

Ensino para o Ensino das Artes: por uma práxis da desenformação docente¹

Teaching for Teaching Arts: by a praxis of teaching unmolding

Roberta Moratori
Ailton Pereira Morila

Resumo: Este artigo, ao caminhar em direção aos sentidos na-da formação docente, encontra em descaminhos a possibilidade de fazer sentido através de uma práxis da desenformação docente, sobretudo dos docentes das-nas Artes. O desenformar enquanto tirar da fôrma no desinformar convocando os sentidos em experimentações e estudos na perspectiva de ficcionar o real para poder pensá-lo, busca trazer funcionamento ao hífen da aprendizagem-ensino, da teoria-prática, do conteúdo-forma, do sensível-inteligível, conferindo o movimento em tempo-espaço necessário ao conhecer, para poder ignorar.

Palavras-chave: Formação Docente; Práxis Pedagógica; Experiência; Política-Estética; Arte-Educação.

Abstract: This article walk to the senses and the meaning in-of teachers formation, finds in waywardness the possibility to make sense through an *unmolding* praxis, specially the teachers of-in Arts. The *unmolding* while removing from the formwork, and while misinformation, calls the sense and the senses in experimentations and studies in the perspective to fiction the real reflecting about it, seeking to bring functioning to the hyphen of learning-teaching, theory-practice, content-form, of the sensitive-intelligible, instilling the movement in time-space needed to cognise, to be able to ignore.

Keywords: Teacher Formation; Pedagogical Praxis; Experience; Politics-Aesthetic; Art-Education.

O(s) Sentidos(s) da-na Formação Docente

o professor universitário
ensina a seus alunos
que a vida é distante
abstrata e fria
que se compõe e se forma
pelas fórmulas rigorosas
a jorrar na ponta da pena
dos cientistas
no fundo da sala e

¹ Este artigo é parte revisada e adaptada da dissertação de mestrado *O Fazer Tramático na Desenformação Docente: Experiências em Artes e Educação* apresentada ao Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica da UFES em 2020. A pesquisa, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, consistiu em refletir, investigar, testar e validar o *Fazer Tramático*, práxis pedagógica teatral, enquanto também possível práxis de desenformação docente, na formação docente em Artes, e através delas.



indiferente à conversa
um aluno se mata
com uma bala na cabeça
Na Universidade, Duarte Júnior.
...Porque cantar parece com não morrer
é igual a não se esquecer
que a vida é que tem razão...
Enquanto engoma a calça, Ednardo.

Na diligência para elucidarmos o(s) sentido(s) da-na formação docente iniciaremos com uma história, e como quase toda história, a que vamos agora contar posiciona-se entre o real e a ficção. Ignoramos o quando e onde aconteceu exatamente. Chegou-nos através da partilha em uma aula sobre o *olhar* na então alegre Porto Alegre, imagino que tenha mesmo ocorrido desde *el sur* do nosso gigantesco continente americano, na República Federativa do Brasil. Data provavelmente do início do século XXI. Nossa protagonista americana, latino-americana, cubana. De todo o possível incerto, o certo é que o acontecimento deu-se em um local onde havia um conglomerado, com suas devidas formalidades, daqueles que acreditam, ou querem acreditar, na necessidade do tudo saber (PEREIRA, 2009), ou ainda, do mais saber que rege o princípio da desigualdade (RANCIÈRE, 2018). Fato é que em alguma conferência, congresso, colóquio... alguém levantou-se na plateia e interpelou a palestrante - personagem principal desse enredo vinda do arquipélago cubano - sobre as exigências básicas para poder dar aulas em Cuba. Questionamento imediatamente aclarado na resposta: - Para ser professora em meu país é preciso conhecer bem o idioma, falado e escrito, e saber cantar. Ouviu-se um breve silêncio. Aquela - sucumbente ao sistema de ensino pertencente ao sistema deletério político-econômico capitalista aparentemente resignada a sua condição de padecimento do mal-estar docente descrito por Marcelo Ricardo Pereira (2009) -, que pensa/deseja tudo saber, destonou na plateia, irrompendo a quietude em sonoro deboche: - Então eu jamais poderia ser professora em Cuba porque eu não sei cantar. Disse esta última palavra agudizando a voz, em um quase ridicularizar-depreciar a si própria sem a percepção disso, desdenhando visivelmente daquela que precipitou-se como uma ilha inatingível aos seus sentidos. A insulana retrucou sinceramente incrédula: - E aqui você pode? Desta vez o silêncio foi mais duradouro, entre constrangimentos,



desejos de retaliação, risos e compadecimentos. Calando os pensamentos e coagulando os estranhamentos, o coordenador, da longa mesa coberta com elegante toalha, adornada com flores mortas, encerrou a sessão. Tímidos aplausos despontaram e tomaram corpo, ainda atônitos, os que ali presentes estavam levantaram-se e destinaram-se à saída pelos corredores, sem correr, caminhavam no *entre* espaço das cadeiras, no *entre* sentir-pensar, sensação de pesar, pensamento a clarejar.

Ao contar o conto, aumentando ou não um ou mais pontos, ficcionando o real para poder pensá-lo? (RANCIÈRE, 2009), terminamos a escritura e principiámos a ventura, donde cabe a boa sorte, o perigo, a ameaça, e o risco, ou quem sabe, desse *canto* de onde partimos exista encontro com o acaso. Do canto ao cantar. Qual, ou quais, o(s) sentido(s) do *cantar* para em Cuba poder ensinar?

De acordo com Ferreira (2000, p.270) ensinar significa: “**1.** ministrar o ensino de; lecionar. **2.** Transmitir conhecimentos a; instruir. **3.** Adestrar...”.

O filósofo Jacques Rancière ao trazer em sua aventura intelectual o pedagogo francês, dos fins do século XVIII início do XIX, Joseph Jacotot, discorre sobre o que seria ensinar - dentro de uma lógica progressista, lógica essa vigente em nosso Brasil da Ordem e do Progresso -, para professores ditos conscienciosos. Há pouco mais de duas centenas de anos atrás, segundo Rancière (2018, p.19), “Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo.”. Esta definição não difere muito da registrada no dicionário da língua portuguesa.

Ao considerar a transmissão de conhecimento de maneira literal poderíamos ser levados ao entendimento, ou seria desentendimento?, de que saber cantar para um professor em Cuba significa ensinar o canto, ou ainda, cantar com perfeição para os alunos. Obviamente não se trata disso.

