das diversas linhas que o compõem, linhas que podem engessar ou disparar novos agenciamentos.

6 KAIRÓS: UM TEMPO ESBURACADO

O viver, verbo impreciso e elástico, comporta temporalidades diversas. Todavia, justificada à função pela qual foi criada – da normalização e disciplina dos corpos – a sala de aula incita-nos a pensar numa temporalidade cadenciada, regida pelos ditames do que chamamos de cronologia. A lógica do tempo enveredado a *cronos* não disponibiliza caminhos que não atendam pelo que chamamos de passado, presente e futuro. Cada partícula de tempo teria seu antecessor e aquele que o substituiria. *Cronos* é o tempo linear, o tempo que constitui linearidades por devoração. É porque o farrapo do tempo passado é comido que o próximo instante se faz como condição, e assim sucessivamente. Quer queiramos ou não, a linha do tempo necessariamente continuará seu curso, passiva e impreterivelmente. Barthes (2003), ao tentar encontrar táticas de sobrevivência diante dessa tanatos-lógica do tempo linear, anuncia-nos *kairós*, o tempo da oportunidade, do momento ou instante oportuno. A experiência, assediada pelas exigências e pelos *a priori*s de uma aula (ementa, programa, contrato, regimento etc.), ganha novos e imprecisos contornos. A temporalidade pesada, sedimentada e desenvolvimentista flerta com aquilo que é da ordem da leveza, do esburacamento, da mobilidade e da fragmentação. *Kairós* é tempo cintilante, "[...] um elemento, um tempo energético: o momento em si que produz alguma coisa, uma mudança, é uma força" (Barthes, 2003, p. 355).

Mas como capturar *kairós* sem que sejamos para ele carrascos? Como dizer disso que irrompe em sua singularidade e ineditismo, sem que façamos da força do inédito algo já dito? Barthes (2003, p. 356) utilizará uma expressão do zen budismo para designar estas cintilações ou acessos de incandescência produzidos no tempo: *satori*. Trata-se de uma espécie de catástrofe mental, um clarão ou estado desértico do si-mesmo. De modo a criar uma imagem possível a este acontecimento marcado por *satori*, Barthes (2003, p. 358) falará do pintor grego Apeles (século IV a. C.):

[...] pintando um cavalo e não podendo representar perfeitamente a espuma, acabou por pegar a esponja com que havia enxugado o pincel, na qual todas as cores estavam misturadas, e arremessou com raiva

contra o quadro, conseguindo assim uma imagem fiel da espuma (Barthes, 2003, p. 358).

O instantâneo necessário de *kairós* anuncia uma nova relação com a perecebilidade. É quando aquilo que é perecível não só é aceito como desejado. Faz-se novamente o jogo dionisiaco de construção e desconstrução de mundos, a vida colocada como desfazimento e criação contínua. A aula, como experiência também pulsada por esse tempo da oportunidade, perfaz uma ética, um jeito de viver, um modo de pensar que se efetua pela sua capacidade de descontinuidade e pelo seu potencial de inesperado e imprevisível. Uma aula requer que se pense as coisas entre as coisas, entre rizomas e não raízes, em meio a encontros potencializadores de outras combinações e entre as subjetividades do professor e do aluno.

Então ela viu aqueles rostos. E ficou olhando por um longo tempo. Atentamente. Havia traços e cores nos rostos. Percebeu então que os outros rostos olhavam para ela. Repentinamente. E, no rosto a rosto, os olhos se encontraram. Lentamente. Foi aí que aquelas outras vidas se misturaram à dela. Inesperadamente (Munhoz, 2009, p. 74).

7 POR FIM...

Por fim, de todas as imagens que habitam o nosso pensamento, há muito a desaprender. A imagem de uma aula dilui-se em seus movimentos e torna-se o território de um jogo de dados (nunca uma promessa metafísica), no qual as velocidades dos voos de vaivém transformam os pontos em linhas, constituem trajetos e novas imagens do pensamento.

Não há dúvida, uma aula é sempre um enigma. Não ensina, mas deixa aprender. É Oliveira (2010, p. 394) quem nos conta: certa feita, um aprendiz ingênuo perguntou ao mestre Oscar Niemeyer: como é isso que você faz? A pergunta era, evidentemente, impossível, mas a resposta foi imediata, direta e extraordinária: busco sempre o inesperado.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. *O neutro*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Roland Barthes por Roland Barthes. Tradução de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Estação liberdade, 2003b.

_____. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. México: Porrúa, 1997.

COSTA, Luciano Bedin; REDIN, Mayra Martins; CUNHA, Claudia Madruga. Por que somos kleinianos: a esquizoanálise entre educação e arte. In: Educação Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 2, jul-dez, 2006, p. 255-268. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil;

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: A Imagem-Movimento*. Tradução Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985

_____. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. Francis Bacon: Logique de la Sensation. Tradução de Silvio Ferraz e Annita Costa Malufe. Paris: Aux Editions de la Différence, 1981 (texto digitalizado).

_____. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Abecedário. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista a Claire Parnet, em 1988, em vídeo, transcrito e traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, incluído no site “Máquina da diferença”, www.ufrgs.br/faced/tomaz, acessado em fev. De 2003.

_____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

JARETA, Gabriel. Vias Alternativas. *Revista Educação*, Edição 169, Junho de 2011.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e problema do devirmestre. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26, n.93, set/dez 2005, p.1273 – 1288.

KASTRUP, V. TEDESCO, S. e PASSOS, Eduardo. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VILA-MATAS, Enrique. *A viagem vertical*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MUNHOZ, Angélica V. *Coreogeografias*. 2009. 147 p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. O que Poincaré sussurou paraValéry. In: NOVAES, Aduato (Org.). *Mutações: a experiência do pensamento*. São Paulo: Edições SESC/SP, 2010.

SERRES, Michel. *Variações sobre o corpo*. Tradução Edgar de A. Carvalho e Mariza P. Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

VALÉRY, Paul. *Alfabeto*. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Variadas*. Tradução Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2007.

TERRITÓRIOS E DESTERRITORIALIDADES DA INFÂNCIA: MORAL, OBEDIÊNCIA E CONTOS DE FADAS

Dinamara Garcia Feldens
Anthony Fábio Torres Santana
Aldenise Cordeiro Santos

1 INTRODUÇÃO

O cenário que compartilharemos a partir de agora é inspirado no que encontramos na Vila da Divisa desde o primeiro momento da nossa pesquisa. Ele despertou belezas e angústias, também a vontade de denunciar e anunciar os acontecimentos ali presentes.

A Vila da Divisa é um lugar extremamente pobre, com parca dignidade humana, tendo seu contexto social regido por uma tríade estrutural e por uma divisão geopolítica interna que caracteriza fortemente aquele bairro. Assim, podemos visualizar a ação do estado através da associação de moradores; outra parte é administrada por instituições religiosas católicas e protestantes. Por fim, o que resta do espaço territorial do bairro é tomado pelo controle absoluto das ações dos narcotraficantes.

Ao habitarmos esse contexto, encontramos um lugar onde praticamente inexistente a alegria, e uma infância que se desenvolve no lixão¹ da cidade, onde crianças catam, comem e brincam. Elas são abusadas, espancadas, e lá o ser humano quase perdeu a básica capacidade de se indignar com as atrocidades produzidas por aquele abrupto cenário. Mas é ali, nesse mesmo contexto, que crianças nos instigam com a criação de possibilidades de existência, de linhas de pequenas fugas e de fôlego de alguns raros sorrisos, como forma de resistência.

Ao conviver com as crianças da escola da Vila, habitamos alguns rituais e sensações que estiveram presentes na nossa infância: a hora do recreio, as brincadeiras em sala de aula, as brincadeiras de roda, os meninos e as meninas se incomodando, provocando uns aos outros, os jogos, os cadernos de confidências, os de recordações e as figurinhas. Viver esses

¹ O lixão que encontramos na Vila da Divisa, se caracteriza pela *agressividade* aos que ali vivem, ou mesmo aos que ali chegam, pois este recebe todo o “descarte”, o “lodo” produzido pela cidade. Faz-se importante ressaltarmos, que os dejetos ali colocados não recebem nenhum tipo de tratamento sanitário, seja antes de ser depositado na Vila, ou mesmo depois, quando lá já se encontram. Assim, as pessoas que habitam aquele ambiente, adultos, e crianças, buscam por entre todas aquelas “montanhas” de lixos encontrarem algo para poder produzir o seu sustento, negando, à primeira vista a ideia fundante de dignidade humana.

sentimentos nos trazia a permanência em um lugar que nos era familiar, trazia-nos um tempo agora revisitado, mas nunca efetivamente esquecido por nenhum de nós.

Mas a violência que estava permeada nesses acontecimentos trouxe-nos outros não muito agradáveis, pois o projeto exigia a observação dessa infância por longos momentos, valendo-nos de algumas noites e dias inteiros naquele ambiente escolar, com aquelas crianças, suas brincadeiras e diversidades criativas.

A infância, naquele lugar e nesse tempo, é uma infância limitada, cercada pelas agressões, é policiada, modelada e sem afeto. Quando suas linhas eram criadas e as fugas pulavam por entre suas vidas, pensávamos ainda mais na possibilidade da diferença transmutar-se a todo o instante; passávamos a crer nos pequenos encontros e em suas microalegrias.

Os espaços para expandir-se são pequenos: corre-se pouco, brinca-se pouco, voa-se quase nada... está num terreno cercado, talvez não menos cercado do que fora o nosso, mas nitidamente limitante e limitado. E naquele momento, a infância nos agrediu, com instrumentos que nunca pensamos pertencerem a ela.

2 O CARANGUEJO E SUA MÃE

Não andes de lado, disse a mãe caranguejo, nem roces teus flancos no rochedo úmido. E ele disse mãe, tu, se queres ensinar-me, anda direito e eu, olhando, te obedecerei. É conveniente que os que ensinam os outros vivam e andem direito e, então, ensinem de acordo (SMOLKAN, 1998, p. 89).

Esta fábula de Esopo foi escrita a mais de dois mil anos. Tem uma Grécia clássica como feto e, portanto, percorre e se atualiza constantemente na trajetória ocidental. Delimita e marca os caminhos que fazem sentido para nossa cultura, reafirmando as características que nos constituem enquanto sujeitos da modernidade.

Essas características se apresentam como reconfigurações aos modelos culturais da antiguidade, mas também como fruto da ilustração e do iluminismo, revelando-se através de suas marcas e fissuras, mostrando-se cada vez mais impregnadas por um discurso de modernidade, de unicidade, de linearidade e, especialmente, de uma moral judaico-cristã que organiza e enuncia a forma de vida desse homem.

As histórias contadas às crianças produzem sentidos e significâncias muito maiores do que o mero divertimento. Têm como função a construção de um regime de signos, que vai delineando as subjetividades e tornando-as

subjetivadas e capturadas. As histórias cumprem o papel de produzir sujeitos adultos obedientes e praticantes de uma moral específica. Moral que enreda quem narra e quem ouve.

Ao servir de exemplo, a mãe caranguejo enquadra o próprio comportamento e exige que o filho o faça da mesma forma, pois, sendo enquadrada, segmentarizada e limitada em seus devires, também precisa produzir “filhotes” obedientes que aliviem sua condição de subserviência. Pensa: *“se eu não posso andar em minhas linhas e errâncias, você também deve estreitar-se nas linhas da moral”*.

Podemos pensar que evoca a obediência com estratégia para andar e viver direito; a obediência como possibilidade de ser alguém que ensine o que quer que se aprenda.

No conto da Chapeuzinho Vermelho, de Grimm (1991), notamos a produção de uma série de transtornos e sofrimentos em sua personagem infantil, porque desobedece à sua mãe e vai até a casa da vovó pelo “caminho errado”, não oficial, não correto, pelo “outro”, no caso, a floresta, buscando desviar-se daquilo que lhe fora ensinado.

Nesse contexto, podemos trazer a ideia de Nietzsche (1978), que nos fala sobre a função domesticadora da cultura. A cultura que nos arrebanha, que vem suprir as nossas singularidades, as nossas diferenças potenciais, na medida em que nos torna iguais perante as deformidades que o coletivo abarca.

A Oncinha Ambiciosa, de Sand (1987), quase morre e fica presa numa jaula por meses, porque desobedeceu à sua mãe e foi conhecer outros mundos, longe da floresta. Ou seja, o diferente e o desconhecido precisam ser evitados a todo e qualquer custo. A coragem pertence a ‘espíritos livres’, lembra-nos Nietzsche, pois é ela que precisa ser desencorajada. Numa sociedade de controle, em que o modelo é que pode efetivar saberes de conduta, a experiência, o novo e aquilo que foge e cria correspondem à impossibilidade do modelo efetivar-se. A oncinha precisa deixar sua “ambição” e buscar a obediência, pois é no obedecer que os modelos passam a ser efetivamente segmentarizados e endurecidos.

Para ser um menino de verdade, você precisa aprender a distinguir o certo do errado. Para ajudá-lo, Pinóquio, o Grilo Falante será sua consciência (Walt Disney, s.d.). Mesmo tendo uma consciência, Pinóquio desobedece duas vezes ao seu criador, Gepeto: ao invés de ir para a escola, Pinóquio foi para o teatro, onde ficou em uma gaiola. Salvo pela Fada Azul e sua consciência, Pinóquio encontra no caminho dois malandros que o convidam para ir à ilha dos Prazeres. Pinóquio desobedece e vira burro. Ele e seu pai são engolidos por uma baleia. A Fada Azul os salva novamente e Pinóquio nunca mais desobedece.

Pinóquio vai ao teatro e depois encontra dois malandros que o levam à ilha dos Prazeres. Arte e prazer são coisas de malandro, de gente que não gosta de estudar, de pessoas que prejudicam crianças, especialmente, crianças ingênuas! Que tipo de infância está aí se “cercando”? A infância que por medo obedece, que por medo não quer prazeres ou arte, a infância sem coragem, despotente.

Pegar o caminho errado, querer descobrir novos mundos, ir ao teatro, à terra dos prazeres. Quanto perigo à vista! Perigos ligados à ideia de alegria, da diversão, do novo, do inusitado. É preciso amedrontar, assustar, coagir, criar certo pânico, uma pequena impotência para que se obedeça. O mundo ocidental aprendeu na obediência o *bom* jeito de ser, a obediência como forma de existir e ser *bom*.

Se Chapeuzinho, de Grimm (1991), não fosse tão frágil, teria enfrentando o lobo, ou, talvez, o lobo pudesse ser seu amigo, não lhe quer fazer mal; poderia ter acontecido entre ambos um bom encontro, um encontro alegre, como nos lembra Deleuze (2002), um encontro potente, pois o outro, o inusitado e aquele, que não somos, podem nos deixar melhores.

Os animais não precisam ser pensados apenas como úteis ou nocivos, do mesmo modo que não podemos atribuir a fragilidade a alguém apenas pelo fato de ser *menina*, como é atribuído a Chapeuzinho. Ou, então, sua mãe poderia ter se enganado, afinal adultos também se enganam, não? Eles não podem ser considerados os senhores da razão, a menos que pensemos apenas em sua razão, na razão que criaram para si e que impuseram a todos.

A oncinha poderia descobrir novos mundos e ser feliz com o novo, com o estrangeiro, com o estranho: o diferente não precisa ser perigoso e evitado.

[...] somos mantidos numa espécie de escravidão. A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, ‘semidivino’, implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros (DELEUZE, 1999, p. 9).

Pinóquio poderia ser mais sábio que sua consciência, poderia encontrar felicidade e alegria em seu teatro, poderia virar humano, *mesmo estando feliz*. Mas sempre há culpas, provações, sofrimento e martírios para alcançarmos algo, para estarmos felizes. Ensina-mos que sofrer e ser bom, obedecer e resignar-se são parcerias que compõem a nossa vida de forma inevitável. Esses sentidos estão presentes na infância da vida, na vida que habita essa infância, na escola da Vila, na Vila da Divisa, onde esta pesquisa se desenvolveu.

[...] porque a consciência é essencialmente ignorante, porque ignora a ordem das causas e das leis, das relações e suas composições; porque se contenta em esperar e recolher os seus efeitos, desconhece toda a Natureza (DELEUZE, 1970, p. 33).

Ensinamos com a palavra “ensigna”, com as palavras de ordem que muitas vezes habitam nossos educadores. E ensinar com o exemplo é colocar quem ensina também numa situação de obediência, ou seja, quem ensina deve estar correto, obedecendo a esse correto. Mas quem é esse correto a que todos obedecemos?

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela "ensigna", dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe às crianças coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). A unidade elementar da linguagem -o enunciado- é a palavra de ordem (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 11).

Obedecemos sempre a uma moral. A moral do bem e do mal, do certo e do errado, do divino e do profano, do pecado e da salvação, do réu e da vítima, do leigo e do sábio, do normal e do anormal, do permitido e do proibido, do legal e do ilegal... binarizados, divididos em dois, arrancados de nossa completude, como sugere Platão. É assim que estamos postos neste mundo.

[...] o que aconteceria se eles fossem soltos das cadeias e curados da sua ignorância, a ver se, regressados à sua natureza, as coisas se passavam deste modo. Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objetos cujas sombras viam outrora. Que julgas tu que ele diria, se alguém lhe afirmasse que até então ele só vira coisas vãs, ao passo que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para objetos mais reais? E se ainda, mostrando-lhe cada um desses objetos que passavam, o forçassem com perguntas a dizer o que era? Não te parece que ele se veria em dificuldades e suporia que os objetos vistos

outrora eram mais reais do que os que agora lhe mostravam?
(PLATÃO, 1999, p.106).

O mundo infantil está composto de inúmeras fábulas, contos e histórias que arrastam consigo essa moral inventada pelo mundo adulto. A infância é, pois, essa criação cultural que está entremeadada de moral. A moral faz alicerce para essa casa. Criamos uma invenção, um lugar que segmenta e propaga sentenças.

3 TERRITÓRIOS E DESTERRITORIALIDADES DA INFÂNCIA: POR UM POSSÍVEL FINAL

Propomos pensar, nessa perspectiva, a infância, como criação cultural, histórica e política. Construimos, a partir desses elementos e imagens, o lugar de onde pensaremos a infância da Vila da Divisa, que, por vezes, é a infância encontrada em vários outros lugares do Brasil.

A invenção da infância vem se compondo e decompondo ao longo dos séculos, com diversos fatores que ordenam sentidos e conceitos, e ao mesmo tempo os constitui. Assim, estão sendo amarrados, instituídos, tornados perenes, na medida em que na vida vão se efetivando. E, ao se efetivarem, estão recortando nosso espaço, criando segmentos, escavando os sulcos para percorrermos, fazendo uma espécie de destino para o próprio destino, criando uma infância, uma adolescência, uma adultice, uma velhice.

A infância inventada possui um tempo de existência, subdividido em etapas que variam conforme a teoria utilizada, mas se encontram refêns de ações que as classificam, catalogam, enquadram, inventam a infância e suas anormalidades. Portanto, essa invenção tem recortes linearizados, verticalizados e horizontalizados, quadriculando a infância. Em cada um de seus quadradinhos, há regras e normas de normalidade. Ocorrem algumas mudanças físicas, cognitivas, afetivas e sociais que, caso não ocorrerem nas etapas definidas previamente, algo não está *bem* com o desenvolvimento da criança. É a perversa classificação, insana ordenação das expressões vitais, por isso a arte e o prazer devem ser arrancados do comportamento considerado *bom*, pois só se classifica aquilo que está fraco, despotente e pálido de vida.

Portanto, construimos a criança que queremos e de que precisamos: um ser *sem maldade*, inofensivo, obediente, ingênuo. Ou seja, não só etapas, mas comportamentos lhe estão a priori relacionados. A criança é pré-pensada, está dada antes mesmo de o ser. Os mundos adulto e infantil estão *enmurados* de forma indissolúvel. As crianças, de tão caracterizadas,

classificadas, divididas e recortadas não se confundem jamais, pois têm sua terra cercada. Esse terreno cercado é a *infância cercada, da qual estamos falando*.

A professora do 3.º ano fundamental da escola da Vila tem todas essas etapas muito bem definidas, colocando-se de forma diferenciada para cada uma delas, deixando-as sedentas de um passado infantil, de tal forma que transmite esses sentidos para seus alunos, avisando, exatamente, da seguinte maneira:

Vocês abusam da minha paciência, 3º ano! É porque já viram que eu sou boazinha. Eu quero ver quando vocês forem para o 4º ano. Daí vocês não vão ser mais crianças, vão perder as mordomias. Daí vocês vão dizer: ah! Como era bom o 3º ano! (PROFESSORA, 2010)

A infância cercada lá na Vila da Divisa é uma infância que, com Pinóquio e o lixo de toda a cidade lá depositado, Chapeuzinho Vermelho e empobrecimento, Oncinha Ambiciosa e depósito de pessoas, Caranguejo que foge de sua mãe porque apanha, tem medo de estupro, de traficantes, e de fome e de solidão, quem sabe para o resto da vida. É uma realidade que se impõe às crianças.

Essa infância é produto de inúmeros elementos que percorrem nosso tempo, levando com ele *o lodo*, mas, por vezes, se purifica na correnteza e volta, então, a se imundiciar no *dever ser* da moral.

De Esopo às histórias da Rua 19 de Abril², existe um percurso, uma trajetória que vai criando, consagrando, restituindo, endossando e reinventando a existência de uma infância. A infância da Vila da Divisa possui seus particulares e seus universais coabitando.

Formas de agir, de pensar, de entender as crianças e o comportamento que os adultos terão em relação a elas, e que elas terão em relação a si e a seus pares, estão cercados nesse hemisfério delimitado por inúmeros estratos propagadores da *(in) moralidade*.

A infância está absolutizada nesse terreno e escrita nesse espaço enrugado, estriado, todo ele demarcado. Então, a infância, enquanto invenção, terreno cercado e alicerçado por uma moral, está segmentarizada

² Durante algumas caminhadas na Vila, pudemos conversar com uma moradora da Rua 19 de Abril, que nos contou, de forma mais detalhada, as assombrações da sua rua. Algumas crianças, na escola, haviam feito referência a este fato, que assim pode ser resumido: nos dias santos (dias de santos da igreja católica), depois da meia noite, na Rua 19 de abril (rua onde ocorreram muitos assassinatos no passado), aparecem inúmeras assombrações, batidas nas portas, passos na rua, fogo e pedras surgindo do nada. Os moradores da Vila têm medo de circular nesta rua, nestas ocasiões. A moradora que nos esclareceu tal fato afirmou ter visto o demônio, nesta rua, durante a páscoa.

por inúmeros ordenamentos, classificações e sulcos, que vão compondo um jeito de ser na infância, como regra com que todos ali têm de viver.

O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os extratos que nos compõe. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente (DELEUZE & GUATTARI, 1995 p. 83).

Existem vontades subalternas que querem obedecer, cumprir e carregar, que colocam as meninas de volta ao lixão e que fazem dele o destino de seus moradores. Na miséria desses percursos, também existe uma vontade: a de *negar*, negar a vida.

Por outro lado, as crianças podem desfazer as demarcações, criar novos jeitos de ser, ou não ser o que está definido para elas, podem multiplicar todos os sulcos, fazendo pequeníssimas ramificações, perfurar todos os blocos sólidos e compactos da infância, enfim, fazer aguar, respirar. E, então, alisar todo o espaço de seu enrugamento moral. As crianças, assim como nós, podem criar os espaços; depende das ações, de algumas vontades, de alguns querereres, das suas surpreendentes e potentes experimentações.

É impressionante a capacidade que Chiquinha, aluna da escola da Vila, tem em buscar um lugar de *sobrevida*, de suporte inventivo, para um breve presente, mesmo quando ele é de dor:

Ah, quando meu pai me bate, eu olho para ele e penso: coitado do pai tem que me batê em mim porque não sabe falá com a gente, ele já virou! Eu vejo que na hora que ele tá me batendo, é um macaco. Então fico ali olhando com uns olhos grandes... um macaco andando de duas pernas... (risos). Meu corpo nem dói, é muito engraçado. O pai macaco, uhuhuhuhuhu! (risos).

A vontade, o poder sobre a vida não é sempre o mesmo, não sofre a varredura irreversível do destino. Chiquinha cria possibilidades mesmo onde ela é mais remota. Animaliza o inumano do pai, desfaz-se de seu lugar de filha e de sua vontade de ser amada e protegida e busca sobreviver a isso. Assim, busca na medida de sua dor, um momento de *sobrevida* e passa a depositar essa vontade, em um território que não seja essa infância que a vida lhe apresenta.

Diferentemente, existem vontades como a da Chiquinha, que querem subverter, criar, afirmar a vida, que desfazem o a priori para ir compondo ações que potencializem a vida. A negação e a afirmação qualificam a vontade.

A vontade é força. Sempre uma força remete a outra força. Sendo força que remete a outra, a vontade é ação. A vontade age através da ação, de duas formas que coabitam em cada ser: a força ativa e a reativa. Ao buscar romper com o estabelecido em nós, exacerbamos a força ativa.

Em um corpo, as forças superiores ou dominantes são ditas ativas, as forças inferiores ou dominadas são ditas reativas. Ativo e reativo são precisamente as qualidades originais que exprimem a relação da força com a força. As forças que entram em relação não têm uma quantidade sem que, ao mesmo tempo, cada uma tenha a qualidade que corresponde à sua diferença de quantidade como tal. Chamar-se-á de hierarquia a esta diferença das forças qualificadas conforme sua quantidade: forças ativas e reativas (DELEUZE, 1976, p. 33).

A força ativa é força de criação. Ela é afirmativa, uma força nobre, que brinda a vida, ama as alturas, supera-se e sucumbe para renascer. Tem o movimento, o novo, o diferente, o estrangeiro e o vôo livre como parceiros que a potencializam por instantes e a fazem viver.

A força reativa é ressentida: volta-se contra tudo o que é ativo. O ressentimento cria valores e conspira contra a vida, gerindo forças escravas, despotencializadas, fracas. Tem a obediência, a piedade, a culpa e o fato de carregá-los colados em si, de tal maneira que se tornam realidades de vida.

[...] o homem do ressentimento não é franco, nem ingênuo, nem honesto e reto consigo. Sua alma olha de través; ele ama os refúgios, os subterfúgios, os caminhos ocultos, tudo escondido lhe agrada como seu mundo, sua segurança, seu bálsamo; ele entende do silêncio, do não esquecimento, da espera, do momentâneo apequenamento e da humilhação própria (NIETZSCHE, 2009, p. 27).

Estamos sempre entre essas duas forças, parindo nossos atos, sendo gestados por eles, tecendo a vida ou seguindo o rebanho. O destino é talhado, esculpido, pré-moldado e pintado por essas forças. Perante a mesma matéria prima, podemos construir diferentes obras.

A potência ativa e reativa, que nos habita, está presente em nosso universo, compondo-o. A escola, a família, a moral, a mídia e as nossas afecções podem exacerbar uma e anestesiar outra. Quando a potência ativa está forte, o desejo ali se encontra fluido, criando movimentos potentes e propagando *religares*, que impulsionam a vida à busca de territórios férteis.

Na força, existe um impulso, uma ação e um poder. É o que Nietzsche (1978) chama de vontade de poder, uma vontade fundamental. A vontade de

poder nada tem a ver com a vontade de dominar, a vontade de ter o poder; diz respeito à força e ao poder na vontade.

É preciso pensarmos de forma nova sobre essas questões. Não estamos pensando binaridades; a força ativa faz o bem, a força reativa é ruim ou o liso bom e o estriado ruim; nem contrários à luta entre o liso e o estriado... nada disso! O que acontece é que forças coabitam nosso universo de existência. Vão de um a outro, passam entre um e outro, revezando-se. Estão compondo com a nossa vida. Forças existem na ação, no movimento, não pairam sobre nós e não nos pré-habitam. Estão presentes enquanto fabricamos a vida, a ação efetiva.

O que o mundo ocidental forjou e concebe é uma infância que tem seu espaço todo segmentarizado, marcado por binaridades, circularidades, linearidades, temporalidades lineares e já muito previamente definidas, numa lógica de aprisionamento, que territorializa a infância.

Mas as crianças podem ir construindo possibilidades. E essas segmentarizações não podem ser pensadas apenas com o peso de uma sentença, de uma tatuagem que vá nos catalogar pelo resto da vida. Afinal, nessa impossibilidade, nesta imobilidade, o destino se gruda, tornando-nos seres cercados e obedientes.

Os contos, as canções e as assombrações da Rua 19 de Abril vão constituindo a infância e engordando o peso moral, porque fazem da palavra que as dizem uma palavra-sentença. Utilizamos palavra-sentença, nesse contexto, com sentido da palavra de ordem, ou seja, não apenas como ordem, mas como atos que estão ligados ao enunciado por uma obrigação social (Deleuze & Guattari, 1995). Assim, passam a existir como verdades que ditam os comportamentos certos ou errados, aqueles que devem ser castigados, os que merecem elogios ou reforços, para que se repitam.

Chamamos palavras de ordem não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele. As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma “obrigação social” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 16).

Efetivando a palavra-sentença, tornando-a de ordem, podemos pensar a infância também por seus enunciados.

A palavra de ordem é, precisamente, a variável que faz da palavra como tal uma enunciação. “A instantaneidade da palavra de ordem,

sua imediatidade lhe confere uma potência de variação em relação aos corpos aos quais se atribui a transformação” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 21).

Certo dia, ao observarmos a aula do 3º ano fundamental da escola da Vila, Jaque nos disse o seguinte:

“-Profe, hoje eu plantei um pé de sujeira na minha casa!

- ‘como assim?’, pergunto

-‘Ah eu cai na frente da minha casa. ’

-‘e por que nasceu um pé de sujeira?’, pergunto.

-‘porque sô a sujeira... É a profe não sabe, eu sô vagabunda mesmo. Não gosto de obedecer, não gosto de i na missa, não gosto de fazer o trabalho de casa, de lavá roupa de cuidá do meu maninho... Só gosto de brincá, de ficá na rua com minhas amigas, de fazer caderno de recordação, disso... ’

-‘E por que um pé de sujeira?’, insisto.

-‘Ora porque eu sô suja mesmo, preguiçosa, malvada, Deus não gosta de mim, nem a professora, nem meu pai. O que foi? Só me olha? Eu não vou mudar mesmo, agora já virei assim... ’

Depois de um certo tempo, ela volta até minha classe, pega minha mão e diz:

-”posso sentá aqui do teu lado, eu tô com dor de corpo, e segura minha mão.”

Jaque parece repetir as palavras de ordem que a enquadram: pensa-se má, vagabunda, moralizada e se sabe desprovida do direito de brincar, de estar com suas amigas, o que lhe parece pertencer ao mal. Mas seu corpo dói. Essas coisas possuem um sentido para Jaque.

Mas o sentido foi construído, foi falado, sentenciado, enunciado e está em redundância; acontece porque estão juntos, sentido e ato. Acontecem um no outro. Não existem por criação, mas como sentença, então o corpo dói. Possuem um dever ser que impede a circulação, as novas vias, as criações, os afetos e perceptos de acontecerem, de (se) pensar. Então, julgamos, castigamos, culpamos, sofremos, marchamos em sulcos e morremos.³ É Jaque morre, faz a sentença acontecer na sua vida. Não nos valem da experimentação. Não aprendemos o devir que vai modificando o fluxo das afecções mutantes de nossos corpos, das possibilidades de criação da vida e

³ Morremos muito, demais em uma só vida. Morreremos por falta de vida. Morreremos porque acreditamos que nos espera um paraíso. Morreremos porque acreditamos que o corpo morre e a alma nos eterniza. Morreremos porque existe um perverso sabor cultuado de *sofrer um fim*, como se isso fosse nosso único possível.

mesmo das experimentações da morte. O poder que a moral exerce sobre nossos corpos produziu em nós um saber específico e é por conta desse saber que agimos sem pensar, em direção ao que achamos ser preciso. E, então, propagamos essas sentenças de mortes.

Mas existem movimentos entre o preciso e o devir, entre a moral e a criação, que são necessários considerar. Afinal, não estamos trabalhando com opostos ou binariedades, mas com composições que têm meios, pontas e ramificações.

As crianças, assim como nós, ao serem tocadas, afetadas por sentenças, produzem sentidos daquelas em si, compondo com seu corpo. Nessas transmutações, elas transformam os espaços estriados em espaços lisos. Nessa medida a sentença não é eterna em nós. Ela possui movimento, não está nos marcando para sempre. “A mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra, transformar as composições de ordem em composições de passagens” (Deleuze & Guattari, 1995). Na falsidade do imutável, do intransponível e da eternidade tatuada em nós, a moral e seu destino bebem água e se fortalecem para compor outros segmentos.

No conceito precarizado, moralizado e bestializado da infância, existem muitas crianças que se espremem.

Carlos sai espremido e nos mostra um lugar possível na criação. O professor de educação física entra na sala de aula, e a turma está agitada. Todos pedem que ele os deixe jogar futebol, mas o professor diz que o pátio está molhado e irão todos para sala de jogos, para jogar pingue-pongue. Ele começa a organizar a turma em duplas e coloca-as em fila para jogarem, até completar cinco pontos. Então, trocam de dupla. Mas o Carlos não quer jogar. Ele vê um pedaço de espuma que há no canto da sala, pega-o e segura com os braços erguidos acima da cabeça. Olha por uns instantes e então, vira cambalhotas e estrelinhas com a leveza de quem flutua. Levanta a cada expressão e agradece a uma plateia que existe só para ele. A sua dança acrobática dura muito tempo, vira as cambalhotas em cima da mesa, nos cantos, sai pela porta e vira no corredor. Não para nos obstáculos, mas faz deles algo a mais para sua dança. Não para porque não existe nada ali, nem os colegas, nem o professor, nem nós, nem as paredes, nem chão, nem limite. É um espaço que ele cria, e um tempo seu, sua plateia, sua pequena felicidade. Ele está de fato imperceptível, numa leveza própria, e ninguém o vê. Ele se ausenta para estar com sua multidão. Sua dança é linda, contagiante. Parece que ele se desdobra, multiplica-se e se faz tantos, muitos...⁴

⁴ Extrato do diário de campo em 19/11/2009, na escola da Vila, numa aula do 4.º ano do ensino fundamental.

Carlos alisa seu espaço, faz passagem e cria sua vida, inferiorizando os limites em favor da criação. Carlos se faz artista transmutado, multiplica-se e faz as ordens fugirem. O jogo de pingue-pongue, os pontos, a contagem até cinco, a fila, tudo foge, no entanto nada lhe falta, já que a potência o habita.

Mas, para esse cercado chamado infância, existe na criança uma falta, a que a torna um ser buscante, a falta de *adultisse*. A infância passa, então, a ser entendida como uma passagem para a vida adulta. O adulto é o ser pronto, acabado, produtivo e, portanto, adquire uma importância maior em nossa sociedade. Crianças são impotentes, improdutivas e não estão completas e acabadas, embora consumam e consomem muito, por isso devem obedecer.

A criança só adquire importância social quando recebe o perverso título de *futuro, de adulto do amanhã e, principalmente, quando consome*. Perverso porque a coloca na mira de um novo ser, tornando-a produto, efeito e produção. Sendo futuro, ela precisa ser moldada, construída e produzida. O mundo ocidental vê no futuro a realização do paraíso nunca alcançado e faz dele seu mais sedutor projeto.

Não estando pronta, sobre a criança pesa essa *falta de adultidão* e ele parece ser um forte sentido que a infância adquire ao mesmo tempo incompleta e consumidora. Dependente, desprovida da vontade, com um comportamento para ser ensinado e moldado, a criança de tudo pode ser culpada ou perdoada. Em verdade, *ela não sabe o que faz, diz ou pensa*. Colocada em lugar de despotência perante a vida, são os adultos que sabem o que é bom para elas. É como se o presente lhes fosse subtraído sob a promessa de um futuro feliz e realizável, em que poderiam, enfim, ser alguém, ou ser uma subjetividade em ação com a vida. Mas esse peso do futuro, associado ao roubo do presente, produziu uma infância a mercê da adultice ressentida. O mundo, então, deve ser resolvido, salvo e instituído a partir daquele que ainda não é, mas que um dia terá o papel “sublime” de o ser e o ser corretamente.

E esse lugar da infância produz frutos importantes no mercado de consumo. A criança consome produtos, consome signos e consome infância, mas de fato não a vive. Essa infância nos faz pensar na possibilidade dos devires, de forma que possa existir *a infância dê-cercada*, não só na *Vila da Divisa*, mas nos diversos contextos habitados por essa potencialidade chamada infância.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*, vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: Filosofia Prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. *Espinoza e os Signos*. Porto: Rés Editora, 1970.

_____. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999. (TRANS.)

_____. *Nietzsche e a filosofia*. Porto: Rés-Editora, 2001.

GRIMM. *Um tesouro de contos de fadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

KEIL, Ivete. M. *O avesso da Memória: especulações sobre a infância republicana em Porto Alegre*. Mimeografado, s.d.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polémica*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *Os Pensadores. Obras Completas*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

WALT DISNEY. *Pinóquio*. São Paulo: Nova Cultural, 19-49 p.: il. (Clássico Walt Disney).

PLATÃO. Livro VII. In: *A República de Platão*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

ROCHA, Ruth. *Joãozinho e Maria*. Ilustrações Wilma Martins. Editora FTD, 1997.

SAND, ELOS. *A oncinha ambiciosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

SMOLKAN, Neide. *Esopo: fábulas completas*. São Paulo: Moderna, 1998.

A ARTE COMO PROVA DA IMANÊNCIA HUMANA: UM DIÁLOGO COM O PRÓLOGO DA *ESTÉTICA I*, DE LUKÁCS¹

José Deribaldo dos Santos
Frederico Jorge Ferreira Costa

1 INTRODUÇÃO

A partir de uma análise imanente, este trabalho pretende dialogar com o *Prólogo da Estética I* de Georg Lukács, apresentando as principais categorias do texto introdutório à pesquisa sobre estética realizada pelo filósofo húngaro. Para tanto, serão levantadas algumas teses lukacsianas sobre os distanciamentos e as aproximações entre ciência, religião e arte, além das relações desses complexos sociais com o solo do cotidiano. Com aporte nos conceitos de antropomorfização, desantropomorfização, imanência e transcendência, o filósofo da Escola de Budapeste busca identificar, com base nas mediações obtidas a partir da centralidade do trabalho, os tipos de reflexos existentes na vida cotidiana e como alguns desses reflexos se diferenciam dos demais até atingir determinado grau de objetividade superior.

Há muitas justificativas para a realização desta exegese. Basta mencionar o fato da inexistência, até então, da tradução para o português da grande *Estética* de Lukács – livro que adianta reflexões, conforme indica Tertulian (2008), de basilar importância para o marxismo do século XX. Outro motivo é a retomada de um conjunto de reflexões sobre a problemática arte-educação, o que, no ponto de vista desta comunicação, exige uma fundamentação científico-estética bem elaborada como a que é dada por Lukács.

A *Estética* foi a última obra publicada em vida por este autor. A primeira das três partes do projeto inicial dessa vasta obra veio a público no ano de 1963. Dividida em dois grandes volumes, esta foi impressa em alemão com título “*Ästhetik: Die Eigenart des Ästhetischen*” e editada pela Hermann Luchterhand Verlag GmbH da cidade de Berlim.

¹ Este texto é fruto das reflexões produzidas a partir de 2009, no grupo de estudos *Trabalho, educação, ciência e arte no cotidiano do ser social*, bem como das discussões realizadas na disciplina *Ontologia e estética*, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, nos semestres 2011.2 e 2012.1. Essas atividades foram coordenadas pelo professor Deribaldo Santos e desenvolvidas em articulação com Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO).

