Escola: um espetáculo que se oferece ao olhar

Odilon José Roble

Orientadora: Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Odilon José Roble e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data 26/06/2000

Assinatura: Áurea M. Guimarães
Orientador(a)

Comissão Julgadora:

Áurea M. Guimarães

Carmen Lúcia Soares

Odilon

Campinas
2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
T/Unicamp
R571e
V. Ex.
TOMBO BC/ 42557
PROC. 16/278/00
C D X
PREÇO R$11,00
DATA 10/10/00
N.º CPD

CM-00144280-3

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

R571e

Roble, Odilon José.

Escola : um espetáculo que se oferece ao olhar / Odilon José Roble. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Áurea Maria Guimarães.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas. 2. Estética. 3. Alegorias. I. Guimarães, Áurea Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Resumo

Em uma das escolas que visitei para esse estudo, presenciei um espetáculo de teatro e dança que tinha, como tema, a rotina diária da própria escola. Esse espetáculo, encenado pelos alunos, levou-me às seguintes questões: que reflexões ocorreriam se imaginássemos o cotidiano da escola como sendo um espetáculo? A que origens essa alegoria levaria? Como ela seria pertinente ao estudo em educação? A partir disso, realizei um cruzamento entre o universo que compõe um espetáculo e aquele próprio à escola, pondo em questão o tempo, o espaço, a estética e os personagens. Tal alegoria levou-me a discorrer sobre os anseios das pessoas que convivem na escola, suas relações com o mundo interno e externo, as influências que sofrem da pedagogia e do consumo, a formação de uma estética peculiar da escola e seu cruzamento com outras. Além do texto escrito, apresento imagens de obras de arte e, também, fotografias e fotomontagens que produzi sobre o tema.

Abstract:

At one of the schools I had visited for this study, I watched a theatre and dance acting, which had the school's daily routine as its theme. This acting performed by the students lead me to the following questioning: what reflections would occur had we imagined the daily school's routine as the spectacle? Where would this allegory take me? How would it be pertinent to the study of education? Hence, I crossed references between the universe that composes the spectacle and the school itself, questioning the time, the space, the aesthetic and the characters. Such allegory lead me to discuss the anxiety of the people living within the school, their relationship with the inner and outer world, and the pedagogy and consumption influences, the formation of a unique aesthetic of the school and their cross reference among all. Besides the written text, I present yet art images, photographs and photo assembly produced about the theme.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Sumário

Introdução.....01

A Estética do Espetáculo.....17

Tempo do Espetáculo.....39

O Espaço no Espetáculo.....52

Os Papéis dos Personagens.....65

Conclusões.....89

Referências Bibliográficas.....93

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Introdução

Quando nos colocamos a tarefa de entender a dimensão de certas idéias como a de cultura, a de arte, estética ou espetáculo somos forçados a admitir a profunda mobilidade desses termos. Todas as definições que os encerram em limites herméticos não parecem dar conta de suas dimensões. Isso por serem eles elementos que estruturam a própria vida, no desenrolar cotidiano dessa vida. A cultura não pode ser entendida apenas como um fator que orienta ações ou comportamentos. Mais que isso, ela ***é*** tais ações e comportamentos. Esse olhar que elimina, de imediato, a noção de uma personalidade absolutamente peculiar, opera uma transferência da idéia de individualismo para a de comunidade. Viver junto, por conseqüência, é sentir em comum, é estabelecer um conjunto de significados que constrói, de maneira consistente e dinâmica, o que identificamos como sentimento e emoção.

É a partir disso que toda uma forma decorrente de raciocínio faz-se necessária. A arte, por exemplo, precisa ser entendida como algo além dos produtos artísticos. Ela é uma forma de prática cultural, ou seja, um exercício constante de relação criadora com os significados culturais. Estes significados não são escolhidos a esmo, tampouco estão, *a priori*, definidos. Eles se relacionam a um conjunto de experiências vividas pelas pessoas, em seu momento histórico, que tendem a relacionar-se com as idéias de beleza, ou seja, fazem parte do que reconhecemos como estética. Essa estética, processo e produto das experiências vividas, às quais podemos dar o nome de "experiências estéticas", pode ser objeto de estudo sob diversas abordagens. A Estética Filosófica, por exemplo, busca configurar-se como ciência de estudo do Belo. No entanto, como continuidade e coerência da abordagem que estou começando a delimitar, prefiro entender a estética no seu sentido mais cotidiano, no dinamismo de sua relação com as tais experiências estéticas que temos contato todos os dias e com o conjunto de significados culturais que elas carregam. Prefiro senti-la pela força vital que tem na sociedade, identificando-a como faz Maffesoli (1999, p.28):

A potência coletiva cria uma obra de arte: a vida social como um todo, e em suas diversas modalidades. É, portanto, a partir de uma arte generalizada que se pode compreender a estética como faculdade de sentir em comum.

É a partir dessa generalização que quero elaborar meu ensaio. Quero, propositadamente, misturar a vida e a arte, o teatro e a cultura, a escola e o espetáculo. Recurso que causa medo e precaução a todos aqueles que, como já identificara Artaud[1], por mais que desejem e valorizem a magia, sempre se esquivam de uma vida que possa desenvolver-se sob o signo da verdadeira magia. Não se trata, obviamente, de uma confusão de linguagens. O teatro, a arte, a escola e a cultura possuem, cada um, seu próprio domínio. Tampouco pretendo imaginar um meio ou uma instituição formada por pessoas que se limitam a representar papéis, de modo que se observe uma espécie de furto à sua autonomia enquanto sujeitos de ação. Repito as palavras iniciais e retomo os conceitos de cultura e de arte como coisas dinâmicas. Nós somos atores pois representamos diversos papéis, atendemos a várias máscaras e isso se dá não por uma natureza absolutamente transmutável e inconsistente do ser, mas pela sua necessidade de atender aos muitos signos de uma cultura, de se integrar, de aprender a sentir em comum. Vejamos a arte e a cultura juntas, inseparáveis, como nas forças que expressa Artaud (1984, p.20):

É preciso insistir nessa idéia de cultura em ação e que se torna em nós uma espécie de novo órgão, uma espécie de segunda alma (...) No México, uma vez que se trata do México, não existe arte e as coisas servem. E o mundo está em perpétua exaltação. À nossa idéia inerte e desinteressante da arte uma cultura autêntica opõe uma idéia mágica e violentamente egoísta, isto é, interessada. É que os mexicanos captam os Manas, *as forças que dormem em todas as formas e que não podem surgir de uma contemplação*

das formas por si sós mas que surgem de uma identificação mágica com essa formas.

A escola possui também suas formas, suas forças e sua magia. Pela sua propriedade de intenso jogo com as idéias de homem e sociedade, de vida e de morte, decorrências inevitáveis do processo de conhecimento, a escola acumula tensões, desejos e todo um conjunto de representações que se assemelham às condições necessárias para a elaboração de um espetáculo. Claro que é preciso, novamente, explicitar o uso que faço do termo. O que estou entendendo aqui como espetáculo ou, mais especificamente, o uso ou apropriação que farei dele, pode encontrar um ponto de partida em uma noção genérica. Noção esta que faz referência ao universo específico das artes de representação, mas que se relaciona também com o significado cultural da vida cotidiana e dos espaços públicos, como podemos ler em Pavis (1999, p.141):

É espetáculo tudo o que se oferece ao olhar. "O espetáculo é a categoria universal sob as espécies pela qual o mundo é visto"[2]. Este termo genérico aplica-se à parte visível da peça (representação), a todas as formas de artes da representação (dança, ópera, cinema, mímica, circo etc.) e a outras atividades que implicam uma participação do público (esportes, ritos, cultos, interações sociais), em suma, a todas as cultural performances *(...) Falta à língua francesa [e à portuguesa] uma palavra para traduzir a noção muito genérica, que ultrapassa em muito o teatro, de* performance, *que é expressa, na falta de termo melhor, por espetáculo, palavra que tende a designar toda manifestação visual do sentido ("espetáculo do mundo"). Contudo, a* performance *cobre um imenso campo e põe em questão a fronteira entre espetáculo estético e prática cultural. "A* performance *(logo a prática espetacular e/ou cultural) não é mais*

[1] Antonin, ARTAUD. *O teatro e seu duplo*, p.17.
[2] Cf. Barthes apud PAVIS, *Dicionário de teatro*, p.179.

fácil de definir ou de localizar. O conceito e a estrutura se estenderam por toda parte. Ela é étnica ou intercultural, histórica e não histórica, estética e ritual, sociológica e política. A performance *é um modo de comportamento, uma abordagem da experiência concreta; ela é jogo, esporte, estética, divertimentos populares, teatro experimental, e mais ainda".*[3] *A noção de* cultural performance, *elaborada pelo etnólogo Milton Singer nos anos cinqüenta, permite agrupar sob este rótulo práticas culturais (ritos, festas, cerimônias, danças etc.) que compreendem elementos de representação que o grupo se dá a si mesmo.*

Existe hoje, nos domínio da linguagem das artes de representação, a definição de uma forma específica de manifestação que leva o nome de *performance* ou *performance art*, derivada do *hapenning*[4] e que tem na ocorrência ao vivo de algo, na função integrada de tempo e espaço, a sua fundamentação.[5] Daqui por diante, adotarei unicamente o termo genérico espetáculo, tal como foi anteriormente apontado, pois creio ser suficiente para alimentar uma imagem que esteja relacionada à fronteira citada entre performance estética e prática cultural. O espetáculo, dessa forma, atende tanto a um referencial estético, que evoca às formas de representação artística, quanto, também a outra estética que, por sua vez, dirige-se ao cotidiano ou ao desejo de "sentir em comum". Uma espécie de cruzamento que quero provocar, sem a preocupação obsessiva de delimitar separações. Não como provocação ou descaso, mas como uma possibilidade de, por meio da própria intercessão de idéias, fazer surgir novos olhares.

Imaginemos que, por exemplo, percorrer o mesmo caminho diariamente, sempre pelo mesmo meio de transporte e, aproximadamente, no mesmo horário, seja exercício bastante comum à maioria de nós. Supondo que o

---

[3] Cf. Turner apud PAVIS, *From ritual to theatre*, p.143.

[4] "Forma de atividade que não usa o texto ou programa prefixado (...) proposta pelos artistas e participantes, utilizando o acaso, o imprevisto e o aleatorio, sem vontade de imitar uma ação exterior, de contar uma história, de produzir um significado, usando todas as artes e técnicas imagináveis quanto a realidade circundante" (Pavis, 1999, p.191).

[5] Ver os trabalhos de Renato COHEN (Performance como linguagem) e RoseLee GOLDBERG (Performance Art).

meio de transporte seja um automóvel ou ônibus, basta que um dia tenhamos a possibilidade de estarmos nesse mesmo percurso, agora a pé, para que uma profunda mudança de referencial ocorra. O lugar é ainda o mesmo, mas aquilo que vemos e a velocidade com que vemos muda o suficiente para que, somado a outros fatores, a percepção total seja profundamente alterada. Ainda que o objetivo e o meio sejam os mesmos nesse segundo momento, o que se altera, produzindo mudanças de ordem sensorial, é a experiência estética. Imaginemos, por exemplo, que andando a pé, possamos caminhar na contramão do sentido de trânsito dos carros, sentido esse, rigorosamente seguido por nós todos os dias. Ainda que o objetivo final seja o mesmo, haverá nesse caso, uma nova percepção do cenário. Com base na experiência estética do sujeito, é possível falarmos até em um "novo cenário".

Essa forma de raciocínio, que descarta de imediato uma ânsia de realismo, anuncia um exercício de imaginação criadora, um exercício estético. Nele, a beleza deixa de ser um atributo, ou mesmo um parâmetro, para compreender um conjunto de significados e representações que orientam a vida social. Sua presença dissimulada, inexata e poderosa é a condição que fez do caminhar, no exemplo anterior, um veículo de surpresa e contemplação.

A tarefa que me propus aqui, ou o desejo que quis realizar, é o de lançar um olhar de contramão ao cotidiano escolar. Quis deixar de lado não só o modelo racionalista e objetivo de análise como também as críticas a ele. Mergulhei em uma imagem que eu mesmo escolhi, uma alegoria, não para distanciar-me da escola, mas, pelo contrário, para que ela me levasse a muitas origens, a muitos significados.

A alegoria, como ressalta Gagnebin (1984, p.41), "sempre foi criticada por pretender uma tradução sensível do conceito, ao invés de fazer ver o sentido em sua imediatidade". Essa tradução é o meu interesse maior nesse trabalho. A representação sensível da escola, imaginando-a como um espetáculo, decompondo-a em cenas, observando sua estética, seus personagens, o tempo e o espaço desse espetáculo é, para mim, um modo de propor novos olhares, levantar questões e, talvez até, compreender coisas que não se revelaram em outros modos de estudo sobre a escola.

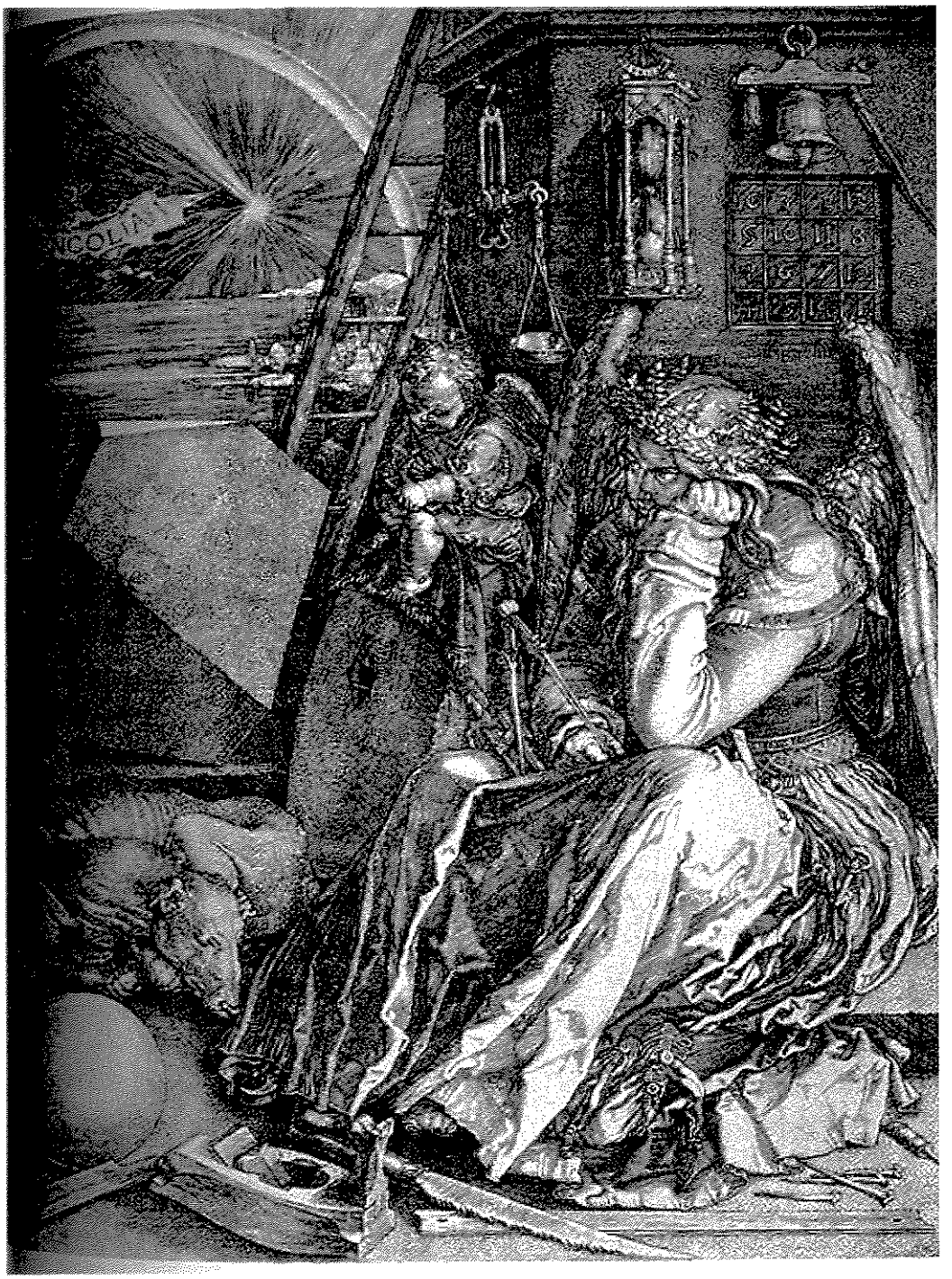
Tenho, dessa forma, que me lembrar de Benjamin e de sua diferenciação entre símbolo e alegoria. Gagnebin (1984, p.41), analisando tal diferenciação, observa que o símbolo faz uma ligação direta e imediata de uma imagem ao seu significado, já a alegoria depende de uma construção elaborada de tal associação. Essa mesma autora remete-se, como exemplo de pintura alegórica barroca, à "Melancolia" de Albert Dürer, na qual os elementos constituintes da cena referem-se a entendimentos complexos da forma de pensamento que os engendra. Assim, como exemplos, o cadinho que aparece à esquerda dessa imagem pode referir-se ao "percurso cristológico" de purificação; o icosaedro a sua frente à "quintessência"; o cordeiro ao "corpo puro" e a esfera branca à "alma imaculada".[6]

Esse tipo de arte, da qual a "Melancolia" de Dürer é exemplo, foi chamada por Baudelaire de "arte filosófica" e a tradução de suas obras requerem, segundo o autor, uma grande atenção ao cenário, aos utensílios, aos móveis pois tudo é alegoria. Também Baudelaire lembra a "Melancolia" de Dürer, mas o faz tendo um cuidado especial sobre a alegoria, atenção que quero ter como premissa para meu ensaio (1998, p.48):

> *Michelet tentou interpretar de forma minuciosa a Melancolia de Albert Dürer, sua interpretação é suspeita, particularmente em relação à seringa. Por sinal, mesmo ao espírito de um artista filósofo, os acessórios se oferecem, não com um caráter literal e preciso, mas com um caráter poético, vago e confuso, e amiúde é o tradutor que inventa as intenções.*

A alegoria vive de significações transitórias. Retirar dela conclusões cabais é um exercício estéril.[7] Esse ensaio, desejando criar uma alegoria da escola enquanto espetáculo é, assim, um esforço que só se completará pelo sentido que o leitor emprestará ao espetáculo, se ele assim desejar e pelos caminhos que escolher. Essa condição estabelece um jogo, próprio da natureza da alegoria, unindo os

[6] Como na descrição de ROOB (Alquimia e misticismo, p.203) sobre essa imagem de Dürer.



Melancolia – 1514
A. Dürer
Gravura

significados mas não ordenando-os ou classificando-os. A dinâmica que isso estabelece, esse jogo, interessa-me enquanto possibilidade de remeter-me à vida cotidiana, de modo próximo à transitoriedade que ela apresenta. Não consigo imaginar um espetáculo realmente interessante no qual não haja, sempre, a presença de certo mistério, aberturas possíveis para um desenrolar da imaginação. Essa minha sensação quis transportá-la para a imagem de escola a ser apresentada. Nunca estive certo se era possível, mas tentei evitar que a reprodução escrita da escola matasse minha imaginação sobre ela.

Como alegoria, a imagem da escola enquanto espetáculo é um pretexto. Um ponto de partida para muitas origens. No texto, origens que escolhi para abordar, sentidos que aparecem a mim como importantes. É nesse âmbito que diferencio minha estratégia, a alegoria, da metáfora, que seria o exercício de se colocar uma coisa no lugar de outra, de conferir um sentido figurado ao objeto. Minha intenção nesse texto buscou outro caminho. Observando os aspectos constituintes de um espetáculo como o tempo, o espaço, os personagens e seus papéis, a estética e suas forças, fiz com que a busca por semelhanças da arte dramática com o ambiente escolar me permitisse discutir aspectos que envolvem a educação, a sociedade e a cultura, sem a necessidade de encerrar-me em uma doutrina de idéias preestabelecidas. Não quero com isso pregar a idéia de que tal opção seja um método eficaz de análise de fenômenos dinâmicos como a escola, nem sugerir o sectarismo de outras abordagens. A impressão que em mim se estabeleceu, a princípio, e que se manteve como energia durante todo o trabalho, foi a idéia simples de que uma alegoria da escola como espetáculo poderia permitir-me um olhar novo sobre o cotidiano escolar.

Essa impressão nasceu de uma experiência concreta, quando em uma das escolas que eu visitava para elaborar essa dissertação foi-me comunicado que um espetáculo seria, em breve, encenado. Esse espetáculo teria como tema o próprio cotidiano dessa escola de educação infantil. Até então eu não havia definido bem o tema ou os rumos que tomariam meus estudos, mas fiquei muito

---

[7] Para BAUDELAIRE, *Flores do Mal*, p.275, a alegoria "É uma bela mulher e que opulenta deixa arrastar em seu vinho a fluídica madeixa (...) E com braços que são aos seios larga taça, com seu olhar convoca inteira a humana raça. E que esta virgem sabe: o seu ventre é infecundo, no entanto, necessário à marcha deste mundo.

curioso em ver um tratamento estético, operado pela própria escola, tendo como tema sua rotina, seu convívio e sua importância. A linguagem básica do espetáculo foi a dança, sendo todo ele estruturado em coreografias nas quais o curso narrativo era dado pela música. Produzi várias fotografias sobre o espetáculo e, sobre elas, ensaiei algumas foto-montagens. Embora houvesse me encantado com esse evento, analisá-lo parecia-me algo muito previsível. As perguntas que me ocorreram acabaram sendo: Que reflexões decorreriam se, em vez de analisar um espetáculo feito sobre o cotidiano da escola, eu imaginasse que o cotidiano de uma escola fosse um espetáculo? Como os elementos que constituem um espetáculo poderiam conduzir essas reflexões? A que visão ou conhecimento da escola isso me levaria? As fotografias em si já me pareceram uma visão particular do espetáculo que eu havia presenciado. As foto-montagens, por sua vez, já eram mesmo a tentativa de outro espetáculo.

Eu sentia agora o desejo de lançar-me à busca por essas respostas. Era preciso, para isso, realizar uma associação entre os universos das artes dramáticas e da escola. O ponto de partida para essa associação, para um pensamento alegórico, revelava-se a mim pela noção de "teatralidade", ou seja, a expressão de uma duplicidade da vida cotidiana como aponta Maffesoli (In: Guimarães, 1996, p.17):

> *A teatralidade está presente na política, na imprensa, no espaço da rua, da família, da escola. Não é a apreciação racional que conta, mas as paixões, emoções e afetos que circulam, ou não, nos cenários desses espetáculos.*

Ou ainda Maffesoli (1999, p.172):

> *Na teatralidade geral, cada um, em graus diferentes e em função das situações particulares, desempenha um papel (ou papéis) que o integra(m) ao conjunto societal. É isso que funda a dialética corpo/corpo societal (...)*

Histórias Infantis – 1999
Odilon José Roble
Fotografias

A hora do sono – 1999
Odilon José Roble
Fotomontagem

A hora do lanche – 1999
Odilon José Roble
Fotomontagem

Não estarei aqui ensaiando uma abordagem típica das Ciências Sociais. Estarei me valendo de fontes como essas para que a dinâmica da vida coletiva seja observada em sua potência, mas não me aprofundarei em seus conceitos. Quero situar-me no campo mais aberto da arte ou, diminuindo esse foco, em termos metodológicos, quero experimentar os temas constituintes de um espetáculo como cursores da minha reflexão.