No livro *O Mestre Ignorante*, comentado acima, Jacques Rancière, traz a necessidade de abrimo-nos à escuta do *método Jacotot* (*apud* RANCIÈRE, 2018, p.42) do acaso, do princípio da igualdade das inteligências, da vontade,



da emancipação², para quem “Todo homem que é ensinado não é senão uma metade de homem.”³. Ao escutá-lo, como sugerido, poderíamos manter a consciência dos paradoxos que fornecem sentido ao ato de ensinar. Acordando com o filósofo Rancière (2018, p.37) “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender.”, deve antes porém ser emancipado. Se emancipar minimamente se contrapõe a ensinar, como até aqui se pôde sugerir, seria o *cantar* sinônimo de emancipar?

Melhor seguir com mais cautela, sem prévias especulações. Olhemos com maior atenção para os sentidos de ensinar e emancipar.

Conforme citado acima, o significado primeiro de ensinar trazido no Aurélio é o de ministrar o ensino de. Poderíamos já aí verificar um pequeno abismo entre o ensinar e o emancipar, uma vez visto que quem emancipa não se preocupa com o que o emancipado vai aprender, e ao mobilizar a ideia de ministrar o ensino de, já existe a insinuação de um o quê. Um passo atrás outro adiante, o que podemos considerar ensino?

Retomo Rancière (2018, p.11) que descreve o ensino como parte do modelo governamental que tem como função reduzir as desigualdades sociais “...reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber.”. Este modelo comportaria dos pedagogos tradicionais aos pedagogos modernos, uma vez que ambos situam-se do mesmo lado no que diz respeito ao princípio da desigualdade, tendo a igualdade apenas como objetivo. Enquanto a igualdade das inteligências não for o ponto de partida, diz o estudioso do pedagogo Jacotot, estaremos presos ao círculo da sociedade pedagogizada que visa

2 A emancipação da qual trataremos aqui é a emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2012), ou seja, a comprovação da igualdade das inteligências. Ao compreendermos a complexidade do termo emancipação isoladamente por suas diversas teorizações e conceitualizações ao longo da história, faz-se necessário dizer que tamanha discussão não caberá aqui nesse percurso, no entanto, cabe dizer também que acreditamos existir uma forte relação entre a emancipação rancieriana com a emancipação, na perspectiva intelectual, de Karl Marx em o Manifesto do Partido Comunista, que de acordo com Boito Jr. (2013, p.52) é posta como “...crítica social e organização revolucionária da classe operária.”.

3 A frase do pedagogo da educação universal, Joseph Jacotot, poderia ser uma remissão ao poema épico de Homero (*apud* BELTRAME, 2017, p.16), *Odisséia*, escrito provavelmente no século VIII a.C., no qual lê-se: “Pois os servos, quando os amos não lhes dão ordens, / não querem fazer o trabalho como deve ser: / Zeus que vê ao longe tira do homem metade do seu valor / quando chega para ele o dia de sua escravização.”. Teria aqui Jacotot feito uma relação do homem ensinado com o homem escravizado?



nessa primeira mirada a instrução, e assim sendo, reproduz desigualdades latentes. Tal reprodução serve às classes dominantes do sistema capitalista que têm no sistema de ensino, na escola, seu maior aliado.

Não cabe cá reproduzir os passos do mestre Rancière (2018), mas já que chegamos até aqui, creio ser importante prosseguir um tanto mais nesse caminho, e nele podemos afirmar que para instruir é preciso explicar. Eis aqui o, anunciado pelo filósofo, mito da pedagogia, que divide o inferior do superior, que explica para fazer o outro compreender, e com isso o *explicado* compreende que nada compreenderá sem que haja explicação. Propuséssemos aqui uma tradução mais psicanalítica, trataríamos de inibição cognitiva.

Nesse sentido encontramos novamente com o dito, quem ensina sem emancipar embrutece, a explicação é embrutecedora. Em Rancière (2018, p.10) o princípio da explicação é o princípio do embrutecimento, ou seja, uma relação pedagógica seria uma relação embrutecedora. E o que serve mais a uma sociedade da ordem e do progresso, na qual vigoram os interesses das classes dominantes, do que “... a autoridade dos que sabem sobre os que ignoram...”?

Ao buscar outras paisagens com o intuito de fazer mais sentido, fazemos um rápido desvio e trazemos duas brevíssimas contribuições para pensarmos o ensino. A primeira na epígrafe aqui posta de João-Francisco Duarte Júnior (1979, p.65) que se refere ao professor como aquele que ensina “... que a vida é distante / abstrata e fria / que se compõe e se forma / pelas fórmulas rigorosas / a jorrar na ponta da pena dos cientistas...”. Será que este professor sabe cantar? A segunda contribuição também vem com Duarte Júnior (2010, p.29) que distingue as funções do educador e do professor:

[...] o educador trabalha com raciocínios conectados a sonhos, afetos e sensibilidades, ao passo que o professor precisa desempenhar uma função que possa ser burocrática e quantitativamente avaliada pelo sistema de ensino. Sonhos, afetos, emoções e sensibilidades são impossíveis de serem mensurados e relatados como 'progressos' no mundo prático, atrapalhando, muito mais que ajudando, a mecânica aquisição de habilidades por parte dos educandos.



Para além de uma questão de nomenclatura podemos vislumbrar em ambas as citações a relação daquele que ensina com a instrução e com a explicação, principiando o embrutecimento.

Ao adentrarmos um pouco além no pensamento de Duarte Júnior (2006), ainda que extemporaneamente, reforçamos a ideia de que essa “aquisição de habilidades”, ou, numa analogia ao escrito de Rancière (2018), instrução, serviria tão somente aos interesses das classes dominantes, configurando-se mais em *adestramento* do que aprendizagem. E uma vez adestrados, dependentes de explicações, poderíamos dizer embrutecidos, submissos, assujeitados às hierarquias sociais, não teríamos jamais os meios necessários para a alteração da situação, da ordenação posta.