Este ensaio se valeu da tradução espanhola feita por Manuel Sacristán (1925-1985)², editada pela Ediciones Grijalbo-Barcelona e publicada 2 anos após a edição alemã. Com o título *Estética I: la peculiaridad de lo estético*, diferentemente daquela publicação, a tradução de Sacristán é composta por quatro partes, assim distribuídas: Volumen I – *Cuestiones preliminares y de principio*; Volumen II – *Problemas de la mimesis*; Volumen III – *Categorías psicológicas e filosóficas básicas de lo estético*; Volumen IV – *Cuestiones liminares de lo estético*.

O universalismo e o modo histórico-sistemático hegeliano é reconhecido por Lukács. Já no prefácio da obra, o esteta marxista revela que, desde a estética hegeliana, não houve outro filósofo que tentasse sistematizar a essência da estética. Não obstante, o autor húngaro questiona a fundamentação baseada no idealismo filosófico, fazendo-o romper com as definições mecânicas e hierárquicas propostas por Hegel (1770-1831).

Lukács iniciou sua carreira como crítico literário e ensaísta, buscando fundamentação teórica a princípio na estética de Kant (1724-1804), em seguida na de Hegel. No intervalo de 1911-1912, esteve em Florença, onde iniciou a elaboração do primeiro plano de uma estética sistemática – este plano foi concluído em 1914, quando ele já estava na cidade de Heidelberg. Com o fato de a obra tomar inclinação contra o idealismo filosófico – crítica que também recai sobre sua própria obra juvenil – provoca certa contenção na continuidade do projeto. Nesse período inicia-se a Primeira Guerra Mundial. Alguns anos depois, por volta de 1930, ao tornar-se marxista, Lukács retoma os estudos sobre questões artísticas, porém agora não pensa mais em uma estética sistemática. Apenas duas décadas depois disso, é que o sonho juvenil de escrever uma estética retorna ao horizonte do autor. Entretanto, como registra com entusiasmo o esteta, o retorno dá-se sobre uma concepção e método que possibilitam ao pesquisador uma real abrangência do problema da estética.

Sobre a divisão de sua *Estética*, Lukács relata, segundo comentário de Sacristán (1965), que a primeira parte comporta um esboço geral, tendo como objeto descobrir os caracteres da vida cotidiana, base para as categorias do estético. A segunda deveria especificar essas categorias, com o intuito principal de detalhar a estrutura da obra de arte. Finalmente, caberia à terceira parte esclarecer a presença real dessa estrutura na vida cotidiana.

Por constituir um todo fechado com plena compreensão leitora, sem carecer, portanto, de se conhecer as partes seguintes, Lukács justifica que a *Estética I* se faz compreensível sem as outras duas partes posteriores.

² As traduções aqui encontradas são frutos do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) que, por sua vez, nasceu das pesquisas desenvolvidas pelo IMO (ver nota de rodapé n° 1).

Esse abandono do projeto inicial causou inúmeras especulações. As indicações de Frederico (2005) servem de esclarecimento sobre o interrompimento da construção de uma estética monumental e completa. Para este autor, as evidências dos estudos lukacsianos apontam que suas investigações ontológicas no campo da estética levaram-no – como diria o próprio Lukács – a tropeçar nas cercanias da ética, surgindo assim, a necessidade de se buscar uma fundamentação teórica para isso. Com mais de 80 anos, almejando escrever uma análise sobre ética, buscou, destarte, uma fundamentação ontológica para melhor compreender o ser social. O filósofo, portanto, até as vésperas de seu falecimento, produziu compulsivamente sua grande *Ontologia*. Essa obra, a partir das notas em alemão e ainda inacabada, foi publicada em italiano, 5 anos após sua morte.

2 HÁ UMA ESTÉTICA MARXISTA? O MÉTODO COMO RESPOSTA

Para Lukács, seu texto não significa um marco de originalidade em relação ao método. Seus estudos, ao contrário, não pretendem ser mais do que uma aplicação, ainda que o mais correta possível, do método marxiano aos problemas da estética. Mesmo sustentando que o marxismo tem uma estética própria, Lukács prefere problematizar melhor essa questão polêmica. Para o esteta húngaro, a razão da controvérsia em torno dessa sua posição é que antes de Lênin (1870-1924) o marxismo limitou-se, quase exclusivamente, aos problemas do materialismo histórico, inclusive entre os seus maiores representantes teóricos, como Plekhanov (1856-1918) ou Mehring (1846-1919). Apenas posteriormente a Lênin, o materialismo dialético voltou, novamente, a ser situado no foco de interesse de seus grandes pensadores.

Ao se provar essa sistemática conexão, ainda não se resolve a questão, muito menos se esclarece plenamente a problemática da existência ou não de uma estética no interior do marxismo. Pois, se nas reunidas e sistematizadas sentenças dos clássicos marxistas já continha explicitamente elementos de uma estética, ou pelo menos sua esquematização, faltando apenas um bom texto de enlace, que permitisse ordenar o uso dela, faltava-lhe, porém, uma situação real comprovadora de sua existência. Mesmo assim, escreve Lukács (1965, p. 15):

Por isso Mehring – que, por demais, baseava sua estética em *Kritik der Urteilskraft* (Crítica da Faculdade de Julgar, de Kant) –, não pode encontrar, nas divergências entre Marx-Engels e Lassalle, mais do que um choque de tentativas de gosto subjetivo. Controvérsia que, há muito tempo já foi esclarecida. Desde o agudo estudo de M. Lifschitz acerca do desenvolvimento das concepções estéticas de Marx, desde sua

cuidadosa coleção e sistematização das dispersas sentenças de Marx, Engels e Lênin sobre questões estéticas, não podem subsistir dúvida alguma acerca da conexão e a coerência destas ideias.

Assim, Lukács reapresenta a paradoxal situação em que se encontra: há e não há uma estética marxista! Por um lado, observa-se a herança dos clássicos e, por outro, há que conquistar essa estética, criá-la inclusive a partir de investigações autônomas concomitantemente a um resultado que não pode ser, senão, expor para fixar conceitualmente algo que já existe de acordo com a ideia. Contudo, tal paradoxo irá se dissipar quando a problemática for considerada à luz do método da dialética materialista.

Para o autor: “O arcaico sentido literal da palavra ‘método’, é indissolavelmente enraizado com a ideia de caminho de conhecimento, contém, com efeito, a exigência, posta ao pensamento, de recorrer a determinados caminhos para alcançar determinados resultados.” (LUKÁCS, 1965, p. 16). Como os resultados presentes só nos é possível aparecer como metas desses caminhos e a sua direção está contida, com evidência indubitável da totalidade, não se pode abrir mão da imagem do mundo iluminada pelos clássicos do marxismo, compromissada em aclarar qualquer problema, partindo de uma visão de totalidade. Portanto, embora não seja de um modo imediato a partir de uma olhada pura e simples, o materialismo dialético indica claramente os caminhos e quais os recursos para levar a realidade objetiva a um conceito, em sua completa e verdadeira objetividade, aprofundando até a essência de um determinado território, de acordo com a verdade objetiva do que se quer conhecer.

Com efeito, apenas realizando esse método, orientado pela própria investigação, é que o caminho pode oferecer a possibilidade de se tropeçar com o que se busca, de construir corretamente a estética marxista ou, ao menos, aproximar-se da sua essência verdadeira. Fracassará quem conservar a ilusão de poder, com uma simples interpretação de Marx (1818-1883), reproduzir a realidade e, ao mesmo tempo, a concepção dela dada pelo filósofo alemão. Isto é, os objetivos apenas serão alcançados mediante considerações sem preconceito sobre a realidade, bem como mediante sua elaboração com os métodos descobertos por Marx: fiéis à realidade e fiéis ao marxismo. Para Lukács, a fidelidade ao marxismo significa que, ao mesmo tempo, se está dando continuidade às grandes tradições do domínio intelectual da realidade social.

Posicionando-se, nesse sentido, Lukács não considera sua investigação com pretensão de originalidade. Para ele, sua pesquisa deve todos os meios utilizados ao estudo da obra de Marx e de seus seguidores. O esteta adverte, no entanto, que sua declaração de fidelidade ao marxismo autêntico, não

elimina de sua estética, seja em todos os seus elementos e em sua totalidade, ser resultado de uma investigação autônoma.

Lukács considera imprescindível esclarecer a origem da ruptura do marxismo com as grandes tradições do pensamento humano. Processo esse, fruto do período estalinista e, de modo especial, posto a cabo por intermédio de Zhdhanov (1896-1948). A partir dessa ruptura, passou-se a acentuar somente a separação da dialética de seus precursores mais desenvolvidos, como Aristóteles (384-322 a.C) e Hegel. Essa posição poderia até ser considerada, de forma relativa, justa, inclusive como necessária e útil, sempre que não se destacasse, de modo antidialético, radicalmente unilateral, metafisicamente, ignorando assim, o momento de continuidade e desenvolvimento mental dos homens.

A realidade e, por isso, também seu reflexo e reprodução mental, segundo argumenta o filósofo húngaro, encontra-se em unidade dialética de continuidade e descontinuidade, de tradição e revolução, de transições paulatinas e saltos. Ainda sobre esse debate, Lukács (1965, p. 17) pondera escrevendo:

O próprio socialismo científico é algo completamente novo na história, porém consoma, sem impedimento, ao mesmo tempo, um milenário desejo humano, aquele a qual haviam aspirando os melhores espíritos. Tal é também a situação quando se trata da captação conceitual do mundo pelos clássicos do marxismo. A verdade profunda do marxismo, que nem os ataques nem o silêncio podem rachar, consiste entre outras coisas que, com sua ajuda, podem se manifestar os fatos básicos, antes ocultos, da realidade da vida humana, tornar-se conteúdo da consciência dos homens. O novo cobra assim um sentido duplo: a vida humana consegue um novo conteúdo, um novo sentido, a consciência da realidade do socialismo, antes inexistente, e, ao mesmo tempo, a desfetichização conseguida pelo método marxista, a investigação e seus resultados, põe sob uma nova luz o presente e o passado, revelando a existência humana que se acreditava conhecida.

Desse modo, fica clara a necessidade de se compreender todos os anteriores intentos de captar essa existência em sua verdade, porque conseguem um sentido completamente novo. A compreensão das tendências do que já foi produzido, o conhecimento do presente e a perspectiva de futuro, imbricando o intelecto com a prática, encontram-se numa indissolúvel interação. Ao se reduzir o novo a uma diversidade abstrata, a sua acentuação unilateral e do que o separa do presente e do passado levanta o perigo de estreitar e empobrecer todo o concreto ricamente determinado nele existente. A comparação da característica da dialética dada por Lênin com a que seguiu Stalin (1878-1953) mostrou claramente as consequências dessa diferença

metodológica. Somam-se a isso, as numerosas tomadas de posição pouco razoáveis a respeito da heresia hegeliana que deram lugar a pobres entendimentos, às vezes espantosos, das investigações lógicas derivadas das aventuras stalinistas.

Nos autênticos clássicos do marxismo, não há registro dessa contraposição metafísica entre o velho e o novo. A relação entre ambos se realiza claramente nas proposições produzidas pelo desenvolvimento histórico-social, fazendo manifestar-se a verdade. Para Lukács, esse método é talvez mais importante para a estética do que para outros campos. Ao optar por essa perspectiva metodológica, ele está convencido de escolher a única forma correta para se analisar a realidade, não só a estética.

Como prova a esse argumento, Lukács (1965, p. 18) aponta que sua análise mostrará, com especial clareza, “[...] que a consciência explícita do praticamente realizado no terreno do estético foi deixado sempre por trás do dito resultado prático.” É por esse motivo que os poucos pensadores que chegaram relativamente perto a alguma nitidez sobre os autênticos problemas da estética têm uma extraordinária importância. Por outro lado, muitas vezes pensamentos aparentemente distantes, ideias éticas ou filosóficas, por exemplo, são importantíssimas para a compreensão dos fenômenos estéticos. Para não antecipar questões sem tempo, o autor diz limitar-se a indicar que a construção, bem como os detalhes de execução de seu livro, dependem do modo mais profundo aos resultados conseguidos por pesquisas antecedentes. Entre os realizadores dessas investigações, não apenas em seus escritos diretamente relativos à estética, mas na totalidade de suas obras, Lukács aponta, com apoio no método de Marx, a leitura feita em Aristóteles, Goethe (1749-1832) e Hegel.

Com essa metodologia, o autor pretende esclarecer o lugar do comportamento estético na totalidade das atividades humanas, das relações entre os homens com o seu entorno, bem como a relação entre as formações estéticas que daí resultam, a estrutura categorial de forma, conteúdo, entre outros modos de relações com a realidade objetiva. O comportamento cotidiano do homem, mesmo sendo o começo, o meio e, ao mesmo tempo, o fim de toda atividade humana, campo de peso central para a compreensão dos modos de relações mais elevadas e complicadas, continua ainda em grande parte sem ser estudado.

Lukács justifica sua posição, argumentando em favor das considerações contidas em sua estética, afirmando que suas ponderações se dirigem ao conhecimento da peculiaridade do estético. Desse modo, como a vida humana é uma realidade contraditoriamente unitária e se encontra nas inter-relações sociais, a essência do estético não pode ser entendida, nem mesmo de forma aproximada, se não for em constante comparação com os

demais modos de reações humanas. Para ele, a comparação mais importante é com a ciência. Contudo, é imprescindível estudar as relações da estética com a ética e com a religião. O autor defende que até mesmo os problemas psicológicos que se estabelecem, nesse contexto, resultam necessariamente de posições que apontem para o específico da positividade estética.

Como exemplo da inseparabilidade da estética aos demais campos da vida social, ao se referir à vida cotidiana, Lukács ilustra que se a cotidianidade fosse representada por um grande rio, poderia ser dito que dessas águas se desprendem em formas superiores de recepção e reprodução da realidade, a ciência e a arte, por exemplo,

[...] e essas se diferenciam e se constituem de acordo com suas finalidades específicas, e alcançam sua forma pura nessa especificidade – que nasce das necessidades da vida social – para logo, em consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos homens, desembocar novamente na correnteza da vida cotidiana. Essa, por sua vez, se enriquece constantemente com os resultados superiores do espírito humano, assimila-o as suas necessidades cotidianas práticas, dando assim lugar a questões e a exigências que originam ramificações de formas superiores de objetivação. (LUKÁCS, 1965, p. 11-12).

Nesse processo, destarte, faz-se necessário o estudo detalhado das complicadas inter-relações entre a consumação imanente das obras científicas e artísticas e as necessidades sociais que delas são despertadas, bem como aquelas que ocasionam sua origem. Somente a partir da dinâmica, da gênese, do desenvolvimento, da autonomia e da raiz da humanidade é possível se perseguir as peculiares categorias e estruturas das reações científicas e artísticas do homem e da realidade.

Ainda sobre o método, Lukács indica ser necessário verificar o desdobramento dialético, a separação e a reunião de múltiplas, contraditórias, convergentes e divergentes determinações de objetividade e de suas reações, pois a simples exposição exige um método específico. O autor é cuidadoso ao apontar que sua atenção para com um esquema de princípios básicos não significa fazer apologia ao modo particular de exposição. Ele declara que entende os limites e defeitos dessa opção, assumindo a responsabilidade pela intenção. Adverte sobre isso, esclarecendo que não tem como julgar, naquele momento, se suas realizações são acertadas ou não. Por isso alerta que dirá algo apenas sobre seus princípios, os quais são arraigados na dialética materialista. A exposição escolhida, portanto, é uma clara ruptura com os expedientes formais de exposição, que comumente são baseados em definições, delimitações e divisões mecânicas. No caso da exposição adotada na *Estética* – cuja realização consequente transita em campo de grande

amplidão, procurando abarcar objetos e determinações aparentemente dispersas – o autor enfatiza apenas que a adoção ao materialismo histórico e dialético conseguirá contemplar o que se pleiteia mostrar.

Para demonstrar essa opção, Lukács explica que quando se parte do método das determinações em contrapartida às suas definições, o apelo segue aos fundamentos reais e verdadeiros da dialética: a infinitude extensiva e intensiva dos objetos e de suas relações. O esteta alerta para o fato de que qualquer intenção de se captar de forma intelectual essa infinitude, o resultado sempre sofrerá de algum tipo de insuficiência. A definição, entretanto, será responsável por fixar sua própria parcialidade como coisa definitiva, outrossim, violentará o caráter fundamental dos fenômenos. A determinação, por seu turno, desde o início deve ser considerada como algo provisório, que necessitará de complementação, como coisa que verdadeiramente precisa ser continuada, desenvolvida, elevada. Isto é:

[...] quando, nesta obra, se toma um objeto, uma relação entre objetividade, uma categoria e, mediante sua determinação, se ilumina com a conceitualidade e a conceituabilidade, se busca sempre e se pensa sempre uma coisa dúplice: caracterizar o objeto de modo que possa ser identificado sem confusões, porém não se pretende que o ser-conhecido tenha já que encontrar a esse nível a sua totalidade, de tal forma que já estivera justificado parando definitivamente neste ponto. Somente é possível cercar-se do objeto paulatinamente, passo a passo, contemplado-o em diversos contextos, em relações variadas com objetos diversos, de tal modo que a determinação inicial, embora não se destrua – pois nesse caso seria falsa –, vai-se enriquecendo constantemente e vai aproximando-se à infinitude do objeto ao que se orienta; é, por assim dizer, um processo de astúcia. (LUKÁCS, 1965, p. 29).

Esse processo de astúcia tem rebatimento nas mais diversas dimensões da realidade reproduzida intelectualmente. Por esse motivo, tal processo somente pode ser considerado fechado de modo relativo, jamais definitivamente estanque. Com efeito, quando essa dialética é empregada corretamente há a produção constata de um progresso de iluminação prenhe das determinações do que se pesquisa e de sua conexão sistemática. É por isso que não se deve confundir o retorno da determinação, que necessariamente retorna rico em constelações e dimensões distintas, com uma simples repetição. Pois o progresso alcançado não é apenas um mero avanço, tampouco um aprofundamento progressivo na essência do objeto que se procura entender. Se esse ir e vir até o objeto for realmente conquistado com a verdadeira dialética, obrigatoriamente, aclarará com nova luz sobre o percurso no passado, no que já foi anteriormente percorrido e, assim, haverá

transmissão e evolução em um sentido mais profundo do objeto em investigação.

3 ANTROPOMORFIZAÇÃO *VERSUS* DESANTROPOMORFIZAÇÃO: INICIANDO O DEBATE SOBRE A DIALÉTICA EXISTÊNCIA-CONSCIÊNCIA

Lukács inicia seu debate direcionando o ponto modal contra o idealismo filosófico. Pela natureza do tema, no entanto, está fora do enfoque da obra a polêmica gnosiológica contra aquele idealismo. O interesse está focado nas questões específicas nas quais o idealismo filosófico acaba por obstaculizar o entendimento conceitual adequado para as situações objetivas, especificamente do campo da estética. Lukács entende ser importante registrar a hierarquia formada por toda estética idealista. Para essa concepção, as formas de consciência são os agentes últimos formadores dos princípios que determinam a objetividade de todos os objetos estudados. Desse modo, sintetiza o autor, “[...] aquelas formas da consciência têm por força que reivindicar o papel de juízes supremos da ordem intelectual e construir hierarquicamente seu sistema.” (LUKÁCS, 1965, p. 19). Ele prossegue, lembrando que cada hierarquia concreta é historicamente muito diferente de outras. Somente interessa, porém, a natureza essencial dessas hierarquias, pois elas falsificam os objetos, bem como as relações.

É importante o registro enérgico de que no materialismo “a prioridade do ser é antes de tudo uma questão de fato: existe ser sem consciência, porém não há consciência sem ser.” (LUKÁCS, 1965, p. 19). Contudo, motivado por um corrente mau entendimento, às vezes se defende que a imagem do mundo, própria do materialismo, seria também de caráter hierárquico. No materialismo, mesmo se considerando aquele fato, não quer dizer, jamais, a existência de uma subordinação hierárquica da consciência ao ser. O simples fato do trabalho serve como prova concludente do contrário. Essa prioridade e seu reconhecimento concreto, teórico e prático, pela consciência, criam ao final a possibilidade de que a consciência domine realmente o ser. Quando o materialismo histórico afirma existir prioridade do ser social frente à consciência social, trata-se simplesmente do reconhecimento de uma questão de fato.

A prática social orienta-se também para dominar o ser social. O fato de que, no curso da história, isso não tenha se realizado, a não ser de forma muito relativa, não cria uma relação hierárquica entre ser e consciência. Isso apenas seria provável quando determinada sobre as condições concretas nas quais seria possível uma prática eficaz. Nesse caso, certamente, estaria

determinado ao mesmo tempo seus limites concretos, ou seja, aquele ambiente de jogo e desenvolvimento que o ser social de cada situação oferece à consciência. Manifesta-se nessa relação, uma dialética histórica, jamais uma hierarquia. Como forma ilustrativa a suas argumentações, Lukács (1965, p. 20) expõe o seguinte exemplo:

Quando um pequeno barco sucumbe diante de uma tempestade que um navio de motor poderoso superaria sem dificuldades, manifesta-se a superioridade real do ser ou a limitação da consciência, própria da sociedade que se aborda, relativa do ser, porém não uma relação hierárquica entre homem e as forças naturais; e isto tanto menos quanto o desenvolvimento histórico – e, com ele, o crescente conhecimento da verdadeira natureza do ser – produzindo um constante aumento das possibilidades de domínio do ser pela consciência.

O idealismo filosófico não tem como enxergar o mundo como um fato concreto. Sua concepção localiza a imagem do mundo de uma forma completamente distorcida. Para o idealismo, não são as reais mudanças correlacionadas às forças que produzem, em cada caso, superioridades ou inferioridades na vida. Para os idealistas, a existência de uma hierarquia fixa das potências conscientes são aceitas como afirmações válidas. Elas não apenas são as produtoras, como também ordenam as formas da objetividade, bem como as relações entre os objetos que, ademais, encontram-se já numa ordenação hierárquica entre elas.

Qualquer conhecedor de Hegel entende que, em seu sistema, a arte está correlacionada com a intuição, a religião com a representação, e a filosofia com o conceito. Concebendo-as ainda com rigidez para essas formas da consciência; formulando, portanto, uma precisa hierarquia “eterna” e indestrutível, Lukács lembra que, no jovem Schelling (1775-1854), essa hierarquia não mudaria, mesmo tendo este filósofo concedido à arte um lugar contraposto ao definido por Hegel.

Para o esteta húngaro, a confusão idealista deu origem a pseudoproblemas que desde Platão (348-347 a.C) vêm dificultando o entendimento metodológico de todas as estéticas. Essas deformações da relação da arte com a natureza, com a religião, com a ciência, entre outros complexos, produzem problemas das formas da objetividade, das categorias. A supraordenação e a subordinação hierárquica da arte a outras formas da consciência impõem ao pensamento que se separe do estudo das peculiaridades específicas dos objetos, reduzindo-os a um denominador comum, geralmente inadmissível, com objetivo de poder compará-los, mesmo estando dentro de uma hierarquia, e de poder também inseri-los em um nível desejado dessa ordem hierárquica.

De forma completamente contraposta, a filosofia materialista considera que as formas da objetividade, as categorias correspondentes aos objetos e suas relações, não são produtos de uma consciência criadora, como faz o idealismo. Para o materialismo, há nelas uma realidade objetiva que existe independentemente da consciência. Por isso, todas as divergências e contraposições, que se apresentam os diversos tipos de reflexo do real, desenvolvem-se no marco dessa realidade material e formalmente unitária.

Desse modo, ganha tessitura a ruptura com todo e qualquer idealismo filosófico. De forma ainda mais clara, esse rompimento se dilata quando Lukács resume seu ponto de partida, que parece óbvio e até trivial, mas que apresenta amplas consequências. Isto é, a concepção da “[...] arte como um modo peculiar de manifestação do reflexo da realidade, modo que não é mais que um gênero das universais relações do homem com a realidade, onde aquela reflete esta” (LUKÁCS, 1965, p. 21). Uma das teses centrais e decisivas desta concepção estética é a defesa de que “todas as formas de reflexo – as que analisamos acima de tudo as da vida cotidiana, a da ciência e a da arte – reproduzem sempre a mesma realidade objetiva” (LUKÁCS, 1965, p. 21). Porém, para que se possa compreender corretamente essa complicada dialética, baseada na unidade da unidade e da diversidade é preciso começar por se contrapor radicalmente com a falsa noção da existência de um reflexo mecânico, fotográfico. Se por sobre essa base se fundamenta e crescem as diferenças, então todas as formas específicas vão ser deformadas subjetivamente a partir dessa única reprodução “autêntica” da realidade. Com efeito, a diferenciação conterá um caráter secundário nada espontâneo, mas consciente e intencionado.

O esteta apoia-se nas características adaptativas que o homem possui para solidificar sua tese sobre o reflexo. Para ele, “[...] a infinidade intensiva e extensiva do mundo objetivo impõe, não obstante, a todos os seres vivos, e acima de tudo ao homem, uma adaptação, uma seleção inconsciente no reflexo.” (LUKÁCS, 1965, p. 22). Essa seleção que, segundo o autor, se processa sem preconceito de seu caráter fundamentalmente objetivo, apresenta um componente subjetivo ineliminável e condicionado de forma meramente fisiológica ao nível animal, e no homem de modo social, causado por influência direta do trabalho, quando de seu enriquecimento, de sua difusão, de seu aprofundamento, entre outras possibilidades das capacidades humanas de refletir a realidade ao seu entorno.

A diferenciação, portanto – e não poderia ser de outro modo – é acima de tudo nos campos da ciência e da arte, um produto do ser social, das necessidades nascidas do homem, de sua adaptação ao que está em sua volta, da interação sempre crescente de suas capacidades aliada à necessidade de estar à altura de novas tarefas. O processo de adaptações ao novo realiza-se

diretamente no indivíduo humano de forma fisiológica, bem como de modo psicológico. Porém, desde o início, passam a cobrar generalizações sociais. Isso ocorre porque as novas tarefas, as novas e oscilantes circunstâncias, apresentam natureza geral (social) e não admitindo, salvo no marco do ambiente social, variantes subjetivo-individuais.

Insistir na explicação das características essenciais específicas ao reflexo estético da realidade se justifica por esse assunto ocupar decisiva importância qualitativa, assim como quantitativa na *Estética* de Lukács. De acordo com a intenção básica de sua obra, segundo declara o filósofo, sua investigação é de natureza filosófica, ou seja, concentram-se sobre as seguintes questões: “[...] que formas, relações, proporções, etc., específicas, recebem a positividade estética o mundo das categorias, comum a todo reflexo?” (LUKÁCS, 1965, p. 22). Será necessário pesquisar também as questões de cunho psicológico, estudadas em um capítulo especial (o décimo primeiro). O autor sente a obrigação de destacar já no *Prólogo*, pois a intenção filosófica básica lhe força:

[...] a considerar nas artes, acima de tudo, as características estéticas comuns do reflexo, embora, de acordo com a estrutura pluralista da esfera estética, tem-se em conta, na maior medida possível, a particularidade das diversas artes ao tratar dos problemas categoriais. (LUKÁCS, 1965, p. 22).

A forma eminentemente peculiar de manifestação do reflexo da realidade em artes, como a música e a arquitetura, obriga o autor a dedicar a esses campos especiais um capítulo próprio (o décimo quarto). Sua intenção é aclarar as diferenças específicas, de tal forma que as próprias diferenças confirmem os princípios estéticos gerais.

Para a concepção do idealismo, mesmo aquele que se apresenta com mais consequência, por ter origem hierárquica estabelecida na conexão de um mundo ideal, qualquer forma de consciência que seja importante na existência humana, acaba por possuir uma essência “atemporal”, “eterna”. Ao passo que as concepções estéticas são susceptíveis de tratamento histórico, suas formas trafegam para um marco meta-histórico, passando a um ser na “atemporalidade”. Essa posição, entretanto, aparentemente de método formal, muda inevitavelmente para uma posição de conteúdo, transformando-se em elemento de concepção de mundo. Dela se tira seu equívoco mais comum sobre o estético: que este tipo de reflexo pertence à essência do homem, valendo para a criação e para a recepção. Pois esse reflexo estaria determinado do ponto de vista do mundo ideal ou partindo-se do Espírito do Mundo, antropológica ou ontologicamente.

As considerações materialistas de Lukács se contrapõem fortemente a essa concepção. A objetiva manifestação dos distintos tipos de reflexo da realidade está submetida a mudanças ininterruptas, que apresentam direções muito determinadas. A realidade é histórica e existe de acordo com sua essência objetiva. A partir desse fato, todas as determinações históricas, de conteúdo e de formas que aparecem nos diferentes reflexos são aproximações mais ou menos adequadas a este aspecto da realidade objetiva. Uma autêntica historicidade, porém, não pode consistir somente em uma mera alteração de conteúdos e de formas imutáveis, sobre categorias também inalteráveis. A dialética indica, com precisão, haver mudança permanente dos conteúdos nas formas que se influenciam mutuamente. Esse movimento ocasiona deslocamentos de funções no sistema categorial e, a partir de certo nível, inclusive transformações propriamente ditas, causa o desaparecimento de velhas categorias com o surgimento de outras novas. A historicidade da realidade objetiva tem como consequência, portanto, determinada historicidade da doutrina das categorias.

Nesse contexto, certamente, como orienta Lukács, é preciso ter atenção para não se confundir transformações objetivas com subjetivas. Pois, embora se possa pensar em última instância que a natureza também tenha que se conceber historicamente, as etapas da história da natureza são de tão grande dimensão temporais que suas transformações objetivas apenas contam para a ciência. Verdadeiramente importante é a história subjetiva dos descobrimentos de objetividades, relações e de conexões categoriais. Somente para a biologia será possível o estabelecimento de um ponto de inflexão sobre a origem das categorias objetivas da vida; ao que se refere, pelo menos, na parte já conhecida do universo e, em consequência disso, apresentar uma gênese objetiva. Quando o elemento tratado é o homem e a sociedade humana, a situação é qualitativamente diversa.

Nas relações humanas, há que se considerar constantemente a existência de uma gênese, formada de concretas categorias e de conexões categoriais impossíveis de serem “deduzidas” simplesmente da “[...] mera continuação do processo ocorrido até umas e outras, cuja gênese, portanto, esboça especiais exigências ao conhecimento.” (LUKÁCS, 1965, p. 24). O cuidado que se precisa ter, no entanto, se refere à separação da investigação histórico-genética da pesquisa filosófica do fenômeno surgido em cada caso. Lukács sugere que, se isso for feito com pretensão metodológica, haverá deformações dos fatos. O autor alerta para o fato de que apenas é possível uma investigação com êxito, se a análise das estruturas categoriais estiver unida com uma explicação genética. Como diz ele: “A verdadeira estrutura categorial de cada fenômeno desta classe está vinculada de modo mais íntimo com seu gênese.” (LUKÁCS, 1965, p. 24). Como exemplo para assegurar

suas ponderações, o filósofo se utiliza de Marx. Para Lukács (1965, p. 24), a dedução do valor no início de *O capital* serve de ilustração-modelo do método histórico-sistemático:

Esta obra procura realizar essa vinculação dos dois aspectos em suas exposições concretas acerca do fenômeno básico do estético e em todas suas ramificações e questões de detalhe. E esta metodologia muda também em concepção do mundo porque supõe uma ruptura radical com todas as concepções que vêm na arte, no comportamento artístico, algo ideal, supra-histórico ou, pelo menos pertencente ontológica ou antropológicamente à “ideia” do homem. Do mesmo modo que o trabalho, que a ciência e que todas as atividades sociais do homem, a arte é um produto da evolução social, do homem que se faz homem mediante seu trabalho.

Mesmo além dessa posição geral, contudo, prossegue Lukács, a historicidade objetiva do ser e seu modo específico destacado de manifestação na sociedade humana apresenta consequências importantes para a recepção da peculiaridade principal do estético. Uma das tarefas básicas, portanto, de seu livro sobre estética, será a de demonstrar que o reflexo científico da realidade procura se libertar de todas as determinações antropológicas, as derivadas da sensibilidade, bem como as que derivam da natureza intelectual. Isto é, que esse tipo de reflexo se esforça para reinventar os objetos e suas relações da mesma maneira como são em si, independentemente da consciência, ou seja, desantropomorfizadamente.

Com o reflexo estético, ocorre de modo distinto. Ele parte e se orienta ao mundo humano: tem origem nas pessoas humanas e guia sua finalidade para elas, ou seja, é antropomórfico. Isso não quer dizer, de modo algum, que seja um objetivismo puro e simples. Ao contrário, a objetividade dos objetos é preservada, mas de tal modo que contenha todas suas referências específicas e típicas à vida humana. Isto é, a objetividade aparece como correspondente ao estado da evolução humana, articulando o externo e o interno, correspondente a cada desenvolvimento social. Isso significa, em outras palavras, que toda conformação estética inclui em si e se insere no que Lukács chama de *hic et nunc* histórico de seu gênese, constituinte do momento essencial da objetividade decisiva.

Cada reflexo está carregado de ponderações materiais e temáticas, dados pelo lugar de sua consumação. Não é casual o momento, nem mesmo das descobertas de verdades matemáticas puras ou científico-naturais. É claro que, nesses exemplos, o fator temporal apresenta maior relevância temática para a história das ciências do que para o próprio saber. Uma amostra pode ser dada pelo lugar que se deu a primeira formulação do teorema de

Pitágoras. Nesse caso, pode-se colocar como indiferente o momento e as circunstâncias históricas em que ocorreu essa importante formulação matemática. Nas ciências sociais, campo onde a discussão precisa ser bem mais profunda, o que não se pode atender aqui por sua complicada situação, deve-se afirmar também que as influências históricas de época, nas suas várias e diversas formas, podem produzir obstáculos à elaboração da objetividade real na reprodução dos fatos histórico-sociais.

Quando se trata do reflexo estético da realidade, a situação é completamente contraposta ao quadro científico. Nunca houve uma obra de arte importante que não tenha dado vida com a forma do *hic et nunc* histórico do momento reinventado.

Os artistas, tendo ou não consciência disso, produzem acreditando que estão produzindo algo supratemporal, ou que dão continuidade simplesmente a um estilo anterior, ou ainda que realizam um ideal “eterno” tirado do passado. Isto é, “[...] na medida em que suas obras são artisticamente autênticas, nascem das mais profundas aspirações da época em que se originam; o conteúdo e a forma das criações artísticas verdadeiras não podem separar-se nunca – esteticamente – daquele chão de sua gênese.” (LUKÁCS, 1965, p. 25). A historicidade, destarte, da realidade objetiva impõe precisas exigências às obras de arte na sua forma subjetiva e objetiva.

4 IMANENTISMO E TRANSCENDENTALISMO: O DIVISOR DE ÁGUAS DA *ESTÉTICA* LUKACSIANA

Referindo-se ao problema do imanentismo, o filósofo escreve que a essência histórica da realidade conduz a um importante ciclo de questões que, de início, são também de ordem metodológica. Para ele, um complexo fenomênico apenas pode ser considerado cientificamente conhecido quando aparece totalmente categorizado em seus conceitos a partir de suas propriedades imanentes, de suas legalidades próprias, do que concebe o objeto a partir dele mesmo. Mas, não se pode esquecer que toda problemática autêntica de método, quando concebida corretamente e não de modo apenas formal, necessariamente transforma também o elemento de concepção do mundo. Isso implica dizer que, de um ponto de vista puramente metodológico, o imanentismo é uma exigência insolúvel ao conhecimento científico, bem como para a conformação artística.

Na prática, como já abordado, essa plenitude de concepções é sempre uma aproximação. As relações estáticas e dinâmicas dos objetos, sua infinidade extensiva e intensiva, entre outros elementos da categorização, não permitem conceber como absolutamente definitivo nenhum conhecimento;

toda e qualquer forma de conhecer e até de pensar jamais estará isenta de correções, pois está sujeita a limitações, ampliações e efeitos de diversas outras ordens. Essa característica dinâmica da realidade, possível de aproximação pelo domínio científico, costumeiramente foi interpretada como uma espécie de transcendência. Fato esse que desde a magia até o positivismo moderno, incluindo vários problemas sobre os quais se proclamavam certa ignorância, como o valor numérico do número π , por exemplo, mesmo sem haver a resposta exata, já estava incluído como problema solúvel pela transcendental ideia, embora ainda não tivesse sido resolvido na prática científica.

A evolução capitalista, as novas relações entre a ciência e a produção, combinadas com as grandes crises das concepções religiosas do mundo e com as crises da filosofia têm forçado o tráfego da situação da velha transcendência ingênua para uma outra nova, complicada, refinada e até intencional. Essa dualidade renovada nasceu com o ataque ideológico direcionado contra as teorias copernicanas. Esse ataque era representado, em parte, pelo cristianismo e procurava reduzir as elaborações de Copérnico a uma metodologia praticista que, em última instância, podia até admitir a imanência. Por outro lado, o mundo fenomênico explicado pela teoria, negaria ao mesmo tempo as referências à realidade. Em síntese, essa artimanha pretendia apagar os avanços e a competência da ciência que se apresentava de um modo válido acerca da realidade. Aparentemente, pode até ocorrer que essa destituição da ciência não altera a realidade do mundo, pois os homens imersos na cotidianidade conseguem cumprir as tarefas imediatas e práticas na produção material da vida independentemente de considerarem que o objeto, os meios, entre outras coisas, de sua atividade são um em-si ou são mera aparência.

Para Lukács, essa ideia, no entanto, é sofisticada em dois sentidos distintos. Primeiramente, toda pessoa humana ativa em sua prática real cotidiana age convencida de que trata com a realidade mesma. O filósofo ilustra como exemplo que até o físico positivista quando realiza um determinado experimento também age acreditando manipular a realidade. Em segundo lugar, motivos sociais diversos contribuem com o arraigamento profundo, colaborando com sua difusão. Esse processo ajuda a corroer as mediadas relações ético-intelectuais dos homens com a realidade. Para completar, Lukács (1965, p. 27) escreve: “A filosofia existencialista, segundo a qual o homem, ‘precipitado’ no mundo, se enfrenta com o Nada é – do ponto de vista histórico-social – o contraponto complementar e necessário do desenvolvimento filosófico que leva de Berkeley a March ou a Carnap.”

A ética é, segundo o esteta, o verdadeiro campo de batalha entre a imanência e a transcendência. O autor lamenta o fato de não poder tratar, na

sua *Estética*, essa importante polêmica. No marco da *Estética*, as reflexões irão se limitar a tangenciar as determinações decisivas da peleja sem, contudo, poder expô-las de forma satisfatória.

Dentro, portanto, dos limites de seu livro, há a indicação resumida que o velho materialismo – de Demócrito (460-370 a.C) até Feuerbach (1804-1872) – não conseguiu conceber a imanência do mundo a não ser de um modo mecânico. Isso ocasionou, por um lado, que eles estavam impedidos de entender o mundo de forma materialmente dialética, podiam apenas compreendê-lo como uma maquinaria de relógio que necessitava de uma ação transcendente para mover-se. Por outro lado, com essa imagem de mundo, o homem jamais poderia apresentar-se como produtor e objeto das leis imanes da sociedade. Nesse contexto, sua subjetividade e sua prática acabam sem se explicar por ações imanes do próprio homem. O produto das pesquisas hegeliano-marxianas defensoras da autoprodução do homem por seu próprio trabalho³ resultou finalmente na concepção de que a imanência da imagem do mundo, da base teórica é de uma ética imanentista. Lukács acrescenta que, há muito tempo, várias e geniais concepções de mundo se encorajavam nesses pressupostos. Na Antiguidade, o esteta cita Aristóteles e Epicuro (341-371 ou 370 a.C); já na era moderna ele lembra os nomes de Spinoza (1632-1677) e de Goethe⁴. O autor diz ser essa questão de central importância para a estética e, por isso, será tratada detalhadamente nas concretas exposições que constituem sua obra sobre o assunto.