Outra noção de que me valho durante todo o texto é a do espaço cênico e de suas decorrências. Assim, refiro-me a palco e associo esse termo ao próprio espaço físico da escola. O palco é o lugar onde ocorrem as ações dramáticas. Criam-se assim vários discursos do espaço, decorrentes da ocupação desse lugar pelos personagens. Um desses discursos é o do "espaço gestual". Nele, o espaço é criado pelo próprio ator, por sua presença, por seus deslocamentos e pela sua relação com o grupo.[8] Todos esses elementos de relação com o espaço gestual são, nesse texto, possíveis de paralelo com o discurso do espaço que a escola cria.

Nesse sentido, quero iniciar por definir algumas concepções das quais irei me valer ao longo do texto. Penso ser preciso compor, de imediato, certas pontes que farei entre o conceito vindo do teatro e a abordagem que darei a ele quando remetendo-o à minha alegoria da escola. Primeiramente, já sobre a frase precedente, é importante que se observe que o uso que faço aqui de teatro não diz respeito à linguagem específica em que atores representam, em geral, um texto de forma verbal. Estou me referindo, na verdade, a todo o conjunto das artes dramáticas, que podem ser agrupadas, no sentido de sua teoria de base, dentro do termo teatro. Termos como artes dramáticas, dramático ou dramaticidade, por sua vez, não fazem referência ao gênero drama que é o oposto da comédia mas, sim, à dramaturgia que é a técnica ou a poética da arte dramática. Mesmo em relação ao gênero, o drama não atende às características desse espetáculo alegórico da escola, uma vez que está mais ligado ao conflito psicológico ou à trajetória específica de pessoas ou grupos. A tragédia, por sua vez, compõe-se melhor com a estética desse texto na medida em que expõe um conjunto amplo de sentimentos que, mesmo encarnados em personagens específicos, levam-nos a uma reflexão que extrapola essa especificidade constituindo-se como um discurso do fundamentalmente social.

Também trato, com atenção, o fenômeno do tempo. Na teoria do teatro, das artes dramáticas, o tempo pode ser dividido (apenas em termos de clarificação, pois é impossível separá-lo) em duas formas principais: o tempo cênico e o extracênico. No tempo cênico o que se percebe é a própria ação, o desenrolar do espetáculo num presente contínuo. Já no tempo extracênico há uma apreensão dos significados que organizam e dispõem a relação do espetáculo com uma temporalidade, advinda do próprio mundo, seja por sua existência histórica ou ficcional. Ao realizar um paralelo entre a escola e o espetáculo, busco colocar em jogo ambas as formas do tempo. Falo do desenrolar das ações de alunos e professores, da dramaticidade existente neste desenrolar (associo tais ações com o tempo cênico), mas sinto a necessidade de remeter-me também a uma noção de tempo que extrapola os limites da escola, caracterizando uma forma de relação com o mundo, em especial com o mundo do mercado e consumo ou com a "era da informação" e suas acelerações (o que representaria o tempo extracênico).

Para que não me escapassem muitos dos fatores indiretos que influenciam o cotidiano da escola, associei alguns à idéia de elementos cênicos. Estes elementos são aqueles que produzem determinados efeitos para a cena ou, de algum modo, colaboram com ela servindo, aparentemente, como adereços ou acessórios. A iluminação, por exemplo, é um desses elementos. A forma como ela se faz é muito mais do que um recurso apenas para que a cena seja vista. Sua quantidade e qualidade são parte integrante do discurso que se apresenta. A claridade, a escuridão e as penumbras são formas de expressão. Os alunos e professores, como personagens de um espetáculo alegórico que imaginei são iluminados por muitos elementos. Cito, nesse texto, sombras que se deitam sobre eles. Projeções que estão no passado, no presente ou mesmo no futuro e que, pelas luzes e pelas sombras, ajudam a compor a ação dramática.

Por fim, convido a um olhar no qual alunos e professores sejam entendidos, momentaneamente, como personagens. Para isso, é preciso que de imediato, a noção de personagem vinda do teatro grego seja superada. Vejamos essa superação, pela própria teoria do teatro moderno (Pavis, 1999, p.285):

---

[8] Patrice PAVIS, *Dicionário de teatro*, p.132.

> *No teatro grego a* persona *é a máscara, o papel assumido pelo ator, ela não se refere à personagem esboçada pelo autor dramático. O ator está nitidamente separado de sua personagem, é apenas sua executante e não sua encarnação a ponto de dissociar, em sua atuação, gesto e voz. Toda a seqüência da evolução do teatro ocidental será marcada pela inversão dessa perspectiva: a personagem vai se identificar cada vez mais com o ator que a encarna e transmudar-se em entidade psicológica e moral semelhante aos outros homens, entidade essa encarregada de produzir no espectador um efeito de identificação.*

Essa identificação é o cerne da minha opção pela alegoria que decidi imaginar. Alunos e professores serão, para mim, personagens, não para que me seja possível supor uma representação de papéis sem substância existencial, ou seja, supor que as pessoas sempre estão representando coisas que não correspondem a elas mesmas, de acordo com cada situação específica. As pessoas "representam" pois se identificam umas com as outras. Lembrando-me mais uma vez da estética de Maffesoli, elas têm a necessidade e o desejo de "sentir em comum"[9], e é disso que emana sua representação.

Não vou além de uma noção primeira desses termos, pois eles devem oferecer uma referência para a reflexão e não desempenhar um exercício de aproximação forçada. Como já apontei, quis situar-me no limite entre os dois universos relacionados para descobrir que imagens essa intercessão traria. Sobre tais imagens, tentei elaborar um discurso. Não me isentei de um posicionamento crítico e sempre tive algumas premissas ao redor de minha retórica. Termos como sensibilidade, corpo, experiências estéticas, arte e conhecimento estiveram sempre presentes à medida que iam se confrontando com as reflexões sobre o tempo, o espaço, os personagens ou a estética do espetáculo alegórico da escola. Meu desejo, de fato, situou-se muito mais na intenção de discuti-los do que de comprovar qualquer tese do tipo causa e efeito.

---

[9] Michel MAFFESOLI, *No fundo das aparências*, p.28.

Começarei, portanto, a pensar sobre a estética. Todo espetáculo tem uma estética e, mesmo no cotidiano de nossas vidas estamos vivendo algumas delas. A escola, com seus significados culturais peculiares, tem sua própria estética e o cruzamento dela com outras. Em seguida, darei prosseguimento a essa forma de análise que se aproxima da escola pela identificação dos componentes expressivos de um espetáculo buscando, nessa alegoria, subsídios para minha reflexão nesse trabalho.

A Estética do Espetáculo

Toda obra de arte é filha de seu tempo e,
muitas vezes, mãe de nossos sentimentos.
W. Kandinsky

O desejo de se tomar a arte como referencial para a abordagem de fenômenos cotidianos como, por exemplo, a rotina diária de uma escola, exige uma distinção no próprio entendimento de arte. Se a tomarmos enquanto conceito que encerra em seus limites um conjunto de obras e artistas representantes de estilos e escolas, o que teremos é apenas um quadro descritivo da história da arte, ou mesmo, da sinopse da evolução artística. Ainda que muitos pesquisadores desprendam consideráveis esforços justamente a serviço de tal tarefa, podemos considerar que arte também se refere às muitas formas de representação que os homens experenciam, em diferentes tempos e lugares, no desenrolar de sua própria convivência. É como se, sem se anular esse primeiro entendimento de arte, o segundo venha revelar o "desejo criador" que todos nós temos, inclusive as experiências e exercícios decorrentes de tal desejo na prática diária da vida comum.

O individualismo, hoje se tornou presente em muitos momentos, explicando atitudes e desejos. Podemos nos defrontar com todo tipo de conduta justificada pela vontade pessoal ou pelas máximas que apregoam o domínio do gosto que não se discute. A expressão individual é uma noção que precisa ser revista. Hoje, é preciso que se construa uma reflexão imersa nos amplos domínios do espaço público. O viver em conjunto não é um fator complementar nas sociedades modernas, mas a própria condição existencial da mesma. Para Maffesoli (1986, pp.334-342), o termo público já está contaminado pelo controle do social, daí ele preferir usar a noção socialidade, que supera o processo de individualização e faz referência ao cosmos, à relação com o outro, à vida cotidiana, elementos que dão sentido ao coletivo.

Todos os dias inauguramos o mesmo jogo. Nos espaços externos e internos, o que fazemos é jogar sempre, uns com os outros. Nada existe sem esse

jogo que é o próprio definidor do tempo, do espaço e dos personagens. Cada encontro ou desencontro, cada significado vivido é um dos seus movimentos.

Na escola, encontramos um palco para esse jogo dramático. Relações de poder, sabedoria, influências, desejos, descobertas. A realidade conflitual da vida coletiva é a mesma que abrange o "ambiente escolar". O que encontramos é um intenso tráfego de desejos de ordem e desordem, de construção e reconstrução, desejos que colaboram na formação de uma estética desse espaço.

Essa estética, experimentada nos espaços públicos, é aquela que nos remete a Dioniso, por aspirar à subversão da ordem social e política. Os alunos são pessoas que deixam suas famílias para construírem um grupo específico, um pequeno núcleo denominado escola. Nesse ambiente, forças de construção e de destruição coabitam. Estabelece-se um tipo de equilíbrio entre essas forças semelhante ao que coloca o mito de Dioniso como um antônimo da harmonia e da ordem de Apolo.[10] Remeter-se à vida de uma escola, sua comunidade e seus significados, é mergulhar nessa tensão entendendo a pessoa como ator participante de um espetáculo representado em conjunto; "não se trata mais da história que construo, contratualmente associado a outros indivíduos racionais, mas de um mito do qual participo" (Maffesoli, 1987, p.15).

A escola é a construção do mito da educação que é, por sua vez, a construção do mito de sociedade.[11] O conjunto de sentimentos que as pessoas debruçam sobre tais mitos e as relações que este tráfego emocional faz surgir, alimentam minha imaginação em termos da alegoria de um espetáculo, no qual um conjunto de cenas é vivido coletivamente por pessoas que vestem máscaras diversas, adequadas ou integradas a cada cena, referência que não furta a

[10] "Dioniso revela uma força feminina, um poder subversivo e noturno que ele defende como deus afeminado, contrastando com a força diurna, organizada e masculina de Apolo. Ora, esse deus que afasta as mulheres dos seus trabalhos de tecelagem para mandá-las para as montanhas só pode provocar uma contestação da ordem familiar, logo política" BRUNEL, *Dicionário de mitos literários*, p. 235. Dioniso é, antes de tudo, um deus da criação, tanto a comédia como a tragédia grega tiveram origem nos cultos dionisíacos.

[11] Mito é um termo que pode assumir vários contornos. O entendimento que adoto aqui aproxima-se da leitura de Maffesoli e de Brunel. Para MAFFESOLI, o mito corresponde a uma história que cada grupo conta para si mesmo (*O tempo das tribos*, p.196). Para BRUNEL (*Dicionário de mitos literários*, p.731), mito é "um relato (ou personagem implicada nesse relato) simbólico que passa a ter valor fascinante (ideal ou repulsivo) e mais ou menos totalizante para uma comunidade humana mais ou menos extensa, à qual ele propõe a explicação de uma situação ou forma de agir".

sinceridade ou a existência de cada pessoa, mas a integra em uma comunidade e em uma estética.

Na sociedade organizada com base em um mecanismo de mercado, a ideologia econômica extrapola os limites da ciência dos bens materiais. As relações humanas obedecem cada vez mais a dinâmicas fundadas no valor de venda, de compra e, especialmente, no valor de troca. A instabilidade do sentimento ou a imaterialidade das emoções são substituídas pelas regras que orientam a produção. O homem passa a ser visto como matéria-prima, sua vida como um produto, suas relações como um comércio e sua expressão como uma forma de propaganda. Ainda que muitos se inclinem a tal modo de pensar e organizar a vida, os sentimentos ou o grande conjunto das emoções coletivas não são possíveis de serem exauridos. A sensibilidade, qualidade aprendida e não apenas inata, é vítima de grande atrofia em tempos nos quais pouca atenção a ela se reserva, no entanto, a necessidade sentimental e estética do Homem aparece sempre, sob as mais variadas formas, reprimidas ou não, em seu estado direto ou transformada em outros desejos.[12] Do teatro à telenovela muitas são as catarses que, se por um lado oferecem alívio e purificação a esses sentimentos reprimidos, por outro não deixam de oferecer também sementes dos seus inevitáveis desejos subversivos.

> *(...) Se o teatro existe para permitir que o recalcado viva, uma espécie de atroz poesia expressa-se através de atos estranhos onde as alterações do fato de viver mostram que a intensidade da vida está intacta e que bastaria dirigi-la melhor* (Artaud, 1984, p. 17).

O modo de vida capitalista pode acabar representando (sem que se ignore outras tantas interpretações sobre ele), a supressão de uma energia vital: a da "imaginação criadora". A essa energia que me refiro, associo as idéias relacionadas ao interesse pela beleza e pelo prazer, termos pertencentes não apenas

[12] Entendimento que a própria formação da Estética Filosófica (com E maiúsculo), tomou como princípios de suas proposições desde sua formação com BAUMGARTEN (*Estética: a lógica da arte e do poema*), até seus maiores representantes, SCHILLER (*Educação estética do homem*) e HEGEL (*O belo na arte*).

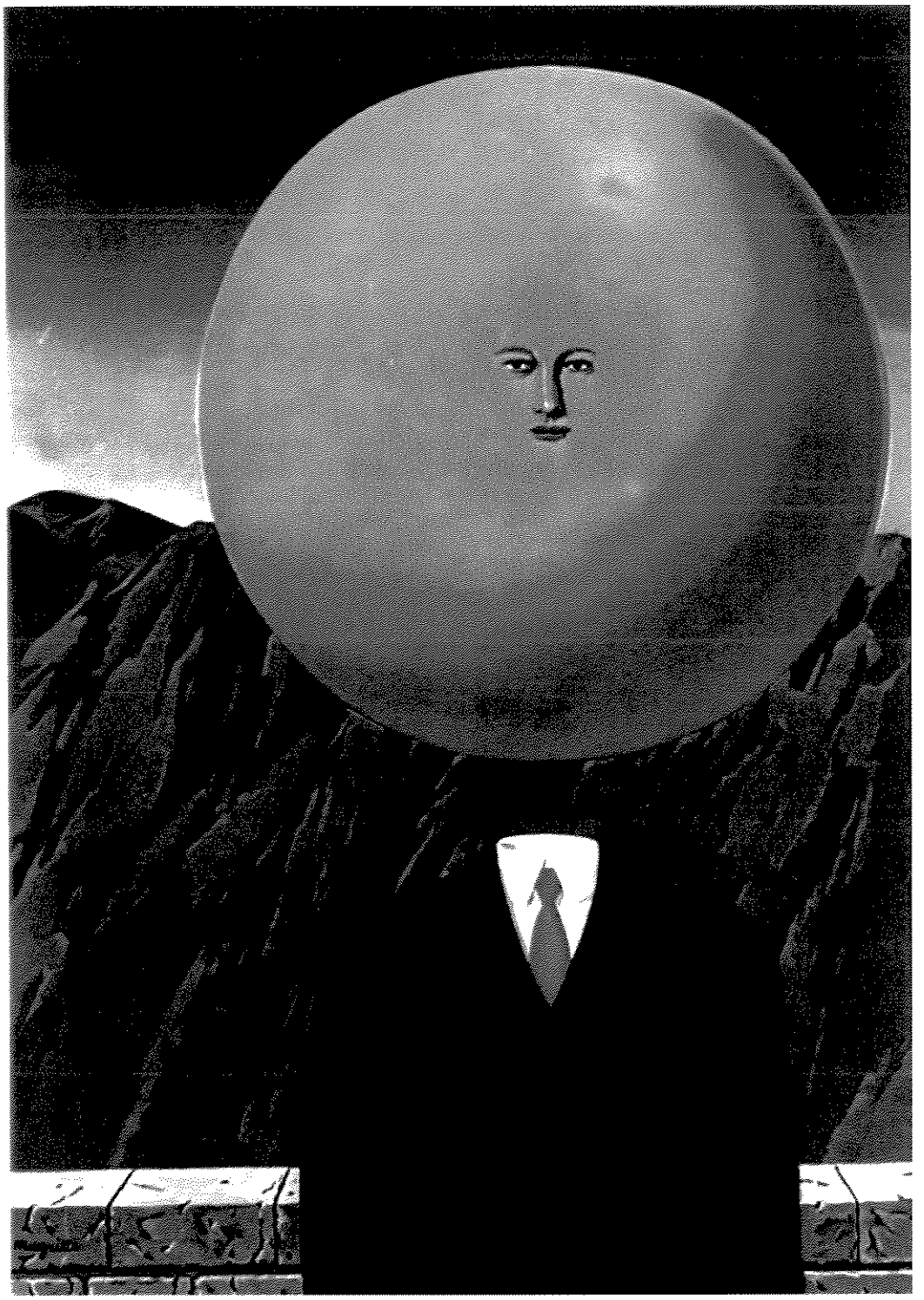
ao empirismo absoluto que os entende como fenômenos inatos, mas à participação desses termos em uma estética cotidiana. Aquilo que Baudelaire (1993, p.99) considerou como a "verdadeira estética":

> *Todo o universo visível é apenas um depósito de imagens e de sinais aos quais a imaginação dará um lugar e um valor relativo; é uma espécie de alimento que a imaginação deve digerir e transformar. Todas as faculdades da alma humana devem ser subordinadas à imaginação, que as requisita todas ao mesmo tempo.*

O modo de vida capitalista não tem meios de eliminar esse poder da imaginação, mas o risco que ele impõe é o de não se colocar esse poder no centro de certos fenômenos humanos, como por exemplo, a educação, tomando por supérfluo ou pouco objetivo tudo que não se destine diretamente à lógica de mercado. A imaginação não reserva ao indivíduo um conhecimento *a priori*. A criação requer tempo, esforço e competência. Sua matéria é dinâmica e torna dinâmico tudo o que toca. O conhecimento está, portanto, intimamente ligado a ela e a escola pode, se desejar, conter formas variadas de sua expressão. A imaginação é criadora justamente no sentido que se faz cultura ao mesmo tempo que elabora o que são, em cada situação, grupo ou local diferentes, os significados culturais.[13]

A estética de um espetáculo da escola, de um conjunto de imagens desse ambiente acaba contendo uma espécie de mistura entre pragmatismo, imaginação, repressão e apatia. É nesse caldo que os signos que estruturam a vida compõem os personagens e seus papéis. Parece que estamos diante de uma

[13] "Tivemos pois que nos contentar com o estudo da imaginação material enxertada e limitamo-nos quase sempre a estudar os diferentes ramos da imaginação materializante acima do enxerto quando uma cultura deixou sua marca numa natureza. Aliás, não se trata aqui, para nós, de uma simples metáfora. O enxerto nos aparece, ao contrário, como um conceito essencial para a compreensão da psicologia humana. Ele é, a nosso ver, o signo humano, o signo necessário para especificar a imaginação humana. Aos nossos olhos, a humanidade imaginante é um além da natureza naturante. Só o enxerto pode dar realmente à imaginação material a exuberância das formas. É o enxerto que pode transmitir à imaginação formal a riqueza e a densidade das matérias. Obriga a planta selvagem a florescer e dá matéria à flor. Fora de qualquer metáfora, é necessária a união de uma atividade ideativa para produzir uma obra poética. A arte é natureza enxertada" (Gaston BACHELARD, *A água e os sonhos*, p.11).



A arte de viver – 1967
René Magritte
Óleo sobre tela

comunidade repleta de forças em tensão, exercendo uma pressão interior em um sistema que, se sustenta, talvez em grande parte, por haver brechas, escapes, atitudes subversivas. Mais uma vez é preciso que voltemos à idéia de jogo. O espetáculo da escola desenrola-se no jogo. Os personagens jogam todo o tempo, pois jogar é algo radicalmente humano, intrinsecamente cultural.

O jogo, ainda que possa existir enquanto prática individual, tem sua principal característica no diálogo. É extroversão, comunicação e expressão. Para jogar é preciso respeitar as regras e os outros jogadores. As regras são complexas redes de significados formadas pelas ordens espiritual, religiosa, política, institucional, grupal ou por tudo aquilo que, enfim, envolve o ambiente do indivíduo, o campo do jogador. Saber jogar é dominar as regras e apropriar-se de suas aplicações para desenvolver sua participação. O que importa realmente é o ter algo "em jogo". Essa situação transitória é, ao mesmo tempo, instabilidade e excitação, condições preparatórias e premonitórias de uma nova situação, de um novo equilíbrio, de uma nova forma de poder, de novos papéis ou de uma nova estética dessa fatia espaço/tempo da realidade.

Desde já, quero eliminar a idéia, bastante difundida, de que o jogo é uma preparação do ser humano para a vida adulta. Esse tipo de noção é, em comparação, a mesma que vê a escola como um simulacro da vida, destinada a propiciar aos jovens a oportunidade de experimentar situações que futuramente lhe serão cobradas. Tal entendimento do jogo, que tem mais pertinência quando aplicado às brincadeiras dos animais, perde bastante força quando nos perguntamos da importância do prazer, por exemplo, nesses jogos. O que se sente ao jogar é uma experiência bem superior a de um pragmatismo educacional. O jogo, em suas amplas dimensões socioculturais é, principalmente, uma atividade de profundo caráter estético. Ao imaginar um espetáculo no cotidiano da escola, o que entrevejo é um jogo e, então, um fenômeno sociocultural de dimensões profundamente estéticas. Seus jogadores são os personagens desse espetáculo, seus papéis são a própria forma de jogar e, tanto tempo quanto espaço, dão fundamento para esse jogo.

O jogo possui uma espécie de eco. Seus significados vão além dos limites que definem seu conceito, como ocorre, por exemplo, com o futebol no

Brasil. O conjunto de crenças, expectativas, emoções, representações, símbolos e tudo quanto cerca o fenômeno do futebol no país é algo que tem origem nos campos e estádios, mas que se expande a muitos outros lugares de modo que as provocações feitas nas ruas, entre torcedores contrários, são parte desse mesmo espetáculo. O que ocorre é que um jogo pode ser a origem para muitos outros jogos, ele é uma espécie de fermento para os significados culturais.

À medida que o jogo vai se desenvolvendo ele vai destruindo a racionalidade do próprio jogo, como acontece com o verdadeiro espetáculo, que vai negando-se enquanto espetáculo acabado, por tornar-se algo mais que um conceito, mas a própria fruição da arte. O jogo é o jogar e o espetáculo que esse texto traz como alegoria do cotidiano escolar esboça-se como um constante jogar. O conhecimento tem sua própria fruição que, para ocorrer, precisa integrar professor, aluno e conteúdo. Afinal, tanto o espetáculo e a escola, como o jogo, não pertencem a ninguém, atendem a uma estética do estar junto e da vida assim compreendida.