Mas seria possível ensinar, sem adestrar, sem embrutecer, emancipando? Retomamos os possíveis sentidos de emancipar. Recorreremos novamente ao Aurélio (FERREIRA, 2000, p.254) que significa emancipar da seguinte maneira: “... 1. Eximir(-se) do pátrio poder ou da tutela. 2. Tornar(-se) independente; libertar-se.”. Se emancipar, em seu sentido desprendido do discurso, estrito, é eximir da tutela, tornar independente, libertar, parece óbvio que ensinar emancipando está nos limites da impossibilidade e/ou do paradoxal. Novamente poderíamos nos precipitar neste último dizer, melhor continuarmos cautelosos.

No entanto, ao *volver* mais uns passos, vejamos a experiência detonadora de Joseph Jacotot através do olhar de Rancière (2018), na qual talvez possamos, para além de incursar melhor ao princípio da igualdade das inteligências mencionado acima, encontrar outra vertente para pensarmos em um modo, forma, de ensinar para emancipar.

Jacotot, atento ao acaso, precisava ensinar francês aos que ignoravam completamente a língua, mas no entanto, ele ignorava o holandês, língua falada por aqueles que deveria “instruir”. Eis que o pedagogo encontrou em uma edição bilíngue do *Telêmaco* de Fénelon o ponto de convergência entre ambas as partes ignorantes de um conhecimento bastante específico. O mestre ignorante, assim denominado por Rancière (2018), solicitou que os estudantes escrevessem em francês o que pensavam sobre o que haviam lido.



O método dos alunos foi o da adivinhação, e tal qual fazemos quando crianças para aprendermos a língua materna, observaram e retiveram, repetiram e verificaram, associaram o novo aos seus conhecimentos prévios e refletiram sobre o que fizeram, estudaram.

Para a surpresa do mestre Jacotot os estudantes aprenderam por eles mesmos, a falar e a escrever em francês sem necessidade alguma de suas explicações. Nas palavras de Rancière (2018, p.26), “o fato era que alguns estudantes se *ensinaram...*”. Ao ensinar o que ignorava Joseph Jacotot emancipou, ou seja, forçou o aluno a usar sua própria inteligência - ao estudar o texto, ao relacionar o todo com o tudo -, aquela de qual todos nós somos providos, movidos pela vontade, pelo princípio da igualdade.

Trazemos, portanto, o mestre emancipador no caso Jacotot aos olhos de Jacques Rancière, que considera que no ato de aprender estão em jogo duas faculdades, quais sejam: a inteligência e a vontade. É nas possíveis relações existentes entre essas que o filósofo Rancière (2018, p.31-32) estabelece a oposição entre embrutecimento e emancipação, em suas palavras:

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.

Assim sendo, ensinar emancipando vislumbra-se como uma possibilidade, se prestarmos atenção a essa condição prima.

Seguiremos na direção do mestre ignorante, antes porém faremos um pequeno desvio na tentativa de darmos conta ao conto do *cantar*. E ao(s) sentido(s) da-na formação docente, que intitula e *suleia a priori* esta seção.

A protagonista insulana cubana de nosso conto sabia para além do necessário, se comparada a Jacotot, para emancipar, ler e escrever bem o



idioma daqueles que deveria ensinar, lembrando que já levantamos aqui a hipótese do *cantar* enquanto emancipar, e embora no seu fazer, falar, parecesse emancipada, não podemos nos fiar na aparência. Ficamos, pois, com a maior das pistas, sua inflexão incrédula ao perguntar: – E aqui você pode?

Ao contrário da palestrante, a professora indagadora na plateia precisava de explicação e considerou-se aviltada no entendimento literal feito sobre a necessidade de um saber, que ela não possuía, ser necessário para poder dar aulas em Cuba. Na transparência da ambiguidade dos seus sentimentos, e sua distração neles, em sua fala, predominaram o mal-estar por não saber cantar e o menosprezo por ser necessário saber “tão pouco” para ensinar no dado país da América central.

Observamos também que a crença do *tudo saber* e-ou a necessidade de *tudo saber* coloca a professora em questão no papel mesmo de quem professa, instrui, explica, uma vez que ela deixa claro só ensinar aquilo que conhece, partindo do princípio da desigualdade. Assim sendo, dificilmente ela seria, aos nossos olhos e aos olhos de Rancière e Jacotot, emancipada, tampouco poderia emancipar. Enquanto aquela que já *tudo sabe* poderia ela ser emancipada no sentido rancieriano? Intelectualmente? É possível o rompimento com o princípio da desigualdade? Do tudo saber? Estaria a explicada presa a um circuito do instruir?

Retomemos a direção da emancipação rancieriana, que conhece e mantém a diferença nas relações entre inteligências, onde não pode haver sujeição, e vontades, onde deve haver conjunção, para compreendermos aquilo que dá funcionamento às relações mencionadas, nas palavras do pensador Rancière (2018, p.46):

Chamemos de atenção o ato que faz agir essa inteligência sob a coerção absoluta de uma vontade. Esse ato não é diferente, quer se trate da forma de uma letra a ser reconhecida, de uma frase a ser memorizada, de uma relação a estabelecer entre dois matemáticos, dos elementos de um discurso a ser composto. Não há uma faculdade que registra, uma outra que compreende, uma outra que julga [...] A potência não se divide. Não há senão um poder, o de ver e de dizer, de prestar atenção ao que se vê e ao que se diz. Aprendem-se frases, isto



é, relações entre coisas e, ainda, outras relações, que são de mesma natureza; aprende-se a combinar letras, palavras, frases, ideias... Não se dirá que adquirimos ciência, que conhecemos a verdade, ou que nos tornamos gênios. Saberemos, contudo, que na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem.

O ato citado, o da atenção, é o que propicia o pensar por meio de relações. E ao prestar atenção e ao relacionar conscientizaríamos-nos de nossa potência intelectual, e constataríamos o princípio da igualdade das inteligências, a partir do qual seria possível a emancipação.

Dediquemo-nos ao(s) sentido(s) da-na formação docente consultando mais uma vez Ferreira (2000, p.328) sobre o significado do verbo substantivado formação: “1. Ato, efeito ou modo de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter...”. Interessante perceber a diluição do agente na substantivação do verbo formar que, também de acordo com Ferreira (2000, p.329, grifos do original), tem o seguinte significado:

for.mar v.t.d. 1. Dar forma a (algo). 2. Ter a forma de. 3. Conceber, imaginar. 4. Pôr em ordem, em linha. 5. Educar. 6. Fabricar, fazer. 7. Constituir. Int. 8. Dispor-se em ordem, alinhando-se (tropas). P. 9. Tomar forma. 10. Concluir curso universitário, etc. [Conjg.: 1 [form]ar] [...] **for.ma.dor** (ô) adj. e sm..