O autor considera que não haveria sentido agrupar de forma abreviada as conclusões de suas investigações, correndo o risco de não terem força de convicção, exceto perante o desdobramento de todas as pertinentes determinações. Para que o autor e o *Prólogo* de sua obra, desde já, não silenciassem, Lukács (1965) utiliza a obra de arte como testemunho da imanência humana. Diz ele: “[...] a imanente proximidade, o descansar-emsi-mesma de toda autêntica obra de arte – espécie de reflexo que não encontra analogia nas demais classes de reações humanas ao mundo externo – é sempre por seu conteúdo, queira ou não queira, testemunho da imanência.” (p. 28). Por isso, conclui o esteta húngaro, como genialmente indicou Goethe sobre a importância da contraposição entre alegoria e símbolo, que chega a ser para a arte uma questão de ser ou não ser. Nesse quadro, também, se posiciona a luta libertadora da arte contra sua submissão à religião, que o

³ Lukács ainda acrescenta que essa doutrina foi muito bem formulada por Gordon Childe sob a expressão: “*man makes himself*”, em texto denominado de *What happened in history*.

⁴ O autor lembra ainda que, nesse contexto, desempenha um destacado papel a teoria da evolução biológica, a constante aproximação à origem da vida na interação de legalidades físicas e químicas.

autor pretende expor no capítulo décimo sexto, em que abordará o fundamento da origem da arte e seu estabelecimento.

A *Estética* lukacsiana, por ser, como entende Tertulian (2008), genético-sistemática, demonstra com precisão como a arte foi abrindo-se em passos lentos, paulatinos e contraditórios em direção à sua independência, para uma nova e peculiar forma de elaboração do real. Processo esse que se cimenta a partir da natural e consciente vinculação do homem primitivo à transcendência, vinculação sem a qual não há como se imaginar os estágios iniciais de desenvolvimento humano.

Na prática cotidiana artística, precisamente, destaca-se a divergência entre o fato e a consciência. Por isso, a importância para esta obra do mote que o esteta toma emprestado de Marx para epigrafiar seu livro: “Não sabem, porém fazem”, pois no caso da arte sua aplicação tem uma especial literalidade. Para justificar essa escolha, Lukács (1965, p. 28) expõe que, primeiramente, o desenvolvimento dos fatos estéticos objetivos é o que importava naquele momento histórico.

A estrutura categorial objetiva da obra de arte faz que todo movimento da consciência faça-o transcendente, tão natural e frequente na história do gênero humano, transforme-se de novo em imanência ao obrigar-lhe a aparecer como o que é, como elemento da vida humana, de vida imanente, como sintoma de seu ser-assim de cada momento.

Desde Tertuliano (160-220 a.C) até Kierkegaard (1813-1855), continua argumentando o filósofo húngaro, houve o costume de se condenar a arte, bem como o princípio estético. Essa condenação não foi casual, porém a *Estética* de Lukács não tem como registrar sensivelmente essas polêmicas. Para o esteta, o reconhecimento da essência real da arte, já foi conseguido no arcabouço dos seus inimigos inatos. Em sua *Estética*, haverá atenção especial para a tomada de posição em favor da arte, contra a religião, pois essa posição tem amarras nas tradições materialistas: surge em Epicuro, trafega por Goethe e chega até Marx e Lênin.

5 NOTAS CONCLUSIVAS

Lukács lembra que, certa vez, Max Weber (1864-1920) escreveu-lhe sobre seus escritos de juventude, alegando ser tais reflexões deficientes intenções sobre estética. Comenta o esteta que, para Weber, a empreitada de Lukács assemelhava-se aos dramas ibsenianos, ou seja, apenas podia-se compreender o início, quando se entendia o desenrolar final da trama. O filósofo húngaro diz ter percebido nessa fina crítica a pura compreensão de suas pretensões filosóficas iniciais sobre o assunto. Contudo, complementa

que, nessa época, suas produções não mereceriam um elogio tão refinado quanto o de seu amigo alemão. O filósofo completa dizendo esperar que a sua *Estética* de maturidade possa, enfim, apresentar-se com a condição de realizar um estilo de pensamento sobre o tema em que possa se orgulhar.

O autor declara seu agradecimento ao interesse benévolo e crítico que mostraram por meu trabalho os seguintes nomes: Ernst Bloch (1885-1977), Emil Lask (1875-1915) e, principalmente, Max Weber. Adverte, porém, que fracassou totalmente na empreitada, pois sua *Estética* de maturidade opta por posicionar-se de forma apaixonada contra o idealismo filosófico. Assim, sua crítica dirige-se, também, contra suas próprias produções de juventude.

Advertindo não haver em sua obra aspiração a ser um documento literário completo sobre o assunto, Lukács aproveita para prestar agradecimentos a outros autores importantes para sua investigação: Epicuro, Bacon (1561-1626), Hobbes (1588-1679), Spinoza, Giambattista Vico (1668-1744), Diderot (1713-1784), Lessing (1729-1786) e aos pensadores russos, democratas revolucionários. O autor limita-se a nomear os autores mais relevantes e completa, escrevendo: “[...] a lista dos respectivos autores os quais me considero em dívida por este trabalho, não se esgota aqui, tampouco com os enumerados acima. E a esta convicção, respondo com o modo de citar usado nesta obra. Não se trata aqui de estudar problemas da história da arte e da estética.” O que importa agora, segundo o filósofo, é esclarecer os fatos e as linhas de desenvolvimento mais relevantes para a teoria geral. Por isso, informa Lukács (1965), com erro ou acerto, serão citados autores ou suas obras que tragam formulações originais, ou cuja opinião contenham caracteres de determinada situação que se relacionem com esse campo de análise.

Para finalizar, Lukács registra sua intenção de entregar ao público sua *Estética*, manifestando seus agradecimentos a várias pessoas. Inicia pelo professor Bence Szabolcsi (1899-1973), que o ajudou, com paciência inesgotável a ampliar e aprofundar suas deficiências sobre cultura musical. Em seguida, ele reconhece a importância de Agnes Heller, cuja leitura primeira de seus manuscritos durante a redação, com posicionamentos críticos, foram de grande benefício para o texto final. Por último, o filósofo registra seu agradecimento ao Dr. Franck Benseler, que além de ter a generosidade de corrigir e preparar os manuscritos, foi, por sua iniciativa, que se originou a primeira edição pela editora da Luchterhand, da antiga República Federal da Alemanha.

A grande *Estética* de Georg Lukács foi finalizada na cidade de Budapeste, em dezembro de 1962 e oferecida à Gertrud Bortstieber (?-1963), esposa do filósofo, falecida em 28 de abril de 1963. Na dedicatória lê-se: “Agora já não posso dedicar mais que à sua memória [...]”.

REFERÊNCIAS

FREDERICO, Celso. *Marx, Lukács: a arte na perspectiva ontológica*. Natal: Editora da UFRN, 2005.

LUKÁCS, George. *Estética I: la peculiaridad de lo estético (cuestiones preliminares y de principio)*. Tradução de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1965.

SACRISTÁN, Manuel. Nota del traductor. In: LUKÁCS, George. *Estética I: la peculiaridad de lo estético (cuestiones preliminares y de principio)*. Tradução de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1965.

TERTULIAN, N. *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético*. Tradução de Renira Lisboa de Moura Lima. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

PERCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O ATO DE ENSINAR E APRENDER ARTE DE PROFESSORES EGRESSOS DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

José Albio Moreira de Sales
Tânia Maria de Sousa França

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Arte, até bem pouco tempo, estava pautado pelo Paradigma da Ciência Clássica. Como diz Rizzi (2002, p. 64), “este Paradigma, obedecendo ao princípio da disjunção, conduz a um “[...] puro catálogo de elemento não ligado [...]” e, obedecendo ao princípio da redução, conduz a uma “unificação abstrata” que anula a diversidade”, gerando um currículo organizado por disciplinas sem nenhuma ligação uma com a outra e uma prática educativa em que o foco é o ato de depositar, de transferir e de transmitir valores e conhecimento, que Freire (2005) chamou de “concepção bancária”.

Nesse contexto, a Arte é vista como algo que só pode ser apreendida pela razão, ficando na dicotomia feio/belo, mente/corpo, razão/emoção. Fusari e Ferraz (1992, p. 51) refletindo sobre essa temática, alertam para a noção de “[...] que existem inúmeras abordagens teórico-metodológicas sobre o que seja ensinar e aprender Arte [...] na maioria das propostas não se considera o envolvimento estético como uma parte do conhecimento da Arte integrado na cultura humana”. Como alternativa, até a década de 1970, no Brasil, a livre expressão é encontrada nos currículos de Arte das escolas, evidenciando uma Arte que promove a espontaneidade da criança e restringindo as aulas de Arte a simples atividades manuais, o que reforçou o caráter de lazer e de desenvolvimento emocional. Assim, perdeu o *status* de disciplina, mas isso foi muito importante para o seu momento histórico.

Diante de um novo Paradigma de Ciência e da defesa de um conceito de Arte como área do conhecimento, contrapondo-se à livre expressão, surgem algumas propostas para o ensino de Arte em novas bases, dentre as quais destacamos o Discipline Based Art Education (DBAE), a Proposta Triangular e a Pedagogia de Projeto como possibilidades de ensinar e aprender Arte.

Este artigo está dividido em quatro partes: inicialmente, apresentamos o percurso metodológico; em seguida, resgatamos as propostas do ensino de Arte e depois trazemos as percepções e reflexões dos egressos sobre a forma que eles ensinam e aprendem Arte; e, por fim, apresentamos algumas considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Como a pergunta principal trata da percepção e da reflexão sobre o ato de ensinar e aprender Arte pelos egressos do curso de Especialização em Arte, a maneira mais adequada de responder a ela é através de uma aproximação com os sujeitos cujo resultado reflete um universo de significados, cultura, crenças e valores deste grupo sobre Educação e Arte, áreas de conhecimento nas quais estão presentes os aspectos subjetivos. Tendo por base esses pressupostos, podemos caracterizar nossa abordagem como pesquisa qualitativa com aproximação etnográfica. Para André (2000), a aproximação etnográfica, do ponto de vista da coleta de dados em estudos realizados na área da educação, não se configura como etnografia no seu sentido estrito.

De acordo com Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...]”, permitindo fazer múltiplas conexões, interpretações e relações com os diferentes contextos vividos pelo sujeito (BOGDAN E BIKLEN, 1991).

No processo de elaboração da pergunta, realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre o ato de ensinar e aprender Arte, buscando como aporte teórico os estudos de Barbosa (1984, 2005), Fusari e Ferraz (1992, 1993), Rizzi (2002), Osinski (2002), dentre outros. Ao nos aproximarmos dos sujeitos da pesquisa, buscamos em Freire (1997, p. 17) os elementos para nortear a reflexão: “[...] o que não sabe, quem sabe é o outro. O outro que, de um outro lugar, aponta, retrata e alimenta o que nos falta. Toda pergunta se dirige ao outro, ao grupo”. Em nossa pesquisa, “o outro” são os professores egressos da primeira turma dos cursos de pós-graduação em Arte do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - CEFET/CE e da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Para manter o anonimato dos entrevistados, seus nomes foram substituídos por cores: Laranja, Branca, Verde e Cor Azul.

Como técnica de coleta de dados, usamos entrevistas semiestruturadas, através das quais os sujeitos relataram suas histórias de formação profissional e a metodologia que cada um usava para ensinar arte, retratando, assim, suas percepções e reflexões sobre o ato de ensinar e aprender Arte.

3 RESGATANDO PROPOSTAS PARA O ENSINO DE ARTE

Vamos trazer para este cenário de reflexão e análise, inicialmente, o DBAE, que é uma proposta norte-americana, idealizada no final da década de 1950, concretizada em 1965, mas foi sistematizada mais efetivamente a partir de 1982, tendo um dos seus maiores representantes Elliot Eisner, que, de acordo com Rizzi (2002, p. 66)

[...] aponta para a necessidade da inclusão da Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte na composição do currículo escolar, estabelecendo um paradigma diferente daquele da auto-expressão criativa que dominou o universo do ensino da Arte no pós-guerra, anos 40 e 50.

Esse movimento propunha repensar o ensino de Arte como disciplina dotada de especificidades e conteúdos próprios. Como afirmavam os defensores do DBAE, “[...] um bom programa de Arte na escola deve partir da convicção de que a Arte não é um ornamento, mas parte do nosso patrimônio cultural, merecendo o mesmo tipo de atenção que outras disciplinas dentro do currículo escolar” (OSINSKI, 2002, p. 109). Por isso deram ênfase às quatro categorias ou disciplinas básicas: Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte, considerando que é importante o aluno produzir Arte, porque vai ajudá-lo a criar imagens com expressividade, coerência. A crítica enseja ver o mundo visual, os elementos que o compõem e, por fim, a história da Arte, que vai, conforme Barbosa (2005, p. 37), “ajudar as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de Arte são situadas”, reforça a autora que “nenhuma forma de Arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto”.

A Proposta Triangular do Ensino da Arte ou Metodologia Triangular¹, como antes denominada, é uma proposta brasileira, sistematizada por Ana Mae Barbosa, nos anos de 1980, tendo como base a DBAE e “[...] nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação” (RIZZI, 2002, p. 66), propondo que o programa do ensino de Arte seja elaborado a partir de três ações básicas que realizamos, quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de Arte, fazer Arte e contextualizar. Isso

¹ Sobre isso, Barbosa (1998 p.33) afirma: “Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular.”

permite, segundo a mesma autora, uma interação dinâmica e multidimensional das partes com o todo e vice-versa. Nesta proposta, uniram-se as vertentes da crítica e da estética, pronunciadas pelo DBAE em uma só, com o nome de “leitura de imagem”.

Essa metodologia surgiu a partir de um programa no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAUC/USP), combinando experimentação e atividades de atelier com aulas de História da Arte e leitura de obras de Arte. Como nos dizem Pillar e Vieira (1992), o fazer artístico, nessa metodologia, está baseado no processo criativo, encarado como interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica. Já a leitura de imagem pretende desenvolver as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas. As mesmas autoras (1992, p. 65) dizem que “[...] ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente”. A História da Arte, na proposta triangular, não é tratada de uma forma puramente cronológica, mas contextualizada: o artista e sua obra no meio sociocultural.

No Brasil, a partir de 1998, outra orientação para o ensino de Arte é encontrada no Parâmetro Curricular Nacional de Arte (BRASIL, 1998, p. 32), documento elaborado pelo MEC com a intenção de formular referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, quando indica que

[...] aprender Arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações.

Percebemos que esse documento traz como pano de fundo, ou seja, legítima as quatro categorias do DBAE: Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte. O PCN de Arte ainda orienta que as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música sejam as quatro linguagens a serem trabalhadas na escola; indica, também, os objetivos a serem seguidos, apontando para os conteúdos de cada linguagem e, ainda, como se deve avaliar.

Continuando com essa visão metodológica, outra forma de ensinar e aprender Arte, hoje, é por meio dos Projetos de Trabalho, que buscam trabalhar com um currículo integrador, em que o conhecimento é construído na relação dialógica entre professor e aluno, usando a pesquisa como mediação para o conhecer. Martins (1997, p. 71) defende essa ideia, argumentando que

Através de projetos, como uma postura metodológica coerente com a própria produção artística, planejados e concretizados, pode-se perceber as diferentes possibilidades de leitura da produção plástica da criança e o modo de ampliá-las, instigando aprendizado do olhar do educador, no sentido de superar o preconceito de busca da cópia fiel da realidade ou da Arte enquanto decoração, enfeite, ou ainda como fonte de técnicas para “engordar” as “pastas”.

Encontramos ressonância dessa ideia, no depoimento de um dos sujeitos da pesquisa, quando diz que

Hoje a gente trabalha em cima de tema, de projeto antes era vamos fazer um projeto, hoje já é internalizado, hoje é tranquilo. Hoje se faz um projeto anual, tem um mote que é o tema, porque é uma atividade de estudo, antes era quebrado a gente tinha um resultado mas era uma coisa meio solta, atividades meio que estanques. Hoje trabalhando com projeto, tendo um tema o resultado é uma coisa natural para as crianças do projeto, e é muito mais consistente e fica claro o que eu quero, o que eu vou estudar, onde vou pesquisar, a quem vou entrevistar de forma que chega no final do ano se monta um recital como resultado do trabalho que foi trabalhado gradativamente durante o ano (COR BRANCA).

O fato de usar os projetos como metodologia para ensinar e aprender não é uma coisa nova nem somente para o ensino de Arte. Embora seja visto, hoje, por muitos como um modismo, na Educação, já foi anunciado por Dewey, em 1910, e Kilpartrick, em 1918. Hoje muitos estudiosos têm se dedicado à prática de projetos, como Gandin (2001), Martins (2002), Hernandez (1998, 2000), Jolibert (1994), Marques e Sales (2004). Trazemos como destaque a opinião de alguns autores sobre a prática de projeto:

Os projetos de trabalho significam, [...], um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado, atualizando-a (HERNANDEZ, 2000, p. 179).

Esta metodologia possibilita a experiência da vivência crítica e criativa; ajuda o/a educando/a desenvolver as capacidades de observação, reflexão e criação; cria clima propício à comunicação, à cooperação, à solidariedade e à participação (GANDIN, 2001, p. 18).

Transformar o ensinar/aprender Arte em projetos, criando situações de aprendizagem através de sequências articuladas continuamente avaliadas e replanejadas, e não como atividades isoladas, pode se converter numa postura metodológica eficaz. Este modo de trabalhar tem uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada grupo-classe, não se constituindo como método, mas como postura metodológica (MARTINS, 1997, p. 72).

O trabalho de Arte desenvolvido por meio de projetos ajudará o professor a realizar atividades criativas, tanto na especificidade do ensino de Arte, como de forma interdisciplinar com os professores das outras áreas do conhecimento (MARQUES; SALES, 2004, p. 163).

Concordando com os autores citados, consideramos uma proposta interessante trabalhar por projeto, porque alarga a visão dos alunos, permite trilhar vários caminhos, promove interação entre áreas do conhecimento e desenvolve criatividade, mas reforçamos o que disse Martins (1997), quando expressa o fato de que trabalhar com projeto constitui mais um posicionamento metodológico do que a adesão a um método. Vale também dizer que não se restringe ao ensino de Arte, mas pode ser utilizado em qualquer disciplina, porque passa por uma forma diferente de conceber educação e o processo de ensinar e aprender, ou seja, passa por nossas escolhas, que, por sua vez, estão ligadas às nossas referências epistemológicas.

Uma referência que envolve diretamente o trabalho por projetos e as nossas escolhas é a questão curricular, pois, segundo Magalhães (2005, p. 63), “[...] currículo não é um elemento inócuo e imparcial de transmissão do conhecimento [...]”, mas carrega uma concepção de sociedade e de homem que se quer formar. Por isso, é importante ter claro o que significa integração curricular, conceito tão defendido ao trabalharmos com projetos. Veiga-Neto (2002, p. 151) alerta para o que ele chama uma lança com duas pontas:

De um lado ela pode funcionar no sentido de transformar o currículo num artefato capaz de contribuir para práticas sociais mais comprometidas com uma convivência multicultural crítica. Mas, por outro lado, a integração curricular poderá funcionar no sentido de nos tornar mais dóceis e receptivos às novas configurações espaciais que o neoliberalismo e a globalização estão engendrando no mundo contemporâneo.

Eisner (1999) complementa essa reflexão, defendendo a posição de que um currículo em Arte deve conter tanto estrutura quanto mágica. Compreendemos que estrutura é a parte formal; as regras, a técnica e a mágica englobam a subjetividade, o espaço de criação e do toque pessoal do professor.

Isso somente será possível se o professor/educador se perceber, como diz Martins (1998, p. 129), “[...] como aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber, deixando fluir em primeiro lugar a sua sensibilidade [...]”, sendo ele próprio fruidor da Arte, emponderando-se de saberes de Arte, visitando exposições, resgatando suas brincadeiras infantis, brincando, tendo acesso a tudo o que está no mundo contemporâneo. Enfim, como reafirma Moreira (1984, p. 95), quando “[...] aceitar o desajeitamento, assumir o não-saber e começar de novo. E então ser capaz de arriscar, de entrar no jogo e se deixar contagiar pelo prazer da brincadeira com os traços, as formas e as cores. Reaprender a ver, a se espantar com o que vê...”

4 PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DOS EGRESSOS

Ao descrever sua metodologia, a “Cor Verde” relatou que, apesar das dificuldades encontradas, levava os alunos a exposições, com o intuito de ultrapassar os muros da escola e favorecer que eles apreciem Arte, deixando claro, pelo seu depoimento, que, como defende que a Arte na escola deve formar apreciadores de Arte, uma das suas ações ao ensinar é levar os alunos a exposições gratuitas na cidade. Embora sem transporte oficial, ia em ônibus de linha, como expressa:

Os maiores eu falava com a diretora, olha vamos de ônibus de linha, cadê o dinheiro do ônibus? Tá aqui. Dêem-me todas as carteiras de estudantes. Com aquele bolo de carteira de estudante ficava em frente da escola, pegava o ônibus e fui pro Dragão do Mar, muitas vezes. Pra UNIFOR, Raimundo Cela, eu levei dezesseis turmas, desse mesmo jeitinho. Acharam maravilhosas, foi muito rica a experiência. (COR VERDE).

Detectamos pela sua descrição que o seu foco metodológico é a cultura local quando, em depoimento anterior, fala do estudo dos artistas cearenses e da preocupação em formar apreciadores de Arte. Evidencia a questão da estética quando fala de que os alunos precisam se perceber belos e ainda da necessidade de ampliar o vocabulário artístico dos alunos, fato que podemos encontrar em outra fala da entrevistada de “Cor Verde”:

No ensino regular a Arte é a preocupação da descoberta do ser sensível, segundo ampliar a possibilidade de leitura de mundo plástica, sonora, porque ele já tem um repertório, ele já chega cantando forró, fank, então o professor tem que ampliar, ele não vai negar o fank, o forró, porque faz parte do cotidiano dele. Tá

bem hoje nós vamos escutar o forro, amanhã o Fank, mas eu tenho uma novidade pra vocês ai bota uma música da MPB, uma instrumental. Você não pode negar o que já fazem , não vai marginalizar, ele está inserido nesse mundo, mas você tem que ampliar esse repertório. Primeiro a gente vai sensibilizar, depois vai ampliar o repertório plástico, sonoro, para fazer que esse nosso aluno seja um apreciador de Arte, um apreciador da beleza. Quando ele aprecia beleza ele se descobre belo.

A entrevistada “Cor Verde” diz que primeiro vem a sensibilidade, depois a ampliação do repertório plástico, sonoro... para fazer o aluno ser um apreciador de Arte, de beleza, pois, quando ele aprecia beleza, descobre-se belo. E justifica, dizendo que crianças e adolescentes de hoje não gostam de si mesmos. É a insatisfação. O mercado apontou uma perfeição segundo a qual a pessoa tem que usar manequim 36, pesar 40 e poucos quilos, ser loura e ser isso ou aquilo. O mercado fez da insatisfação padrão de beleza.

Etimologicamente, estética vem do grego *aesthesis* e designa conhecimento efetivado pelos sentidos, sensibilidade e experiência. Compreendemos a ligação da estética com a Arte, quando percebemos que o objeto artístico se oferece ao sentimento e à percepção, daí a necessidade de uma educação estética que “[...] irá contribuir para a ampliação das habilidades já existentes, estabelecendo no processo educacional a ponte entre o fazer e refletir (pensar)” (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 56). Nesta mesma perspectiva, Forquim (1982, p. 29) afirma:

O importante, de qualquer modo, é esta idéia de uma aprendizagem das aparências: aprender a ver, a ouvir, a saborear as formas sensíveis em si mesmas, a perceber os objetos de acordo com a sua estrutura e a sua forma, e não apenas segundo a sua utilização imediata.

Ainda sobre a questão da prática de sala de aula, outra entrevistada, Cor Branca, ao descrever sua forma de ensinar, reforça a noção de que a metodologia utilizada por ela foi sendo constituída ao longo da sua experiência como docente e classifica como método imitativo. Diz ser imitativo porque, ao trabalhar com as crianças no coral, vai fazendo e dizendo e as crianças repetindo. Lembrou que é assim que acontece na vida: a criança vai aprendendo a falar, ao ouvir, e repetir.

Outro ponto que ela destacou da sua metodologia foi o uso do lúdico como mediação para os atos de aprender e ensinar, no coral:

E na minha caminhada profissional eu fui descobrindo o lúdico como uma forma de trabalhar o coral, então o que é que eu faço, eu peguei cirandas, eu peguei parlendas, brincadeiras rítmicas, adedonha, que são coisas gostosas. O

rato roeu a roupa do rei de Roma. O que estou trabalhando aí? Estou trabalhando o ritmo, a concentração, a articulação da criança, a memória, estou trabalhando a extensão vocal.

Ao longo da sua descrição, podemos, também, encontrar um roteiro, que, conforme ela mesma disse, foi construindo ao longo da sua caminhada docente. Esse roteiro é composto de um momento de “amorização”, que era o aquecimento, depois vinham as atividades desenvolvidas. Ela fazia a memória do que foi trabalhado e por fim a avaliação do grupo, sempre por escrito, para ter um feedback do trabalho. Ela relata o aquecimento:

Um encontro com o coral, no geral as crianças sentam no chão, de pernas cruzadas e a partir daí já começo a trabalhar a postura, aí o primeiro momento é sempre brincadeira, que é o momento do aquecimento da gente. Esse aquecimento e essa brincadeira já tem por traz todo um... digamos assim eu quero trabalhar a parte de ritmo e a parte vocal, mas eu via quando chegava em alguns lugares para trabalhar coral, as crianças diziam assim: coral é aquele negócio que as pessoas fazem assim OOOOOOOOOO, também mas se você quiser ver o coral das crianças você vai perceber como é [...]

O momento das atividades desenvolvidas é a hora da apresentação da música, do ensaio propriamente dito e, como já disse, começa apresentando a música, contando sua história, através de simbolismos, figuras para que eles visualizem, e vai criando cenas. Por exemplo, se a música é de estrela, ela diz: pensem na estrela lá em cima.

A memória é o momento de relembrar alguma música e novamente se utiliza do lúdico para fazer isso:

Eu brinco brincadeira de memória assim vou assobiar, cantarolar, dizer uma palavra aí eu fico brincando com a memória, qual é a música, aquela brincadeira que no fundo, no fundo é trabalhar a memória, eu digo lápis e eles lápis, caderno, chiclete, pião... Eu digo terra, terra planeta água... tem criança que quando eu assobio três notas eles já me acompanham. É uma forma de trabalhar a memória e eu estou brincando a brincadeira qual é a música.

O fechamento acontece, dramatizando o momento da apresentação do coral em um espaço público:

Vou brincando... Aquecimento, desenvolvimento, fechamento da atividade agora com postura de coral para ir aprendendo, mãos descansam em cima do bumbum e geralmente a gente canta uma música, as vezes sou eu que digo a música outras eles escolhem a partir do uni do uni te.... o escolhido foi você, aí ele diz alecrim aí a gente canta. Eles escolhem não porque eu aponte, mas

dentro da brincadeira e o grupo respeita porque foi dentro da brincadeira. Não faço agora a Terezinha vai escolher a música que nós vamos cantar hoje. As vezes digo gente eu hoje estou com a paciência deste tamanho não tem escolha, sou eu que vou escolher, escolho a que precisa ser melhor trabalhada, sinto que tem alguma dificuldade e que precisamos melhorar.

A entrevistada “Cor Azul”, relatando sua metodologia, ao trabalhar de 15 em 15 dias com uma turma de crianças da Educação Infantil, deixa claro que ela foi constituída ao longo da vivência das aulas e do curso de especialização, inicialmente de forma intuitiva, consoante ela mesma afirma. Depois, de um modo mais sistematizado, era um movimento que ia acontecendo simultaneamente – teoria-prática, ação-reflexão-ação. Podemos perceber isso pelo seu relato:

Eu não era professora de dança, eu dava a disciplina de educação física e recreação na época e a cada 15 dias tínhamos essa aula que chamávamos de expressão corporal, que num primeiro momento era dramatização e como ficou mais abrangente as possibilidades a gente chamou de expressão corporal porque aí a gente começou a trabalhar com desenho, com pintura e tinha o corpo com o movimento, tinha o teatro, tinha a leitura de livros, ficou uma coisa mais dinâmica.

Dos quatro entrevistados, apenas “Cor Laranja” mencionou na sua prática o uso de livro didático, embora afirme que não o percebe como uma “camisa-de-força”, porque tem liberdade para tratar de outros assuntos, que surjam dos alunos, como relata:

Durante esses dois, três anos que eu estou trabalhando em escola grande eu batia muito nessa tecla, a ponto de adotarmos uma prancha que é um material didático da editora scipione, bem legal de ser trabalhado, porque dá uma estrutura para o educador tá lidando com o educando e os dois estarem desenvolvendo um trabalho que de certa forma já esta preestabelecido, porque dentro da prancha, é uma espécie de livro de Arte. Ele é um livro que tem um teor teórico e outro prático, dá pra você trabalhar com a práxis numa boa. No entanto a gente não deve ficar tão somente preso aquilo que é sugerido na prancha, a gente tem espaço para ir mais além [...] poderia sair do origami até a moda pop.

Percebemos nesta entrevistada, a “Cor Laranja”, uma preocupação com o olhar crítico diante do fazer e do contexto, como diz Moraes Moreira na canção “pra não ser um guia cego conduzindo a multidão”. Acreditamos que a Arte também tem essa função de olhar além, de mostrar que em tudo isso tem uma questão ideológica e que precisamos conhecer para melhor

compreender e nos situar, sem esquecer que também pode servir para manter o *status quo* de uma elite, como descreve a “Cor Laranja”:

E como tinha esse tópico moda pop que era o décimo terceiro, a gente estava no quarto, então eu saltei e fomos trabalhar moda pop. Cada escolheu uma peça em casa que pudesse fazer uma customização: um par de tênis, um jens, uma camiseta, uma mochila. Foi super legal a descoberta do produto comercial, uma mochila que eles haviam comprado e tinha custado X, no Shopping tal, depois que fizeram a personalização da peça, eu perguntava: Quanto custa uma peça dessa? – Há eu não vendo, não tem como. Levantava o questionamento porque o comércio não tem essa preocupação de coisas diferenciadas, quando cria algo joga dentro de uma padronização, se porta dentro desse modo padronizado. Tinha outra atividade da prancha que era os ícones que se encontram especialmente nos shoppings, coloquei a meninada para pesquisar esses ícones, mas esses ícones não estão somente nos shoppings. Estão também ao nosso redor de uma forma bem ampla e íamos fazendo esse tipo de investigação. É claro que a gente fez desenho, pintura, trabalhou com argila, partindo dessa coisa que a escola esta oferecendo mais a gente deu saltos. Essa foi uma das formas que eu trabalhei o ano passado.

Ao analisar todos esses depoimentos, percebemos que as ações de ensinar, embora em algum momento se interliguem, encontramos a forma de cada um, que vai sendo elaborada conforme a sua história de vida pessoal e profissional, abrindo espaço para a subjetividade dessa ação, ou seja, “ é a maneira como os agentes interagem na rede de relações sociais que os fazem “temperar” suas ações com características bem peculiares” (SOUSA, 2003 p. 80).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos resultados da pesquisa, destacamos a necessidade da sensibilidade, do resgate do contexto histórico e do uso do lúdico como mediação. Além disso, ressaltamos que, em algum momento, as ações de ensinar se interligam, no entanto, encontramos a forma de cada um, que vai sendo elaborada conforme a sua história de vida pessoal e profissional, abrindo espaço para a subjetividade dessa ação, ou seja, a complexidade da ação de ser professor de Arte.

Trazendo o pensamento de Camargo (1997, p. 15) “[...] quanto mais consciente se fizer o ato educativo, mais consciente será o seu produto“. É importante que o professor de Arte, na sua ação de ensinar, reflita constantemente sobre sua prática, para originar novas práticas, acalentando

sempre uma atitude investigativa e de auto-hetero-eco-formação. Necessita, também, manter-se atualizado e em constante aprendizagem sobre Arte como produção, expressão e conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

BARBOSA, A. M. Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*, São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa na educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte (1ª a 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, F. Estudar é preciso. In: FREIRE, M. et alli. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão: Instrumentos metodológicos II*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

FORQUIM, J. C. A Educação Artística: para quê? In: PORCHER, L. (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

FREIRE, M. *Instrumentos metodológicos II: Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GANDIN, A. B. *Metodologia de projetos na sala de aula: relato de uma experiência*. São Paulo: Loyola, 2001.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MAGALHÃES, R. C. B. P. *Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar*. 2005. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2005.

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

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

MARTINS, M. C. Projetos em ação no ensino de arte. In: FREIRE, M. et alii. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão: instrumentos metodológicos II*. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1997.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. A. A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984.

NARDIN, H. O.; FERRARO, M. R. Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, S (Org.) *O Ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

OSINSKI, D. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PILLAR, A. D.; VIEIRA, D. M. A. Metodologia triangular: pressupostos conceituais. In: *Educação para crescer: Projeto melhoria da qualidade de ensino: educação artística 1º e 2º graus*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1995.

RIZZI, M. C. S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

SALES, J. A. M. e MARQUES, E. C. O. Prática de Ensino de Arte. In: LIMA, M. S. L. & SILVA, S. P. *O estágio docente numa perspectiva interdisciplinar*. Fortaleza: UECE, 2004.

SOUSA, M. S. de. *Professor: a subjetivação do ser, do ensinar e do aprender*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Fortaleza, 2003.

VEIGA-NETO, A. Uma lança com duas pontas. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V.C. (Org.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM ARTE: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY PARA A FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR NA CONTEMPORANEIDADE

Everson Melquiades Araújo Silva
Clarissa Martins de Araújo

1 FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR NO BRASIL E AS CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY: UMA INTRODUÇÃO

A formação do arte/educador tornou-se uma das questões centrais do campo da Arte/Educação brasileira desde a década de 1970. Nessa direção, diferentes estudos vêm sendo empreendidos para melhor compreender e aperfeiçoar esse fenômeno complexo e multidimensional (SILVA, 2010).

Não é por acaso que, desde a década de 1970, no âmbito do campo profissional da Arte/Educação, vivenciamos uma série de mudanças na formação do arte/educador, entre as quais podemos destacar a manutenção do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE); a criação dos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, na perspectiva da polivalência; a criação dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, agora estruturados a partir de suas diferentes habilitações (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Dança e Música); e, mais recentemente, a implementação obrigatória, em âmbito nacional, do componente curricular Arte/Educação no Curso de Pedagogia e a reestruturação dos diferentes Cursos de Licenciatura em Artes (Teatro, Artes Visuais, Música e Dança). Por fim, o deslocamento da formação de professores para o campo das políticas públicas em educação, traduzido, em grande medida, pela implementação de sistemas nacionais e locais de formação continuada dos professores, que estão em exercício pleno da profissão.

Essas mudanças ocorridas nas concepções de formação do arte/educador são, entre outros motivos, resultados do impacto das diferentes compreensões que, historicamente, vêm sendo instaladas no ensino de arte de âmbito escolar e não-escolar. Não temos dúvida de que estamos vivendo contemporaneamente o ápice desse processo identitário no campo profissional da Arte/Educação, que vem se traduzindo em conflitos internos e de relação de poder, caracterizados por processos de exclusão profissional, na disputa pelo domínio do ensino de arte.

No entanto, o quadro que acabamos de descrever é apenas um efeito da discussão mais ampla e profunda que precisamos encarar no campo da Arte/Educação. Isso nos indica que é preciso buscar, nos fundamentos da Educação, da Arte e do seu ensino, elementos para uma teoria da formação

em arte, como já proclamava, desde a década de 1980, a professora Noêmia Varela, precursora dos primeiros cursos de formação inicial e continuada para arte/educadores realizados no Brasil, através de suas indagações:

Mas, que devemos pensar da formação do arte-educador? Quais as relações da arte com a educação que poderão melhor delimitar o lugar e a natureza do processo de formação do arte-educador? O que dá mais a pensar sobre esta questão e que ainda não foi pensado? Que é necessário desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação do arte-educador? (VARELA, 1986, p. 12).

Foi a partir dessa necessidade, que produzimos este ensaio, cujo objetivo é compreender a contribuição da noção de experiência educativa, em John Dewey, para os processos de formação do arte/educador na contemporaneidade.

A opção pela noção de experiência sistematizada por John Dewey justifica-se por três razões: a) a noção de experiência é a categoria central e transversal da teoria filosófica de John Dewey, aparecendo em quase todas as suas obras; b) John Dewey é o único filósofo que aproxima a noção de experiência ao campo da Educação e da Arte. Nesta tentativa, ele sistematiza uma teoria filosófica da experiência educativa e estética; c) John Dewey é um dos pensadores que exerceu grande influência sobre o ensino de arte brasileiro, desde o século XIX. Inclusive, grande parte das renovações nos sistemas de ensino de arte que ocorreram no século XX, em diferentes países, foi inspirada no seu pensamento, a exemplo de abordagens epistemológicas, tais como a *Abordagem Triangular do Ensino da Arte* (Brasil), o *Discipline Based Art Education - DBAE* (Estados Unidos da América) e o *Critical Studies* (Inglaterra).

Para melhor compreensão da noção de experiência proposta por John Dewey, apresentaremos, na próxima seção, uma contextualização do seu pensamento filosófico, através de uma breve biografia do referido autor. Essa biografia foi estabelecida a partir dos estudos de Barbosa (2002), Cunha (2001; 2002) e Lourenço Filho (1959).

2 JOHN DEWEY, EXPERIÊNCIA E ENSINO DE ARTE NO BRASIL

John Dewey é considerado um dos grandes pensadores do século XX e um dos pioneiros do pragmatismo. Filósofo, psicólogo, pedagogo, educador e cientista político e social. Sua teoria pedagógica inspirou a renovação de uma

série de sistemas de ensino em todo mundo no início do século XX. No Brasil, ele inspirou o movimento de renovação das ideias e práticas pedagógicas, conhecido como Escola Nova.

John Dewey deixou uma extensa obra, constituída de mais de 40 volumes, e inúmeros textos dispersos em diferentes universidades americanas, que não foram publicados. Para o português do Brasil, foram traduzidos cerca de 20 livros.

No Brasil, no entanto, pouco conhecemos com profundidade as obras de John Dewey, especialmente, as novas gerações de educadores, professores e arte/educadores. Além de possuímos um número reduzido de publicações para o português do Brasil, a grande concentração dessa produção é datada das décadas de 1950 e 1970 e já está esgotada, desde os meados da década de 1970. Mesmo os livros publicados nesse período não são de fácil acesso, pois não estão presentes nos acervos das bibliotecas das universidades brasileiras mais importantes.

A ausência do legado do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro é resultado do processo de desqualificação empreendida por um grupo de intelectuais brasileiros que reduziram a extensa e complexa teoria deweyana ao ativismo educacional, conforme nos alerta Barbosa (2002, p. 15):

No Brasil, com a política anti “escola nova” empreendida pelas Faculdades de Educação hegemônicas, como as da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de Campinas, John Dewey, por ter sido inspirador do que pejorativamente se chamou no Brasil de “escola novismo”, foi banido dos estudos educacionais. Passou a ser visto por muito tempo como defensor de uma educação elitista, pelos que se consideravam renovadores, e, pela direita, como um esquerdista americano que era preciso rasurar. Havia ainda os que se julgavam de esquerda e nacionalista por recusarem qualquer influência americana e procuravam, para demonstrar seu esquerdismo, se associar ao pensamento e à pedagogia européia, desprezando tudo o que vinha dos Estados Unidos. Como se do ponto de vista de identidade cultural houvesse algum avanço em baixar uma bandeira colonizadora e levantar outra igualmente colonizadora.

