



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

RAFAEL BRUNO GOMES DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA COM A MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A
REALIDADE BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE
2021**

RAFAEL BRUNO GOMES DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA COM A MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A REALIDADE
BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração e Linha de Pesquisa:
Ensino de Filosofia.

Orientador: Dr. Roberto Rondon.

Campina Grande
2021

S586c

Silva, Rafael Bruno Gomes da.

A construção da razão sensível a partir da experiência estética com a MPB: filosofando com Marcuse sobre a realidade brasileira no ensino médio / Rafael Bruno Gomes da Silva. – Campina Grande, 2022.

130 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Prof. Dr. Roberto Rondon".

Referências.

1. Pedagogia Filosófica. 2. Dimensão Estética. 3. Ensino. 4. Metodologia. 5. Músicas. I. Rondon, Roberto. II. Título.

CDU 1:37.013.73(043)

RAFAEL BRUNO GOMES DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA COM A MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A REALIDADE
BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Texto qualificado em: 01/11/2019.
Dissertação aprovada em: 24/09/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rondon
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
(Orientador)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Valmir Pereira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
(Examinador Interno)

Dedico a minha família, amigos, professores e a todos os meus alunos e ex-alunos.

AGRADECIMENTOS

O Deus pela sabedoria transmitida, força e proteção.

A todos meus familiares que sempre me apoiaram nas dificuldades de conciliação entre trabalho e estudo, principalmente, a minha mãe pela sua dedicação.

Ao meu pai, por me mostrar aquilo é certo e errado.

Ao meu professor e orientador, Dr. Roberto Rondon, pelas sugestões dadas, sua máxima atenção e seu profissionalismo, os quais contribuíram de forma substancial para a realização deste trabalho.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, Dr. Valter Rodrigues e Dr. Valmir Pereira, pelas sugestões, observações e críticas para melhoria deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), em especial, ao núcleo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pelo apoio nas principais dificuldades e dúvidas ao decorrer do curso.

Aos meus colegas e amigos da turma 2018 do mestrado, em especial, Catarina, Janaína, Josegley, Emerson, Marcelo, Ronildo, pela ajuda e animação transmitidas.

A Neuma Antonia da Silva e ao Prof. Dr. Edson Moreira por todo incentivo e encorajamento.

À Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, onde apliquei a metodologia didático-filosófica, representada na pessoa do Gestor Escolar, Valdeci Alves Diniz, junto aos professores, em especial, ao Prof. de Filosofia, Beneilto José da Silva, aos funcionários; E, especialmente, aos estudantes que participaram da oficina filosófica.

Aos meus alunos e amigos do grupo de estudos para concursos, em especial, a Jefferson, Everaldo, Venando, Erivânia, Lucimery, Glaucia, Celiane, Celia, Judite, Wellington, Emanuel, Adeliana e Sandra. Saibam que a vitória está próxima!

A todas e todos muito obrigado!

“A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que podem mudar o mundo”. (Marcuse, 1977).

RESUMO

O presente estudo propõe-se a fundamentar uma metodologia-filosófica para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, tomando como elemento filosófico a “Dimensão Estética”, desenvolvida pelo filósofo e sociólogo alemão, Herbert Marcuse (1898-1979). O presente estudo deu-se, inicialmente, por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de “Dimensão Estética”, a qual teve como característica uma pesquisa exploratória. Posteriormente, o trabalho desenvolveu-se por meio da utilização da pesquisa-participante, enquanto procedimento técnico, na Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, situada no município de Solânea, estado da Paraíba, tendo a participação do professor de filosofia e de trinta estudantes do ensino médio durante a execução da oficina filosófica, a qual foi desenvolvida via *Google Meet*, e com o suporte do *Google Classroom* e do *WhatsApp*. Neste enquadramento, foi-nos possível perceber que a “dimensão estética” marcuseana pode oportunizar em sala de aula a experiência estético-filosófica, que permite aos sujeitos desenvolver um pensar próprio sobre a realidade, visto que as artes têm o potencial de denunciar e acusar a realidade, mostrando que há uma alienação que aprisiona o homem por meio da ideologia dominante presente na sociedade industrial contemporânea, a qual reprime os sentidos em detrimento da razão instrumentalizada. O uso da “dimensão estética” aplicada em sala de aula, fazendo uso de músicas que compõem o repertório cultural dos estudantes, tornou possível a existência de um ensino de filosofia que ensina filosofando, visto que por meio dessas condições é possível a experiência filosófica, a qual permite aos estudantes desenvolverem a percepção e a racionalidade acerca da realidade e sobre eles mesmos.

Palavras-chave: Dimensão Estética. Ensino. Metodologia. Músicas Populares.

ABSTRACT

The present study proposes to support a philosophical methodology for teaching Philosophy in High School, taking as a philosophical element the “Aesthetic Dimension”, developed by the German philosopher and sociologist, Herbert Marcuse (1898-1979). The present study took place, initially, through a bibliographical research on the concept of “Aesthetic Dimension”, which had as characteristic an exploratory research. Subsequently, the work was developed through the use of participant-research, as a technical procedure, at the Technical Integral Citizen School “Alfredo Pessoa de Lima”, located in the municipality of Solânea, Paraíba state, with the participation of the philosophy professor and of thirty high school students during the execution of the philosophical workshop, which was developed via *Google Meet*, and with the support of *Google Classroom* and *WhatsApp*. In this context, it was possible to see that the Marcuse “aesthetic dimension” can provide opportunities in the classroom for an aesthetic-philosophical experience, which allows subjects to develop their own thinking about reality, since the arts have the potential to denounce and accuse reality, showing that there is an alienation that imprisons man through the dominant ideology present in contemporary industrial society, which represses the senses to the detriment of instrumentalized reason. The use of the "aesthetic dimension" applied in the classroom, making use of songs that make up the cultural repertoire of students, made possible the existence of a teaching of philosophy that teaches philosophy, since through these conditions the philosophical experience is possible, which allows students to develop perception and rationality about reality and about themselves.

Keywords: Aesthetic Dimension. Teaching. Methodology. Popular Songs.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
CAPÍTULO I – A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FILOSOFIA MARCUSEANA: A ARTE AUTÊNTICA E O SEU POTENCIAL DE TRANSFORMAÇÃO DO STATUS QUO	18
1.1 A necessidade da crítica	
1.2 Freud e Marcuse: por uma sociedade sem repressão	
1.3 Dimensão Estética: por um “estética da subjetividade”	18
1.4 A Estética da Subjetividade e a Experiência Estética promovida pela Arte	43
CAPÍTULO II – A DIMENSÃO ESTÉTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA	50
2.1 A Contribuição da Estética para o Ensino de Filosofia	50
2.2 A Sala de Aula como o lugar propício a “ <i>Dimensão Estética</i> ”	53
2.3 A Música de Protesto como exemplo de crítica social durante o regime militar	56
2.4 A música de massa em sala de aula: uma possibilidade para o filosofar	
CAPÍTULO III – UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	67
3.1 Relatos de Experiência	67
3.2 Primeiro Momento da Oficina Filosófica	75
3.3 Segundo Momento da Oficina Filosófica	76
3.4 Terceiro Momento da Oficina Filosófica	78
3.5 A Músicas e o Processo de Construção da Razão Sensível Marcuseana: filosofando sobre a realidade brasileira	81
3.6 Quarto Momento da Oficina Filosófica	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa nasceu da minha prática enquanto musicista e professor de filosofia. Durante as intervenções pedagógicas sempre me esforcei para unir filosofia e música em sala de aula porque acredito que tal união pode promover no espaço escolar a existência do ato filosofar, da reflexão filosófica e do pensamento crítico-filosófico. Partindo desse pressuposto, este estudo dedicou-se a compreender se seria possível construir uma abordagem metodológica para o ensino da filosofia no ensino médio, fazendo uso da filosofia e da música enquanto possibilidade para o filosofar.

Nas escolas em que atuei era notória a desmotivação dos estudantes ao ler um determinado texto filosófico e ter que o esmiuçar, o que tornava dificultoso a construção de diálogos, de debates e da reflexão filosófica. No entanto, ao perceber que os estudantes gostavam de música e que elas podem ser úteis a prática do ensino de filosofia, passei a utilizá-las no dia a dia escolar, uma vez que as composições musicais podem nos conduzir à compreensão dos problemas da existência humana, das relações sociais, culturais, econômicas, e podem potencializar a construção do pensamento crítico na escola. Porém, a minha prática pedagógica em filosofia encontrava-se sem embasamento teórico.

Ao chegar ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no ano de 2018, e receber as orientações do Prof. Dr. Roberto Rondon, esta investigação ganhou novos rumos, visto que antes a música era posta em sala de aula apenas como recurso didático, sem nenhuma pretensão filosófica, utilizada apenas como instrumento de sensibilização. Com os encaminhamentos prestados, o nosso estudo passou a ter como fundamento a filosofia de Herbert Marcuse (1898 – 1979), filósofo da Teoria Crítica, pertencente à Escola de Frankfurt, o qual acreditava que arte poderia protestar contra as relações de opressão e repressão produzidas pela sociedade administrada, e conseqüentemente, transcendê-las.

O desenvolvimento desta dissertação e sua investigação coincidiram com o surgimento da pandemia da COVID-19 que impactou drasticamente a existência humana, levando consigo muitas vidas, entre elas, professores e estudantes, que sonhavam com um futuro melhor. A COVID-19 nos desafiou, provocando na educação uma grande revolução, a alteração do modo de ensinar, exigindo dos professores que fizessem uso das tecnologias digitais da informação e comunicação social (TDICs) não apenas como recurso didático, mas como meio para o acesso e permanência dos sujeitos à educação.

A presença do novo coronavírus é avassaladora, devasta vidas rapidamente, gerando perdas irreparáveis, tornando o luto insensível por já não permitir a sua existência, retirando do humano a sua sensibilidade. Nos campos educacional, social, econômico e político, sentimos a sua presença por meio da desigualdade social, na medida em que muitos de nossos discentes não possuem meios tecnológicos para garantir o acesso à educação, retirando deles o seu direito constituído, impossibilitando o desenvolvimento das suas aprendizagens, e conseqüentemente, de sua formação.

Promover o desenvolvimento do ato do filosofar por meio da filosofia e da música durante a pandemia foi e é algo desafiante, pois não temos a certeza de quando a vida retomará ao seu suposto “normal”. Assim, o nosso estudo careceu de adaptações, deixando de ser aplicado presencialmente (forma convencional), passando a ser desenvolvido de maneira remota, por meio de encontros virtuais (síncronos), via *Google Meet*, e instantes de orientações (assíncronos), por meio do *Google Class* e *WhatsApp*, com o apoio de materiais impressos, entregues na unidade escolar.

Na Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, a maior dificuldade para o desenvolvido dos processos de ensino e aprendizagem durante a COVID-19 reside na falta de acesso à internet, a aparelhos celulares, a computadores, a qual se compreende na expressão da vulnerabilidade social em que os nossos estudantes vivem. Alguns dos trinta educandos envolvidos na pesquisa, pertencentes às três séries do ensino médio, têm acesso à internet, porém, com uma qualidade baixa, resultando em obstáculos para o acesso às intervenções pedagógicas programadas.

Porém, como promover o filosofar sobre a realidade em sala de aula durante a pandemia? Para isso foi necessário à criação de estratégias de adaptações da pesquisa, as quais exigiram o uso das TDCIS, conforme dito anteriormente, como meio de acesso aos participantes. Entretanto, mesmo diante dos desafios impostos pelo novo coronavírus continuamos com o nosso objetivo, a saber: pensar se seria possível conduzir os estudantes do ensino médio ao ato de filosofar por meio das músicas como possibilidade para o encontro com a filosofia.

Para a realização do objetivo proposto tomamos como ponto de partida a realidade de nossos educandos, fazendo uso do seu gosto musical, a fim de tornar as aulas de filosofia mais dinâmicas e filosóficas, visando proporcionar a experiência estética no ambiente escolar. Logo, a partir da percepção de que eles ouviam canções com teor de crítica acerca dos problemas enfrentados pela sociedade brasileira, sobretudo, em sua localidade, no município

de Solânea, estado da Paraíba. Nesse sentido, sugerimos que eles indicassem músicas que nos despertassem para refletir sobre a realidade em que vivemos.

Assim, as canções indicadas serviram como conteúdo filosófico propriamente, ou seja, as próprias composições foram utilizadas como leitura filosófica, na medida em que elas podem nos fornecer condições para a existência da investigação filosófica, permitindo-nos compreender que problemas são por elas apresentados, qual a sua origem, como combater tais problemas, o que eles podem provocar, seus impactos, entre aspectos.

As dificuldades pedagógicas, grosso modo, residiam na leitura, compreensão e interpretação de textos, a qual se constitui em uma condição básica para a reflexão filosófica, uma vez que a capacidade de uma leitura crítica torna possível a reflexão. Acreditamos que, ao ser afetado por uma canção, o estudante poderá perceber aquilo que antes não percebia, visto que o processo tecnológico desenvolvido no mundo capitalista, compreendido como fonte inibidora da crítica, retira dos sujeitos a sua capacidade de percepção e reflexão dos processos de exploração do homem.

Além disso, a capacidade de contextualização como recurso de argumentação demonstrou-se como uma dificuldade aos estudantes, na medida em que os seus conhecimentos acerca da história mundial, do mundo e local, ainda carecem de aprofundamento. Percebemos que os nossos discentes ainda não estão preparados ou sua formação não os garantem as condições necessárias para estudarem sozinhos, carecendo constantemente da mediação do professor para a realização das ações previstas, fato tornado evidente com a chegada da COVID-19.

A ausência da leitura crítica, poder de contextualização, a falta de percepção e reflexão, bloqueiam o ato filosófico em sala de aula, sendo preciso que o professor encontre mecanismos que tenham como fim o filosofar. Todavia, faz-se preciso que tenhamos o cuidado de não instrumentalizar a filosofia, visto que tal ação poderá ocasionar a pausa do movimento da reflexão, e conseqüentemente, impedir a existência da transcendência da realidade e da emancipação dos sujeitos.

No entanto, devemos compreender que não é qualquer música que oportunizará o ato de filosofar em sala de aula, sobretudo, quando estamos baseados no pensamento filosófico de Herbert Marcuse. Porém, precisamos utilizar músicas que têm em sua letra a denúncia (explícita ou implícita) aos processos técnicos da sociedade estabelecida, a qual domina e condena o homem. O uso de músicas que protestam contra tal sociedade podem oportunizar e potencializar em sala de aula a construção e o desenvolvimento da atitude filosófica, a qual permite a existência do estado de crise, oportunizando aos sujeitos desenvolverem uma atitude

crítica, que nasce da percepção do exterior a partir do momento em que o sujeito é atingido por um dado fenômeno (música), buscando compreender o que é que está sendo protestado, como é que tal problema se desenvolve, o porquê de tal fenômeno ocorrer daquela maneira e para que foi articulado. Assim, tal atitude poderá permitir que os estudantes por meio da música reflitam filosoficamente sobre a realidade em que estão inseridos, dando-lhes condições de compreenderem os motivos de tais fenômenos ocorrerem de determinada maneira, seu sentido e sua intenção.

A presente pesquisa justifica-se em uma prática pedagógica que tem o ensino da filosofia e o processo do filosofar desenvolvidos de modo interdisciplinar, tendo como fundamento os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM, 1999) quando ressaltam que a interdisciplinaridade compreende-se como um eixo integrador da prática pedagógica na área de ciências humanas, sobretudo, no componente curricular filosofar, o qual pode articular os objetos de conhecimento, os projetos de investigação e os planos de intervenção em sala de aula, tomando como ponto de partida a necessidade dos sujeitos, buscando explicar, compreender, intervir, mudar, prever e protestar contra os problemas da realidade, possibilitando o diálogo entre os diversos conhecimentos.

Partindo desse enquadramento, acreditamos que o uso da filosofia e da música como possibilidade para o filosofar têm como eixo estruturante a interdisciplinaridade, uma vez que tal propositura pode oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de três competências específicas do ensino de filosofia, a saber: a representação e comunicação; a investigação e compreensão; e a contextualização sociocultural, conforme apresentado pelos documentos orientadores cedidos pelo Ministério da Educação (MEC) (PCNEM, 2000; PCN+, 2006; OCEM, 2006).

Por meio de tais competências, os estudantes poderão ser motivados ao desenvolvimento de habilidades específicas da filosofia. Assim, ao utilizar a música em sala de aula, buscamos permitir que os nossos discentes fossem capazes de lê-las de modo filosófico, escrever a sua reflexão, debater argumentativamente o seu ponto de vista juntos aos colegas, e quando necessário, reconstruir seu posicionamento, ser capaz de articular os diversos conhecimentos para estruturar a sua argumentação, além de contextualizar a sua posição à luz dos conhecimentos filosóficos e dos diversos saberes elaborados pela humanidade (PCNEM, 2000; PCN+, 2006; OCEM, 2006).

Ainda, a nossa proposta encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, quando estabelece que a organização do currículo, as situações de aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser fundamentos e

aplicados coerentemente, conforme os “princípios estéticos, políticos e éticos”, buscando desenvolver em sala de aula “a estética da sensibilidade”, estimulando a criatividade e facilitando a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação; “a política da igualdade”, visando reconhecer os direitos humanos e os deveres e direitos da cidadania; e a “ética da identidade” por meio da superação entre as dicotomias existentes entre o público e privado (DNCEM, 1998).

Como caminho para o desenvolvimento desta pesquisa fizemos uso da pesquisa participante (BRANDÃO, 1999) na medida em que se compreende enquanto um envolvimento ou comprometimento do pesquisador com o objeto pesquisado, aqui, o ensino da filosofia no ensino médio. A pesquisa participante permite que o pesquisador compreenda aquilo que investiga para que seja capaz de servir, ser útil. Nesse sentido, cremos que tal método oportuniza aos estudantes participar e contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, criando-se uma relação entre o pesquisador e os sujeitos participantes.

A pesquisa participante, para Brandão (1999), permite que o outro, no nosso caso, os estudantes de filosofia do ensino médio, seja compreendido como o “outro que se transforma em convivência”, que gera compromisso, e que exige que o pesquisador participe de sua história. Logo, a partir de tal pesquisa foi possível permitir que os estudantes observassem conosco as possibilidades do desenvolvimento do ato filosófico por meio da música, participassem das entrevistas e diálogos de modo livre, além de nos permitir compreender a história de vida de cada sujeito envolvido na pesquisa.

Na busca dos objetivos anteriormente apresentados, tivemos a participação de trinta estudantes, matriculados nas três séries do ensino médio, na Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, localizada na cidade de Solânea, no estado da Paraíba, apresentada anteriormente. Tais participantes são oriundos de famílias simples, humildes, em situação de vulnerabilidade social, atendidos pelo Programa Bolsa Família (PBF), criado no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, segundo informações prestadas pelos próprios envolvidos. Desses trinta discentes participantes, 20 moram na zona rural do município mencionado anteriormente, filhos de pais agricultores, com o ensino fundamental (anos iniciais) incompleto, condição que exigia deles um maior esforço para vencer os desafios impostos ao acesso à educação em tempos de COVID-19.

Para a realização das intervenções pedagógicas, fizemos uso da “oficina filosófica” (KOHAN, 2013) como produto, a qual foi desenvolvida entre os meses de agosto a outubro de 2020, durante as quartas-feiras, fazendo uso da modalidade remota, devido ao aparecimento da pandemia da COVID-19, conforme exposto anteriormente. A oficina deu-se

em cinco momentos, a saber: 1) planejamento coletivo; 2) conhecendo a filosofia de Herbert Marcuse e as canções de protesto; 3) a MPB e o processo de construção da razão sensível marcuseana; 4) construção de poemas-musicais/críticos-filosóficos; e 5) culminância/socialização dos materiais produzidos. Assim, durante o desenvolvimento da oficina, o nosso esforço residiu na possibilidade trabalhar a música como conteúdo filosófico em si mesmo e de crítica social, visando promover a reflexão filosófica no espaço escolar.

Durante a execução da pesquisa, também, apoiamo-nos no método dialético porque tanto nos permitiu a construção do diálogo quanto à reflexão acerca das contradições existentes na realidade, na medida em que compreende que a própria realidade é contraditória, e ao mesmo tempo, se encontra em constante mutação, características que podem ser extraídas das músicas que têm teor de protesto, as quais denunciam a realidade administrada e busca a sua transformação. Por isso, acreditamos que as músicas sugeridas pelos sujeitos participantes e trabalhadas em sala de aula podem potencializar o pensar crítico e a reflexão filosófica, gerados pelo filosofar.

Ademais, o método dialético oportuniza no espaço escolar a superação da alienação, da exploração pelo trabalho. Tomando como base o pensar de Karl Marx, compreendemos que a dialética nos permite compreender a totalidade, dando-nos condições de perceber as contradições e as mediações que existem na sociedade industrial contemporânea e nos enxergarmos como sujeitos construídos historicamente.

Para Konder (2008), a dialética é o elemento que permite a existência do “espírito crítico e autocrítico”, na medida em que ela é contestadora e permite-se a refletir sobre as contradições, ativando no sujeito a sua capacidade crítica, despertando-o para ver o mundo a partir de suas oposições. Logo, quando a utilizamos em sala de aula, a fim de despertar uma experiência filosófica por meio da música, objetivamos reabilitar a crítica que se encontra paralisada nos sujeitos.

No entanto, devemos compreender que a dialética não buscar dar consciência aos sujeitos, mas tem como fim rever o passado a partir do presente, além de questionar o presente em face do futuro. Portanto, a dialética compreende-se como “subversiva”, visto que não tem o objetivo de domesticar, mas de problematizar, questionar, e que, portanto, devemos buscar a transformação do *status quo*, enfim, a sua transcendência.

Como apresentado no início, este estudo fundamenta-se no pensamento de Herbert Marcuse, filósofo da teoria crítica, desenvolvida na Escola de Frankfurt (Instituto de Pesquisa Social), fundada em 22 de junho de 1924, no auditório da Universidade de Frankfurt, tendo como principais representantes Theodor W. Adorno (1903 – 1969), Max Horkheimer (1895 –

1973) e de Walter Benjamin (1892 – 1940). Tal escola teve como objetivo romper com a filosofia tradicional, baseando-se nos saberes da sociologia, economia e política, criando uma nova abordagem metodológica (união teoria e prática), apontando que há na sociedade uma crise do pensamento (crise da razão), e conseqüentemente, a sociedade encontra-se em crise.

Os frankfurtianos tinham como objetivo central a elaboração da crítica ao sistema que se apresentava dominador. Ademais, os pensadores pertencentes ao Instituto de Pesquisa Social conviveram com a Primeira Guerra Mundial, com a eclosão da Revolução Russa de 1917, com a ditadura Bolchevique, com o surgimento do fascismo, com a expansão do nazismo no país, a além de conviverem com a existência de Lenin e Stalin.

A Escola de Frankfurt aponta que a partir do período moderno a razão foi instrumentalizada, visto que tomou para si o método das ciências empíricas, permitindo o desenvolvimento dos processos técnicos (razão instrumental) que, posteriormente, passaram a dominar o homem, gerando a exploração e repressão. Assim, o pensamento dos frankfurtianos faz filosofia a partir do confronto dos aspectos normativos da reflexão filosófica com as questões sociais, fazendo críticas à realidade existente, procurando entender tal realidade, e conseqüentemente, almejando a promoção da sua transformação.

Neste contexto, Herbert Marcuse em sua filosofia preocupou-se em refletir sobre a repressão dos instintos humanos e dos movimentos repressivos das liberdades humanas, com a subordinação do indivíduo ao mundo do trabalho, a sua disciplina a reprodução monogâmica, a sua obediência dos sujeitos às leis e ordens. Além de se preocupar com o desenvolvimento desenfreado da tecnologia, com o racionalismo dominante existente nas sociedades modernas e com o aniquilamento da razão.

Sobre a construção da “dimensão estética” em Marcuse, compreende-se que a arte possui potencial e função política dentro do contexto das relações sociais, por ser esta autônoma em si mesma. Todavia, ela poderá ser revolucionária e subversiva, para que possa denunciar a realidade estabelecida, a qual é alienada e midiaticizada. Por esta razão, a arte pode criar a experiência da revolução emancipatória da realidade estabelecida. Neste contexto, a arte pode se propor a romper com a realidade que aí está, a fim de que seja possível dizer o que esta realidade é e definir o que há de verdadeiro e real.

No entanto, a arte poderá preservar a verdade dela mesma, tornando os indivíduos conscientes da necessidade de mudança. Por conseguinte, o objetivo de Marcuse é promover o desenvolvimento da consciência política por meio da arte, na medida em que será possível atingir a libertação dos domínios impostos pela realidade estabelecida por meio do processo de transformação da consciência. Assim, a arte se propõe a transformação do mundo, visto

que a imaginação estética permite tanto ao sujeito quanto ao objeto tornarem-se livres, gerando um novo sentido, uma nova civilização.

Ademais, a “faculdade estética”, na filosofia marcuseana, pode reconciliar a faculdade desejanse com a faculdade do entendimento, sendo “contra a tirania da razão”, visando estabelecer e proporcionar a liberdade da sensualidade, indo contrária à “dominação repressiva da razão”, uma vez que a razão que domina e reprime é a mesma que liberta – essa é a dialética da razão.

Passemos, então, a exposição dos capítulos.