A escola de hoje, vinculada à idéia de preparação para o mercado de trabalho, esquiva-se das possibilidades abertas, das propostas que não tenham convicções e aplicações bastante óbvias e concretas. Esse jogo ou conjunto de jogos a que me refiro e que formam a própria essência do espetáculo que imagino, constituem uma noção situada em uma espécie de terreno perigoso, para o qual os educadores reservam medo e distância. A escolha por uma interpretação mais objetiva, que tenha por base o conteúdo pragmático curricular e adote o pensamento médio da educação burguesa contemporânea consegue, em suma, escravizar a própria educação ao mercado e aos seus lugares-comuns. A estética do brilhantismo, da ousadia e do espetacular é vista como utopia ou devaneio. Mas são essas as qualidades estéticas que deseja o jogador e sem as quais a vitória não passa de um conjunto de fatores que se encadearam de maneira vantajosa, porém desanimada.[14]

O desafio e o caráter mágico do jogo é moldado pela própria estrutura de regras que o orienta e que define a estrutura social ou grupal daquela comunidade de jogadores. É nesse sentido que a pessoa que abandona o jogo ou

[14] "Amo Aquele que se envergonha quando o dado cai em seu favor, e que então pergunta: 'Sou um jogador desleal?' – pois quer ir ao fundo". Friedrich NIETZSCHE, *Assim falou Zaratustra*, p.227.

ignora as regras torna-se um inconveniente ao grupo. Vejamos, como exemplo, o que Huizinga (1980, p.14) nos fala sobre esse personagem:

> *O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um "desmancha-prazeres". Este, porém, difere do jogador desonesto, do batoteiro, já que o último finge jogar seriamente o jogo e aparenta reconhecer o círculo mágico. É curioso notar como os jogadores são muito mais indulgentes para com o batoteiro do que com o desmancha-prazeres; o que se deve ao fato de este último abalar o próprio mundo do jogo. Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil desse mundo no qual, temporariamente, se havia encerrado com os outros. Priva o jogo da* ilusão *– palavra cheia de sentido que significa literalmente "em jogo" (de* inlusio, illudere *ou* inludere*).*

A ilusão e a magia fazem parte do espetáculo e do jogo. Mesmo na obra de arte mais realista há sempre a presença de algum mistério. A beleza profunda é aquela que causa uma suspensão, um instante em que você se sente momentaneamente retirado do tempo e do espaço, estando absolutamente envolvido por aquela estética, por aquela magia. O prazer e a fruição são decorrentes desse estado de espírito, condição que, ao extremo, é o ponto de partida aos transes e "estados elevados" de certos rituais. Em dança, por exemplo, reconhece-se o "estado de dança", no qual a pessoa não mais reproduz passos ou movimentos técnicos, mas por meio dos movimentos e dos gestos, alcança uma sensação de total envolvimento com a dimensão transcendente que essa experiência estética lhe proporciona. Essas idéias, quando relacionadas ao ambiente escolar, não podem, nem por aproximação, traduzirem-se nos jargões de "conteúdo interessante ao aluno" ou "métodos de aprendizado integrado". Sem que seja meu interesse por em questão esses termos que hoje ocupam boa parte das mentes dos educadores, situo minha reflexão em um horizonte que suponho ser radicalmente diferente. Parto da condição essencial criada pelo estar junto e dirigida ao prazer, ao emocional, ao espírito, por meio da experiência estética que

vivemos social e culturalmente. Não se trata da descoberta de métodos que despertem o interesse do aluno ao conteúdo curricular, mas da busca por um envolvimento profundo com o conhecimento.

A escola é um dos palcos do estar junto. O seu espetáculo vem do florescimento das emoções comunitárias que movimentam esse ambiente. Sua estética compõe-se nesse conjunto complexo de significados que vai das pequenas atitudes cotidianas ao conjunto de regras gerais que tentam determinar a vida da escola. Tudo faz parte de um processo criativo ou, pelo menos, atende a um produto criado em outro momento, ao qual se atribuiu significado mais duradouro. É claro que a reprodução irreflexiva de modismos pode representar um contra-senso a esse processo criativo e até mesmo um atentado à sensibilidade. É possível que seja absolutamente necessária a superação de certos parâmetros educacionais para que outros possam surgir. Não me refiro, obviamente, àqueles cuja tradição[15] e vínculo com os valores humanos falam por si, mas repito, combato os modismos educacionais que, embora transitórios em seus contornos, formam um conjunto contemporâneo que já pode ser identificado como referencial bastante forte nas convicções de muitos educadores. Ser inovador nos métodos educacionais, por exemplo, já se tornou uma idéia bem conhecida. A busca da surpresa, da panacéia e dos caminhos fáceis são as ojerizas dos métodos, sobretudo no campo da educação privada, freqüentemente visto como moderno e de qualidade.[16]

---

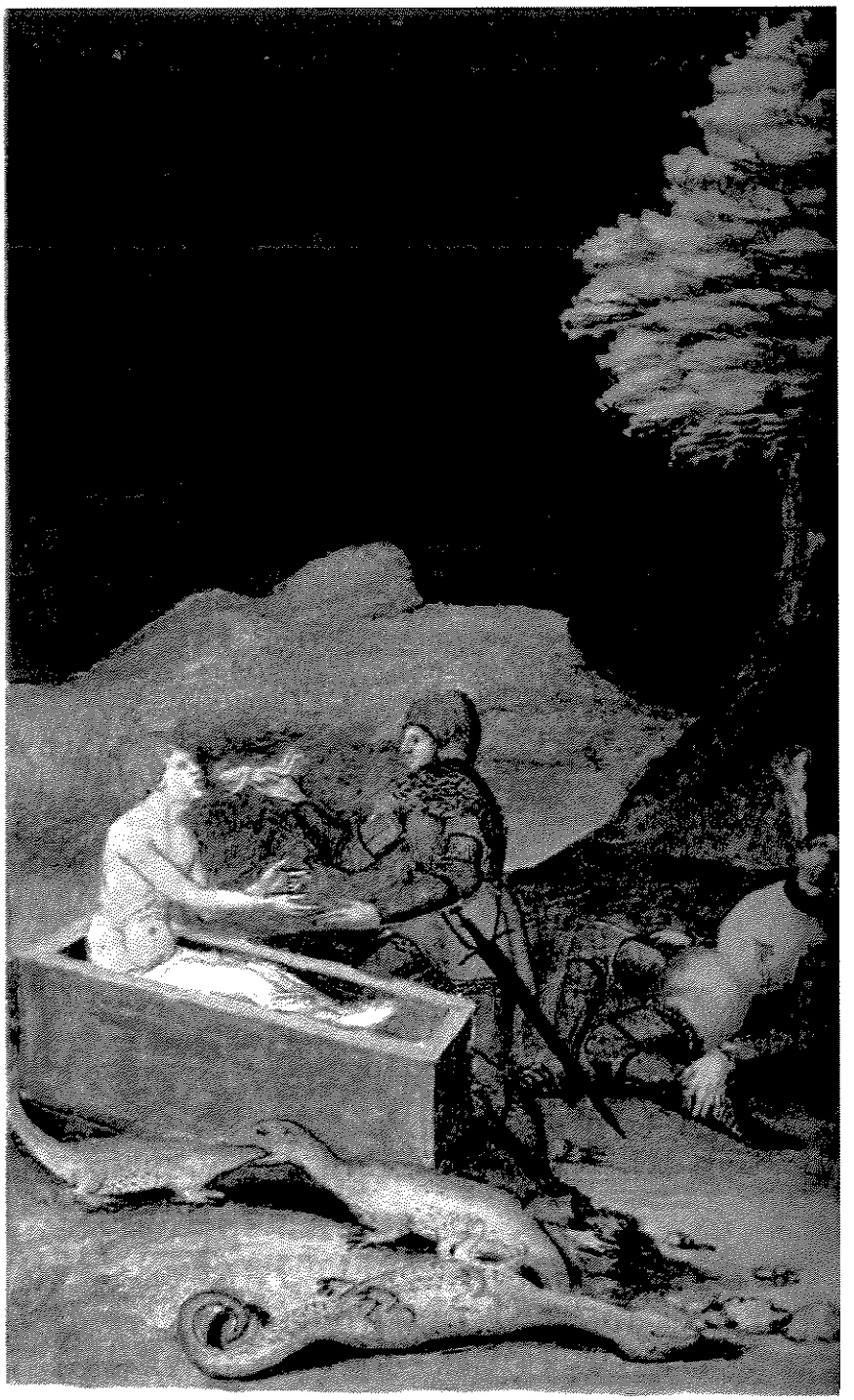
[15] "A Tradição é para Benjamin, a dimensão na qual se aloja a "aura" do tempo. É a consolidação da experiência coletiva, a sanção, a autoridade que garante o acesso do indivíduo à dimensão de sua ancestralidade, tradição, que pulsa em cada instante do 'agora' ". Olgária C.F. MATOS, *Os arcanos do inteiramente outro: a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*, p.31.

[16] Muitas foram as condições que contribuíram direta ou indiretamente para a consolidação do jargão de que a educação pública é ruim, anacrônica, enquanto a privada é moderna e eficiente. Esse preconceito, que vem a definir contornos muito expressivos nos valores que formam uma estética da escola, é ainda presente na idéia imperante de que com a iniciativa privada haverá profunda modernização e qualidade de serviços. Vários estudiosos da educação abordam esta questão em profundidade. Vejamos um trecho de WEREBE, *30 anos depois – grandezas e misérias do ensino no Brasil*, p.92: "A deterioração do ensino público, abandonado pelos poderes governamentais, carente de recursos, funcionando em geral em condições precárias, com professores mal remunerados, favoreceu a transferência de alunos para as escolas particulares no período em que estas floresciam (...) Por outro lado, o direito de greve (direito legítimo) teve, ao que parece, um efeito negativo em relação ao abandono das escolas públicas, porque muitos pais preferiam transferir, sempre que podiam, seus filhos para escolas particulares, em virtude dos longos períodos sem aula, devido às greves de professores do ensino oficial. Essa situação foi aproveitada pelos privatistas para reforçar o *slogan* que o público é ruim, desorganizado e ineficiente. Aliás, multiplicaram-se os ataques à escola pública, como se as deficiências que apresenta lhe fossem inerentes, quando elas decorrem do abandono de que é vítima por parte do poder público".

A estética dionisíaca desse espetáculo é também o fruto de disputas e discursos de poder. Criação e poder estão muito próximos. O grande criador é o Todo Poderoso, é o próprio Deus ou a instituição que o representa como a Igreja, o Estado ou a Escola. A luta pelo poder é um jogo constante, interminável. A estética que emana desse jogo é a voz dos que dominam o poder, mas é também, a representação da própria luta, pois lutar é mais que uma condição transitória, atende mesmo a funções de ordem existencial como no jogo. A criação e destruição são os elementos fundamentais dessa luta. A escola banha-se em uma estética da purificação, da renovação. Educadores freqüentemente sentem-se compelidos a adequar o aluno ao mundo. Por outro lado, o desejo de vida autônoma dos alunos, o desafio da descoberta e a luta por autonomia à qual se lançam, criam condições para um caráter destruidor. A destruição como renovação, etapa primeira da construção de uma nova ordem. A escola, como já observei, é o palco da construção e da destruição de um mito de sociedade. Ela é vista por algumas pessoas como uma metáfora da própria vida ou um elo imaginário que aproxima o homem de Deus uma vez que o purifica, tirando-lhe do estado de ignorância para conduzi-lo ao dom supremo do conhecimento em um ciclo infinito de aprendizado.

> *Toma a sua alma e devolve-lha, porque a corrupção e a destruição de uma coisa é o nascimento de outra. Isto significa: despoja-o da umidade destruidora e aumenta-a com a sua umidade natural, que será a sua completude e a sua vida (Aurora Consurgens, segundo uma tradução do século XVI, In: Roob, 1997, p.210).*

Lembro-me, mais uma vez, da figura de Dioniso para a estética desse espetáculo, pela sua fertilidade e fecundidade. A escola é um local de florescimento e de renovação, mas também se reconhece, como no dionisismo, por sua voluptuosidade e crueldade. O dionisismo é marcado pela criação e também pelas



Aurora Consurgens
Início do Século XVI

contradições. Atender a esse duplo desejo, como na escola, é seu potencial maior de vida.[17]

A estética e as experiências estéticas são fatores que trafegam dos conceitos filosóficos e sociológicos ao senso-comum. Imaginar algo é ao mesmo tempo criá-lo, mesmo que ele já exista, pois não se trata de um domínio do objeto tal como ele pode ser determinado fisicamente, mas da sensação que sua imagem provoca. Nessa imagem estão inerentes tanto o valor do objeto como sua percepção coletiva, trata-se, em resumo, do seu valor emocional ou de sua característica estética

Poderíamos nos supor, nesse momento, frente ao caos. As inumeráveis imaginações possíveis sobre um mesmo fenômeno trariam um congestionamento irreparável para qualquer lógica que buscasse explicar ou classificar a vida social. Mas é, de fato, dessa lógica, enquanto redução e classificação que parece escapar pelas beiradas um enorme volume de elementos significativos situados nos domínios estéticos. Sem que eu me retenha demasiado em um referencial da sociologia ou antropologia culturalista, mergulhando em águas que quero considerar, mas não me aprofundar, lembro-me do "princípio de complexidade" de Morin (1996, p.30) que estaria oposto ou em superação ao "princípio de simplificação" (separação/redução). Ambos teriam a necessidade de distinguir e analisar, mas o de complexidade preocupar-se-ia também (e indispensavelmente) em comunicar o objeto e o ambiente, a coisa observada e o observador. Para Morin (1991, p.25) "a complexidade encontra-se no âmago da relação entre o simples e o complexo porque uma tal relação é, ao mesmo tempo, antagônica e complementar". A estética deve estar situada nesse complexo sistema de significados, emoções e realidades. Enquanto uma espécie de sentir em comum ela é o próprio elemento que aglutina as expressões, associa os objetos aos sujeitos e, em um espetáculo, faz a junção entre todos os elementos cênicos e os personagens. Foi pela união e não pela separação que Baudelaire reconheceu a arte pura (1993, p.149):

---

[17] "As contradições do dionisismo, e sobretudo sua crueldade irreprimível, fazem com que ele seja dificilmente situado em um sistema político e explicam o papel subversivo de seu culto na sociedade grega" (Pierre BRUNEL, *Dicionário de mitos literários*, p.235).

O que é arte pura segundo a concepção moderna? É criar uma magia sugestiva que contenha ao mesmo tempo o objeto e o sujeito, o mundo externo ao artista e o próprio artista.

A obra de arte exercita a estética no uso dos seus elementos. Música, luz, objetos, gestos, tudo compõe o sentido havendo uma estética como cimento. Nem mesmo no Teatro do Absurdo deixa de existir sentido. A aparente futilidade e o constante adiamento da esperança são marcas de uma estética do comunitário como a que emerge no diálogo estranho e quase sem sentido dos vagabundos de Beckett.[18] O que se opera nesse modelo é a substituição de um personagem peculiar por um representante do homem em sociedade.

Ainda sobre a relação da estética (escola/sociedade) com o personagem (aluno) podemos notar um aspecto que apresenta certo contra-senso. O altruísmo que costuma caracterizar uma idéia de escola que prepara o cidadão para a vida e, sem a qual, ele estaria sujeito a uma existência social fracassada ou, ao menos, desinteressada, não parece ser característico da média dos profissionais de educação superior atuais, aos quais a estética de uma vida rotineira e fundada nos interesses econômicos ocupa, quase sempre, a maior parte das suas preocupações. Processo de perda dos ideais de construção da sociedade por meio da educação, como lemos na ficção de Bernard (1999, p.24):

Ainda na faculdade, disse meu pai, nos cursos clínicos obrigatórios, tinham falado de pesquisar e lutar por uma sociedade basicamente enferma, de descobertas e esforços supremos de seus cérebros e de um radicalismo intelectual totalmente altruísta e voltado para o amor à medicina e uma humanidade miserável, mas agora só restavam uns caixeiros viajantes bem vestidos, dedicados à estafa curativa, que se

[18] Em "Esperando Godot" de Samuel Beckett, 1953. O teatro do absurdo foi um movimento teatral do início dos anos 50, caracterizado por apresentar personagens bizarros e tramas sem narrativas claras ou sentidos expressos.

cumprimentavam apressadamente quando se viam, e se informavam das doenças de esposas e filhos, das casas que construíam e de suas obsessões por automóveis.

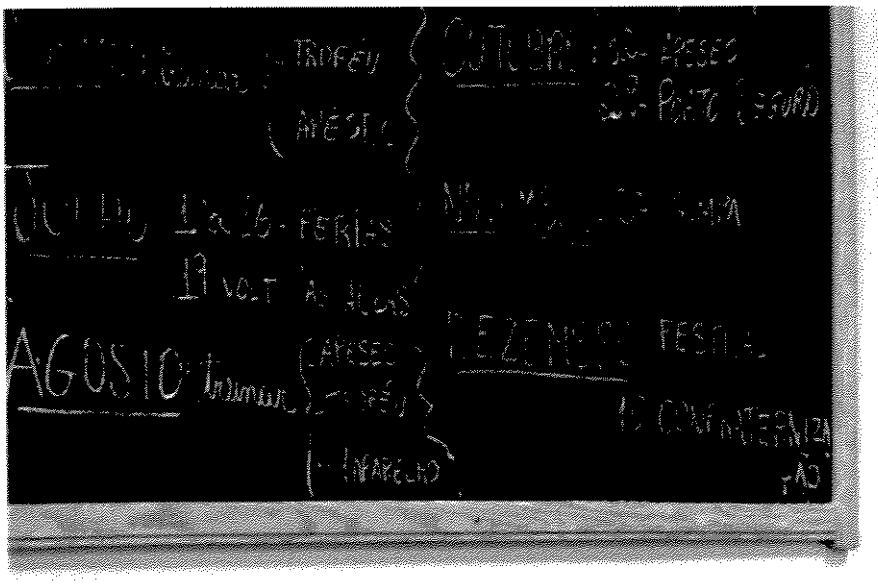
Esse altruísmo também em educação sempre fora um ideal. À sociedade enferma também deseja lançar-se o educador, pondo em prática seus ideais de transformação que contribuiriam, basicamente, para a idéia de passagem de um estado letárgico da mente à sua iluminação pelo conhecimento. Imagem já bastante desgastada mas que, de um modo ou outro, sempre ocupa a mente e os desejos dos educadores. O embotamento da sua abnegação frente a um amplo conjunto de dificuldades sociais e a inclinação, quase sempre aliviadora a uma estética de mercado, conduz o conhecimento do próprio profissional ao pragmatismo. O conhecimento adquirido ao longo de muitos anos de educação vai se reduzindo a um conjunto de técnicas que permitam uma atuação profissional integrada às necessidades do mercado e que, ao se especializarem cada vez mais, buscam oferecer uma certa segurança nos termos do que se entende por reserva de mercado.

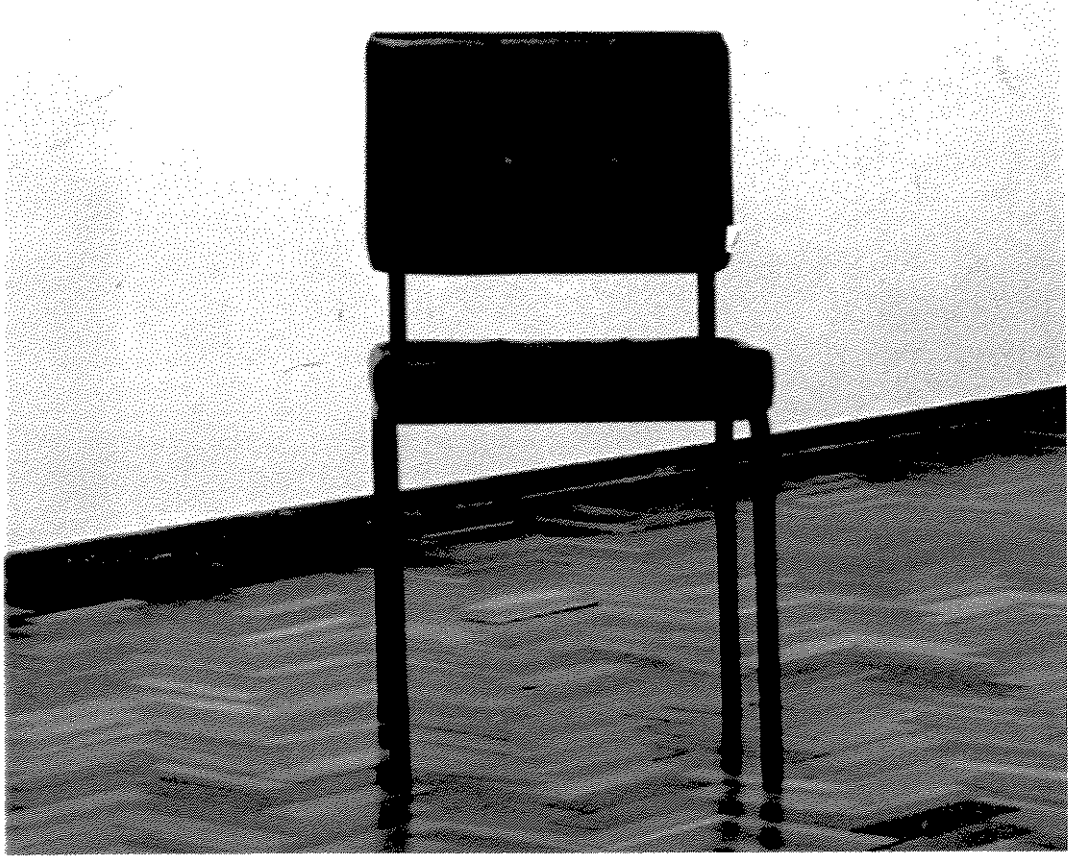
Nem sempre as profissões são valorizadas pelo conhecimento que dominam, mas pela suposição de sucesso econômico a ela associada. Tal situação não é apenas reveladora de uma obsessão econômica, expõe também um descrédito ou, pelo menos, certo desapego ao conhecimento. Um exemplo recente chamou minha atenção nesse sentido. Em visita que pude realizar à Dinamarca, em uma palestra apresentada em Copenhague por um representante do Ministério da Educação desse país, uma relação aparentemente estranha para a cultura brasileira foi apresentada. Lá, onde a estabilidade financeira é soberana e há ampla oferta de emprego, um novo problema de mercado vem surgindo: as pessoas estão se desinteressando pelas profissões que exigem maiores estudos. Isso devido ao fato que as ocupações mais simples, que naquele país são também bem remuneradas, acabam representando uma forma de "perder menos tempo com os estudos". O resultado, que começa a assustar os dinamarqueses, é o de uma força de trabalho cada vez menos qualificada.

O que os exemplos como o precedente revelam é um desejo cada vez menor pelo conhecimento. O conhecimento é também uma forma de riqueza mas, ao que parece, as pessoas não se encantam mais com ele. Não quero traçar um quadro desolador baseado, como acabei de expor, em premissas empíricas, mas essa sensação incômoda de desinteresse é algo que coloca em xeque a função da escola. Seja como réu ou vítima desse desinteresse, a escola não consegue mais escondê-lo, hoje ele é um dos maiores desafios didáticos. A estética da escola é sentida, portanto, também por meio desse desinteresse. A apatia, o descaso e a desvalorização são realidades inegáveis desse universo.