Percebemos, dessa forma, que, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, o pensamento de John Dewey esteve em recessão durante mais de quatro décadas. Porém, desde a década de 1990 e nos anos 2000, mais especificamente no Brasil, os pós-modernos, de diferentes campos de estudo, vêm retomando John Dewey com força total. Como nos afirma Barbosa

(2002, p. 14), “[...] houve uma espécie de loteamento do pensamento de Dewey em setores especializados [...]”, como os de Economia, Política, Filosofia, Arte, Educação e Religião, a partir da discussão de temáticas relacionadas ao racismo, antissemitismo, feminismo, imigração, comunidade e multiculturalismo.

Para termos uma ideia da contemporaneidade do pensamento pedagógico de John Dewey, a tendência educativa denominada de epistemologia da prática e/ou racionalidade prática, que busca estabelecer novos sentidos para a formação de professores e para a prática docente, está baseada na ideia de pensamento reflexivo de John Dewey.

Não é por acaso que, mais recentemente, foram republicados os livros Democracia e Educação (DEWEY, 2007) e Experiência e Educação (DEWEY, 2010) e foram traduzidos para o português do Brasil três novos títulos: A Valoração nas Ciências Humanas (DEWEY, 2009); Democracia Cooperativa (DEWEY, 2008); e Arte como Experiência (DEWEY, 2010). O último tem importância significativa para os arte/educadores, pois, como nos relata Barbosa (2002, p. 21),

O paradoxo é que *Art as experience* é o livro mais complexo de Dewey e o menos estudado, provavelmente por ter sido publicado quando o escritor já velho, afastado da mídia, não tinha um prestígio público tão evidente quanto antes.

Art as experience ainda permanece à espera de tradução em português e de arrojados decodificadores.

Espero que esses leitores/decodificadores surjam para me propiciar diversas extensões do pensamento de Dewey atualizado.

Dessa forma, John Dewey vem sendo retomado no mundo inteiro. No Brasil, já é possível encontrarmos diferentes estudos em torno das suas principais categorias teóricas. Entre os estudos mais significativos, podemos destacar os trabalhos de Cunha (2001; 2002), Moreira (2002), Amaral (2007) e Barbosa (2002; 1998a).

No âmbito acadêmico, encontramos em torno de 106 (cento e seis) trabalhos de pós-graduação que buscam estabelecer diferentes relações com os estudos de John Dewey. Entre esses estudos, contabilizamos, no período de 1991 a 2009, 27 (vinte e sete) teses e 79 (setenta e nove) dissertações. No entanto, a grande concentração desses trabalhos está nos anos 2000, somando um total de 95 (noventa e cinco) estudos, em detrimento de 11 (onze) pesquisas produzidas na década de 1990. Dessas produções, 26 (vinte e seis) trazem o nome de John Dewey no título, o que representa um avanço, pois, como afirma Barbosa (2002, p. 21), “Agora, os que escrevem sobre John Dewey já não correm o perigo de serem discriminados pelos pedagogos

brasileiros”. Em contraposição, neste montante, encontramos apenas 12 (doze) trabalhos de Arte/Educação que estabelecem relações com os estudos de John Dewey; sobre a noção de experiência, localizamos 37 (trinta e sete).

É importante ainda ressaltar que, além de influência inglesa no ensino de arte brasileiro, através da presença dos estudos de Read (1982) e Lowenfeld (1977), trazidas pelo Movimento Escolinhas de Arte (MEA), conforme apresentados pelos estudos de Pedrosa (1993), John Dewey foi o teórico que exerceu grande influência sobre a Arte/Educação brasileira. Ana Mae Barbosa constitui-se, no cenário nacional e internacional, a pesquisadora e intérprete da influência norte-americana no ensino de arte brasileira, através da presença do pensamento pedagógico de John Dewey (BARBOSA, 2002; 1975; 1998a).

Nesses estudos, Barbosa vai apontar que, desde o início da recepção de seu pensamento no Brasil, na década de 1930, John Dewey foi mal compreendido por seus diferentes intérpretes, seja por aspectos teóricos, seja pelas reformas educacionais implementadas nesse período.

A partir da breve biografia que acabamos de apresentar, é possível afirmar que “[...] Dewey não é somente importante porque é um clássico, mas porque antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna com a qual nos confrontamos” (BARBOSA, 2002, p. 16). Nesse sentido, os estudos de John Dewey são evocados no presente estudo, pois, como afirma Boisvert (1998), Dewey nem é moderno nem pós-moderno, ele se constitui um teórico politemporal.

A seguir, apresentaremos a noção de experiência extraída dos diferentes estudos de John Dewey, que se constitui na categoria central deste estudo.

3 A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY

Conforme explicitado anteriormente, a noção de experiência é um conceito central e transversal das obras de John Dewey. No entanto, esse conceito é problematizado de forma mais específica em nove de seus livros (DEWEY, 1959, 1934, 1959b, 1958, 1948, 1951, 2010, 1976, 1934).

Sobre a noção de experiência, poderíamos agrupar as obras de John Dewey em três categorias. No primeiro grupo, encontraremos os seus estudos de filosofia pura sobre a noção de experiência (DEWEY, 1961; 1958; 1948). Já no segundo grupo, vamos encontrar estudos sobre a teoria da experiência estética (DEWEY, 2010). No último grupo, está sistematizada a teoria deweyana da experiência educativa (DEWEY, 1976; 1934; 1951; 1959a; 1959b).

No entanto, é preciso deixar claro que essa divisão que acabamos de apresentar tem um caráter mais didático e analítico que prescritivo e normativo, pois, a partir de uma observação mais cuidadosa, é possível verificar que os diferentes pontos de vista dos quais Dewey irá apresentar a noção de experiência, ao contrário de serem excludentes, são interdependentes e complementares. Elaboramos essa divisão para que pudéssemos compreender inicialmente cada concepção de experiência de Dewey, a partir dos seus pontos de vista específicos. A partir desses estudos, sistematizamos uma interpretação em Dewey da noção de experiência, conforme apresentaremos a seguir.

A experiência constitui-se do processo de ação e reação entre corpos, modificando-se reciprocamente para a conquista da adaptação e do equilíbrio, alterando a realidade. Nesse sentido, a experiência não é um fenômeno exclusivamente humano, estendendo-se a outros elementos da natureza. Dewey (1948; 1974; 1980) indica, com essa compreensão, a existência de um empirismo naturalista ao defender a experiência como sendo um fenômeno da natureza, como um modo de existência da natureza, superando o velho dualismo entre experiência e natureza, propagado por algumas correntes filosóficas, tais como o racionalismo.

A experiência, enquanto processo, envolve dois fatores: o agente e a situação. Esses fatores agem um sobre o outro, influenciando-se mutuamente. Assim, o agente vai agir sobre a situação e a situação vai agir sobre o agente, gerando mudança e transformação sobre ambos. Dessa forma, após a experiência, nem a situação será a mesma, constituindo-se em uma nova situação, e nem o agente será o mesmo, constituindo-se em um novo agente.

No ser humano, esse processo ganha maior amplitude e complexidade, pois não se limita apenas a aspectos puramente biológicos de adaptação e equilíbrio, que se constituem em aspectos pouco significativos para a vida humana. Nessa direção, as experiências humanas requerem também do sujeito processos de reflexão e conhecimento, que se estabelecem a partir da percepção consciente da experiência e de sua reconstrução. Corroborando com essa perspectiva, Dewey (1989, p. 89) afirma que

A experiência ocorre continuamente, por que a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e idéias, de maneira tal que emerge a interação consciente.

Assim sendo, a vida humana constitui-se de uma grande teia de experiências de toda sorte, em que o sujeito, agindo sobre diferentes situações

no meio em que vive, provoca mudanças e alterações na sua realidade e em si, pois é atingido também pelas mudanças provocadas na realidade, transformando-se. Nessa perspectiva, Dewey (1948; 1980) defende que ter uma experiência é um fenômeno natural de todo ser humano, transcendendo as questões puramente metafísicas. Então, podemos questionar: Se viver é um processo contínuo de produção de experiência, poderíamos afirmar que toda experiência é educativa? Toda experiência é genuinamente formativa? Segundo Dewey (1976, p. 14),

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produz o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas.

Conforme verificamos na citação acima, nem todas as experiências podem ser consideradas como educativas. O problema não está na ausência de experiências, mas no caráter qualitativo que possuem as experiências. Portanto, que critérios nos possibilitam identificar o valor educativo de uma experiência? Como são caracterizadas as experiências formativas, que ao longo de nossas vidas, afetam, formam e transformam as nossas subjetividades, as nossas identidades?

Para Dewey (1976; 2010), a experiência de valor educativo pode ser identificada a partir de dois princípios: a interação e a continuidade. A seguir, apresentaremos uma breve sistematização desses princípios.

O princípio da interação indica que a experiência não é um fenômeno que ocorre exclusivamente no interior do ser humano, no seu corpo e na sua mente, através de processos biológicos e psíquicos; ao contrário, há fatores externos ao sujeito em que a experiência se processa. Esses fatores externos são denominados de *condições objetivas* da experiência, que se caracterizam pelas situações concretas dos contextos sociais em que vivem os sujeitos, sejam elas físicas, econômicas ou históricas. Logo, os contextos locais, regionais, nacionais e internacionais irão interferir e intervir diretamente nas experiências dos sujeitos. Já os fatores internos da experiência são denominados de *condições internas*. Essas condições são formadas de desejos, propósitos, aptidões, lembranças e conhecimentos prévios dos sujeitos da

experiência. Isso significa que a experiência não ocorre no vazio, pois “[...] toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação” (DEWEY, 1976, p. 30). A experiência humana, então, é relacional e contextual, pois ela se estabelece através da interação do indivíduo com objetos, pessoas, conhecimentos, ou seja, é uma transação entre o sujeito e o seu meio.

Para que essa experiência possua valor educativo, é preciso que haja equilíbrio entre as condições internas e as condições objetivas da experiência, fazendo com que o princípio da interação atribua os mesmos valores a ambas as condições da experiência humana, pois a experiência educativa caracteriza-se como um jogo de equilíbrio entre essas duas condições. Se esse equilíbrio não ocorre, a experiência é considerada deseducativa. Tomando como exemplo a educação escolar, “O princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias pode igualmente tornar a experiência não-educativa” (DEWEY, 1976, p. 40).

É importante destacarmos que as condições objetivas e as condições internas, tomadas em processo de interação, constituem-se no que chamamos de *situação*. Dessa forma, a ideia-conceito de situação e a de interação são inseparáveis. Assim, podemos afirmar que todos os sujeitos são habitados por outros sujeitos, contextos e ações, isso porque toda a experiência humana de valor educativo é também habitada por esses elementos, que constituem a situação.

O princípio da continuidade, também denominado por Dewey (1976; 1980; 2010) como *continuum experiencial*, indica-nos que toda experiência atual tem força e elementos de experiências passadas e que irá modificar de alguma maneira as experiências futuras. Conforme nos alerta Dewey “Toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (1976, p. 25-26).

Esse princípio nos possibilita compreender que toda experiência de valor educativo deve possuir qualidade estética. A qualidade estética de uma experiência é a integração dos novos elementos que são adicionados à experiência, durante o seu processo de desenvolvimento com os elementos que a constituíam inicialmente. Assim sendo, toda a experiência tem um início, um desenvolvimento e uma culminância. A cada momento desses, novos elementos são adicionados à experiência, sejam eles práticos, emocionais ou intelectuais que, conseqüentemente, a enriquecerão mais.

Como podemos verificar, a qualidade estética é exatamente o elemento integrador de todas essas etapas e elementos, que resultam em uma

conclusão. Dessa forma, a qualidade estética é o elemento unificador que penetra toda experiência, resultando na culminância de processo experiencial, só havendo qualidade estética quando há a conclusão desse processo experiencial. É a essa conclusão significativa da experiência para o indivíduo, que Dewey (1980; 2010) denomina de consumação, devendo ser inclusiva e satisfatória. Dizer, então, que uma experiência possui qualidade estética significa afirmar que ela é consumatória.

Enfim, a qualidade estética de uma experiência é uma condição receptiva interna, que funciona como um mecanismo propulsor para as futuras experiências. Nessa perspectiva, o princípio da continuidade nos ensina que “[...] toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda, isto é, o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência” (DEWEY, 1976, p. 41).

A partir desta sistematização os princípios, que nos possibilitam identificar uma experiência de valor educativo, é possível compreendermos que a interação e a continuidade são processos complementares e interdependentes, constituindo-se em aspectos longitudinais e transversais das experiências educativas. Em perfeita união, esses processos edificam o valor educativo da experiência humana em construção.

A compreensão que acabamos de esboçar sobre a ideia-conceito de experiência em John Dewey nos possibilita inferir que a experiência educativa caracteriza-se como processos de aprendizagem, que possibilitam a transformação do sujeito humano, através da reflexão sobre a sua realidade e seu modo de ser e estar no mundo, gerando conhecimentos significativos que o ajudam a dirigir novas experiências. Corroborando com essa perspectiva Teixeira (1959, p. 7) irá defender que

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento através do qual se vêm a perceber relações e continuidade antes não percebidas.

Todas as vezes que a experiência fôr assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais.

A experiência alarga, dêste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia significação mais profunda à vida.

É importante destacarmos que a noção de experiência educativa sistematizada por John Dewey constitui-se de um conceito central para a formulação de uma teoria da formação humana, como defende Freitas: “O termo chave é a noção de experiência que diz respeito à interação,

simultaneamente, livre e obrigatória entre os seres humanos em seus contextos de ação” (2005, p. 153).

No entanto, para que compreendamos de forma integral a teoria da formação humana de Dewey, é imprescindível que conheçamos o seu conceito de educação. Com base nesse conceito, na próxima seção apresentaremos a contribuição da teoria educativa de John Dewey para um repensar crítico dos processos de formação do arte/educador na contemporaneidade, a partir da sistematização de uma compreensão específica de experiência, a qual denominamos de experiência formativa em arte.

4 EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM ARTE E A FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR NA CONTEMPORANEIDADE

Em sua obra “Democracia e Educação”, Dewey (1959, p. 83) defende o processo educativo como a “[...] reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”.

Ao defender a educação como a contínua organização e a reconstrução da experiência, através da reflexão, para melhor dirigirmos nossas futuras experiências, Dewey põe fim à dicotomia estabelecida entre vida e educação. Isso porque os resultados da educação se identificam com os seus processos, o que equivaleria dizer, em linguagem deweyana, que os fins da educação se equivalem com os seus meios, da mesma maneira que a vida se equivale com o processo de viver.

Dessa forma, o processo educativo não é o resultado da experiência, mas é a própria experiência reconstruída e reorganizada no curso de seu desenvolvimento. Então, podemos afirmar que vida e educação são indissociáveis, pois nos educamos através das nossas experiências. Nessa perspectiva, a educação restitui o seu lugar natural na vida, constituindo-se de um processo vital para os seres humanos.

Corroborando com essa premissa, Teixeira (1959, p. 8) afirma que “A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual”. Complementa o autor que

Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tática e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a

isto destinada (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida) (TEIXEIRA, 1959, p. 14).

Nessa direção, a teoria formativa deweyana, não exclui os processos educativos estabelecidos pelas instituições formais da educação, da mesma forma que não as privilegia, como o fez o projeto formativo da modernidade, mas busca estabelecer uma interação dessas diferentes experiências, sejam elas acadêmicas, escolares, familiares ou dos movimentos sociais.

Em consonância com a compreensão de educação sistematizada por Dewey, defendemos a formação do arte/educador como um processo contínuo de organização e reconstrução de experiências, através da reflexão crítica sobre si, sobre sua prática e sobre os diferentes contextos em que essa prática está inserida, de modo que lhe possibilite a construção de conhecimentos que respondam existencialmente o sujeito e a sua realidade direta e imediata, provocando transformação em si e na sua realidade.

Baseados nos pressupostos delineados por Dewey sobre a experiência, elaboramos uma compreensão específica que denomina de *experiência formativa em arte*. As experiências formativas em Arte são situações de aprendizagens adquiridas a partir do contato com a Arte, seja através de processos de fruição, criação ou contextualização dos conhecimentos artísticos. Em outras palavras, é tudo que aprendemos na ou com a arte e levamos para a vida dentro e fora da arte, sejam elas aprendizagens conceituais, factuais, procedimentais ou atitudinais.

Essas aprendizagens são extraídas de diferentes fontes e contextos formativos, sejam elas familiares, acadêmicas ou de movimentos sociais. Elas se constituem de uma rede de relações de afetividade, traduzidas em vínculos sociais (FREITAS, 2005). Dessa forma, são aprendizagens contextuais e relacionais, pois elas são estabelecidas nas relações com a realidade e com outros sujeitos. São experiências de transformação identitária, constituindo-se do processo de subjetivação do sujeito, pois na medida em que o sujeito age sobre diferentes situações, criando-a ou modificando-a, esses sujeitos são também constituídos, criados e modificados por essas ações, possibilitando a preparação de um terreno fértil para o surgimento de outras experiências mais amplas, significativas e complexas.

É preciso deixar claro que essas experiências ocorrem em todo o ciclo vital do sujeito, que vai da infância até a velhice. Nessa direção, Dewey (1959, p. 83) afirma que

A infância, a adolescência, a idade adulta – tudo fica no mesmo nível educativo, no sentido de que aquilo que realmente foi aprendido em todos e em cada um dos estágios da experiência constitui o valor dessa experiência, e também no sentido de que a principal função da vida é,

sob todos os pontos de vista, fazer que o ato de viver contribua para o enriquecimento de sua própria significação perceptível.

Partimos, então, do princípio de que as experiências formativas de Arte têm um papel fundamental na formação do arte/educador, pois elas são construtoras de subjetividades. No entanto, essas experiências não são produzidas, exclusivamente, como defendemos, na formação acadêmica desses arte/educadores, nas instituições responsáveis pela formação inicial, mas, em grande medida, essas experiências são produzidas ao longo da vida dos arte/educadores, por vezes, desde a sua infância.

A nossa compreensão é que, durante a sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, o arte/educador acessa experiências, que lhes possibilitam alcançar outros níveis de compreensão sobre o processo de ensino de Arte. De outra maneira, isso significa dizer que o arte/educador ativa o processo de autoformação, ou seja, ele gerencia o seu próprio processo formativo.

Nesse sentido, o arte/educador forma a si, através da compreensão crítica de seu processo de formação como sujeito humano (JOSSO, 2004). Segundo Freitas (2005a, p. 41), “[...] do ponto de vista de uma ‘teoria da formação’, a produção dos objetos de saber e dos conhecimentos mantém um vínculo estreito com as histórias de vida pessoal e profissional dos educadores”.

Essa compreensão de formação do arte/educador, extraída a partir dos princípios filosóficos da teoria deweyana, aproxima-se da tendência da formação de professores denominada de “epistemologia da prática” ou “racionalidade prática”, baseada, em grande medida, na teoria dos saberes docentes de Tardif (2002), e da teoria do professor prático reflexivo de Zeichner (1993; 1995). Essa tendência compreende o professor como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática. Em sua matriz teórica, essa tendência bebeu na noção de experiência e reflexão, de John Dewey. No entanto, a partir da teoria educativa de Dewey, é necessário fazer algumas considerações sobre os estudos de Tardif (2002) e de Zeichner (1993; 1995).

A reflexão sobre a prática vem se constituindo no Brasil, desde o final da década de 1990, como um dos elementos centrais no processo de reconfiguração das práticas de formação de professores e como um mecanismo de transformação da prática de ensino. Apesar da presença de diferentes teóricos, a ideia de professor reflexivo foi amplamente divulgada no Brasil a partir dos diferentes estudos de Zeichner (1993; 1995). Em 2008, no XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre (RS), o referido autor fez uma conferência e apresentou uma avaliação crítica do impacto da ideia de

professor reflexivo no cenário educacional, após mais de uma década de sua divulgação. Na ocasião, dentre as questões explicitadas, Kenneth Zeichner destaca que a teoria da reflexão sobre a prática operou poucas transformações na realidade educativa, porque foi reduzida à prática de ensino e relacionada especificamente aos processos de ensinar e aprender na sala de aula.

Nessa revisão, o autor vai indicar que não é suficiente o professor refletir sobre a sua prática de ensino. A reflexão deve ser ampliada para as esferas sociais, políticas, históricas e econômicas em que está inserida a sua prática, para que não reproduza os sistemas que vêm se instituindo historicamente, em uma sociedade marcada por tempos de incerteza e desigualdades sociais crescentes, pois a prática educativa não é descolada das outras práticas existentes na vida real. A essa reflexão mais ampla sobre a realidade, John Dewey acrescenta também a necessidade de uma reflexão crítica sobre si mesmo e sobre a sua relação com o mundo. Apesar de algumas críticas, Zeichner (PEREIRA-DINIZ, 2008) vem indicando a justiça social como um mecanismo possível para um repensar crítico do processo de formação de professores. Dessa forma, a prática docente, a prática pedagógica e a prática educativa, como práticas sociais mais amplas, não podem ser reduzidas ao ensino.

No processo de reconhecimento do professor como um sujeito produtor de saberes, Tardif (2002) representa uma das contribuições mais significadas no cenário acadêmico brasileiro. No entanto, seus estudos apresentam uma compreensão limitada sobre a noção de experiência, da qual derivam os saberes experienciais no conjunto dos saberes docentes. Assim, não é suficiente proclamar a existência de saberes derivados da experiência; necessário é ter clareza daquilo que estamos denominando de experiência, conforme nos alerta Dewey (1976, p. 17): “Quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que educação é desenvolvimento dentro, por e para a experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência”.

Partindo da perspectiva de que a formação do arte/educador é estabelecida a partir de conhecimentos extraídos de diferentes experiências sociais vivenciadas ao longo de toda uma vida, defendemos que todo processo de formação de professores deve respeitar e valorizar todas as fontes de experiência, sejam elas derivadas de experiências familiares, acadêmicas ou dos movimentos sociais. Assim, o processo de formação do professor e, mais especificamente, a formação do arte/educador, não pode ser restrita à formação acadêmica realizada apenas pelos sistemas formais de educação, seja nos cursos de formação inicial, nas instituições de ensino superior, seja na formação continuada, pelos sistemas educacionais de ensino, uma vez que a formação do sujeito humano não pode estar restrita à educação formal,

como vem defendendo o projeto de formação da modernidade, que restringe a educação aos processos de escolarização, como nos indica Freitas (2005, p. 122):

Na modernidade, diferentemente das sociedades arcaicas, nas quais educação prática e educação moral se confundem, a educação ocorre em um único meio: a escola. A educação passa a designar uma atividade intencional explícita materializada em programa, métodos, técnicas e profissionais especializados (Silva, 2004). Ensinar e aprender são os verbos que correspondem ao substantivo educação. Com efeito, quem ensina e quem aprende, ensina e aprende alguma coisa, o que revela o caráter instrumental das práticas educativas.

Então, é preciso assumir de forma reflexiva uma filosofia da educação, que guie as nossas práticas de formação de arte/educadores. Um pensar crítico e transformador sobre a formação de arte/educadores prescinde uma teoria crítica sobre a formação humana, como é proposto por Freitas (2005), ao conceber a educação como dádiva. Assim, a formação de professores pode ser pensada também como dádiva, pois se trata do processo de educação dos educadores.

Como foi possível verificar, nesta seção, a noção de experiência é uma categoria central e transversal do pensamento filosófico de John Dewey. A partir da concepção de experiência apresentada por esse autor, foi possível sistematizarmos uma compreensão específica sobre experiência formativa em arte, que, em grande medida, é responsável pela produção das identidades docentes dos arte/educadores. Neste sentido, a teoria da formação humana de Dewey se traduz em uma matriz teórica poderosa para um repensar crítico da formação de professores e, mais especificamente, a formação dos arte/educadores. Dessa forma, a experiência é o conceito chave para a compreensão dos processos de produção identitária do sujeito humano.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. N. de C. P. *Dewey: Filosofia e Experiência Democrática*. São Paulo: EDUSP: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.*

BOISVERT, R. D. *John Dewey Rethinking Our Time.* New York: State University of New York Press, 1998.

CUNHA, M. V. da. *John Dewey: A Utopia Democrática.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, M. V. da. *John Dewey: Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula.* Petrópolis: Vozes, 2002.

DEWEY, J. *A Valoração nas Ciências Humanas.* Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. *Arte como Experiência.* São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

_____. *Democracia e Educação: capítulos essenciais.* São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

_____. *El hombre e sus problemas.* Buenos Aires: Editorial Paidós, 1961.

_____. *Experiência e Educação.* Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *Experiência e Educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. *Experiência e Natureza: textos selecionados.* São Paulo: Abril, 1974.

_____. *Experiência e Natureza; Lógica: a teoria da investigação; Arte como Experiência; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral.* São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, J. *Filosofia em Reconstrução.* São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958.

_____. *La ciência de La educación.* Buenos Aires: Editorial Losada, 1951.

_____. *La escuela y El niño*. Madri: Espasa-Calpes: 1934.

_____. *La experiencia y la naturaleza*. México. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1948.

_____. *Vida e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

LOURENÇO FILHO, M. B. Dewey e a Pedagogia Americana. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREITAS, A. S. de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

_____. *Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas*. 2005. 396f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Centro de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005b.

JOSSO, M-C. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MOREIRA, C. O. F. *Entre o Indivíduo e a Sociedade: Um Estudo da Filosofia da Educação de John Dewey*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

NELLESEN, D. T. *John Dewey: Experiência, Ética e Educação*. 2004. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

PEDROSA, S. G. *The influence Of English Art Education Upon Brazilian Art Education From 1941*. 1993. 421f. Tese (Doutorado em Art Education). Birmingham Institute of Art and Design. University Of Central England. Birmingham, 1993.

PEREIRA-DINIZ, J. E.; ZEICHER, K. M. (Org.). *Justiça Social: Desafio para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

READ, H. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SILVA, E. M. A. *A Formação do Arte/Educador: Um Estudo sobre História de Vida, Experiência e Identidade*. 2010. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limondad, 1986.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.

LITERATURA, IDENTIDADE E ALTERIDADE: A SINGULARIDADE DA LEITURA DO OLHAR CABO-VERDIANO

Elter Manuel Carlos¹

A literatura cabo-verdiana revela o cabo-verdiano, ele próprio, que só se compreende na insularidade (SALÚSTIO, 1998).

1 INTRODUÇÃO

Sabendo que as narrativas sempre funcionaram como instâncias construtoras da identidade das pessoas e das comunidades, isto é, que todas as comunidades e civilizações encontram-se vinculadas a mitos e textos que expressam o sentimento de *pertença* do seu povo, procuramos pensar o valor da palavra literária como construtora da *identidade cultural e narrativa* do Povo de Cabo Verde².

Para isso, torna-se irrecusável iniciarmos com uma reflexão sobre o nascimento do povo cabo-verdiano, uma vez que a literatura cabo-verdiana está intimamente relacionada com as origens desse povo, sendo ela, nas palavras do escritor Manuel Veiga (1998), “um complemento da criouldade”. O povo cabo-verdiano é fruto dum caldeamento cultural, isto é, da fusão entre europeus (principalmente portugueses colonizadores e primeiros senhores das ilhas) e africanos (principalmente guineenses escravos negros). São povos com valores culturais diferentes, que, no contexto de viagens e rotas marítimas, cruzaram-se devido a condicionamentos de várias ordens, que viriam, mediante uma luta de contrários, a ser a origem de um povo novo (o povo cabo-verdiano), de uma nova língua (o Crioulo de Cabo Verde) e de uma nova cultura mestiça no seio do Atlântico. Portanto, um povo que, na óptica do poeta Jorge Barbosa, no seu poema “*Povo*”, nasceu do conflito

¹ Universidade de Santiago, Cabo Verde. *Aesthetics, Politics and Art Research Group*. Instituto de Filosofia da Universidade do Porto.

² Os conceitos de *identidade narrativa e identidade pessoal* (Ricoeur, 1990), bem como o conceito gadameriano de *pertença e senso communis* (1977), revelam-se (entre muitos outros) como conceitos chaves que nos ajudam a pensar a Literatura cabo-verdiana e identidade. Para isso, no desvendar deste artigo, estes conceitos, trabalhados por nós na Dissertação de Mestrado (Carlos, Elter, 2008), vão sendo explicitados, conscientes da nossa parte que não pretendemos esgotar a complexidade do tema em jogo.

Do sangue forte africano
Com o sangue aventureiro
Dos homens da Expansão (...) (BARBOSA, 1989, p. 71).

Esse povo viria a sofrer, simultaneamente, os efeitos trágicos dos condicionalismos físico-naturais (insularidade, dramas cíclicos de estiagens) e político-ideológicos (colonização/isolamento pelas autoridades coloniais), tendo então encontrado na emigração a única forma de refúgio aos condicionalismos que o circunscreviam nas fronteiras do seu espaço insular. E daí, o povo cabo-verdiano ter-se desde sempre viajado para todas as latitudes do planeta, surgindo-se, assim, uma vasta obra literária, na qual se encontra narrada a sua memória colectiva. Neste sentido, a palavra literária (no arquipélago) funcionou como um antídoto contra certas leituras monolíticas que submetiam a realidade das ilhas a seus cânones de pensamento, tendo manifestada a escrita como verdadeira “muleta” que projectou o cabo-verdiano na temporalidade das suas acções. O povo cabo-verdiano é um povo de escrita, um povo que graças à sua criatividade e imaginação, materializadas por uma literatura comprometida, em que o espírito inventivo e criador encontrou eco nas entranhas da sua realidade islena, foi capaz de *resistir* às *situações-limites* que, sob várias configurações, condicionaram a sua liberdade de pensamento e acção³. Um povo insular por natureza, mas universalista por vocação. Um povo que nasceu do encontro de outros povos, mundos, línguas, lugares, corpos, narrativas, viagens, rotas marítimas. Como se vê, um povo fruto de inúmeras contradições, pelo que existe um conjunto de traços fundamentais da *resistência* crioula a ter em mente quando queremos desencadear um discurso consistente sobre a problemática da *identidade* e *alteridade* subjacente à literatura deste país insular.

É que a literatura cabo-verdiana, conforme mostra a sua própria história, tem-se manifestado de forma dialéctica, manifestando os nossos escritores como autênticos sociólogos (sem nenhuma tentativa de reduzir a literatura à sua dimensão social) e a nossa literatura, manifestando-se como uma espécie de mundo enciclopédico, um autêntico viveiro de símbolos e signos, mas também de mitos, que clamam para ser interpretados. Destaca-se,

³ K. Jaspers caracteriza o homem como um ser-em-situação limite. Este filósofo fala, portanto, na morte, no sofrimento, na culpa, no acaso, na insegurança e na luta enquanto situações-limite que limitam a actividade humana. Destas situações é a luta a *forma básica de toda a existência*. Portanto, ao contrário do sofrimento e da morte onde o homem não consegue intervir, na luta, pelo contrário, o homem é capaz de intervir. A forma como que a escrita encarou as *situações-limite* no arquipélago, tornou-se numa autêntica resistência.

neste sentido, a literatura de ficção como laboratório de experiências, fonte doadora de sentidos e caminho aberto para conhecermos a riqueza cultural e etnográfica das ilhas deste arquipélago. A forma como a literatura cabo-verdiana representa o seu povo mostra-nos, parafraseando José Augusto Mourão (1998, p. 171), que “[...] a altura de um romance, de uma obra, mede-se pelo grau (altura) das suas questões”. Isto é, “[...] no interior do espaço literário desenha-se o futuro do homem”. Vê-se, então, que várias temáticas que retratam a situação existencial do povo ilhéu encontram a sua expressão na literatura, em que a literatura ficcional e a poética, bem como outros géneros, tiveram sempre um alto valor artístico e simbólico na projecção do povo das ilhas na temporalidade das suas acções⁴. A literatura foi uma das formas de expressar que, muito cedo, muito antes da independência nacional de Cabo Verde, e mediante uma resistência constante, projectou o povo cabo-verdiano. Repleta de *categorias estéticas* representativas das vivências do povo das ilhas, a nossa literatura constitui um dos traços da singularidade crioula cabo-verdiana, na qual os nossos literatos souberam fazer do *logos* criador a única estratégia capaz de representar o seu povo (experiência plural de leitura) mediante uma ética da libertação colectiva e, conseqüentemente, de uma estética da existência e do compromisso⁵. A literatura traçou o caminho da cabo-verdianidade;

⁴ Referimos á temáticas como a seca e sua tradução em fomes cíclicas, crises, mortandades e emigração do cabo-verdiano para todos as latitudes do *mapa mundi*, sendo ele (o cabo-verdiano), nas palavras do ilustre poeta Corsino Fortes, um povo que, «*ta rolâ na África/ta rolâ n’Iropa/ta rolâ na Merca/ta rolâ na mapa/ta rolâ na munde* (1980, p. 37). Temática como a chuva (elemento físico e espiritual) que quando aparece a alegria trasbordante encontra expressão e eco na alma do Povo, tendo-se manifestado como um verdadeiro Princípio Primordial da origem do ciclo vital no arquipélago, onde podemos compará-la (no arquipélago) com o *Arché* dos Gregos, sobretudo do Pré-socrático, Tales de Mileto, quando este, na tentativa de explicar a origem de todas as coisas, afirmou que, num certo sentido, tudo era feito de água, ideia essa traduzida no adágio «*tudo está cheio de deuses*». Temática como ausência de liberdade, mas também a palavra como sua (re)invenção constante, situação onde a *luta* enquanto situação limite não se deixou vencer, mesmo quando a morte e sofrimento (situações limites mais difíceis da existência do humana) tornaram-se características marcantes da paisagem humana desfocada do arquipélago. Temática como a procura constante do reforço dos laços de amizade, liberdade, igualdade, fraternidade, direitos humanos, cultura, sem esquecer a globalização e as transformações que ela veicula.

⁵ As categorias estéticas, como se sabe, não se reduzem ao belo. O feio, o trágico, o sublime, o grotesco são outras categorias que caracterizam a experiência estética. As categorias estéticas materializadas nas obras de arte literárias (e advindas da nossa leitura sobre a arte literária) manifestam-se de forma interessante. Mostram que o povo cabo-verdiano, mesmo circunscrito em *situações-limites* (emigração

embrulhou o cabo-verdiano nas *suas* próprias estórias (doando-lhe uma *identidade narrativa*) (Ricoeur, 1990), permitindo-lhe (re)(a)profundar e (re)inventar o seu *sentido comum*, o seu sentimento de *pertença* (Gadamer, 1977). E daí o pendor artístico da literatura cabo-verdiana. A literatura cabo-verdiana é Arte. O escritor Manuel Veiga, no seu livro intitulado de *A Sementeira* (1994), sobretudo no capítulo “*Literatura e finalidade literária*”, fala-nos da pujança da arte literária cabo-verdiana⁶. Afirmo o escritor que

Tudo indica que a literatura quando nasce no húmus da ética e se desenvolve com a plasticidade estética que emerge da alma do autor-criador é mais humana e, por isso mesmo mais completa. O problema, portanto, é do equilíbrio. Ao criador não pode interessar apenas a ética, sob o risco dele se confundir com um moralista ou um historiador. De igual modo, fazendo da estética a única razão de ser da sua arte, ele correria o risco de esvaziar o seu humanismo, de limitar a integridade do seu verbo (VEIGA, 1994, p. 168).

Seguindo aqui uma lógica intertextual, remetemos estas palavras de Manuel Veiga para as de Manuel Lopes, sobretudo quando este afirma na nota introdutória à 2ª edição do seu romance *Flagelados do vento leste* (1991), referindo-se a sua situação de escritor comprometido com o drama das ilhas:

Lavar as mãos, comodamente, como Pilatos, seria, mais do que tolerância e cumplicidade da minha parte, um crime insustentável. Escolhi então a arma mais eficaz do ficcionista: a «discreta» denúncia duma situação histórica, sem apontar o dedo acusatório, apenas com o intuito de transmitir aos outros (e é a nossa grande força interior) os mesmos sentimentos, a mesma repulsa, que me assaltaram, levando-lhes a experiência da minha perplexidade (e da minha esperança) sem disfarces ou falsa demagogia, mas com a mais sincera humildade, para que achassem eco no silêncio da sua solidão e das suas consciências [...] (LOPES, 1991, p. 9).

forçada, exílio, morte e fome provocada pela ausência da chuva e do pão), conseguiu manifestar uma luta tenaz para saciar a sua fome biológica e a sua fome da palavra criadora. Situações interessantes onde, por exemplo, o sofrimento e a luta tenaz do povo às vezes confundem-se com o humorístico, com o cómico. Aspectos que demonstram que o Povo cabo-verdiano, mesmo em situações difíceis da sua história, não foi fatalista: soube resistir para existir.

⁶ Um dos capítulos deste livro intitula-se “*Literatura e Finalidade Literária*”, uma comunicação apresentada por Manuel Veiga no 55º Congresso Internacional de Escritores (P.E.N) na Madeira, 6-13/5/90 e publicada no jornal “*Tribuna*” de 16.6.90.

Tudo isso para afirmar, entre muitos outros exemplos que podiam ser aqui partilhados, o compromisso ético-estético da arte literária em Cabo-verde. Um compromisso no qual a palavra criadora, essa arma do ficcionista como a apelida Manuel Lopes, mas que está presente no pensamento de Baltasar Lopes, Jorge Barbosa, Eugénio Tavares, entre outros escritores e poetas, foi a pedra angular para construção da autonomia literária do nosso povo. Os escritores-artistas do arquipélago bem demonstraram na sua experiência de criação que a escrita é uma experiência plural de leitura da realidade, isto é, uma *experiência da singularidade* e da *pluralidade*, havendo aqui, pensamos com Sousa Dias, uma aproximação entre a arte literária e a filosofia, ambas “como formas de resistência e de liberdade da vida de tudo o que a prende, a limita, lhe impõe finalidades transcendentais, ou então, impossibilidades presentes” (DIAS, 2004, p. 205). Esta forma de libertação da vida dos condicionantes que a limitam - e falando-se aqui precisamente da força libertadora da literatura insular cabo-verdiana e das literaturas da África lusófona -, começou, segundo Dionísio Vila Maior, por uma prática literária que “reveste-se, por um lado, de uma dimensão estética intimamente ligada a um estatuto de actividade “alternativa” ao quadro de referências paradigmáticas do sistema cultural português, e, por outro lado, de uma discursividade artística que não pode ser equacionada à margem de um conjunto de procedimentos de manifestação ideológico-pragmática: a “busca” da identidade de um povo (VILA MAIOR, 2001, p. 157)”. Neste sentido, torna-se importante sublinhar o pensamento do escritor Arnaldo França, quando este afirma que “o grande triunfo da prosa claridosa foi a cabo-verdianização das categorias narrativas, movendo as personagens num tempo e num espaço que é o nosso [...] (França, 1998) ”⁷. Tudo isto acontece

⁷ Torna-se importante, ainda que em breves palavras, enquadrarmos o *Movimento Claridade*, movimento modernista crioulo que marca um antes e um depois na literatura e cultura cabo-verdiana. Este movimento viria a encontrar o seu caminho de acção, processando-se em dois momentos distintos, a saber, o da *libertação formal* impulsionada pela Revista portuguesa Presença e o da *sintonização com as realidades locais*, comandado pelo exemplo do Realismo Nordeste Brasileiro, sobretudo, da geração de 1930 (Semedo, 1995) (Ferreira, s/d, p. 150-199). Este *acolhimento* da *alteridade* literária brasileira na *identidade* cabo-verdiana (em construção) devido a condicionantes semelhantes vividos no Brasil (secas, estiagens, fomes) e também devido ao contacto com dois grupos de línguas diferentes no Brasil (as línguas ameríndias e as africanas levadas pelos escravos), não tem o significado de um distanciamento paralisador da cultura-literatura de Portugal. Pelo contrário, e conforme demonstrou o tempo, tem o sentido de busca de uma identidade isleña cabo-verdiana: *fincar os pés na terra* é o lema da revista *Claridade*. Identidade essa desencadeada por um esforço mimético de reconfiguração da realidade crioula cabo-verdiana, ou seja, de caboverdianização

mediante um caminho de busca do *mesmo*, mas passando-se pela *alteridade* que nos serve de modelo, de fonte de trocas de experiências narrativas. A nossa literatura, ao dialogar com outros sistemas semiológicos (nomeadamente a do nordeste brasileiro), distanciando dos cânones da literatura portuguesa, funcionou como uma janela abrindo-se paulatinamente e aproximando-nos então do *nosso* mundo de experiências, havendo contemporaneamente, graças a este diálogo semiológico, um universo aberto de reinvenção do diferente, do entendimento intercultural e de trocas de experiências narrativas.