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FILOSOFIA MARCUSEANA: A ARTE AUTÊNTICA E O SEU POTENCIAL DE TRANSFORMAÇÃO DO *STATUS QUO*

Neste capítulo nos propomos a discutir os principais aspectos da Dimensão Estética em Herbert Marcuse unida à compreensão do que vem a ser a Arte Revolucionária, sua função e potencial. Por fim, discutimos sobre o conceito de Estética da Subjetividade unido ao desenvolvimento da *consciência política* por meio da Arte enquanto Arte. Porém, passaremos, brevemente, sobre o pensamento de Marcuse quando retrata acerca da “paralisia da crítica”.

1.1 A necessidade da crítica

Em sua *Ideologia da Sociedade Industrial* (1964), Marcuse aponta que a sociedade industrial contemporânea por meio dos processos técnicos (técnica e tecnologia) paralisou a crítica, e conseqüentemente, desenvolveu uma sociedade sem oposição acarretando na submissão dos sujeitos ao processo de dominação, dando existência a uma sociedade unidimensional, a qual nega a contradição.

Nela há apenas uma dimensão da realidade que não permite a existência da crítica, da negação, ou seja, não há espaço para a racionalidade crítica e o homem torna-se subproduto, retirando dele o desenvolvimento de suas capacidades críticas. Em uma sociedade sem oposição, o homem chamado de unidimensional é forçado a renunciar sua liberdade em detrimento dos ditames impostos pelo aparato por ela criado.

A sociedade industrial contemporânea é compreendida como a “personificação da razão”. No entanto, tal sociedade é irracional porque, nos dizeres do filósofo, “sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas” (MARCUSE, 1964, p. 14). Isto é, ao ter como fundamento o objetivo exposto, a sociedade caracterizada sem oposição faz uso do aparato para paralisar o pensamento crítico dos homens que nela habita, eliminando qualquer oposição eficaz acerca daquilo que vem ocorrendo no meio social. Por meio deste processo, ela impõe a unidimensionalidade e precisa ser totalitária, na medida em que a sua função reside em reprimir, preconditionar e introjetar a falsa consciência, mecanismos que se estruturam e que se desenvolvem por meio da organização de suas bases produtivas.

Sobre a caracterização desta sociedade, o pensador de frankfurtiano, diz-nos que:

[...] a sociedade industrial desenvolvida confronta a crítica com uma situação que parece privá-la de suas próprias bases. O progresso técnico, levado a todo um sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parece reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação. (MARCUSE, 1964, p. 15-16).

A sociedade industrial desenvolvida utiliza-se do processo técnico com vistas à preservação e ao melhoramento do *status quo*, o qual permite a dominação e controle, entendidos como mecanismos para a existência da repressão. Ao fazer uso do processo de repressão, o aparato produtivo torna-se totalitário, uma vez que são utilizados para determinar as habilidades e atitudes socialmente necessárias, além de estabelecer quais são as necessidades e aspirações dos indivíduos que a compõe. Por isso, esta sociedade faz uso da tecnologia, na medida em que “serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social” (MARCUSE, 1964, p. 18).

Acerca do uso da técnica e da tecnologia, Marcuse compreende, em *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna* (1999), que com o surgimento da sociedade industrial contemporânea, a tecnologia passou a ser vista como “um processo social”. Além disso, apresenta-nos:

A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação. (MARCUSE, 1999, 73).

Ou seja, a sociedade estabelecida utiliza-se da tecnologia e da técnica para a manutenção do aparato, além de desempenharem papel político, visto que tais mecanismos se prestam à manutenção da ordem dominante e servem para a instituição de novas formas de controle e coesão social, que quando ajustados aos ditames do consumo e do capitalismo deverão ser eficazes e agradáveis.

Os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida – muito melhor do que antes – e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa. (MARCUSE, 1964, p. 32).

Para Marcuse, a sociedade industrial contemporânea estabelece o padrão. Mas que padrão seria este? Ela determina que pensamentos e que comportamentos devem existir, os quais deverão ser, portanto, unidimensionais. Por isso, a crítica encontra-se paralisada, na

medida em que uma sociedade sem oposição é aquela que tem a sua racionalidade regida pela “racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa” (MARCUSE, 1964, 32).

Assim, fica evidente aquilo que Marcuse aponta sobre a técnica, quando nos diz que ela por si “pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade” (MARCUSE, 1999, p. 74), uma vez que quando ela é utilizada pelo aparato social contribui com o processo tecnológico bloqueia o desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, a sociedade industrial contemporânea é quem produz a sua própria tecnologia. Nela a ciência tem como fim a dominação do homem e da natureza, a fim de utilizar os seus próprios recursos da maneira mais eficaz possível. Ademais, tal sociedade torna-se irracional quando “cria novas dimensões de realização humana” (MARCUSE, 1964, p. 36). Logo, Marcuse ressalta que:

A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo. (MARCUSE, 1964, p. 37).

Para Soares (2019), a racionalidade tecnológica transformou-se em racionalidade política, uma vez que a razão entregou-se aos caprichos da ideologia dominante, impedindo a existência da crítica em face à manutenção da superestrutura da organização capitalista. Neste contexto, faz-se preciso compreender que:

[...] o projeto histórico do capitalismo compreende um universo político que funde no ambiente tecnológico a cultura e a economia para rejeitar quaisquer outras alternativas históricas de florescimento humano. Assim, a técnica e a tecnologia estão sendo utilizadas para conduzir a dominação cultural e fortalecer a ideologia dominante. (SOARES, 2019, p. 251).

Neste jogo, quando a racionalidade tecnológica passa a ter força na sociedade industrial contemporânea, ocorre a conquista da subjetividade dos indivíduos pela dominação cultural, criando novas exigências por meio do princípio de eficiência, a fim de ampliar e reproduzir a ideologia capitalista. Sobre tal questão, Soares (2019) acredita que Marcuse ao pensar a sociedade industrial contemporânea e o seu poder de dominação e controle, ele se fundamenta na “psicologia industrial”, já que ocorre a fixação de padrões de pensamentos e comportamentos unidimensionais, os quais são confiáveis, eficientes, controladores, dominadores e mantenedores do *status quo*.

Assim, Marcuse retrata que “o pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa” (MARCUSE, 1964, p. 34), alienando os indivíduos, impedindo a existência da crítica, na medida em que a sociedade industrial contemporânea “barra todo um tipo de operações e

comportamentos oposicionistas” (MARCUSE, 1964, p. 35). Nesta sociedade, “as técnicas de industrialização são técnicas políticas” (MARCUSE, 1964, p. 37), as quais prejudicam a existência da Razão e da Liberdade.

1.2 Freud e Marcuse: por uma sociedade sem repressão

Podemos dizer que um dos pontos centrais do pensamento de Marcuse é a “questão do processo emancipatório humano” (RODRIGUES, 2015, p. 226), por perceber que a sociedade industrial gera uma repressão desnecessária a partir do instante que insere na vida humana os processos de instrumentalização, os quais dominam e reprimem o homem.

Para Rodrigues (2015) o pensamento de Marcuse se dá pela fundição das ideias de Freud e Marx, o qual é chamado de “freudomarxismo”. Além dessa fundição, Rodrigues (2015) apresenta que a proposta de Marcuse também se aproxima das contribuições de Wilhelm Reich (1897-1957) que apresenta a necessidade de uma revolução que deveria ser não apenas “social, mas também sexual” (RODRIGUES, 2015, p. 227). Na necessidade da instituição efetiva de uma revolução, Marcuse em *Eros e Civilização: uma interpretação da psicanálise de Freud* (1966) realiza uma reinterpretação da obra *o Mal-estar da Civilização* de Freud, publicada em 1930, tomando como objeto de estudo a análise da cultura.

O *Mal-estar da Civilização* é uma obra que se propõe a realização de uma reflexão em torno da felicidade humana. Para Freud, o homem não poderá se tornar feliz, por está condenado à infelicidade. Não há como o homem ser feliz em uma civilização industrial capitalista, porque a civilização reprime os instintos libidinais do homem por meio dos processos técnicos, conforme visto anteriormente. Mas, quando é que surge a civilização?

Acerca desta questão, Rodrigues (2015) retrata baseado no pensamento de Freud de “que a civilização começa quando se renuncia eficazmente ao objetivo primário, que é a satisfação integral das necessidades” (RODRIGUES, 2015, p. 229). Assim, a renúncia dos instintos é uma escolha imposta, a qual tem como objetivo de evitar que a barbárie ocorra entre os indivíduos, porque quando a civilização nasce o homem troca a sua felicidade pela suposta segurança que a civilização se propõe a garantir.

Sobre a segurança, Freud nos diz que o preço que pagamos por nosso avanço em termo de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa (FREUD, 1974). Mas, por que renunciar aos instintos? Na vida civilizatória, a repressão dos instintos é necessária, porque a vida na civilização exige dos homens que a sua agressividade seja contida. Pois, caso não existisse a contenção dos instintos não haveria o controle do

homem nem tampouco das suas necessidades básicas de sobrevivência (RODRIGUES, 2015, p. 229).

Por meio da repressão dos instintos é gerado na consciência do homem o sentimento de culpa, o qual faz surgir “o medo de uma autoridade” e o “medo do superego”, porque fez o homem crer que a civilização, a qual obriga a troca da felicidade pela segurança, o aliena ao dizer que ela é uma civilização segura. Assim, com a autoridade, o medo gera a renúncia à libido. Ao passo que o superego além de renunciar a libido, ele pune, domina e controla o homem.

Para Freud, a civilização não garante a sobrevivência dos indivíduos caso ela esteja estruturada no “princípio de prazer”, o qual condiciona a civilização à satisfação imediata. Entretanto, será o “princípio de realidade”, entendido como meio, que garantirá aos homens a vida em sociedade, criando necessidades não necessárias e renunciando os desejos pulsionais.

Sobre tal questão, Rouanet (1986) nos apresenta que a repressão dos instintos decorre das formas históricas estruturadas do e no princípio de realidade, como elencou Freud ao apontar as suas críticas à religião. Mas, Freud teria negado a existência da repressão histórica ou ter se excedido preferindo expor apenas a repressão estrutural que se dirige aos aspectos da sobrevivência biológica. Neste sentido, Rouanet ressalta que:

Freud não distingue entre a repressão por assim dizer estrutural, efetivamente necessária para garantir a sobrevivência biológica dos indivíduos e grupos, e a repressão excedente, variável historicamente, vinculada aos interesses da dominação. O princípio da realidade inclui esses dois momentos, ao passo que Freud ignorara, ou deixara de explicitar, o componente histórico (e, portanto político) do princípio de realidade, e o define, em conjunto, como um limite absoluto, inerente à natureza humana, inibindo, imutavelmente, as aspirações do indivíduo à felicidade. (ROUANET, 1986, p. 228).

Sobre a origem do sentimento de culpa, Freud diz que “o sentimento de culpa provém da agressividade reprimida”, e por essa razão a história da morte do pai, no mito de Édipo Rei, não poderá ser tornar uma ficção, negando que os filhos do homem primevo não mataram os pais. Mas, afirmando que o medo gerado pelo superego.

Na civilização pensada por Freud existe a dicotomia entre o “princípio de prazer” e o “princípio de realidade”, na qual o ego e o superego negam os instintos em detrimento do estabelecimento da sociedade estabelecida. Logo, a sociedade estabelecida ao fazer uso do “princípio de realidade” controla os instintos humanos.

Para Freud, o “princípio de realidade” se compreende como uma forma de controle, a qual controla e determina os instintos do homem. Na sociedade industrial contemporânea, a felicidade é um sentimento de curta duração e, portanto, é entendido como um prazer

passageiro de realização imediata. Por isso, a sublimação pode ser compreendida, para Freud, como a busca por um prazer substituto da felicidade. Assim, Freud nos diz que: “O sentimento de felicidade derivado da satisfação de um selvagem impulso instintivo não domado pelo ego é incomparavelmente mais intenso do que o derivado da satisfação de um instinto que já foi domado” (FREUD, 1974, p.97).

Ou seja, a repressão é o controle dos instintos, a qual retira da consciência os impulsos, sentimentos e desejos que a sociedade estabelecida considera desagradáveis ou inoportunos. Assim, Freud ressalta que “a consciência surge através da repressão de um impulso agressivo, sendo subsequentemente reforçada por novas repressões do mesmo tipo” (FREUD, 1974, p. 153). Além disso, a repressão causada pelo superego poderá vir a gerar neuroses individuais ou neuroses sociais ao instituir as normas a princípio impostas pela religião, e em seguida, impostas pela sociedade industrial.

A sociedade estabelecida provoca no indivíduo o desprazer a partir do instante que nega o prazer das satisfações instintivas. Ao passo que o “princípio de prazer” conduz o homem ao alcance dos prazeres. Diferentemente, o “princípio de realidade” corrige e impede o indivíduo de vivenciar os efeitos do prazer instituindo condições, as quais são necessárias para a vida na civilização.

Assim, na obra *Mal-estar da Civilização*, Freud parte do conflito que há entre as pulsões instintivas e as restrições ou regras que a cultura impõe ao homem. Por meio desse conflito surge a fragilidade do corpo; o poder implacável da natureza; e a insatisfação que a sociedade estabelecida gera ao homem.

Por isso, a civilização compreendida como a sociedade mais avançada e por possuir uma cultura superior provoca “o mal-estar”, o qual se dá por meio do antagonismo entre as exigências da pulsão e as pulsões da civilização. Logo, a civilização não está preocupada em atingir a felicidade pelo prazer, mas, afastar-se dela por meio do desprazer, porque a sociedade estabelecida enxerga que se faz necessário combater os instintos de agressividade e destrutividade.

Na sociedade estabelecida, regida pelo princípio de desempenho, a consciência do indivíduo se gera por meio da repressão do impulso agressivo. Na civilização portadora do mal-estar, a condição humana é submetida à sublimação ou ao enlouquecimento, porque como afirma Freud à civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa (FREUD, 1974). Sendo assim, o sentimento de culpa se produz na civilização e se apresenta como o “mal-estar da civilização”.

Marcuse aspira ao alcance de uma sociedade não repressiva, a qual tem como finalidade permitir ao homem o alcance da felicidade. Não obstante, sociedade estabelecida é uma sociedade da carência, da falta, da necessidade. A sociedade estabelecida aliena o homem de que ele carece de certas coisas não necessárias por meio do princípio de desempenho o qual devemos compreender como sendo o princípio estruturante da civilização moderna industrializada (RODRIGUES, 2015).

Ainda, as formas de controle desenvolvidas pela civilização estruturada no princípio de realidade são os mesmos da sociedade moderna industrializada que se fundamenta no princípio de desempenho. Mas, como conduzir o homem ao alcance da felicidade e como permitir que ele vivesse em uma sociedade não repressiva? Acerca desta questão, Rodrigues (2015) nos diria que, segundo o pensamento de Marcuse:

Se quisermos pensar uma sociedade não-repressiva, devemos então derrubar [1] esses conteúdos repressivos, [2] substituir o princípio de realidade e [3] “libertar Eros”. Isso significa tornar o princípio do prazer dominante e esta liberação libidinal, no entender de Marcuse, não é o fim da civilização, como dizia Freud, mas é a passagem para um nível mais elevado de civilização: uma civilização sem dominação e sem mais-repressão. (RODRIGUES, 2015, p. 235).

Proporcionar a existência de uma sociedade mais elevada seria permitir que o homem vivesse sem repressão, que o princípio de realidade não o subordine as adequações da sociedade moderna industrializada e que o homem viva de forma livre o “Eros”. Na busca pelo alcance desse modelo de sociedade, Marcuse fará da “Estética” um campo de estudo, em que por meio dela visará resgatar a dimensão política e a dimensão revolução que a “Estética” poderá vir a proporcionar. Sendo assim, a “Estética” como dimensão política e dimensão revolucionária tem como função a supressão do princípio de desempenho, visando alcançar uma sociedade emancipada, e, portanto, combater a paralisia da razão.

1.3 Dimensão estética: por uma “estética da subjetividade”

O objetivo de Marcuse é promover o desenvolvimento da consciência política por meio da arte. Mas, para que esta consciência seja alcançada, ele nos diz que é preciso desaprender “a linguagem, os conceitos e as imagens desta administração” (MARCUSE, 1977, p. 47), ou seja, faz-se necessário que o povo consiga se libertar das amarras do mundo capitalista, visto que a condição para a libertação da consciência depende também do rompimento com o modo de produção e consumo capitalista. Assim, a arte pode oportunizar a

experiência da “dimensão da mudança qualitativa, que reivindicuem a sua subjetividade, a sua interioridade” (MARCUSE, 1977, p. 47), é a possibilidade da existência da liberdade.

Sobre a rejeição do indivíduo como aquele que se relaciona com as características do burguês, criticando à estética marxista, Marcuse ressalta que “o indivíduo burguês tornou-se o contraponto ideológico do sujeito econômico competitivo e do chefe de família autoritário” (MARCUSE, 1977, p. 47). Por isso, defende que o homem deve se opor à sociedade administrada e reivindicar a libertação de sua subjetividade e interioridade. A necessidade de lutar pela restauração da racionalidade crítica na sociedade industrial contemporânea nasce do entendimento de que os direitos e as liberdades foram rendidos aos caprichos dessa sociedade, o que ocasionou na perda do sentido lógico e de seu conteúdo tradicional. Sobre tal questão, Marcuse aponta que:

Liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência foram – assim como o livre empreendimento, que elas ajudaram a promover e proteger – ideias essencialmente *críticas* destinadas a substituir uma cultura material e intelectual obsoleta por outra mais produtiva e racional. (MARCUSE, 1964, p. 23).

Ao ter os direitos e liberdade institucionalizados na sociedade industrial contemporânea, a razão é paralisada, tornando-se submissa aos padrões externos preestabelecidos gerados pela racionalidade tecnológica, a qual deixou de ser força crítica e passou a ser uma “força de ajuste e submissão”, além disso, o filósofo que nessa sociedade “a autonomia aparece como um obstáculo, em vez de estímulo à ação racional” (MARCUSE, 1999, p. 84).

Retomando as questões do potencial e a função política da arte, Marcuse problematiza tal assunto, por meio das seguintes perguntas: “[1] Como pode a arte invocar imagens e necessidades de libertação que penetram na profunda dimensão da existência humana? [2] como pode ela articular a experiência não só de uma classe particular, mas de todos os oprimidos?” (MARCUSE, 1977, p. 49).

Para que possamos compreender a primeira problemática, basta lembrarmos que a tarefa da arte reside em comunicar a realidade aos homens, sensibilizando-os a fim de que enxerguem a realidade na qual estão inseridos e percebam o lugar que ocupam nela. Assim, quando a arte comunica a realidade em sua totalidade, quando expressa por meio do fenômeno artístico os problemas concernentes desta mesma realidade e demonstrando aos indivíduos a exploração e repressão que estão inseridos, ela articula uma experiência que envolve todos os oprimidos.

Na busca por uma sociedade com consciência política da sua existência social e das classes que existem nesta realidade, a forma estética da libertação “segue a lei do Belo e a dialética da afirmação da negação, da consolação e da tristeza: é a dialética do Belo” (MARCUSE, 1977, p. 69). Todavia, Marcuse percebeu que as instituições criaram e passaram a comercializar uma beleza pura e com suavidade plástica, e com isso tornaram a arte em mercadoria.

No entanto, a beleza é um fator importante para a reconstrução da natureza e da sociedade, pois “o Belo representa o princípio do prazer”, e “a obra de arte fala a linguagem libertadora, invoca as imagens libertadoras da subordinação da morte e da destruição da vontade de viver”, o que levou Marcuse a compreender “a linguagem libertadora” como sendo “o elemento emancipatório na afirmação estética” (MARCUSE, 1977, p. 70), ou seja, para que a arte seja libertadora, ela deveria exprimir a realidade e a sua possibilidade de transformação, de superação e, conseqüentemente, de liberdade.

Até mesmo “a representação do fascismo torna-se possível na literatura por que a palavra, não silenciada nem apagada pela imagem, leva livremente ao reconhecimento e à denúncia” (MARCUSE, 1977, p. 70). Assim, a arte é a voz que fala sobre aquilo que foi silenciado pelo sistema administrado quando entra em conflito com a *práxis*. Ou seja, no instante de conflito com a *práxis*, o que deveria ser constante, a arte seria reveladora da realidade, tornando visíveis as imagens ofuscadas e a possibilidade do eco dos sons libertadores silenciados.

Sobre tais possibilidades, Marcuse nos afirma que:

A substância do Belo é representada na sublimação estética. A autonomia da arte e o seu potencial político manifestam-se no poder cognitivo e emancipatório desta sensualidade. Não é, portanto, surpreendente que, historicamente, o ataque à arte autónoma se una à denúncia da sensualidade em nome da moralidade e da religião. (MARCUSE, 1977, p. 72-73).

A arte não é expressão apenas dos sentidos e não diz respeito apenas a uma sensibilidade sensitiva, mas também, a uma sensibilidade racional que poderia emancipar o indivíduo e é autônoma. Por esta razão, a arte pode se propor a transformação do mundo, porque enxerga a necessidade da libertação do social existente. Além disso, na busca pela transformação do mundo, Marcuse diz que a arte pode se colocar:

Contra todo o feiticismo das forças produtivas, contra a escravização contínua dos indivíduos pelas condições objectivas (que continuam a ser as do domínio), a arte representa o objetivo derradeiro de todas as revoluções: a liberdade e a felicidade do indivíduo. (MARCUSE, 1977, p. 75).

Neste sentido, somos conduzidos à compreensão de que há entre arte e práxis radical uma relação, a qual visa libertar os indivíduos das relações de produção, visto que “[a] autonomia da arte reflete a ausência de liberdade dos indivíduos na sociedade sem liberdade” (MARCUSE, 1977, p. 78). Por isso, é-nos dito que o mundo precisa transformar a realidade estabelecida. Cabendo aos sujeitos se colocarem contrários à realidade administrada, visando romper com os modelos e padrões que este tipo de sociedade nos impõe.

Neste sentido, compreendemos o porquê da arte se propor a conscientização política da necessidade da liberdade. Pois, “[se] as pessoas fossem livres, então a arte seria a forma e a expressão da sua liberdade. [Porém, a] arte continua marcada pela ausência de liberdade; ao contradizê-la, adquire a sua autonomia” (MARCUSE, 1977, p. 78-79). Por isso, a arte deverá se colocar contrária à realidade estabelecida porque a realidade estabelecida gera uma sociedade de indivíduos sem liberdade.

No ensaio sobre *A Dimensão Estética*, Marcuse traz o entendimento de que a arte não seja uma produtora ou reprodutora de uma “má utopia”, a qual não nega a realidade estabelecida. Mas caso a arte venha a produzir utopias que estas sejam autênticas e baseadas na memória. Para Marcuse, “toda a reificação é um esquecimento” (MARCUSE, 1977, p. 79). Sendo assim, caberá à arte combater a reificação “fazendo falar, cantar e talvez dançar a palavra petrificada” (MARCUSE, 1977, p. 79) existente na realidade estabelecida.

A arte é subversão da experiência, é a rebelião contra o princípio da realidade estabelecida. Embora haja “uma autonomia abstrata, ilusória” (MARCUSE, 1977, p. 49-50), a arte por si mesma não promove a transformação do *status quo*. Porém, quem será capaz de realizar tal transformação são os homens e mulheres, logo, a arte apenas os comunica. Nesta razão, ela comunica aos homens e mulheres aquilo que diz respeito ao cultural transmitido, ou seja, aquilo que a tradição compartilha com o seu povo e com mundo.

Segundo Marcuse, “a arte faz inevitavelmente parte do que existe e só como parte do que existe fala contra o que existe”, o que nos conduz a enxergar tal posição como o meio que a própria arte encontra para transformar a realidade. Logo, dentro do processo de comunicação do existente em uma obra autêntica a realidade é desmistificada e refletida.

Assim, “a transformação estética transforma-se em denúncia – mas também em celebração do que resiste à injustiça e ao terror, e do que ainda se pode salvar” (MARCUSE, 1977, p. 53). Nesse sentido, Marcuse reafirma a necessidade de transformação da realidade, em que a sublimação da realidade estabelecida é dessublimada, onde os tabus socialmente impostos são dissolvidos.

Nesse contexto, a arte professa a liberdade. Entretanto, tal conquista não se encontra nos limites da arte, visto que “se a arte fosse prometer que, no fim, o bem triunfaria sobre o mal, tal promessa seria refutada pela verdade histórica” (MARCUSE, 1977, p. 55), ou seja, a arte não pode sozinha promover a revolução. Logo, devemos estar cientes de que a verdade da arte rompe com a realidade social existente, e cabe aos homens e mulheres agirem para que a transformação ocorra.

Acreditamos que uma das questões importantes desenvolvidas por Herbert Marcuse foi a de pensar uma “estética da subjetividade” a partir do conceito de “razão sensível”. Ele acreditava ser possível a realização do processo de recuperação do sentido estético que foi marginalizado pelo desenvolvimento das formas do pensamento industrializado do capitalismo.