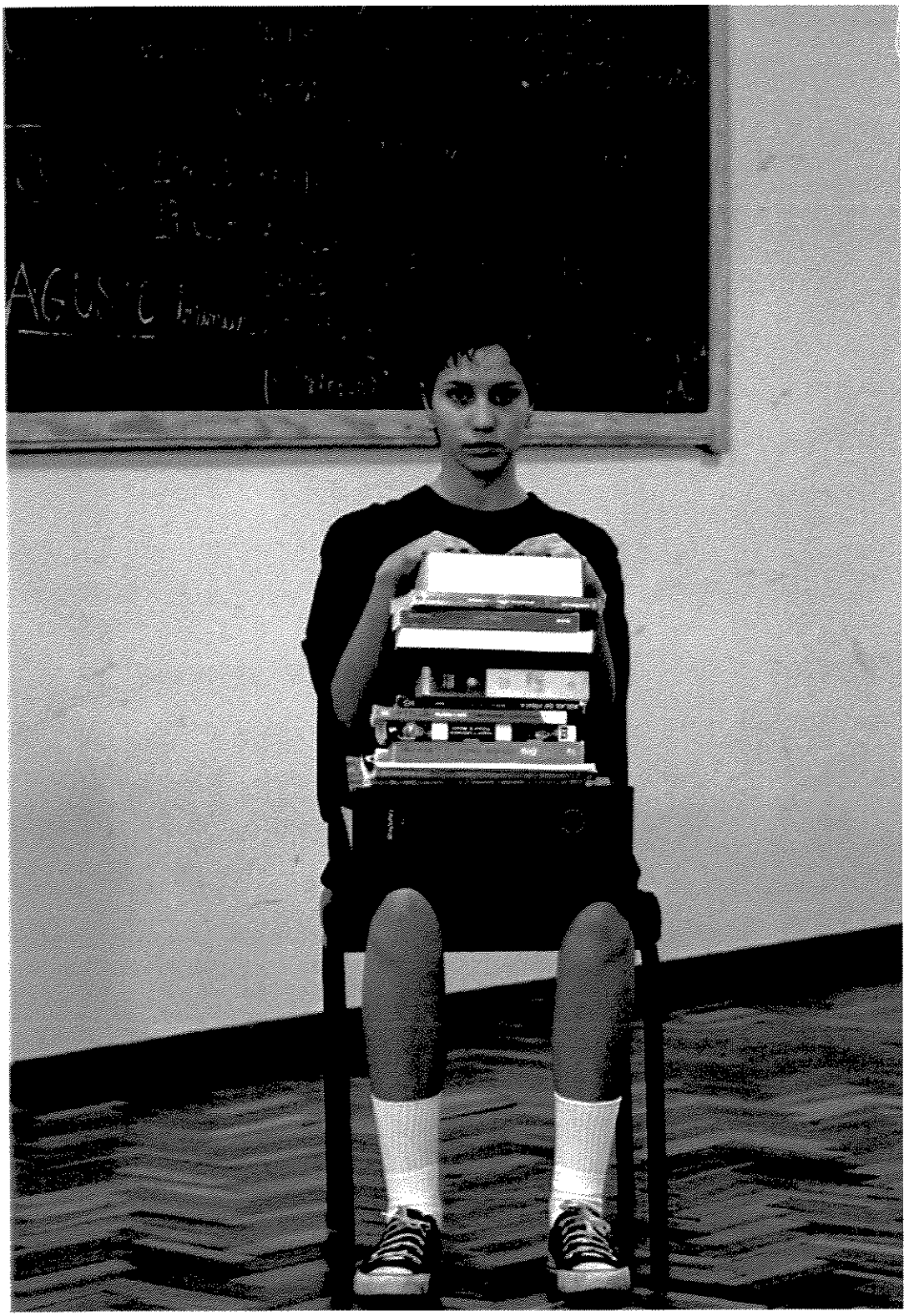
A proporção dessa estética apática, desinteressante e pálida pode convergir para uma retroalimentação, ou seja, a falta de estímulo propiciando um ambiente cada vez mais desestimulante (o que não representa uma redundância quando se entende uma coisa como origem e outra como processo). O projeto da escola, não raro, costuma emaranhar-se em um racionalismo propedêutico que se auto-explica, deixando pouco espaço para intervenções criadoras. Por meio desse falso projeto, métodos e conteúdos emocionalmente insuportáveis vão se convertendo em lições suportáveis sem emoção. A acomodação torna-se o sepulcro do conhecimento. Da falta de uma relação mais apaixonada com o conhecimento e, por extensão, com a escola e seus conteúdos, emana um processo mórbido de classificação. O conhecimento que deveria atender aos desejos do espírito, ser cambiável entre os vários espaços, acaba sendo enclausurado em departamentos para serem requisitados pelas obrigações. Cada disciplina com seu conteúdo pragmático, suas tarefas intrínsecas e seus professores peculiares. Tudo devidamente dividido na percepção do aluno que, com freqüência, manifesta sua dificuldade em conceber uma fluidez entre a escola e o mundo extra-escolar.

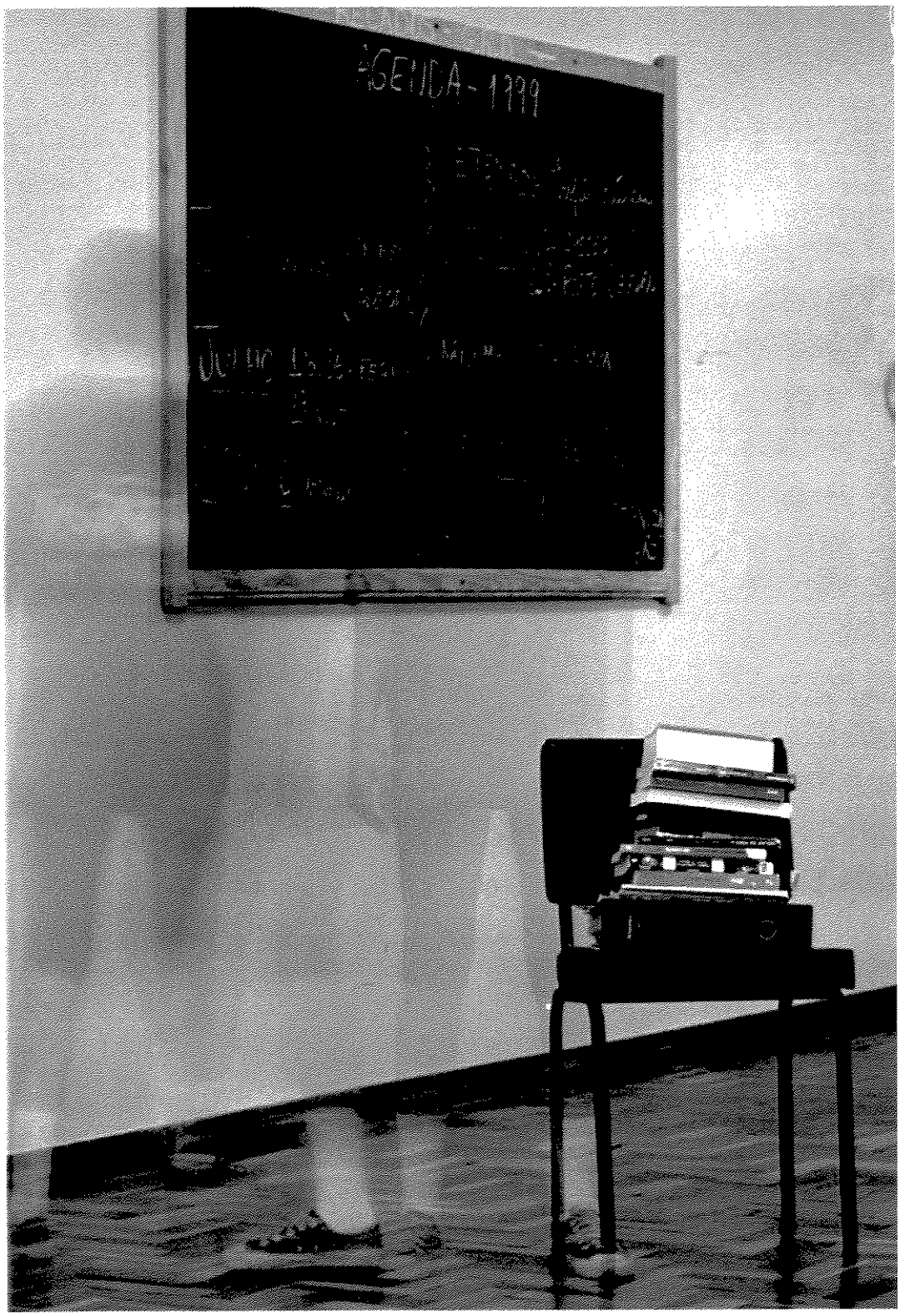
A estética desse espetáculo alegórico é, em suma, esse grande misto de forças contrárias em ação, os desejos de construção, de autonomia, a apatia e o descaso, além da percepção de uma realidade que parece não projetar-se nos demais momentos da vida cotidiana do aluno. Construir uma imagem da escola é, para mim, trazer à mente essa estética complexa e arredia, percebendo-a como uma matéria viva para o conflito, para a apatia, mas também para o conhecimento, para a imaginação e o seu potencial criador.





Carol e a escola – 1998
Odilon José Roble
Fotoseqüência de 01 a 06




SENECA - 1999

Desejo ver o que mais emerge ao dar-se continuidade a essa alegoria. Para tanto, seguirei recorrendo aos demais elementos constituintes de sua dramaturgia ou de sua teatralidade cotidiana. Tentarei colocar-me, novamente, na fronteira entre o espetáculo e a vida cotidiana, cruzando agora as noções de tempo e de espaço.

Tempo do Espetáculo

Dentro do que podemos identificar como uma rotina escolar, praticante de um calendário que ocupa as maiores partes de uma semana e de um ano, proponho que vejamos a escola como palco de um espetáculo composto pela seqüência dos dias que envolvem os momentos vividos nesse ambiente e o cruzamento entre os desejos de todos que participam deste tempo, nesse meio.

Professores, alunos, funcionários e até mesmo os familiares dos alunos são atores que trazem para esse espetáculo uma torrente de experiências e sensações sobre o tempo. As famílias estão na época de educar um ou mais filhos, de acreditar em uma instituição educacional e na projeção do futuro que essa instituição lhe propõe. Muitas vezes, carregam em si a experiência de quem já participou de um espetáculo semelhante como aluno e, de certa forma, não conseguem evitar que o passado projete-se sobre esse novo palco. Os educadores também tiveram tal experiência, mas com freqüência, ignoram-na, uma vez que sua condição de professor parece cobrir o passado de aluno, diferenciando-se claramente cada função, como se a pessoa não fosse a mesma em ambos os casos. O aluno, por fim, é o personagem que apresenta a maior contradição em relação ao tempo. As crianças que ingressam na educação infantil tem como referencial e energia o presente. Tudo as leva a pensar primeiro em si e no seu prazer imediato. O pensamento da criança é reconhecidamente egocêntrico sem ser excludente. Precisa de liberdade e também de limites. Mas nesse espetáculo que se inicia, o que sobre ela se projeta é o futuro. O futuro profissional, o futuro da família, o futuro do país. Um conjunto de planos (para ela confuso) a faz atuar em um papel que, mesmo tendo como meta a inserção social, corre o risco de reforçar o egocentrismo por meio de suas insistências na "competitividade natural" e nas noções de "sucesso".[19]

[19] Chamo aqui de "sucesso" e de "competitividade natural" os clichês modernos, baseados em teorias de mercado que acabam sempre pregando o predomínio econômico sobre os outros como fator de realização pessoal. Tais clichês vêm conferindo aos "gurus econômicos" que os propagam o poder de opinar sobre temas diversos do pensamento humano sempre com base no mesmo referencial de mercado. Entre os setores que mais se inclinaram a essa nova forma de idiotice humana está a educação, sobretudo, àquela das instituições

Na mão contrária, e de forma drástica, surgiram esforços com o intuito de oferecer ao aluno o presente a todo custo. A solução encontrada foi dar à criança o poder de conduzir a educação. Métodos pedagógicos que colocam o aluno no centro de todo o processo de ensino, entendem o professor como mero orientador de tal processo.

À medida que ambas as formas vão se esfacelando, a disputa entre elas continua, sem que respostas conclusivas sejam encontradas. Para mim, tais respostas, atenderiam a uma preocupação inútil se considerarmos que outro fato, que anula tal preocupação por ser anterior a ela, é um labéu da educação brasileira se não da própria sociedade: a incapacidade de se distinguir o que é importante do que é irrelevante, o que é permanente do que é efêmero, volátil.

Esse problema, de limites vastíssimos, é uma questão que pela própria vagueza nunca merecerá uma resolução acadêmica, pedagógica ou escolar. Entretanto, é por sua conseqüência, que novidades de apelo rápido e fugaz ganham atenção de cânones, enquanto valores e relações que o homem demorou séculos para criar são reduzidos ao estigma do *démodé*. Não se trata de classificar as coisas entre eternas ou efêmeras. Os valores vão se modificando ao longo da história e, com eles, os modelos pedagógicos. O problema está justamente em se tomar uma coisa por outra e de se depositar confiança indevida por meio de conclusões precipitadas. O tempo do espetáculo vivido na escola, quando submetido a uma transitoriedade típica dessa indefinição, quando inclinado a ligar-se em excesso com o efêmero, acaba assemelhando-se ao tempo dos filmes de ação do cinema americano, ao tempo dos videogames e das informações multimídia, onde cada estímulo sobrevive o mínimo possível para dar lugar ao seguinte em uma torrente de variedade e volatilidade. Desde já precavenho que não estou querendo banir a possibilidade tecnológica de uma nova relação sensorial com as imagens e os sons. Entendo que, de fato, ela já está acontecendo e gostaria de observá-la a serviço da inteligência e da imaginação. Minhas dúvidas, nesse momento, são as mesmas de Peixoto (1996, p.179):

---

particulares de ensino que adotaram o conceito de "empresa-escola". Hugo ASMANN (*Paradigmas educacionais e corporeidade*) e Pablo GENTILI (*Pedagogia da exclusão*), entre outros, tratam com maior profundidade as relações entre mercado e educação.

As imagens atuais têm tempo? Teriam elas história, a possibilidade de evidenciar passado? Seriam capazes de durar mais, de não passar tão depressa? Nada parece mais impertinente do que pedir a essas imagens aceleradas que fiquem.

A necessidade constante de substituir as coisas pode ignorar toda uma história, desconhecer uma tradição, acarretar na perda de possibilidades criativas ou, pelo menos, diminuir o conjunto dessas possibilidades. Como Gombrich distinguiu (1991, pp.193-194), existem duas formas distintas para a articulação criativa: em uma, o artista opta por forçar o meio em busca de inovações dramáticas num esforço para estender seu âmbito e, assim, descobrir possibilidades novas, em outra, ele busca refinar o meio, produzindo novos olhares e intervenções artísticas a partir dos elementos já conhecidos. Tais possibilidades não são excludentes entre si, mas se a primeira ocupar todo o foco de intenção criativa, é possível que se subjugue o poder e a magia da segunda. Ainda como ressaltou o autor, grandes artistas sempre souberam utilizar-se de ambas as formas.

No esforço contemporâneo de se conferir extrema importância à velocidade da informação, os professores uniram-se aos alunos e ambos uniram-se ao mercado. Cada qual é um personagem diferente na cena do aprendizado escolar, mas em outra cena que também se faz presente no todo do espetáculo, todos se transformam no mesmo personagem: o consumidor. Essa é a cena do consumo. Seu elemento cênico principal é a mídia, que conta com grande público. Falar-se dos perigos dessa influência tornou-se um jargão que de tão repetido não convence a mais ninguém, no entanto, os perigos sobrevivem ainda do mesmo modo.

Para Pasolini (1990 pp.27-146), em substituição ao fascismo do poder político governamental de outrora, existe hoje o fascismo de consumo. Para ele, o consumo é a ideologia que prega a liberdade, vendendo-a. Uma liberdade distante da conquista ou da escolha reflexiva sobre sua direção, um conjunto de ações e idéias estabelecidas pelos outros. Pasolini observa que o consumo realiza um projeto jamais alcançado por várias ideologias precedentes, une o proletariado e a

burguesia em um único sentido, o sentido do desenvolvimento. Cria os estereótipos, os lugares comuns e determina os papéis do conservador e do revolucionário, fazendo com que ambos reproduzam, cada um a sua maneira, a ideologia do consumo.

A mercadoria é o elo de ligação do homem com o mundo vivido, com o moderno, é o que caracteriza a sua época e dá nomes (ou marcas) ao tempo.

> *(...) o registro que em breve vai ter que começar é escrito sob o patrocínio do refrigerante mais popular do mundo e que nem por isso me paga nada, refrigerante esse espalhado por todos os países. Aliás, foi ele quem patrocinou o último terremoto na Guatemala. Apesar de ter gosto do cheiro de esmalte de unhas, de sabão Aristolino e plástico mastigado. Tudo isso não impede que todos o amem com servilidade e subserviência. Também porque – e vou dizer uma coisa difícil que só eu entendo – porque essa bebida que tem coca é hoje. Ela é um meio da pessoa atualizar-se e pisar na hora presente.*[20]

Na cena do consumo, o tempo do personagem é definido, invariável e muito veloz. Sua carga emocional é dada pela mercadoria, ele é aquilo que veste, aquilo que usa, aquilo que compra. E são estes atributos que se sucedem velozmente através do tempo. As pessoas precisam, cada vez mais, condicionar suas sensações à rapidez. Cada sentido deve se deter apenas o mínimo necessário em cada etapa, pois de modo geral, o que mais importa é o acúmulo de muitas dessas etapas e não uma impressão mais profunda ou mesmo uma reflexão sobre cada uma. Mais tarde tentarei observar como o consumo atua de modo marcante na definição do pensamento que orienta os personagens desse espetáculo, como sua influência se deita sobre suas ações.

Concentremo-nos no tempo. Nos ambientes urbanos contemporâneos, o que se rarefez foi o tempo. Se na arte rococó a obra era sempre repleta de curvas, adereços e profusão de elementos decorativos, hoje o

minimalismo torna a obra apreensível em um único golpe de vista. O tempo assim "encolhido" vem operando uma das mais substanciais transformações na sensibilidade humana. Muitas pessoas não possuem mais paciência para apreciar nada que lhes pareça lento, detalhado, rebuscado. A televisão comercial, de um modo geral, incutiu a velocidade extrema da informação e associou-a a imobilidade. A informação transborda desconexa e incessantemente para um espectador que, absorto, vai construindo as ligações possíveis entre os cacos, como em propagandas comerciais nos intervalos de programas ou pelo fenômeno atual, muito comum, sobretudo após a difusão do controle remoto: o *zapping* – "prática de mudar de canal a qualquer pretexto, à menor queda de interesse do programa". Peixoto (1996, p.180) nos ajuda a compreender melhor tal fenômeno:

> *O efeito* zapping *resulta da absoluta impaciência do espectador em relação a qualquer vestígio de duração e continuidade. Uma ânsia de evasão, uma busca da surpresa, que implicam uma verdadeira obsessão pelo corte, pela trituração de tudo o que é homogêneo. As imagens aparecem a ele como fragmentos ou* trailers *de histórias que nunca acontecerão por inteiro. Dissolução que acaba contaminando a própria produção dos programas, que deixam de ser narrativas conclusivas e passam a confundir gêneros e formatos. Nada se completa mais.*

A esse espetáculo que é a televisão, cada vez mais pulverizada, incompleta, assemelham-se outros espetáculos. As formas de produção criativa possuem o germe desse modo de pensar moderno nas mais diversas esferas. O espetáculo da escola, alegoria dessa minha reflexão, é animado pelos símbolos e significados culturais que trafegam nas relações humanas e, certamente, podem imbuir-se dessa pressa, dessa fragmentação, dessa dificuldade de completar-se. Esforços de realizar-se uma escola de vanguarda, afinada com as novidades tecnológicas, vêm substituindo hábitos seculares de ensino e, nem sempre, há consciência da transformação da sensibilidade que tais mudanças acarretam. O

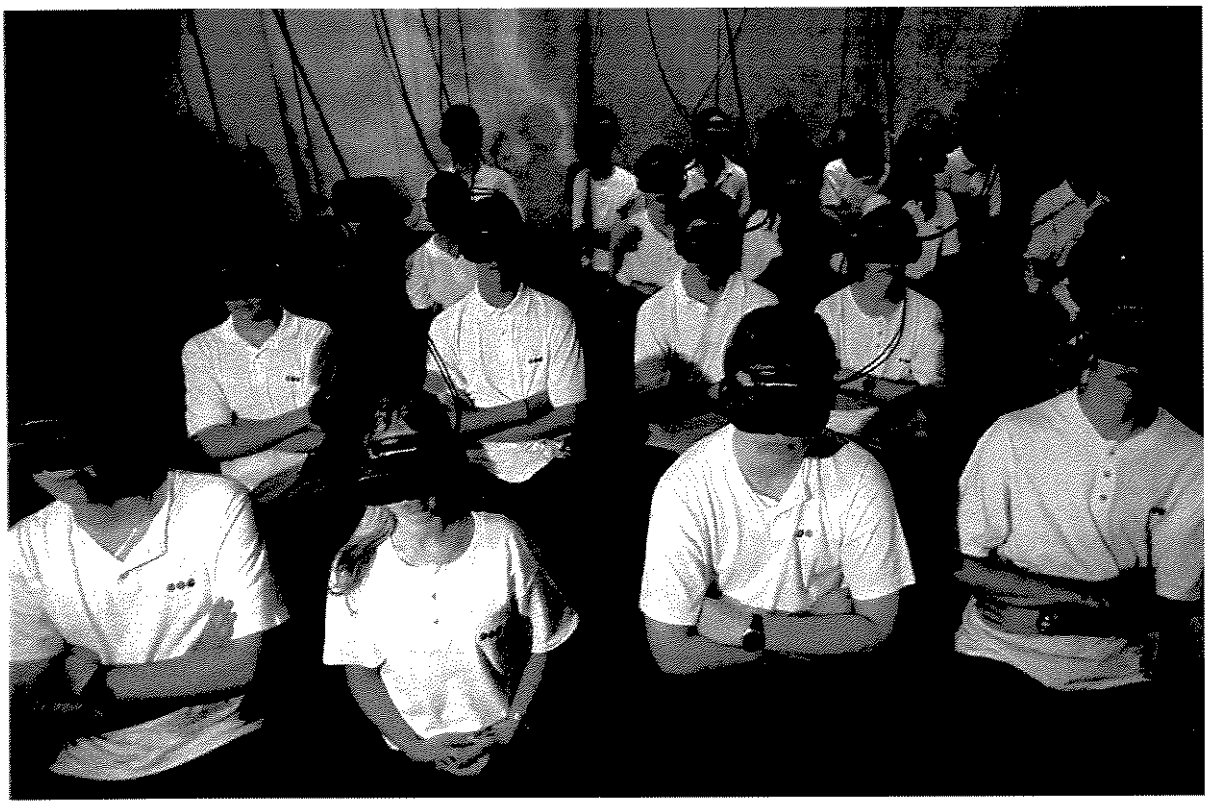
[20] Passagem de "*A hora da estrela*" de Clarice LISPECTOR, p.23.

desejo mais imediato de se aproximar dos espetáculos da televisão, Internet, multimídia, baseados na expectativa de que o aluno transferirá seu interesse por essas diversões para a escola deixa um incômodo sobre o simplismo dessa suposição e abre um fosso imenso sobre uma discussão mais profunda da educação da sensibilidade.

Uma mudança radical nas formas que se assiste a uma aula traz consigo muito mais do que relações de aprendizado específico do conteúdo dessa aula. É seguro supor que a sensibilidade do aluno herdará marcas bem evidentes dessas experiências. Qual será a sensibilidade relativa ao tempo, de um aluno que cada vez mais abandona livros, construções artesanais ou qualquer forma de experiência que tenha um tempo dilatado em detrimento a métodos onde a tecnologia simula todas as possibilidades de intervenção? Lembro-me bem que quando eu era obrigado a copiar lições em meu caderno, o próprio tempo necessário para a mão pintar a página era uma janela para a imaginação. Por vezes, simples divagações, outras vezes, reflexões mais intensas. Um tempo que era só para mim.