Compreende-se, então, que, graças a estas transformações movidas pela esperança utópica nascida da experiência plural de leitura dos nossos escritores (experiência histórica, estética e linguística), contemporaneamente a criação literária cabo-verdiana retrata temáticas não somente cabo-verdianas; comporta também um universalismo temático, materializado por um esforço hermeneutico-ético-estético de criação. Vê-se, então, que a palavra literária, “*grávida de mundo*” (expressão de Paulo Freire), contribuiu para projectar o cabo-verdiano na temporalidade das suas acções, na medida em que, processualmente, a arte literária fez do povo das ilhas o contrário daquilo que com ele fizeram ao longo de séculos de dominação. Ou seja, em vez de se permanecer como mero reproduzidor da palavra do Outro (sem possibilidades de auto-biografar-se), reduzindo a sua identidade à alteridade do Outro que lhe nega a sua condição de pessoa construtora da sua própria história, a literatura cabo-verdiana, principalmente a partir do movimento *Claridade* (1936), fez do povo dessas ilhas atlânticas um povo capaz de construir a sua identidade⁸. Uma *identidade cultural e narrativa* em construção, em que a dialéctica entre o presente (situação repleta de condicionantes) e o ausente (a *alteridade* que o futuro anunciava) surgia-se como desabrochar de novos caminhos. Compreende-se, então, que o facto de os escritores-artistas do arquipélago fazerem da realidade das ilhas a sua matéria plástica,

das categorias narrativas, mas reconhecendo o valor dos vários Povos que participaram da nossa formação. E, hoje a literatura cabo-verdiana, escrita em crioulo e em português (nossas duas línguas) manifesta-se como património cultural não só cabo-verdiano, mas também lusófono, dando o seu contributo mediante construções e trocas narrativas.

⁸ Assim como frisamos já em vários momentos do nosso discurso, a literatura insular cabo-verdiana, nos seus vários períodos e Revistas literárias, funcionou como obreira do povo das ilhas. Como muletas que ensinou o Povo das ilhas a dar os seus primeiros passos. A *Revista Certeza* constitui, na opinião de José Luís Hopper Almada, “*uma das árvores mais frondosas germinadas a partir da Claridade, não só pelo facto de ter consolidado os contornos do nosso modernismo, através do labor dos jovens, como também por a geração dela contemporânea ter feito excursos poéticos de elevado nível de interrogação do ser social cabo-verdiano e da sua identidade* (1998, p. 137)“.

distanciando dos sistemas semiológicos que lhe impunha seus cânones de pensamento, dialogando então com outros sistemas semiológicos, manifestaram um movimento de busca pela autonomia literária e, conseqüentemente, pela autonomia do seu próprio povo. Deste modo, ousamos em afirmar que os escritores Claridosos desencadearam uma espécie de revolução copernicana na literatura cabo-verdiana: é a *caboverdianização das categorias narrativas* e a criação de condições de possibilidade para que o sujeito cabo-verdiano se sentisse dono e senhor da sua própria criação. Da sua própria existência. Da sua própria história. Foi doar ao povo das ilhas a sua própria palavra, deixando-lhe pensar e sentir em *Crioulo*, porque a linguagem (a língua), na óptica heideggeriana, é a casa do ser e quem a tem, tem um mundo⁹. E o Crioulo é a casa do ser cabo-verdiano, sem nenhuma tentativa aqui de secundarizar o valor patrimonial e vital da língua portuguesa na formação da nossa identidade. Pelo contrário, é cada vez mais urgente fortalecermos (todos os povos que falam a língua portuguesa) a transmissão linguística e espiritual, respeitando a questão da identidade e da diferença¹⁰.

Retomando novamente a questão, sublinha-se o facto de os escritores cabo-verdianos, ao desencadearem o processo de *(re)(con)figuração* da realidade das ilhas, trazendo para o *mundo de seus textos* (Ricoeur, 1990; 1986) as vivências do seu povo, desencadearam um esforço hermenêutico de criação (imaginação criadora), fazendo com que, a partir do dito apologético da realidade dilacerada e dissimulada que os vários discursos veiculavam, nascesse, através do dom da ficção (arte literária forte em Cabo Verde), como de uma arte poética pungente e de uma *literatura musical* (Gomes, 2008) entranhada nas vivências do povo, uma autêntica gramática que permitisse (e

⁹ É digno de leitura o facto de na *primeira fase da Revista Claridade* – fundadora da nacionalidade cabo-verdiana – o primeiro e o segundo número comecem com um poema em Crioulo, expressão do respeito aos valores cabo-verdianos, a dimensão ontológica, ética e estética da linguisticidade.

¹⁰ É impossível falar de literatura referindo apenas á escrita. Torna-se fundamental também referir ao seu pólo constitutivo: a leitura como experiência estética, histórica e linguística. E importante dar a ler obras de autores de língua portuguesa em todos os sistemas de educação desses países, enriquecendo o sentimento não só nacional, mas também lusófono. Permitir aos vários sujeitos, dos vários países Lusos, fazerem seus (identidade-alteridade) os discursos dos outros deles mesmos. Um exemplo concreto acontece quando qualquer escritor lusófono, como é o caso do cabo-verdiano Arménio Vieira, ou mais recentemente o português Manuel António Pina, ganha um prémio da categoria Camões, maior prémio literário da língua portuguesa. Este acontecimento torna-se digno de *celebração* por parte de todos os lusófonos, motivos fortes para *comemorarmos* o seu sentido cultural, estético, ético e espiritual.

permitiu mesmo) a passagem desse discurso legitimador a um discurso aberto e de cariz identitário. O discurso musical identitário, acontecendo desde os *Pré-Claridosos*, contribuiu eficazmente para o cabo-verdiano expressar e comunicar as suas vivências, permitindo-lhe manifestar a sua cabo-verdianidade, razão suficiente para percebermos que os poetas e escritores do período *Pré-Claridoso*, que vai dos meados do século XIX até 1936, preenchido principalmente pela poesia (Ferreira, 1988, p. 151), tiveram, à sua maneira, um esforço decisivo no processo de fundação da cabo-verdianidade¹¹.

Posto isto, torna-se importante explorar a questão da identidade-alteridade do ponto de vista da maritimidade, uma vez que o mar é outra característica da insularidade. Veículo de deslocação física e espiritual, o mar permitiu ao cabo-verdiano transpor fronteiras, umas vezes físicas (emigração e exílio), outras vezes imaginárias (plano mental e afectivo, o caso da Pasárgada), sendo ele (o mar), outro símbolo identitário da cabo-verdianidade. Isto porque, no dilema da emigração cabo-verdiana (*ter que partir querendo ficar e ter que ficar querendo partir*), a ideia de ida para terra longe (físico ou mesmo mentalmente) significava um processo de (re)encontro consigo mesmo, com a sua terra natal. Sair do arquipélago significava, nesta óptica, ir ao encontro com o próprio arquipélago. Logo, o outro (alteridade) é caminho do mesmo (identidade). O diálogo do cabo-verdiano com o mar (aliás ele nasceu do mar, de rotas marítimas atlânticas) é uma marca da cabo-verdianidade. Tantas vezes os nossos escritores, (re)presentando o seu povo

¹¹ Esta ideia de um discurso musical identitário está bem traduzida nas palavras musicadas do poeta Corsino Fortes, no seu poema “De boca a barlavento”: “*Árvore E o arbusto / Que arrastam / As vogais e os ditongos / Para dentro das violas (1980, p. 7)*”. A viola, ou mesmo o tambor, instrumentos musicais bem vividos (e também construídos) no arquipélago, são veículos que trazem o *Fonema* para o Povo que anseia em pronunciar a sua própria palavra. O seu próprio mundo. A sua própria linguagem. De facto, «desde os pré-claridosos Eugénio Tavares e Pedro Monteiro Cardoso, autores de *Mornas, Cantigas Crioulas* (1932) e *Folclore Caboverdiano* (1933), até nossos dias, a modalidade musical tem assumido na literatura Cabo-verdiana um lugar privilegiado» (Gomes, 2008, p. 150). É de salientar o valor dos *Pré-claridosos* na fundação da nacionalidade cabo-verdiana. Manuel Ferreira (s/d, p. 187-199), estudioso das literaturas africanas, reconhece que a nossa literatura não adquiriu a sua especificidade com *Arquipélago* (1935) de Jorge Barbosa ou com a revista *Claridade* (1936). Pois, sempre a nossa literatura teve a sua especificidade bem demarcada, embora essa especificidade era uma antes e outra depois da *Claridade*. Embora no período *Pré-claridoso* esta (sinónimo de diferença) é um parente próximo da literatura de Portugal, incorpora um leque de conteúdos sociais, míticos, ideológicos que afastaram da literatura portuguesa. Convém aqui afirmar com Arnaldo França (1998, p. 115) que, “*procurar testemunhos da literatura cabo-verdiana anteriores ao início da segunda metade do século XIX é tarefa vã*”.

(*experiência plural de leitura*), viajaram em pensamento-sentimento? Quantas vezes as nossas viagens não passaram de mera imaginação¹²? E qual o sentido de tudo isso, isto é, de imaginarmos viagens, navios, outros mundos, se no final de tudo cairíamos na não-viagem? Ora, a insularidade é uma marca da cabo-verdianidade; que caracteriza o cabo-verdiano no seu sentimento de angústia e solidão devido à fronteira líquida do Atlântico que o circunscribe no seu cerco físico. Mas que também sempre o inspirou para a abertura ao diferente: para o outro, para a alteridade e para o (des)conhecido. Mesmo não viajando fisicamente, o cabo-verdiano recorreu à imaginação, faculdade bem fértil nos povos islenhos, permitindo-lhe, com alguma naturalidade, vencer a fronteira líquida: o Atlântico. Essa fronteira não é sinónimo de fronteira de pensamento. E daí a utopia (*u-topos*). A idealização de outros lugares (a Pasárgada, por exemplo) onde poderíamos refugiar e encontrar explicação para muitos dos nossos problemas. E daí muitos dos nossos escritores terem trocado, por intermédio de cartas e obras literárias, experiências narrativas com escritores brasileiros: Manuel Bandeira, José Lins do Rego, Jorge Amado, Armando Fontes, entre outros. Partiram da atitude de espanto e admiração dos problemas políticos, ideológicos, sociais e culturais que os aprisionavam na escuridão nocturna da sua caverna islenha, sendo então a presença filosófica na nossa literatura uma temática interessante a explorar.

Compreendemos, então, que a criação das personagens pelos nossos escritores, independentemente do seu estilo artístico, manifestar-se como condição de possibilidade de transcendência do sujeito cabo-verdiano com a sua própria história. Ou seja, no processo de construção das suas personagens, o escritor cabo-verdiano manifestou-se como um ser singular que pensa uma pluralidade de seres, de sons, de cores, de odores, de movimentos, de traços, de relações; isto é, a sua singularidade dissolve-se na pluralidade exposta pelo seu *sentido comum* em construção permanente. Sentido comum (*Senso communis*) que, na óptica gadameriana, não se resume a uma capacidade existente em todos os homens; é, simultaneamente, um *sentido fundante da comunidade*, um sentido que não se identifica com a generalidade abstracta da razão, mas se constitui como uma generalidade concreta que representa a comunidade de um grupo, de um povo, de uma nação ou do género humano no seu conjunto (Gadamer, 1977).

¹² Simone Caputo Gomes, no seu livro *Cabo Verde – literatura em Chão da Cultura*, refere ao facto de que “em Cabo Verde as reverberações do tema de Pasárgada, colhido da poesia de Manuel Bandeira, alcançaram-no a matriz poética do arquipélago, tendo como seu principal cultor o poeta Osvaldo Alcântara (Baltasar Lopes), que o legou entusiasticamente a outros escritores (2008, p. 111-112)”. Ainda, na óptica da autora, “ao apropriar-se da literatura brasileira como património simbólico, o colonizado africano, nos espaços de língua portuguesa, abria caminho para o seu protagonismo no campo da literatura e da cultura (*idem*)”.

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que a literatura cabo-verdiana funcionou sempre como artesão e obreiro do povo de Cabo Verde, como veículo de sua (trans)formação, autêntico veículo de transmissão linguística e espiritual; transmissão essa que, de luta em luta, palavra em palavra, sonho em sonho, vem, desde o seu início, resistindo até ao limite, mediante um movimento *Sísifo*, de modo a que pudesse conquistar o *Pão* e o *Fonema*, categorias antropológicas bem cantadas na voz do poeta Corsino Fortes. E daí, torna-se sempre necessário pensar sobre o pendor *utópico* da nossa literatura¹³. Ela é símbolo de resistência do cabo-verdiano: trouxe o *fonema* e o *pão* para o povo cabo-verdiano. Em suma, para a vida física e espiritual do Povo das ilhas. Ela transmitiu, então, corpo, língua, palavra e voz. Não é mais nem menos do que uma literatura rica e empenhada. Uma literatura que, evidentemente, sofrendo configurações conforme períodos da sua evolução, em que os gostos estéticos e sensibilidade artística surgiram da inspiração do revelar do povo, fez das *situações-limites*, que encarceravam o povo das ilhas nas trevas da sua caverna islenha, a sua própria matéria plástica. Portanto, o espírito de maleabilidade dos nossos ficcionistas, poetas, contistas e romancistas encontrou expressão no resgate para o *mundo de seus textos* (mediante seus diversos estilos artísticos) a própria realidade social, cultural, política, ideológica e económica das nossas ilhas, tornando, por isso mesmo, o estilo desses escritores autênticos estilos de vida, pois, na linha de Deleuze, partilhamos a ideia de que “o estilo, num grande escritor, é sempre também um estilo de vida, de maneira nenhuma, qualquer coisa de pessoal, mas a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência (2003, p. 139).”

De facto, é importante reconhecermos o valor da literatura como experiência de formação do cabo-verdiano. Experiência da identidade e alteridade, da multiplicidade e da diferença, experiência estética, histórica e linguística, a literatura cabo-verdiana construiu o povo cabo-verdiano. De palavra em palavra, sonho em sonho, luta em luta, vem-se, tenazmente, *construindo* a identidade do povo de Cabo Verde, utilizando como arma a Palavra, o *logos* criador e (trans)formador. Em vários momentos do seu percurso de (trans)formação, a literatura cabo-verdiana demonstrou que a palavra, quando veicula o humanismo, anuncia (antecipa) o futuro de um povo.

¹³ Esta ideia advém da voz do poeta Corsino Fortes na *Proposição* (enquanto espelho de toda a temática do seu poema *Pão & Fonema*). Repleta de palavras símbolos, este poema nos remete para dois dramas que no passado recente condicionaram a liberdade do Povo ilhéu: o *Pão* e o *Fonema*, isto é, a fome biológica e a fome da palavra criadora (sentido ético, estético, ontológico).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elisa. Do Mito à História. In: VEIGA, Manuel (Org.). *Cabo Verde – Insularidade e Literatura*. Paris: Éditions Karthala, 1998. p. 17-32.

ANDRADE, Mário de. *Antologia temática de poesia africana: O canto armado*. Vol. I. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro, 1980.

BARBOSA, Jorge. *Poesias I*. Praia: ICL, 1989.

CARLOS, Elter. *Palavramundo: a leitura como experiência de formação*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições Fim de Século, 2003.

DIAS, Sousa. *Questões de estilo: Arte e filosofia*. Coimbra: Pé de Página Editores, 2004.

FERREIRA, Manuel. *O discurso no percurso africano*. Lisboa: Plátano Editora, (s.d.).

FRANÇA, Arnaldo. O nascimento e reconhecimento de uma literatura em prosa. In: VEIGA, Manuel (Org.). *Cabo Verde – Insularidade e Literatura*, Paris: Éditions Karthala, 1998. p. 115-125.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Tradução de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977.

GOMES, Simone Caputo. *Cabo Verde – literatura em chão da cultura*. Praia: AE, INBL, 2008.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003.

LABAN, Michel. *Cabo Verde: Encontro com escritores*. Vol. II. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida, (s/d).

LIMA, Mesquitela. Prefácio. In: FILHO, J. Lopes. *Vozes da cultura cabo-verdiana: Cabo Verde visto por cabo-verdianos*. Lisboa: Ulmeiro, 1998.

LOPES, Manuel. *Os Flagelados do Vento Leste*. Vega: Lisboa, 1991.

LOPES, Baltasar. *Chiquinho*. Edições Calabedoteche: São Vicente, 1997.

MOURÃO, José Augusto. *A sedução do real – literatura e semiótica*. Lisboa: Veja, 1998.

RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action: Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil, 1986.

RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa – Tomo I, II, III*. Trad. de Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

SEMEDO, M. Brito. *Caboverdianamente ensaiando*. Vol. I. Cabo Verde: Ilhéu Editora, 1995.

VEIGA, Manuel. *A Sementeira*. Linda-a-Velha: ALAC, 1994.

VEIGA, Manuel (Org.). *Cabo Verde – Insularidade e Literatura*. Paris: Éditions Karthala, 1998.

VILA MAIOR, Dionísio. *Literatura em discursos*. Coimbra: Pé de Página Editores, 2001.

POÉTICAS E POLÍTICAS ATRAVESSAM, VERSAM E ASSOMBRAM CULTURAS E EDUCAÇÃO*

Giovana Scareli
Elenise Cristina Pires Andrade
Luisa Brito

SUCH SMALL HANDS

*nalgum lugar em que eu nunca estive,
alegremente além
de qualquer experiência, teus olhos têm o seu
silêncio:
no teu gesto mais frágil há coisas que me
encerram,
ou que eu não ousa tocar porque estão
demasiado perto*

*teu mais ligeiro olhar facilmente me descerra
embora eu tenha me fechado como dedos,
nalgum lugar
me abres sempre pétala por pétala como a
Primavera abre
(tocando sutilmente, misteriosamente) a sua
primeira rosa*

*ou se quiseres me ver fechado, eu e
minha vida nos fecharemos belamente, de
repente,
assim como o coração desta flor imagina
a neve cuidadosamente descendo em toda a
parte;*

*nada que eu possa perceber neste universo iguala
o poder de tua imensa fragilidade: cuja textura
compele-me com a cor de seus continentes,
restituindo a morte e o sempre cada vez que
respira*

*(não sei dizer o que há em ti que fecha
e abre; só uma parte de mim compreende que a
voz dos teus olhos é mais profunda que todas as
rosas)
ninguém, nem mesmo a chuva, tem mãos tão
pequenas*

*Poema de autoria de E.E Cummings, com
tradução de Augusto dos Anjos.*

1 INTRODUÇÃO

Este texto pretende espalhar-se, e não explicar(-se). Quer ressoar por artefatos e culturas e professores e educações e não (pro)por. Três danças. Três amigas. Três momentos que funcionam por disjunção inclusiva, aproximando termos desacostumados e contraditórios, paradoxais, que, muitas vezes, no plano educacional, estranham-se e criam des-certezas, des-cartes. Vontade de abrir espaços de intervalo para penetrar no *entre* (linhas?), manifestar vontades de pensar nas quais parece não haver pensamentos.

* A variação do tamanho de fonte que pode ser encontrada neste trabalho, não se atribui a problemas de diagramação e sim a uma opção dos autores para melhor evidenciar suas ideias.

Ninguém, nem mesmo a chuva tem mãos tão pequenas. Vazar para fora das margens da ordem orgânica, do natural ou naturalizado das palavras-coisas do cotidiano, das narrativas, do currículo, da formação de professores e da pesquisa em educação. Voz dos olhos, profundidade das rosas, pequenez da mão da chuva. Des-enformar a escrita. Catá-la pelo descarte. Because sem, necessariamente, um why que o persiga e o prenda em muros, janelas, ventanas. Ventos. Versos.

Artefatos culturais aqui trazidos em três momentos, que não querem e nem pretendem representar alguma realidade, ilustrar um cotidiano, explicar um conceito, mas des-locar (des)entendimentos e ressonâncias para outras possibilidades de tencionarmos ideias sobre escrita, cotidiano, educação e formação de professores. O que faz movimentar o pensamento? Ver as invisibilidades e/ou não ver as visibilidades? Ampliações e hibridizações de conceitos e fenômenos ao expulsar suas fixações e delimitações. Multiplicações e(m) conhecimentos que se contaminam pela arte e pela filosofia, por diferentes forças da cultura, que não conseguem e não querem ser uma voz sobre as outras, mas que entram no jogo de sobreposições de ruídos, sons, ventos, versos.

Convidamos, então, às poéticas e políticas derramadas pelo texto na proposta de uma ausência de comparação, de necessidade da verdade, da fidelidade, da representatividade que os artefatos culturais teriam que provocar no contato com uma suposta realidade, de uma suposta normalidade para apresentarmos uma formação de professores. Apostar na força e na potência do pensamento no contágio com a arte e a filosofia para convidar professores, alunos, currículos, conhecimentos, sentimentos a atravessarem e versarem esse texto. Com-vidar à vida.

2 PRIMEIRA SOMBRA ASSOMBRADA

Ausência

Por muito tempo achei que a ausência é falta.

E lastimava, ignorante, a falta.

Hoje não a lastimo.

Não há falta na ausência.

A ausência é um estar em mim.

*E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Assombrar a sombra

A sombra. A sombra. A sombra. Gritam pai e filho até chegarem num pequeno parque repleto de árvores. E sombras.

Temos a sensação (que talvez seja pretensão) de que as sombras são dependentes dos objetos, das luzes que o iluminam – ou à falta dessas luzes...

Seriam as sombras dependentes desse estado de coisas?

Seriam as sombras imagens em eterno de-pender?

Ou seriam elas expressões de encontros, desencontros, olhos, retinas, memórias, esquecimentos?

Árvores têm vida própria, rezam os cientistas. Não os afronto, pois não é essa minha vontade, agora. Mas me interessa: teriam as sombras vida própria? O que poderíamos movimentar ao a-sumir a vida às imagens não a entendendo como própria, mas como potência em devir?

(Wushykita Bacana)

Carlos Drummond de Andrade e Wushykita Bacana¹, virtual encontro que não se realiza, mas quer se efetuar na criação de outros e paralelos mundos, nos dois pontos em aberto, nas reticências que podem (ou não) propor o descarte. Trans-versar. Assombrar. O que pretende a virtualidade desse encontro caótico, impossível? Experimentar encontros muitas vezes inesperados e por isso imprevisíveis. Sala de aula? Escola? Fugazes conexões ao acaso, cruzando vidas que se atritam, esbarram, esquentam, contagiam e podem nada pretender. Delas emanam forças, nelas se potencializam energias que vibram em rumores e as deslocam. Nesse deslocamento, provocar o pensamento e não formatá-lo. Propor, em *pesquisas* escritas, uma experimentação que expulse a autoridade da autoria e pretenda uma soltura das imagens e das escritas de uma representatividade e as coloque em perambulações por *non senses*, por vontades de expressão. Pretender, junto a alguns/mas pesquisadores/as, filósofos/as, artistas, inspirar encontros “[...] que possibilitam uma perplexidade da alma, que forcem a pensar o impensável, a lembrar o imemorial e a sentir o insensível” (SPEGLICH, 2009, p. 102).

¹ Susana Dias, Sheyla Macedo e Elenise Andrade não mais sabiam quem havia com-posto o texto das sombras, posto que é uma estranha loucura instituir autoria. Assim, (des)autorizamos uma prima da Chiquita Bacana (aquela que veio da Martinica e se veste com uma casca de banana nanica, como nos diz há tempos Braguinha e Alberto Ribeiro), Wushykita Bacana, a fazê-la: a autoria.

Trazemos, então, tentações que acompanham o projeto de pesquisa, “Fotografias a entrelaçar saberes e culturas através de cotidianos que (se) expressam²”, trans-versado em questionamentos: como poderíamos explorar, abandonando as certezas da necessidade de uma explicação do sentido, os vazios e as ausências nas imagens? Quais (im)possibilidades ressoariam por conhecimentos, alunos, materiais didáticos, professores, lugares, tempos e currículos ao atravessar a concretude das imagens e diluí-las quase ao estado líquido?

Diluir as imagens e, através delas, propor ressonâncias que vibrem e gaguejem em uma escrita em experimentação. Versos que desandam em *non senses*, possibilitando o sentido no acontecimento deste sentido, como nos diz Deleuze (2003).

A escritamáquina quer perfurar palavras e imagens e deixá-las atravessarem-se pelas linhas que configuram algo próximo a um mapa ou um território. Será então um encontro com o (in)visível e o (im)palpável; com a intimidade (Ah, o quanto de circularidade nos é exigido para não cairmos definitivamente no caos!) que faz da escrita a morada de um efêmero momento da forma – a escrita como for(ma) (ça)ção; com o desconhecido da superfície, idéia esboçada para esteticamente pensar a Educação no jogo das forças da matéria, sem a forma, sem a mecânica atuação sobre ela, deformando-a (AMORIM, 2010, p. 90).

Escrever, e não narrar. Ensinar, e não comparar. Imaginar, e não normatizar³. Fotografar e não narrar nem comparar nem normatizar. Talvez tenha sido essa a vontade imanente do projeto, já terminado em agosto de 2011, Olhares Cotidianos da Certificação Turismo CO2 Neutro: logos e grafias de uma transformação na APA Itacaré - Serra Grande/BA, com financiamento da Fapesb e que teve, além da Uefs como instituição coordenadora, através da professora Elenise Andrade, Uesc, UdG e Associação Movimento Mecenias da Vida como instituições parceiras. Também conosco trabalharam a Faculdade de Educação e o Labjor, da Unicamp, e a Unit.

Até esse projeto, possibilidades de inserções e invenções por múltiplas e concomitantes disjunções a pensar sobre ‘experiência’, ‘vivência’ – ideias/conceitos são quase inalcançáveis, se nos propusermos a entendê-las

² Projeto Universal – CNPq, nº do processo 480745/2010-2.

³ Cabe aqui explicitar que o grupo de pesquisa CNPq “multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências e educações”, que tem como líderes Elenise Andrade (Depto de Educação, Uefs) e Susana Dias (Labjor-Unicamp), vem apostando nessas ressonâncias em suas pesquisas e orientações de mestrado e iniciação científica.

e tencioná-las em uma não fixação sujeito-corpórea. Através desse projeto, é exposta a produção de fotografias pelos agricultores tradicionais da região, suas esposas e filhos e filhas. Além deles e delas, há fotografias dos empresários do turismo de Itacaré e Serra

Grande (município de Uruçuca), participantes do Programa Turismo CO₂ Neutro⁴.

Figura 1 - Fotografia produzida por uma agricultora do Projeto *Olhares Cotidianos da Certificação Turismo CO₂ Neutro*, Fapesb



⁴ *Turismo CO₂ Neutro* é uma ação criada e desenvolvida pela Organização Movimento Mecenas da Vida (<http://mecenasdavida.org.br/v2/turismo-carbono-neutro>), uma tecnologia socioambiental que integra um conjunto de atividades e técnicas com um objetivo comum: reorientar a atividade turística na Área de Proteção ambiental (APA) Costa de Itacaré/Serra Grande, no litoral sul da Bahia, transformando-a num vetor para a conservação ambiental e o desenvolvimento humano e socioeconômico da região. Para isso, esse programa propõe reduzir o desmatamento e as emissões de CO₂ nas propriedades rurais da região; neutralizar as emissões deste gás dos equipamentos turísticos (estruturas ou instalações destinadas a promover as atividades turísticas numa região, tais como: pousadas, hotéis, restaurantes, cabanas de praia, centro de informações e outros), não excluindo os demais empreendimentos do comércio, e as atividades dos turistas. Propõe, ainda, reflorestar as áreas degradadas bem como conservar os recursos naturais e a biodiversidade das propriedades rurais; promover o desenvolvimento socioeconômico dos agricultores tradicionais e integrá-los na cadeia produtiva do turismo local para, finalmente, promover a valorização e qualificação do destino turístico.

Convite, pelas fotografias, como as que se apresentam nesse assombro, para gerar transformações nas maneiras de olhar e produzir imagens como recursos de construção de nossas experiências cotidianas e de nosso imaginário e não uma expressão que possa ser submetida à análise e interpretação, assumida como possível e verdadeira nas apresentações do cotidiano (AMORIM, 2005). É possível, então, desviar da compreensão da fotografia apenas como documento, como prova, como artifícios de trazer sujeitos reais, situações concretas e aspectos de contexto para uma escrita que quer fraturar.

Reflexos, cores, águas, linhas e não uma vontade (necessidade, até) de saber o que isso quer dizer. Propomo-nos a pensar a fotografia não somente como *cicatrices* do passado, mas como *pura abertura* (WUNDER, 2008); como imagens que não querem significar algo de um tempo, mas como sobreposições e apagamentos de diferentes linhas de tempo, um tempo em que as expressões não necessitam estar ligadas à ideia de origem.

Observar o mundo de outras formas, estéticas de ações sob outros ângulos. Fazer-se ver vendo, objetos a inventar, a ventar, juntamente com essas memórias explodidas das fotografias, é um cotidiano expresso. São lugares, cotidianos, sensações, saberes, invenções múltiplas e singulares, fixos e em amplidão, conhecimentos híbridos, pois escolhemos a postura de não equivalência do que seja certo/errado, ficção/realidade, lembrança/esquecimento, mas potências em expansão.

Figura 2 - Fotografia produzida por filho/a de agricultores. Projeto *Olhares Cotidianos da Certificação Turismo CO₂ Neutro*, Fapesb.



Entrar pelo detalhe, pelo considerado inútil e fútil e criar, no interior do expresso, o sentido. Esvaziar-se na estática imagem corriqueira, nas mínimas coisas sem função, sem utilidade, sem importância carregam a força política e poética não sujeita a sentidos dados e estabelecidos. *O inútil e fútil abrem na nossa vida real intervalos de estática humildade* (PESSOA, 2007, p.50).

Duvidar da potência da palavra e das fotografias em nos apresentar o mundo visto, para que possa ser analisado e criticado no sossego do mundo da linguagem. Arrastar a formação para o desassossego da criação, para o tenso e poético silêncio que se faz entre o visto, o vivido, as palavras e as imagens (...) (WUNDER, 2010, p. 32).

Querer, tentar, buscar... desmontar, como as experimentações nessa fotografia. Que cores seriam essas? De que concretude e de que realidade elas seriam? Nesses caóticos e inventivos pensamentos trazidos, ressoados e abandonados junto às imagens, investir em problematizações que pretendam abrir brechas à criação de uma nova postura política perante as educações, e, nesse sentido e entendimento, propor uma experimentação que agora desejamos multiplicar para pensar que não só na ciência se realizam experimentos, mas também na poesia e no pensamento, como nos traz Agamben (2007).

As fotografias que aqui trazemos são possibilidades de diluição no que se propõe pensar em cotidiano e ambiente e explicar como são esses cotidianos e ambientes inventados, fotografados, lançados aos ventos, às águas, às cores, aos negativos que se expressam na experimentação do fotógrafo-criança, na luz da vela na séria brincadeira do agricultor: se a fotografia é a grafia da luz, o que seria grafado em quase a sua falta? Incorporar sentidos efêmeros, instantes de contemplação e soltura de pensamentos (im)possíveis. Chamar esse movimento para os momentos de ensino e aprendizagem e formação e professores e alunos e conhecimentos e...e...e...

Figura 3 - Fotografia produzida por filho/a de agricultores. Projeto *Olhares Cotidianos da Certificação Turismo CO₂ Neutro*, Fapesb.



Lançar ventos, versos, inventar. (De)formação. Dis-per-são que pretende, em sua insustentável leveza, (des)pensar fixações em *escritas* pesquisas, imagens, currículos, formação de professores, um (trans)versar por imagens e escritas que (des)carregam uma traduzibilidade ilimitada e sempre indefinida até que...

*Experimentar o experimental
Experimentar o experimental
A fala da favela
O nóculo decisivo nunca deixou de ser o ânimo de plasmar uma linguagem
convite para uma viagem
E agora, quer dizer
E o que é que eu sou?
Meu nome é Wally Salomão
Um nome árabe Wally Dias Salomão
Nasci numa pequena cidade da caatinga baiana, do sertão baiano*

*Filho de pai árabe e uma sertaneja baiana
A memória é uma ilha de edição
A memória é uma ilha de edição
Nasci sob um teto sossegado
Meu sonho era um pequenino sonho meu
Na ciência dos cuidados fui treinado
Agora entre meu ser e o ser alheio a linha de fronteira se rompeu
A linha de fronteira se rompeu
Câmara de ecos
Eu tenho o pé no chão porque sou de Virgem
Mas a cabeça, gosto que avoe ah! ah! ah! Ah!*

(WALLY SALOMÃO)⁵

3 SEGUNDA SOMBRA DANÇANTE REFLETE SOBRE ARTE E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Tudo quanto o homem expõe ou exprime é uma nota à margem de um texto apagado de todo. Mais ou menos, pelo sentido da nota, tiramos o sentido que havia de ser o do texto; mas fica sempre uma dúvida, e os sentidos possíveis são muitos. (Fernando Pessoa)

Histórias em quadrinhos podem ser consideradas literatura? E arte? Essas duas questões aparecem em diversos blogs e fóruns de discussão na internet e bibliografias sobre quadrinhos, sempre em busca de melhores definições e demarcações de território.

Neste momento, convidamos os leitores a se libertarem de tais amarras para pensar conosco sobre essa forma de expressão humana denominada, em português, de histórias em quadrinhos (HQs). Este texto busca refletir sobre uma questão fundamental de quem está diante de qualquer obra, seja ela visual ou escrita: como ler esta produção que está diante de mim? O que as histórias em quadrinhos requerem do seu leitor? Essas perguntas irão embalar a dança desta sombra por este texto, tendo à sua espreita a formação de professores em um diálogo de entrelinhas.

Diferentes produções culturais, como textos, cinema, pintura, histórias em quadrinhos supõem formas particulares de leitura. Fazendo uma analogia com o cinema, que também é uma linguagem visual, assim como os quadrinhos, a posição do leitor/espectador do cinema é assistir às imagens que se movimentam e que, segundo Almeida (1994, p. 10), estão muito

⁵ Trecho falado pelo próprio autor no CD “O silêncio que precede o esporro”, O Rappa!

próximas da oralidade, pois *“a sucessão temporal vai se fazendo, não podemos voltar e os significados vão se fazendo e desfazendo...”*. As imagens se criam e morrem o tempo todo na tela. A conclusão, segundo Scott Mc Cloud (1995), é o fenômeno de observar as partes, mas perceber o todo, e isso acontece continuamente. O tempo é determinado pelo filme, pelas imagens e sua montagem. Na sala de cinema, o espectador assiste a tudo sem poder voltar atrás.

Já o leitor das histórias em quadrinhos pode passear à vontade pelas imagens, pois todas estão à sua disposição a qualquer momento. O tempo é determinado pelo leitor, embora o autor possa dirigir um pouco o ritmo. As imagens não se criam e morrem; elas permanecem o tempo todo. O leitor dos quadrinhos tem um papel ativo no entendimento da história. Ele participa de uma forma muito particular na leitura: muitas vezes de um quadro para outro é preciso imaginar uma longa história. A quantidade de quadros e o tamanho das sarjetas⁶ determinam o movimento e o ritmo da ação. Para Scareli (2003), ao ler a história, determinar seu ritmo e completar as imagens e os sentidos, o leitor torna-se cúmplice do desenhista; como é o leitor quem conclui, de certa forma, também é ele quem age.

Assim como acontece no cinema, a imbricação entre visível e invisível (Xavier, 1988) também acontece nas histórias em quadrinhos, e a sucessão de imagens criadas, durante sua produção, permite estabelecer relações. As histórias mesclam quadros com imagens, e as sarjetas e os significados são atribuídos às imagens e à história na medida em que a lemos. Elas, portanto, sugerem um entendimento. Nós deduzimos, interpretamos e concluimos. O próprio Xavier (1988, p. 379) diz que “[...] toda leitura de imagem é produção de um ponto de vista: a do sujeito observador, não o da 'objetividade' da imagem”.

Já que falamos de “ponto de vista” do leitor, ou seja, para que exista a leitura, é necessário que exista um leitor. Vale nos lembrarmos de Chartier (1994, p. 11) quando diz que “[...] um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”. E esse leitor possui, então, um “ponto de vista”, uma maneira própria de ler, olhar, interpretar o objeto lido e visto.

[...] porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janelas da alma (CHAUÍ, 1988, p.33).

⁶ Sarjetas são os espaços entre um quadro (retângulo) e outro.

Para ler os quadrinhos, utilizamos primeiramente o olhar, mas o corpo todo está participando dessa ação, e a visão é apenas o órgão mais solicitado. Nesse movimento de olhar, levamos as imagens para nosso interior, a fim de buscarmos referências para podermos interpretar e entender as imagens que vemos. Em *Alice nas Cidades* (1974), de Wim Wenders, o personagem Phillip diz que “Nenhuma imagem nos deixa em paz. Todas querem algo.” No encontro com uma imagem, a percepção e a lembrança entram em movimento para buscar algo da memória e significar o que vemos.

Assim, a leitura de quadrinhos não é simples, visto que o leitor deve estar aberto para o contato entre a imagem e a escrita, já que nem sempre o que está nos quadrinhos é colado à realidade. Segundo Eisner (1999, p. 8),

A configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual.

Por isso, muitas vezes, as crianças e os adolescentes compreendem melhor as imagens do que muitos adultos, ou porque estes não foram ou não são leitores de quadrinhos, ou porque procuram ver a realidade nas imagens e nas histórias, ou, ainda, porque buscam sempre representações. Quando as crianças têm contato com essa linguagem, desde cedo aprendem a decodificá-la, pois ela é diferente dos desenhos animados, da televisão e da literatura. A experiência com a linguagem possibilita o entendimento de outros quadrinhos diferentes.

O que buscamos provocar é a desconexão entre a imagem como meramente ilustrativa de um texto e o sentido que o atravessa, abandonando o entendimento de que as imagens simplesmente sugerem leituras. Não mais obedecendo à necessidade representacional do questionamento “o que isso quer dizer?”, “qual o significado daquilo?”, mas possibilitando escorregões e deslizes pelas potências da contemplação e produção de sentidos na própria imagem (SCARELI, ANDRADE, 2008, p. 52).