Sobre a construção do pensamento marcuseano, Santi (1998, p. 45) em seu artigo, *Marcuse e a Tradição Estética Moderna*, diz-nos que:

A trajetória do pensamento estético de Marcuse revela, no seu interior, uma “estética da subjetividade”. No conjunto de seus textos filosóficos e políticos, percebe-se que o lugar de destaque que esse tema ocupa se deve ao interesse pelo aspecto da recepção e não da produção estética ou artística. Seu objetivo maior é pensar a transformação social através da alteração da subjetividade. Marcuse recupera o sentido original do estético enquanto pertinente aos sentidos, para através dele poder recuperar os sentidos em sua força e significado, dado que, segundo o autor, eles foram recalçados e colocados na marginalidade pelo pensamento filosófico e pelo processo civilizatório.

Pensar a transformação da realidade estabelecida pela subjetividade é o ponto de partida da estética de Marcuse. Para ele, junto com a ortodoxia da estética realista marxista, a subjetividade foi negada pela razão instrumental que aprisionou o “*Eros*”, e por isso, a necessidade de libertá-lo. Assim, essa subjetividade pode permitir que o ser humano se transformasse e se tornasse integral em suas diversas dimensões. Porque quando se utiliza apenas da sua faculdade racional ou apenas da sua faculdade sensível, ele seria apenas parcial, e, portanto, meio humano.

Porém, quando concilia as suas várias faculdades temos o humano em sua integralidade, o qual só nos é possível com a presença da “razão sensível”. Entretanto, colocar a subjetividade como um elemento de transformação do sujeito e da realidade administrada é o mesmo que dizer que por meio da experiência estética a arte adquire um potencial político.

Neste sentido, sobre a experiência da arte e o seu potencial como elemento transformador, Sousa (2016, p. 6) explicita que:

Marcuse expõe que a experiência da arte “por si” ou na “forma estética” conduz [a] um potencial político. O potencial político é a capacidade negadora que [a] arte tem de transcender a experiência do verdadeiro com o fictício, confrontar a realidade com a fantasia ou com a mimeses (distanciamento/imitação) para [que possa] aparecer uma outra imagem para além do que é aceito como verdadeiro.

Ao transcender a realidade, a arte pode permitir a negação do mundo de opressão e exploração. E, portanto, torna possível a possibilidade de encontrarmos e vivenciarmos a liberdade, abandonando a conformação da sociedade administrada que prometeu segurança em troca da felicidade.

Na obra *Eros e Civilização*, publicada em 1955, Marcuse faz uma leitura de Freud transformando-o, ou seja, ele atribui uma nova conotação para metapsicologia freudiana, a qual até o momento servia como base para a explicação das repressões. Embora ele retome a psicanálise de Freud, ele deseja apresentar “novas configurações históricas” (PISANI; KLEIN, 2011), conforme citação, Rodrigues (2015, p. 234) destaca que:

Freud estava certo ao identificar um inevitável conflito “biológico” entre o princípio do prazer e o princípio de realidade, mas errou ao não considerar que este conflito transforma-se rapidamente em um conflito historicamente determinado.

Assim, Marcuse deseja retomar a ideia de que a estética deva trazer para o seu campo a percepção, a sensibilidade, a sensorialidade, a sensualidade, enfim, a subjetividade. Ao contrário, da racionalização que discrimina os sentidos e, portanto, aprisiona-os, nega-os. Por meio da “estética da subjetividade” que é o elemento de libertação dos sentidos, o filósofo elabora a sua “dimensão estética” em que:

A subjetividade, então, é identificada à sensibilidade e aos sentidos. Para ele são os sentidos, os instintos, enquanto porção natural no homem, aqueles que guardam a marca maior do processo repressivo que impede ao homem o acesso a liberdade e à felicidade e, ao processo civilizatório, o cumprimento de sua promessa básica de libertação do homem da necessidade e do sofrimento. (SANTI, 1998, p. 46).

A “estética da subjetividade” é, ao mesmo tempo, um projeto político e estético na Filosofia de Marcuse (SANTI, 1998, p. 46), porque é a subjetividade quem possibilita a “ordem da sensibilidade contra a ordem da razão” (SANTI, 1998, p. 46). Analisando os avanços tecnológicos, industriais promovidos pela razão instrumental – e seus fracassos – mesmo em iniciativas à esquerda como a derrota da Revolução Alemã de 1918-1923, o fracasso das experiências do “socialismo real” no mundo soviético; além dos exemplos capitalistas, muitas vezes dados como “positivos”, mas que no fundo revelam grandes contradições nas civilizações administradas ocorridas desde o século XVIII, que refletiram de forma acentuada no século XX, como por exemplo:

[...] a ascensão do nacional-socialismo, o capitalismo monopolista, a sociedade de bem estar social articulada à escalada armamentista, o consumo e a obediência planejada, transformações no mundo do trabalho que acabam por minar a força política da classe trabalhadora. (PISANI; KLEIN, 2011).

A partir dos exemplos apresentados, vemos que a sociedade administrada gera a repressão e a busca a manutenção do *status quo* que é promovida pela falsa satisfação, fruto do fetiche do capitalismo. No entanto, faz-se necessário que nos posicionemos de maneira contrária a essa repressão, conforme Marcuse propõe em seu ensaio *Dimensão Estética*.

A princípio devemos partir do entendimento de que na filosofia marcuseana, a sociedade administrada pode ser compreendida como geradora da repressão e da conformação do *status quo*. Primeiro, porque ela pode criar junto ao capitalismo e às tecnologias um consumo insaciável, e segundo, porque ela pode ser repressora dos instintos libidinais do indivíduo (princípio de prazer), os quais foram trocados por uma falsa segurança que o Estado se propôs a garantir (princípio de desempenho).

Por essas razões, Marcuse se posiciona de maneira contrária a essa repressão e a esse conformismo gerado pelo *establishment*. A fim de superar tais limites impostos, a filosofia marcuseana propõe uma nova estética, uma nova sensibilidade. Na busca pela superação do *establishment*, a estética marcuseana tem duas funções: [1] o alcance da alteridade e [2] o impulso político-instintual, os quais foram perdidos após a sociedade se estabelecer como civilizada.

Por esta razão, precisamos compreender que a estética marcuseana não se restringe apenas aos sentidos, mas também a arte. Entretanto, no campo da verdade, sabemos que os sentidos não repassam a verdade de maneira imediata ou instantânea. No entanto, os sentidos carecem da arte para que a verdade seja possível, visto que ela se comunica com o sensível, o qual não se caracteriza com uma sensibilidade qualquer, mas com uma sensibilidade racional. Por isso, “a verdade da arte é a libertação da sensibilidade através da reconciliação com a razão” (SANTI, 1998, p. 47) que foram perdidos após a arte ter se tornado uma mercadoria no mundo capitalista.

Em oposição à arte mercadológica, na teoria estética de Marcuse, a arte pode ser entendida como reveladora das verdades sublimadas na realidade administrada, na medida em que participa dos instintos, dos sentidos e da sensibilidade humana como um todo. Mas, para que a arte possa agir e realizar a libertação da sensibilidade que foi perdida e reconcilie a razão aos sentidos, ela carece da *dimensão estética*, que é o espaço possível em que arte realiza a sua função e seu potencial.

A fim de compreendermos melhor o sentido da *dimensão estética* presente no pensamento marcuseano, aqui abrimos espaço para uma citação longa, porque ela permeia o que há de específico nesta discussão, a saber, o conceito de arte, a sua verdade, autonomia e o seu poder de transformação, fatores que compreendemos como elementos pertencentes à *dimensão estética* defendida pelo filósofo. Neste contexto, podemos afirmar que:

A arte é resultado histórico do aprimoramento da repressão dos sentidos: de força genérica que sustenta a vida, os instintos se transformam em “matéria prima” de uma produção específica, em geral desconsiderada socialmente. O poder radicalmente transformador da arte sustenta-se sobre essa contenção; a redução do campo traz a intensificação do poder da arte. A arte participa da mesma constituição dos instintos, dos sentidos, da sensibilidade; possui uma identidade e uma afinidade de natureza. O exercício e o contato com a arte produzem uma comunicação sensível, um diálogo corporal e imediato, que ativa a memória biológica da “promessa de felicidade” não efetivada na realidade, que deve se realizar através do exercício da liberdade. A arte autêntica intervém necessariamente na sensibilidade, altera a percepção, vivifica-a. Essa interferência genérica de puro contato já é o que dá à arte o seu privilégio; permite o despertar para a vida e o comprometimento com a anulação dos seus processos destrutivos. (SANTI, 1998, p. 47-48).

Isto é, o poder da arte nesta transformação possibilita ao homem a produção de uma “comunicação sensível”, a qual funciona como articuladora de um diálogo com o corpo e com a realidade e que será capaz de comunicá-lo e levá-lo a compreensão daquilo que a realidade é, denunciando-a por meio da negação. Entretanto, tal pode se encontrar na arte autêntica, ou seja, naquela arte que intervém na sensibilidade, permitindo a mudança de tal realidade e a mudança de percepção do homem sobre essa mesma realidade, além de despertá-lo para a vida.

Como retrata Marcuse: “A obra de arte representa assim a realidade, ao mesmo tempo em que a denuncia” (MARCUSE, 1977, p. 21). Mas, como perceber tal realidade? Para ele, a percepção da realidade pode ser possível por meio da forma autêntica da arte, ou “arte em si”, ou “forma estética”, a qual permite a transformação e dar condições ao homem para analisar a sua experiência sensível frente à obra de arte e as verdades sublimadas do mundo, a fim de que “a linguagem possa desenvolver um campo de percepções e compreensões na perspectiva de revelarem a essência das coisas que até então estava apenas no aparente” (SOUSA, 2016, p. 8). Ou seja, a arte por meio da *dimensão estética* realiza o seu papel quando representa a realidade de maneira negativa e gera uma nova percepção acerca da existência, do que está ocorrendo, das ideologias presentes e clausuras que os homens foram submetidos.

Nesse enquadramento, a estética pretendida por Marcuse, ao fazer uso do fenômeno artístico, nega à realidade administrada e oportuniza a luta pela libertação dos sentidos (do “Eros” aprisionado), tendo como ponto de partida a “forma estética” que se interliga aos

conceitos de “autonomia” e “verdade” e juntos constroem a sua dimensão para que o fenômeno artístico, por meio de sua representação, execute a sua tarefa com maestria. Dessa forma, Marcuse diz que na:

Forma estética, autonomia e verdade encontram-se interligadas. Constituem fenômenos socio-históricos, transcendendo cada um a arena socio-histórica. Embora esta última limite a autonomia da arte, fá-lo sem invalidar as verdades *trans-históricas* expressas na obra. A verdade da arte reside no seu poder de cindir o monopólio da realidade estabelecida ([isto é] dos que a estabeleceram) para *definir* o que é real. Nesta ruptura, que é a realização da forma estética, o mundo fictício da arte aparece como a verdadeira realidade. (MARCUSE, 1977, p. 22).

Quer dizer, a arte ao agir, por meio da *dimensão estética*, compreende-se como um fator possibilitador da transformação do mundo, e, sobretudo, das percepções sensíveis e racionais sobre esse mesmo mundo e os fatores que o caracterizam. Nesse processo de transformação, a “*dimensão estética*” unida à “forma estética” rompe com a realidade, e, portanto, a nega-a e desvela-a.

Não obstante, sobre a arte enquanto meio para a transformação do *status quo*: “A obra de arte só pode obter relevância política como autônoma. [que] A forma estética é essencial à sua função social. [que] As qualidades da forma negam as da realidade repressiva – as qualidades da sua vida, do seu trabalho, o seu amor” (MARCUSE, 1977, p. 60). Entretanto, o mundo que a arte representa não diz respeito apenas ao mundo concreto e real, que é aparente, ilusório, fantasioso e falacioso, mas ao próprio mundo existente. Ou seja, a arte enquanto arte deverá representar para o homem um mundo não fantasioso, não ilusório, retirando-o do espaço das aparências. Por isso, a arte deve se apresentar como subversiva à realidade.

Neste contexto, segundo Santi (1998), para Marcuse, o fim da arte poderá se realizar de duas maneiras: [1] “realização da arte na vida”, tomando como referência *Um ensaio sobre a libertação*, publicado por Marcuse em 1969 e a obra *Eros e Civilização* publicada em 1955, onde a arte pode apontar as contradições que existem na sociedade, devendo ela se portar como transformadora dessa realidade e [2] como uma “cultura [...] estética”, a qual concebe a vida como uma obra de arte. Em outras palavras, a arte pode se realizar “enquanto forma e em autonomia” (SANTI, 1998, p. 49), realizando a sua tarefa e o seu desejo que é buscar a transformação e não manutenção do *status quo*.

Neste sentido, a arte pode se realizar enquanto afirmação dos instintos da vida. Entretanto, Marcuse alerta que a arte jamais poderá eliminar a tensão que existe entre ela e a realidade. Entretanto, o que a arte expressa pode ser entendida como uma forma de realidade, que aspira atingir a sociedade livre e o homem emancipado. Ao afirmar os instintos da vida, o

filósofo assume uma postura trágica em relação a ela. Como destaca Santi (1998, p. 49), há duas concepções que asseguram essa postura, a saber:

[1] [Marcuse destaca que a] tendência totalitarista que a realidade assumiu coloca a arte como um lugar necessário de reflexão e exercício de liberdade, desvinculado dos princípios que hegemonicamente regem a sociedade.

[2] ele percebe que as reivindicações de libertação que a arte traz, são um objetivo permanente e implicam a impossibilidade de sua realização plena, porquanto envolvam aspectos ligados ao enraizamento do homem na natureza (a impossibilidade de conter a dor e a morte).

Assim, é preciso que a arte não se coloque como afirmadora da realidade estabelecida, mas que ela se posicione de maneira contrária, ou seja, negando esta realidade que é inibidora dos instintos da vida. Sobre tal questão, é-nos apresentado que: “A arte deve permanecer como esfera separada da vida e se manter como crítica e acusação de uma realidade social repressiva” (SANTI, 1998, p. 49), para que possa realizar a transformação radical do universo por meio da conciliação entre sensibilidade e razão. Portanto, a estética marcuseana se dirige às percepções e à subjetividade, ao transmitir as verdades reprimidas e que estão contidas nos sentidos.

Destarte, por meio da sua forma, a arte tem o poder de transmitir as verdades veladas pelo processo civilizatório da humanidade. A obra quando leva em consideração a subjetividade e as percepções do sujeito, desperta para sua “condição marginal” e transforma-se em uma força que reivindica “a liberdade de si e do mundo” (SANTI, 1998, p. 50). Ou melhor, a sua potencialidade pode desvelar tais verdades que foram sublimadas por meio das ideologias e da falsa ilusão de progresso por meio do trabalho.

A estética marcuseana tem como tarefa libertar o “*Eros*”, aprisionado em detrimento da falsa segurança e do suposto avanço civilizatório, por meio da “dimensão estética”. Neste sentido, Marcuse propõe que arte poderá possibilitar a construção de uma sociedade livre e não repressiva. Sobre esta questão, Rodrigues (2015, p. 235) destaca que:

Se quisermos pensar uma sociedade não-repressiva, devemos então derrubar esses conteúdos repressivos, substituir o princípio de realidade e “libertar *Eros*”. Isso significa tornar o princípio do prazer dominante e esta libertação libidinal, no entender de Marcuse, não é o fim da civilização, como dizia Freud, mas é a passagem para um nível mais elevado de civilização: uma civilização sem dominação e sem mais-repressão.

A estética marcuseana propõe-se a resgatar na arte a existência da dimensão política e a dimensão revolucionária, com o objetivo de suprimir o princípio de desempenho e abandonar a estética moderna embora parta dela. Além disso, essa estética é constituída por

uma dimensão irreal que se estrutura por meio da fantasia, do ineficiente e que se manifesta contra as atividades que propõe um passatempo na realidade conformista e administrada. Portanto, o que ela busca é atingir uma sociedade emancipada, autônoma e livre.

Na busca de libertar o “*Eros*” e desfazer a repressão da sociedade estabelecida, Marcuse propõe a construção de uma nova estética e, conseqüentemente, uma nova sensibilidade, ao propor que:

Tentaremos desfazer teoricamente, essa repressão – recordando o significado e função originais da *estética*. Essa tarefa envolve a demonstração da associação íntima entre prazer, sensualidade, beleza, verdade, arte e liberdade – uma associação revelada na história filosófica do termo *estético*. Aí, o termo visa a uma esfera que preserva a verdade dos sentidos e reconcilia, na realidade da liberdade, as faculdades “inferiores” e “superiores” do homem, sensualidade e intelecto, prazer e razão. Limitaremos nosso exame ao período em que o significado do termo *estética* foi fixado: a segunda metade do século XVIII. (MARCUSE, 1968, p. 156).

Assim, na possibilidade de superar essa repressão, o filósofo tenta compreender a civilização por meio da criação de um novo princípio de realidade diferente do princípio de desempenho presente na civilização moderna, tentando trazer de volta a originalidade da significação e funções da estética. Para Marcuse, a arte deve ser negação do mundo que aí está; manifestando-se sempre contra aquilo que o processo civilizatório fez do mundo. Por conseguinte, a arte deve ser a possibilidade de uma sociedade livre que através da sua “forma estética” se opõe a essa realidade e se constitui enquanto “dimensão estética”.

Ao propor uma nova estética, e conseqüentemente, ter como projeto o desenvolvimento de uma nova sensibilidade, visto que a estética e suas características originais tinham sido perdidas em face à civilização moderna capitalista. Marcuse propõe que a arte enquanto arte poderá conduzir a revolução. Logo, essa maneira de pensar parte das suas seis críticas às teses da estética marxista, as quais se resumem em seis pontos centrais:

1. Existe uma relação definida entre a arte e a base material, entre a arte e a totalidade das relações de produção. Com a modificação das relações de produção, a própria arte transforma-se como parte da [superestrutura], embora, tal como outras ideologias, possa ficar para trás ou antecipar a mudança social.
2. Há uma conexão definida entre arte e classe social. A única arte autêntica, verdadeira e progressista, é a arte de uma classe em ascensão, que exprime a tomada de consciência desta classe.
3. Conseqüentemente, o político e o estético, o conteúdo revolucionário e a qualidade artística tendem a coincidir.
4. O escritor tem a obrigação de articular e exprimir os interesses e as necessidades da classe em ascensão. (No capitalismo, esta seria o proletariado).
5. A classe declinante ou os seus representantes só podem produzir uma arte “decadente”.

6. O realismo (em vários sentidos) é considerado a forma de arte que corresponde mais convenientemente às relações sociais, constituindo assim a forma de arte correcta. (MARCUSE, 1977, p. 16).

Para Marcuse, a verdadeira arte poderá trazer a expressão da realidade em sua totalidade por meio do fenômeno artístico. Todavia, a arte não está a serviço das relações de produção e não deveria se transformar em parte integrante da superestrutura da sociedade. Pelo contrário, poderia servir como fonte de esclarecimento e desvelamento do real, a fim de proporcionar a transformação do *status quo* e jamais ficar reduzida ao grau de mercadoria.

Acerca da segunda tese, compreende-se que arte é a negação da realidade, ou seja, ela sempre trará em sua estrutura o questionamento do que aí está; Assim, uma arte que se diz verdadeira, autêntica e progressista não está presa ou se dirige apenas a uma classe social. Não obstante, a verdadeira arte dirige-se para o todo, busca a consciência do todo, gerando a ascensão não apenas de uma classe social, mas, conseqüentemente, de todos aqueles que fazem parte da sociedade.

A consciência política que a arte promove não se restringe a coadunação entre o *político* e o *estético*. Neste contexto, arte por si mesma pertence ao campo estético, visto que ela promove a sensibilidade por meio da representação, aqui entendido por nós como fenômeno artístico (exposição de quadros, apresentação de uma orquestra, exibição de uma peça de teatro, entre outras manifestações). Além disso, a Arte não é política porque promove a revolução dentro da sociedade, mas porque ela se dirige para esta sociedade, para os problemas da realidade, para os processos de usurpação e exploração que os homens estão submetidos.

Neste sentido, o artista não deve estar preso a um padrão de arte a ser produzido, porque se a arte é expressão da sensibilidade, o artista só deverá exprimir aquilo que sente em face à realidade que vive unido às necessidades e ao desejo de transformação do seu lugar. Por esta razão, a arte não tem princípios nem obrigação de expressar características necessárias de uma dada classe social. Mas, simplesmente, exprimir a realidade como ela se apresenta para o artista.

Marcuse diz-nos que a estética marxista traz a compreensão de que o realismo é “a forma de arte que corresponde mais convenientemente às relações sociais” (MARCUSE, 1977, p. 16) por meramente representar a realidade. Entretanto, o mesmo nos leva a compreender que não devemos nos limitar a tal exposição, porque representar a realidade, e conseqüentemente, denunciá-la, não deve ser tarefa apenas de um movimento ou de uma dada

manifestação artística. Porém, representar a realidade por meio do fenômeno artístico deveria ser a finalidade de qualquer movimento da arte.

Ainda, sobre a sua oposição à estética ortodoxa marxista, é-nos dito que a dimensão metassocial que existe na arte foi “racionalizada na literatura burguesa” (MARCUSE, 1977, p. 36). Porém, o conteúdo social que diz respeito ao destino dos indivíduos, ou seja, a possibilidade de transformação do *status quo* por meio da arte ficou em segundo plano. Já sobre a privatização do social, a sublimação da realidade e a idealização do amor e da morte, Marcuse expõe que tais problemáticas são vistas pela “estética marxista como ideologia conformista e repressiva” (MARCUSE, 1977, p. 37).

Em contrapartida, o capitalismo avançado suscitou “a ideia do *fim da arte*” (MARCUSE, 1977, p. 38), pois, com o processo de industrialização e civilização a arte perdeu a sua aura e transformou-se em mercadoria, deixando de exercer a sua tarefa, ao forjar a ideia da possibilidade da emancipação e da libertação. No entanto, a arte na realidade estabelecida apresenta-se:

[...] no protesto contra a definição da vida como trabalho, na luta contra toda a organização do trabalho própria do capitalismo e do socialismo de estado (cadeia de montagem, o sistema Taylor, a hierarquia), na luta pelo fim do patriarcado, pela reconstrução do ambiente natural destruído e pelo desenvolvimento e criação de uma nova moralidade e de uma nova sensibilidade. (MARCUSE, 1977, p. 39).

Assim, na luta contra a superação da realidade estabelecida compreendemos que se faz necessária à existência de uma sociedade livre, em que por meio da liberdade os indivíduos sejam capazes de transformar o existente. Entretanto, mesmo diante do imperativo – *as coisas têm de mudar* – somos conduzidos à compreensão de que o tema da revolução não é o tema central das artes, nem tampouco, da literatura. Não obstante, a luta de classes sozinha não é suficiente para promover à práxis radical.

Marcuse questiona a estética marxista por meio de duas perguntas centrais:

[1] Quais são as qualidades da arte que transcendem o conteúdo e a forma social específica e dão à arte a sua universalidade?

[2] A estética marxista deve explicar por que razão a tragédia grega e a epopeia medieval, por exemplo, ainda hoje nos dão a sensação de serem literatura “autêntica”, “grande”, embora pertençam à velha sociedade da escravatura e do feudalismo, respectivamente [?]. (MARCUSE, 1977, p. 26-27).

Neste contexto, compreende-se que a arte pode ter como tarefa a realização da análise da realidade existente em sua totalidade, seguida da tentativa de dizer o que seja essa realidade, além de buscar transcendê-la. Por isso, devemos compreender que: “o fato de uma

obra representar verdadeiramente os interesses ou a visão do proletariado ou da burguesia não faz dela uma verdadeira obra de arte” (MARCUSE, 1977, p. 27). Por conseguinte, caso retrate as relações sociais, a arte deveria retratar os interesses e as necessidades de ambas as classes.

Segundo Marcuse, ao propor a possibilidade de criação de uma sociedade livre, o mesmo ressalta que: “[...] a existência deixaria de ser determinada pela necessidade do trabalho e do repouso alienados e vitalícios, [que] os seres humanos deixariam de estar sujeitos aos instrumentos do seu trabalho, [que] deixariam de ser dominados pelas tarefas que lhes são impostas” (MARCUSE, 1977, p. 39), oportunizando a existência do princípio de prazer, que foi negado pelo processo de civilização do homem e da sociedade, em detrimento ao princípio de desempenho, regulamentado pelo sistema capitalista. Portanto, Marcuse, acredita que a arte pode se dirigir ao estabelecimento do princípio de uma nova realidade, ou seja, a arte pode se destinar a construção de uma sociedade livre e não repressiva.

Assim, ao propor a arte como meio para a transformação do *status quo*, ele defende o seguinte princípio:

A tese que defendo é a seguinte: as qualidades radicais na arte, ou seja, a sua acusação da realidade estabelecida e a sua invocação da bela imagem (*schöner Schein*) da libertação baseiam-se precisamente nas dimensões em que a arte *transcende* a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora. (MARCUSE, 1977, p. 19-20).

A arte possui *dimensões* que transcendem a realidade estabelecida e que buscam sanar a repressão e libertar o *Eros* aprisionado, conforme já expressei. A partir de tais dimensões, ela promoveria a emancipação da racionalidade e do comportamento. Nesta luta contra a repressão:

[...] a arte cria o mundo em que a subversão da experiência própria da arte se torna possível: o mundo formado pela arte é reconhecido como uma realidade suprimida e distorcida na realidade existente (MARCUSE, 1977, p. 19-20).