Não estou querendo adotar um saudosismo e aplica-lo à educação. As novas formas de informação, tratamento da imagem e multimeios são uma realidade inexorável para o próximo século e uma brilhante porta para a imaginação e para a arte. Estou apenas observando a importância de se entender que o uso dos multimeios em si não podem ser suficientes para o despertar de todas as sensibilidades. É preciso, sempre, somar experiências e não simplesmente adotar um processo de descarte e desconhecimento do que não for novidade. A escola precisa ser um interlocutor competente nesse momento de transição e não mais um espectador embasbacado pelas novidades tecnológicas e comerciais. Posiciono-me como um dos que acredita que os novos meios de processamento das imagens e sons representam uma grande revolução para a arte e para a educação e, até por isso, quero ver o conhecimento e a tradição humana presentes nessa revolução, pois, sem eles, tudo não passará de entretenimento *hi-tech*.

A profusão intensa de estímulos criou um paradoxo na sensibilidade, instaurou um novo momento para o corpo humano. O cego, obrigado a ações cuidadosas, a depender do tato e, sobretudo, da memória é uma pessoa imaginativa



"Sem lugar para os braços"
(Educação virtual – Alunos de uma escola em Riberão Preto S.P.)

Fonte: Revista Veja, Suplemento especial "Vida Digital", Dezembro de 1999.

que constrói uma visão mesmo sem poder olhar. Já aqueles que enxergam, e cada vez mais estímulos se lhe apresentam, cada vez menos desejam ater-se em cada um deles. Enxerga, mas pouco vê. Também o tato deixou de dar-se exclusivamente pelos segmentos corporais, brotou em fios que se comunicam e trazem realidades distantes até o terminal de cada usuário. Não se pisa no chão do Louvre, mas se "anda" por todos os seus corredores virtuais por meio do novíssimo CD-Rom interativo. O corpo e seus sentidos precisam estar presentes, sempre da maneira mais completa possível e isso, para a sensibilidade que eu defendo, é um premissa e não um valor transitório. Coloquemos os novos meios em função da sensibilidade e não no lugar dela.

O espetáculo tecnológico é o de um mundo virtual, da extrema redução de possibilidades criativas ao conjunto de operações e linguagens circunscritas, principalmente, à informática. O corpo não mais se expõe como antes. Os gestos tendem a atrofiar-se em um espetáculo onde o aluno passa a ser mero espectador. Insisto mais uma vez na atenção que se faz necessária para diferenciar-se o que pode nos ajudar a viver daquilo que nos rouba a vida da maneira mais irônica, ou seja, economizando nosso tempo.

Em outro momento de grande revolução na sensibilidade humana, as pessoas conheceram o advento da fotografia e, com ele, vieram as opiniões de que a pintura estaria superada, pois, enquanto reprodução do real, era muito menos fiel que a as técnicas fotográficas. Toda uma crença em uma nova forma do homem lidar com as imagens, forma esta que superaria a anterior excluindo-a, formou-se no ideário dos entusiastas das panacéias tecnológicas, de maneira semelhante às profecias que hoje colocam o computador no lugar do livro, do instrumento musical, das telas e tintas, dos cadernos.

> *Em matéria de pintura e estatuária, o Credo atual das pessoas, sobretudo na França (e não acredito que alguém ouse afirmar o contrário) é o seguinte: "Creio na natureza e só creio na natureza (há boas razões para isso). Creio que a arte é e só pode ser a reprodução exata da natureza (...). Assim, a indústria que nos daria um resultado idêntico à natureza seria a arte absoluta". Um*

Deus vingador atendeu aos desejos dessa multidão. Daguerre[21] *foi seu Messias. E então ela se diz: "Já que a fotografia nos dá todas as garantias desejáveis de exatidão (eles crêem nisso, os insensatos!), a arte é a fotografia". A partir disso, a sociedade imunda lançou-se, como um único Narciso, para contemplar sua trivial imagem sobre o metal.* (Baudelaire, 1993, p.90-91).

A sensibilidade humana e a arte souberam, em seu devido tempo, superar os entusiasmos iniciais provando a importância da pintura e da fotografia. Incessantemente, ambas as formas são repensadas, são vistas sob novas linguagens e continuam presentes pois se fizeram importantes para o sentimento humano. É fato que essa crise decorrente da invenção da fotografia trouxe novos pensamentos sobre as questões da estética e da obra de arte. Tais crises ou mudanças parecem repetir-se na história de tempos em tempos e a reprodução virtual, por meio do computador, é a mais recente dessas crises. O que está no íntimo dessas questões parece ser, agora, como já o foi antes no advento da fotografia, a importância da autenticidade e da tradição, compreensão que Benjamin (1996, pp.167-168) nos apresenta com relação à reprodutibilidade técnica da obra de arte:

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que se encontra. É nessa existência única e somente nela, que se desdobra a história da obra (...) A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquiva do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional.

[21] Daguerre (1789-1819) aperfeiçoou e explorou a descoberta da fotografia, devida a Niepce (1765-1833).

Pensar o cotidiano da educação escolar como um sentido poético, até mesmo como a alegoria de um espetáculo, é entender que essa reprodutibilidade que atinge a obra de arte pode também atingir a escola. Isso, também em educação, por ser importante preservar-se, em muitos casos, o testemunho do conhecimento, sua autoridade e tradição. Um novo discurso sobre o tempo, que cada vez mais se acelera e perde suas conexões com aquilo que é duradouro, corre o risco de romper com a tradição e o autêntico por encantar-se apenas com o acesso às torrentes de informações e simulacros instantâneos.

Os especialistas da área de informática são unânimes em afirmar que estamos apenas no começo de uma grande revolução tecnológica, sobretudo em termos de comunicação. O discernimento que se faz necessário é aquele que separa o que pode ser tratado como simulação da vida, como realidade virtual, e o que devemos preservar como possibilidade de ser sentido, apreciado, contemplado, experimentado. Em um parque de diversões moderno seus visitantes, cada vez mais, experimentam as novidades tecnológicas que simulam todo tipo de aventura e os "coloca" em meio a esta aventura. No parque, o que se vende é a simulação. Divertir-se com ela é passar o tempo. Na escola, a simulação das coisas consegue também, ao substituir o contato da criança com outras formas de experiência, passar o tempo. Um tempo que jamais deveria passar assim, sem permanência, mas que bem pode facilitar o cotidiano das relações, vendendo uma imagem de escola interessante, correndo os riscos de torná-la tão agradável quanto inútil.

Ironicamente, as estratégias que visam ganhar tempo e toda a aceleração que elas produzem, muitas vezes, agem no sentido exatamente contrário. O fluxo exorbitante de informações, imagens e sons, impede que a ele acrescente-se algo. É o presente superado por um novíssimo presente a cada fração de segundo. O seu contrário, o tempo dilatado, abriria espaços para que nele fossem incluídas outras imagens: as da memória e as da imaginação. Em vez de velocidade, o tempo que passa e funde presente e passado, presente e futuro. O tempo não é apenas cronologia. Essa é sua acepção mais simples. Por mais usual que seja é apenas um código, uma estrutura para organizar os fatos. Uma forma que não pode representar com justiça aquilo que eles, os fatos, realmente significam. Presente, passado e futuro são parte de uma trama complexa maior, são

intervalos de significado da vida humana, e estão aí enquanto realidade existencial seja enquanto memória, reminiscência, projeção ou sentimento, pois o tempo é, para o homem, também um produto de sua imaginação. O espetáculo da escola que vive em meu desejo é aquele em que cada cena merece ser feita e refeita várias vezes, até que os sentimentos desejados sejam vividos, que os gestos sejam do corpo e também da alma. Que incrível resultado teríamos! E talvez, a ele daríamos o nome de aprendizado.

Se as imagens atuais tendem a não ter mais tempo, se buscam apenas a aceleração, algo precisa ser seu contrário, ser o permanente. A permanência como razão de si mesma. Ao contrário da aceleração, que precisa da lógica para sustentar-se, a permanência é ela mesma a riqueza, feita de um tempo ainda vivido e justificado por sua própria vivência, como na poesia de Gramani[22]:

Além de Olinda

Além de Olinda ainda se encontra quem rendas tece
e tece fendas, emendas, emblemas e gemas,
doces linhas modulantes,
suaves falenas azuis na luz da embriaguez.

Se alguém pergunta o porquê do se fazer,
responde-se o porquê do perguntar.
O tecer não tem um porquê enquanto ato de entrelaçar.
Além, além, além, o entrelaçar significa.

Além de Olinda ainda se encontra quem lendas tece...

Como conseqüência inevitável da forma evasiva de se sentir o tempo, nasce a prática do acúmulo/substituição/descarte. Inaugura-se um processo que busca sempre o novo, mas não necessariamente, o imprescindível. Curso de coisas que não raro levam o excesso do novo a coabitar com a carência extrema do

Urbi et orbi – 1998
Odilon José Roble
Fotomontagem

indispensável. Nas sociedades capitalistas modernas o supérfluo e o essencial se misturam de tal modo que, determinar qual é um e qual é outro, quase sempre converge para o campo da especulação individual. O tempo é assim o gerador de acúmulos, de coisas e mais coisas que, ao flutuarem de novíssimas à sucatas, criam um hiato entre o desejo de consumo e o senso de relevância.

[22] José Eduardo Gramani em letra para a música "Além de Olinda", grupo Anima, CD "Espiral do Tempo".

O espaço no espetáculo

Nesse espetáculo da escola, alegoria das minhas reflexões sobre as relações atuais em educação, não só o tempo é elemento fundamental mas, também, o espaço. Sem que seja estabelecida uma ordem, um e outro produzem efeitos entre si, compondo uma relação indissociável em qualquer espetáculo. O espaço é o local onde se desenrolam os acontecimentos e as representações. Os limites da escola são também fronteiras que delimitam mundos diferentes. Dentro da escola, ainda que não seja possível esquecer-se da vida de fora, o que surge é uma vida própria, com contornos particulares daquele local. Há todo um conjunto de representações que são peculiares daquele espaço, daquele palco e que só ali têm seus verdadeiros significados. Tanto para alunos como para professores, a convivência no espaço escolar inaugura um momento singular de suas existências, momento em que os comportamentos são influenciados pela representação social de aluno e de professor. Representações essas que não são modelos rígidos a serem seguidos mas influências e comportamentos dinâmicos que vão se alterando no cotidiano escolar. O espaço da escola é o palco onde se representam papéis próprios a cada ator, papéis estes ligados profundamente a todo um universo de expectativas, anseios e desejos participantes do universo simbólico da cultura pela qual nos identificamos.

A arquitetura de uma escola, e em especial sua organização interna, aquela que só se conhece no uso dos dias enquanto ator nesse espaço, muito além que uma disposição funcional das coisas, é expressão das concepções de educação, ensino e sociedade. Apreender o espaço daquela locação é saber estar lá enquanto ator e, com isso, transcender uma mera condição de usuário. É a origem necessária e nutriz para as cenas de um espetáculo do convívio.

Podemos em nossa lembrança, caminhar mais uma vez pelos corredores das escolas nas quais fomos alunos, atores, durante longos anos. Podemos perceber que o local desse espetáculo é agora a memória. Dela brotam imagens desse espaço e podemos, mais uma vez, caminhar por entre eles.

Acompanhemos, como exemplo, o caminhar de Edgar Allan Poe (In: Baudelaire, 1993, pp.13-16):

> *Minhas mais primitivas impressões da vida de colégio estão ligadas a uma vasta e extravagante casa de estilo elisabetano, numa aldeia brumosa da Inglaterra, onde havia um grande número de árvores gigantescas e nodosas, e onde todas as casas eram excessivamente antigas. (...) Os terrenos, vastos, e um alto e sólido muro de tijolos, revestido de uma camada de argamassa e de vidro moído a cercava. Essa muralha de prisão formava o limite de nosso domínio. (...) O diretor da nossa escola era o pastor dessa igreja. Com que profundo sentimento de admiração e perplexidade eu o contemplava do banco em que estávamos sentados, no fundo da nave, quando ele subia ao púlpito com um passo solene e lento! Esse personagem venerável, com seu jeito doce e afetado, com sua veste tão reluzente e tão clericalmente ondulante, com sua peruca tão minuciosamente empoada, tão rígida e tão vasta, podia ser o mesmo homem que, há pouco, com um rosto azedo e em vestimentas engorduradas, executava, férula na mão, as leis draconianas da escola? Ó gigantesco paradoxo cuja monstruosidade exclui qualquer solução! Num ângulo do muro maciço, uma porta maciça carranqueava; era marchetada de pregos, guarnecida de trancas, encimada por um motivo em forma de arbusto de ferro. Que sentimentos profundos de temor ela inspirava! Só era aberta para as três saídas e entradas periódicas já mencionadas; cada estalido de seus gonzos potentes exalava mistério, e um mundo de meditações solenes e melancólicas. O vasto cercado tinha uma forma irregular e dividida em várias partes, das quais três ou quatro das amplas constituíam o jardim de recreação: era plano e coberto de um empedramento limpo e duro. Lembro-me que ali não havia nem árvores, nem bancos nem nada de semelhante. Estava situado*

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

atrás da casa. Diante da fachada estendia-se um pequeno canteiro coberto de palmas e outros arbustos; mas só atravessávamos esse oásis sagrado em raríssimas ocasiões, tais como a primeira chegada à escola ou a partida definitiva; ou talvez quando com um amigo, ao nos chamar um parente, íamos contentes para nossas casas, no Natal ou nas férias de São João. Mas a casa! Que bela e velha construção! Para mim era como um verdadeiro palácio de ilusões. Seus desvios e suas incompreensíveis subdivisões realmente não tinham fim. Era difícil, em determinado momento, dizer-se com certeza qual desses dois andares apoiava-se no outro. De um quarto ao quarto vizinho tinha-se sempre a certeza de encontrar três ou quatro degraus para subir ou descer. Depois, os corredores laterais eram inumeráveis, inconcebíveis, volteavam e revolteavam com tanta freqüência sobre si mesmos que as nossas idéias mais exatas em relação ao conjunto do imóvel não eram muito diferentes daquelas a que recorremos para operar sobre o infinito. Durante os cinco anos da minha residência nunca fui capaz de determinar com precisão em que local longínquo estava situado o pequeno dormitório que me fora destinado em comum com dezoito ou vinte outros colegas da escola. A sala de estudos era a maior de toda a casa e, eu não podia deixar de pensar, do mundo inteiro. Era muito longa, muito estreita, e sinistramente baixa, com janelas em forma de ogiva e um teto de carvalho. Em seu ângulo afastado que inspirava terror havia um alojamento quadrado de oito ou dez pés, representando o santuário, onde ficava várias horas o nosso diretor, o reverendo Dr. Brandsby. Era uma construção sólida, com uma porta maciça que jamais ousaríamos abrir na ausência do mestre; todos teríamos preferido morrer de uma forte e dura ansiedade. Em outros ângulos encontravam-se outros dois alojamentos análogos, objetos de uma veneração muito menor, é verdade, mas, todavia, de um pavor bastante

considerável. Um era a cátedra do mestre de estudos clássicos; o outro, do mestre de inglês e de matemática. Espalhados na sala e cruzando-se numa irregularidade infindável estavam inumeráveis bancos e carteiras, negras, antigas e gastas pelo tempo, desesperadamente esmagadas sob livros, bem surradas tão bem adornadas de letras iniciais de nomes inteiros, de figuras grotescas e de outras obras-primas da faca, que tinham perdido inteiramente a forma que constituía sua pobre individualidade nos velhos tempos. Numa extremidade da sala, uma enorme tina com água e, na outra, um relógio de uma dimensão estupeficante. Encerrado nas paredes dessa venerável academia, eu passei, sem demasiados problemas e desgosto, os anos do terceiro lustro de minha vida. O cérebro fecundo da infância não exige incidentes do mundo exterior para ocupar-se ou divertir-se (...) Em geral, os acontecimentos da primeira infância deixam raramente impressões bem definidas. Tudo é sombra e cinza, tremilicante e irregular lembrança, confusões de prazeres e de penas fantasmagóricas. Comigo não foi nada disso. É necessário que eu tenha sentido na minha infância com a energia estampada de um homem o que encontro estampado na minha memória em linhas tão vivas, tão profundas e tão duradouras quanto os exergos das medalhas cartaginesas.

Dois mundos diferentes são esses do interior e do exterior de uma escola. Os muros são poderosos limites de nossa representação. Do internato ao colégio de portas abertas muito se transformou enquanto forma de ocupação do espaço, mas jamais os limites foram anulados. Desde muito antes até hoje os muros sempre foram de pedras e de idéias. Essencialmente separam um lugar de outro, dividem, protegem. São defesas e, ao mesmo tempo, obstáculos. Dão privacidade e isolamento. Fortalecem a certeza do "estar aqui" e inauguram a dúvida do *jus*

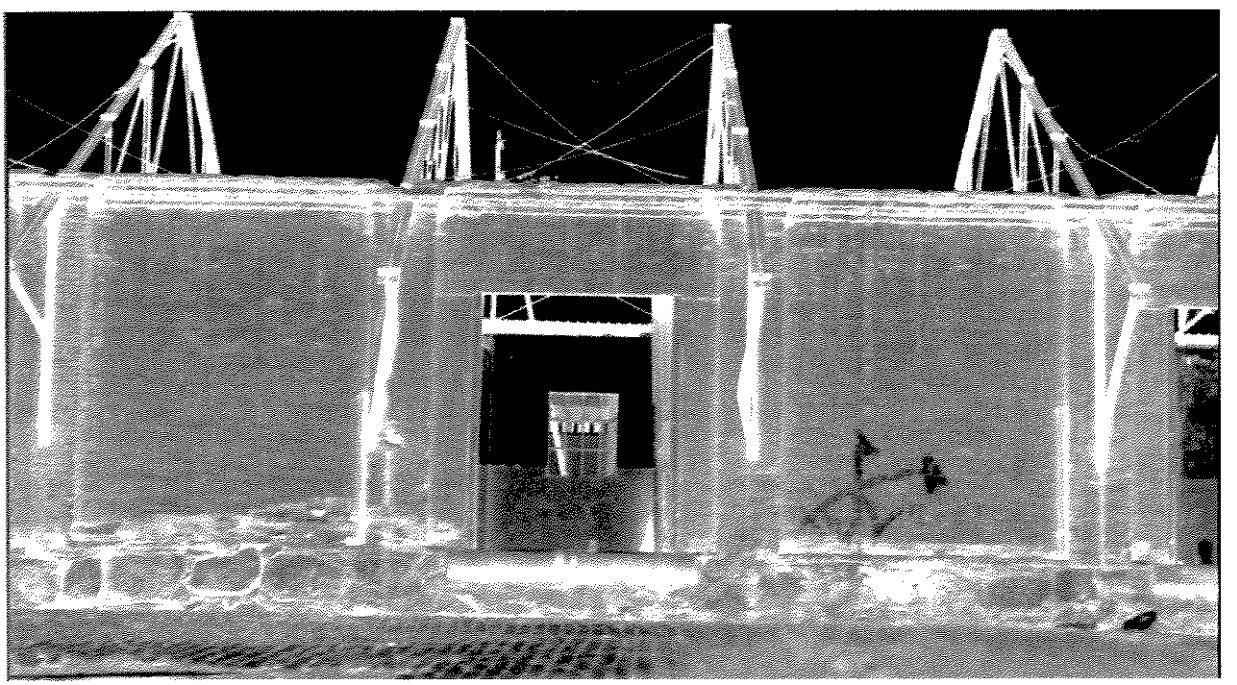
O muro e o furo – 1998
Odilon José Roble
Fotografia

eundi.[23] Cada espaço desse grande palco é o local exato para a criação de muitas cenas. As definições inflexíveis das funções dos que ocupam esse espaço são superadas pelas emoções transitórias que originam cada uma das cenas. Todos os dias, cada espaço da escola dialoga com seus hóspedes. As aflições de cada um deles podem encontrar, nas imagens desse espaço, sentimentos e idéias que o identificam profundamente com a escola. Seja essa uma identificação de amor ou de ódio, aproximação ou repulsa, liberdade ou sujeição, ou ainda, das muitas combinações destes sentimentos opostos. Se os rabiscos que alunos eventualmente fazem em carteiras e paredes jamais fossem apagados, talvez a percepção de poluição visual pudesse ser substituída por um enorme sentimento de coletividade, fazendo os alunos perceberem quão repetidas e antigas são certas angústias que agora lhes aparecem como novas.

O espaço da escola se apreende com o corpo e com o movimento. Não se é possível somente com o olhar fazê-lo. A percepção vem do andar, do explorar, precisa que o tempo passe e com eles os estranhamentos. As separações do espaço na escola, sejam do interno para o externo, sejam as divisões internas, são divisões onde não há transparência. O "mundo externo" é capaz de olhar a escola, mas nunca vê-la realmente. Nem mesmo as salas vizinhas se vêem com clareza. Só habitando o espaço é que ele vai se tornando visível. O corpo é parte do meio e o seu movimento é o ânimo desse espaço[24]. O espaço sem o corpo remete, subjetivamente, à idéia de abandono. Isso é que me leva a generalizar que os espetáculos humanos são sempre corporais. A alegoria de espetáculo nesse texto não pode deixar de ser, portanto, também uma imagem corporal. Estudar, ensinar ou brincar são movimentos que definem um espaço, dão singularidade e razão a ele constituindo-o como um palco de representações corporais, do eterno jogo que define a estética desse espetáculo.

Diante da sensação de aprisionamento de que a escola é correntemente acusada de produzir, talvez seja menos pertinente uma discussão de limites físicos do que a interpretação da relevância dos espaços. O espaço desse

[23] Direito de ir e vir



Solidão – 1998
Odilon José Roble
Fotografia (negativo)

espetáculo que destaco dos dias da escola é um elemento freqüentemente condicionado, dominado, ao ponto extremo de tornar qualquer área pequena demais. O calor do corpo represado é sensação que produz angústia. O espaço na escola é também um fator regulador. Esse espaço regulado é medida de organização moral e conduta. Atende a condições funcionais, mas também a preceitos morais e posições políticas. Esse espaço equilibrado é lugar de exercício da moderação. A ocupação precisa ser organizada e, para tanto, criam-se regras.

A escola tem como método criar suas regras de conduta e ocupação do espaço. Estabelece-se todo um conjunto de obrigações que assegurem a ocupação prevista. Desse estado de coisas emerge sempre, e por razões óbvias, movimentos de resistência que, no sentido contrário das determinações, tentarão sempre se libertarem do estado regulado de espaço. Inevitavelmente será esse um movimento de destruição, de caos, base de um conflito essencial no que diz respeito à tensão existencial das relações entre alunos e educadores. Para Maffesoli (1980, pp.342-343) as resistências contra o conjunto de imposições da estrutura social vêm das minúsculas atitudes de todos os dias, estruturadas e organizadas a partir dos ritos. Os rituais podem ser, na visão do autor, uma resistência passiva, realidade constante de toda vida social. Para ele, o ritual confirma o sentimento de pertença e permite que os grupos existam (1987, p.196). A ocupação do espaço pelos alunos também possui seus rituais, suas formas simbólicas de se almejar uma nova realidade.