Ao verbo transitivo direto formar deveríamos perguntar, o quê? Ou poderíamos ampliar a gama de questões perguntando, a quem? E na formação, quem forma o quê? Ou a quem? Em uma analogia a palavra subjetivada, no ato em si, não é possível dizer qual o agente na formação. Quem age? Atua? Pratica a ação? Quem dá a forma? Qual é a forma? Quem a concebe? Imagina? Ordena? Educa? Fabrica? Constitui? No ato da formação quem é o formador?

Detenhamo-nos por hora, mais uma vez, ao significado estrito do adjetivo docente. Segundo o Aurélio (FERREIRA, 2000, p.243): “**do.cen.te** adj2g. 1. que ensina. 2. Relativo a professores. sm. 3. Professor, lente.”.

Faz-se necessário trazer a função de um adjetivo na língua portuguesa, que é a de indicar um atributo a um substantivo. No caso, o adjetivo docente atribui ao verbo substantivado, formação, uma qualidade, ou seja, ao atribuir a qualidade daquele que ensina à formação poderíamos aclarar que o agente da



formação, aquele que forma, põe na fôrma?, é aquele que ensina, e que é relativo à função do(a) professor(a). Sendo este(a) aquele(a) que ensina, forma, vemos aqui claramente um círculo vicioso, preso, arraigado ao sistema.

Diante do todo argumentado cremos termos explicitado a possível inviabilidade do emancipar, e-ou a possível inviabilidade de incluir o saber *cantar* como exigência básica para atuação, na educação em nosso país, capitalista como maior parte dos países do mundo, mas com agravante dos obscuros ordem e progresso incrustados. Se ao menos pudéssemos chegar a alguma sugestão mais palpável e objetiva do que significa *cantar* para viabilizar a atuação na educação em Cuba na posição defendida pela insulana, no conto referido, e mantermos cá ou não nossa ousada hipótese, ou ainda, descobrirmos se é possível aprender a *cantar* sem estarmos inseridos em uma relação pedagógica embrutecedora, mas sim em uma relação filosófica emancipadora.

Tudo até aqui leva-nos a crer que no sistema de ensino no qual estamos inseridos há a iminente impossibilidade de emancipar, como se estivéssemos amarrados a ele e ao seu princípio da desigualdade. Chamamos atenção aqui, pois falamos de princípio, já pensar a desigualdade social, desigualdade não enquanto princípio, mas enquanto estado, enquanto desigualdade social, pode ser fundamental também para a emancipação nesse e em outros sentidos. Retomemos pois, a ideia de inviabilidade de fuga desse sistema, pois uma vez *explicados* em nosso processo de formação docente, provavelmente tornaremos-nos *explicadores*. Afinal, quantos de nós podemos de fato considerar-nos emancipados?

Por hora, se *cantar parece com não morrer e é igual a não se esquecer que a vida é que tem razão...* se o cantar de Ednardo pode ser como não sucumbir, celebremos em poesia por meio do canto, CANTEMOS!

Passado o tempo da tentativa de elucidarmos, para além de sua inviabilidade, o termo formação docente, ainda sem sentido, atenhamo-nos aos nossos sentidos, ainda que sentidos em meio a tantos nós que tentamos desatar. Se pôr na fôrma inviabiliza, ou ao menos dificulta e muito, que tal



roubarmos o *des* do atar para o des-enformar, quiçá atar sentidos. Poderíamos falar em desen-formação docente? Quais seriam os sentidos disso?

Formação ou Desen-Formação Docente?

...desinformémonos hermanos
hasta que el cuerpo aguante
y cuando ya no aguante
entonces decidámonos
carajo decidámonos
y revolucionémonos.⁴

Desinformémonos, Mario Benedetti.

Um mundo cheio de erros,
cheio de raiva sincera
E o vento da primavera
traz vida à construção
Às vezes uma canção
deixa pegadas feiticeiras
E se aproxima assim
o mundo que se deseja.

O Mundo que se deseja, Leo Cavalcanti.

Sigamos por hora na lógica dos significados estritos, para na sequência iniciarmos o processo de abstração. Se formação é o ato ou efeito de dar forma, então desen-formação é o ato ou efeito de tirar da forma, da fôrma. E qual seria a forma? Aos olhos do *mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2018, p.15), “... a maneira pela qual a Escola e a sociedade infinitamente se simbolizam uma à outra, reproduzindo assim infinitamente o pressuposto desigualitário, em sua própria denegação.”. Desenformar apontaria, na perspectiva jacototiana segundo Rancière, no sentido de emancipar intelectualmente, para que indivíduos e grupos pudessem verificar, ou inventar formas de verificar, comprovar, a igualdade das inteligências, enquanto fundamento e ausência, enquanto atual e intempestiva. Nesse sentido a igualdade ganha ares de ação. Ação esta imprescindível para desmascarar a, e escancarar as contradições da sociedade de classes, que como lobo em pele de cordeiro, assegura a reprodução do social no sistema de ensino progressivo e ordenado, mediante o subterfúgio de reduzir as desigualdades, mas executando exatamente o contrário, estruturando as relações da dominação e da sujeição.

4 ...desinformemo-nos irmãos / até que o corpo aguente / e quando não mais aguentar / então decidamo-nos / cacete decidamo-nos / e revolucionemo-nos. Livre tradução.



Do macro ao micro reaquistemos alguns dos significados possíveis do vocábulo enformar: moldar, formar, devorar, empanturrar, abarrotar, empanzinar. Como sua ação oposta desenformar, e seus contrários sentidos sequentes. Mas quais seriam os sentidos de uma desenformação docente? Na prática esta contribuiria para a emancipação intelectual? Seriam essas de fato ideias afins? Como se daria essa desenformação? Teria a desenformação relação com a desinformação postulada pelo poeta Benedetti na epígrafe acima?