Mas para que tais qualidades se façam presente, faz-se necessário que a arte transcenda a determinação social e se emancipe das normas estabelecidas pela classe dominante (universo real, discurso, comportamento), porém, não poderá ser uma arte tornada mercadoria. A arte promotora da subversão deverá ser autêntica. Isto é, quando a arte exerce a sua tarefa, ela é vista como criadora do mundo subversivo.

Assim, a arte subversiva cria a experiência da revolução emancipatória da realidade estabelecida. Desse modo: “Uma obra de arte é autêntica ou verdadeira não pelo seu conteúdo [...] não pela pureza da sua forma, mas pelo conteúdo tornado forma” (MARCUSE, 1977, p.

21). Em outras palavras, a obra de arte é autêntica quando é “extraída do processo constante da realidade e assume um significado e uma verdade autônoma” (MARCUSE, 1977, p. 21), ou seja, ela é o elemento propulsor da reforma e reordenamento da realidade e também de sua estrutura. Por fim, o seu fim está em re-presentar a realidade e, conseqüentemente, a sua denúncia. Ademais, esta é a sua tarefa e com tal ação a arte dessublima os “sentimentos, juízos, pensamentos; [e provoca] uma invalidação das normas, necessidades e valores dominantes” (MARCUSE, 1977, p. 21) da e na realidade estabelecida.

Nesse contexto, Marcuse afirma que “a verdade da arte reside no seu poder de cindir o monopólio da realidade ([isto é], dos que a estabeleceram) para *definir* o que é *real*” (MARCUSE, 1977, p. 22). Ou seja, a arte se propõe a romper com a realidade que aí está, a fim de que seja possível dizer o que essa realidade é, e também, para definir o que há de verdadeiro e real dentro dessa realidade.

A arte tem como comprometimento a emancipação. Mas não somente a emancipação da razão, porém, também da sensibilidade e da imaginação. Para o alcance de tal finalidade, é-nos proposto que este comprometimento emancipatório deverá ocorrer “em todas as esferas da subjetividade e da objetividade” (MARCUSE, 1977, p. 22). Isto é, a emancipação deverá ser tanto da razão quanto da sensibilidade.

Partindo das suas críticas e análises ao pensamento freudiano e da colocação de que “a transformação estética torna-se um veículo de reconhecimento e acusação” (MARCUSE, 1977, p. 22). Sobre o cenário apresentado, o filósofo nos diz que:

Enquanto o homem e a natureza não existirem numa sociedade livre, as suas potencialidades reprimidas e distorcidas só podem ser representadas numa forma *alienante*. O mundo da arte é o de outro *Princípio de Realidade*, de alienação – e só como alienação é que a arte cumpre uma função *cognitiva*: comunica verdades não comunicáveis noutra linguagem; contradiz. (MARCUSE, 1977, p. 22)

Ou seja, a arte como alienação traz para a humanidade a comunicação das verdades não ditas, escondidas, veladas. Ela como alienação coloca como contradição à realidade estabelecida, permitindo que o homem conheça outro “princípio de realidade”, a fim de conduzir o homem à compreensão de si e do mundo por meio do desvelamento das imposições sofridas. Porém, para que isto ocorra, faz-se necessário que a arte tenha como fim o desenvolvimento da consciência e aponte para a possibilidade da existência de uma sociedade que seja livre. Pois, ao mesmo tempo em que se comunicam as verdades outrora incomunicáveis, ela denuncia a realidade social existente por meio do fenômeno artístico, na medida em que ela tem poder do reconhecimento.

Todavia, não de um reconhecimento qualquer, mas de uma realidade social que impulsiona e “que proporciona ao indivíduo [reconhecer que possui apenas] um pouco de liberdade e de realização no seio da servidão” (MARCUSE, 1977, p. 23), mas que este pouco que outrora pensava ter nada mais é do que os efeitos da ideologia e do fetichismo que existem dentro das sociedades administradas. Por isso, a arte deve ser libertadora e possui um carácter afirmativo.

Sobre esse aspecto, o filósofo ressalta que:

O carácter afirmativo da arte tem ainda outra origem: é o empenhamento da arte no Eros, a afirmação profunda dos Instintos de Vida na sua luta contra a opressão instintiva e social. [...] A arte submete-se à lei do dado concreto, ao mesmo tempo que a transgride. (MARCUSE, 1977, p. 23).

Isto é, a arte em sua essência é libertação impulsionada pela sensibilidade e racionalidade, pois, ao nos depararmos com uma arte e nos deixarmos ser atingidos por ela, os nossos sentidos e a nossa razão são chamados a repensar a existência, colocando em questionamento a opressão dos instintos e da sociedade que a civilização outrora estruturou. Assim, a arte enquanto verdadeira arte deverá empenhar-se em libertar o *Eros* e não aprisioná-lo como fez a estética ortodoxa marxista.

Para Marcuse, a arte é ideologia, visto que tal característica esteve presente na “literatura burguesa militante do século XVIII” (MARCUSE, 1977, p. 23). Entretanto, a busca pela recuperação do carácter ideológico da arte, torna necessário que ela se fundamente na “práxis revolucionária e na *Weltanschauung* do proletariado” (MARCUSE, 1977, p. 24). Por isso, a arte tem como tarefa a caracterização da realidade, o que faz de tal função o ponto de partida na promoção do reconhecimento da realidade estabelecida e sua denúncia. Todavia, ao representar a realidade estabelecida, a arte poderá tomar as relações sociais em sua totalidade, requisitando que a arte, na representação da totalidade social, promovendo a análise conceitual das relações sociais e das produções existentes.

Todavia, neste contexto, Marcuse ressalta que: “se a obra de arte não pode ser compreendida em termos de teoria social, também não o pode ser em termos de filosofia” (MARCUSE, 1977, p. 25), visto que a arte tem uma função social, que é comunicar a realidade e a repressão, e uma função filosófica, que é aspirar pela existência de uma sociedade livre.

Por outro lado, ela não pode abrir mão de sua autonomia frente ao existente. Isto é:

A autonomia da arte contém o imperativo categórico: “as coisas têm de mudar”. Se a libertação dos seres humanos e da natureza tem de ser possível, então, o nexos social da destruição e da submissão deve ser rompido. Isto não significa que a revolução se torne temática; pelo contrário, nas obras esteticamente mais perfeitas, isso não acontece. (MARCUSE, 1977, p. 25-26).

A realidade estabelecida exerce na sociedade e no próprio indivíduo “[...] o domínio dos [seus] impulsos primários: da energia libidinosa e destrutiva” (MARCUSE, 1977, p. 28). Entretanto, para fazer com que a emancipação dos indivíduos ocorra, Marcuse nos conduz ao entendimento de que a arte poderá ter como tarefa a denúncia desse processo usurpador que há no *establishment*, além de conduzir ao reconhecimento da necessidade de libertação da “subordinação da energia destrutiva e agressiva” (MARCUSE, 1977, p. 29), a qual é provocada pelo processo civilizatório de emancipação social dos instintos de vida.

Na busca por essa libertação tão desejada, ele acredita que o mundo autônomo da arte se relaciona “como matéria-prima para a representação estética; [...] como o campo de possibilidades concretamente disponíveis de luta e libertação [e]; [...] como a posição específica da arte na divisão social do trabalho” (MARCUSE, 1977, p. 29). Embora a arte represente a realidade e a exploração que nela existe, a arte enquanto arte, por meio do fenômeno artístico e da dimensão sensitiva e racional que ela promove, pode ser capaz de conduzir para a libertação tanto do homem quanto da natureza.

Nesse contexto, para Marcuse, “a arte é ‘arte pela arte’ na medida em que a forma estética revela dimensões da realidade interditas e reprimidas: aspectos da libertação” (MARCUSE, 1977, p. 30). Ou melhor, ela é quem possibilitaria ao sujeito a revelação da realidade, promove o desocultamento do processo repressor, e por isso, empenha-se em alcançar os aspectos da libertação, aqui compreendidos como emancipação, o qual se configura como o próprio valor da arte.

Acerca do valor emancipatório da arte, constituído pela distância e afastamento da práxis, somos levados a compreender que a verdadeira natureza da arte geraria uma crise da consciência por meio de “uma rebelião subterrânea contra a ordem social” (MARCUSE, 1977, p. 31). Ao revelar a realidade, a arte desequilibraria o entendimento que os indivíduos possuíam acerca dela, e com isso, possibilitaria a construção de um novo entendimento e aponta para o alcance de novos interesses e necessidades, a saber, possibilitar a existência do princípio de prazer negando o princípio de realidade.

Assim, a arte se popularizaria por meio do seu impacto emancipatório e não se tornaria em uma arte conformista da realidade estabelecida que ao invés de promover a transformação do *status quo*, o preserva. Todavia, a arte verdadeira poderá se propor a lutar e libertar os

sujeitos trazendo à tona os seus instintos, propondo-se a exercer o processo de desmistificação e libertação da realidade. Portanto, ela pode ser a possibilidade de comunicação da opressão que o homem e a natureza vivenciam e que lhe dá uma condição social.

Mas qual seria a condição social da arte? Ao tratar desta problemática, Marcuse nos apresenta que:

A separação da arte do processo de produção material deu-lhe a possibilidade de desmistificar a realidade produzida neste processo. A arte desafia o monopólio da realidade estabelecida em determinar o que é real e fá-lo criando um mundo fictício que, no entanto, é ‘mais real que a própria realidade’. (MARCUSE, 1977, p. 33).

Isto é, a arte não pode se reduzir ao *status* de uma mera mercadoria e deixar de exercer o seu papel, abandonando o seu potencial. Por isso, faz-se preciso que a arte desligue-se da produção material, a fim de que exerça a sua atividade, a saber, a possibilidade de desmistificação da realidade. Entretanto, para que seja possível tal desligamento, a arte poderá desafiar à realidade e descrever essa própria realidade, visando libertar o homem e a natureza por meio da criação de um mundo fictício, ou seja, por meio da criação de uma sociedade livre dentro da própria realidade repressiva.

Ainda, discutindo a sua condição social, faz-se preciso compreender a sua linguagem própria, visto que por meio desta pode ocorrer à desmistificação da realidade social existente, buscando atingir a emancipação. Entretanto, tal processo ocorre por meio da transcendência, o qual promoveria o reconhecimento da ilusão e da realidade, da falsidade e da verdade, da alegria e da morte que o homem e a natureza estão inseridos.

Contudo, ao propor uma nova estética, Marcuse diz que o capitalismo buscou transformar a arte em mercadoria, ou seja, transformou-a em objeto de compra e uso, determinando o “[seu] valor de uso (e, com ele, o valor de troca) das obras, mas não [é capaz de determinar] o que elas são e o que dizem” (MARCUSE, 1977, p. 41). Assim, ele acredita que a arte desvinculada do processo de produção seria capaz de atingir aos indivíduos e conscientizá-los acerca do lugar que ocupam na sociedade e da repressão que os oprime. Sobre tal questão, o filósofo retrata que:

[...] mesmo que o proletariado não estivesse integrado, a sua consciência de classe não seria a força principal ou a única que podia preservar e reconstituir a verdade da arte. Se alguma arte existe para qualquer consciência coletiva, é a dos indivíduos unidos na sua consciência da necessidade universal de libertação – qualquer que seja a sua posição de classe. (MARCUSE, 1977, p. 41).

Neste enquadramento, vemos claramente nas palavras do filósofo, que a arte não está presa a uma classe social, visto que se refere ao social como um todo integrado e não apenas a

uma parcela, como propuseram os estetas ortodoxos marxistas. Por esta razão, Marcuse acredita que a arte pode contrariar o “capitalismo avançado [o qual constituiu] uma sociedade de classes como um universo administrado por uma classe monopolista corrupta e poderosamente armada” (MARCUSE, 1977, p. 42).

Na filosofia marcuseana, especialmente, em sua estética, buscando a libertação dos indivíduos, é-nos apresentado que a arte quando preserva a verdade dela mesma, tornaria os indivíduos conscientes da necessidade de mudança do *status quo*. Porém, tais feitos só serão possíveis se a arte obedecer a “sua própria lei contra a da realidade” (MARCUSE, 1977, p. 42). Acerca desta problemática, o filósofo elucida que:

A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo. O movimento dos anos sessenta levou a uma transformação radical da subjetividade e da natureza, da sensibilidade, da imaginação e da razão. Abriu uma nova visão das coisas, [e] permitiu o ingresso da [superestrutura] na base. (MARCUSE, 1977, p. 42-43).

Isto é, a arte simplesmente não poderá mudar o mundo, porque para que haja a mudança faz-se necessário um agente, o qual é o ser da ação. Visto que a transformação do mundo é uma tarefa dos indivíduos que nele habitam, e por isso, são os responsáveis por lutarem por seus interesses e necessidades dentro da estrutura social. Sobre este entendimento, Marcuse concorda com a posição de Bertold Brecht, quando conceitua que o povo (homens e mulheres) é o agente transformador do mundo e de si mesmo.

Ainda olhando para estética marxista, Marcuse critica a arte que se propõe a ser revolucionária, que se limita a idealizar uma possível “linguagem do povo” e que o artista deva exclusivamente se dirigir e se virar para o povo, pois, ao exercer tal ação, tanto a arte quanto o artista, perderiam o seu fim e deixariam de realizar o seu papel. Para ele, a arte deveria ser livre e poderia representar a realidade em sua totalidade e contradições.

Ademais, somos alertados que a arte também poderá se tornar “O Inimigo do Povo”. Sobre esta questão, o filósofo esclarece as razões de tal mudança, demonstrando que:

A tese básica de que a arte deve ser um factor de transformação do mundo pode facilmente tornar-se no contrário, se a tensão entre a arte e a práxis radical diminuir de modo a que a arte perca a sua própria dimensão de transformação. [...] [Para Marcuse] mostrar o mundo transformado como dominado significa mostrar a continuidade na mudança, significa obscurecer a diferença qualitativa entre o novo e o velho. (MARCUSE, 1977, p. 45).

Neste contexto, compreende-se que a arte só poderá conduzir os homens e a natureza para o alcance da liberdade dos seus instintos quando houver a tensão entre ela e a práxis

radical. Assim, acreditamos que para que haja a transformação da sociedade devemos fazer com que a dimensão da transformação do mundo por meio da arte não se perca. Todavia, não basta transformar o mundo e permanecer dominado, vivendo sobre a coerção do *establishment*. Mas, precisamos transformar o mundo visando garantir a existência de uma realidade livre. Desse modo, podemos compreender que o objetivo pretendido pelo filósofo, reside na:

[...] necessidade da luta política [que] foi, desde o princípio, um pressuposto deste ensaio. É um turismo que esta luta deve ser acompanhada por uma mudança de consciência. Mas, deve lembrar-se que esta mudança é mais do que o desenvolvimento da consciência política – que aponta para um novo “sistema de necessidades”. Tal sistema incluiria uma sensibilidade, imaginação e razão emancipadas do domínio da exploração. (MARCUSE, 1977, p. 46).

Marcuse ressalta que a estética burguesa compreendeu a arte como ilusão, a qual estava focada no sentido de aparência. No entanto, a estética ortodoxa marxista acreditava que a arte como ilusão projetava uma aparência da verdade, ou seja, que seria capaz de libertar o proletariado das amarras do sistema administrado. Sendo, portanto, tal aparência correspondente a uma verdade própria da arte.

Em sua estética, Marcuse compreende a arte como o elemento propulsor da transcendência, ou seja, como o elemento racional e sensitivo da transformação. Todavia, é-nos proposto resgatar tal característica da arte, pois, para ele, “quando a arte abandona esta autonomia e com ela a forma estética em que se expressa à autonomia, a arte sucumbe perante a realidade que procura abarcar e denunciar” (MARCUSE, 1977, p. 57). Ou seja, a estética marcuseana propõe-se ao resgate da arte, do seu valor, da sua condição e de sua autonomia perdida após a inserção e consolidação do sistema capitalista, o qual transformou a arte em mercadoria e retirou o seu potencial de denúncia e acusação, atribuindo-lhe apenas a tarefa de entreter o indivíduo e conformá-lo perante a realidade.

Por isso, Marcuse aposta em uma arte que visa atingir a libertação dos domínios impostos pela realidade estabelecida por meio do processo de transformação da consciência. Não obstante, o mundo moderno globalizado, por meio do processo econômico, organizado nos moldes capitalistas, provocou na sociedade administrada a imediatez, a qual é resultado de uma mera abstração ideológica, de controle e manutenção do *status quo* (MARCUSE, 1977, p. 58).

Assim, devemos compreender que uma arte conformista renuncia “à forma estética [...] [e também abdica] da [sua] responsabilidade” (MARCUSE, 1977, p. 59). Logo, faz-se preciso resgatar a arte e a sua finalidade outrora perdida, na medida em que somente a arte

autêntica é capaz de criar “outra realidade dentro da estabelecida – [sendo, portanto] o cosmos da esperança” (MARCUSE, 1977, p. 59).

Nesta razão, a arte autêntica deveria exercer a contracultura de modo subversivo, insistindo em fazer uso da autonomia de si mesma. Visto que:

A obra de arte só pode obter relevância política como obra autônoma. A forma estética é essencial à sua função social. As qualidades da forma negam as da sociedade repressiva – as qualidades da sua vida, do seu trabalho, o seu amor. A qualidade estética e a tendência política estão inerentemente relacionadas, mas a sua unidade não é imediata. (MARCUSE, 1977, p. 60).

Assim, percebemos que a arte só poderá promover a consciência política quando for autônoma. Por isso, quando a arte é autônoma, ela se volta para o seu compromisso com a sociedade, exercendo as suas qualidades de ser estética, e também política, fatores que estão interligados e que jamais poderão exercer a sua tarefa se estiverem dissociados. Portanto, ela é a significação do mundo, e por isso, deverá transcendê-lo, na medida em que é a expressão do mundo real na irrealidade.

Neste enquadramento, “o mundo de uma obra de arte é ‘irreal’, no sentido vulgar da palavra: é uma realidade fictícia” (MARCUSE, 1977, p. 61), porque a arte representa, quando denuncia à realidade, uma possibilidade de transformação em que destina a ação de transformar para os sujeitos que habitam a sociedade. Sobre o assunto em discussão, o filósofo retrata que a realidade que arte gera:

[...] é <<irreal>> não porque seja inferior em relação à realidade existente, mas porque lhe é superior e qualitativamente <<diferente>>. Como mundo fictício, como ilusão (*schein*), contém mais verdade que a realidade de todos os dias. Pois, esta última é mistificada nas suas instituições e relações, que fazem da necessidade uma escolha e da alienação uma auto-realização. (MARCUSE, 1977, p. 61).

Ou seja, a arte no mundo vivencial seria compreendida em sua inversão, porque ela é a denúncia do mundo vulgar. Nesse sentido, o mundo da arte não deverá estar relacionado apenas à “aparência da verdade”, imposta pela realidade estabelecida, a qual é entendida como “ilusória, enganadora”. Entretanto, a compreensão da arte no mundo invertido pode ser compreendida em seu afastamento da realidade existente, porque ela “não pode representar este sofrimento sem o sujeitar à forma estética e assim à catarse mitigadora, à fruição” (MARCUSE, 1977, p. 62). Logo, a arte seria reconhecimento e recordação da realidade, por isso, deveria criar a realidade possível, não sendo concordante com a realidade estabelecida. E com isso, poderia revelar a realidade social, devendo a revolução existir: “por amor à vida, não à morte” (MARCUSE, 1977, p. 63).

Partindo do imperativo da necessidade da existência da revolução gerada pela arte, a qual diz respeito ao processo de desenvolvimento da consciência política que deverá ser gerada na existência social. Não cabe à arte tornar a esperança em aspiração da sociedade livre como efeito da revolução, mas é preciso que os indivíduos sensibilizados por ela realizem a ação de transformação da realidade.

Por meio da arte a subjetividade do indivíduo poderia se fazer presente. Logo, o problema da presença dessa subjetividade é que dentro desse processo, “esta função tanto pode ser regressiva como emancipatória” (MARCUSE, 1977, p. 17). Entretanto, devemos ter cuidado para que a ideia de libertação gerada pelo fenômeno artístico não se torne uma mera ideologia, porque a consciência e inconsciência dos sujeitos “tendem a ser dissolvidos na consciência de classe” (MARCUSE, 1977, p. 17).

Por isso, o filósofo propõe uma nova estética, a qual seria geradora de uma nova sensibilidade, tendo em vista que o processo de construção da subjetividade deva ocorrer por meio da “necessidade de mudança radical [...] [que] deve [se] basear na subjetividade dos próprios indivíduos, na sua inteligência e nas suas paixões” (MARCUSE, 1977, p. 17). Por este viés de pensamento, encontramos uma mudança na estrutura da estética elaborada por Marcuse, a saber, que a “subjetividade tornou-se um átomo da objetividade” (MARCUSE, 1977, p. 17).

Ao levantar suas críticas à teoria marxista sobre a subjetividade, Marcuse nos diz que:

A componente determinista da teoria marxista não reside no seu conceito de relação entre existência social e consciência, mas no conceito reducionista de consciência que põe entre parênteses o conteúdo específico da consciência individual e, com ele, o potencial subjetivo para a revolução. (MARCUSE, 1977, p. 18).

Ou seja, para que a subjetividade promova a revolução seria faz preciso existir a relação entre a existência social e a consciência. Porém, não basta ser consciente das necessidades, nem tampouco, ser conhecedor da existência social. Mas, faz-se necessária que a consciência se estruture por meio da realidade existente, buscando trazer à tona a verdade e o direito de interioridade dos sujeitos. Pois, caso contrário, a subjetividade tomaria a característica de ser, meramente, uma noção burguesa. Nesse contexto:

Libertar a subjetividade faz parte da história íntima dos indivíduos – da sua própria história, que não é idêntica à sua existência social. É a história particular dos seus encontros, paixões, alegrias e tristezas – experiências que não se baseiam necessariamente na sua situação de classe e que nem sequer são compreensíveis a partir dessa perspectiva. Sem dúvida, as manifestações concretas da sua história são determinadas pela sua situação de classe, mas esta situação não é a causa do seu

destino – do que lhes acontece na vida. Especialmente nos seus aspectos não materiais, o contexto de classe é ultrapassado. (MARCUSE, 1977, p. 18-19).

Portanto, vemos que não basta libertar a subjetividade do indivíduo apenas no plano da consciência. Não obstante, faz-se preciso libertar o sujeito das amarradas impostas pela realidade estabelecida no plano da existência social. O que retira a liberdade do sujeito é a realidade estabelecida, é a superestrutura imposta pela classe dominante. Por isso, Marcuse enxerga na arte progressiva, a possibilidade de superação da realidade estabelecida por meio da revolução.

1.4 A estética da subjetividade e a experiência estética promovida pela arte

A sociedade estabelecida é negadora do princípio de prazer em detrimento do princípio de desempenho. Em contrapartida, Marcuse deseja com sua proposta de uma nova estética trazer de volta o princípio de prazer e conciliá-lo com a razão repressiva que o nega, a fim de construir com essa conexão uma “razão sensível” ou uma razão da percepção. Por isso, percebemos que para que ocorra tal mudança será preciso à existência de uma experiência estética, a qual terá o homem como fonte de recepção, de sensibilidade. Porém, não será uma sensibilidade qualquer, mas também sensibilidade racional.

A arte autêntica é o elemento que permite ao homem recepcionar o objeto dado, que permite captar a denúncia e acusação da realidade, por meio do fenômeno artístico, que permite a existência de uma dimensão em que o indivíduo é sensibilizado a perceber e a pensar de maneira crítica sobre a realidade em que se encontra inserido.

Assim, por meio de uma estética da subjetividade o sujeito é quem passa a determinar a experiência estética. Notam-se aqui suas influências kantianas, as quais não são negadas, pelo próprio filósofo. E assim como fizera Kant, compreende-se que ele propõe com sua *dimensão estética* realizar uma revolução copernicana no campo estético, a qual abandona o seu estado de conformação para o estado de transformação da realidade.

O filósofo acredita que o princípio de prazer é um elemento que conserva a experiência estética, porque nela está contida a mobilização e a concentração, a qual parte dos sentidos de maneira estratégica. Ademais, ao restituir o prazer na experiência estética, torna-se possível a existência de uma sociedade livre, que reconcilia a sensibilidade ao entendimento.

Ao retratar sobre o princípio de realidade, Marcuse argumenta que:

A nossa definição do caráter histórico específico do princípio de realidade estabelecido levou a um reexame do que Freud considerou ser a sua validade universal. Pusemos em dúvida essa validade, tendo em vista a possibilidade histórica da abolição dos controles repressivos impostos pela civilização. (MARCUSE, 1968, p. 158).

Na citação acima, Marcuse deixa claro o ponto de partida do seu esforço para a elaboração de uma nova estética, a qual tem como tarefa trazer de volta o princípio de prazer outrora perdido, visando quebrar os paradigmas e imposições do sistema capitalista a fim de que a arte promova a transformação do *status quo*.