O conjunto de regras e obrigações que a escola impõe ao aluno possui, na grande maioria das vezes, um objetivo educacional que, dentro do raciocínio pedagógico, busca beneficiá-lo por meio do aprendizado. No entanto, o medo de se perder o controle e o poder, somado à incapacidade de se enxergar uma nova realidade educacional que não esteja baseada na forma de organização vigente, faz com que os estatutos de regras das escolas alcancem limites que, por vezes, chegam ao "ridículo". Em uma das escolas que visitei, tive contato com um conjunto de

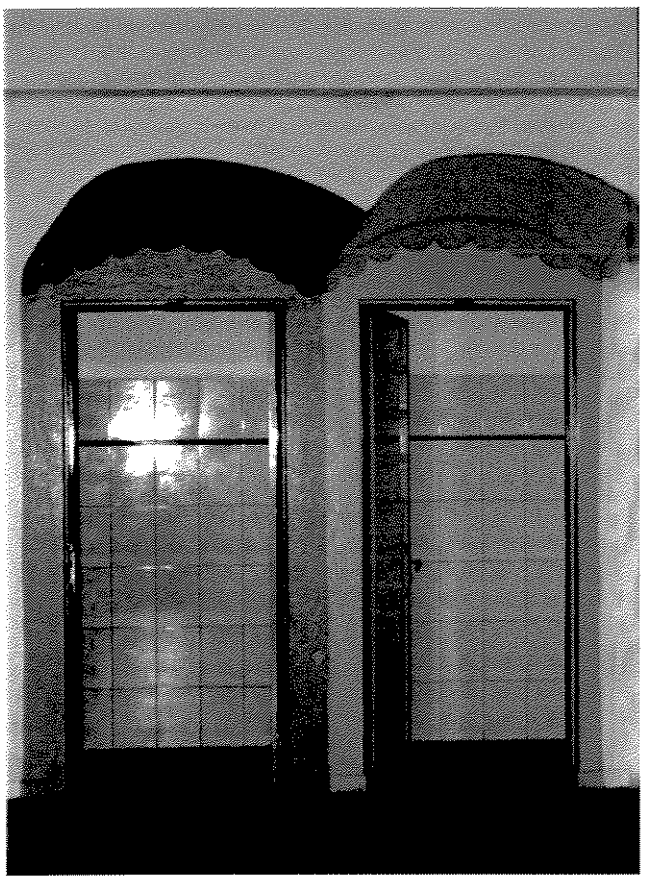
[24] O movimento humano é algo muito superior à noção física ou cinemática. As percepções e sentimentos acontecem por meio do corpo que, de alguma forma, movimenta-se e atinge novos lugares, novas representações. Nesse trabalho, entender o movimento por essa perspectiva é, para mim, uma premissa.

regras estabelecidas para a 1ª série do ensino fundamental o qual era distribuído entre os professores e afixado no interior das salas de aula:

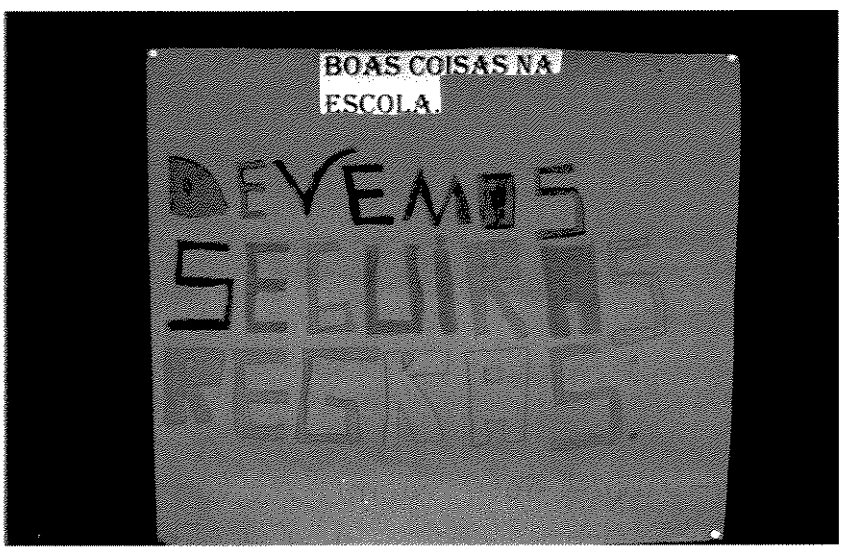
REGRAS – 1ª SÉRIE

- *Levantar a mão para falar (regra da fala).*
- *Ouvir o professor e respeitá-lo.*
- *Respeitar a fala do colega.*
- *Manter silêncio na sala (não gritar).*
- *Regra da porta (silêncio na entrada do professor).*
- *Regra do banheiro (não ir ao banheiro fora de hora).*
- *Ficar sempre no mesmo lugar.*
- *Não tirar o tênis ou sapato na aula.*
- *Evitar colocar o pé na carteira do outro.*
- *Não comer na aula.*
- *Cuidar do próprio material e respeitar o da escola e dos colegas.*
- *Sem "brincadeiras" na aula.*

Quando um conjunto de regras é deslocado de seu ambiente e exposto assim como fiz acima, é inevitável uma sensação de certo estranhamento. Entretanto, no cotidiano das aulas, várias dificuldades vão sendo encontradas e as regras vão sendo criadas sem que haja tal estranhamento. Aquilo que identifiquei a pouco como "ridículo" vai tornando-se natural ou inevitável na mente dos professores. As tentativas de se manter o controle sobre os alunos vão se acumulando em formas variadas de regras, punições e obrigações. Regras explicam outras regras. O espaço regulado é inflexível. Mas como já disse, o espaço é também lugar e corpo, tornando-se vivo a cada reconstrução simbólica cotidiana. Imaginar o espaço é, portanto, destruí-lo e reconstruí-lo, tensão presente e inevitável no ânimo das pessoas que nele habitam. Maffesoli (1987, p.169) refere-se a "um tempo que se cristaliza em espaço", a história de um lugar que se transforma em história pessoal. Cada conversa, cada gesto e atitude levarão consigo o impulso



M & F - 1998
(banheiros de uma escola no RS)
Odilon José Roble
Fotografia



Trabalho escolar I – 1998
(painel feito por alunos, exposto no pátio de uma escola de Campinas)
Odilon José Roble
Fotografia

destrutivo/construtivo do espaço, interpretações que, em geral, não se tornam puramente racionais, preservando-se em sentimentos não menos perceptíveis nas relações humanas. A regra que regula o espaço é, portanto, a que regula o corpo. Estamos diante de uma das maiores tensões desse espetáculo, tensão inevitável que colocará em papéis opostos os personagens.

O espaço escolar, enquanto palco de um espetáculo, remete-nos a representações sociais de diversas ordens, podendo ser entendido como um produto estético da sociedade capitalista. A forma que esse espaço assume, busca estar em ressonância com aquilo que se concebe e valoriza em termos de qualidade estética de mercado. A imagem de uma boa educação passa pela evidência de um espaço escolar organizado em torno dos preceitos de modernidade que a sociedade elege. O palco desse espetáculo é, assim, elemento de mais uma ansiedade, na qual, provar que a escola está em sintonia com o espaço moderno é, por vezes, adequar o programa visual da escola a uma estética de consumo. Esse programa visual que colabora na construção do espaço, visando à qualidade apenas na medida em que pode aumentar o sucesso comercial do produto, não está a serviço de uma pesquisa estética autônoma ou situado no campo mais amplo do prazer; na realidade, está a serviço do lucro onde o agradável é atributo de venda[25]. Um dos resultados evidentes na construção de um espaço assim idealizado é a supervalorização de coisas que não estão diretamente ligadas à educação, pelo menos enquanto valor humano, como os modismos de todos os tipos, que se projetam sobre os objetivos ou sobre os métodos.

As escolas particulares foram especialmente afetadas por essa necessidade constante de "modernização" do espaço. Como vítima do próprio processo do qual sobrevivem, a competitividade de mercado as impele a se apresentarem como palco das inovações a cada ano e sucumbir à evasão cada vez que se encontram menos engajadas ou consumíveis. Mais uma vez é o fascismo de consumo que une os desejos entre as partes levando-as a tomar o efêmero pelo duradouro, a confundir o acessório com o conteúdo.

[25] Essa idéia é uma analogia direta ao pensamento de Argan (1996, p.511) em que os artistas inseridos no sistema tecnológico industrial são fundamentalmente diferentes dos que não renunciam o papel de intelectuais, por serem, os primeiros, interessados apenas no lucro obtido por suas criações.

Em uma das escolas que visitei para a elaboração desse trabalho, escola essa que registrava um aumento significativo e constante do número de alunos em suas classes de ensino médio, uma interessante pesquisa com seus novos alunos foi realizada. Nessa pesquisa, perguntava-se, entre outras coisas, qual a razão principal que os fizeram escolher a escola entre as demais. A resposta com maior ocorrência (cerca de 85%) citava os convênios que a escola tinha com academias de ginástica. Esses convênios ocupavam o lugar das aulas de Educação Física, situação incrivelmente aprovada pela Delegacia de Ensino que atende à escola. Apesar de excluir totalmente um dos conteúdos do currículo escolar esse, produto oferecido garante lucros ainda que, ironicamente, seja constatação da própria escola que, passados alguns meses, é extremamente comum parte dos alunos perderem o interesse em freqüentar as academias. O interesse pela obtenção do produto ou benefício revela-se bem maior que seu uso efetivo. Cabe observar que o espaço dessa escola não prevê espaços adequados para a prática de atividades corporais como as de Educação Física ou de lazer.

Quando você entra em uma escola, a organização do espaço e a sua programação estética são indícios de uma narrativa. Uma história que é contada a cada corredor, a cada sala, está distribuída em cartazes pelas paredes. As imagens não estão lá por acaso. São expressões dos significados estéticos mais profundos que orientam as pessoas que constróem esse meio. Essas imagens, esse cenário, aparecem a cada momento do cotidiano escolar e toda sensação da escola poderá conter essas imagens, essa estética. Enquanto a professora fala, as crianças olham os desenhos nas paredes, associam lugares a imagens e sensações enquanto andam pelo espaço, mesmo a ausência de imagens ou o plano de sucessão entre elas é substância para a percepção. Em um espetáculo, o cenário nunca é enfeite, representa sempre um elemento fundamental à expressividade da cena. No espetáculo da escola e da educação o cenário é parte da própria significação cultural, como penso ao ler Almeida (1999, p.36):

> *Certa vez a igreja, hoje a educação e a indústria cultural produzem esteticamente, vale dizer, em forma e ideologia, não só*

as imagens visíveis mas o sentido dos intervalos significativos. Toda escolha estética é uma escolha política.

Penso que cheguei em um ponto no qual, para continuar um olhar em direção ao cotidiano da escola pela alegoria de um espetáculo, para compreender melhor como que uma escolha estética é política e determinante do tempo e do espaço, é preciso entender também que papéis os personagens vivem neste espetáculo. Suas representações são significações culturais amplas que ultrapassam os limites do especificamente escolar para dar-lhes a condição de atores-sociais. São a expressão de um modo de se pensar e agir que é do indivíduo e também de toda uma cultura que lhe dá sentido. Se como já quis afirmar anteriormente, ser o tempo desse espetáculo uma dimensão que tem sentido além da cronologia, constituindo uma trama complexa com a vida humana e, também o espaço só ter sentido com o corpo, é preciso que se fale um pouco desses personagens *a priori*. É preciso que se conte um pouco de suas histórias. É necessário falar um pouco dos atores desse espetáculo e eu gostaria de fazê-lo agora, mesmo sabendo que minhas observações serão parciais e que, para cada ator, sua complexa significação não está apenas relacionada a esse espetáculo mas, ao conjunto de toda a sua obra, de toda sua vida.

Os Papéis dos Personagens

Sombras da Moral

Para contemplarmos a alegoria de um espetáculo do cotidiano escolar, um dos atores-personagens que deve ser colocado logo em evidência é o educador. Esse personagem, central a todo espetáculo, já foi amado e odiado intermitentemente por todos os espectadores e mesmo pelos demais atores do espetáculo. Em sua retrospectiva, encontramos muitas faces de diferentes papéis. Sua atuação atendeu a movimentos pedagógicos, políticos e estéticos. Hoje, para entender sua dimensão, é preciso aceitá-la em suas muitas origens.[26] Uma delas, que muito me chama atenção e talvez seja, de fato, uma das mais marcantes, está ligada à função moralizadora da escola e de seu representante, o professor. Quero crer que os educadores de hoje, ainda que distantes dos ditames morais de outrora, possuem em sua representação social a influência dessa origem que o identifica e constitui.

A educação como preceito moral pôde ser sentida em muitos momentos da história, mas, certamente, teve seu auge com a ascensão do pensamento positivista, especialmente pelas idéias de Émile Durkheim (1858-1917). O positivismo, uma das correntes teóricas mais significativas na história das ciências, foi fundado no século XIX, a partir das idéias de Augusto Comte. De acordo com Triviños (1995, p.33), as raízes do positivismo podem ser encontradas já na Antigüidade, com o empiricismo, mas as bases concretas e sistematizadas vieram nos séculos XVI, XVII e XVIII com Bacon, Hobes e Hume, especialmente. No entanto, foi Durkheim, um discípulo de Comte que conferiu ao positivismo um

[26] "(...) a noção de origem deve servir de base a uma historiografia regida por uma outra temporalidade que a de uma causalidade linear, exterior ao evento". Jeanne Marie GAGNEBIN, *História e narração em Walter Benjamin*, p.11. "(...) a origem se localiza no fluxo do vir-a-ser como um torvelinho e arrasta em sua corrente o material produzido pela gênese". Walter BENJAMIN, *Origem do drama barroco alemão*, p.67/68.

caráter de ideologia conservadora. Enquanto Comte era um filósofo, Durkheim era, sobretudo e mais que o primeiro, um cientista social.[27]

O positivismo sociológico de Émile Durkheim, suas idéias e colocações são influenciados pela revolução francesa (1789), encarnando os anseios de ascensão da burguesia. Os desequilíbrios causados pela revolução nas ordens moral, social, política e econômica, fazem com que os pensadores pós-revolução façam uma tentativa de organizar o novo arranjo das coisas, restabelecendo a paz e a ordem social dentro de um espírito conservador, positivo. Durkheim, que está no centro desses pensadores, vê na educação um fenômeno capital dentro de tal processo. Para ele, é responsabilidade da educação transformar os alunos em seres que estejam em harmonia com seu meio. O propósito da educação é o da manutenção do consenso, da integração, da conservação da ordem social. As regras impostas pelos educadores terão que reproduzir as regras da sociedade, preparando o aluno para se ajustar a elas. Vejamos as palavras do próprio Durkheim:

> *Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente, observação que salta aos olhos todas as vezes que os fatos são encarados tais quais são e tais quais sempre foram (1990, p.05).*

Ou ainda:

> *A sociedade se encontra a cada nova geração, como em face de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social (1978, p.42).*

[27] Michael LÖWY, *Ideologias e ciência social*, pp.40-41.

O que o pensamento de Durkheim caracterizou fortemente e que, nesse trabalho, eu quero entender como influência marcante para o professor, é o papel de educação moral que caberia à escola. O papel do professor é, por essa influência, o da autoridade moralizadora[28]. Enquanto personagem do espetáculo escolar acredito que essa imagem de autoridade e o desejo moralizador, ainda são, para o professor, importante substância de sua representação, tanto pela importância que tais noções tiveram na história da educação como por serem elas um projeto de moralização infantil laica, substituto da moralização cristã, com efeitos similares: "identificação com a norma; submissão; demanda da crença do Outro, único a decidir, providencial e onipotente, sobre os destinos da vida individual e coletiva".[29]

Tanto na moralização laica como na cristã o modelo de sociedade que se prega é centralizador e fundado na ordem. Durkheim, ao deter-se em estudar a evolução pedagógica francesa, o fez observando as muitas nuanças que teve a educação, de acordo com cada momento histórico. No entanto, ainda que observando os matizes desta evolução o autor insiste que, para além das diferenças, deve haver somente uma forma de mentalidade e de moral que sejam consideradas normais para todo o gênero humano em nossos dias (1969, p.368).

É nesse sentido que Durkheim vê na educação um agente essencial de proliferação dessa moral "unificadora". Durkheim leva tão a fundo tal preocupação que decide escrever, com base em todo o prestígio de que gozava, um verdadeiro tratado da educação moral. Nesse estudo, aponta como o primeiro elemento da moral, o espírito da disciplina. Para ele, a criança possui dois estágios em seu desenvolvimento: um primeiro em que ela está inteiramente ligada à família e um segundo, em que a escola passa a ser também um forte agente influenciador do seu comportamento (1973, p.17). É justamente nesse segundo estágio que a educação moral assume uma importância fundamental na opinião de Durkheim. Seria esse o momento de se produzir na criança os fundamentos da moral que, "se após esse período ainda não tiverem sido suficientemente empregados, nunca mais o serão

[28] Por autoridade, Durkheim entende a "influência que nos impõe todo o poder da moral que reconhecemos como superior a nós". Émile DURKHEIM, *Moral education*, p.29).
[29] Heloísa R. FERNANDES, *Sintoma social dominante e moralização infantil*, 1994.

com satisfatória eficiência". Mas, pelo contrário, se a criança tiver tido a oportunidade de apreender os fundamentos da moral, só restará à educação, a partir daí, "refinar sensibilidades e apurar a inteligência" (1973, p.18).

O papel que se busca fixar previamente para a criança é o de um ser puro, onde a moral há de constituir-se como todo um fundamento que oriente o comportamento do indivíduo e, por conseqüência, de toda uma sociedade. Aos educadores, essas idéias constituem crenças que convergem para uma expectativa de atuação profissional voltada para uma educação de valores. A educação por esse princípio pode ser imaginada como uma prática de objetivo moral, seu fundamento seria essencialmente o da ascese[30]. Nesse teatro da moralidade, os personagens são imbuídos dos papéis da boa conduta. Os princípios morais são os elementos que devem caracterizar as personalidades e os desejos, o que faz de toda a ação dramática, um conjunto previsível de condutas. Os comportamentos desviantes, as muitas formas de espontaneidade que vão surgindo no desenrolar do próprio espetáculo, para o bem de uma caracterização indelével do personagem, precisam ser minimizadas ou eliminadas. As punições, a disciplina e, de modo mais amplo, a aplicação insistente de regras, são tentativas de reforçar-se sempre o mesmo personagem, evitando-se que outros ganhem cena[31]. A fixidez da regra e da moral é um dispositivo de segurança contra toda forma revolucionária de pensamento que possa por em prova a competência e a validade do ensino como ele está e de quem assim o defende.

Para que os alunos sejam, nesse espetáculo, personagens consoantes dessa moralidade, é preciso que um programa político seja idealizado para conter todos os desejos em si e, por conseguinte, educá-los. Esse programa que pode ser pedagógico, disciplinar e (ou) estético, terá a função de oferecer aos alunos todo um conjunto expressivo de valores que orientem as concepções destes personagens sobre seu próprio espaço cênico que é a escola e, por extensão, do mundo simbólico que ela representa.

---

[30] Ascese: exercício prático que leva à efetiva realização da virtude, à plenitude da vida moral.

[31] Podemos lembrar novamente de Durkheim, para quem todo comportamento se ajusta a regras preestabelecidas e tem a conduta predeterminada ao ato. Nesse entendimento o domínio da moral é o domínio do dever, que prescreve o comportamento. A um sistema de regras de ação que prescreve a conduta do

Em Siena, Itália, século XIV, temos um exemplo que pode ser entendido como um grande manifesto político na história da arte ocidental e que tem a ascese como sua grande representação. São os afrescos do Pallazo Publico, pintados por Ambrogio Lorenzetti. Nessas pinturas, sobretudo nos painéis das paredes da "Sala dei Nove", encontram-se as alegorias do bom e do mau governo e os efeitos do bom e do mau governo. O que vemos aí é um programa visual orientado para a moralização laica de uma sociedade. Lorenzetti, partidário da política republicana em detrimento da hegemonia monárquica que ainda dominava grande parte da Europa, acreditava que sustentar tal posição lhe obrigava a expor a imagem do valor dessa política, pois até então, ninguém o havia feito de maneira totalmente satisfatória seja em favor da monarquia, seja em favor da república. Starn (1996) e, sobretudo, Almeida (1999), observam o programa visual político contido nessa obra, observações que apresento a seguir[32].

Nesses afrescos, a alegoria de um bom governo, republicano e organizado é contraposta a um modelo caótico, representado pelos Vícios e pelas mazelas da falta de Virtudes. O painel do bom governo é representado centralmente pelo "Bem Comum" que tem seu correspondente no mau governo, representado pela figura demoníaca da "Tirania".

As Virtudes são as imagens que, desde há muito, habitam o pensamento social enquanto símbolos da vontade e da prática do bem. Um bem que é simbolicamente construído, representando a ordem moral e os desejos dos que detém o poder. Em cada sociedade, ou ao longo dos momentos históricos, as Virtudes acumulam semelhanças e diferenças, as quais sempre representam o pensamento social dominante, em termos dos quais é construída a rede de significados que orientam o pensamento e a vida.

> *Trocas e sobreposições de máscaras virtuosas e viciosas acontecerão sempre, multiplicar-se-ão, poderão ser inúmeras,*

---

indivíduo em sua sociedade, Durkheim deu o nome de "moralidade". Émile DURKHEIM, *Moral education*, p.24.

[32] Também me valho de observações das aulas de Pedagogia da Imagem, ministradas pelo próprio professor Milton José de Almeida no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, ano de 1997, e de anotações que pude realizar em visita ao *Pallazo Publico*, Siena, no ano de 1998.

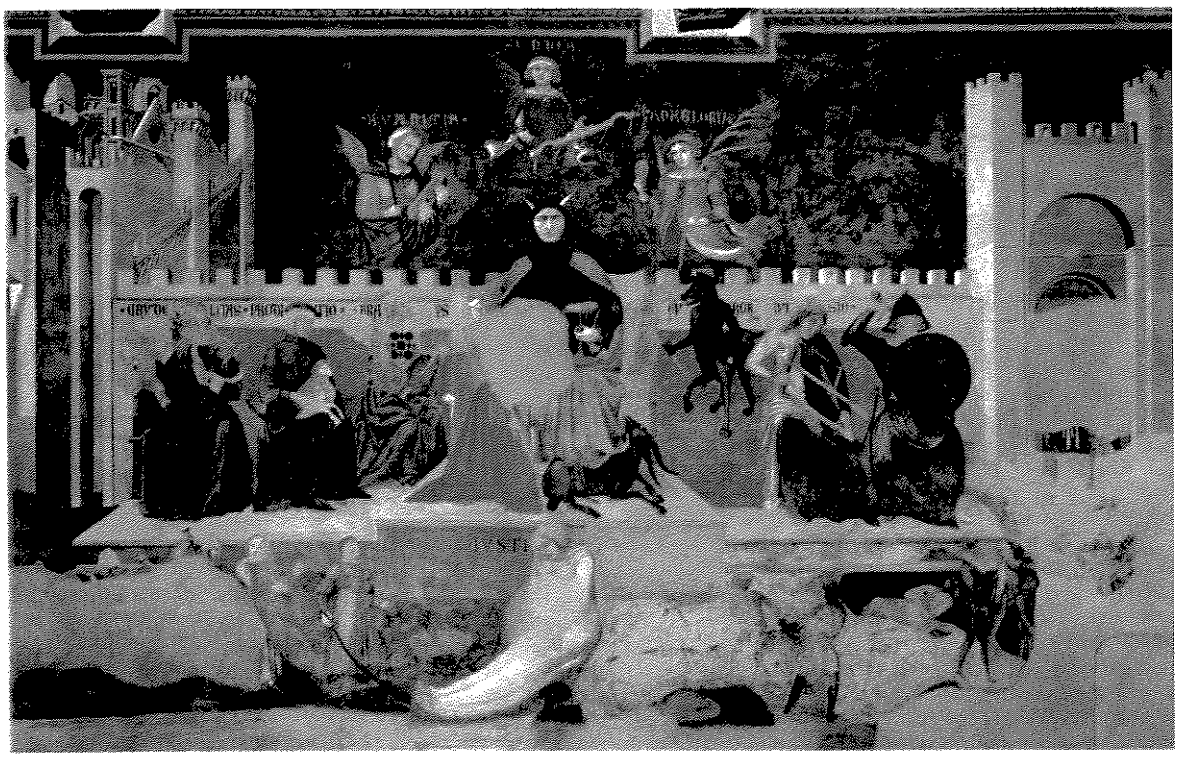
outras surgirão, sempre que algum poder assumir e começar a construção de seu mito, e de sua genealogia. Hoje, teríamos Virtudes como a Competência, a Objetividade, a Especialidade, o Consenso, a Vontade Política, e Vícios, como, a Incompetência, a Divergência, a Desobediência. Talvez hoje, a Honestidade seja um Vício, também. E aparecem como imagens agentes, fantásticas, inesquecíveis, em novelas, publicidade, cinema, manuais de administração... (Almeida, 1999, p.99-100.).