Os verbos enformar e informar são palavras parônimas, ou seja, parecidas na escrita mas com significados diferentes, no entanto não parecem tão distantes. Informar pode significar comunicar, noticiar, participar, inteirar-se, esclarecer, advertir, avisar, instruir, reforçar. Poderíamos elocubrar aqui sobre os conteúdos do sistema de ensino, na forma acima mencionada, estarem mais próximos de informações passadas pelos docentes, com o intuito de instruir os discentes, explicando-os, esclarecendo-os, na perspectiva do mais saber, da autoridade que tudo sabe para aquele que nada sabe partindo do princípio da desigualdade das inteligências, sem levar em consideração os saberes prévios dos mesmos. Assim sendo o informar estaria mais relacionado do que pensamos com o enformar.

Eis que outra clareira se abre em nossa caminhada com o filósofo da educação Jorge Larrosa (2002, p.21-22) que contrapõe a informação à experiência, ao trazer a intercambialidade, na sociedade contemporânea, dos termos experiência, informação e aprendizagem. Em suas palavras,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...] Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.



Ao somarmos a privação da experiência, no sentido larrosiano, às condições de trabalho docente na contemporaneidade com a proletarização de sua profissão e a alienação do seu trabalho, e às limitações de uma formação da forma e da fôrma - indo além em aperfeiçoamentos com o acúmulo de informações, que promove-o cada vez mais a um *ser superior*, que deve retirar da ignorância aquele que nada sabe, instruindo, explicando, hierarquizando, preso a programas que ordenam e visam o progresso em seu sentido literal -, teremos como resultado o mal estar docente (PEREIRA, 2009), o embrutecimento e fortalecimento, em Rancière (2018, p.162) do “...próprio laço da ordem social.” explicitando dessa forma a contradição implícita no progresso, qual seja, a construção da opinião do progresso sob a base da explicação dominante da ordem social.

Parece-nos fazer mais sentido agora o pedido do poeta para *desinformarmonos*, assim como parece-nos fazer mais sentido a *desenformação docente*.

Rompêsemos com a sociedade pedagogizada, não necessariamente romperíamos com a ordem social, mas de certo esse desenlaçar a deixaria muito mais sob ameaça da inversão da hierarquia que como coloca Rancière (2018, p.173) está “...ligada ao privilégio da instrução.”.

Retomemos pois Larrosa (2002), de acordo com ele quando diz que o conhecimento não se dá sob a forma de informação tampouco a aprendizagem não se dá ao adquirir e processar informações, compreendemos que há algo sobre a experiência que devemos considerar.

Antes de enveredarmos por esse caminho, examinaremos as considerações de Rancière (2012, p.08) em sua obra *O Espectador Emancipado*, na qual reflete acerca do espectador no âmbito da arte contemporânea detectando o *paradoxo* do mesmo, “...*não há teatro sem espectador...*”, e a sua emancipação.

Sem embargo, para nosso filósofo Rancière (2012, p.21) tal emancipação está no poder de associar e dissociar,

Ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como



espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam. Não há forma privilegiada como não há ponto de partida privilegiado. Há sempre pontos de partida, cruzamentos e nós que nos permitem aprender algo novo caso recusemos, em primeiro lugar, a distância radical; em segundo, a distribuição dos papéis; em terceiro, as fronteiras entre territórios. Não temos de transformar espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já um ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história.

Mesmo que tal afirmação seja feita no âmbito das artes do espetáculo, ela nos permite um paralelo no que diz respeito à formação docente e poderíamos cá afirmar que não temos de transformar docentes em (en)formadores, temos de re-conhecer a aprendizagem no ato de ensinar.

Para conhecer é preciso estudar, relacionar, associar e dissociar, atentar e experimentar. Complexos, mas largos e firmes, passos em direção à emancipação, desde que tenhamos o princípio da igualdade apreendido, acionado. Relação, associação, dissociação, atenção e experimentação. Tais termos em ação (requisitos essenciais aos mestres) e discussão nos escritos que seguem serão fundamentais para pensarmos uma *práxis da desenfuração*.

Busquemos, portanto, em autores caros a esse trabalho reflexões acerca das ideias elencadas acima. No entanto, é de se estranhar que não apareça aquela ação que, ao menos até aqui, ficou de canto. O cantar necessário no dizer da educadora cubana para em Cuba poder atuar na educação. Não nos percamos deste fio que, como na segunda epígrafe desta seção, pode ter relação com a canção, aquela que, *deixa pegadas feiticeiras*.

Adentremos mais no caminho das experiências, aqui aberto por Larrosa (2013), leitor de Walter Benjamin, vejamos o sentido que este último, filósofo, confere a experiência. Em Benjamin (1994) só é possível considerar experiência aquilo que é passível de narração, que é durável, que permanece. Ele opõe a experiência à vivência, que teria caráter imediato, assim sendo não seria apreendida. Já a experiência permite o conhecimento na medida em que



pode ser retomada, ampliada e intensificada, possui relação com o saber, com o passado, com a história, com a memória, reminiscência, e com a tradição.

Abriremos cá mais uma pequena trilha para observarmos mais de perto a memória. Para Benjamin (1994, p.210),

A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte.

78

Não percamos de vista a importância creditada a memória pelo autor, que aparece também na obra do filósofo Fausto dos Santos (2003, p.29) em sua reflexão acerca da representação. De acordo com este, a memória em conjugação com a projeção “...representam, ou seja, mantém no mundo tanto o que já não é mais presente, quanto o presente que está na possibilidade do devir”. E ainda, para retornarmos ao caminho principal, vejamos outro filósofo contemporâneo comentador da experiência em Benjamin, Marcelo de Andrade Pereira (2010, p.100), que a coloca enquanto acolhedora da sabedoria do passado, enquanto resistência ao automatismo da vivência. A experiência, em suas palavras, “...desperta o passado para salvar o futuro da estagnação do presente.”. Tanto Santos (2003) quanto Pereira (2010) reforçam a relevância da memória posta por Benjamin.

Retomemos nosso percurso com Larrosa (2013) que aponta três fatores pelos quais estamos cada vez mais distantes da experiência, autêntica, no sentido benjaminiano. O excesso de informação, a efemeridade, e o excesso de trabalho. Todos relacionados à vivência, ao automatismo, do qual não fogem os docentes, como já vimos, inseridos no sistema de ensino vigente.

Portanto, continuemos perseguindo o(s) sentido(s) de desinformar para desenformar com o mestre Rancière (2017, p.25) que afirma – ao reconhecer os construtores da cena enquanto participantes de uma comunidade -, “Uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores.”.