Assim, a busca pelo alcance da existência de uma sociedade livre e o alcance da reconciliação da razão com a sensibilidade, compreende-se em um dos esforços de Marcuse, a qual toma como ponto de partida a filosofia kantiana expressa na *Crítica do Juízo*, publicada em 1790. Sobre tal questão, Marcuse ressalta que:

Para Kant, a dimensão estética é o meio de onde os sentidos e o intelecto se encontram. A mediação realiza-se pela imaginação, que é a “terceira” faculdade mental. Além disso, a dimensão estética também é o meio onde a natureza e a liberdade se encontram. Essa dupla mediação é requerida pelo conflito geral entre as faculdades superiores e inferiores do homem, o qual é gerado pelo processo de civilização – um progresso obtido através da subjugação das faculdades sensuais à razão e através de sua utilização repressiva para as necessidades sociais. O esforço filosófico de mediação, na dimensão estética, entre sensualidade e razão manifesta-se, pois, como uma tentativa para reconciliar as duas esferas da existência humana que foram separadas à força e despedaçadas por um princípio de realidade repressivo. A função mediadora é desempenhada pela faculdade estética, que é a fim da sensualidade, pertinente aos sentidos. Por consequência, a reconciliação estética implica um fortalecimento da sensualidade, contra a tirania da razão, e, em última instância, exige até a libertação da sensualidade, frente à dominação repressiva da razão. (MARCUSE, 1968, p. 161).

Assim, a tentativa de Marcuse é permitir por meio da arte a reconciliação da razão com a sensibilidade, permitindo a existência de uma nova sensibilidade gerada pela dimensão que a estética da subjetividade promove. Entretanto, ele compreende que a sociedade se tornou repressiva após instrumentalizar a razão que é causa da negação da sensibilidade e, conseqüentemente, responsável pela perda do valor da arte e de suas potencialidades.

Com a negação dos sentidos, a sociedade repressiva separou as faculdades superiores e inferiores do homem, além de separar a liberdade da natureza. Essa negação e separação é o que fez surgir à necessidade da existência da “dimensão estética”, que é o imã que une os sentidos à razão. Portanto, a “dimensão estética” é a fonte reconciliadora das “duas esferas da existência humana”, como elencou Marcuse.

Partindo da filosofia kantiana que influenciou Marcuse, a dimensão estética é o que permite ao homem possuir uma terceira faculdade, a saber, a faculdade estética. Neste sentido,

para ele, a faculdade estética é o elemento que possibilita a afirmação da sensibilidade, visto que a presença de tal faculdade elimina a tirania da razão, permitindo a liberdade dos sentidos e a reconciliação com o entendimento. Garantindo, portanto, um diálogo amistoso e a possibilidade de existência das duas esferas humanas, e não apenas de uma só ou que uma deve se sobrepor a outra.

Assim, a faculdade estética tem como tarefa a libertação dos sentidos que são fundamentais para a construção da sociedade livre. E a partir desses elementos fundamenta um novo princípio de realidade construído por meio do estabelecimento da verdade da arte que “é a libertação da sensualidade através de sua reconciliação com a razão” (MARCUSE, 1968, p. 164). Logo, a arte ao se vincular ao princípio de prazer, desafia o princípio de razão existente na sociedade estabelecida, e, com isso, “a função estética pode desempenhar um papel decisivo na reformulação da civilização” (MARCUSE, 1968, p. 165).

Neste jogo se faz preciso que a arte assuma a “sua função de negação e contribuição para a luta de libertação, inicialmente, a partir da *forma estética*” (SOUSA, 2016, p. 8-9). Neste sentido, a “dimensão estética” deveria romper com a realidade e permitir a transformação do mundo. Por isso, a proposta marcuseana é que a arte permitiria a construção da consciência humana para a liberdade, devendo ser criativa, autônoma e negação da estrutura da sociedade administrada. Sobre tais atributos direcionados a arte, é-nos dito que:

[...] o movimento dialético da arte em meio a anti-arte e a não-arte, reluz como caminho para a afirmação do espírito absoluto que ainda não está perdido em meio as relações apenas materiais como pensavam os estetas do marxismo ortodoxo” (SOUSA, 2016, p. 10).

Ou seja, a pretensão marcuseana está ancorada na afirmação de que a beleza expressa pela obra de arte é o meio para o alcance da liberdade por meio do impulso lúdico, presente na filosofia de Schiller (1759-1805), que é uma das influências do pensamento marcuseano e, conseqüentemente, de sua filosofia estética. Assim, partindo das influências de Kant, Freud e Schiller, Marcuse acredita que a arte é um dos meios para libertar a sociedade da alienação expressa pelo princípio de desempenho na sociedade administrada.

Sobre a filosofia de Schiller e a necessidade de libertar os sentidos dos homens e reconciliar as suas faculdades, Marcuse nos diz que:

[...] foi a própria civilização que “aplicou ao homem moderno essa ferida”, só um novo modo de civilização poderá curá-la. A ferida é causada pela relação antagônica entre as duas dimensões polares da existência humana. Schiller descreve esse antagonismo numa série de conceitos emparelhados: sensualidade e razão, matéria e forma (espírito), natureza e liberdade, o particular e o universal. Cada uma das

dimensões é governada por um *impulso* básico: o “impulso sensual” e o “impulso formal”. O primeiro é essencialmente passivo, receptivo; o segundo ativo e dominador. A cultura é um produto da combinação e interação desses dois impulsos. Mas na civilização estabelecida, a sua relação tem sido antagônica; em vez de reconciliar ambos os impulsos, tornando a sensualidade racional e a razão sensual, a civilização submeteu a sensualidade à razão de modo tal que a primeira, se acaso logra reafirmar-se, o faz através de formas destrutivas e “selvagens”, enquanto a tirania da razão empobrece e barbariza a sensualidade. O conflito deve ser resolvido se se quiser que as potencialidades humanas se realizem livremente. Uma vez que somente os impulsos possuem a força duradoura que afeta fundamentalmente a existência humana, tal conciliação entre os dois impulsos tem de ser obra de um terceiro impulso. Schiller define esse terceiro impulso mediador como *impulso lúdico*, tendo por objetivo a beleza e por finalidade a liberdade. (MARCUSE, 1968, p. 166)

Para Schiller, assim como há no homem duas faculdades, uma superior e outra inferior, cada uma dessas faculdades ou dimensão são dirigidas por um impulso. A faculdade superior que diz respeito à razão, essa é governada pelo impulso formal. Já o impulso sensual ou sensível rege a faculdade inferior do homem. Na filosofia de Schiller, Marcuse percebe que há na cultura a presença desses dois impulsos. Em contrapartida, na civilização tais impulsos vivem em conflito permanente, onde a razão exige da sensibilidade à submissão. Assim, compreende-se que o conflito entre os impulsos afetam diretamente a existência humana, e por isso, reafirma a necessidade da reconciliação de tais impulsos e das faculdades humanas, como já haviam explorado Kant e Schiller em suas discussões sobre a “Estética”.

Nessa empreitada Schiller destacou em *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, que o impulso lúdico tem como “objetivo a beleza e por finalidade a liberdade” (SCHILLER *apud* MARCUSE, 1968, p. 163). Assim, é preciso superar a história da estética que representa um conflito permanente da razão com os sentidos. Pois, a história da estética nada mais é do que a expressão dos processos cognitivos sobrepostos à sensualidade do homem. Ao reanalisar o pensamento de Freud na Psicanálise, Kant e Schiller na Estética, Marcuse destaca que o impulso lúdico é o elemento oportunizador da liberdade, por que:

O que se procura [na filosofia de Schiller e na sua filosofia também] é a solução de um problema “político”: a libertação do homem das condições existenciais humanas. [...] O homem só é livre quando está livre de coações, externas e internas, físicas e morais – quando não é reprimido pela lei nem pela necessidade. Mas tal coação é a realidade. Assim, num sentido estrito, liberdade é a emancipação de uma realidade estabelecida: o homem está livre quando a “realidade perde a sua seriedade” e quando a sua necessidade “se ilumina” (*leicht*). [...] Numa civilização autenticamente humana, a existência humana jogará em vez de labutar com esforço, e o homem viverá exibindo-se, em vez de permanecer vergado à necessidade. (MARCUSE, 1968, p. 167).

Permitir e oportunizar a liberdade do homem é um problema político, que em Marcuse, assim como apontou Schiller, será um problema que a arte deverá enfrentar, tendo

como objeto a realidade a ser desvelada. Por isso, será necessária a existência de uma estética, que por meio da sua própria “dimensão”, com o objetivo de garantir a reconciliação dos sentidos com a razão, seja o elemento que fundamenta a liberdade dos homens em uma sociedade livre. Porém, uma sociedade livre, para Marcuse, é aquela que não reprime os sentidos “[nem] pela lei nem pela necessidade” (MARCUSE, 1968, p. 167).

Para Marcuse, o alcance dessa realidade só é possível por meio da arte que permite ao homem se emancipar dessa realidade repressiva. Na busca por essa emancipação, alerta que a realidade repressiva deve perder a sua “seriedade” para que o homem seja de fato um homem emancipado, e não mais alienado. Sobre a realidade explorada da sociedade administrada, Marcuse diz: “A realidade que “perde sua seriedade” é a realidade inumana da carência e da necessidade, e perde a sua seriedade quando as carências e necessidades podem ser satisfeitas sem trabalho alienado” (MARCUSE, 1968, p. 167). Por isso, acredita que a beleza deva ser a realização da liberdade. Porque por meio dela o homem pode ser livre, e sendo livre poderá jogar, sobretudo, quando abandonar a sociedade repressiva e atingir a liberdade. Logo, quando atingir tal nível, o jogo tomará força na luta por uma sociedade não repressiva, porque “o jogo é *improdutivo* e *inútil* precisamente porque anula as características repressivas e exploradoras do trabalho e do lazer; “joga, simplesmente”, com a realidade” (MARCUSE, 1968, p. 173), por esta razão é que a realidade deve ser objeto da arte, o conteúdo que será tornado forma.

Todavia, a luta de caráter estético-político pela libertação do homem se configura numa tentativa de dar voz aos sentidos que foram negados pela ideia de “esclarecimento” dos filósofos do Iluminismo. Assim, ouvir os sentidos é permitir que os sentidos falem, vibrem, cantem, dançam e estabeleçam uma civilização livre. Pois:

Numa civilização verdadeiramente livre, todas as leis são promulgadas pelos próprios indivíduos: “dar liberdade pela liberdade é a lei universal” do “estado estético”; numa civilização verdadeiramente livre, “a vontade do todo” só se cumpre “através da natureza do indivíduo”. A ordem só é liberdade se fundada e mantida pela livre gratificação dos indivíduos. (MARCUSE, 1968, p. 170).

Atingir a civilização livre é um grande desafio para a estética. Porque para que haja leis promulgadas pelos próprios indivíduos se faz preciso desenvolver a consciência desses indivíduos e, somente assim nos é possível estabelecer uma sociedade liberta das amarras da sociedade administrada. Além disso, devemos ter em mente, como já dissemos anteriormente, que a arte não transforma o mundo. Mas são os indivíduos que realizam essa transformação.

Na busca por essa civilização livre composta de homens livres e inteiros se faz necessário que a realidade se transforme e abandone a repressão. Para essa busca, Marcuse destaca que esse exercício deve ser regido por:

- 1) [...] transformação do esforço laborioso (trabalho) em jogo (atividade lúdica), e da produtividade repressiva em “exibição” – uma transformação que deve ser antecedida pela conquista da carência (escassez) como fator determinante da civilização.
- 2) [...] auto-sублиmação da sensualidade (do impulso sensual) e a des-sублиmação da razão (do impulso formal), a fim de reconciliar os dois impulsos antagônicos básicos.
- 3) [...] conquista do tempo, na medida em que o tempo destrói a gratificação duradoura. (MARCUSE, 1968, p. 171).

A partir das teses apresentadas, podemos compreender que a estética é uma busca revolucionária de liberdade, porque estar livre significa não ser dirigido pela “lógica da repressão” (RODRIGUES, 2015, p. 238), mas pela livre recepção dos sentidos e da racionalidade. Porém, de maneira contrária a lógica da sociedade administrada, a civilização livre é dirigida pela “lógica da gratificação libidinal” (RODRIGUES, 2015, p. 239), porque nela o princípio de prazer e o princípio de realidade se reconciliam e a arte exerce o seu potencial político e a sua função política, o que permite que a arte seja compreendida como revolucionária e subversiva (RODRIGUES, 2015, p. 239), visto que em tal sociedade a arte é livre e por ser livre exerce a sua autonomia, a qual é esclarecer a repressão que os oprimidos vivem nas sociedades civilizadas.

Para Rodrigues, “Marcuse acredita que a educação estética schilleriana é o caminho para se chegar a uma sociedade não-repressiva, onde Eros e o princípio de prazer estejam liberados” (RODRIGUES, 2015, p. 240). Entretanto, devemos estar atentos que o prazer é o princípio básico da experiência estética e da arte, e, por isso, a “estética da subjetividade” manifesta por meio da arte a verdade que os sentidos contêm. Assim, a subjetividade desperta o homem para a condição marginal que ele se encontra, e reivindica a transformação do mundo e de si. Porque a subjetividade se realiza na mediação entre o mundo externo e a arte (SANTI, 1998, p. 50).

Além disso, podemos ressaltar que a experiência estética pode ser compreendida como:

[...] [a] mobilização, a concentração, gerada pelo prazer, [que] faz com que essa experiência tenda a se conservar indefinidamente. É um estado contemplativo, onde há a anulação dos efeitos destrutivos do tempo e da ação violenta do homem sobre a natureza. É esse estado de plenitude, de ativação do ser total, do prazer como princípio básico da existência, que faz da experiência estética (e da arte) a

experiência privilegiada de homem e mundo e dos homens entre si. (SANTI, 1998, p.51-52).

A experiência estética além de mobilizar e concentrar o homem, ela chama-o para contemplar a realidade na qual ele se encontra a fim de que a sua tentativa seja destruir a repressão que a sociedade estabelecida o impôs. Assim, o prazer e a razão são os elementos que permitem ao homem vivenciar tal experiência por meio do seu contato com as artes de resistência ou intervenção. Sobre esta experiência transformadora, ressaltamos tomando como base as exposições de Santi (1998) que:

Para Marcuse, o estético também não possui originalmente nenhuma objetivação necessária, nenhum lugar propriamente seu. Ele representa a condição sensível do homem, que, por ter sido reprimida, expressa-se privilegiadamente na arte. Só assim a arte vem a se tomar “objeto” privilegiado da experiência estética. (SANTI, 1998, p. 53).

Portanto, embora haja muitas críticas acerca de que a subjetividade possa gerar um conhecimento objetivo, Santi (1998) expõe que o território da experiência estética é o mesmo que possibilita a experiência cognitiva. Todavia, a estética não traz consigo uma objetividade necessária, porque não possui um território específico ou demarcado para que ocorra simplesmente naquele local. Afinal de contas a experiência estética pode ocorrer em qualquer lugar, porque os sentidos são a condição dessa experiência que foram negados pela razão instrumentalizada. Sendo assim, podemos concluir dizendo que a experiência estética só é possível por meio da arte, a qual é geradora de uma experiência sensível e racional quando denúncia à realidade e provoca os indivíduos a transformarem a realidade em que vivem.

CAPÍTULO II

A DIMENSÃO ESTÉTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA

2.1 A contribuição da estética para o ensino de filosofia

Em que medida a dimensão estética pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem no ensino da Filosofia? O primeiro entendimento que devemos ter quando entramos em uma sala de aula de Filosofia é saber que não estamos para ensinar a verdade ou apenas para ensinar mais um componente curricular. Partindo deste entendimento e tentando responder ao questionamento levantado, compreendemos que a dimensão estética, através de sua expressão na arte, possibilita o contato com uma pluralidade de conhecimentos e verdades por consequência, com o desenvolvimento do filosofar.

No entanto, como sabemos, a Filosofia buscou constantemente o “saber verdadeiro”. Por isso, a dimensão estética possibilita aos estudantes o encontro com uma verdade que “não [se] resume à dimensão absoluta e derradeira” (MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p.473), porque a dimensão estética permite o “[...] deslocamento do mundo físico para operar cognitivamente sobre ele” (REILY, 2004, p. 17 *apud* MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p.473). Então, entendemos que as artes possibilitam tanto aos professores quanto aos estudantes a abertura para uma experiência estética, a qual é filosófica, conciliando as faculdades humanas para compreender, conhecer, dizer e sentir aquilo que o mundo seja.

Conquanto, “[...] a obra de arte, por um lado, transgride as formas de compreensão e práxis estabelecidas (nível de totalidade) mediante uma lógica na qual se descobre o caráter processual de todo ato de compreensão (nível de particularidade)” (MOLANO VEJA, 2009, p. 81 *apud* MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p.476), ou seja, as artes permitem que os sujeitos compreendam, reflitam e critiquem à realidade que vivenciam, e conseqüentemente, visem a uma realidade superior, buscando atingir o pensamento autônomo, a liberdade e a transformação da consciência. Isto é, a arte no processo de ensino e aprendizagem, por meio da dimensão estética, oportuniza o processo de transgressão da realidade existente, permitindo uma compreensão global/total da práxis junto às relações de produção, além de favorecer que o indivíduo desenvolva a compreensão particular do meio em que vive.

Assim, reafirmamos a ideia de que o ensino da Filosofia não deve ser um ensino dogmático ou ceticista, mas que seja um ensino aberto para a transgressão do já estabelecido, pois: “Qualquer vertente da filosofia, por assim dizer, não parte de uma verdade dada e inquestionável, mas, antes, ancora-se na abertura ao conhecimento, abertura ao novo, abertura

à verdade” (MENDONÇA; VITORINO, 2013, p. 47 *apud* MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p. 477). Por isso, o ensino da Filosofia não deve se limitar a dimensões rígidas, prontas e acabadas. Mas deverá pautar-se em uma dimensão plural, aberta ao novo, buscando um ensino aberto em uma perspectiva do estabelecimento de uma docência pautada em uma dimensão ampla, que corresponde em um desafio para os professores de Filosofia, porque é necessário “não dogmatizar qualquer conhecimento” (MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p. 477).

Não obstante, a Filosofia, como nos diz a sua etimologia, é uma busca constante pelo conhecimento. Mas ao encontrarmos algum conhecimento oportunizado pela arte ou qualquer outro meio “é preciso [tomarmos] cuidado para que este conhecimento não se transforme em convicção, no sentido da interrupção de novos saberes” (MENDONÇA; VITORINO, 2013 *apud* MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p. 477), ou seja, faz preciso entendermos que qualquer posição dogmática ou ceticista no ensino da filosofia funciona como um bloqueio, como um travamento e inibição para a construção de novos saberes, sobretudo, acerca da realidade em que o estudante, a escola e o professor de filosofia estão inseridos.

Acreditamos que o ensino de Filosofia nas escolas de ensino médio tem se apresentado como uma porta, que abre espaço para o surgimento de novas filosofias, e, por consequência, oportuniza a existência das mais diversas formas de filosofar. Neste sentido, conduzimos a discussão por meio de duas questões, a saber: [1] Se a dimensão estética poderia favorecer para desenvolver um ensino filosófico? [2] Se o filosofar seria possível por meio das artes? Ademais, assim como problematizaram Mendonça e Andraus (2014, p. 478) empenhamo-nos em descobrir se: “seria possível, a partir da dimensão tipicamente filosófica, à luz da estética, pensar formas eficazes de ensino?”.

Neste sentido, entendemos que as artes contribuem para:

[romper] a linguagem para tocar na vida [...]; [porque] o importante é não acreditar que esse ato deva permanecer sagrado, isto é, reservado. O importante é crer que não é qualquer pessoa que pode fazê-lo, e que para isso é preciso uma preparação. Isto leva a rejeitar as limitações habituais do homem e os poderes do homem e a tornar infinitas as fronteiras do que chamamos realidade. (ARTAUD, 2006, p. 08 *apud* MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p. 478).

Isto é, quando a arte se propõe a romper com a realidade, ela permite ao homem uma nova experiência, a qual é estética e filosófica. Por isso, a arte nos daria condições de perceber o mundo, a realidade e a si mesmo por outra ótica. Essa nova maneira de enxergar o mundo dar-se por meio da rejeição, da negação e não conformação da realidade, porque quando rejeitamos à realidade, impulsionados pela arte, romperíamos com os limites que antes nos

impediam de enxergar os mecanismos de repressão. No entanto, esta nova ótica de enxergar o mundo possibilita a transformação da realidade que acusamos, e por consequência, gera o nascimento de novas filosofias geradas pelas diversas maneiras de filosofar.

Não obstante, na busca pela construção de novos conhecimentos por meio da dimensão estética e da música, devemos estar abertos para o ato do filosofar, o qual exige que os participantes da experiência estética e filosófica permitam transformar a si mesmos, e por consequência, transformar a realidade que habitam. Ademais, a dimensão estética solicita que professores de filosofia, na perspectiva estética, transformem-se em artistas, porque na postura de artista, serão capazes de compreender a existência no mundo.

Sobre a concepção, do professor de filosofia comportar-se como artista, Mendonça e Andraus afirmam que: “o artista, em se tratando do ensino de filosofia, é o professor, e cabe a ele a condição de transformação do conhecimento e do mundo, para além da formação de conceitos” (MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p. 47,8), na medida em que a arte possibilitaria a construção de novos saberes, e conseqüentemente, a existência de uma nova realidade. Entretanto, diferente dos autores, abrimos o leque da transformação do conhecimento para os estudantes, porque acreditamos que eles têm potencial para transformar o conhecimento do existente, visto que os estudantes trazem para os ambientes escolares conhecimentos ainda não conhecidos. E por isso, a estética nos dar condições de conhecer, criar e descobrir novos saberes.

Ainda, corroboramos com Mendonça e Andraus (2014), quando retratam que o saber artístico possibilitaria ao ensino da Filosofia a vivência da experiência artística, a qual se refere “a fusão do artista com o mundo” (MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p. 480), visando à libertação dos sujeitos dos mecanismos de repressão.

Não obstante, acerca do ensino da filosofia e da prática pedagógica dos professores do componente curricular mencionado, os autores ressaltam que:

Se o professor de Filosofia é capaz de se colocar perante o conhecimento de seus estudantes de forma aberta, como um artista, então argumentamos que o ensino filosófico pode se beneficiar da dimensão estética. Por outro lado, o ensino de Filosofia concebido por meio da estética não significa o uso de recursos como filmes ou teatro, mas, a partir da problematização e argumentação, a fusão entre o conhecimento e a forma de apreensão da realidade que ocorre na dimensão individual, como ocorre na experiência estética. (MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p. 480).

Isto é, para desenvolver a filosofia no ambiente escolar faz-se necessário que o professor esteja aberto para se colocar diante do saber dos seus estudantes, visto que é preciso que o professor não veja as artes apenas como um recurso de ensino e aprendizagem, mas que

ele as reconheça como filosóficas em si mesmas. Porque a arte traz para o espaço escolar o levantamento dos problemas e da argumentação, gerando um conhecimento – não absoluto, nem dogmático ou ceticista – apreendido da realidade individual de cada estudante.

Entendemos que a arte pode permitir o desvelamento a realidade que o sujeito vivencia, e por consequência, aponta caminhos e impulsiona-o a atingir a sua emancipação. Nesta razão, compreendemos que a estética oportuniza ao ensino de Filosofia a aproximação entre vida e arte, e possibilitaria a reconciliação entre objetividade e subjetividade. Ademais, a dimensão estética proporciona:

[...] a emancipação da subjetividade do sujeito enquanto projeção artística no mundo, enquanto obra desinteressada do controle sobre a existência: um sujeito que pode se ocupar, tão somente, do fenômeno da consciência. (MENDONÇA; ANDRAUS, 2014, p. 483).

Portanto, cremos que a dimensão estética poderia oportunizar aos nossos estudantes uma experiência “que desenvolva a sensibilidade, mas sem desconsiderar o entendimento e a razão, e que desperte as capacidades imaginativas, [com] o objetivo de uma formação para a autonomia e para a liberdade” (PISANI; KLEIN, 2011), visto que as artes proporcionam o despertar do espírito crítico.

2.2 A Sala de Aula como o lugar propício a “Dimensão Estética”

Segundo Gagnebin (2006), a atividade filosófica e sua prática ocorrem em uma temporalidade contrária à temporalidade da realidade estabelecida. Entretanto, ao buscar compreender a Filosofia de Theodor Adorno (1903-1969), Gagnebin diz-nos que o ensino de Filosofia exige:

[...] essencialmente paciência, demora na leitura de um texto e no trabalho de conceito; exige, ainda, que se resista a não progredir incessantemente, a não avançar, a voltar sempre que necessário ao começo, a parar sempre que uma [ideia] não tiver sido esgotada em suas múltiplas relações. Exige também que se “[*agente*] a *angústia*” em não buscar soluções e saídas fáceis e não colocar ordem onde há desordem. (GAGNEBIN, 2006).

Essa paciência deve existir para que os processos de compreensão, reflexão e crítica filosófica ocorram, pois, muitos alunos demoram a entrar em sintonia com a experiência estética, o que nos leva a dizer que as aprendizagens ocorrem em tempos diferentes. Todavia, o desenvolvimento da consciência exige que os estudantes sejam preparados para realizarem os diversos tipos de leitura da realidade que vivenciam (filosófica e não filosófica).

Neste sentido, os processos de ensino e aprendizagem, no ensino da filosofia, são um constante recomeço, porque nem sempre as soluções dos problemas estão explícitas, ou seja, expostas de maneira clara e objetiva. Ainda, o exercício filosófico exige que estejamos abertos a examinar “questões reais do mundo”, porque o filosofar é uma possibilidade de “compreensão do real e das possibilidades de transformação” (GAGNEBIN, 2006) da realidade, em especial, por meio das artes, aqui em nossa pesquisa através das músicas populares.