Há uma variedade enorme de HQs que combinam os elementos imagem, palavra, moldura e sarjeta. Alguns quadrinhos ou tiras não usam nenhuma palavra, e o entendimento se dá pela imagem e pelo que é sugerido pela moldura, ou sobre o que pode estar situado fora dela, como se a imagem

que está delimitada pela moldura fosse maior, e o que aparece é apenas um recorte da cena. Quem continuará a cena e a produzirá mentalmente é o leitor. Porém, alguns quadrinhos não possuem moldura definida e as imagens se misturam. Outras vezes “brinca-se” com ela, como por exemplo, quando um personagem que está dentro do quadro conversa com um que está fora. As sarjetas, por sua vez, permitem que, nesses espaços, as imagens possam ser completadas, imaginadas pelo leitor, constituindo-se como um elemento importante para a leitura da história.

As histórias em quadrinhos provocam a imaginação, pois estimulam o leitor a participar de outra dimensão, de modo que fatos inverossímeis podem acontecer sem nenhum problema, como podemos observar nessa tira, que brinca com a própria linguagem das HQs.

Figura 4 - Cascão, tira nº 242.



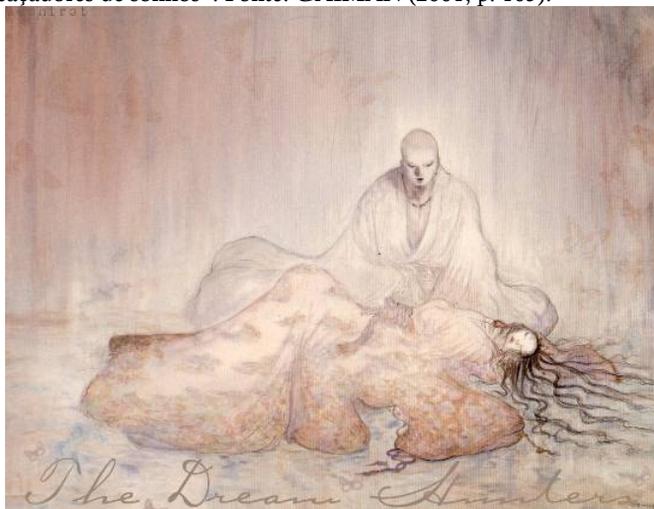
Fonte: Disponível em <http://www.monica.com.br/index.htm>

Vimos até aqui como a leitura dos quadrinhos é exigente com o seu leitor, fazendo-o participar ativamente da história. Iniciar essa reflexão, buscando compreender os mecanismos de leitura que os quadrinhos exigem de seus leitores, ajuda-nos a justificar a importância da presença desse tipo de leitura na vida das pessoas, sejam elas crianças, adolescentes, jovens ou adultos, pois o nível de complexidade das HQs é bastante diversificado. Trazemos algumas dessas imagens para este texto, pensando no diálogo entre os quadrinhos, as ilustrações e a arte.

Um dos quadrinhos que possui beleza ímpar, seja pela história, ou pelas imagens é “Sandman”, série criada por Neil Gaiman para a Editora DC Comics, em 1988. Suas histórias relatam a vida de “Sonho”, o governante do “Sonhar” (o mundo dos sonhos) e sua interação com o universo, os homens e as demais criaturas. Por ocasião dos 10 anos da série, Gaiman fez um livro especial, chamado “Caçadores de Sonhos”, escrito em prosa, baseado em um conto japonês chamado “A Raposa, o Monge e o Mikado dos Sonhos”, e ilustrado por Yoshitaka Amano, reconhecido como um dos grandes ilustradores japoneses da atualidade. O livro narra a bela história de um

monge budista e de uma raposa com poderes místicos que se apaixona por ele. A trama possui lirismo singular que encanta os leitores enquanto as imagens os deixam extasiados. Queremos pensar que essas imagens “fixas” nos convocam a olhá-las. O que querem de nós? Como podemos nos relacionar com elas? Como entrar neste universo?

Figura 5 - Ilustração de Yoshitaka Amano para “Sandman – Os caçadores de sonhos”. Fonte: GAIMAN (2001, p. 105).



Com essas questões, pensamos algumas arte-ilustrações de Sandman, convocando a poesia, o lirismo e a sensibilidade para olhar conosco.

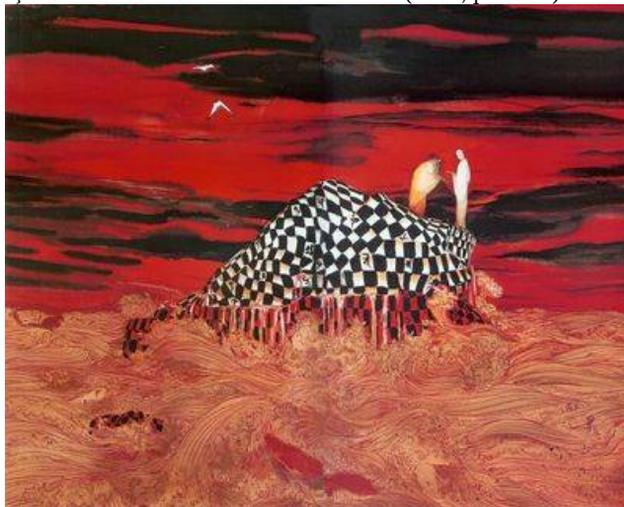
Um manto colorido se mistura às roupas, aos cabelos e ao fundo, e tudo escorre em explosões vermelhas, lilases, ouro, numa demonstração de riqueza e vida momentânea. Entramos nesta ilustração pelas cores, que encantam, mas não nos enganam de que tudo é passageiro, pois a pintura está escorrendo e carregará as cores em miscelânea, formando outros tons, outros contornos, outra vida.

Figura 6 - Ilustração de Yoshitaka Amano para “Sandman – Os caçadores de sonhos”, Fonte: GAIMAN (2001, p. 12-13)



Vidas e(m) cores e(m), suspensão para quem não muda a página e espreita o monge, formado por linhas finas de grafite, em tons terrosos claros, que está diante da mulher/raposa mística... ela, caída, lânguida, com cabelos que escorrem pelo piso que se mistura ao fundo, e a borboletas em transparências a ventar pela cena. Nosso intuito é deixar-se levar por sensações, sem buscar entender ou interpretar esta imagem ou criar uma história para ela. Aqui, descolada da sua representação, queremos exercitar outro olhar e uma possibilidade de escrita que não precisa, necessariamente, ser explicativa, mas que converse com as sensações e, assim, possa criar outras possibilidades para esta imagem. Um exercício de olhar, de percepção, de sensibilidade, enfim, de contemplação.

Figura 7 - Ilustração de Yoshitaka Amano para “Sandman – Os caçadores de sonhos”. Fonte: GAIMAN (2001, p. 54-55).



O mundo tabuleiro preto e branco em pequenos quadrados navega sobre um mar de fogo revoltoso. Há dois homens que se reverenciam diante de um céu rubro-negro, que faz fundo para os pássaros brancos que ali sobrevoam. Imagens que enchem os olhos, provocam nossa imaginação, requerem de nós contemplação, respeito, movimento. Estamos em uma posição bastante cômoda: o ilustrador nos colocou em uma posição segura e vemos a cena de longe. Não estamos junto àqueles homens, à deriva, nem nas águas a ferver em vermelho; estamos diante dessa imagem, observando.

Uma última questão a ser tocada, assombrada: de que forma essas formas expressivas estão presentes nas escolas?

Mesmo que não haja muitos quadrinhos nos currículos escolares de maneira mais formal, eles participam ativamente do currículo oculto, afinal, muitos estudantes, de todas as idades, leem quadrinhos fora da escola e levam essas conversas para o ambiente escolar. Outra maneira de os quadrinhos estarem na escola é através dos livros didáticos que trazem várias tiras e histórias em suas páginas. Percebemos, ao trabalhar com nossos alunos, que, muitas vezes, tiras ou histórias que são consideradas fáceis de serem lidas, como a tira do Cascão, podem não ser lidas com tamanha facilidade. Parece pouco, mas é preciso olhar, descrever, falar, mostrar, detalhar, chamar a atenção para que possamos falar das imagens, daquelas que estão diante de nós, e não ficarmos na discussão do seu conteúdo, ou pior, da sua mensagem.

Assim, pensar a formação docente, que espreita este texto, é questioná-la para uma educação diferenciada nas escolas, com imagens, poesia e sensibilidade. São imagens que podem ser simples ou complexas, que extrapolam a sua fixidez em outras formas, linguagens e palavras. Que lugar elas teriam nos currículos escolares, visto que há imagens para todos os gostos, todas as áreas do conhecimento, imagens que nos cercam, conformam, educam a todo o momento, dentro e fora dos muros escolares?

Cada vez mais, está na ordem do dia inserir os produtos culturais no universo escolar, explorando suas linguagens específicas e suas possibilidades educativas e criativas.

4 UMA TERCEIRA SOMBRA SE FAZ PRESENTE: EXPERIÊNCIAS NO/DE CONTATO

*Vista assim do alto
Mais parece um céu no chão
Sei lá,
Em Mangueira a poesia fez um mar, se alastrou
E a beleza do lugar, pra se entender
Tem que se achar
Que a vida não é só isso que se vê
É um pouco mais
Que os olhos não conseguem perceber
E as mãos não ousam tocar
E os pés recusam pisar
Sei lá não sei...
Sei lá não sei...
Não sei se toda beleza de que lhes falo
Sai tão somente do meu coração
Em Mangueira a poesia
Num sobe e desce constante
Anda descalça ensinando
Um modo novo da gente viver
De sonhar, de pensar e sofrer
Sei lá não sei, sei lá não sei não
A Mangueira é tão grande
Que nem cabe explicação⁷*

⁷ *Sei lá Mangueira* - Composição : Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/paulinho-da-viola/282506/>>. Acesso em 15 de maio de 2010.

Currículos e artefatos culturais. Contatos de superfície. Encontros. Contatos e encontros que borram limites, deslocam fronteiras, produzem esquecimentos, becos sem saídas, trilhas encantadoras e desvios de rumo. Prática educativa que se torna grávida de ventos que sopram... E por que não pensar em engravidar esse texto de outras fontes que não essa que (se) apresenta – “Times New Roman”? Artefatos que contaminam/atravessam o currículo: incompletudes, deslizos, potências e inspirações. Arte (fatos) que poderia se estender para outras fontes, outros fatos, outras artes como filmes, músicas, poesias, imagens. Se aqui perguntamos se podem fecundar currículos, como faremos para expressar a (des)continuidade das fontes que ressoam em outros planos de sensações?

Práticas paridas ao acaso, nos escorregões e nos deslizos, “[...] pelas potências da contemplação e produção de sentidos na própria imagem” (SCARELI; ANDRADE, 2008). Ou práticas paridas à força: *entrelugar* da nota de rodapé para a inventividade, para os diálogos impossíveis, para as propostas de parto. Possibilidades e forças que irrompem como possibilidade não buscada, pretendida. Imagens tateadas, proliferando incontáveis possibilidades de experiências e de sensações: “perder a referência espaço-temporal; alterar a relação corpo/velocidade/espaço, telespectador atirado ao meio, convidado a entrar na/pela potência da imagem, a deslocar-se por este fluxo...”. (ROMAGUERA, 2011, p.134). Fontes des-localadas. Práticas educativas produzidas no atrito entre corpos: de carne, de pensamentos, de conhecimentos, de sensações. Relações que tecem formas de ver/viver. Conhecimentos escolares que são marcados pelas experiências acontecidas.

Gestos de chacoalhar em que se pretendem caleidoscópicos fluxos no movimento de esparramar letras, despregando-as dos objetos, nomes e procedimentos que antes nomeavam. E no remeleixo, inventar outros jogos, propor **formatos** outros para o **procedimento** de educar. (ROMAGUERA, 2008, p. 312; grifo do autor)

Músicas, filmes, imagens e poesias que fazem “[...] saber com a parte de trás da cabeça” (CAEIRO, 2001, p. 95). E isso não quer dizer que se veja melhor, de maneira mais completa. Mas que não é mais possível ignorar, manter distância, pois o envolvimento se faz, produzem-se relações e conexões que vão para além... *A Mangueira é tão grande que nem cabe explicação.*

Paixão pelo avesso

Figura 8 - Martha Barros, *Por dentro* (2008).



Fonte: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>

E na medida em que o papel abria caminho à agulha com um leve estalo, eu cedía à tentação de me apaixonar pelo reticulado do avesso que ia ficando mais confuso a cada ponto dado, com o qual, no direito, me aproximava da meta. (WALTER BENJAMIN, 1987, p. 129).

80 avesso me encanta; não o desenho pré-concebido, não a meta; esqueço daquele que “deveria” formar e passo a apostar no que cada um traz, no que podemos criar juntos naquele tempo que temos. Aqueles meninos e meninas, com seus jeitos, intensidades, desejos, vivências, histórias, me põem em contato com vidas múltiplas, com as minhas e com as deles(as); e assim arrisco-me a inventar caminhos para pensar/viver a profissão professor.⁹ ♪ ♪ ♪ ♪ ...*que a vida não é só isso que se vê, é um pouco mais. Que os olhos não conseguem perceber, e as mãos não ousam tocar, e os pés recusam pisar. Sei lá não sei...* ♪ ♪ ♪ ♪

Coisas (des)importantes e suas (in)utilidades

O apanhador de desperdícios

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade*

⁸ Frases que se pretendem em “Tempus Sans ITC”.

⁹ Essas frases estão como pretendiam (assim esperamos).

*das tartarugas mais que as dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invençãoática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.*

(Manoel de Barros)¹⁰

Figura 9 - Martha Barros, *Sem título* (2011).



Fonte: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>

¹¹**Palavras fatigadas de informar.** Oh, Luisa, mas a escola não é para (in)formar? É? Será? Será também?
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.

¹⁰ Disponível em:
<<http://www1.uol.com.br/bibliaworld/entrenos/num40/mater06.htm>>.
Acesso em 15 de maio de 2010.

¹¹ Frases que se pretendem em “Tempus Sans ITC” retornam nesse parágrafo curto.
Intenso. Intensivo.

Ensinar *distraidamente*...

Escrever as entrelinhas

Figura 10 - Martha Barros, O equilibrista (2010).



Fonte: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>

*Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra - a entrelinha - morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever **distraidamente**. (LISPECTOR, 2004, p. 181; grifo da autora).*

¹²O que salva então é ensinar *distraidamente*...

Saber com a respiração da parte de trás da cabeça

O PASTOR AMOROSO

III

Agora que sinto amor

Tenho interesse nos perfumes

Nunca antes me interessou que uma flor tivesse cheiro.

Agora sinto o perfume das flores como se visse uma coisa nova.

Sei bem que elas cheiravam, como sei que existia.

¹² Essa frase escrita em “Times New Roman”, como ela aqui se apresenta, salvaria a fonte “Tempus Sans ITC”, como ela estaria aqui expressa?

*São coisas que se sabem por fora.
Mas agora sei com a respiração da parte de trás da cabeça.
Hoje as flores sabem-me bem num paladar que se cheira.
Hoje às vezes acordo e cheiro antes de ver*

(CAEIRO, 2001, p. 95).

Figura 11 - Martha Barros, *Roupa Nova* (2011).



Fonte: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>

Saias-mulheres que cantam e contam histórias

A paixão de dizer / I

Figura 12 - Martha Barros, *Poético Azul* (2010).



Fonte: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>

Marcela esteve nas neves do Norte. Em Oslo, uma noite, conheceu uma mulher que canta e conta. Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papezinhos, como quem lê a sorte de soslaio. Essa mulher de Oslo veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papezinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e fundamento e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos; e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai. (GALEANO, 2009, p. 17).

Vidas, mortes, biologias, (des)ensino de biologia(s). Vida que se nega.

Sossego que se possibilita. Respiração...

Figura 13 - Martha Barros, *Musical* (2005).



Fonte: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>

*Eu não queria me formar
Não queria nascer
Não queria formar forma humana
Carne humana e matéria humana
Não queria saber de viver
Não queria saber da vida
Eu não tive querer
nem vontade para essas coisas
E até hoje eu não tenho querer
nem vontade para essas coisas
(PATROCÍNIO, 2001, p.77)*

¹³As imagens-textos do campo da literatura e da poesia, com as quais venho tendo contato, produzem em mim pensamentos-sensações que me possibilitam criar relações e vivências com a minha profissão. Pensar/sentir o avesso da formação, apostar na potência das coisas (des)importantes e nas suas (in)utilidades, ensinar distraidamente, saber com a respiração da parte de traz da cabeça, ser saia-mulher cheia de bolsos dos quais saem histórias, e, entrar em contato com a vida que se nega, me faz pulsar, desestabiliza minhas certezas, me coloca em contato com uma vida que tradicionalmente a academia tem negado, excluído e apagado. Imagens-textos, texto-imagens que são móveis, amplas, largas, cheias de vento: poesias sem referente e que nos fazem viver o *bios*, a vida, a partir de lugares outros.

¹⁴As *Iluminuras*, de Martha Barros, no contato com as imagens poéticas vão compondo um campo de sensações. “Tal pintura contenta-se em evocar os reinos incomunicáveis do espírito, onde o sonho se torna pensamento,

¹³ “Tempus Sans ITC”. Sossego que se possibilita.

¹⁴ “Times New Roman”. Sossego (im)possível?

onde o traço se torna existência”¹⁵. Reinos incomunicáveis plasmando imagens, práticas, sentidos. Acontecimento de experiências (LARROSA, 2002) naquele que se coloca como um território de passagem, lugar de chegada e/ou como espaço do acontecer. Lugar da passividade, da receptividade, da disponibilidade, da abertura. Passividade “[...] feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. (LARROSA, 2002, p. 24).

Práticas fecundadas por experiências produzidas no encontro com os artefatos culturais. Artefatos que são comidos, provados, lambidos, mastigados, experienciados. Artefatos que invadem sem permissão, que atravessam sem consentimento, produzindo caminhos, veredas, pátios, praças nas quais é possível dançar, rir, cantar, encenar, respirar, descansar. (Trans)formações.

*Por dentro,
o Sem Título se equilibra.
Alegre está com sua nova roupa, de um poético azul musical.*

Assombros ressoam

*Não sou as idéias que tenho,
nem mesmo a contemplação egoísta de um gato,
sou esta frase que estou a esqrever
(Anônimo¹⁶)*

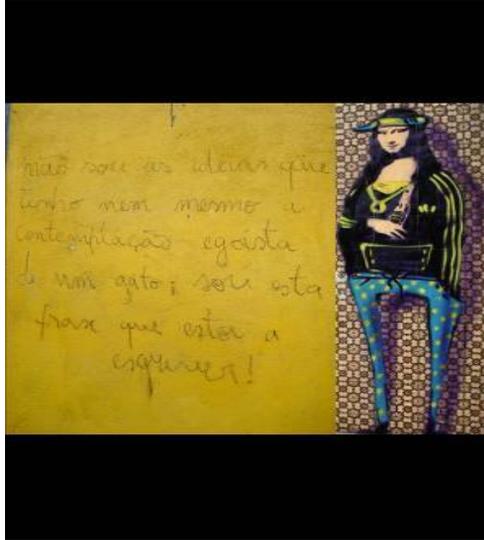
Atravessar por imagens, versos, espaços, sarjetas em assombros para que a (de)formação ressoe, tensione, espie, escape. Ex-capas que pretendemos aqui ter lançado no sentido de outras escritas *pesquisas* a (re)pensarem formação de professores, currículos e produção de conhecimentos.

Acompanhando Wunder (2010), propomos aqui escritas como criação de sentidos em *devir*, atravessando fotografias, HQs, poesias, aquarelas.

¹⁵ Depoimento de Manuel de Barros. Disponível em: <<http://www.marthabarros.com.br/start.htm>>. Acesso em 23 de outubro de 2011.

¹⁶ Escritos em muro - travessa próxima a *Alameda Cedofeita* – Porto, Portugal. Fotografia de Alik Wunder. A palavra *escrever* foi mantida da forma encontrada *esqrever*.

Figura 13 - “Esqrever” Fotografia de Alik Wunder.



Na aproximação com as artes, as palavras na educação conseguiriam fugir do desejo de imprimir a essência dos fatos, os significados dados e a pretensa consciência do eu, e se permitiriam mergulhar na vida e na tinta ao mesmo tempo? Permitiriam-se errar, ser errante, no interior da língua... esqrever? Virar textura, cor, espaço, exclamações, brilho, forma, interrogação, dois pontos, linha, curva... (WUNDER, 2010, p. 32).

Esqrever!

Será que outras escritas/imagens/poesias têm espaço na academia? Será que o desejo de outra educação diferente do que está posto nas escolas e que ainda impera na formação docente não é apenas um exercício de desejo, mas que, de fato, não quer mudar nada?

Pensar filosofia, arte e formação docente é pensar poéticas, políticas que assombam, atravessam, versam, provocam pensamentos e culturas, escritas, ações, sensações, outras educações.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Bartleby: escrita da potência. Bartleby ou da contingência seguido de Bartleby, o escrívão de Herman Melville*. Edição de Giorgio Agamben e

Pedro A. H. Paixão. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Fotografias, escritascotidiano e currículos de formação. In: FERRAÇO, Carlos Eduadro (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

CAEIRO, A. *Poesia*: São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAEIRO, A. *Poesia*: São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Priere. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. et. AL. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2003.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte seqüencial*. Tradução: Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GAIMAN, Neil; AMANO, Yoshitaca. *Sandman: Os caçadores de sonhos*. São Paulo: Conrad, 2001.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-28. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>>. Acesso em 23 de outubro de 2011.

LISPECTOR, C. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MCCLLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. Tradução Hécio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

PATROCÍNIO, S. *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2001.

PESSOA, Fernando, *O Livro do Desassossego de Bernardo Soares*. Lisboa: Planeta DeAgostini, 2007

ROMAGUERA, A. e? e escrita e(m) educação. In: DIAS, S. O.; MARQUES, D.; AMORIM, A.C. *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...* Petrópolis: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas ALB, 2011. p. 127-141.

ROMAGUERA, A. Forma-r: de-forma-r: trans-forma-r: *ETD – Educação Temática Digital*. v. 9, p. 308-315, out. 2008. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1568/141>> Acesso em 15 de maio de 2010.

SCARELI, G. *Educação e Histórias em Quadrinhos: a natureza na produção de Mauricio de Sousa*. 2003. Dissertação (Mestrado) – FE/UNICAMP, Campinas, 2003.

SCARELI, G.; ANDRADE, E.C.P. Lobos –maus e chapeuzinhos-vermelhos em ilustrações para ver e ler. *ETD – Educação Temática Digital*. v. 9, p. 51-64, out. 2008. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=39>>. Acesso em 15 de maio de 2010.

SPEGLICH, Érica. *Duração: entre imagens do Programa Biota/Fapesp*. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

WUNDER, Alik. Foto *quase* grafia, o *acontecimento* por fotografias de escolas. 2008. Tese (Doutorado). Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, 2008.

WUNDER, Alik. *Fotopoemas: escritas de forma (cria)ção*. ANAIS do IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, São Paulo, 2010.

XAVIER, I. Cinema: revelação e engano. IN NOVAES, A. et. AL. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

“O BRASIL E O PROBLEMA PICTÓRICO” NA VISÃO DE JEAN PIERRE CHABLOZ: IMPRESSÕES E CRÍTICAS DA PRODUÇÃO DAS ARTES VISUAIS DO BRASIL NA DÉCADA DE 1940

José Albio Moreira de Sales
Nertan Dias Silva Maia

1 INTRODUÇÃO

Nos anos de 1940, havia nos setores considerados mais avançados da sociedade brasileira, em especial naqueles que congregavam grupos de intelectuais e artistas que acompanhavam os avanços das ideias modernistas na Europa e nos Estados Unidos, uma franca disposição para a difusão dessa corrente estética por todo o país, uma vez que, nos seus dois maiores centros, Rio de Janeiro e São Paulo, essas ideias já haviam se disseminado, nos seus meios artísticos e intelectuais.

Na cidade de Fortaleza, as discussões sobre o modernismo aparecem primeiramente na imprensa e são difundidas nas associações culturais. Embora o Rio de Janeiro, então Capital Federal e centro das decisões políticas do país, exercesse uma forte influência sobre a difusão de ideias e costumes no âmbito da cultura artística, essa centralidade funcionava de maneira difusa. Na difusão das ideias estéticas, os principais veículos poderiam chegar diretamente pelo porto de Fortaleza e, nesse sentido, o contato com a estética modernista se dava tanto através dos grupos do sudeste do país, como por personalidades e produções dos grandes centros fora do Brasil, através de publicações e visitas. Portanto, temos, nos anos de 1940, uma situação em que há uma produção de artistas brasileiros e estrangeiros radicados no Brasil comprometida com a chamada “nova estética”, ou estética modernista, que representa a afirmação do modernismo na cultura brasileira. E como toda novidade, é alvo de discussões e críticas na imprensa e nos meios conservadores da cultura artística.

Tendo como pano de fundo este contexto, o presente artigo tem por objetivo discutir impressões e críticas do artista e educador suíço Jean Pierre Chabloz (1910-1984) sobre as artes visuais produzidas no Brasil na década de 1940. O título deste trabalho incorporou uma parte do título de um artigo¹ de Chabloz, por tratar-se de uma fonte emblemática para esta pesquisa. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa histórica na qual temos, como fontes

¹ Artigo publicado, em 1942, na oitava edição da revista *Clima*, intitulado “O Brasil e o problema pictural”, no qual Chabloz faz duras críticas à arte brasileira daquele período (PERLINGEIRO, 2003, p. 8).

primárias, crônicas jornalísticas de autoria de Chabloz publicadas entre 1942 e 1945, na coluna “Arte e Cultura”, do jornal cearense O Estado, e na revista paulista Clima, em que o autor expressa suas ideias estéticas² e suas impressões acerca da arte moderna.

Os anos de 1940 caracterizam o período em que se iniciou o processo de “autonomização”³ do meio artístico⁴ da cidade de Fortaleza, que teve como marcos simbólicos a criação do Centro Cultural de Belas-Artes (CCBA) e a Sociedade Cearense de Artes Plásticas (SCAP), instituições fundadas, respectivamente, nos anos de 1941 e 1944. Essas instituições foram responsáveis pela difusão da estética moderna no campo da visualidade da arte cearense entre as décadas de 1940 e 1950, época em que o país ainda vivia sob os efeitos derradeiros da Semana de Arte Moderna de 1922 (SALES, 2005). Chabloz chegou à Fortaleza em 1943 e integrou-se rapidamente ao meio artístico da cidade, que o recebeu sem qualquer reserva, já que suas ideias e ações de imediato o identificaram como membro colaborador no processo de consolidação desse meio. Dentre suas ações, destacam-se, além da realização de exposições e conferências sobre arte, a formação artística por meio de cursos ministrados em sociedades artísticas e culturais. Incentivou novos artistas, como Antônio Bandeira (1922-1967), que no final dos anos 1940 embarcou para o sudeste e de lá foi estudar em Paris. Também foi responsável pela descoberta e reconhecimento do trabalho do

² “‘Estética’ é [...] o termo geralmente usado para designar a área de significação que se desenvolve em torno da arte. [...] remete a um *corpus* teórico constituído de textos que definem o domínio específico da arte, propõem análises, avaliam obras. No conjunto, a estética pode ser considerada uma disciplina ou matéria de estudos: é um *sítio*” (CAUQUELIN, 2005. p. 12-13).

³ A autonomização de um campo artístico depende da “emergência do conjunto das instituições específicas que condicionam o funcionamento da economia dos bens culturais: locais de exposição (galerias, museus, etc.), instâncias de consagração (academias, salões, etc.), instâncias de reprodução dos produtores e dos consumidores (escolas de Belas-Artes, etc.), dotados de atitudes objetivamente exigidas pelo campo e de categorias de percepção e de apreciação específicas, irredutíveis às que têm curso normal na existência corrente e que são capazes de impor uma medida específica do valor do artista e dos seus produtos” (BOURDIEU, 2010b, p. 289).

⁴ “Meio artístico” adotado aqui tem o mesmo sentido do conceito de “campo artístico”, forjado por Bourdieu, que significa “uma rede de relações objetivas (de dominação ou de subordinação, de complementaridade ou de antagonismo etc.) entre posições”, na qual o “espaço das posições tende a comandar o espaço das tomadas de posições”, e dentro da qual concorrem instituições e indivíduos pelo controle do monopólio em relação à autoridade artística, levando o campo a adquirir autonomia perante os poderes econômicos, políticos e burocráticos (BOURDIEU, 2010a, p. 261-262).

artista primitivista Chico da Silva (1910?-1984), revelando-o para o meio artístico nacional e internacional.

2 A NOÇÃO DE “MODERNISMO” DE CHABLOZ E A CRÍTICA À ARTE MODERNA BRASILEIRA

Pela trajetória e pelo desempenho no meio artístico de Fortaleza, Jean Pierre Chabloz é um personagem ainda hoje bastante cultuado pelos que com ele conviveram e envolto por uma “aura” quase mítica, no que diz respeito à constituição de sua identidade nos meios acadêmicos e artísticos. Homem europeu com formação humanística fortemente marcada pela cultura clássica, mas com uma trajetória⁵ formativa composta por múltiplas concepções estéticas, Chabloz, apresenta-se um tanto “sacralizado” do ponto de vista de sua singularidade⁶ artística e do conjunto de sua obra. Numa primeira análise em relação à sua formação cultural, identificam-se, pelo menos, duas inclinações estéticas distintas, que oscilam ente o academicismo e o vanguardismo. Esta pode ser identificada, sobretudo, no campo das ideias, enquanto que aquela caracteriza sua produção artística, especialmente seus desenhos e pinturas. Assim, Chabloz, como artista, caracteriza-se por um repertório técnico de qualidades plásticas nitidamente inspiradas pela estética classicista ou acadêmica; como crítico de arte, mostra-se um admirador sensível de expressões artísticas que ele elege como “autênticas”, sintonizado - e ao mesmo tempo resistente - às transformações estéticas da arte de seu tempo. Dessa forma, enquanto sua produção artística é laureada pela forte presença de um figurativismo realista com elevada qualidade de detalhes, que lhe empresta pureza técnica própria da arte acadêmica, seu discurso⁷ revela,

⁵ Entende-se por trajetória uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 2006, p. 189).

⁶ A singularidade do artista e de sua obra diz respeito ao reconhecimento que lhe é concedido mediante consensos estabelecidos por vários grupos e instituições que legitimam um determinado campo artístico. Ler: HEINICH, Nathalie. *La Gloire de Van Gogh: essai d'anthropologie de l'admiration*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1991, p. 16.

⁷ O pensamento é forjado pelos limites de pressupostos, preconceitos e tendências vigentes formando um “episteme”, ou seja, um conjunto complexo de saberes erigidos dentro de uma época, que “determina os limites da experiência do período, a extensão de seu conhecimento e até sua noção de verdade”. Esta é homologada pelo “discurso”, entendido como “a acumulação de conceitos, práticas, declarações e crenças produzidos por uma determinada episteme”. Ler: FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências*

em certa medida, pontos de vista que divergem de suas práticas. Sabe-se que Chabloy, mesmo atado aos cânones acadêmicos oriundos de sua formação, admirava a produção de artistas como Monet, Degas, Utrillo e, principalmente, de Van Gogh. Como era próprio de sua geração na Europa, também nutria um gosto especial pelos movimentos de renovação realizados pelos artistas impressionistas franceses, o que demonstra que mantinha contato com as vanguardas europeias, tendo inclusive integrado o Grupo de Pintores Musicalistas⁸ em Paris (ESTRIGAS, 1993).

Essas características foram observadas por seu contemporâneo e crítico de arte Lourival Gomes Machado, em artigo publicado na revista *Clima*, intitulado “As intenções de Chabloy”⁹, no qual afirma que o suíço possuía grande capacidade para articular ideias e construir sentidos para elas, que de longe superava suas habilidades artísticas. Quando se lê o artigo, percebe-se que se trata de uma resposta às críticas de Chabloy aos problemas da arte moderna no Brasil, especialmente ao conteúdo do artigo “O Brasil e o problema pictural”, publicado na edição anterior da referida revista. Lourival Machado, tomando a frente de defesa da arte brasileira, numa reação ao desconforto gerado no meio artístico do Rio de Janeiro pelas críticas de Chabloy, afirma que o suíço herdara a racionalidade europeia típica do conhecimento erudito transmitido nos tradicionais centros de formação artística do Velho Mundo, traço que sempre se fará presente na sua arte e no seu pensamento. Mas, paralelo a essa racionalidade, também desenvolvera o gosto por questões transcendentais e “místicas”, o que de certa forma aproxima seu discurso da filosofia intuitiva¹⁰, preceitos que em grande medida baseiam sua prática educativa em arte.

humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 37. (Coleção Tópicos).

⁸ Surgido na França, o grupo dos Pintores Musicalista (1929-1932), foi um movimento formado por artistas de várias linguagens (pintores, escultores, arquitetos, poetas etc.), que objetivava “aproximar a arte do som e a arte das linhas e das cores. Pesquisas científicas, estéticas e psicológicas, além de varias exposições e espetáculos visuais-auditivos foram o resultado dos esforços dos A. M. de Paris” (CHABLOY, 1944e, p. 13).

⁹ MACHADO, Lourival Gomes. As intenções de Chabloy. *Clima*. São Paulo: abr. 1942, nº 9, p. 105-109 (PERLIGEIRO, 2003, p. 8-9).

¹⁰ Tais princípios fundamentam a pedagogia intuitiva, conhecida também por método intuitivo ou lições das coisas. Sua origem remonta ao século XVIII, desenvolvida a partir das ideias de educadores europeus do porte de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852), que primavam por uma educação pautada pelo aprendizado através dos sentidos e do gesto (ação). Ler: VALDEMARIM, V. T. *Estudando as Lições de Coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Há um Chabloz que se vê, há outro que se sente e compreende. Esta coragem de não considerar completo, equilibrada pela coragem de ter como certo e firme o caminho que palmilha, dão a nota básica da personalidade deste intelectual. O Chabloz intencional é um feixe de direções que tendem a se fundir. Um feixe e não uma sucessão. O racional é bem filho de Jean-Jacques Rousseau de Genebra. O místico não sei de onde vem, mas sinto em seu desejo de arrancar um sentimento de cada coisa, um sabor muito europeu, uma maneira de ser vinda de fora, que torna dolorido o seu contato com a América. Chabloz diz que o contato entre lápis do desenhista e o seu papel é um crepitar quase elétrico, capaz de criar um campo magnético no qual, aos poucos, certos pontos começam a atrair a grafite e a prendê-la, ordenando uma direção. Não é uma simples imagem literária. Chabloz crê no magnetismo e procura propiciá-lo quando ele mesmo desenha, acariciando o papel, seduzindo-o para que sua alma a auxilie. As três qualidades que se conjugam em torno da característica primordial de Chabloz que se permite ser um artista que pensa, que expõe e teoriza o próprio *métier* (MACHADO citado por PERLINGEIRO, 2003, p. 8).

Tendo por pressuposto essas informações sobre a sua formação estética, vê-se que não seria conveniente enquadrá-lo em linhas bem definidas que se possa chamar de modernas ou conservadoras, clássicas ou vanguardistas. Neste início de século XXI, quando já se convive com mais naturalidade com o discurso sobre o fim da arte moderna e a relatividade do conceito do que seja moderno, nas diferentes fases da História da Arte e da Cultura, é possível, a partir de certo distanciamento histórico, compreender os elementos contraditórios do discurso daqueles que viveram os tempos de afirmação da estética moderna. Nesse sentido, vale lembrar que Chabloz já defendia a relatividade da noção de “modernismo”, quando associada à arte e à sua história, reconhecendo a fragilidade, ou mesmo, impropriedade na utilização do termo. Para ele o modernismo é transitório e está presente em toda a história da arte a partir de uma “sensibilidade moderna” praticada pelos artistas que se integram ao “ritmo de vida”, que é quem instaura o “clima moderno” dos mais variados períodos históricos (CHABLOZ, 1944e, p. 7).

Em suas crônicas, o suíço analisava a relatividade conceitual do termo “modernismo”, defendendo a tese de que não havia um único modernismo, como era apresentado pela História da Arte europeia, localizado cronologicamente ente o final do século XIX e o início do século XX. Seguro nesse entendimento, Chabloz (1944d, p. 8) afirma que “todas as grandes obras da arte ou do pensamento”, consideradas por nós como eternas, “[...] daquela eternidade em todo caso relativa, que é toda e qualquer manifestação

humana [...]”, foram em seu tempo modernas, pois “refletiram um presente imediato”.

Nas explicações sobre a relativização da noção de “modernismo”, o pensamento de Chabloz oscila entre ideias que carregam elementos das teorias de Rousseau e de teorias psicogenéticas. Segundo Chabloz (1944c, p. 10), o problema tem início em tempos remotos, quando o Homem passa à condição de bípede, fato que interferiu decisivamente na formação de sua inteligência. Isso teria modificado sua percepção acerca da realidade, gerando “ilusões óticas, e, conseqüentemente, psicológicas”, dentre as quais a mais “carregada de conseqüências” fora a que fundou as noções de “passado” e de “futuro”. Estas são oriundas das sensações causadas pela “transposição no plano [...] de impressões perspectivas espaciais”. Dessa forma, o homem teria começado a crer na existência “enganosa” de um passado e de um futuro e na necessidade de se firmar sobre um tempo presente, suscitando a noção de “moderno”. Partindo desse argumento, Chabloz (1944c, p. 10) relativiza a noção de “progresso” e de “modernismo” na arte, chegando mesmo a ironizar tais concepções ao taxá-las de “Palavras magicas as quais os ingenuos do seculo XX emprestam uma realidade indiscutível e um dinamismo onipotente!” Em seu modo de entender “o moderno, para qualquer época, é um critério de atualidade”. Esse, por sua vez, “[...] é o que se insere entre o passado próximo e o futuro mais ou menos imediato, [...] é o transito dialético de ontem para amanhã, [...] é uma tensão para o futuro”. Sob essa perspectiva todos os grandes artistas, em qualquer época histórica, sempre foram modernos, pois sempre se conduziram “[...] pelas forças vivas do presente, que são as forças agentes do futuro [...] que operam o porvir histórico [e] garantem a continuidade e o progresso a atividade humana” (CHABLOZ, 1944d, p. 8).

Outra ideia sustentada por Chabloz é aquela presente na maioria dos discursos de críticos e artistas que pretendem definir “arte verdadeira” e “boa arte”, atribuindo uma finalidade ao produto artístico e colocando-o numa relação direta com a existência humana, na medida em que dizem ser esta uma extensão da própria vida:

Intimamente ligada à vida, da qual, em ultima análise, não é senão uma SUBLIMAÇÃO uma QUINTESSENCIA, a arte obedece, como toda a natureza, a um ritmo evolutivo CICLICO. Da mesma forma que temos as ESTAÇÕES: PRIMAVERA, VERÃO, OUTONO E INVERNO, e na vida das criaturas: A MOCIDADE, A IDADE MADURA, O DECLINIO “OUTONAL” e a VELHICE com a morte, temos na ARTE, quatro fases ou ASPECTOS CARACTERÍSTICOS: PRIMITIVISMO, CLASSICISMO, ACADEMICISMO E ‘ANARQUISMO’ INDIVIDUALISTA (CHABLOZ, 1944f, p. 6, grifos do autor).