O que nos abre mais caminho para investigação, do quase fim da seção ao quase princípio do texto, do significado de traduzir. Em Rancière (2012, p.15-16) o trabalho de tradução é poético, e *está no cerne da prática emancipadora do mestre ignorante*. Vejamos o que diz o filósofo:



A distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar a posição do intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas aventuras. O mestre ignorante capaz de ajudá-lo a percorrer esse caminho é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do ‘saber da ignorância’ e assim dissociou sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina seu saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade das inteligências. Toda distância é uma distância factual, e cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições.

Nesta citação nosso filósofo implica à tradução a relação, a associação e a dissociação e ao dizer que o mestre *ordena aos alunos que se aventurem na floresta das coisas e dos signos que digam o que viram e o que pensam do que viram, que comprovem e o façam comprovar*, Rancière (2018), ao nosso ver, chancela a experiência enquanto berço do ensino-aprendizagem, não anterior à experimentação enquanto estudo, aprendizagem-ensino.

Da tradição oral, em perspectiva benjaminiana, à tradução poética, em perspectiva rancieriana, para além do prefixo em comum, temos a narração. Vemos em Benjamin (1994, p.201) que um narrador é aquele que “...retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.”. E vimos também em Rancière (2012) que uma comunidade de narradores e tradutores é uma comunidade emancipada.

Continuemos com o filósofo que nos mostrou os sentidos da experimentação do mestre ignorante quando diz que *recordar* e *inventar* são da mesma ordem. Atentos aos prefixos, olhemos para estes em comum nas palavras *tradição* e *tradução*, e mais de perto para a primeira palavra em sua origem etimológica, do latim *traditio* derivado de *tradere*, ou trair. O que nos remete a um outro ditado, ou melhor, um modo *di dire* italiano, *traduttore*



traditore que significa literalmente tradutor traidor, no entanto, seu sentido está na necessidade de traírmos um *sentido original* contido em determinada língua, falada ou escrita, para fazermos sentido, para passarmos adiante determinada visão de mundo.

Ao pensarmos narradores e tradutores em modos de ficção rancierianos, ou seja, na relação entre a *razão das ficções* e a *razão dos fatos*, e esta em interpenetração com a *razão das histórias* própria de um período, con-tradições e con-traduições, *em narrativas*, compreendemos que o ficcionar envolve também o fazer história, relacionando o visível, o pensável e o possível.

Recordar e inventar, narrar e traduzir, estão aqui presentes como elementos imprescindíveis pertencentes a experiência derivada da experimentação em seus sentidos já postos que desejamos ao pensarmos o desenformar docente, visto até aqui a partir da narração de uma história que trazia o saber cantar como fundamental para em Cuba poder atuar, na educação.

Mobilizamos até aqui uma série de termos e conceitos, que cremos, nos autorizam e possibilitam uma práxis da desenformação. Compreendemos a proximidade, no trajeto até aqui percorrido, das ideias de desenformar e emancipar, e cientes da complexidade do sistema de ensino pertencente ao sistema capitalista, e da complexidade de uma prática emancipadora, manteremos nossa base em direção à desenformação enquanto real possibilidade de aproximação do que poderia ser a emancipação docente.

Antes porém de passarmos à seção subsequente que explorará a desenformação em um âmbito mais específico, das-nas Artes, contemplemos em tom de manifesto e resistência um trecho mais do mesmo poeta da epígrafe segunda desta seção Leo Cavalcanti: *Fascismo se espalhando e eu ainda insistindo em ser um cantor...*

O(s) Sentido(s) da-na Desenformação Docente em Artes

...e canto
 porque sinto encanto
 sinto-me tanto...
Sinto encanto, Paulinho Moska.



Os sentidos brutos são os sentidos em si mesmos.

Os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia...

Poesia é música.

A Educação dos Sentidos, Rubem Alves.

É preciso plantar

No chão do céu da boca

Verbos à flor da pele

Verbos à flor da pele, Marcelo Yuka.

Vimos anteriormente que para pensarmos e agirmos numa perspectiva da desenformação docente é preciso considerar a atenção para relacionar, associar e dissociar, traduzir, prolongando o tempo, a duração, com entrega e trabalho na ação de atentar, para talvez estranhar e perceber as con-tradições e con-traduições na experiência do narrar que podem deslocar, como veremos, e mover, para por fim, sobretudo por princípio, apreender, conhecer (*prá saber ignorar⁵*). Essas seriam as premissas, os enunciados, rumo a uma práxis da desenformação.

Do canto que causa estranhamento ao que impulsiona, que não deixa sucumbir, ao canto que *deixa pegadas feiticeiras e aproxima do mundo que se deseja*, chegamos ao canto que encanta, que é poético, portanto, tradução, metáfora. Dizemos isso baseados no caminho percorrido não só pela história contada, mas pelo texto pensado, refletido, e pelo texto, intuído, sentido, cantado e impresso nas epígrafes até aqui.

Mantenhamo-nos na trilha onde possamos *plantar no chão do céu da boca verbos à flor da pele* para pensarmos a desenformação docente em Artes. Na seção anterior mencionamos que para Rancière o trabalho de tradução é um trabalho poético, poderíamos dizer, que traduzir seria um ato poético? De que maneira adquirimos os meios para tal ação? Através da experiência é certo, com atenção também, no entanto sentimos que para *plantar no chão do céu da boca verbos à flor da pele* é preciso algo mais. Sentir? Expressar? Qual seria o caminho de um ponto ao outro? Seria necessário um saber, conhecer a linguagem, no caso, a língua falada e escrita, e o que mais? Cantar? Ora, se *canto porque sinto encanto, porque sinto-me tanto*, como me encanto? Com o

5 Parte da letra da música *Tô* do cantor e compositor Tom Zé.



quê? Como me sinto? Como sinto? Voltemos ao chão mais concreto para que não percamos o sentido, sentidos, e encontremos o(s) sentido(s).

Em direção ao nosso auxílio vêm as considerações do filósofo da educação João-Francisco Duarte Júnior (2010, p. 62) acerca da linguagem e da metáfora:

Se a linguagem é sonoridade e ritmo desde os seus primórdios entre os nossos antepassados das cavernas, isto é, se tais características consistem em seu esqueleto, ela adquire carne, encorpa-se e ganha vida por meio das metáforas. As metáforas não são nada mais que a face visível desse irresistível impulso humano para a simbolização, para representar uma coisa mediante outra que, aparentemente, não tem com ela qualquer ligação. Para construir uma metáfora, são aproximadas duas coisas a princípio dessemelhantes e uma passa a ocupar simbolicamente o lugar da outra, não por princípios lógicos ou racionais, mas essencialmente sensíveis (isto é, estéticos). No fundo, é esse o mecanismo básico de funcionamento da linguagem como um todo.