Nesta razão, cremos que a dimensão estética no ensino da Filosofia oportuniza o contato com as mais variadas linguagens, permitindo que os sujeitos envolvidos na experiência estética desenvolvam o pensar para além da realidade estabelecida, visto que com a experiência estética:

[...] podemos exercer, treinar, mesmo numa sala de aula, [...] pequenas táticas de solapamento, exercícios de invenção séria e alegre, exercícios de paciência, de lentidão, de gratuidade, de atenção, de angústia assumida, de dúvida, enfim, exercícios de solidariedade e resistência. (GAGNEBIN, 2006).

A partir do pensamento de Gagnebin (2006), podemos afirmar que o ato de filosofar transita em um exercício sério, alegre, paciente e lento dentro do espaço escolar, porque o filosofar não ocorre de maneira imediata, pragmática e utilitarista, mas que acontece por meio de vários momentos de compreensão, reflexão e crítica filosófica. Conquanto, acreditamos que a sala de aula é o espaço próprio para a realização do filosofar.

Sobre a sala de aula como lugar propício ao filosofar, Fabbrini (2005) nos diz que:

A sala de aula é em suma, o único lugar, em tempos de suposto ‘pensamento único’, em que ainda se pode amar as discussões. Se a aula, em suma, ‘não tem o poder de mudar a vida, é, sem dúvida, ainda, uma de suas faces mais intensas: ela é o lugar – e nesse aspecto se aproxima da ‘obra de arte’ – onde o sentido ainda insiste em presentificar-se. (FABBRINI, 2005, p. 07 *apud* PISANI; KLEIN, 2011).

Partindo do exposto, podemos afirmar que a sala de aula pode ser um ambiente favorável para o contato com a experiência estética, experiência essa que possibilita aos estudantes sentir e pensar a realidade, partindo das angústias vividas no cotidiano. A sala de aula pode ser compreendida como o ambiente para se notar as contradições sociais. Ademais, na sala de aula os conceitos da realidade (os problemas do existente) são apresentados por meio das canções que se objetivam em desenvolver a consciência crítica dos estudantes. Não obstante, embora os estudantes sintam, vivam e sejam alvos dos problemas da realidade, a maioria deles não reflete sobre o seu *lugar*, tornando esse lugar em algo desconhecido,

distante ou até mesmo sem existência, e, por consequência, conformam-se com a realidade que os aprisiona.

Acerca da experiência estética e filosófica, Marcuse ressalta em *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica de Freud* (1955) que essa experiência refere-se aquela “experiência na qual o objeto dado é totalmente diferente da experiência cotidiana, ou da experiência científica”, “que propicia ao objeto ‘ser livre’ e onde “sujeito e objeto tornam-se livres num novo sentido”, o que é “obra do livre jogo da imaginação” (MARCUSE, 1955).

Para Pisani e Klein (2011), a filosofia de Marcuse refere-se a uma filosofia da recusa e denúncia da realidade existente, porque a sua filosofia faz referência a um tipo de utopia com dois sentidos distintos, em que o primeiro tem como referência um *não-lugar* e o segundo busca atingir um *lugar bom*. No entanto, para atingir o *lugar bom* o sujeito precisa estar desconformado com a realidade, para que possa denunciá-la e recusá-la. Pois, somente pela denuncia e recusa da realidade o sujeito é impulsionado a transformar esse *não-lugar* e buscar o *lugar bom*. Porém, para tal intento se faz preciso à existência de uma educação estética de caráter político, porque como reafirmam Pisani e Klein, a educação estética:

[...] liberta a sensibilidade embotada e a imaginação, distorcidas pelas condições históricas e materiais do mundo administrado contemporâneo. Uma educação que liberta a sensibilidade significa uma educação que favorece, engrandece e amplia a vida. (PISANI; KLEIN, 2011).

Assim, cremos ser possível estabelecer a construção de uma metodologia didático-filosófica para o ensino da filosofia no ensino médio, por meio da dimensão estética marcuseana, fazendo uso das músicas populares. Além de possibilitarmos aos discentes uma experiência estético-filosófica da realidade. Conquanto, cremos que por meio da dimensão estética, os estudantes por meio das músicas populares vivenciarão uma experiência artística e filosófica que os permitirá compreender, refletir e criticar a realidade a qual estão inseridos.

Como afirmamos acima, em nossa visão, a filosofia na escola de ensino médio tem como objetivo propor a formulação de problemas e questões, por meio dos processos de reflexão e crítica sobre a realidade. Entretanto, muitos enxergam a música dentro dos processos de ensino e aprendizagem da filosofia como um instrumento didático-pedagógico secundário, como assim também antes pensávamos. Porém, hoje, entendemos a música como um conteúdo propriamente filosófico, e, portanto, como elemento para o filosofar com nossos estudantes.

Assim, acreditamos que na sala de aula, mais especificamente, nas aulas de filosofia, podemos construir novas filosofias. Logo, o nosso desejo volta-se para a finalidade de formar

sujeitos pensantes, capazes de denunciar e criticar a realidade estabelecida partindo dos seus próprios problemas. Mas como seria possível realizar essa atividade?

Partindo da questão posta, somos convidados a repensar a atuação da filosofia na escola de ensino médio, pois, se o nosso papel nesse espaço é desenvolver a atividade do pensamento, deveremos possibilitar uma prática que oportunize a expressão, o falar, o sentir e o pensar, a partir dos problemas que a realidade apresenta. Entretanto, devemos encontrar um ponto favorável que colabore para a construção de uma filosofia na escola que compreenda, reflita e critique o seu meio, os seus problemas.

No entanto, ao perceber que a música é um dos acompanhantes diários dos nossos estudantes, isso nos motivou a desenvolver uma metodologia significativa para o desenvolvimento do filosofar no ensino médio. Porém, no começo a música era posta em prática como uma atividade propedêutica, apenas como um instrumento de sensibilização, como um convite, que não lograva grandes passos, como já dissemos anteriormente. Todavia, ao colocarmos a música como conteúdo e parte importante das nossas aulas de Filosofia no ensino médio, o jogo filosófico passou a ser outro.

Logo, faz-se necessário saber que a minha relação com a música nasceu a partir do momento em que dei os primeiros passos na Orquestra Filarmônica do município de Arara, estado da Paraíba, como clarinetista, e em seguida, como saxofonista, no ano de 2009. Posteriormente, em 2012, ingressei no curso de Filosofia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus I, na cidade de Campina Grande. Com tais experiências, percebi que era possível unir filosofia e música, e conseqüentemente, oportunizar a experiência do filosofar em sala de aula, uma vez que ela me permitia desenvolver pensamentos e perceber as contradições existentes na realidade.

Porém, antes dessa conexão, desenvolvi na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida, na cidade de Bananeiras, estado da Paraíba, um trabalho de conclusão de curso que pensava a música como possibilidade educativa para a formação integral do sujeito, analisando as contribuições pedagógicas para a sala de aula. Além disso, durante a graduação tentei desenvolver estudos sobre a possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico no âmbito escolar, já que nas escolas por onde passei os estudantes não se sentia motivados ao pensar filosófico por meio da leitura de textos, o que acarretava em desmotivação e desinteresse para com o estudo da filosofia, uma vez que os nossos discentes apresentavam inúmeras dificuldades pedagógicas, a saber, dificuldades com a compreensão e interpretação de textos, outros ainda com o processo de alfabetização em desenvolvimento,

além das habilidades do componente de história, que considero importante para o desenvolvimento da leitura e reflexão filosófica.

Assim, passei a trabalhar em sala de aula com a filosofia e com a música, a fim de tornar o ambiente agradável e favorável ao pensar crítico.

2.3 A música de protesto como exemplo de crítica social durante o regime militar

Para não nos remetermos apenas ao movimento universitário de resistência frente às conformações ideológicas e políticas do Brasil durante o regime militar, entendemos que as canções de protesto desenvolveram uma linguagem crítica, por meio de uma expressão resistente ou de intervenção, a qual é composta de “texto e contexto” que retratam uma realidade repressiva e opressora, que se opõe a realidade dos sujeitos que a compõe.

Ademais, podemos compreender a canção de protesto por meio de duas perspectivas, a saber, a primeira que diz respeito às contribuições de Coutinho (2002), em *Velhas histórias, memórias futuras: o sentido da tradição na obra de Paulinho da Viola*, que retrata a música de protesto e o seu enfoque político. E, a segunda, tomando por base os estudos de Naves (2010), em *Canção Popular no Brasil*, ao retratar as canções de protesto como “o lócus por excelência dos debates estéticos e culturais”. Neste sentido, Coutinho (2002, p. 69) afirma que:

Embora a canção de protesto seja frequentemente definida como um gênero de canção universitária surgido em 1964 e desaparecido com o AI-5, desde o início do século, e mesmo antes, canta-se criticamente a realidade social brasileira. Porém, diferente da crítica social e de costumes que caracteriza parte da produção musical dos anos 30, a partir da década de 60 e sobretudo após o golpe de Estado, o protesto passa a ser uma tendência ideológica na música popular – associado à luta contra a ditadura militar –, aparecendo como prática de agitação política e resistência ao autoritarismo.

Sobre a música de protesto como o lugar dos debates culturais e estéticos da realidade, Naves (2010, p. 19) expressa que a canção de protesto, a qual é também crítica, nasceu:

[...] no final dos anos 50 e ao longo dos anos 60, época em que a canção popular tornou-se o lócus por excelência dos debates estéticos e culturais, suplantando o teatro, o cinema e as artes plásticas, que constituíam, até então, o foro privilegiado dessas discussões.

No entanto, Manu Ribeiro (2010) em *Cale-se: a MPB e a ditadura militar*, compreende a música como um instrumento de comunicação das sociedades. No entanto, partindo das leituras de Napolitano, a autora apresenta-nos que “[...] a música tem sido, ao

menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas sociais e veículo de nossas utopias nacionais” (NAPOLITANO, 2002 *apud* RIBEIRO, 2010, p. 9). Logo, partindo da ideia de que a música tem o potencial de refletir sobre a realidade, pautamo-nos na construção de uma metodologia filosófica para a escola de nível médio. Assim, partindo da filosofia marcuseana corroboramos com esse pensamento e acreditamos no potencial comunicativo e filosófico que as artes, em especial, as músicas populares, trazem para a sala de aula.

Entretanto, o “canto do capitalismo” encanta-nos, e, conseqüentemente, não somos capazes de observar os problemas que a sociedade contém. Não obstante, a música de protesto enquanto um “anticanto” desencanta-nos e leva-nos a refletir sobre o que está a nossa volta que antes não havia sido problematizado. Além disso, é-nos apresentado que:

A música sempre foi utilizada pelo homem como meio de comunicação e, resgatando um pouco da história das sociedades, vê-se que todo e qualquer movimento revolucionário teve sua música tema. [...] a música pode nos levar a sensações de arrebatamento ou até mesmo a sentimentos extremos [...] a música por vezes espelha uma evolução social. (RIBEIRO, 2010, p. 9-10).

Neste sentido, partindo da perspectiva estético-filosófica, podemos afirmar que é nos potenciais que a música contém (compreensão, reflexão, crítica) que nos apoiamos para a construção de uma metodologia filosófica, a qual tem como conteúdo e objeto a música. Logo, é por meio das potencialidades da música, com seus elementos reflexivos, comunicadores e formadores de opinião, que aspiramos juntos aos estudantes, questionar, problematizar e apresentar possíveis propostas de intervenção para a realidade que estamos inseridos.

Neste contexto, estamos propondo uma formação inquieta, problematizadora e inconformada, que busca compreender, que problematiza, argumenta e busca soluções possíveis para os problemas em análise. Portanto, a música no espaço escolar é aquela que se caracteriza por comunicar a realidade, alertar os indivíduos e visa à superação da realidade conformista.

Entretanto, pensando a realidade brasileira por meio das músicas de protesto, vemos que se faz preciso compreender um pouco dos momentos políticos-ideológicos do nosso país que acabaram a possibilitando. Para percebemos tais efeitos, basta que voltemos à história do Brasil. Nesta perspectiva, lembrando o governo de Juscelino Kubitschek, Ribeiro (2010, p. 13) retrata que em:

Mil novecentos e cinquenta e cinco. Das eleições presidenciais após o suicídio do presidente Getúlio Vargas, sai vitorioso o candidato Juscelino Kubitschek e, para

vice-presidente, ganha o ministro do governo Vargas, João Goulart. O mandato de Juscelino pode ser resumido por liberdade e estabilidade política. O lema de seu governo, “50 anos em 5”, foi levado por ele ao pé da letra, com discursos nacionalistas, uma forte política industrialista e uma extrema habilidade para lidar com diferentes grupos sociais.

Partindo do contexto exposto, vemos que com Juscelino Kubitscheck, o Brasil passou por um governo de caráter desenvolvimentista e de grande avanço, também naquilo que diz respeito às produções culturais. Todavia, o país aspirava ser semelhante às estruturas sociais, políticas e econômicas dos Estados Unidos. O que, obviamente, não logrou êxito. Sobre tal “americanização” do país, Tinhorão (1999, p. 307) expõe que:

O predomínio do modelo americano, beneficiado pela nova coligação político-burguesa representada pela aliança do latifúndio e da indústria complementar dos monopólios sob a sigla PSD (Partido Social Democrático), e da burguesia liberal (os chamados “bacharéis”) e classe média sob a da UDN (União Democrática Nacional), levou no plano dos costumes e do lazer urbano a um processo de americanização destinado a atribuir a tudo o que parecesse “regional” ou “nacional” o caráter de coisa ultrapassada.

Assim, percebemos que as críticas feitas à música popular e o preconceito difundido no país aos seus ouvintes, deu-se por meio de algo que não o caracterizava e tampouco correspondia a uma caracteriza de identidade do povo brasileiro. Todavia, a música surge nesta época para “retirar as vendas”, “retirar a viseira”, fazer “cair a máscara”, e, revelar um mundo cheio de problemas a serem questionados, analisados e compreendidos.

No Brasil, a música de protesto nasceu durante o período militar que se caracterizou pelo estabelecimento do regime militar ocorrido nos anos 60. No entanto, as músicas de protesto estão pautadas em significados políticos e ideológicos contrários à ditadura militar. Segundo Paixão e Vieira:

As músicas de protesto foram produzidas em um contexto bastante conturbado da história do Brasil. Seu período de consolidação/extinção foi de extrema repressão. Houve suspensão de direitos políticos e individuais. E a institucionalização da tortura como método de interrogatório. O AI-5 atingiu inúmeros cantores e compositores, a maioria ligada à MPB (Música Popular Brasileira) que tentaram driblar a censura. Muitos foram exilados e torturados, entre eles: Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Geraldo Vandré, Nara Leão, entre outros. (PAIXÃO; VIEIRA, 2013, p. 1-2).

Nesse enquadramento, podemos dizer que a Música de Protesto se apresentava como crítica radical e rigorosa do *status quo* entre os anos de 1960-1981. Neste sentido, tais canções protestam e denunciam a realidade usurpadora vivenciada pelo país. Ademais, antes mesmo do estabelecimento do Golpe Militar de 1º de abril, as músicas produzidas nesse período

buscaram por meio de melodias, ritmos e harmonias alertar ao povo sobre as circunstâncias que o país se encontrava naquela época.

Todavia, o Regime Militar instaurou no território brasileiro a ausência de liberdade, igualdade e de direitos do seu povo. Porém, como alertar o povo sobre tais feitos? Eis a preocupação dos diversos artistas que por meio de sua arte tentaram revelar ao povo os problemas iniciados naquele período obscuro do Brasil. Não obstante, de acordo com Napolitano (2004), os amantes da música de protesto eram vistos pelos militares como “suspeitos”, “subversivos”, “comunistas”, como sujeitos perigosos, porque tais amantes tinham como objetivo corromper o cidadão de bem e impulsioná-lo a transgredir as leis coercitivas do estado-nação. Neste contexto, Paixão e Vieira (2013) ressaltam que:

Dentro dessa esfera, o campo musical destacava-se como alvo de vigilância, sobretudo os artistas ligados à MPB, sigla que desde meados dos anos 60 congregava a música de matriz nacional-popular declaradamente crítica ao regime militar. A capacidade de aglutinação em torno dos eventos musicais era uma das preocupações constantes dos agentes da repressão. (PAIXÃO; VIEIRA, 2013, p. 2).

A partir do exposto, compreendemos que o papel da MPB durante o regime era entendido pelos Militares como uma afronta ou uma espécie de lavagem cerebral, com o objetivo de implantar uma moral, que destoava da moral pensada por eles. Por isso, os artistas da MPB deveriam ser perseguidos, exilados e mortos. Mas, o que teria levado as composições daquela época a se tornarem avessas ao regime militar de 1964? A fim de responder a questão apresentada, é-nos dito que:

Para o surgimento e formação da música de protesto foi necessário basicamente a “parteira”, isto é, a história, as determinações de ordem econômica e político-ideológica. Sem estas, o movimento geral da música de protesto não teria acontecido. (GIANI, 1985 *apud* PAIXÃO; VIEIRA, 2013, p. 2).

Assim, o que fez a música de protesto nascer foi o próprio movimento da história e os seus acontecimentos, em que a crise ou a desestabilização da ordem econômica e político-ideológica provocaram o surgimento de uma música que aponta e pensa os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais do próprio país.

Segundo Contier (1998), as músicas de protesto tinham como intenção gerar uma “intervenção política”, promovida pelo artista no meio social, visando alcançar uma transformação da realidade vigente. Além disso, as músicas de protesto buscam alertar o povo sobre os problemas que existem no meio social e que precisam de uma reflexão. Fato que se caracteriza como um algo a mais. Sobre esse “algo a mais” das canções de protesto, Nara Leão, em um depoimento, sobre o lançamento do seu disco, lançado na época, expõe que:

[...] a canção popular pode dar as pessoas algo a mais que a distração e o deleito. A canção popular pode ajudá-las a compreender melhor o mundo em que vivem e se identificar em um nível mais alto de compreensão. (Opinião de Nara, 1964 *apud* GIANI, 1985, p. 400).

Para Nara Leão, a música popular da época, que para nós se caracteriza como a música de protesto, tinha que oferecer aos ouvintes e amantes desse gênero musical um conhecimento amplo sobre o mundo, promovendo uma linguagem que desvela as pessoas o que está ocorrendo no mundo, fazendo-as acordar, despertar, dando-lhes lentes, que potencializam a sua compreensão e entendimento sobre a realidade e os seus dilemas, crises, desequilíbrios, entre outros fatores.

Para Giani (1985), algumas contradições promoveram a origem do movimento música de protesto. Sobre tais contradições, Paixão e Vieira (2013) retratam que:

[...] a música de protesto foi formada no âmbito da pequena burguesia. E que acabou se tornando um movimento contraditório, “estratificado”, em decorrência das contradições político-ideológicas no interior do nacionalismo/populismo. Onde as variadas posições de classe, ideológicas e partidárias dos seus protagonistas estão na base das contradições do movimento (PAIXÃO; VIEIRA, 2013, p. 3).

Não obstante, Tinhorão (1999) afirma que muitos compreendem que a MPB ficou reservada para a elite do país. Todavia, a MPB tem origem de matriz africana, negra, mulata, cabocla. Logo, as contradições sociais fizeram surgir o processo de estratificação das classes, que ocasionou a formação das camadas sociais, sendo uma delas alta e outra baixa, uma branca outra negra, uma burguesa outra proletária.

Portanto, acreditamos que a música de protesto teve como tarefa trazer por meio da musicalidade os problemas que eram do plano individual para o plano coletivo, ou seja, a música de resistência solicita que o povo seja conhecedor dos problemas que cercam o território em que vive. Assim, justifica-se a necessidade da existência de uma música que proteste contra as repressões.

Todavia, as canções de protesto também são entendidas, por Napolitano (2007), em *O regime militar brasileiro: 1964 – 1985*, como “canções de massa”, ou seja, como uma música engajada. Assim, uma música engajada é aquela que possui em si o caráter e o potencial de ser política, de ser nos dizeres de Marcuse, uma arte que revela a realidade “que aí está”. Neste sentido, Napolitano (2007) caracteriza Vandrê e Nara Leão como ícones ou referências da música de protesto no Brasil nos anos 60, embora Vandrê ganhe maior destaque. Durante os anos 60, Tinhorão afirma que:

A busca constante de referências musicais e culturais revelava as vicissitudes de um artista que, mais do que outros, incorporou a tarefa de criação de uma canção ‘de massa’, engajada e exortativa, dentro das estruturas do mercado. Essa tarefa era incrementada pela radicalização do quadro político do país, que parecia impregnar o trabalho de Vandr e mais do que o de outros músicos. A partir de 1967, tornou-se o músico brasileiro mais identificado com a versão brasileira da “can o de protesto”, superando Nara Leão. Essa mudança de referencial foi causa e efeito da grande populariza o da MPB, entre fins de 1966 e 1968, cuja demanda requeria can es mais diretas e exortativas, inspiradas nas formas musicais anteriores   bossa nova. (NAPOLITANO, 2007, p. 127).

Nesse enquadramento, a música de protesto como arte que expressa às angústias do povo e às crises do povo materializou-se no mundo por meio do discurso de interven o política, visando quebrar os grilhões e retirar as pessoas das cadeias do pensamento ideológico alienante. A música de protesto foi, por assim dizer, um antídoto para a cegueira política e social daquela época. A can o   o motor para que a a o aconteça. Logo, não   uma a o qualquer, não   uma a o para um simples agir. Mas,   uma a o para a transforma o da realidade estabelecida.

2.4 A música de massa como uma possibilidade para o filosofar

Partindo das músicas indicadas pelos nossos estudantes, as quais são vendidas pelo mercado fonográfico e fazem parte da cultura de massa, aparentemente soa estranho afirmar que esse instrumento poderá ser utilizado em sala de aula, tendo como fim a prática do filosofar. Todavia, Marcuse (1999, p. 74) destacou que “a técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade”, ou seja, a técnica poderá ser utilizada tanto para emancipar quanto para dominar os indivíduos.

Nesse sentido, tomando tal contradi o nos encorajamos a refletir filosoficamente sobre o uso de tais músicas no espaço escolar, uma vez que as can es sugeridas pelos estudantes a serem refletidas e que fazem parte do seu repertório cultural são can es produzidas pela cultura de massa, a qual junto   indústria cultural e os meios de comunica o surgiram com fun es determinadas pelo processo de industrializa o.

A indústria cultural   responsável por grande impacto no desenvolvimento da cultura, uma vez que com o seu surgimento a arte ganhou o *status* de mercadoria. Logo, com um novo *status*, a arte teve a sua fun o crítica suprimida, degradando o seu papel filosófico-existencial. Com isso a música, assim como as demais artes, passou a ser vista como um produto de gera o de lucro. Nesse contexto, faz-se necessário compreender que:

O grande desenvolvimento tecnológico que acompanhou a formação do que hoje se pode denominar de complexo cultural-fonográfico fez com que, gradativamente, as gravações sonoras fossem deixando de ser simplesmente registros precários de sons produzidos por instrumentistas e intérpretes cantores (fase dos registros mecânicos), para se transformar em material básico a ser manipulação posteriormente por especialistas que imprimem às músicas sonoridades resultantes do emprego de recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados. (ZAN, 2001, p. 105).

No entanto, acreditamos que poderemos fazer uso das músicas comercializadas em sala de aula, a fim de desenvolver o processo inverso, a saber, utilizá-las para a compreensão da realidade, e não para a manipulação. Mas como realizar tal ação? Para isso se fará preciso existir uma dialética negativa, a qual poderá promover a negação da realidade, e conseqüentemente, desvelá-la. No entanto, sabemos que as canções produzidas tornaram-se instrumento das forças produtivas, e conseqüentemente, o artista, antes autêntico e único, agora se encontra substituído pela linha de produção, uma vez que “a imaginação e o ato criador são adaptados às exigências da produção” (MARTINO, 2012, p. 49).

Apesar de a indústria cultural exigir um padrão de produção com vistas à manipulação, alguns artistas tentaram romper tal limite, produzindo no mercado fonográfico música com teor crítico. Entretanto, é-nos preciso compreender que:

Sendo a música um discurso que faz parte do cotidiano dos indivíduos e que serve de referência para a relação que cada um tem com o outro e com a realidade a seu redor, ela atua como legitimadora de verdades e exerce críticas de forma irônica ou em contexto mais clássico. Porém existe um paradoxo, pois mesmo que a letra da música teça críticas ao consumismo elas também são consumidas como elementos da Indústria cultural. Ainda assim, é possível ponderar a crítica por meio do viés da cultura da mídia. (ALCÂNTARA; COELHO; SANTOS, 2014, p. 4-5).

Partindo das ideias expostas, acreditamos que a ponderação crítica por meio da compreensão do que venha a ser a “cultura da mídia” é o elemento que contribui para o reforçamento do entendimento de que mesmo que uma música seja produzida para ser consumida, quando a sua letra tecer ideias contra as formas de repressão da sociedade industrial contemporânea, ela poderá ser útil ao trabalho filosófico em sala de aula, na medida em que nos dará condições de extrair a compreensão da realidade, e posteriormente, elaborar argumentos e críticas acerca das questões que aponta.