Segundo Chablosz, a fase do “anarquismo individualista” havia chegado “ao seu auge” com os excessos dos experimentalismos modernistas. Por conceber o modernismo como “[...] uma tomada de consciência, por vezes, levada a uma agudez, que justifica certos extremos, do caráter atualista da obra de arte e de pensamento [...]”, e não como uma simples corrente vanguardista, Chablosz (1944d, p. 8) conclui que a interferência de certas atitudes na arte do século XX e seu descontrole por parte dos artistas, teria-os desencaminhado em seu modo particular de fazer arte, usurpando-lhes a autenticidade no que se refere às questões formais e estéticas. Isso teria ocorrido de modo mais grave com a arte brasileira e, em particular, com a arte produzida no sudeste do país, segundo suas constatações. Traz para o campo estético, a ideia de evolucionismo, própria de setores da ciência e da cultura europeia, que comparam o desenvolvimento da cultura com o desenvolvimento do ser humano e veem as formas da arte primitivas no mesmo patamar da produção das crianças em seu desenvolvimento psicomotor. Nesse sentido, o suíço defende que o “alvorecer pictórico” de qualquer país ou época é manifestado, quase sempre, por meio de uma “mentalidade e de um estilo PRIMITIVISTA” surgido do ímpeto subjetivo e individual da criação artística. A importância de uma cultura estagiar, nesta fase primeira da arte, segundo Chablosz (1944c, p. 10), é o fato de o artista primitivista dispor apenas de sua sensibilidade e espontaneidade para executar sua arte, estando, desse modo, livre das inúmeras regras da “ciência plástica”, ou das interpretações mal sucedidas da estética moderna do século XX, que, segundo sua visão, roubam a autenticidade da arte.

Com isso, Chablosz (1944f, p. 6) afirma ser o primitivismo o estágio seminal da arte, algo “INGÊNUO, NOVO e inexperimentado, mas possuidor, ainda que sem sabê-lo, de UM MUNDO DE FACULDADES LATENTES, de capacidades virtuais, harmoniosamente ligadas a um estado de consciência ainda embrionária”. Esse modo de entender o termo pode explicar, por exemplo, o especial interesse de Chablosz pela arte de Chico da Silva e suas duras críticas à arte moderna brasileira. Parece haver um desejo latente e inconsciente de identificar nossa arte apenas com a sua vertente primitiva. Essa atitude, na realidade, não era apenas uma questão de preconceito com a falta de um passado clássico nas Américas, mas uma necessidade do modernismo como espírito de época que pretendia encontrar uma vertente estética, que justificasse a existência de um “não estilo”. Reforçando essa visão, possivelmente ele teria identificado, no ignorado índio pintor da Praia Formosa, uma forma de autenticidade artística arcaica que caracterizava o primitivismo. Seu encontro com Chico da Silva, naquelas condições tão adequadas da pintura primitiva, o fez descrever essa

experiência como “a rara sensação de assistir a uma verdadeira reinvenção da pintura” (CHABLOZ, 1993, p. 151).

Diante do seu deslumbramento com a arte de Chico da Silva, que considera a “reinvenção da pintura”, justificam-se as suas críticas à arte produzida no Brasil pelos artistas da década de 1940, sobretudo no eixo Rio-São Paulo. Taxava nossa produção plástica de caricatural e artificial, por estar contaminada pelas contrições estilísticas neoclássicas oriundas da Missão Artística Francesa de 1816, que, na sua opinião, desviou por mais de cem anos “[...] as mais entusiastas e bem intencionadas atividades dos artistas brasileiros” (CHABLOZ, 1993, p. 122-149). Nesse comentário, é possível identificar sua rejeição à arte acadêmica e, em especial, à arte acadêmica produzida no Brasil. Outro dado interessante é a contraditória defesa de uma arte autóctone do Brasil, numa tentativa de negar a contribuição do Ensino Acadêmico. Vale lembrar que esse sentimento também era partilhado por toda uma geração de modernistas brasileiros. Sem fazer muita distinção entre a produção dos artistas brasileiros, com qualidade e reconhecimento no nosso meio artístico, Chabloz distribui críticas inclusive ao pintor Cândido Portinari (1903-1962). Numa de suas crônicas, na qual discute a pintura muralista, diz que

No Hemisferio ocidental, as realizações dessa natureza que maior repercussão tiveram, são os famosos “MURAIIS” do grande pintor mexicano DIEGO DE REVIERA, de CANDIDO PORTINARI, grande tecnico pictorico e “BOM VIZINHO”, talvez mais do que bom artista [...] (CHABLOZ, 1944a, p. 6, grifos do autor).

Contrariando suas críticas ao trabalho de Portinari, encontram-se semelhanças entre a sua forma de estilizar as figuras humanas e a forma de Cândido Portinari, especialmente nos cartazes de propaganda que produziu para o governo, incentivando a emigração para a Amazônia. Ao comparar os estilos dos dois artistas (Figura 1), observa-se que ambas as figuras em primeiro plano em cada obra, estilisticamente falando, aproximam-se. Sem se levar em conta a tipologia das obras (a primeira, uma peça publicitária, e a segunda, uma obra de arte), e se atentar somente para a forma e o conteúdo em ambas, percebem-se características em comum entre as figuras, tanto nas proporções esteticamente desmedidas - famosas marcas de Portinari - quanto na organização do espaço das obras: as duas apresentam um nível técnico bastante próximo, seja quando estilizam as proporções das figuras para expressar melhor a sua mensagem, seja quando organizam os planos e as matizes, de acordo com as técnicas consagradas pelas academias de arte.

Figura 1 - a) CHABLOZ. Vai também para a Amazônia protegido pelo SEMTA. 1943. Cartaz, litogravura, 109x68cm - Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC); b) PORTINARI, **Lavrador de Café.** 1939. Óleo s/ tela, 100x81cm - Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP). Disponível em: <http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=429>. Acesso em 28/05/2011.



Quando Chablosz chegou ao Brasil, em 1940, fugindo da Europa em virtude da Segunda Guerra, fixou-se inicialmente no estado do Rio de Janeiro e, posteriormente, em São Paulo, na época, como ainda hoje, os grandes centros culturais e artísticos do país. Conheceu em cada um desses centros realidades bastante diversas no tocante às questões estéticas da produção artística. No Rio de Janeiro, Chablosz encontrou uma arte de traços marcantes do academicismo, ensinado na Academia de Belas Artes, cujos valores formais reproduziam tacitamente um estilo mais comedido, no qual se sobressaia a desenvoltura técnica. Já em São Paulo, em pleno fervor da “revolução permanente”, consequência ainda da já distante Semana de Arte Moderna de 1922, o artista suíço percebeu um meio artístico um tanto mais ousado “[...] sempre provocando movimentos [e] tomando iniciativas” (NAVARRA citado por AMARAL, 2006, p. 168). A princípio, Chablosz desfrutou de uma aceitação unânime por parte daqueles que representavam os meios artísticos do Rio de Janeiro e de São Paulo, tendo se integrado com facilidade aos redutos artísticos e acadêmicos dos referidos centros urbanos. Entre os anos de 1941 e 1942, o suíço protagonizou, à sua melhor maneira, várias atividades correlatas àqueles círculos culturais, proferindo conferências para públicos intelectualizados, promovendo exposições e ministrando cursos de arte em espaços de consagração artística.

As particularidades dos meios artísticos com as quais Chabloz deparou-se, naquelas duas cidades, apresentaram-se em um mesmo momento como uma síntese da arte moderna brasileira, provocando sua reflexão e crítica. Mesmo se mostrando um crítico da arte de seu tempo, em seu discurso despontava uma resistência peculiar em aceitar os valores estéticos e culturais da arte produzida no Brasil. O exercício reflexivo sobre as questões da arte brasileira o fez publicar seu polêmico artigo “O Brasil e o problema pictórico”, cuja maior preocupação centrava-se em combater o academicismo da arte nacional. Pelo trecho abaixo, é possível perceber para quem Chabloz dirigiu sua crítica:

Digamos desde logo que a criação artística, e mais particularmente a produção do fenômeno pictural, é extremamente difícil no Brasil, especialmente no Rio. Esta dificuldade se explica por causas que eu creio poder classificar em três grupos: naturais, psicológicas e históricas (CHABLOZ, 1942).¹¹

Segundo Chabloz (1993, p. 121), o meio das Artes Visuais no Brasil ainda não havia produzido uma pintura autenticamente brasileira. Na visão evolucionista do suíço, faltava à arte brasileira uma fase primitiva que representasse sua gênese, e isso trouxe impactos negativos sobre seu desenvolvimento. Na explicação de Chabloz, essa deficiência teria “causas históricas”, pois, segundo ele,

[...] Na curva de desenvolvimento de todas as "civilizações picturais", completas e autênticas, nota-se, no princípio da trajetória, uma fase primitiva. Assim é que se tem os Primitivos italianos, os Primitivos flamengos, franceses, alemães, etc. O desenvolvimento da humanidade não é, em certo modo, mais que o desenvolvimento do homem. E, como a criança passa necessariamente por um período de infantilismo (que se manifesta em todas as suas criações, artísticas especialmente), a jovem humanidade, da mesma maneira, não pode evitar este período infantil - fase de tentativas, de ensaios tímidos e encantadores pela pureza de intenção, a frescura da emoção criadora, a ausência de toda a habilidade superficial, a inabilidade técnica, que é muitas vezes, entretanto, espantosamente expressiva (CHABLOZ, 1942).¹²

¹¹ O descobridor. Disponível em: <<http://www.mauc.ufc.br/acervo/chicodasilva/indexchico.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2011. Neste *site* há trechos do artigo de Chabloz, “O Brasil e o problema pictural”, publicado na revista *Clima*, nº 8, em 1942, paginação não identificada.

¹² Vide nota de rodapé n. 11.

Contrariando essa defesa de etapas históricas do desenvolvimento artístico, tal qual ocorrera com a arte europeia, em outra de suas crônicas Chabloz (1944c, p. 10) defende a ideia de que “[...] a criação artística não pode manifestar um 'PROGRESSO' HISTORICO [...]”. Diz que “[...] não ha progresso histórico na arte”. Contudo, mesmo tecendo críticas à produção artística nacional, Chabloz (1993, p. 147) admite a “[...] existência de uma pintura autenticamente brasileira [...]”, citando, como exemplos dessa verdadeira arte, o trabalho do primitivista Chico da Silva e do pintor Heitor dos Prazeres (1898-1966), “um negro do Rio”. Ambos os artistas não frequentaram academias ou cursos formais de arte, no entanto fazem parte do grupo dos “pintores auto realizados” de que fala Chabloz (1944f, p. 6), os quais através de suas autenticidades produzem a “verdadeira” e “boa pintura”, algo que, segundo ele, não encontrou nos meios artísticos do Brasil.

Em seu polêmico artigo, Chabloz (1942)¹³ ainda encontraria espaço para lançar para o futuro a sorte da arte nacional e, como um visionário, afirmou que

Por isso, apesar de estrangeiro há pouco chegado, tomo a liberdade de propor alguns conselhos, esboçar algumas diretrizes - que serão a conclusão do presente estudo: Se não houve até aqui "pintura brasileira" (e nós vimos sobejamente porque) não há aparentemente razão para que um dia (amanhã...) não haja uma. Mas para que esta possibilidade se torne realidade, é indispensável, no meu modo de ver, mudar a atitude de espírito que domina geralmente no Brasil. É preciso libertar o navio, encalhado nas águas barrentas do academismo, da arte literária e anedótica, da "fabricação" pictural e turística, vulgarmente decorativa ou publicitária. É preciso lançar o navio no alto mar, e, por meio de uma manobra heróica de timão, imprimir-lhe um rumo clarividente, no sentido mesmo do gênio profundo da terra brasileira.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO

Conforme foi anunciado no início deste texto, a discussão sobre impressões e críticas do artista e educador suíço Jean Pierre Chabloz sobre as artes visuais produzidas no Brasil, na década de 1940, demonstra que elas foram marcadas por elementos de natureza subjetiva remanescentes de sua formação, na qual se alicerçam suas concepções de arte e cultura. São concepções que trazem, na sua essência, a marca do evolucionismo e marcadamente eurocêntricas. Talvez essas chaves ajudem a compreender a

¹³ Vide nota de roda-pé n. 11.

dificuldade de Chablos em aceitar a nossa produção artística moderna, ao mesmo tempo em que aceitava e enaltecia a nossa arte primitiva, chamando-a de verdadeira. Tentando minimizar sua visão eurocêntrica, atribui as falhas da arte brasileira ao academicismo trazido pela Missão Artística Francesa. Discutir as concepções de Chablos sobre a arte moderna brasileira é tentar compreender os sentimentos contraditórios de um homem europeu de formação humanística e artística que, vindo para o Brasil, debate-se contra a sua cultura e a cultura brasileira prenhe de possibilidades. Sua maior dificuldade talvez fosse pensar a cultura visual produzida no Brasil como uma cultura com características próprias. Nem melhor nem pior que a cultura europeia, mas apenas diferente desta. Por fim, as contradições entre a produção do discurso sobre arte e a produção artística como duas instâncias distintas da produção em arte exigem formação e habilidades diferentes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy A. *Textos do Trópico de Capricórnio: artigos e ensaios* (1980-2005). Vol. 1: Modernismo, arte moderna e o compromisso com o lugar. São Paulo: Editora 34, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaina (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006, p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. 2. ed. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 14. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

CAUQUELIN, Anne. *Teorias da arte*. Tradução de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005. (Col. Todas as Artes).

CHABLOZ, Jean Pierre. Arte e cultura (a pintura e o povo III). *O Estado*. Fortaleza, 23 jan. 1944a, Ano VIII, n. 2.058, p. 8.

CHABLOZ, Jean Pierre. Arte e cultura (a pintura e o povo III). *O Estado*. Fortaleza, 30 jan. 1944b, Ano VIII, n. 2.058, p. 8.

CHABLOZ, Jean Pierre. Arte e cultura (Pintura "Antiga" - Pintura "moderna"). *O Estado*. Fortaleza, 13 de fev. 1944c, Ano VIII, nº 2.070, p. 10.

CHABLOZ, Jean Pierre. Arte e cultura (Pintura "Antiga" - Pintura "moderna"). *O Estado*. Fortaleza, 20 de fev. 1944d, Ano VIII, nº 2.076, p. 8.

CHABLOZ, Jean Pierre. Arte e cultura (Pintura "Antiga" - Pintura "moderna"). *O Estado*. Fortaleza, 05 mar. 1944e, Ano VIII, n. 2.088, p. 7-13.

CHABLOZ, Jean Pierre. Arte e cultura (Pintura "Antiga" - Pintura "moderna"). *O Estado*. Fortaleza, 16 de abr. 1944f, Ano VIII, nº 2.123, p. 6.

CHABLOZ, Jean Pierre. *Revelação do Ceará*. Trad. Francisco de Assis Garcia e outros. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1993.

ESTRIGAS. *O Salão de Abril: história e personagens*. Fortaleza: Fundação Cultural de Fortaleza, 1993.

PERLINGEIRO, Max. *Jean Pierre Chablos 1910-1984: pinturas e desenhos*. São Paulo: Pinakothek, 2003 (Catálogo de exposição).

SALES, José Álbio Moreira. A cidade da SCAP: o cotidiano das artes plásticas na Fortaleza dos anos 1950. In: VASCONCELOS, J. G.; ADAD, S. J. H. C. (Org.). *Coisas da cidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2005, p. 65-79. (Coleção Diálogos Intempestivos, v. 24).

DO MONUMENTAL AO RELACIONAL NA ARTE PÚBLICA: PERCURSO HISTÓRICO

Margarida Calado

1 INTRODUÇÃO

O título deste texto pressupõe à partida um determinado conceito de arte pública, que implica uma abrangência histórica dele. De facto, não pretendemos neste momento partir de um debate teórico da questão. No entanto, pensamos útil expressar genericamente o conceito em que se baseia a nossa exposição.

Recordaremos, em primeiro lugar, que determinadas formas artísticas sempre foram públicas, nomeadamente a maior parte das construções arquitectónicas, com excepção, talvez, de espaços monásticos, intencionalmente construídos em lugares isolados e inacessíveis, ou de casas ou palácios que também intencionalmente se isolaram no meio de jardins só permitidos a alguns privilegiados. Na verdade, a maior parte das construções arquitectónicas, desde os templos da Suméria, com as suas torres de andares (zigurates), às pirâmides do Egipto, podem ser consideradas arte pública e, o que é também importante, foram concebidas para dar uma imagem de poder.

As obras de arte que se conservam em museus, e que de modo geral provêm de colecções reais ou particulares, também são públicas, e é significativo que muitas provenham de nacionalização de colecções reais ou conventuais, embora esteja implícito que, para aceder a elas, será preciso pagar uma quantia, além de que o público deve deslocar-se voluntariamente ao local onde são expostas. Por isso, alguns tendem a negar o moderno conceito de arte pública. Como afirma Stefano Boeri (BIROZZI e PUGLIESE, 2007, p. 62), *La distinzione fra arte pubblica e arte contemporânea è irrelevante. L'arte ha una finalità a priori pubblica o sociale... Potremmo forse sostenere che tutta l'arte contemporanea, essendo un dispositivo che ricade nella realtà in modo dinamico, è comunque pubblica.*

A novidade trazida pelo século XX está em que agora a obra de arte vem ao encontro do público não especializado, não preparado ou até menos interessado nestas questões. Por outro lado e se, como dissemos, arte pública sempre existiu, a outra novidade é que a arte que agora se apresenta como pública não pretende – pelo menos ostensivamente – dar uma imagem do poder, transmitir uma mensagem religiosa, ou imortalizar determinada personalidade, mas visa colocar o público não especializado em contacto directo e involuntário com arte moderna.

Conceito abrangente parece-nos o apresentado por Birozzi e Pugliese (2007, p. 1) quando definem como «arte pública»:

[...] as intervenções artísticas – tanto na cidade como na paisagem natural – fora dos museus e galerias ou dos espaços habitualmente reservados a receber arte, mas não no interior de espaços como escolas, hospitais, tribunais ou prisões frequentados por um público geralmente afastado do mundo da arte [...] As várias declinações – desde o embellishment oitocentescos, ao conceito propagandístico e social da arte pública nos anos vinte e trinta do século XX, à instituição nos anos setenta em Inglaterra e nos Estados Unidos de encomendas de public art programadas e coordenadas, às intervenções mais extemporâneas e de matriz mormente utópica em Itália nesses mesmos anos, até às práticas de community art – tornam complexa uma aproximação sistemática ao tema¹.

Um factor raramente mencionado, mas que cremos dever ser referido, é a ligação que na verdade existe entre «arte pública» e «património histórico». De facto, edifícios e monumentos do passado, tanto mais ricos e abundantes quanto a riqueza histórica e a capacidade de preservação de cada país, sempre foram fruídos pelo público. É incontestável que eu posso entrar numa igreja por razões devocionais ou atraída pela beleza e antiguidade da sua fachada; posso matar a sede ou refrescar-me na água de uma fonte, ou limitar-me a apreciar a beleza das esculturas com que está adornada. Mas será sempre diferente viver rodeado de referências históricas e artísticas ou crescer num meio sujo, degradado, sem preocupações urbanísticas ou arquitectónicas e sem qualquer tipo de monumentos. Françoise Choay (2010, p. 11) define «património histórico» como um fundo destinado ao usufruto de uma comunidade alargada a dimensões planetárias e constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objectos que congregam a sua pertença comum ao passado: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e conhecimentos humanos.

A sociedade europeia ocidental sempre viveu alicerçada no seu património cultural, tal como certas sociedades asiáticas. A expansão das grandes cidades, cada vez mais afastadas dos centros históricos, e o aparecimento de construções de baixa qualidade, com o máximo aproveitamento de espaço urbano disponível, afastaram o público tanto dos espaços verdes como das obras de arte. E assim se perderam as referências históricas, culturais e artísticas que outrora existiam e que implicavam uma relação afectiva entre as populações e o seu património.

¹ Tradução livre da autora.

Estando essa relação ausente, houve um esforço, sobretudo nos Estados Unidos, onde muitas cidades não possuíam um património histórico referenciável, por criar memórias de personagens locais, escritores, médicos, jornalistas, ou figuras que se destacaram na comunidade, que aparecem, em representações de carácter realista, convivendo informalmente com as populações, em jardins ou outros espaços urbanos, e contribuindo para a preservação da memória colectiva. Na maior parte das vezes, não são obras de artistas destacados e podem não ter grande qualidade estética, mas cumprem a sua função. Este modelo espalhou-se naturalmente à Europa e podemos exemplificar com o «Cauteleiro» de Fernanda Assis (Lisboa, 1987).

De algum modo, os poderes político e económico, também se aperceberam de que não é mais possível fazer propaganda directa e ostensiva, mas, de algum modo, a introdução de obras de arte no espaço público pode ser uma forma de atrair turistas, mesmo a cidades com grande património histórico-artístico, como Barcelona, de melhorar os novos espaços urbanos, ou até de recuperar zonas degradadas. O próprio conceito de democracia, que se tende a generalizar, parece implicar que se conceda a todos o acesso, sem restrições, à obra de arte. Daí, o colocá-la no espaço público.

Ultrapassadas estas questões preliminares, que poderiam constituir tema exclusivo de comunicação, partiremos de alguns exemplos antigos, que em seu tempo foram «colocados» nas cidades ou em zonas de destaque e se destinavam essencialmente a comemorar e fazer a propaganda de uma imagem de poder.

Uma das mais antigas expressões que liga, curiosamente, a palavra e a imagem é a inscrição de Behistun, em que Dario narra em três línguas – persa, elamita e babilónia – a forma como eliminou o usurpador Gaumata, acompanhando o texto de um baixo-relevo, com o símbolo de Ahura-Mazda, dois oficiais, o rei derrubando Gaumata e mais nove inimigos com a corda ao pescoço. Trata-se de uma situação em que, não sendo Dario o herdeiro directo do trono persa, mas tendo a legitimá-lo o facto de pertencer ao grupo dos Aqueménidas, justifica perante o povo e a posteridade, invocando a protecção divina de Ahura-Mazda, a forma como alcançou o poder.

O mesmo princípio de registro de feitos militares e de elogio aos imperadores que a eles estão ligados levou os romanos a criarem diversos tipos de monumentos comemorativos:

- Os arcos de triunfo, de uma ou três aberturas, como os de Tito, Trajano, Sétimo Severo e Constantino, que igualmente reúnem a palavra e a imagem em relevo;

- As colunas, como a de Trajano e a de Marco Aurélio, que, em narrativa contínua acompanhando uma espiral que sobe ao longo da coluna, narram as expedições militares dos imperadores;

- A estátua equestre, como a de Marco Aurélio, que representa o imperador de forma serena e apaziguadora.

Não podemos esquecer ainda que os romanos, ao longo das vias principais das cidades, colocaram estátuas de magistrados, ou figuras que de algum modo se destacavam na região e com as quais os passantes se cruzavam todos os dias. Muitas estão preservadas em museus arqueológicos, mas os pedestais permanecem no local de origem.

A partir dos séculos II-III, o aparecimento de templos dedicados ao culto imperial vem reforçar a relação arte - poder, até porque os romanos não toleravam a recusa a esse culto.

Com a queda do Império Romano do Ocidente (476), reforça-se no Império Bizantino a tendência para a teocracia e conseqüente divinização do Imperador, agora como representante de Deus na terra, num contexto cristão. Nesse sentido, poder-se-ão considerar os mosaicos de Justiniano e Teodora, em S. Vital de Ravena, como uma forma de «arte pública», já que a igreja era aberta a toda a comunidade cristã, que à época coincidia com a totalidade da população.

A Idade Média, no entanto, afasta a propaganda política, centrando na igreja o culto religioso. No entanto, em Itália, fragmentada em pequenos estados, alguns governados por personalidades de origem pouco legítima, assistimos ao regresso do que se pode chamar de «arte pública». É o caso de Verona, onde junto à igreja de Santa Maria Antica se encontram os três monumentos fúnebres conhecidos como Arche Scaligere, devidas à família que dominou a cidade de meados do século XIII aos inícios do século XV, os della Scala: trata-se de um espaço que se situa à frente da igreja, rodeado por uma grade assente em base de pedra, mas completamente visível do exterior, ou seja, de quem passa na rua. As três arcas fúnebres, em forma de sarcófago, estão colocadas na base e coroadas por baldaquinos góticos, no cimo dos quais se encontram as estátuas equestres de três elementos da família: a arca de Cangrande della Scala, falecido em 1329, está colocada sobre a porta lateral da igreja, coroada por um tronco de pirâmide que serve de pedestal ao monumento equestre de Cangrande, sorridente, preparado para um torneio, com o cavalo devidamente ajaezado. A outra arca, devida a Giovanni Rigino, ou ao desconhecido «Mestre das Arcas», é a de Mastino II, falecido em 1351, em que o morto é representado também a cavalo, completamente armado e com o elmo fechado, encimado pela característica cabeça de cão, elevando-se sobre um baldaquino gótico. A terceira arca, de escola lombarda e assinada por Gaspare Broaschini e Bonino da Campioni (1375), é de planta hexagonal, mais rica do ponto de vista decorativo, mas também coroada pela estátua equestre de Cansignorio, que empunha a lança, preparado para o último combate.

Uma das primeiras formas de escultura pública que surge no final da Idade Média, sobretudo na Europa Central, são os relógios com coloridas figuras que surgem a cada hora, como na Frauenkirch de Nuremberga ou o relógio astronómico de Praga. Ainda hoje, despertam o interesse dos turistas.

Com o Renascimento e o aparecimento dos Médicis no poder em Florença, irão consagrar-se as diferentes formas de arte pública. Em primeiro lugar, as festas públicas, forma de expressão de carácter efémero que de maneiras diversas perdurará até ao presente e que se dirige exactamente ao público; as estátuas representando membros da família que se destacam política ou militarmente, e as obras oferecidas para o «bem público» como as fontes, sempre adornadas de estátuas, e as esculturas, que representam o culto da arte por parte de quem as encomenda, mas que são, essencialmente, oferecidas ao povo (Loggia dei Lanzi).

Podemos considerar o programa decorativo da Igreja de Orsanmichele, em Florença, uma manifestação notável de «arte pública», já que as imagens são colocadas em nichos no exterior, acessíveis a quem passa, e nelas participaram artistas como Ghiberti (S. João Baptista, 1414), Nanni di Banco (Quatro Santos Coroados), ou Donatello (S. Jorge, 1417-20).

É precisamente com Donatello que tem lugar o regresso aos monumentos à romana, com a estátua equestre do Gattamelata, em Pádua (1443-1453). O tema e a forma são inspirados na estátua romana de Marco Aurélio e nos cavalos helenísticos da fachada de S. Marcos.

É também de Donatello uma das primeiras obras colocadas junto ao Palazzo Vecchio, a *Judite*, de olhar perdido no vazio, como se a sua acção heróica não tivesse sentido.

Outra estátua equestre foi planeada para Veneza, a de Bartolomeo Colleoni (1479-1488), iniciada por Verrochio, mas completada por outros. Ao contrário da serenidade da estátua de Donatello, mostra o cavalo avançando, o cavaleiro em movimento com a terrível expressão de combate no rosto.

O David, de Miguel Ângelo, cujo original hoje se conserva na Galeria da Academia, em Florença, foi outra das esculturas públicas colocadas junto ao Palazzo Vecchio. Realizado entre 1501 e 1506, é uma figura erecta que quase não ocupa espaço, o que se justifica pelo próprio bloco de mármore utilizado por Miguel Ângelo. É uma escultura que não representa a acção, mas a concentração interior que precede o gesto. A cópia em mármore que ainda se encontra no local e o bronze que se eleva no Piazzale, do outro lado do Arno, mostram como esta figura se tornou um ícone de Florença.

O local continuará a receber esculturas pelo século XVI adiante. Baccio Bandinelli realizará o Hércules e Caco (1534), que corajosamente confronta a obra-prima de Miguel Ângelo e revela a permanência das tradições clássicas tardias.

Não muito longe, na Piazza della Signoria, a fonte de Neptuno, fruto de um concurso ganho por Bartolomeo Ammanati, fornece a água para o bem do povo, mas oferece também uma integração urbana com a taça baixa que se espraia na praça, enquanto o Neptuno de mármore branco se ergue e destaca contra a pedra espessa do Palácio vizinho.

Tendo perdido o concurso em Florença, Giovanni Bologna realizará outra fonte pública da invocação de Neptuno em Bolonha, uma obra decorativa elevada à escala urbana. Em Florença, é de sua autoria o grupo designado o «Rapto da Sabina» (1582), na Loggia dei Lanzi, para a qual Benvenuto Cellini realizara, em bronze, a obra, encomendada por Cosme I em 1545, que verdadeiramente se confronta com o David de Miguel Ângelo: o Perseu, cuja fundição exige perícia técnica de que o artista fala na sua autobiografia. Ainda da mesma época, são as duas estátuas equestres de membros da família Médici, uma na Piazza da Signoria – Cosme de Médicis -, outra na Piazza dell'Annunziata – Fernando de Médicis, ambos de Giovanni Bologna. A última foi concluída por Pietro Tacca, autor da Fonte do Tritão, no mesmo local (1629).

O Barroco levará ao excesso as tipologias de arte pública já afloradas no maneirismo: as grandes festas urbanas, as fontes monumentais e as estátuas no centro das praças. Mas também reutilizará e imitará monumentos da Roma antiga, como acontece com as colunas de Trajano e Marco Aurélio, que Sisto V transformou em bases das estátuas de S. Pedro e S. Paulo, enquanto Fischer von Erlach as reproduzirá, com temática cristã, na fachada de S. Carlos, em Viena.

É do período barroco a primeira escultura pública urbana colocada em Lisboa na ponte de Alcântara – S. João Nepomuceno (1742), de João António Bellini de Pádua, hoje no Museu do Carmo. Aliás, a decoração de pontes com esculturas é igualmente uma prática barroca, como acontece na Ponte de Sant' Ângelo, em Roma, em que os anjos portadores dos símbolos da Paixão são da autoria de Bernini, ou na célebre Ponte Carlos, em Praga, com figuras de santos de vários escultores, como Mathias Braun. Tanto essas esculturas como as que se concentram nas fachadas de certos edifícios, religiosos ou civis, pressupõem uma aproximação ao público.

Apesar de planeada, não se concretizou a estátua equestre de D. João V, de que existem desenhos de Carlos Mardel, como um projecto escrito do já referido Bellini de Pádua, obra provavelmente destinada a uma praça em S. Pedro de Alcântara, em ambos os casos com associação a fontes.

Aliás, as fontes monumentais são uma das formas mais notáveis que a arte pública atingiu nos séculos XVII e XVIII, associando o bem público (abastecimento de água à população) com a monumentalidade das esculturas.

É o que acontece com as fontes de Bernini, na Piazza Navona, nomeadamente a Fonte dos Quatro Rios, ou a Fontana Trevi, de Nicola Salvi, com esculturas de Pietro Bracci e Filippo della Valle, não esquecendo as diversas fontes desenhadas por Carlos Mardel para Lisboa (por ex. Chafariz do Rato).

Uma tipologia de monumento muito apreciada no barroco e com peso histórico substancial é a que utiliza o obelisco. Muitos obeliscos egípcios foram trazidos para a Europa pelos romanos, sendo utilizados já em monumentos antigos, como o que decora o Hipódromo de Istambul. Na época barroca, os obeliscos egípcios trazidos para Roma foram utilizados em fontes monumentais, como a da Piazza del Popolo, e serviram de modelo a outros que encontramos por toda a Europa (Fonte da Praça das Necessidades, em Lisboa).

O arco de triunfo de carácter efémero foi muitas vezes utilizado no período barroco, normalmente ornamentado de esculturas e pinturas de carácter simbólico. Assinalava entradas reais, como a da visita de Filipe III a Lisboa, em 1619, ou festas de casamento associadas também a entradas de príncipes e princesas, como os erguidos para o casamento do Príncipe D. José com D. Mariana Vitória, registrados nos azulejos do claustro da Ordem Terceira de S. Francisco do Salvador da Baía.

Mas a nota mais comum de arte pública no período barroco é o surgimento de praças onde se destacam as estátuas equestres ou pedestres dos reis. A Luís XIV e a Luís XV ergueram-se numa série de monumentos em várias cidades francesas, de que destacamos (em modelo) a estátua de Luís XIV, de Girardon, e a de Luís XV de Bouchardon (1763), destruída durante a Revolução Francesa. Tais estátuas representaram o poder absoluto dos reis numa fase já tardia do Antigo Regime. Entre as principais representantes desta tipologia, estão a do Grande Eleitor Frederico Guilherme, em Berlim (1703-1708); a do rei Frederico V da Dinamarca, em Copenhague, obra de Jacques Saly (1768); a de D. José em Lisboa, de Machado de Castro (1775); e a de Pedro o Grande, em S. Petersburgo (1782), de Étienne Falconet. Seguindo o modelo mais clássico de Luís XIV, ou mais barroco, com o cavalo empinado, segundo a proposta de Leonardo da Vinci que Bernini retomou, são os monumentos que dão o tom a essa época, embora certos regimes políticos os tenham feito reviver anacronicamente, como o D. João IV de Vila Viçosa, de Francisco Franco (1940), ou o D. João I da Praça da Figueira, em Lisboa, de Leopoldo de Almeida.

Com a Revolução Francesa, puseram-se em causa – e até se destruíram – as obras barrocas e recorreu-se a tipologias muito próximas do Império Romano, sobretudo no período napoleónico: estátuas de Napoleão como um deus clássico (Milão, Canova), arcos de triunfo, como o do Carrocel, de

Percier e Fontaine, ou o de L'Étoile, e a coluna Vendôme (Paris, 1810) são exemplos do que se fez para incutir no povo o conceito de Império.

O século XIX será responsável pelo grande monumento urbano, que reveste as formas mais diversas, desde a coluna que suporta uma estátua no topo (D. Pedro IV, no Rossio, Lisboa – Gabriel Davioud, arquitecto e Elias Robert, escultor), ao obelisco (Restauradores, Lisboa – António Tomás da Fonseca, arquitecto; Alberto Nunes e Simões de Almeida, escultores), passando pelo monumento em que o pedestal integra elementos revivalistas, por exemplo manuelinos (Guerra Peninsular, Entrecampos, Lisboa, irmãos Oliveira Ferreira). Todas as cidades europeias veem surgir monumentos idênticos, de sentido comemorativo, ligados à sua história (Monumento ao almirante Nelson, Trafalgar Square, Londres; monumento a Colombo, Barcelona).

Outro aspecto importante que não iremos desenvolver, mas que também podemos considerar uma forma de escultura pública, é a decoração de cemitérios, onde, além de retratos, surgem as mais diversas figuras alegóricas, incluindo a da própria morte².

Mas é também no século XIX que vai surgir a primeira contestação ao monumento sobre pedestal, embora a comemoração histórica se mantenha. Trata-se da obra encomendada a Rodin, para celebrar os burgueses de Calais, para o que o artista se inspirou na crónica de Froissart. Em vez da figura de um único burguês, Rodin decidiu representar todo o grupo, em movimento, porque para ele a escultura devia poder ser observada de vários pontos de vista e não de um único, como se fosse uma pintura ou um baixo-relevo. A sua outra grande obra foi o Balzac, incompreendido desde a apresentação do modelo em gesso no Salon de 1898 e só talvez entendido depois da década de 30 do século XX, dado que foi fundida em 1937 e colocada no cruzamento do Boulevard Montparnasse com o Boulevard Raspail em 1939, com uma dedicatória dupla: A BALZAC / A RODIN. No entanto, segundo Argan (1977, p. 182), Rodin crê ainda que o escultor tem uma «missão» histórica: dar à cidade moderna monumentos modernos. Mas não existem monumentos modernos pois a cidade moderna não é monumental.

Os passos seguintes na inovação escultórica são dados paralelamente à pintura, com o Cubismo, o Futurismo, o Dada ou o Surrealismo. Mas trata-se aí, sobretudo, de escultura exposta em salões, de dimensão reduzida, que se mantém ao longo da primeira metade do século XX. Entretanto, o século XX vai erguer monumentos convencionais aos seus heróis, como o provam os Monumentos aos Mortos da Grande Guerra, que surgem por toda a Europa

² Sobre o tema destacamos a tese de António Rebelo Delgado Tomás – *Estética de la Muerte en Portugal. Imágenes y representaciones en los cementerios de Alto de S. João y Prazeres de Lisboa*. Universidad del País Vasco, 2003 (Serie Tesis Doctorales)

(Lisboa, Av. Da Liberdade – Maximiano Alves, escultor; Rebelo de Andrade, arquitecto). Os Estados totalitários conservarão a fórmula até à 2ª metade do século XX, como podemos constatar nas últimas estátuas levantadas em Lisboa no início da década de 70 (D. João I, Leopoldo de Almeida, 1971, e Santo António, António Duarte, 1972).

Curiosamente, os artistas que tentaram romper com a concepção tradicional de monumento, pensaram numa espiral: Rodin, para o monumento ao trabalho, em 1898; Hermann Obrist, em 1895; Johannes Itten na Torre de Fogo (1919-20) ou Vladimir Tatlin no Monumento à Terceira Internacional (1919-20). A verdade é que a fonte de inspiração para esses monumentos era uma construção que de modo nenhum pretendia ser uma escultura, mas contribuiu decisivamente para a revolução estética dessa arte – a Torre Eiffel.

De modo geral, a revolução escultórica da primeira metade do século XX não teve intervenção no planeamento urbano ou na arquitectura, nem atingiu o grande público.

Surpreendentemente, acaba por ser um memorial de guerra de um regime fascista, a concretizar uma escultura de dimensão monumental, mas que rompe com as convenções: a Coluna sem Fim, de Brancusi (Roménia, 1938).

O monumento, devido à crise económica dos anos 30, só pode ser encomendado pelos poderes públicos e estes fazem dele uma forma de propaganda. Em França, sob o governo de Vichy, chegaram a ser fundidas esculturas de bronze, com a promessa de as substituírem por pedra, mas os pedestais continuaram vazios. Já não faziam sentido, de um ponto de vista estético, no entanto perdia-se uma memória histórica.

A primeira oportunidade para comprovar o carácter paradoxal do monumento foi a competição internacional organizada pelo London Institute of Contemporary Art para o Monumento ao Prisioneiro Político Desconhecido. O concurso teve lugar em 1953, com 3500 concorrentes dos quais só 200 foram submetidos ao júri internacional. Os premiados foram Reg Butler, Naum Gabo, Mirko Basaldella, Bárbara Hepthworth e Antoine Pevsner. No entanto, entre os 200 escolhidos estava o escultor português Jorge Vieira, cuja maqueta foi, em 1994, transformada em escultura pública pelo município de Beja.

Com o concurso, tomou-se consciência que a obediência a um tema era uma coacção à liberdade de expressão da escultura moderna. Entretanto, em quase todos os países, havia uma tendência para institucionalizar – na forma de uma percentagem orçamental reservada à arte nas construções públicas³ – o objectivo de integrar criações artísticas nos edifícios.

³ É a célebre «lei do 1%, de que resultaram em Lisboa algumas situações caricatas

De facto, no pós-guerra, urbanistas e arquitectos, obcecados com exigências económicas, não mostravam interesse na criação artística, e os melhores artistas recusavam participar em obras com mera função decorativa.

Não obstante, nalguns países surgiam patronos ou instituições capazes de proporcionar aos melhores artistas a criação para o espaço público. Os primeiros a receber tais encomendas foram precisamente Henry Moore e Alexander Calder. Simultaneamente o desenvolvimento tecnológico permitia dar duração e monumentalidade a propostas idênticas às que os pioneiros tinham criado em maquetas. O ponto de viragem está precisamente na obra que os cidadãos de Grand Rapids (Michigan) encomendam a Calder – High Speed (1969): a partir de agora a cidade moderna tinha descoberto o prestígio cultural que um investimento em arte pode trazer. Estava criada a «arte pública», que nada tem a ver com as memórias locais de carácter realista que certas cidades pretenderam preservar e a que no início nos referimos. Desde 1947, as obras de Henry Moore iam crescendo em monumentalidade, o que inclusivamente o obrigou a trabalhar com colaboradores e a privilegiar o bronze como material. As suas formas orgânicas, construtoras de um espaço podem competir com a arquitectura, de uma forma mais livre por não estarem submetidas a funções utilitárias.