Com esta citação, creio, aproximarmos-nos do sentido do saber cantar, que como suspeitávamos tem relação com o sentir, com o sensível, e que no texto de Duarte Júnior, é estético. O filósofo parte da origem da palavra *aisthesis*, que em grego significa "...a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido..." (DUARTE JÚNIOR, 2010, p.25), que em português é estesia, para lembrar que do mesmo termo originou-se a palavra estética, que também possui o sentido de *apreensão humana da harmonia e da beleza das coisas do mundo* através dos sentidos.

Se a linguagem tem em seu funcionamento a metáfora que é construída através de uma percepção sensível e se esta é também uma percepção estética, poderíamos dizer que o trabalho de tradução que se configure enquanto poético é um trabalho de dimensão estética. Ao menos é isso que parece nos dizer Duarte Júnior (2010, p.73) quando escreve que "O poético indica uma maneira de o ser humano se relacionar com o mundo...", e continua a desenvolver seu raciocínio mencionando o estado poético, que é aquele em que há um descortinar da poesia existente nas *coisas do mundo*.



Assim sendo, por que falarmos em desenformação docente nas Artes? Não estariam as Artes situadas no campo mais propício à experimentação, a experiência, ao olhar atento, ao trabalho com as metáforas, com a tradução, o poético, o estético? E os docentes das/nas Artes, artistas ou não, não deveriam ser aqueles com maior propensão a não explicação, a não instrução? Não deveriam estes exatamente, por supostamente lidarem com o sensível, serem mais sensíveis no reconhecimento do outro enquanto igual por princípio?

Também nós docentes nas áreas das Artes passamos por uma formação que parte do princípio da desigualdade, e somos, na maior parte das vezes dominados pela ideia, necessidade do tudo saber. Talvez estejamos ainda mais impregnados do sistema de ensino do que supomos estar e do que os docentes de outras áreas, uma vez que as Artes na educação têm um histórico de descrédito, de desmerecimento, há muito relegadas a um segundo plano, no qual deveriam exercer o papel de recreação, da livre-expressão de modo simplório voltada ao entretenimento tal qual figurado na indústria cultural, como forma ainda mais eficaz de retificar a sociedade de consumo, e o assujeitamento à ideologia dominante, com a imposição de ter uma única função de importância nas escolas, qual seja, a de organizar apresentações nas comemorações de datas consideradas festivas. Em meio a isso o docente das Artes, formado, parece ter esquecido do privilégio de seu campo de atuação nas dimensões estésica, estética, e poética, deste modo parece buscar formas de autoafirmação, de valorização do seu trabalho, e de sua área de conhecimento específico, entrando cada vez mais na lógica do sistema, informando e enformando, contribuindo para o embrutecimento e a estagnação das coisas como são.

Pontuamos, embora não possamos aqui aprofundar este debate, que tais impregnações, introjeções, do sistema de ensino da sociedade capitalista no docente das-nas Artes têm fortes raízes histórico-políticas, da ditadura militar à democracia, e consistem provavelmente em resquícios das Artes como “atividades educativas” (BRASIL, 1971) que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 desconsiderava a formação específica, e também das Artes como “matéria” (BRASIL, 1996), disciplina, componente curricular obrigatório



que de acordo com a LDB 9.394/1996 passa a considerar a formação específica também como obrigatória. Tais resquícios polarizadores sobretudo, em nosso con-texto, da forma e do conteúdo, mas também do inteligível e do sensível e muito mais além, cremos, contribuem para a manutenção do estado atual das coisas, dificultando, quaisquer trans-formações.

Embora tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada sejam distintos os filósofos Jacques Rancière (2018) e João-Francisco Duarte Júnior (2010), significam o embrutecimento em contraposição do trabalho poético. Vejamos na obra do autor de *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* as razões pelas quais poderíamos e deveríamos falar em desenformação docente nas Artes para além do que já foi dito.

Para Duarte Júnior (2006) estamos em meio a uma crise, a crise da modernidade, que segundo ele é, *sobremaneira, uma crise do conhecimento*, na qual seríamos educados no ideal do conhecimento inteligível e deseducados na prática do saber sensível. De acordo com ele as escolas seriam especialistas na iniciação da *técnica do esquartejamento mental* ao privilegiarem a razão em detrimento da emoção, a inteligência aos sentimentos, se estabelecendo no adestramento, no certo e no errado, nas certezas das respostas fixas, que devem ser decoradas, a perguntas fixas. Já a aprendizagem aconteceria quando houvesse a abstração dos significados que os símbolos permitem, na relação entre o que é sentido e o que é pensado.

Ao pensar no processo de aprendizagem enquanto a relação estabelecida entre sentir-pensar, o filósofo da educação baseia todo seu estudo na educação (do) sensível, do(s) sentido(s), única capaz de resistir e combater a sua negação, a anestesia, vigente na sociedade contemporânea. Essa educação (do) sensível requerida por Duarte Júnior consiste basicamente em uma educação estésica, dos sentidos, do corpo, das sensações, emoções, sentimentos, e uma educação estética capaz de desenvolver uma percepção poética, o estado poético.

Se os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia, e poesia é música, para Rubem Alves (2008) o mais importante sentido para a educação, também em seu pensar, deveria ser a audição e brinca, falando sério, acerca



de cursos de *escutatória*. Neste sentido poderíamos fazer aqui uma relação entre idiomas sobre o(s) significado(s) do verbo sentir, em nossa língua: ter a sensação de; perceber através dos sentidos; ter a capacidade de percepção; ter consciência; e na língua italiana, na qual o mesmo verbo, *sentire*, tem seu significado ampliado, para além de sentir, sentido menos usado inclusive. *Sentire* significa ouvir, e pelos dicionários pode significar também saber, conhecer, entender, compreender, aprender, suspeitar, pressentir, intuir, captar, avisar, advertir. Os significados primeiros, óbvios, são equivalentes, no entanto, o sentir enquanto ouvir relaciona o sentido da escuta ao sentimento. Na prática cotidiana da língua, *sentì*, ouça, na terceira pessoa do singular, inicia uma conversa, um contar, mas para além disso -, e aí reside a causa maior desse apontamento, a beleza que salta aos olhos no possível reflexo da língua nas relações -, é dito, ouvido cotidianamente, *ci sentiamo*, o que equivaleria ao nosso *a gente se fala*, mas que significa *a gente se ouve*. Dito desse modo, *a gente se ouve*, o *sentire*, ou melhor, a ação do *sentiamo* permite a abertura para o outro, a abertura para receber o outro. Já em nosso idioma, em *a gente se fala*, é a gente que fala, que emite a informação que comunica, que impele à ação, sem abertura, fechados ao ouvir.