Para Alcântara, Coelho e Santos (2014 *apud* KELLNER, 2001), a cultura de mídia refere-se a uma possibilidade em que a partir dela os sujeitos podem construir valores e uma visão sobre o mundo que o circunda, o que ao nosso entender, também, permite que eles desenvolvam a atitude crítica e a reflexão filosófica, por meio da experiência estética promovida pela arte, aqui, a música. Nesse contexto, os estudantes quando afetados pelas

músicas que têm em sua composição teor crítico poderão realizar uma escolha, a saber, acatar ou rejeitar os modelos impostos pela classe dominante.

Essa escolha ocorre porque a música possibilita a existência de recursos que estimulam o uso das faculdades cognitivas do ser humano, uma vez que por meio de tal estímulo os sujeitos poderão filtrar as ideias expressas pelas canções, além de serem capazes de julgar, opondo-se a elas ou não. Sobre o contexto do uso das músicas com letras que apontam os processos de dominação da sociedade, é-nos dito que:

[...] muitas bandas e músicos que em suas letras buscam criticar comportamentos humanos, como o consumismo, conseguem se desvincular do mercado fonográfico ou buscar alternativas para apresentar suas ideias e reflexões acerca da influência da mídia. Mesmo que entrem na lógica mercadológica, é possível observar verdadeiras zonas de resistência à alienação por meio de letras [...]. (ALCÂNTARA; COELHO; SANTOS, 2014, p. 5).

Assim, acreditamos que é possível em sala de aula faz uso de tais músicas, a fim de possibilitar experiências de pensamentos, estimulando os estudantes por meio da experiência estética a compreenderem as ideias e reflexões que pelas músicas são apontadas, e, posteriormente, permitir que problematizem, argumentem e escrevam as suas próprias impressões sobre o meio em que estão inseridos. Ademais, enxergamos música como um instrumento que pode contribuir para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das ciências humanas, uma vez que ela é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade (GAINZA, 1988).

A música permite ao homem atingir o conhecimento em sentido total de si mesmo e do seu cotidiano. Ela traz consigo quatro potencialidades para o desenvolvimento do ensino de filosofia no ensino médio, a saber, o movimento, a mobilização, a transformação e o desenvolvimento. Além de permitir que o homem possa ampliar a visão de mundo, oportunizando e discutindo experiências que envolvem diferentes sistemas simbólicos construídos pela civilização, cada uma das artes precisa ser tratada de maneira consistente na escola e na educação em geral (FIGUEIREDO, 2009).

Com a música no ensino das ciências humanas vemos a possibilidade que o sujeito tem em ampliar a sua de visão de mundo, a qual põe em problematização as experiências vivenciadas pelo sujeito, além de permitir que o homem compreenda os diversos sistemas ideológicos. O que nos leva perceber a interdisciplinaridade como sendo, também, uma potencialidade da música.

Portanto, entendemos que a música no ensino de filosofia pode proporcionar “o horizonte de compreensão e de construção de sentido” (GHEDIN, 2009, p. 37) acerca da realidade do mundo, com o objetivo de possibilitar aos estudantes a capacidade de elevar-se do senso comum e atingir uma reflexão crítica do mundo, com o mundo e sobre o mundo em que se encontram inseridos.

CAPÍTULO III

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Para desenvolvermos a parte prática dessa pesquisa, partimos de uma avaliação diagnóstica que teve como objetivo levantar as dificuldades do professor e dos estudantes dentro do componente curricular Filosofia, na Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, situada no município de Solânea, Estado da Paraíba. A aplicação da avaliação destinou-se tanto ao professor do componente curricular filosofia da instituição quanto aos estudantes matriculados no componente anteriormente citado, os quais totalizaram o número de 30 participantes das três séries do ensino médio.

Para colher o diagnóstico do professor, realizamos uma roda de conversa de modo informal, adotando um questionário aberto contendo apenas uma questão, a saber: Quais os problemas encontrados para a realização do ensino de filosofia nesta instituição? Já com os estudantes, tomando a mesma estratégia como procedimento, aplicamos as três questões a seguir: [1] Para você, o que é a escola? [2] O que são os componentes curriculares/disciplinas em seu ponto de vista, e em especial, a filosofia? [3] Na sua percepção, os conteúdos trabalhados estão relacionados com a sua realidade, em específico, os de filosofia?

Com a realização da aplicação da avaliação diagnóstica obtivemos os seguintes resultados:

Posição do Professor:

O maior problema encontrado para a realização do trabalho docente nesta instituição de ensino é a desmotivação dos estudantes, a qual é representada em nossa escola a partir de falas como: “eu só quero terminar os estudos”; “não sei por que venho para esse lugar chato”; “só venho para cá porque minha mãe me obriga”; “não gosto de estudar”. Logo, por meio de tais falas é possível perceber e encontrar nos processos de ensino e aprendizagem a presença da desmotivação que acarreta em prejuízo na aprendizagem dos nossos estudantes, e conseqüentemente, bloqueiam a realização do processo de ensino (informação verbal)¹. (PROFESSOR, 2019).

Ademais, acerca do ensino de filosofia realizado na instituição, o professor nos relatou que:

Para desenvolver o componente curricular de filosofia, faz-se necessário que o aluno seja alfabetizado, que tenha uma boa capacidade de compreensão e interpretação de textos, que ele domine, minimamente, os conteúdos/assuntos discutidos nos componentes de história e geografia, além de ser uma pessoa que tenha boa capacidade crítica acerca da realidade. Todavia, esse seria o ideal de aluno que gostaríamos de atender. O aluno de nossa escola apresenta muitas dificuldades de aprendizagens ocasionadas pela estrutura socioeconômica do país, visto que muitos

¹ Relato do professor servidor da Secretaria da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba, na Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

fazem parte das camadas menos favorecidas e precisam de uma maior atenção, a fim de superar tais bloqueios impostos pela própria realidade em que vivem (informação verbal)². (PROFESSOR, 2019).

A partir das falas apresentadas pelo professor, percebemos a necessidade de reestruturar os processos de ensino e aprendizagem para amenizar os problemas levantados, promovendo a atualização do projeto político-pedagógico, plano de ação, criação de plano estratégico, além de buscar a criação de metodologias que somem para, minimamente, abrandar a realidade árdua do ato de ensinar, sobretudo, quando tratamos da filosofia no ensino médio.

Não obstante, foi-nos preciso ir à busca de saber a posição dos alunos sobre as questões de aprendizagens que os envolvem. Ao dialogar com eles, obtivemos a seguinte fala sobre como um dado aluno enxergava a escola:

Posição dos Estudantes:

Professor, a escola é um lugar chato. Não gosto de vir à escola. Apenas venho aqui porque minha mãe me obriga, essa é a verdade. Eu não gosto de estudar. A escola não é um lugar tão belo como falam. Os professores são chatos, cobram coisas que eu, sinceramente, não entendo. E nem sei se um dia irão servir em minha vida (informação verbal)³. (ALUNO 1, 2019).

A posição do Aluno1 ajudou-nos a repensar sobre a prática docente que iríamos desenvolver naquela instituição, e conseqüentemente, contribuiu para a reestruturação deste projeto de dissertação, sobretudo, quando nos desafiou a ressignificar o ambiente escolar para os alunos envolvidos nesta investigação, visto que para que haja a realização do ensino e da aprendizagem, faz-se preciso que o aluno reconheça o espaço como um ambiente de aprendizagem, e não como um ambiente de imposição, como demonstrado pela fala do estudante.

Sobre o trabalho dos componentes curriculares desenvolvidos em sala de aula, os discentes apontaram:

São muitas disciplinas, muitos textos, muitas atividades, muitos professores. Tem horas que estou achando que sou louco, porque não estou entendendo nada. Não sei bem dizer o que elas são. Mas acho que filosofia é uma disciplina que tem na escola para nos fazer pensar (Informação verbal)⁴. (ALUNO 2, 2019).

Professor, as disciplinas são as matérias da escola, o que nós devemos estudar. E a filosofia é uma disciplina que nos ajuda a refletir sobre o mundo e sobre nós. Porém,

² Relato do professor servidor da Secretaria da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba, na Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

³ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

⁴ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

os textos são difíceis de entender, eu até tento, mas nem sempre consigo (Informação verbal)⁵. (ALUNO 3, 2019).

Partindo do posicionamento apresentado pelos estudantes, acreditamos que a escola carece apresentar a sua comunidade quais são as intenções do seu trabalho, onde deseja chegar, como fará para obter os objetivos apresentados, e, sobretudo, partindo do contexto local, para que os conteúdos construídos historicamente sejam compreendidos pelo estudante. Sobre a filosofia na escola, vemos que precisamos levar às comunidades escolares os seus conceitos, suas finalidades, seus sistemas e contribuições para o entendimento do mundo, dos seus problemas e impactos.

Acerca dos conteúdos trabalhados na unidade de ensino e se estes estão vinculados à realidade, foi-nos exposto pelos estudantes:

Professor, aqui na escola os conteúdos estão distante da realidade (informação verbal). (ALUNO 3, 2019).

Eu mesmo não sei para que estudo certas coisas, porque eu não vejo para que vá servir. E falo isso, porque os professores nem falam onde vou usar isso (Informação verbal). (ALUNO 4, 2018).

Eu queria que os conteúdos da escola me ajudassem a crescer como pessoa e profissional (informação verbal). (ALUNO 5, 2019).

Com esses dados preocupantes, tentamos refletir sobre quais ações seriam possíveis ser desenvolvidas para enfrentar esse contexto que nos era apresentado inicialmente. Com o passar dos dias na escola-campo, em uma espécie de estágio-observação, vimos que os alunos gostavam de ouvir músicas em seus momentos livres, então: *Eureka!* Retornando à sala de aula na semana posterior, sugerimos duas questões ao professor da instituição e aos seus discentes:

I. O que vocês pensam de estudarmos a filosofia e vivenciarmos o filosofar, durante esse bimestre, tendo as músicas como ponto de partida, para pensarmos alguns problemas da sociedade brasileira?

II. Com o consentimento do professor e dos estudantes, sugerimos que eles indicassem as músicas, tomando-as como conteúdo, e, portanto, como conteúdo filosófico, na medida em que as músicas permitem a existência da problematização e argumentação geradas pela experiência estética. Logo, acreditamos que elas permitem a existência do processo do filosofar que surge por meio da atitude do pensamento que gera a reflexão filosófica que permite aos indivíduos exporem sua visão de mundo, sua sabedoria de vida, sua compreensão

⁵ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

do universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido, além de permitir a criação de uma fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas existentes na realidade dos sujeitos.

A partir disso construímos o seguinte problema: Seria possível pensarmos a nossa realidade (visão local) e a realidade brasileira (visão geral) de maneira crítica, reflexiva e filosófica por meio de músicas? A partir deste instante, colocamo-nos a pensar como seria possível construir uma metodologia filosófica para o ensino da filosofia no ensino médio por meio de tais elementos.

Ao darmos início aos estudos no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), inicialmente, tínhamos proposto uma pesquisa que se realizaria durante três momentos, a saber: a) momento teórico-prático, em que consistiria na leitura de fundamentação teórica, fichamentos e palestras; b) o momento prático-teórico, no qual colocaríamos em prática o que aprendêssemos durante a realização da investigação, elaborando e propondo aulas de filosofia para o Ensino Médio tendo como recurso *não-filosófico* a Música Popular Brasileira (MPB); e, c) no momento de aplicação, produziríamos um material como fonte para elaboração de conceitos que possibilitassem demonstrar a eficácia da metodologia proposta para a difusão de um ensino que visasse o desenvolvimento do filosofar dentro da escola da educação básica, mais especificamente, no ensino médio.

Porém, ao cursar as disciplinas do PROF-FILO, a saber, *Filosofia do Ensino de Filosofia, Laboratório do Ensino de Filosofia, Pesquisa em Filosofia e o seu Ensino, Seminário de Projetos, Seminário de Pesquisa, Argumentação, Dialética e Retórica*, além dos *Seminários de Dissertação* com os encaminhamentos, problematizações e argumentações do orientador, foi-nos possível ampliar a visão do projeto em investigação, e, com isso, perceber que o ensino de filosofia possui duas condições necessárias, a saber, a necessidade pedagógica, adequando-se às necessidades dos discentes, e a especificidade filosófica, para que o filosofar se realize no chão da escola de maneira propriamente filosófica, a fim de desenvolver a experiência do filosofar.

Posteriormente, realizamos uma segunda melhoria, a saber, fundamentar filosoficamente uma metodologia para o ensino da Filosofia no Ensino Médio, tendo como base a discussão do conceito de “dimensão estética”, apresentada por Herbert Marcuse unido a produções artísticas brasileiras, em especial, a Música Popular Brasileira (MPB), com foco nas “Músicas de Protesto, Intervenção ou Resistência”, tendo como recorte temporal as músicas da década de 60 a 70, além de composições similares a “canção de protesto” presente

em nossos dias. Não obstante, em uma nova adequação ao contexto social e cultural dos discentes participantes, passamos a fazer uso das canções ouvidas pelos próprios alunos. Posteriormente, a nossa proposta sofreu alterações após a chegada da pandemia da COVID-19, e conseqüentemente, tivemos que repensá-la.

Como estratégia de amenização aos impactos do novo coronavírus encontramos como “plano de fuga” o ensino remoto emergencial em que fizemos uso do “*Google Meet*”, criando uma sala de aula virtual para a disponibilização de materiais fazendo uso do “*Google Classroom*”, além do *WhatsApp* em que foi criado um grupo, a fim de nos tornarmos mais próximos dos participantes da pesquisa e junto a eles compreender a realidade em que estão inseridos.

Como as escolas continuam fechadas fisicamente devido à presença do Sars-CoV-2, como ação pensada para minimizar os impactos do novo coronavírus na educação, optamos por trabalhar com uma *oficina filosófica*, intitulada de “*Sentir e Pensar a Realidade Brasileira por meio da Música*”, que foi realizada de modo remoto, ora com momentos síncronos e ora assíncronos e que por consequência contribuíram para a construção do processo da razão sensível presente na obra “*A Dimensão Estética*” de Herbert Marcuse.

Cada etapa da oficina abaixo descrita teve como objetivo a construção da razão sensível à luz da teoria estética marcuseana como fundamento para a construção de uma abordagem metodológica para o ensino de filosofia no ensino médio. Não obstante, vale ressaltar que as etapas foram divididas didaticamente, a fim de oportunizar o desenvolvimento de sua organização e planejamento, além de permitir aos estudantes o desenvolvimento de suas aprendizagens que deverão ser, portanto, filosóficas, isto é, que lhes darão condições de filosofar, de exercer a atitude e reflexão filosófica frente à necessidade de compreensão do mundo e de si mesmos.

Entretanto, as etapas ocorreram em momentos isolados por questões didáticas, mas não poderão ser compreendidas isoladamente, na medida em que elas possuem relações indissociáveis que conduzem para a construção de uma razão sensível ou uma razão sensível pensante, isto é, que sente o que pensa e pensa a partir do que sente, e, por esta razão, cremos que as músicas populares que têm em seu escopo a crítica aos problemas sociais da realidade brasileira podem e poderão contribuir para o desenvolvimento do filosofar no ensino médio. Por fim, a *oficina filosófica* foi desenvolvida conforme o calendário abaixo descrito:

Quadro 1 – Calendário de Execução das Atividades

CALENDÁRIO DE EXECUÇÃO

1º Momento	11/08/2020	Reapresentação do Projeto / Planejamento Coletivo / Elaboração do Roteiro.
2º Momento	18/08/2020	Herbert Marcuse e a Filosofia Crítica
	25/08/2020	As Canções de Protesto e o seu teor crítico durante o Regime Militar.
3º Momento	01/09/2020	As Músicas e o Processo de Construção da Razão Sensível Marcuseana: Filosofando sobre a realidade brasileira: Encontro I.
	08/09/2020	As Músicas e o Processo de Construção da Razão Sensível Marcuseana: Filosofando sobre a realidade brasileira: Encontro II.
	15/09/2020	As Músicas e o Processo de Construção da Razão Sensível Marcuseana: Filosofando sobre a realidade brasileira: Encontro III.
	22/09/2020	As Músicas e o Processo de Construção da Razão Sensível Marcuseana: Filosofando sobre a realidade brasileira: Encontro IV.
	29/09/2020	As Músicas e o Processo de Construção da Razão Sensível Marcuseana: Filosofando sobre a realidade brasileira: Encontro V.
4º Momento	06/10/2020	Construção de Poemas-musicais.
	08/10/2020	Construção de Poemas-musicais.
	13/10/2020	Construção de Poemas-musicais.
5º Momento	19/10/2020	Culminância/Socialização dos materiais produzidos.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.

A partir da execução da proposta metodológica na Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, foi-nos possível colher os pontos positivos e negativos, repensando criticamente as suas possibilidades e de novas adequações. Antes de expor os relatos de experiência, exporemos abaixo como se deu cada etapa da *oficina filosófica*.

A presente proposta metodológica foi desenvolvida da seguinte maneira:

(1) Planejamento Coletivo – apresentação do projeto e escolha das músicas junto aos estudantes a serem trabalhadas durante a oficina filosófica.

(2) Conhecendo a Filosofia de Herbert Marcuse e as Canções de Protesto – desenvolvimento de aulas teóricas introdutórias para que os alunos conhecessem os teóricos que sustentam o presente projeto de dissertação e que favorecessem a construção de uma filosofia por meio das músicas populares.

(3) As Músicas e o Processo de Construção da Razão Sensível Marcuseana: Filosofando sobre a realidade brasileira – Fase de oportunização da experiência estético-filosófica – momento de escuta, pensamento e críticas das músicas trabalhadas; o professor junto aos alunos Além de extrair das canções: I. *Tema*; II. I. *Problema*; III. *Objetivos*; visou-se compreender o que elas têm a denunciar e acusar acerca da realidade brasileira.

(4) Construção de Poemas musicais / críticos-filosóficos – os estudantes, a partir da escuta (percepção), do diálogo e problematização dos problemas apontados pelas músicas estudadas, construirão poemas, expressando a sua leitura acerca da realidade do país (processo de racionalização do objeto percebido).

(5) **Culminância / Socialização dos Materiais Produzidos** – exposição dos poemas-musicais construídos durante a intervenção.

3.1 Relatos de Experiência

Nesta seção, apresentamos os relatos de experiência da aplicação da *oficina filosófica* e suas etapas, visando apontar o máximo de detalhes possíveis, seu passo a passo, os desafios encontrados, as estratégias utilizadas e suas reconstruções, além do material produzido pelos sujeitos participantes. Assim, por questões didáticas, apresentamos uma a uma as experiências estéticas vivenciadas por nós no decorrer da oficina, tendo como escolha a sua exposição cronológica. Porém, o que seria uma oficina filosófica? Em que ela contribui para a sala de aula e para o processo do filosofar?

Sobre o uso da oficina filosófica durante o desenvolvimento desta pesquisa, deu-se pelo entendimento de que:

[...] a aula de filosofia [pode ser pensada] como uma oficina de pensamento. Uma oficina é um lugar onde se exerce um ofício; em filosofia pratica-se o ofício de pensar e ele é realizado com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos aprender a empregar com alegria, força, manha, esforço, criatividade... dessa arte surgem os artefatos: os afetos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos. (KOHAN, 2013, p. 78).

Logo, acreditamos que é possível filosofar fazendo uso da oficina filosófica, na mediada em que:

[...] quando aprendemos e ensinamos filosofia em uma oficina, nosso próprio pensamento está afetado: ele se transforma, emerge diferente, elabora maneiras próprias de criar e enfrentar as perguntas trabalhadas; algumas perguntas são respondidas; surgem novas perguntas; outras são transformadas; certos problemas filosóficos emergem com força da elaboração de algumas perguntas. Numa oficina, o pensamento se abre a outros pensamentos e, então, das falas irradiam ideias e do atravessamento entre as ideias propostas novas ideias irrompem; laços afetivos se externalizam, criam e recriam no pensamento, com um filósofo, com uma ideia, com uma pergunta, com outros afetos; a escuta permite dar atenção ao que não parecia importante ser pensado; alimenta-se o desejo de querer pensar outra vez, de novo, mais outra vez o que tínhamos pensado tantas outras vezes sem reparar no que agora percebemos como decisivo. Oficinando, pensamos e repensamos o que parece o mesmo, e de tanto ser pensado, torna-se diferente. (KOHAN, 2013, p. 79).

Assim, após a aprovação do Comitê de Ética da UFCG, no dia 04 de agosto de 2020, demos início à primeira tentativa de aplicação da pesquisa. Mesmo diante da pandemia da

COVID-19 e dos seus impactos que se refletiram no município de Solânea, na Paraíba, na Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, tivemos que realizar a aplicação da presente proposta fazendo uso do ensino remoto emergencial, tentando, na medida do possível, garantir o acesso dos estudantes participantes na oficina desenvolvida, fazendo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como o *Google Meet*, *Google Classroom* e do aplicativo *WhatsApp*, conforme citado anteriormente.

No entanto, inicialmente, tivemos vários obstáculos, destacando-se a falta de equipamentos tecnológicos (celulares, computadores, *tablets*, *notebooks* etc.) por parte dos estudantes para estarem presentes nos encontros, e conseqüentemente, a falta de acesso à internet, visto que a maioria dos discentes matriculados na escola de aplicação se encontra em situação de vulnerabilidade social, e, portanto, é beneficiária do Programa Bolsa Família, conforme relato dos próprios estudantes. Ainda, conforme relato dos próprios participantes, eles transformaram o seu quarto em uma sala de aula para estarem presentes nos encontros realizados. Conforme citação:

Professor, para participar dos encontros, eu utilizo o celular da minha mãe e assisto às aulas no quarto mesmo (informação verbal)⁶. (ALUNO 6, 2020).

Eu utilizo o meu celular e assistido a suas aulas no meu quarto (informação verbal)⁷. (ALUNO 7, 2020).

Aqui em casa, nós temos apenas um celular e somos quatro irmãos. Daí, eu e meus irmãos temos que dividir para assistir as aulas. Ah! E participo de suas aulas no quarto, mas minha mãe sempre vem olhar se estou estudando mesmo (informação verbal)⁸. (ALUNO 8, 2020).

Partindo deste contexto, o primeiro obstáculo foi realizar as oficinas nos horários pré-determinados, na medida em que, inicialmente, aderimos ao desenvolvimento das aulas de forma remota síncrona. Ademais, atrelado às dificuldades encontradas, tivemos a presença da desmotivação, desinteresse, evasão, indisciplina, entre outros problemas que acompanham a prática educativa. Não obstante, para sanar as adversidades encontradas durante o processo de realização da oficina, foi-nos preciso realizar alguns arranjos na proposta metodológica pretendida na construção desta dissertação, a fim de que atendesse tanto as condições pedagógicas e estruturais dos estudantes envolvidos quanto às especificidades necessárias do componente curricular filosofia para o desenvolvimento de nossas atividades.

⁶ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

⁷ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

⁸ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

A realização dos encontros deu-se em minha residência e na residência dos estudantes, mais especificamente, em meu quarto, fazendo uso da minha própria internet e do meu próprio computador, fato não muito divergente quanto comparado à realidade dos estudantes envolvidos que fizeram uso do seu próprio aparelho de celular, de sua internet e do seu quarto, conforme mencionado anteriormente. Acerca do acesso à internet os alunos informaram:

Professor, tenha um pouquinho de paciência comigo, porque moro na zona rural e aqui a internet não é boa (Informação verbal)⁹. (ALUNO 9, 2020).

Ah, professor, a minha internet tem horas que cai muito. É horrível a internet aqui (Informação verbal)¹⁰. (ALUNO 10, 2020).

Aqui em casa, nós usamos uma internet que não é boa. E também é difícil, porque meus pais estão desempregados. A gente vive da Bolsa Família, meu pai faz uns bicos para completar o dinheiro de pagar as contas. E pra gente estudar durante esses dias com essa doença, ele tem feito o possível para o dinheiro dar para pagar a internet (Informação verbal)¹¹. (ALUNO 11, 2020).

A partir destas falas, flexibilizamos a realização dos nossos encontros, aderindo também a momentos assíncronos (com orientação prévia), a fim de que todos os estudantes envolvidos pudessem vir a participar. Ainda, é possível afirmar que, por meio de tais falas, o acesso às TICs ainda não atinge a todos os brasileiros, em especial, na Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, e, quando atinge o acesso não é satisfatório.

3.2 Primeiro Momento da Oficina Filosófica

O primeiro encontro deu-se no dia 11/08/2020, por volta das 16h30min, via *Google Meet*. Neste primeiro momento, o objetivo foi apresentar aos estudantes o projeto de intervenção pedagógica que o compreendemos como meio para realização do processo de construção da razão sensível no ensino médio, na medida em que as músicas desenvolvem a percepção do sujeito e ao perceber aquilo que foi sentido, guiado pela problematização, o indivíduo é capaz de racionalizar o objeto percebido, e por consequência, construir o seu ponto de vista, a sua crítica. Além disso, fizemos a escuta dos estudantes e realizamos as adequações necessárias apontadas pelos mesmos.

Inicialmente, realizamos o acolhimento dos participantes por meio do seguinte fragmento filosófico, “Viver sem filosofar é o que se chama ter os olhos fechados sem nunca

⁹ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

¹⁰ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

¹¹ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

os haver tentado abrir” (DESCARTES, 1997). A partir da frase apresentada, cada estudante apresentou-se e apontou o seu posicionamento sobre o que viria a ser o ato de filosofar.