Não podemos também ignorar as possibilidades que o betão vem proporcionar aos modernos escultores, permitindo, como o tinham demonstrado os arquitectos, a criação de formas sem precedentes dada a sua flexibilidade e resistência. Além disso, o betão podia ser moldado, entalhado, polido, colorido ou integrar outros materiais. Essas possibilidades foram exploradas por Picasso, em várias obras, como Mulher de Braços Abertos (1962, Centro Pompidou, Paris).

Os artistas podem também intervir no ambiente, assinalando locais, criando fontes bem diferentes das que o Barroco popularizara, mas por vezes gozando do mesmo efeito lúdico (Parque das Nações, Lisboa) ou desafiando os elementos da natureza (Chillida, O pente do vento, San Sebastian).

A liberdade trouxe aos artistas a consciência de que a forma, só por si, não tem significado. De modo geral, a «arte pública», a land art, a site-specific sculpture e outras formas de intervenção obedecem a projectos em que o artista pretende chamar a atenção para determinados problemas locais, desde a poluição às questões sociais: a ambiguidade, a ironia e o confronto com a destruição natural ou feita pelo homem tornaram-se a preocupação central dos artistas de vanguarda (Barbara Rose, *The redefinition of american Sculpture: from minimalism to earthworks*, 1996, p. 277).

como as figuras femininas «entaladas» entre a porta de entrada e a varanda do andar acima, que escultores do regime, como Soares Branco, realizaram, por ex. na Avenida de Roma nos anos 50.

Pretende a «arte pública» aproximar-se do homem comum e proporcionar o contacto directo com a arte aos que normalmente não frequentam museus e são indiferentes ou desinteressados pelas questões artísticas.

Será que sempre o consegue? Por vezes, a obra de arte pública desencadeia reacções contrárias. Um dos casos mais conhecidos e controversos foi o Tilted Arc, de Richard Serra, muito defendido por críticos e teóricos de arte, mas cuja presença causou uma tão intensa reacção contrária que a obra acabou por ser removida.⁴

Em contrapartida, o público parece aderir mais a obras de menor dimensão e de carácter figurativo. Um caso paradigmático situa-se precisamente no Chiado, em Lisboa, onde três poetas são homenageados de forma diversa: no Largo Camões, no topo da rua Garrett, está o monumento romântico de Vítor Bastos, professor da Academia de Belas Artes, (1867). A estátua do poeta, em bronze, assenta num elevado pedestal rodeado por figuras destacadas da história e da cultura portuguesa do século XV-XVI. Um pouco mais abaixo, precisamente no Largo do Chiado, está o monumento, de menores dimensões, ao poeta improvisador e criador de autos da segunda metade do século XVI, António Ribeiro Chiado, obra de Costa Mota (tio) (1925), de cunho realista. Ainda sobre pedestal, mas de dimensão muito menor, o poeta está sentado, um pouco inclinado para a frente, de tal modo que o banco está levantado atrás, e estende a mão como se nos interpelasse ou recitasse um dos seus improvisos em cima de um pequeno palco.

Finalmente, temos Fernando Pessoa, obra do escultor Lagoa Henriques, também professor da Escola de Belas Artes. Num extremo da esplanada da «Brasileira», um dos mais conhecidos cafés do Chiado, célebre como ponto de encontro de artistas de vanguarda e que, no seu interior, inaugurou o primeiro museu português de arte moderna, está uma pequena plataforma, como para compensar o declive da rua. Sentado a uma mesa (tudo em bronze) está a figura inconfundível de Fernando Pessoa. Junto dele, uma cadeira vazia, convidando a uma conversa. Raro é o turista que passa sem se sentar e tirar uma fotografia ao lado de Fernando Pessoa. Podemos considerar, em termos de comunicação com o público, um sucesso.

Não será, contudo, uma obra de carácter abstracto, nem uma obra de intervenção política, de denúncia de uma qualquer situação. Não perturba nem incomoda, não causa interrogações. Saberão, porventura, todos os que ali se sentam quem foi Fernando Pessoa?

Outro conjunto notável de arte pública foi realizado em Lisboa para a Expo 98, que contribuiu, aliás, para restituir à capital um espaço degradado,

⁴ Sobre o tema ver José Pedro Regatão – *Arte Pública e os novos desafios das intervenções no espaço urbano*. Lisboa: Bond, 2007, pp. 73-77.

objectivo que também podemos considerar plenamente atingido. Do ponto de vista escultórico, foram convidados artistas nacionais e estrangeiros, que realizaram os mais diversos tipos de intervenção. O português Jorge Vieira, já referido, apresenta a escultura em ferro intitulada «Homem-Sol» que, embora sem pedestal – assenta num tripé -, acaba por se tornar um monumento com os seus cerca de 20 metros de altura. Pela sua situação, junto à saída do espaço que actualmente funciona como centro comercial, é uma obra que chama a atenção do público.

Em situação oposta, no sentido em que o público pode não se aperceber de que se trata de uma obra de arte, está o trabalho de Fernanda Fragateiro, «Jardim das Ondas», obra em colaboração com o paisagista João Gomes da Silva e inspirada em *As Ondas*, de Virginia Woolf. Trata-se de um relvado, onde formas côncavas e convexas evocam a superfície de um lago. Assim, torna-se uma obra utilitária, embora a sua utilidade nos remeta para uma situação de fruição e lazer.⁵

A chamada «arte pública utilitária» (REGATÃO, 2007, p. 97-101) pode, de facto, ser uma forma de atrair o público sem criar contestação. Há quem diga que não se trata de arte, mas de design urbano. Mas pode ser obra de artistas plásticos, como é o caso da intervenção que Ângela Ferreira realizou também para a Expo 98, que inclui mesas, bancos, uma bica e um pequeno parque infantil, tudo realizado com materiais que evocam um estaleiro de obras. Na calçada, a palavra moçambicana Kanimambo (obrigada) representa um agradecimento aos emigrantes que participaram na construção do Parque das Nações, de que os moçambicanos representam apenas uma parte⁶. Mas tal como no caso das «ondas» de Fernanda Fragateiro, também o público pode não se aperceber de que são objectos com uma intencionalidade artística.

Se se pretende que a arte pública tenha uma função pedagógica e sensibilize o público para as questões artísticas, teremos de optar pela «arte pública de intervenção comunitária» ou como nos propõe Herbert Rolim, arte pública relacional. Neste caso, é dada prioridade à relação do artista com o público: o artista cria um projecto para a concretização do qual é necessária a colaboração do público que assim se identifica com o resultado final.

A verdade é que este pressuposto pode ser utilizado em intervenções em espaços fechados, como as que têm acontecido em Lisboa, no Hospital Júlio de Matos, onde são realizadas exposições que integram doentes com artistas plásticos.

⁵ Sobre o tema, remetemos para José Pedro Regatão, *op. Cit.*, pp. 135-147.

⁶ Trata-se também de uma referência autobiográfica da artista, ela também emigrante, que viveu na África do Sul, nas proximidades de Moçambique.

Também em Lisboa, uma das mais curiosas intervenções deste tipo de arte pública foi o projecto de Mário Jorge Caeiro, Lisboa capital do nada, que teve lugar entre 1 e 30 de Outubro de 2001 na freguesia de Marvila, com a estrita colaboração do Presidente da Junta de Freguesia que, com a sua equipa, estabeleceram áreas prioritárias de análise, cederam informação e meios essenciais e envolveram instituições, empresas e personalidade locais. (CAEIRO, 2001, p. 11).

Marvila foi o bairro escolhido, com os seus mais de 40000 habitantes, ocupando uma superfície de 6300km². Registra a história da cidade, com os seus espaços históricos até ao século XVIII (velhos conventos, palácios e quintas), a que acresce a industrialização (caminho-de-ferro, fábricas e armazéns), habitação social mais recente e o Parque da Bela Vista (actualmente conhecido pela realização do Rock in Rio).

Tratava-se de uma zona originalmente exterior à cidade de Lisboa, depois ligada à industrialização que fez crescer fábricas e bairros operários paralelamente à linha do comboio. Algumas zonas de habitação social transformaram-se rapidamente em área perigosa e marginal. Além disso, o crescimento urbano não planificado, os grandes blocos habitacionais e as vias rápidas criaram uma espécie de «vazio urbano», no sentido em que deixou de haver espaços públicos.

Curiosamente o projecto partiu de um slogan de carácter filosófico – Por que é que existe o ser em vez do nada? – destinado a chamar a atenção da população para o que se iria passar, deixando depois grande liberdade aos artistas participantes. Houve projectos de interacção com a comunidade, instalações site-specific, projectos de carácter utilitário, mas também se passou por uma consciência de cidadania, quando um cordão humano de quatro mil pessoas atravessou o bairro de um extremo a outro.

O projecto foi uma resposta a grandes eventos anteriores, de carácter internacional, como Lisboa Capital Europeia da Cultura (1994) ou o de maior alcance, a Expo98, mas que continuaram a ignorar as populações periféricas, carenciadas, marginais.

Apesar de apoios institucionais, como o da Fundação Calouste Gulbenkian e o do Centro Português de Design⁷, o projecto não contou com grandes apoios financeiros.

Mesmo assim, o balanço feito foi positivo e a intervenção considerada para ser entendida como modelo para outras: se por um lado Lisboa Capital do Nada conquistou o dever de continuar a existir, falta-lhe ainda muito para

⁷ Este envolvido num curso de pós-graduação em Design Urbano, ao abrigo de um protocolo entre a Escola Superior de Belas Artes e a Universidade de Barcelona, representada aliás por um dos nomes fortes da investigação em arte pública, Antoni Remesar.

se implantar neste território difícil e escorregadio, dos eventos sócio-culturais...

Pode ser que se tenha criado aqui uma possibilidade de intervenção que, mais do que um projecto, é um princípio (Maria Armandina Maia, 2002, p. 484-85).

A verdade é que não passou de princípio, não foi repetido nem em Marvila nem noutra local. Fica na memória, pela publicação de um livro, mas corre o risco de não ter passado de um evento cultural. Que ao menos sirva de modelo...

Outra forma de arte pública é a efémera. De facto, ela retoma numa outra perspectiva a arte efémera dos séculos XVII e XVIII, que implicava arcos de triunfo, carros alegóricos, luminárias, fogo-de-artifício, música, tapetes de flores nas ruas, colchas nas janelas, manifestações que ainda hoje parcialmente se mantêm, quer no Carnaval quer em certas festividades religiosas.

No caso actual, trata-se de intervenções concebidas para durar um período limitado, que precisamente por isso podem ter um carácter experimental e inovador. Podem ser incentivadas por instituições municipais e podem ter como objectivo recuperar (ou disfarçar?) património em degradação, edifícios à espera de obras (ou demolição?). Também neste caso podemos suscitar a colaboração do público ou de artistas não reconhecidos, como os autores de graffiti. Estamos a falar do que também hoje se designa por «arte urbana» ou street art, de que actualmente Lisboa também se tornou palco habitual.

Bastante interessante nos pareceu uma intervenção feita por um antigo aluno de Pintura de Belas Artes (com Mestrado em Desenho), Tiago Batista, num prédio em reconstrução / recuperação na esquina da rua Vitor Cordon, em Lisboa (2007). A instalação luminosa e, portanto, com maior visibilidade nocturna, consistia na alternância vertical das palavras WAR e WORK, colocadas precisamente na esquina do prédio. Trata-se de um projecto de alguém com formação académica mas que, paralelamente a outras formas de expressão, também opta pela street art.

De momento, corre um projecto de que um dos comissários é Alexandre Farto, que se iniciou nos graffiti em 1998, na margem Sul, pintando muros e comboios com apenas 13 anos. Como o próprio diz em entrevista, no espaço público pode-se comunicar com milhares de pessoas num só dia. As suas raízes estão nos murais políticos, já degradados na sua infância, como nos grandes murais publicitários que lhes sucederam. O actual projecto (CRONO), em colaboração com Angelo Milano e Pedro Soares Neves, traz a Lisboa artistas internacionais que intervêm em lugares deprimidos da cidade. Este projecto desenvolve-se em quatro momentos,

correspondentes às estações do ano, até Junho de 2011. Entre eles estão os GÊMEOS (Gustavo e Octávio Pandolfo, S. Paulo, Brasil), cuja intervenção se fez num prédio que aguarda recuperação há vários anos, na esquina da Avenida Fontes Pereira de Melo com a Andrade Corvo. A referência às questões religiosas é muito evidente. Logo a seguir, no prédio contíguo, temos a intervenção de BLU (Bolonha), que representou um rei, bebendo por uma palhinha a América do Sul em cuja coroa se identificam símbolos de algumas companhias petrolíferas. Ainda no mesmo conjunto, temos SAM3, de Múrcia, que utiliza materiais diversos, como cartão espelhado para as estrelas e representa uma figura algo perturbadora que parece tentar romper a fachada no meio da noite.⁸

De momento, a Câmara abre concurso para uma intervenção de Street Art ou graffiti na Calçada da Glória e Largo da Oliveirinha. Pretende escolher sete projectos, procurando apoiar estas formas emergentes de arte.⁹

A aceitação destas formas «marginais» de arte é outro caminho para a colaboração com o público. Ao mesmo tempo, a participação de artistas conceituados prestigia formas de expressão artística consideradas secundárias.

Por outro lado, a cidade torna-se uma grande galeria de arte, com exposições temporárias como a que a Associação Portugal Arte, com o apoio da Fundação EDP, promove em vários locais do país (Grândola, Portimão e Vila Real de Santo António) e nomeadamente em Lisboa – Bienal Portugal Arte 10 EDP – onde ocupa espaços interiores e exteriores na Rua Augusta, Rua de Santa Justa, Rua Garrett, Rossio, Restauradores, Largo do Chiado, Largo de Camões, Largo do S. Carlos, etc. etc.

Cinema, teatro, dança, concertos ao ar livre, músicos que tocam nas ruas junto às esplanadas completam este panorama. Quantidade não quer dizer qualidade, mas onde há muita quantidade, aparece sempre a qualidade. E pouco a pouco, arte pública, arte efémera, graffiti, street art, contribuirão para uma nova forma de entender a arte. Terão desempenhado um papel educativo.

REFERÊNCIAS

AA: VV. *Lisboa capital do nada*. Marvila, 2001. Ed. Extra]muros[, 2002.

AA: VV. *Sculpture*. Vol. III. *The great tradition of Sculpture from the fifteenth*

⁸ Luís Almeida d'Eça entrevista Alexandre Farto e Reportagem «A Fénix Renascida» in *Agenda Cultural* da Câmara Municipal de Lisboa, Julho de 2010.

⁹ Arte Urbana. Convocatória Mostra de Arte Urbana 2010. *Agenda Cultural* da Câmara Municipal de Lisboa, Agosto de 2010.

Century to the eighteenth century. Vol. IV. *The adventure of modern sculpture in the nineteenth and twentieth centuries*. Köln, etc.: Taschen, 1996

ARGAN, Giulio Carlo. *Storia dell'arte italiana 2 e 3*. Firenze: Sansoni Ed., 1980.

_____. *El Arte Moderno*. 3ª ed. Vol. 1. Valencia: Fernando Torres Ed., 1977.

BIROZZI, Carlo e PUGLIESE, Marina. *L'arte pubblica nello spazio urbano. Committenti, artisti, fruitori*. Milano: Pearson Peravia Bruno Mondadori Editori, S. p. A, 2007.

FERREIRA, R. Laborde e VIEIRA, V. M. Lopes. *Estatuária de Lisboa*. Lisboa, 1985.

CHOAY, Françoise. *Alegoria do património*. Lisboa: Edições 70 (Arte & Comunicação; 71), 2010.

FABBRI, Patrizia. *Arte e Storia*. Verona. Firenze: Casa Editrice Bonechi, (s/d).

MOSCATI, Sabatino. *L'Orient avant les grecs*. Paris: P.U.F, 1963.

REGATÃO, José Pedro. *Arte Pública e os novos desafios das intervenções no espaço público urbano*. Lisboa: Bond, 2007.

WITTKOWER, Rudolf. *Escultura*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ARTE PÚBLICA RELACIONAL: PRÁTICA E REFLEXÃO

Francisco Herbert Rolim de Sousa

1 BENFICA PRATICADO: EXPERIÊNCIA DE BEM-FICAR

Agosto, 23 a 29 de 2010. Brasil, cidade de Fortaleza, Bairro Benfica. Sete dias de arte urbana, de ações e reflexões. Uma semana que não foi só uma semana. Coletivo de coletivos. Obra de muitas obras. Espaço que se tornou lugar. Lugar que se fez lugar antropológico de uns e não-lugar de outros. Território de interterritorialidades, pertencimentos, deslocamentos, transitoriedades – campo fértil e poroso. Cartografia social, performatividade, rede de relações para além do gênero paisagem. Engenharia epistemológica da complexidade, entrecruzamentos de arte, cultura, patrimônio, política, meio ambiente, educação etc. Arte não-arte, arte inter/multi/transrelacional.

Estamos falando da Semana de Arte Urbana Benfica – SAUB, proposta pelo Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, vinculado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, formado por estudantes de arte, artistas e pesquisadores em arte/educação, interessados em praticar e refletir o fenômeno da Arte Pública Relacional e suas múltiplas relações com os diferentes campos do saber.

Mais do que sete dias foram necessários para praticar o Bairro Benfica, buscar uma compreensão desse lugar pela Arte Pública contemporânea e ampliar seu sentido. Existe uma linha de espaço e tempo a ser considerada, que costura as transformações da arte ao longo de sua história e que se refaz no cotidiano da vida, tecido por uma força propulsora de acordo com seu contexto. Da tradicional escultura pública celebrativa à contemporânea escultura pública relacional, não se percorre aos saltos. Entre elas há esbarros que nos levam adiante, que se sucedem a pouco e pouco, por exemplo, nas representações de natureza psicológica das esculturas de Rodin (1840-1917), nas fronteiras ambíguas entre arte e vida dos situacionistas (1957), no experimentalismo do Fluxus (1962), nas estruturas-comportamento de Hélio Oiticica (1937-1980), na revolução conceitual de Joseph Beuys (1921-1986) e por aí continua...

Para o Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, a SAUB é um vetor de extensão para antes e depois dela, ou seja, plataforma de chegada e, ao mesmo tempo, de partida. Seu exercício faz pensar a Arte Pública como *praxis* de reflexividade e autorreflexividade, ação estética/participativa paradoxalmente individual e coletiva, local e global, interventiva e poética.

O primeiro ponto a ser considerado é o que se entende por Arte Pública relacional de crítica urbana. A amplitude de seu conceito não se limita à ideia primeira de obra de acesso fácil, que se cimenta em vias e logradouros públicos ou mesmo em espaços museológicos ou institucionais, abertos às pessoas em geral. É isso e mais: aporta, no que hoje se denomina “arte crítica urbana” ou, como diz Mário Caeiro (2010, p. 162), “[...] arte enquanto prática crítica e transformacional da forma e condição urbanas”.

Entenda-se urbano como legitimação do espaço social constituinte, que a arte toma para si e o “ressignifica”, redimensionando seu campo de alcance por experiência e construção de conhecimento. Para Pallamin (2000, p. 19), “A arte urbana é vista como um trabalho social, um ramo da produção da cidade, expondo e materializando suas conflitantes relações”, pelas quais se dão os modos operativos sociais de transformação do processo urbanístico em arte.

São tantas as bifurcações, intersecções, entrecruzamentos, conjunções e complexidades, não circunscritos a um só termo: arte pública, *site specific*, *nonsite*, *site-oriented*, *functional-site*, arte urbana, intervenção urbana, prática urbana etc. São vertentes e desdobramentos de uma arte que migra do pedestal (base) para o conceito, da forma para a ação, do lugar específico para a permanência da arte desenraizada e efêmera.

A partir dos anos 1990 configura-se com mais clareza uma nova tendência de prática artística, que enfatiza as relações inter-humanas em detrimento dos aspectos formais tradicionalmente conhecidos da arte, a que o crítico de arte francês Bourriaud (2009, p. 40) chama de estética relacional: “Essa produção específica determina não só um campo ideológico e prático, mas também novos domínios formais. Em outras palavras, além do caráter relacional intrínseco da obra de arte, as figuras de referência da esfera das relações humanas agora se tornaram ‘formas’ integralmente artísticas”.

Mas, como buscar uma dimensão da Arte Pública, tal como a compreendemos hoje? De que forma construir e ampliar sua concepção por uma ação intencional, colaborativa e reflexiva de um lugar acionado? Em que medida podemos interligar as potencialidades (integração e inclusão) e dificuldades (segregação e exclusão) desse lugar com a noção de pertencimento, história e memória territoriais, que lhe são singulares, e, ao mesmo tempo, com o sentido de “desterritorialização” e mundialização? É possível nos apropriarmos de seu dia a dia, quer dizer, da relação do eu subjetivo com o eu coletivo, do eu psicológico, político, econômico e social com o lugar, para fazê-lo emergir simbolicamente pela arte urbana? De que reais possibilidades dispõe a Arte Pública contemporânea, quanto ao seu campo fenomenológico de ação sociocultural e interdisciplinar, como teoria crítica e atividade artística, para gerar novos saberes?

Estas questões levaram o Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação a escolher o Bairro Benfica como dispositivo das ações de temporalidade e espacialidade, que o tornariam lugar experienciado, numa compreensão de interterritorialidade enquanto processo de produção e meio de significação, caracterizados pelo que Barbosa (2008) chama de era “inter”: intercultural, interdisciplinar, interativa, inter-relacional, internet etc.

Desenhado, físico e socialmente, na composição da cidade de Fortaleza, o Bairro Benfica é autorretrato de suas subjetividades coletivas, graças à sua geografia humana e às linhas de demarcação entre o centro e os bairros que o margeiam, entrecruzadas pelos corredores de trânsito: fluxos de passagens, de ir, de vir, de ficar, de flunar e de deriva. Ou seja, comparável à imagem de um labirinto diretivo, em cujo engendramento urbano se dão as zonas de atrito social, nervuradas pelas residências (casas, vilas, condomínios), instituições de ensino (universidades, institutos, escolas), equipamentos culturais (rádios, bibliotecas, livrarias, museus, memoriais, galerias, ateliers, teatros, cinemas...), comércio (mercearias, supermercados, shopping, feiras...), áreas de lazer e esporte (estádios, ginásios, quadras, piscinas, praças...), gastronomia (restaurantes, lanchonetes, bares e cafés), campos de militância (quartéis, sedes de partidos, centros acadêmicos, diretórios estudantis), comunidades religiosas (igrejas, templos, terreiros, centros espíritas), zonas patrimoniais (material e imaterial), palco de tradições (carnaval, Semana Santa, reisado) etc.

Estas especificidades posicionam o Benfica numa perspectiva, em potencial, de “geografia do atrito”, onde as tensões produtivas de criação e reflexão encontram condições para “redes de afeto” e “escrituras coletivas” (AMARAL, 2008), isto é, intermeios sociais que poetizam real e simbolicamente a construção inventiva deste lugar pela arte urbana.

O Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, portanto, tomou como próprias as condições favoráveis deste bairro para, por meio dele, experimentar e refletir sobre Arte Pública relacional e, sobretudo, compreender e levar a efeito sua poética do processo, tornando-o um *corpus/modus operandi* estético, complexo e contextualizado, pelo qual os mais diferentes vetores sociais se inter-relacionam. Em outras palavras, objetivou investigar os meandros da Arte Pública relacional como prática social, a fim de exercê-la e gerar um produto/conhecimento, tanto em seu termo prático de partir para uma ação social, quanto no sentido artístico de materializar processos de subjetivação criativa e consciência humana, individual e coletiva, ligados à urbanidade.

2 DA IDEIA DE ARTE PÚBLICA COMO DISPOSITIVO PERFORMATIVO

A primeira experiência do grupo, neste sentido, aconteceu em dezembro de 2008 com a intervenção urbana Praça/Casa. Orientando-se pelas aproximações da realidade objetiva e subjetiva do Bairro Benfica e, ao mesmo tempo, pelos estudos teóricos, o grupo tomou-a como ponto de experimentação-piloto e parte de um processo poético que culminaria, mais tarde, com a SAUB.

Nessa fase preliminar, deu-se ênfase à noção de *site specific*, tendo em vista que esta categoria trabalha com “operações que redefinem a especificidade do sítio ao introduzir um novo tipo de experiência espacial: a que leva em consideração as dimensões institucionais, econômicas e políticas do espaço, enfatizando suas contradições e conflitos” (PEIXOTO, 2002, p. 18).

Na intervenção urbana Praça/Casa, os objetos de uso doméstico com os quais se formam os ambientes de um lar (sala de visita, cozinha, quarto e área de serviço) foram deslocados para uma das feiras mais antigas da cidade, na Praça da Gentilândia (Benfica), e instalados ao lado das barracas dos feirantes, como espaços para serem praticados (Figs. 1, 2 e 3). Com isso, deu-se um trânsito espaço-temporal do lugar de morar – que é privado, íntimo e de uso habitual – para o cotidiano do lugar público, de natureza social complexa, num sistema de rede relacional mais amplo, interligando corpos ativos, numa dinâmica que se expande do próprio corpo para o corpo da casa/prça/cidade/mundo ou, como diz Lefebvre (2000), “corpo total”.

Figuras 1, 2 e 3 – Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, recortes da intervenção urbana *Praça/Casa*, Fortaleza, 2008.





Nestes ambientes deslocados, em inter-relação com as barracas dos feirantes e suas práticas sociais, aconteceu uma série de atividades artísticas, cingindo uma variedade de linguagens: artes visuais, literatura, música, dança, cultura popular, história, arte/educação etc. Ao explorar o cotidiano e estabelecer parcerias com os comerciantes, moradores e usuários da feira, além de artistas/coletivos convidados para sua operacionalização, o espaço da Praça da Gentilândia, no Benfica, redimensionou-se como lugar dinâmico, cultural e multidimensional. Dessa forma, aproximou diferentes saberes, artísticos ou não.

Com base na praxis performativa Praça/Casa e a partir de seus desdobramentos reflexivos, o grupo passou a trabalhar a SAUB (Figs. 4, 5 e 6). Assim, aprofundou-se na noção de partilha do sensível (RANCIÈRE, 2010), ao propor uma intervenção sem espectadores, em que estes eram transmutados em agentes colaborativos, emancipados da condição passiva diante da obra, uma vez que se sentiam parte dela e capazes de, pela ação, melhor compreendê-la. Depois do deslocamento da “casa” para a “praça”, o percurso agora se expandia da “praça” para o “bairro”, numa ampliação da praxis artística urbana, encontrando no dispositivo SAUB os meios necessários para avançar em experimentação e reflexão da Arte Pública como princípio relacional no âmbito da performatividade social.

Figuras 4, 5 e 6 – Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, recortes da intervenção urbana SAUB, Fortaleza, 2010.



No sentido pensado por Foucault (1997), o dispositivo SAUB apresenta sinais de três níveis por ele elencados. O primeiro fator de identificação é a natureza heterogênea e complexa do fenômeno em si, com suas camadas de discursos, paisagem arquitetônica, formas de tensão e atrito, relações de poder, construções do saber, subjetividades e senso cultural. Em relação ao segundo ponto, afina-se com os modos de operação pelos quais os diferentes segmentos são conectados, o que, neste caso da SAUB, configura-se como performatividade social, nomeadamente, caracterizada pela prática de agir e pensar. Por fim, ou não, como produto discursivo, a SAUB encontra, na sua força ativa, elementos para enunciar as conexões de retroalimentação por onde esses fios condutores se comunicam entre si, para refletir e teorizar a prática na sua complexidade, para formalizar poéticas e propor leituras, ou para arrazoar situações problemáticas e o que, a partir daí, poderão vir a ser.

3 CARTOGRAFIA SOCIAL DE MUNDOS POSSÍVEIS

Sob esta perspectiva, o dispositivo SAUB articulou os seguintes eixos estruturais, em torno dos quais um sentimento de agenciamento deu fio ao sentido de lugar pela Arte Pública relacional:

Agenda Cultural – envolveu, de forma integralizada, todos os parceiros que lidam com a vida cultural do Bairro Benfica na produção de uma agenda unificada, cuja programação deveria ter acesso facilitado pela democratização e socialização de seus equipamentos;

Seminário – compartilhou conhecimentos que, motivados por experiências locais e de outros pontos do mundo, favoreciam trocas de ideias em relação à Arte Pública relacional como prática social;

Arte Urbana – exerceu a experiência de liberdade no campo da praxis artística no bairro/cidade, pois a liberdade de criação submetia-se a uma topologia social de valoração das relações humanas e da vivência urbana.

Mediante tais eixos, consubstanciou-se uma experiência de cartografia social, ao gerar novos códigos culturais, em que a cultura da humanidade e a cultura científica¹ se aproximavam enquanto diretrizes programáticas. No seu livro *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo* (1989), Rolnik pensa a cartografia para além do seu sentido tradicional, quer dizer, diferente do modo como o termo é compreendido pelos geógrafos, para quem as transformações da paisagem são medidas por meio de um desenho. Para ela Rolnik (1989):

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias².

A dimensão cartográfica com que o Grupo Meio Fio se apropriou e desenhou a “paisagem psicossocial” urbana do Bairro Benfica derivou da “intensidade” imersiva com que contemporizou o lugar e “desmanchou” seu cotidiano, ao mesmo tempo em que (re)criou redes de relações e de

¹ “A cultura humanista é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência”. (MORIN, 2010, p. 17).

² www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/.../SUELY/pensarvibratil.pdf

conhecimento, assim como oportunizou o desejo e a realização de formar mundos possíveis. Nesses termos, os participantes do grupo agiram como pesquisadores cartógrafos.

Concernente com os métodos da Pesquisa-Ação, cujos participantes “[...] desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 1989, p. 15), o grupo desejou uma experiência estética participativa, democrática, com base em ações reflexivas compartilhadas, cujos elementos compunham uma cartografia social.

4 O SENTIDO DE “ESCULTURA SOCIAL” COMO DIRETRIZ DA ARTE, EDUCAÇÃO E CRÍTICA SOCIAL

Fazem parte desse mapa cartográfico, no que toca à SAUB, os aspectos da Arte Pública que se interligam, sobretudo, com os segmentos históricos, teóricos e práticos em arte, arte/educação e crítica social, conectados uns aos outros, num contínuo trânsito de ação e conhecimento, o que significa dizer elucidação de alguns problemas encontrados e formulação de outros.

No âmbito da Arte Pública relacional, arte/vida ultrapassa os limites das molduras, rompe a tradição dos suportes, amplia o sentido de autoria, subverte os cânones de representação e altera as relações espaço-temporais com as quais interagimos com o mundo. Basta uma breve passagem pela História da Arte para percebermos as alterações operadas nesse campo:

Após o predomínio da relação entre Humanidade e Divindade, a que sucede a da Humanidade e o Objeto, a última década do século XX privilegia a esfera das relações inter-humanas na prática artística [...]. Não aquilo que se chama “arte” na acepção tradicional, e sim situações construídas. O conceito de forma deixa de visar uma “coisa” produzida para se entender como um conjunto de actos ou feitos no curso de um tempo e espaço. Melhor será falar em “formação” do que em “formas” perante, então, a ausência de um objeto fechado, com um determinado estilo. Substituído por uma relação dinâmica proveniente do encontro de uma proposição artística com outras formações, artísticas ou não (TRAQUINO, 2010, p. 109).

Ora, esta mudança de conceito de “forma” para “formação” em arte, ou seja, da concepção de arte como produto para uma propositura estética relacional, coaduna-se com as necessidades da arte/educação atual e com a crítica social dos dias de hoje, cuja inclinação aponta para uma

conscientização universal sem deixar de considerar as subjetividades e singularidades de cada contexto.

Para Morin (2010), um dos problemas graves do ensino continua sendo o da compartimentalização dos saberes, que vai de desencontro à própria natureza humana de se perceber no todo e nele interagir. Quanto mais a capacidade do homem de contextualizar e integrar for acionada, maior amplitude alcançam as especificidades do conhecimento, para além da instrução fragmentada, conquanto esses informes se organizem de acordo com o contexto deles, sem se perder no emaranhado de informações de que o planeta globalizado torna-se, paradoxalmente, algóz e libertador.

Na Arte Pública relacional, o campo da educação é acionado de forma multidimensional e interdisciplinar, numa conjunção global dos sistemas, ao integrar diferentes saberes, considerando que o homem

[...] é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas... (MORIN, 2010, p. 38).

O reconhecimento de que educação faz parte deste “conhecimento pertinente” ajuda a extrair da situação construída pela SAUB fatores que exercem ações mútuas, tanto no campo artístico como no educativo. Entre estes, ressalte-se a formação de leitura crítica com base na fusão do pensamento científico e humanista, nas interligações de códigos culturais existentes, nas conexões de modos de produção e significação que ultrapassam limites, fronteiras e territórios, com os quais o todo e as partes se inteiram.

O ensino acadêmico de arte hoje, em sua qualidade de produtivo, deslocado do padrão modernista de enquadrar-se à propriedade específica da linguagem artística, como diz o teórico Thistlewood (1990), deve ter a liberdade de “construir” uma experiência prática contemporânea, quer dizer, conceber algo que não esteja de todo ainda assimilado pelo senso comum e que passa por processo de aceitação; do mesmo modo que precisa “desconstruir” os cânones assentados com a finalidade de abrir espaços para que as subjetividades experimentais tenham lugar; tal como, permanentemente, deve ter a capacidade de “re-construir” a partir dos resultados conceituais alcançados.

Como propositura formulada pelo Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação, junto ao Curso de Licenciatura em Artes do IFCE, o dispositivo SAUB chama atenção para a possibilidade de ensinar arte contemporânea de modo que possamos praticá-la criticamente, independente dos efeitos que tais experimentações possam causar: perplexidade, estranhamento, satisfação, identificação, rejeição, indagação...

No tocante à arte/educação, Tardif (2002, p. 19) lembra que “[...] os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano”. Essa afirmação situa a origem do conhecimento e do saber-fazer docente na prática social. Diz respeito à forma como o pensamento/ação apropria-se desta prática, na condição de organismo vivo, experiência de vida e reação ao mundo circundante. Refere-se ao modo como confluem e refletem, no cotidiano de sua prática pedagógica e/ou artística, os aspectos intercambiáveis entre indivíduo e coletivo, cidadão e sociedade, ser humano e mundo. E, sobremaneira, refere-se também aos processos de produção de conhecimento, construídos por experiência e formação dos saberes heterogêneos, por sua vez, geradores de novos saberes.

A SAUB, como dispositivo aberto, favoreceu situações dessa natureza, ao propor uma ação-conhecimento no âmbito da valoração subjetiva (eu) e social (escola e sociedade), tendo como mecanismo performativo a prática do lugar Benfica (cidade/sala de aula) e a produção de conhecimento daí estruturado. Enfim, como Arte Pública expandida, colocou “os diversos saberes” e o “saber-fazer” arte/educação em condições executáveis.

As relações entre educação e sociedade, ao longo do tempo, têm formulado teorias com base nas questões de marginalidade e equalização social. Para Saviani (2004), de um lado estão as “teorias não-críticas”, que pensam a escola como autônoma e capaz, por ela mesma, de exercer influência na estrutura da sociedade, cabendo-lhe o papel de salvaguarda das igualdades sociais. Em contraposição, há as “teorias crítico-reprodutivas”, que entendem a escola como reflexo da estrutura social; portanto, ela apenas reproduz o sistema de dominação e marginalização presentes na sociedade. A experiência SAUB aponta para uma “teoria crítica da educação” e torna possível entrecruzar escola e sociedade, contextualizando os níveis de complexidade da prática e do conhecimento, expandindo o campo de ação do ensino e aprendizagem para além da sala de aula.

E, nesse sentido, como concepção contemporânea de Arte Pública, a SAUB manteve uma posição dialógica com as ideias do artista/professor Joseph Beuys (1921-1986) no que se refere à síntese programática arte/educação/política, de onde formulou o conceito de “escultura social” e para quem “a revolução somos nós”:

Em uma perspectiva cultural, isso corresponde ao homem livre, capaz de tomar decisões; o homem criativo. Sua tarefa é [...] moldar a escultura social por meio do calor interpessoal ou da substância do amor. Se esse calor interpessoal é tomado conscientemente, como material moldável, então é possível ampliar o conceito de arte como “arte-social” (HARLAN, 2010, p. 40).

Em vários pontos, a situação construída pela SAUB harmonizou-se com os propósitos de Beuys. A crítica social, o contexto colaborativo de ação e debate, o discurso como articulação da arte e do saber, a criação de práticas educativas transformadoras, a relação e o diálogo como estética participativa, as significações políticas ativadas, os meios de comunicação a serviço da reflexão e do conhecimento, o trabalho com o material vivo..., tudo isso se tornou fonte geradora deste estudo e do conceito ampliado de Arte Pública.

A interatividade social que movimentou a SAUB, por fim, reafirma o sentido do sensível com que os princípios subjetivos de liberdade, a experiência de vida coletiva, a prática relacional, a reflexão teórica, a construção do discurso e do saber se transformam na grande obra humana.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na arte/educação e na arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). *Interritorialidades: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC, SESC, 2008.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

AMARAL, Lilian. Interterritorialidades: passagens, cartografias e imaginários. In: BARBOSA, A. Mae; AMARAL, Lilian (Org.). *Interritorialidades: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC, SESC, 2008.

CAEIRO, Mário. Arte crítica urbana. De Lisboa como capital do nada à luz boa da cidade... Experiências extramuros. In: ANDRADE, Pedro de et al. *Arte pública e cidadania: novas leituras da cidade criativa*. Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2010.

HARLAN, Volker. A planta como arquétipo da teoria da plasticidade e a floresta como arquétipo da escultura social. In: FARKAS, Solange Oliveira

(Direção e curadoria geral). *Joseph Beuys: a revolução somos nós*. São Paulo: SESC, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PALLAMIN, Vera M. *Arte urbana*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2000.

PEIXOTO, Nelson Brissac (Org.). *Intervenções urbana: arte/cidade*. São Paulo: SENAC, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

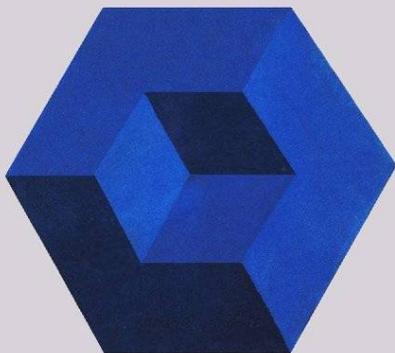
SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação. Construção, des-construção, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: BARBOSA, Ana M.; SALES, Heloisa M. (Org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

TRAQUINO, Marta. *A construção do lugar pela arte contemporânea*. Ribeirão: Húmus, 2010.



Victor Vasarely - Sem título (1983)

Victor Vasarely (1906 - 1997), pintor e escultor húngaro. Influenciado pela Bauhaus, viveu em Paris, desde 1930, onde trabalhou como designer gráfico, inicialmente com elementos figurativos. Revelou seu potencial criador através de composições construtivistas e geométricas. Nestes trabalhos a sensação de profundidade e a multidimensionalidade dos objetos foram sempre uma preocupação constante. Ficou conhecido a partir da década de 1960 como um dos grandes expoentes da *Op Art*. Entre suas obras merecem destaque "Vegas", obras caracterizadas pela impressão 3D concedida as 'esferas', e por cores contrastantes.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ

Unit
UNIVERSIDADE TIRADENTES

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



CAPES



FUNCAP