Nas pinturas de Lorenzetti, o "Bem Comum" veste as cores de Siena e carrega um escudo com um desenho da Virgem Maria. A corte que o cerca é formada pela Esperança, Caridade, Fé, Coragem, Prudência, Magnanimidade, Temperança, Sabedoria, Justiça, Harmonia e Paz. Todas essas virtudes são as condições que sustentam o bem comum. Na política, religião ou educação o processo de moralização é sempre baseado na presença das virtudes e no conjunto de práticas realizadas para alcançá-las.

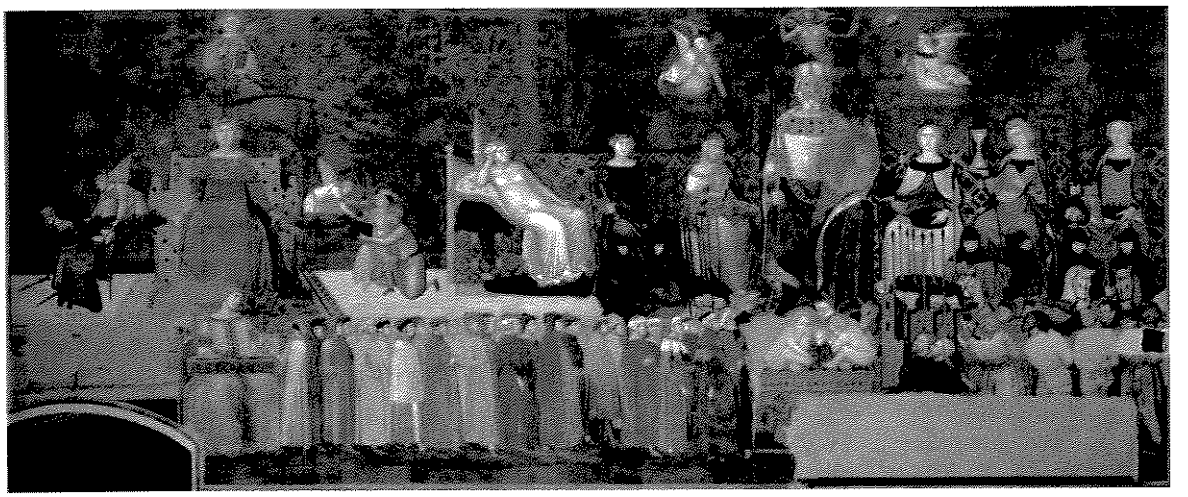
O bom cristão, o cidadão consciente ou aluno exemplar são os indivíduos virtuosos e as instituições são as representantes diretas do processo de moralização. Tais espaços públicos são, assim, uma espécie de anteprojeto moral da sociedade como observara Almeida (1999).

A figura da Tirania, por sua vez, é a própria encarnação demoníaca. Sua imagem estabelece um claro maniqueísmo com o "Bem Comum". Os efeitos dos governos opostos revelam o Bem e o Mal absoluto. A corte que cerca a imagem satânica da Tirania é formada pela Fraude, Engano e Crueldade (vícios de conspiração) à sua direita, pelo Furor, Discórdia e Guerra (vícios da violência) à esquerda e pela Avareza, Soberba e Vaidade acima. Abaixo dessa corte, aparece a Justiça, amarrada, debilitada e sem sua coroa. O aprisionamento da Justiça para Starn (1996, p.50), constitui um fio condutor de todo o ciclo e, de maneira mais ampla, do discurso republicano em geral.

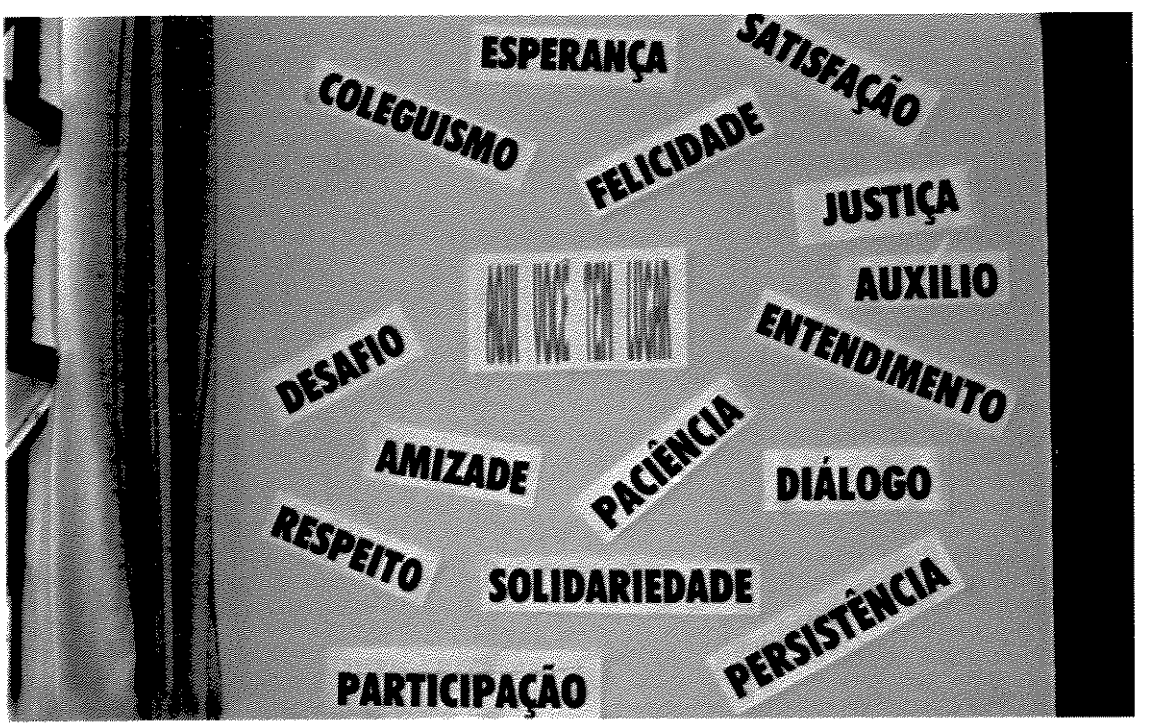
Na escola, a disciplina é também, por sua vez, uma forma de se tentar evitar os vícios da violência e da conspiração. A educação moral, como nos



A corte da tirania – 1340
Abogio Lorenzetti
Afresco



Alegoria do Bom Governo – 1340
Ambrogio Lorenzetti
Afresco



Trabalho Escolar (painel da sala de uma das escolas visitadas) – 1998
Odilon José Roble
Fotografia

conceitos de Durkheim e em todo o conjunto de preceitos morais da "Ordem"[33] que ainda são bastantes significativos, faz parte das doutrinas pelas quais busca-se afastar todo o mal que as atitudes desregradas e os vícios podem levantar contra a justiça e a paz. Todo o esforço educacional deve convergir, assim, para a plenitude moral, para a representação e conservação da "Ordem".

A linha dramática nesse caso não pode deixar de sentir todo o peso dessa moralização, desse discurso das virtudes e dos vícios. Ao se fazer representar nessa peça, o professor atende, em algum grau, e não necessariamente em plena consciência, a uma ação moralizadora. Condição, por vezes, suficiente para a configuração da angústia que pode se projetar tanto em austeridade como em puro desespero frente à impossibilidade de suas tarefas. Essa perturbação, a meu ver, deve ser entendida como um dos principais constituintes do perfil e do conflito desse personagem, sobretudo em tempos nos quais a figura do educador deixou de imperar como a do detentor máximo do conhecimento para associar-se a de um profissional mal remunerado e que, a revolta medíocre do pequeno burguês moderno insiste em menosprezar[34].

A evolução tecnológica que confere novas formas de tratamento da informação, a velocidade e estética típica desse universo que já citei anteriormente, criaram um novo fenômeno de aprendizado que converge para muitas confusões conceituais. A habilidade considerável de jovens e crianças em manipular os meios tecnológicos de informação e, especialmente, o contraste dessa habilidade com a dificuldade de certos adultos em adequarem-se a esses novos equipamentos e padrões, levam a uma falsa crença vulgar e entusiástica de que as novas gerações deram um salto qualitativo na ordem do conhecimento humano. Há de se observar que a habilidade de operar meios, embora importante e, em certos casos, essencial, nunca foi e ainda não é, estância final do conhecimento. A exaltação das habilidades operacionais das crianças nesse terreno, por vezes, faz com que sejam

---

[33] Utilizo-me aqui da idéia de ordem não enquanto sinônimo de organização, que pode ser flexivel e atender a formas diversas de pensamento, inclusive divergentes, mas refiro-me a uma noção mais completa e hermética, na qual a Ordem (e, por isso, refiro-me a ela com letra maiúscula) é uma entidade autônoma, um ideal que se sustenta por si e que não estabelece comunicação com o meio pela sua própria natureza previamente definida.

[34] É nesse sentido que Olavo de Carvalho em ensaio para a revista Bravo! (Janeiro de 2000, n.° 28, pp.27-28), identifica como debatedor idiota aquele menino inteligente ao qual incutiram, desde pequeno, uma ideologia

Capa da revista Veja
16 de Dezembro de 1998

desprezados conteúdos clássicos sem os quais jamais tais habilidades poderão ser bem aproveitadas. Ainda mais grave é a suposição de que tais habilidades serão suficientes para que a criança desvende, sozinha, tudo o que desejar.

A autonomia, faculdade que precede cada vez mais a outros tantos adjetivos e obrigações, muito desejada e valorizada atualmente, é um direito que, pela precocidade com que vem sendo concedido, acaba por suprimir tudo o que representa obstáculo para o livre arbítrio. Vejamos, por exemplo, a contradição que Snyders (1993, pp.115-116) nos apresenta e notemos o papel do professor que, assim representado, transcende ao menosprezo, não sucumbindo ao desejo mais arrogante e imediato de superação:

> *Diz-se freqüentemente que a escola tem por finalidade negar a si própria, suprimir-se, a fim de criar um adulto "livre", sem mestre. (...) Com isso, chega-se mesmo a afirmar que a escola, seus mestres e suas obrigações são necessariamente contrários à verdadeira aquisição do saber e ao crescimento dos alunos. O tempo escolar seria o oposto da idade adulta, a criança submissa seria o oposto do adulto autônomo. E, sob formas diversas, teceremos comentários a partir da frase final de Nourritures Terrestres [Os Frutos da Terra]: "Natanael, agora, jogue meu livro fora".*[35] *Na realidade, porém, a esperança de Gide e, de uma maneira mais genérica, a esperança e o papel do educador são que Natanael procure outros livros, livros do mesmo nível, de alto nível; que não se contente com a publicidade que o cerca, com o conforto que o cerca, com os prazeres fáceis, imediatos e egoístas: o discípulo se livra da submissão àquele mestre, mas para atingir a altura dos mestres. E se Natanael se deixasse levar pelas pequenas modas sucessivas, Gide ficaria convencido de que seus esforços educativos fracassaram. Gostaria de dizer*

---

de rebelde posudo, que o faz pensar que é sempre mais bonito humilhar um professor do que aprender com ele.

[35] Cf. André Gide apud Georges SNYDERS. *Alunos felizes*, pp.115-116.

principalmente que o adulto nunca prescinde de mestres: ele se fia num determinado jornal, confia-se a determinada Igreja, adere à determinada corrente de sua época, inclusive o ceticismo, o indiferentismo e a abstenção, que são posições tão nítidas quanto as outras. Não há dúvida de que ele pode criticar as empreitadas às quais se presta; mas o aluno, por sua vez, também não deixa de fazê-lo. Ele pode escolher, abandonar, mudar, esforçar-se para unir e até mesmo misturar várias influências, matizando-as. Isso é importante, sem dúvida, mas durante todo o tempo em que ele confia-se a determinada fonte de informação ou de direção, está tendo um mestre. (...) A escola, não para prescindir de mestres, mas para se preparar a fim de melhor escolher os mestres voluntários da maturidade.

Mas também o aluno há de sentir o peso das obrigações nesse espetáculo. Ele também sofrerá a angústia de não estar em ressonância com muitos dos métodos e conteúdos que lhe são impingidos. Lembremo-nos ainda de Snyders (1993, p.101):

Quem duvida que a nossa escola seja lugar de cumprir obrigações? O aluno não escolhe nem os seus professores, nem os colegas, nem tampouco as modalidades de vida com eles. Não escolhe o que se estuda, nem a maneira pela qual se estuda, os programas e os horários são impostos. É o domínio do "dever"; autoridades nos vigiam para que nos conformemos às ordens. Decorrem daí duas modalidades particularmente escolares de obrigação: o aluno deve prolongar o ensino em aplicações pessoais - responder, executar os exercícios correspondentes etc. - e tem que se submeter a avaliações, a julgamentos e, de maneira quase garantida, a comparações com os outros. Na maioria das vezes, seu trabalho e sua performance são corrigidos, isto é,

confrontados com um modelo que passa a ser, na verdade, obrigatório.

Ao entrar nos domínios da escola, no espaço cênico desse espetáculo, o aluno vem vestido de suas idéias sobre "o mundo da escola", trazendo consigo todos seus "pré-conceitos". Daí a afirmar que ele se comporte como um ator que representa um mesmo papel todo o tempo, esquecendo-se do que ele é "lá fora", seria um exercício leviano. Mesmo os atores (ao menos os bons atores!) não se esquecem de quem são, dando personalidade peculiar aos seus personagens. Toda a experiência de vida do aluno, sua família, amigos e tudo de fato que lhe deu significado até hoje, há de contribuir para a formação da personalidade desse que agora é um personagem/aluno.

Tanto em termos de preconceitos como de imagens vulgares[36], a escola parece ao aluno como uma cena de obrigações a serem cumpridas. O poder institucional da escola, que já foi mais severo mas que ainda é um símbolo de rigor, coíbe os primeiros gestos de rebeldia, inconformismo ou simples discordância. Alguns alunos encontram meios de resistir à repressão que sofrem e buscam dominar os meios de colocação dos seus pontos de vista frente à autoridade e ao poder da escola. São os exemplos do que se costuma classificar como "alunos atrevidos".[37]

O personagem que o educador costuma representar aos olhos da criança pode estar associado como, primeiramente, um adulto, sob o qual ela freqüentemente é influenciada; mais que isso, é um adulto "estranho" (não familiar a princípio) e com um propósito claro, objetivo em relação a ela. O aluno reconhece o projeto do educador e percebe que está incluído nele. Sua cooperação nesse projeto é elemento chave.

---

[36] Refiro-me a imagens próprias do ideário mais comum, ou seja, as primeiras imagens que, em geral, vêm à mente quando pensamos em algo e o uso exagerado dessas imagens superficiais.

[37] Nas conversas que tive com os educadores das escolas visitadas, ao perguntar-lhes coisas associadas aos papéis dos alunos, freqüentemente eles identificavam dois tipos bem claros: o disciplinado que coopera e tem êxito escolar e o indisciplinado que é o contrário do primeiro. Um terceiro tipo, o mais incômodo, seria formado por alunos classificados como petulantes, ousados, atrevidos ou insolentes e são aqueles que discordam de tudo, não se encaixam no sistema e, contudo, demonstram inteligência e até disposição para certas coisas. Ao mencioná-los aqui não quero também eu incorrer no clichê de evocá-los como originalidade inestimável à qual a escola não compreende.

Inicia-se aqui uma ação dramática e estratégica. A cooperação, idealizada no projeto educacional, ganha forma como discurso de poder. A falta dela e os meios coercitivos para obtê-la são expressões de poder e contra-poder de alunos e professores, respectivamente. Pela mesma razão, o aluno que sempre coopera pode ser visto como bom aluno pelos professores e, "puxa-saco" pelos colegas.[38] A conclusão precedente, embora empírica e vulgar é a demonstração maior de uma tensão existencial na relação professor-aluno e entre alunos, núcleo dramático inevitável desse espetáculo da escola.

A moral que estamos agora reconhecendo não é mais aquela considerada válida para a instituição, mas para os grupos que a formam. No interior de cada um desses grupos, uma reunião de significados valorizados e combinados de modo a compor um conjunto de possíveis condutas peculiares, pode ser entendido como a moral do grupo. Cada um dos indivíduos que compõem tal grupo, tanto se expressa pela sua capacidade individual em fazê-lo como, em algum grau, atende aos apelos e valores dessa moral.

Mas a pergunta que retomo, lembrando-me das conclusões que tracei sobre os alunos, personagens do "bom aluno", do "mau aluno" e do "aluno atrevido" é a seguinte: não terá a escola sucumbido a um exagerado pragmatismo? Os concursos vestibulares, o mercado de trabalho, o domínio das novas tecnologias, são imagens que foram somando-se em prol de uma escola voltada para a eficiência, característica cujos desvios mais altaneiros podem representar perda de precioso tempo. Nessa idéia de "perda de tempo" foi-se incluindo as atividades corporais, as artes, a filosofia, as atividades livres. Muitos alunos, que não respondiam bem às disciplinas mais tradicionais, acabavam revelando êxito nesses campos e, assim, puderam inaugurar um debate sobre a necessidade da escola em também valorizá-los e oferecer-lhes espaços para o desenvolvimento dos seus interesses.

As sombras da moral são esse conjunto indelével de significados que, embora não estejam sempre na consciência, em segundo plano aparecem para

[38] "O bom aluno é capaz de despertar na classe uma vida calorosa, de responder aos desejos de sociabilidade dos colegas com a mesma felicidade com que responde às perguntas dos professores?" George SNYDERS, *Alunos felizes*, p.71.

conduzir ou influenciar a ação de forma indireta. O que constitui os papéis dos personagens nesse espetáculo, exemplo do que são essas sombras, é o caráter de transitoriedade que a eles se aplica. O sentido coletivo de existência, a vida em comum, o sentido no outro, para além do individualismo, são aspectos que representam a essência no espetáculo da escola, pois, tal espetáculo só pode mesmo ser entendido em seu sentido coletivo. A escola faz-se junto e esse é o seu espetáculo. Os personagens, assim, remetem-nos à idéia de "*persona*" – da "máscara que pode ser mutável e que se integra, sobretudo, em uma variedade de cenas, de situações que só valem porque representadas em conjunto" (Maffesoli, 1987, p.15).

É certo que uma observação mais cética sobre tal forma de se entender as posições sociais ou mesmo psicológicas de alunos e professores, pode duvidar dessa mobilidade dos papéis. Mas o contrário disso pode ser o hábito, muito comum, de se construir tipos[39], imaginando personagens planos e, na ânsia de atribuir-lhes um potencial de vida individual ou um estereótipo social, extraí-los do caldo de sentimentos, símbolos e significados culturais que emaranham e dão corpo à vida em seu sentido amplo e coletivo. Leiamos Maffesoli (1987, p.15):

> *Com efeito, enquanto a lógica individualista se apoia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a pessoa (persona) só existe na relação com o outro. Fazendo a sociologia de alguns autores modernos (Faulkner, T. Mann), Gilbert Durand fala, a propósito, de uma "potência de impessoalidade" que não permite existir senão no "espírito dos outros". Tal perspectiva nos obriga a superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto que fundamenta toda a filosofia burguesa. A ênfase incide, então, muito mais sobre o que une do que sobre o que separa. Não se trata mais da história que construo, contratualmente associado a outros indivíduos racionais, mas de um mito do qual participo.*

[39] Tipo é o "personagem convencional que possui características físicas, fisiológicas ou morais comuns conhecidas de antemão pelo público e constantes durante toda a peça". Patrice PAVIS, *Dicionário de teatro*, p.410.

Podem existir heróis, santos, figuras emblemáticas, mas eles são, de certa maneira, tipos ideais, "formas" vazias, matrizes que permitem a qualquer um reconhecer-se e comungar com os outros. Dioniso, D. Juan, o santo cristão ou o herói grego, poderíamos desfiar infinitamente as figuras míticas, os tipos sociais que permitem uma estética comum e que servem de receptáculo à expressão do nós. A multiplicidade, em tal ou qual emblema, favorece, infalivelmente a emergência de um forte sentimento coletivo.

Se mantivermos a idéia da escola enquanto espaço partilhado, torna-se óbvio que o espetáculo que ela vive tem seus personagens mergulhados nessa ânsia de construção coletiva, de representação pública dos papéis e das imagens que representam o espectro mais amplo da cultura. A moral é um dos elementos que imprimem sua sombra sobre os personagens, guiando papéis, sugerindo ações e representações. Outros tantos elementos estão presentes nessa substância, atendendo às mais diversas ordens do pensamento e da cultura humana. Extraí dela, tendo a escola como palco, o elemento moral e seu discurso sobre os vícios e as virtudes, suas implicações pedagógicas das quais a disciplina é conseqüência e lembrei-me de Durkheim como um grande representante dessa forma de pensamento para educação. De igual maneira, ou seja, com base nos mesmos pressupostos de transitoriedade que me permitem observar influências nos papéis dos personagens do espetáculo na escola, quero observar agora outras sombras. Sombras que não vêm do passado, mas do presente/futuro, construções e projeções do espaço escolar, do palco e dos sentimentos que alimentam essa comunidade emocional que é a escola. Desejo observar um fenômeno marcante dos nossos dias: o fenômeno do consumo. Tentemos observar um pouco da sua influência nos papéis dos personagens desse espetáculo.

Sombras do consumo

Anteriormente, ao fazer algumas reflexões sobre o tempo do espetáculo, o tempo dos nossos dias, citei uma cena em que os personagens estariam unindo seus papéis, imbuindo-se de um sentimento comum. Essa seria a cena do consumo, pelo consumo, pela união por meio do mercado, por suas idéias e seu culto. Nessa cena, professores e alunos estariam ligados por interesses que penetram no âmago de toda uma comunidade.

Podemos observar que toda uma estética é construída com base no contexto precedente. O gesto do consumo, gesto que será assumido pelos personagens, é um conjunto frívolo de movimentos. Traz em si a reprodução daquilo que é imediato, fácil e descartável. Uma pincelada sem sentido em um quadro já poluído de imagens. As intervenções do consumo não se apropriam ou contemplam; utilizam. E o corpo, nessa cena, é instrumento de passagem. Nada retém e, para tanto, os gestos descartam repetidamente. A ausência não deixa de ser uma opção estética que se mostra pelo vácuo das constantes substituições dos supérfluos. O modelo para tudo é a imagem publicitária que vem antes da coisa em si e, em muitos casos, chega a substituí-la. A cena do consumo supõe o produto, o modelo, a propaganda, a imagem, não prescindindo, necessariamente, de sua presença concreta.