Ao avançarmos, desde nossa partida ao *ficcionarmos o real para podermos pensá-lo* no conto do canto no momento deslindado, e irmos mais além no caminho da desenformação docente, restituiremos a palavra ao mestre Rancière (2012, p. 64-65, grifo do original) que nos diz acerca do trabalho da ficção:

[...] correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos [...] Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza *dissensos*, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudamos quadros, escalas, ou ritmos, construindo relações novas entre aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação. Esse trabalho muda as coordenadas do representável; muda nossa percepção dos acontecimentos sensíveis, nossa maneira de relacioná-los com os sujeitos, o modo como nosso mundo é povoado de acontecimentos e figuras [...] As formas de experiência estética e os modos de ficção criam assim uma paisagem inédita do visível, formas



novas de individualidades e conexões, ritmos diferentes de apreensão do que é dado, escalas novas.

Eis que surge a ideia grifada acima, do dissenso, que a partir do trabalho com a ficção, intrínseco às artes, parece ser outro conceito a ser considerado em uma possível práxis de desenformação docente em Artes, através delas.

Como possivelmente consta nas entrelinhas, e mesmo nas linhas, no dito e no não-dito, a desenformação docente em Artes é também uma questão política, uma vez que compreendemos as Artes enquanto Ética, Política e Estética, e os elos desta com a história, as culturas hegemônicas e a ideologia.

A partir das afirmações feitas olhemos para as relações entre os elos da estética em Rancière (2010, p.125, 130) no sentido de interrompermos estes escritos, “A estética e a política são maneiras de organizar o sensível: de dar a entender, de dar a ver, de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos.”, e continua, pensando a estética “...em sentido largo, como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo.”. Acordando com o mestre, “É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema.”. E é precisamente com o deslocamento dos dados do problema, daquilo que vemos e dizemos, fazemos e imaginamos que podemos fazer, que aqui buscamos ressoar o(s) canto(s) e o cantar para desenformar.

Considerações

Do cantar ao sentir, do escutar ao *dissentir*, compreendemos o possível, apesar da complexidade de uma proposta como essa, os perigos que a cercam, dos lugares comuns aos possíveis equívocos em deslizamentos ideológicos assim como, a intensidade e profundidade dos termos e conceitos até aqui expressos, o agigantamento dos requisitos para a ação, a amplitude de horizonte e também possíveis implicações nos desdobramentos teóricos. No entanto, um ponto parece reverso, indicando a simplicidade do *des* na informação dos conteúdos, e do *des* na enformação na forma, este último concernente também à essência-existência das artes.



Não negamos o quê de utopia pertencente a ideia de uma práxis de desenformação docente em Artes, embora acreditemos terem sido esclarecidos os sentidos e as intenções de tal proposta, portanto, abrimos uma janela às palavras andantes de Eduardo Galeano (1993, p. 310), “Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar⁶”.

Possível/utópico um *dissenso* aqui descrito e explicitado ao-para plantarmos, *no chão do céu da boca, verbos à flor da pele... organizando a necessidade de cantar*⁷, no arte-educar, cedendo ao apelo da ordem pela desordem, do progresso pelo reverso, em permanente processo, sabendo o hífen necessário a canção, canto-escuta, fazendo os sentidos fazerem sentido em ação, movimento, desenformação.

Referências

ALVES, Rubem. **A Educação dos Sentidos**: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BELTRAME, Matheus Maria. **A Teoria da Emancipação em Karl Marx e Jürgen Habermas**. João Pessoa, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOITO JR. Armando. Emancipação e revolução: crítica à leitura lukacsiana do jovem Marx. **Revista Crítica Marxista**. Nº 36, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan-Abr, 2002.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível

6 *Caminho dez passos e o horizonte se afasta dez passos mais. Por mais que eu caminhe, nunca alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar*. Livre tradução.

7 *Organizando a necessidade de cantar* é uma frase pertencente a parte da música-epígrafe desta seção, *Verbos à flor da pele*, escrita por Marcelo Yuka.



em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2021.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A Montanha e o Videogame**. São Paulo: Papyrus, 2010.

_____. **Por que Arte-Educação?** 17ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. **Enigma**. Uberlândia, MG: 1979.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. 2ª Ed. Madrid, Espanha: Siglo XXI de España editores, S.A., 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. No fio da navalha: da experiência: sentidos e possibilidades do educar. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 5, n. 10, jul/dezembro 2005.

PEREIRA, M. R. Mal-estar docente e novos sintomas na cultura. In SOUZA, R. M, CAMARGO, A. M. F. DE, MARIGUELA, M. (Orgs) **Que Escola é Essa? Anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas, ed. Alinea, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lílian do Valle. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. **O Espectador Emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. 1ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. A Associação entre Arte e Política. **In Dossiê Ética, Estética e Política. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas/** Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol. 1, nº 15, p.123-133. Out 2010. Florianópolis: UDESC/CEART.

_____. **A partilha do sensível: estética e política**. 2ª Ed. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009.

SANTOS, Fausto dos. **A estética máxima**. Chapecó: Argos, 2003.

Sobre os autores

Roberta Moratori

robertamoratori@gmail.com

Atriz, teatro-educadora e pesquisadora. Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, especialista em Pedagogia da Arte na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio



Grande do Sul - UFRGS, bacharela e licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Ailton Pereira Morila

apmorila@gmail.com

Doutor e Mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Engenheiro Mecânico pela Escola de Engenharia de São Carlos - USP. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro Permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Pesquisador do Prometheus Núcleo de Estudos Críticos.

Recebido em: 01/08/2021

Aprovado em: 24/09/2021