Tenho citado freqüentemente o produto e tratado o mesmo como certo fetiche da sociedade moderna. No entanto, é preciso agora entender o produto não necessariamente como objeto real, como existência física concreta, mas como um conceito anônimo, altamente transitável e efêmero. Tentemos entendê-lo dessa maneira, recorrendo ao que diz Argan (1996, p.581):

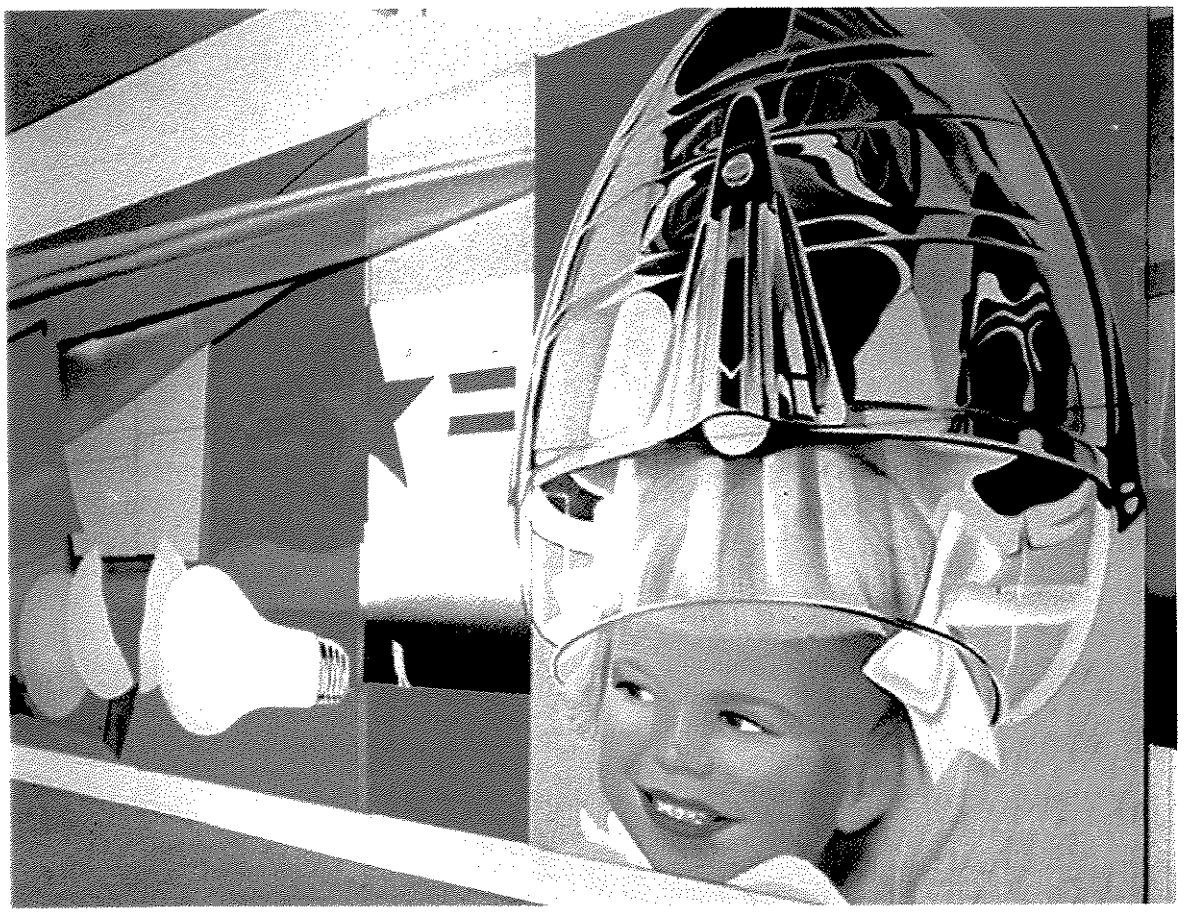
> *Nas últimas décadas, houve um salto no nível tecnológico: foi o que colocou em crise a arte como ciência dos objetos-modelo. Tal como um século antes, quando se iniciara a crise, havia-se passado da tecnologia dos objetos (o artesanato) para a tecnologia dos produtos (a indústria), com a chamada "Segunda*

revolução industrial" passou-se da tecnologia dos produtos para a tecnologia dos circuitos; mais exatamente, para a tecnologia da informação. O produto já não é o fim, mas apenas um fator no movimento da gigantesca massa de consumo. (...) A coisa foi substituída por sua imagem; a imagem é frágil gasta-se logo; as pessoas se acostumaram a se desfazer de coisas que ainda podiam servir, mas cuja imagem tornava-se insuportavelmente batida. Descobriu-se que o consumo psicológico era infinitamente mais rápido do que o consumo objetivo.

O produto-imagem regozija-se por fazer milionários de um dia para o outro sem que estes saiam de casa ou produzam qualquer objeto. O universo virtual, em seu estreito vínculo com o consumo, é o protótipo vulgar da noção contemporânea de criatividade engajada ao mercado.

O que decorre dessa forma de pensar é a crença de que tudo pode ser tomado enquanto produto e a vida como uma projeção do mercado (a escola, por essa lógica, seria o simulacro desse mercado). Debruça-se sempre, sobre os personagens do nosso espetáculo, essa enorme fé de que a vida pode ser experimentada e explicada pelas leis econômicas. A partir daí todo tipo de confusão é possível quando se trata de mercantilizar as ações e os desejos. E até mesmo a arte, enquanto exemplo, pode ver-se perdida no mundo do consumo. O conceito de obra de arte confunde-se corriqueiramente com o que pode ser chamado de produto artístico. Esse produto parece tentar situar-se entre duas contradições ou dois paradoxos. Por um lado, a tendência da imaginação criadora que anseia pela obra original, pelo desafio do novo e pela expressividade. De outro, a ânsia pelo lucro fácil que dá repercussão e aceitabilidade imediata do objeto, banalizado enquanto produto de consumo.

O público consumidor dessa arte frívola é aquele que acaba por importar-se menos com a obra de arte do que com o *status* que ela pode lhe conferir. Em um país como o nosso, a inutilidade pode sempre ser tomada, estupidamente, como sinal de poder econômico e a arte de consumo, ser exibida como um símbolo dest poder. É o que podemos identificar como a expressão de um



F.III (detalhe) – 1965
James Rosenquest
Pintura sobre parede

cinismo estético que dá sentido à frase de Oscar Wilde: "Cínico é aquele que sabe o preço das coisas mas não sabe o valor de nada".

Pela promessa de diferenciação e conquista, o consumo multiplica marcas e unifica pensamentos. As pessoas usam roupas muito diferentes e pensam as mesmas coisas, comem e bebem aromas diversos para perceberem o mesmo enquanto experimentam seu corpo sumir frente à incapacidade de sentir mais que o imediato. A banalidade fria da estética de consumo dá voz aos personagens de modo uníssono. Faz do corpo, um fantoche menos importante dos que as coisas materiais que ele rodeia, como nas obras de George Segal. Sua retórica é, quase sempre, ventríloqua.

Claro que, tanto pessoas diferentes influenciam-se em graus diferentes por essa estética, como os vários espaços oferecem experiências e hábitos variados. Cada grupo sabe operar tal estética dentro dos limites de validade para seu código interno. Cada palco narra essa estética com seus próprios contornos. Penso em uma estética que amplia seus domínios e influencia o pensamento dos personagens desse espetáculo que observo, assim como o programa visual que dele ocorre. Esse programa é a própria experiência estética da escola que se torna intrínseca ao espaço, colaborando na construção coletiva de idéias e sentimentos.

Os alunos, jovens atores desse espetáculo, acabam por inclinar-se, com bastante freqüência, ao arsenal de apelos de consumo vindos da mídia. O desapego aos brinquedos e brincadeiras construídas, na substituição dos mesmos pela mercadoria já pronta é um dos exemplos das vitórias observáveis desse chamamento mercadológico. O personagem que essa criança muitas vezes vem a representar é uma figura da imobilidade. A espera constante das coisas que se explicam por si. A preguiça frente a tudo aquilo que obrigue razoável esforço para obtenção.

O aluno/personagem típico dessa cena é o que espera, não por paciência mas, por apatia. Em muitos níveis, em muitos gestos, ele condicionou-se a "deixar para depois". Assim "resolveram-se", inúmeras vezes, suas dificuldades e assim, o desafio do conhecimento, pode não ser nem atraente nem, tampouco, desafiador. O conjunto de produtos que atende a escola hoje, como informatizações, apostilas diversas, projetos sobre estudo do meio, é um conjunto

Jonh Chamberlain ao trabalho – 1965
George Segal
Molde em gesso (tamanho natural) e escultura em metal esmaltado de carrocerias prensadas

imensamente maior que outrora, e o seu fim é constantemente conduzido pelo ideal de mercado que o fez nascer. É assim que o conhecimento e a sensibilidade podem ser julgados em parâmetros de ordem onde o que interessa é eliminar processos complexos, suprimir dificuldades, ignorar aquilo que se aprofunda sem certeza dos ganhos, economizar esforço. Nem sempre deve ser assim em educação, como também em arte. E, pensando em um espetáculo, logo afirmaríamos o quão frívola seria uma peça que poupasse emoções e que fosse puramente objetiva, econômica, superficial.

Não quero excluir idéias óbvias de que a escola tem conteúdos a ensinar, metas a cumprir, obrigações a seguir. Também me parece que ela lida com crianças que estão desenvolvendo sua sensibilidade, sua percepção e seu sentido estético e, por essa razão, o pluralismo de experiências talvez possa contribuir para a educação dessa sensibilidade criando, quem sabe, personagens mais autônomos. Personagens que tenham capacidade de conferir a esse espetáculo uma tensão criadora, um desejo pela sensibilidade que ultrapasse os limites cercados pelos produtos e pelos apelos fáceis. Afinal, a escola pode ser também um espaço de resistência, um palco de novos anseios e até, quem sabe, a construção estética de novos olhares.

Mas e os professores? Que comentários podemos traçar com relação ao seu papel se pensarmos nas tais luzes que o consumo lhes impinge? Na verdade, praticamente os mesmos. Na cena do consumo, como já salientei, os papéis se confundem e todo o esforço criador é em prol de um único movimento, de um único personagem: o consumidor.

O mundo do trabalho, da produção e do mercado é envolto em uma estética que converte a sensibilidade em uma espécie de "percepção utilitária".[40] Todo objeto ou ação deve atender a uma utilidade.[41] A beleza, assim, é uma qualidade indireta, produzida a partir da serventia do produto, da sua relação com outros objetos e mercadorias. Para esse universo de desejos apoiados nas

[40] "Na percepção utilitária o 'ser' do objeto reside em suas relações com outros e com atos humanos (caneta-escrever-papel; cinzeiro-cinzas-cigarro). Enquanto que, na percepção estética, o ser do objeto é o seu próprio aparecer". João Francisco DUARTE JÚNIOR., *Por que arte-educação?*, p.59.

perspectivas de sucesso econômico, os jargões da felicidade contemporânea estão no campo da autopromoção e da competição de mercado. Todo o objetivo escolar acaba por ser minimizado em jargões tais como "preparar o aluno para o vestibular", "educar para uma realidade de mercado" ou "introduzi-lo no universo profissional".

A escola enquanto instituição autônoma tem suas funções e desejos. O dever de educar deve ser o mais evidente deles, levando-nos para uma interpretação muito mais radical, em que o caminho do conhecimento possa desfazer relações de causa e efeito, de começo, meio e fim ou do simples ao complexo. Esse caminho do conhecimento pode, inclusive, valer-se de novas estéticas a serem discutidas e experimentadas.

O espetáculo da escola, quando atende a esses apelos, quando mergulha nessa cena, captando as luzes do consumo, tem os papéis dos personagens alterados e, por assim dizer, "dublados". Os jargões passam a dominar a fala desses personagens. O clarão dessa cena ofusca os personagens fazendo com que eles enxerguem menos, mesmo tendo a impressão de melhores condições para a visão. Poderíamos aí inscrever o mito do progresso, a convicção tecnológica, o paradigma de ciência ou a fé na indústria e na era da informação. Poderíamos ir para muitas origens mas eu insisto na imagem do espetáculo pois ela pode conter muitas destas origens. Ela é a representação de um modelo de sociedade, o exercício *in loco* das sensibilidades e das emoções.

As luzes dessa cena, ironicamente, produziram muitos dos mesmos resultados que as sombras da moral. Em cada escola, em cada palco desse espetáculo, habitam tanto uma como outra forma. Os papéis dos personagens são bastante influenciados por essas formas e o espetáculo, como um todo, deixa perguntas sobre a personalidade e o desejo da escola. Nem a moral conduziu-a para um campo da obrigação e do dever absolutos, nem o consumo efetivou o projeto de liberdade pregado. A escola ainda é um teatro aberto, um enredo em constante

[41] O eterno conflito entre o útil e o agradável, que até mesmo SCHILLER, *Educação estética do homem*, p.26, quis salientar em sua filosofia estética: "A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuadas por todos os talentos".

construção/destruição. A arte é um elemento vivo assim como a escola. Sentir a vida pela arte pode até representar um exercício cíclico de se produzir arte na vida.

Conclusões

Se fui impelido a iniciar esse texto reservando cuidado para a profunda mobilidade dos termos de que iria me ocupar, sinto-me ainda menos à vontade, nesse momento, para chegar a conclusões que representem respostas definitivas ou comprobatórias de qualquer uma das situações que abordei. Quis situar-me em um universo complexo, não para esclarecê-lo, mas pela certeza que tenho de que essa complexidade representa os desdobramentos de um realidade humana mais ampla, aquela que vivemos em nosso tempo, no exercício dos dias.

Esse meu desejo de trazer a tensão que enxergo na escola revira meus sentimentos e minhas idéias, cruzando-se com aquilo de que me valho para entender o mundo e também com as minhas formas de atuação nesse mundo. Desse modo, eu que já há algum tempo estou envolvido com o universo estético do espetáculo, da criação coreográfica no caso e, também, com a educação, sinto que misturar esses elementos é um recurso que, para mim, torna-se bem menos estranho do que parece ser, a primeira vista, um estudo que faça tal cruzamento.

Fazer esse cruzamento, responder ao meu desejo de imaginar qual seria o discurso possível sobre a escola tomando-a como um espetáculo, é criar uma alegoria que, por sua natureza transitória e fragmentada, me permite romper com causalidades e com uma forma linear de entender a realidade. Esse modelo alegórico que criei foi posto à prova durante todo o texto, no entanto, não era meu desejo comprovar sua validade mas, ainda valendo-me do referencial do teatro, ensaiar o meu tema. O ensaio consiste na aprendizagem do jogo cênico efetuado pelos atores e, nesse caso, ele se configurou como a procura do aprendizado de uma realidade. A cada etapa, o que fiz foi expor esse corpo de idéias que ia se construindo a uma nova reflexão vinda do cruzamento entre o que é pertencente à teoria do teatro e o que é próprio da escola. Em espanhol a palavra *ensayo* corresponde a "tentativa". É assim que a imaginação criadora vai construindo a obra e, nesse trabalho, obriga-me a ir colocando meu desejo à prova, ensaiando-o. Não se trata, evidentemente, da forma mais elementar de tentativa e erro mas,

justamente, de seu oposto, ou seja, da necessidade de se colocar o conhecimento como uma antevisão.

> *Se soubéssemos algo daquilo que se vai escrever, antes de fazê-lo, antes de escrever, nunca escreveríamos. Não ia valer a pena. Escrever significa tentar saber aquilo que se escreveria se fôssemos escrever – só se sabe depois – antes, é a pergunta mais perigosa que se pode fazer. Mas também a mais comum (Duras, 1994, p.48).*

Comecei por colocar em questão qual seria a estética desse espetáculo. Entendendo-a como um cimento que aglutina as múltiplas expressões da realidade, percebi a sua influência sobre o universo específico da escola e que, nesse local, o cruzamento de muitas estéticas compunham uma estética fruto desse cruzamento. A realidade que se apresenta é a do constante tráfego dessas estéticas, do choque entre seus antagonismos. Estabelece-se portanto o jogo. Esse que é um elemento essencial à cultura humana e que, no teatro, por meio do jogo cênico, dá corpo à própria capacidade de encenação das obras. No espetáculo da escola, todas as cenas que se vêem são fruto desses jogos que tem como substância a estética. Se é a estética uma capacidade de sentir em comum as regras para esses jogos são os significados que brotam dessa comunidade de sentimentos. Daí o florescimento incessante e voluptuoso que pode fazer da escola o espaço da fertilidade ou, também, amontoar camadas de desejos suprimidos e projetos irrealizados.

Como em um processo de criação teatral, estabeleci o tempo desse espetáculo, e isso conduziu-me para um olhar que teve que mergulhar no vertiginoso processo de aceleração pelo qual passa a comunicação, e que representa uma grande transformação cotidiana nesse final de século. Em todos os setores, as novas formas de linguagem baseadas nessa revolução vão redefinindo as expressões próprias de cada setor. Essa transformação cria um sentimento coletivo que pode ser entendido como uma estética contemporânea. Em muitos graus e por muitas vias essa estética vai entranhando a escola. Nesse ensaio, pareceu-me necessário então uma reflexão sobre o papel da tradição e, também, observar a

importância do discernimento entre o efêmero e o seu contrário. Mais que isso, pareceu-me que semelhante preocupação deveria pertencer à escola nos dias de hoje, cabendo a ela evitar que os modismos e as simplificações entusiásticas comprometam a importância do conhecimento estabelecido e, ao mesmo tempo, torne-se ela mesma capaz de estabelecer um diálogo enriquecedor com essas novas formas de conhecimento.

Para compreender o espaço desse espetáculo alegórico, caminhei com as lembranças de colégio de Edgar Allan Poe, percorri os corredores da minha própria memória, tentei elaborar minhas sensações frente aos espaços das escolas que visitei. Percebi como todos esses caminhos eram barrados por muros, compartimentos, regras. Nesse momento do ensaio a cena só ocorria pelo corpo. No jogo dramático, o tempo e o espaço vão se juntando, formando uma sólida relação, enquanto o corpo dá razão a esse complexo, determinando a sua existência. As formas de construção, regulação e ocupação do espaço são fundamentais à cena e o cruzamento desse universo com a escola revelaram-me quão o importante também o são em educação.

Por fim, os papéis dos personagens nesse espetáculo precisavam ser definidos, personagens estes que na escola eram representados por professores e alunos. Nesse ponto, a alegoria me levou, basicamente a duas origens. Uma ligada ao processo de moralização e outra ao de consumo. Tanto em uma como em outra, tentei distanciar-me de uma análise na qual eu me valesse de fatos situados em momentos históricos específicos ou que atendam a uma evolução do pensamento pedagógico. O que quis observar é que tais origens estão presentes e vivas na escola pois constituem, somadas a outros fatores, sua própria identidade e, ao mesmo tempo, uma espécie de tradução dos sentimentos que encontramos na própria sociedade que abriga essa escola. Cada uma das múltiplas relações em uma escola, a atuação cotidiana dos personagens é sempre em si, também um pequeno jogo. Estabelece os conflitos que, em conjunto, formam a complexa trama de significados que compõem essa alegoria, esse espetáculo.

Um hábito pouco cauteloso mas até um tanto comum é o do leitor que, seja por ânsia ou por curiosidade, lê as conclusões de um trabalho sem ter lido o que lhe precede. De fato, podemos concordar que no caso de um texto em que os

dados comprovam aquilo que a conclusão relata, o essencial do texto seria identificado mesmo nessa leitura parcial. Nesse trabalho, ao contrário, as conclusões não passam de um campo aberto. O âmago do trabalho está anterior a elas pois o espetáculo alegórico que chamei de meu ao longo do texto, na verdade não me pertence. O que quis realizar não passa do desafio de tentar criar as condições para um espetáculo que encontrará lugar, de fato, na memória de quem segue os caminhos dessa alegoria. Não se trata de empirismo vulgar, mas de um processo de expansão dos domínios dessa alegoria, um jogo de significados culturais que propiciam essa insólita comunicação entre memórias.

Como já tratei ao longo do texto, o drama diferencia-se da tragédia no sentido em que o primeiro caminha para uma solução, enquanto o segundo mantém-se na contradição. Esse espetáculo alegórico escolheu a segunda forma, assumindo seus riscos, imprecisões mas, também, sua capacidade imensamente superior de mergulhar nos conflitos da vida cotidiana e coletiva.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M.J. *Cinema – Arte da memória*. Campinas, Autores Associados, 1999.

ARGAN, G.C. *Arte Moderna*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

ARTAUD, A. *O teatro e seu duplo. São Paulo*. Max Limonad, 1984.

ASMANN,H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba, Unimep, 1993.

BACHELARD, G. *A água e os sonhos*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

BAUDELAIRE, C. *Flores do mal*. São Paulo, Ed. Abril, 1984.

_____. *Obras estéticas: filosofia da imaginação criadora*. Petrópolis, Vozes, 1993.

_____. *Escritos sobre arte*. São Paulo, Imaginário, 1998.

BAUMGARTEN, A.G. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Petrópolis, Vozes, 1993.

BENJAMIN,W. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

_____. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Vol. 1, São Paulo, Brasiliense, 1996.

BERNARD, T. *Perturbação*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

BRUNEL, P. *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro, José Olympio e Ed. da UnB, 1998.

COHEN, R. *A Performance como linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 1989.

DUARTE JR, J.F. *Por que arte-educação?* Campinas, Papirus, 1996.

DURAS, M. *Escrever*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

DURKHEIM, E. *L'Evolution pedagogique en France*. Paris, Université de France, 1969.

_____. *Moral Education*. New York, The Free Press, 1973.

_____. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

_____. *As regras do método sociológico*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1990.

FERNANDES, H.R. *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo, Edusp, 1994.

GAGNEBIN, J.M. *Walter Benjamin – Tudo é história*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo, Perspectiva, 1994.

GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, Vozes, 1995.

GOLDBERG, R. *Performance Art*. Singapura, Thames na Hudson, 1999.

GOMBRICH, E.H. *Tributos – Versión cultural de nuestras tradiciones*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

GUIMARÃES, A.M. *A dinâmica da violência escolar*. Campinas, Autores Associados, 1996.

HEGEL, G.W.F. *O belo na arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1980.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social*. São Paulo, Cortez, 1996.

MAFFESOLI, M. Rituel e la vie quotidienne comme fondements des histoires de vie. In: *Cahiers internationaux de sociologie*, Paris, V.69, pp.341-349, 1980.

_____. "A superação do indivíduo", in *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.12n _, pp.334-342, 1986.

_____. *O tempo da tribos*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

_____. *No fundo das aparências*. Petrópolis, Vozes, 1999.

MATOS, O.C.F. *Os arcanos do inteiramente outro: a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa, Instituto Piaget - *Revista Aprendizagem e Desenvolvimento*, Coleção Epistemologia e Sociedade, 1991.

_____. *Ciência com consciência*. São Paulo, Bertrand Brasil, 1996.

NIETZSCHE, F. "Assim falou Zaratustra", in *Obras Incompletas*, São Paulo, Ed. Abril, 1978.

PASOLINI, P.P. *Os jovens infelizes*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1999.

PEIXOTO, N.B. *Paisagens Urbanas*. São Paulo, Senac, 1996.

ROOB, A. *Alquimia e misticismo*. Lisboa, Taschen, 1997.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Cortez, 1997.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo, Iluminuras, 1995.

SNYDERS, G. *Alunos Felizes*. São Paulo, Paz e Terra, 1993.

STARN, R. *Ambrogio Lorenzetti, Pallazo Publico a Siena*. Torino, Societá Editrice Internazionale, 1996.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução a pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1995.

WEREBE, M.J.G. *30 Anos depois - Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo, Ática, 1994.