Em seguida, realizamos a apresentação do projeto de intervenção em *slides*, além de termos enviado, na manhã do dia 11/08, um *folder* para o grupo do *WhatsApp* contendo uma síntese do projeto. Posteriormente, demos início à construção coletiva do plano de ensino do projeto e os alunos sugeriram as músicas a serem trabalhadas durante os próximos encontros, no entanto, o critério de escolha foi apontar canções a gosto deles que retratassem os problemas da realidade brasileira.

Dentre as várias canções mencionadas, os alunos indicadas por elas foram canções oriundas da cultura de massa, a saber:

- I. *Que País é esse* – Legião Urbana;
- II. *Manifestação* – Anistia Internacional;
- III. *Cota Não é Esmola* – Bia Ferreira;
- IV. *Paciência* – Lenine;
- V. *Até Quando* – Gabriel “O Pensador” (Informação verbal). (ALUNOS, 2020).

Posteriormente, tais canções foram trabalhadas como conteúdo filosófico a ser vivenciado durante a execução da oficina a ser ministrada. Ademais, vale ressaltar que as cinco músicas não foram desenvolvidas apenas em uma única aula, mas que cada música foi desenvolvida em duas aulas semanais de 50 minutos, compreendendo um total de 100 minutos.

Por fim, finalizamos o encontro com o seguinte debate, “Temos como filosofar sobre a realidade brasileira a partir das canções populares?” A princípio, alguns estudantes relataram que não, outros disseram que sim, e aventuramo-nos a filosofar durante a realização dos encontros. Concluindo, despedimo-nos, agradecemos e relembramos o nosso compromisso para o próximo encontro.

3.3 Segundo Momento da Oficina Filosófica

No dia 18 de agosto de 2020, o encontro desenvolvido teve como objetivo conhecer, de maneira introdutória, a filosofia de Herbert Marcuse e a sua importância para o filosofar na contemporaneidade. A princípio realizamos o acolhimento dos estudantes, e posteriormente, passamos a exibir uma apresentação de *slides* contendo o conteúdo da aula.

Em seguida, exibimos o vídeo “*A teoria crítica de Herbert Marcuse: exposição de Franklin Leopoldo e Silva*” e a partir dele realizamos uma breve discussão sobre o material

apresentado. Depois, socializamos e compartilhamos a leitura de um trecho da obra “*Dimensão Estética*” de Marcuse que versava sobre o tema do projeto unido ao instante em que os participantes expuseram suas impressões da leitura realizada, a saber:

A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo. O movimento dos anos sessenta levou a uma transformação radical da subjetividade e da natureza, da sensibilidade, da imaginação e da razão. Abriu uma nova visão das coisas, permitiu o ingresso da [superestrutura] na base (MARCUSE, 1977, p. 42-43).

A partir da citação e de outros fragmentos que foram apresentados aos discentes, discutimos com eles que a arte em si não é capaz de mudar o mundo. Mas que os homens e mulheres quando impulsionados por ela desenvolvem uma nova consciência e os dar possibilidades para transformar o mundo. Assim como Marcuse, cremos que a MPB, quando usada para a racionalidade sensível-crítica, pode transformar radicalmente a forma como enxergamos o mundo e a nossa realidade, e, portanto, dar-nos uma nova visão. Adiante, exibimos mais um vídeo “*Introdução/Biografia de Herbert Marcuse*”, a fim de contextualizarmos, de maneira breve, a biografia do filósofo, sua filosofia e o lugar em que viveu, e, por fim, agradecemos por mais um encontro e nos despedimos.

No dia 25 de agosto de 2020, o encontro realizado teve como objetivo introduzir as canções de protesto e compreender como elas podem contribuir para o ato de filosofar. Inicialmente, demos as boas vindas aos discentes envolvidos, apresentamos *slides* contendo trechos de Manu Pinheiro e José Ramos Tinhorão unido ao desenvolvimento da leitura, compreensão e problematização dos textos lidos. Os fragmentos discutidos foram:

[...] a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas sociais e veículo de nossas utopias nacionais. (NAPOLITANO, 2002 *apud* RIBEIRO, 2010, p. 9).

A sociedade brasileira vivia desde 1964 o peso de uma ditadura militar imposta para consolidar a integração forçada do país na divisão internacional da economia, sob a égide dos Estados Unidos e controle do FMI, e essa gratuidade da insistência em cutucar o Poder com a vara curta das canções de protesto acabou determinando em 1968 a reação das autoridades sob a forma de maior repressão e reforçamento da censura (levando compositores como Chico Buarque e Geraldo Vandré a sair do país, e outros a serem presos e expulsos como Gilberto Gil e Caetano Veloso). (TINHORÃO, 1999, p. 318).

Impulsionados pelas citações, refletimos com os estudantes que as músicas podem nos ajudar a perceber e pensar os problemas sociais que nos cercam. Porém, não é qualquer música, mas aquela que visa em sua estrutura musical nos fazer pensar, compreender e criticar os problemas sociais que estamos envolvidos. Acerca desta tônica, foi-nos afirmado:

Eu nunca parei para pensar que as músicas estavam tentando me mostrar os problemas da realidade. Eu apenas ouvia. E nem me ligava. Mas, depois, desta aula, professor, eu tentarei sempre prestar atenção ao que a letra da música diz, porque talvez o que ela aponte diz respeito a minha vida, aos problemas que eu passo e nem percebo (Informação verbal)¹². (ALUNO 11, 2020).

Em seguida, exibimos os vídeos “*Música – Canção de Protesto: Introdução*” e “*Música – Canção de Protesto: Anos 70*”, a partir deles e junto à ambientação dos textos lidos anteriormente, iniciamos o debate, a fim de compreender se o exposto por Marcuse, Pinheiro e Tinhorão acerca dos potenciais da arte e da música de protesto fazia ou não sentido. A partir das discussões apresentadas, os alunos e o professor foram motivados a pensar sobre a realidade brasileira por meio da sensibilidade-racional que as músicas, em especial, as de protesto oportunizam, a saber, o potencial de acusar e denunciar a realidade, permitindo-nos o desenvolvimento da problematização, argumentação, e posteriormente, transformação da consciência sobre o mundo e nós mesmos. Sem demora, pedimos para que os estudantes criassem uma ficha contendo as suas impressões sobre a aula apresentada, e por fim, despedimo-nos.

No entanto, nos encontros dos dias 18/08/2020 e 25/08/2020, tivemos alguns desafios a enfrentar, a saber, a concentração, a participação dos estudantes que por mais que estivessem prestando atenção, dialogavam pouco, e por isso, fazia-se preciso questioná-los sempre, a fim de trazê-los para dentro do ambiente filosófico, e conseqüentemente, impulsioná-los para a atitude e reflexão filosófica. Ademais, alguns estudantes encontraram dificuldades para registrar as suas compreensões acerca do conteúdo, temas e problemas em discussão.

3.4 Terceiro Momento da Oficina Filosófica

As etapas anteriores serviram de grande valia para estruturar o desenvolvimento de uma aula de filosofia que tem como especificidade o processo do filosofar por meio da músicas, na medida em que acreditamos que só podemos fazer filosofia, filosofando. Por esta razão, cremos que para desenvolver o ato do filosofar, faz-se preciso problematizar a realidade em que estamos inseridos. Mas como despertar aquele que se encontra adormecido e não consegue enxergar o que está ocorrendo a sua volta?

¹² Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

Partindo da questão colocada apostamos na arte e nas canções de protesto como elementos despertadores, ou seja, defendemos a ideia de que a arte e as canções de protesto nos impulsionam a pensar o óbvio, a realidade, a sair da caixa em que estamos inseridos e pensá-la. No entanto, quando somos provocados por tais elementos, somos conduzidos ao questionamento, à problematização e ao processo de argumentação, os quais se constituem como fatores estruturais de nossa proposta metodológica.

Metodologicamente a proposta se estruturou da seguinte maneira:

a) Sentir e Pensar – momento de escuta, percepção e compreensão das informações expressas pelas canções, fazendo uso das canções de protesto como elemento propulsor para um filosofar acerca da realidade brasileira, a fim de desenvolver o raciocínio lógico e resolução de problemas.

b) Questionamento / problematização – leitura coletiva do poema-musical unido a questionamentos acerca do que está exposto, além de contrastar os elementos presente na canção com a realidade em que estamos inseridos, promovendo uma análise das realidades local, regional e nacional, fazendo uso da razão negativa/negação da realidade presente na obra “*Dimensão Estética*” de Herbert Marcuse.

c) Argumentação – construção dos pontos de vista sejam eles concordantes ou discordantes, a fim de desenvolver o pensamento crítico e criativo, identificar argumentos, avaliar argumentos, comparar argumentos e propor novos argumentos (criatividade). Assim, para a realização desta etapa, cremos que o filosofar têm como eixo estruturante a interdisciplinaridade, uma vez que tal propositura pode oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de três competências específicas do ensino de filosofia, a saber: a representação e comunicação; a investigação e compreensão; e a contextualização sociocultural, conforme apresentado pelo documentos orientadores cedidos pelo Ministério da Educação (MEC) (PCNEM, 2000; PCN+, 2006; OCEM, 2006).

Assim, ao utilizar a música em sala de aula, buscamos permitir que os nossos discentes fossem capazes de lê-las de modo filosófico, escrever a sua reflexão, debater argumentativamente o seu ponto de vista juntos aos colegas, e quando necessário, reconstruir seu posicionamento, ser capaz de articular os diversos conhecimentos para estruturar a sua argumentação, além de contextualizar a sua posição à luz dos conhecimentos filosóficos e dos diversos saberes elaborados pela humanidade (PCNEM, 2000; PCN+, 2006; OCEM, 2006).


Não obstante, o processo de sentir e o processo de pensar são os elementos que nos dão condições, depois de despertados pela arte e pelas canções de protesto, perceber aquilo que outrora não foi percebido. Quando percebemos a realidade, despertados pela arte e pelas

canções de protesto, somos conduzidos a questioná-la, e por consequência, alteramos a nossa consciência que nos conduz à construção de uma realidade melhor do que a que nos encontramos.

Mas como conduzir os estudantes a tal processo diante de tantas adversidades que bloqueiam o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na e da filosofia? Para tentar desenvolver no chão da escola a presente proposta, foi-nos preciso está em constante processo de reconstrução e planejamento, já que o ato de ensinar a filosofar necessita atender a duas condições necessárias, a saber, I. atender as necessidades pedagógicas dos discentes e II. contemplar a sua especificidade, ou seja, o ensino de filosofia necessita abarcar o ato filosófico, conforme já afirmado antes. Todavia, tais condições não poderão está uma sobreposta a outra, mas devem ocorrer de forma articulada, em unicidade, a fim de possibilitar a aprendizagem dos estudantes que em filosofia é compreendido como o ato ou a ação de filosofar.

Nesta razão, a fim de conduzir os envolvidos para o ato de filosofar em um ensino de filosofia que abarque as condições necessárias, elaboramos junto aos estudantes o seguinte o roteiro de estudo:

Quadro 2 – Roteiro de Estudos

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA</p> <p>MÚSICA POPULAR E FILOSOFIA: UMA METODOLOGIA DIDÁTICO-FILOSÓFICA PARA O ENSINO MÉDIO</p> <p>Rafael Bruno Gomes da Silva (PROF-FILO/UFCA) Dr. Roberto Rondon (PROF-FILO/UFCA)</p>
HORA DE EXERCITAR O PENSAMENTO
DATA DE ENTREGA/REALIZAÇÃO:
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
ESCOLA: PROFESSOR (A): COMPONENTE CURRICULAR: Filosofia NOME DO (A) ESTUDANTE: SÉRIE: TURMA(S): PERÍODO/BIMESTRE:

ATIVIDADE DE INVESTIGAÇÃO
<i>Música para refletir</i>
MÚSICA A SER TRABALHADA (Indicação dos estudantes. Selecionada pelo professor para o momento de aplicação).
1. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o tema central tratado pela música?
2. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o objetivo central/finalidade da música?
3. Em sua leitura, qual seria o problema ou os problemas da realidade brasileira que a música aponta?
PRODUÇÃO FILOSÓFICA
1. Após ouvir a música, ler o poema-musical e discutir com os colegas e professores sobre as questões apontadas pela canção. Crie um texto refletindo sobre os problemas que a música apontou acerca da realidade brasileira e busque pensar em como superá-los ou crie um poema-musical, com no máximo (04) quatro estrofes com (04) quatros versos, semelhante à música trabalhada, apontando os problemas que a sociedade brasileira vem enfrentando na atualidade.

Fonte: Elaborado coletivamente, 2020.

O presente roteiro teve como objetivo oportunizar aos estudantes o registro das compreensões apreendidas no decorrer dos encontros realizados. Além de nos garantir a extração das principais informações contidas nas canções trabalhadas, a saber, indicar o tema central, qual seria o objetivo ou finalidade e qual/quais problemas da realidade brasileira que a canção apresenta.

O instrumento elaborado nos ajudou a romper com a timidez dos estudantes, motivando-os ao ato do pensar, a enxergar além do óbvio, além do dito, perceber o que está implícito e compreender o explícito, mas também aquilo que ainda não foi compreendido, problematizado. Assim, o exercício de “sair da ilha para vê-la” é uma atitude necessária e é necessária, porque a partir dessa saída somos chamados a pensar, mas a pensar o quê? Somos chamados a pensar a nossa própria realidade, os nossos problemas.

Após ouvir a música, ler o poema-musical e discutir com os colegas e professores sobre as questões apontadas pelas canções. Tentamos oportunizar aos estudantes uma atividade condizente com aquilo que foi trabalhado durante as aulas. Assim, apresentamos duas propostas de atividades, a saber:

- I. Crie um texto refletindo sobre os problemas que a música apontou acerca da realidade brasileira e busque pensar em como superá-los; ou;
- II. Crie um poema-musical, com no máximo (04) quatro estrofes com (04) quatros versos, semelhante à música trabalhada, apontando os problemas que a sociedade brasileira vem enfrentando na atualidade. (AUTOR, 2020).

Escolhemos como avaliação as duas propostas, a fim de atender às necessidades pedagógicas e filosóficas dos discentes. Não obstante, de imediato, os alunos não conseguiram produzir os textos nem os poemas-musicais. Porém, foi-nos preciso aumentar três encontros ao programa da oficina com o objetivo de mediar à produção das atividades propostas.

3.5 As Músicas e o Processo de Construção da Razão Sensível Marcuseana: Filosofando sobre a realidade brasileira

Esta etapa da oficina filosófica deu-se do dia 09 a 29 de setembro de 2020. A partir desse dia, os objetivos dos encontros foram pautados em desenvolver o filosofar por meio das canções populares.

Inicialmente, via *Google Meet*, realizamos o acolhimento dos estudantes e demos início à aplicação da proposta metodológica, aplicando a sua primeira etapa, a saber: **Sentir e Pensar** – visando extrair as informações expressas pelas canções, seguido de uma *tempestade mental* interrogando aos alunos sobre qual país a música fala, qual o tema central, qual o objetivo da canção e quais problemas da sociedade brasileira a canção apresenta. Logo após, exibimos um vídeo contendo a letra da canção a fim de adentrarmos no segundo passo da metodologia, a fase do **Questionamento / problematização**. Seguidamente, realizamos a leitura dos poemas-musicais.

Após a leitura dos poemas-musicais realizamos uma discussão acerca dos problemas sociais brasileiros expostos pelas canções, com o intuito de conduzir os estudantes para questionar, para problematizar, para levantar perguntas. Ainda, pedimos para que os estudantes registrassem na ficha/roteiro enviada via *WhatsApp/E-mail*. No entanto, alguns alunos encontraram dificuldades para extrair tais informações das canções, mas com a nossa orientação e ajuda dos demais colegas conseguiram realizar o registro, e posteriormente, socializamos os registros.

Em seguida, passamos a fase da **Argumentação** que buscava permitir a construção dos pontos de vista dos envolvidos de maneira crítica e criativa, iniciamos a discussão em torno das questões postas pela canção. Entretanto, alguns discentes apresentaram certo grau de dificuldade, na medida em que se encontravam tímidos e desmotivados. Por esta razão, tentamos a todo tempo tornar o ambiente agradável, propício e aberto ao diálogo.

Por fim, após a escuta da canção, leitura coletiva dos poemas-musicais e discussão com os colegas e professores sobre as questões apontadas pelas canções, solicitamos que os envolvidos na pesquisa construíssem um poema-musical apontando os problemas que a sociedade brasileira vem enfrentando na atualidade. Não obstante, os estudantes não conseguiram produzir no primeiro momento, porém, realizamos a orientação e solicitamos que em seus lares tentassem construir algo, e a partir desta iniciativa começamos a produzir os primeiros rabiscos.

3.6 Quarto Momento da Oficina Filosófica

A partir dos momentos anteriores, convidamos os estudantes a entrarem no processo do filosofar, e conseqüentemente, a vivenciarem a “experiência estética”, que, em nosso entendimento, oportuniza a conciliação entre a *sensibilidade* (escuta da música) e a *racionalidade* (extração das informações que a música apresenta para a geração da crítica, e posteriormente, a produção de um poema-musical ou música semelhante às estudadas), visando uma maior atenção dos sujeitos acerca deles mesmos e da realidade que vivem. Com a escuta das músicas, a realização de uma **leitura reflexiva**¹³ dos poemas-musicais, e, tendo destacado as partes que mais chamaram a atenção junto aos momentos de discussão, demos início a fase de construção de poemas-musicais que ocorreu do dia 06/10/2020 a 13/10/2020. A partir das canções indicadas, os alunos participantes elencaram a presença dos seguintes temas nas músicas:

1. Racismo;
2. Pobrefobia;
3. LGBT;
4. Intolerância Religiosa;
5. Machismo / Discriminação Masculina / Submissão da Mulher ao Homem;
6. Violência Sexual;
7. Bullying;
8. Corrupção Política;
9. Injustiça;
10. Direitos e Cidadania;
11. Exploração e Negação do Povo Indígena;
12. Preconceito. (ALUNOS, 2020).

A partir das canções indicadas e dos temas extraídos, os envolvidos na pesquisa produziram poemas-musicais com teor de protesto, e, porque não dizer filosóficos. Assim, as produções dos estudantes nos levam a pensar criticamente o meio em que estão inseridos e enxergar que a partir de tais temas, músicas, poemas, há sempre a necessidade de sentir e pensar. Ou seja, defendemos que se faz necessário sentir para perceber, pensar para problematizar, e, posteriormente, encontrar saídas. A seguir apresentamos as aulas trabalhadas com os estudantes.

A partir da estrofe:

Nas favelas, no Senado
 Sujeira pra todo lado
 Ninguém respeita a Constituição

¹³ A leitura de compreensão ou reflexiva é aquela que busca aprender aquilo que é lido, com atenção a tudo o que se leu, procurando compreender e construir críticas acerca do assunto do qual trata o texto.

Mas todos acreditam no futuro da nação (RUSSO, 2020).

Levamos os estudantes a compreender que a música, “*Que País é este*” retrata um país em que a nação, genericamente, desrespeita a sua própria constituição, apresentando-nos que no país em análise há uma grande sujeira que vai desde as favelas e segue para o Senado Federal. Assim, a música questiona que país é esse, visando compreender onde estaria a civilidade, a garantia de direitos, a cidadania e o Estado que outorga às leis e, ao mesmo tempo, desrespeita e não aplica a sua própria constituição. Por essa razão, a canção reclama:

Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse? (RUSSO, 2020).

Em um país imenso, de Norte a sul, leste a oeste, aparentemente, tudo está em paz, tranquilo, sem questionamentos, sem reivindicações, ou seja, sem a participação dos três poderes que são representantes e defensores dos direitos estabelecidos na legislação instituída. A aparência da paz e o silêncio forjam a tranquilidade, que são barulhos que ecoam na sociedade que fala, que grita, que é silenciada, mas não é ouvida. Sobre as questões apontadas, a música destaca:

No Amazonas, no Araguaia-ia-ia
 Na Baixada Fluminense Mato Grosso,
 Minas Gerais
 E no Nordeste tudo em paz

Na morte, eu descanso
 Mas o sangue anda solto
 Manchando os papéis
 Documentos fiéis
 Ao descanso do patrão (RUSSO, 2020).

Todavia, embora estejamos em um “país pobre” existem muitas pessoas que se consagram burgueses, donos, patrões, oprimindo, explorando e usurpando a classe trabalhadora silenciada diante do descaso. Conquanto, por mais que tenhamos uma constituição que se diz garantir e defender os direitos de “todos”, e nesse “todos” vale ressaltar que estão presentes os pobres, negros, mulheres, indígenas, LGBTs, refugiados entre outras classes. Porém, na prática, o “todos” defendidos pela constituição parece não fazer parte dessa totalidade.

Entretanto, dizer que somos uma nação evoluída e civilizada, comparada aos demais países, torna-se alvo de risos a nível internacional, conforme expressa os versos abaixo:

Terceiro mundo se for
Piada no exterior (RUSSO, 2020).

Mas por que somos vistos desta forma fora do país? Essa é uma questão que a própria política atual (Governo Bolsonaro) nos leva a compreender o motivo do escárnio, e, por isso, não nos alongaremos muito nesta questão. Sobre a Amazônia, o nosso maior bem, expressando algumas críticas ao posicionamento político deturpado, é-nos apresentado:

Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão (RUSSO, 2020).

A nossa Amazônia é vista por muitos políticos que não entendem o seu valor como uma espécie de “Grande Mercadoria”, e por isso, acaba sendo entendida como “a menina de ouro” que poderá ser a salvadora de todos os problemas econômicos do território brasileiro. Porém, entendemos que com a suposta venda da Amazônia a um grande preço a ser cobrado, a exemplo da venda dos nossos povos indígenas, como a música retrata, a qual resultará na não presença dos povos primitivos, e, portanto, a negação e desvalorização da própria origem. Acerca de tais pensamentos, a canção volta a ecoar:

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse? (RUSSO, 2020).

Sobre os argumentos levantados anteriormente, questionamo-nos: Mas que nação é essa que está disposta a vender os seus povos primitivos em troca do faturamento, a fim de se tornar uma país de “terceiro mundo”? Diante de todos esses fatos, a música nos convida a refletir: “Que país é esse?” Onde estaria essa sociedade? Quem é esse país? Por que ele é assim e não de outra maneira?

Após a presente discussão, os alunos, coletivamente, produziram o seguinte poemamusical:

País do Pobremos

Em um país pobre,
Pobre sofre,
Sofre de dor, de fome, de falta de direitos,
Sofre, simplesmente, sofre.

Mas por que sofre?
Sofre porque é um “país de ricos”
Que olha apenas para os abastados...

E nós, pobres, pobremos
 Sem direitos, sem fala, em silêncio, sofremos!
 Por isso, questionamos: “*Que país é esse?*” (ALUNOS, 2020).

Vale ressaltar que o poema-musical produzido não foi criado na mesma aula em que trabalhamos a canção, visto que os alunos ainda se encontravam em estado de adaptação a metodologia, e, conseqüentemente, encontravam-se tímidos. Porém, com o passar dos encontros, eles passaram a interagir, problematizar, e, por fim, produzir.

Ao trabalhar a canção *Manifestação – Anistia Internacional*, conduzimos os estudantes envolvidos a refletir sobre as seguintes questões: O que é manifestar/manifestação? Por que devemos manifestar? Como devemos manifestar? A fim de que fosse possível refletir sobre a realidade brasileira, e posteriormente, atingir a expressão dos pensamentos, fazendo uso da escrita.

Tomando como ponto de partida a escuta da canção, compreendemos que ela nos chama a refletir sobre aquilo que gostaríamos que existisse em nosso país, a saber, que ele fosse “includente”. Não obstante, falta-nos essa inclusão, e, portanto, faz-se preciso “manifestar”, “protestar” nas avenidas e nas ruas, na medida em que a inclusão encontra-se em escassez. Porém, onde estaria ela? Como atingi-la? E por que devemos buscá-la? Foram questões postas em discussão com os estudantes.

As primeiras estrofes da música expressam:

Aqui 'stamos na avenida
 Pelas ruas, pela vida
 Marchando com o cortejo
 Que flui horizontalmente
 Manifestando o desejo
 De uma cidade includente
 E uma nação cidadã tra-
 Duzido numa canção
 Numa sentença, num mantra
 Num grito ou numa oração

Por todo jovem negro que é caçado
 Pela polícia na periferia
 Por todo pobre criminalizado
 Só por ser pobre, por pobrefobia
 Por todo povo índio que é expulso
 Da sua terra por um ruralista
 Pela mulher que é vítima do impulso
 Covarde e violento de um machista (RENNÓ, 2020).

Assim, refletimos junto aos estudantes que o nosso país possui inúmeros problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, os quais refletem diretamente em práticas de

exclusão. A canção em estudo levou-nos a questionar os muitos porquês que o brasileiro vivencia diariamente neste território. Sobre os assuntos em questão, foi-nos dito que:

Hoje o pobre é criminalizado por ser pobre, o “índio” é expulso do seu *habitat* natural e as mulheres são obrigadas a ficar esquentando a barriga no fogão, e posteriormente, esfriá-la na pia, lavando roupas ou louças, atendendo às ordens do suposto “macho” que quando não o atende “apanha” (Informação verbal)¹⁴. (ALUNO 12, 2020).

Por meio da fala da estudante, coletivamente, discutimos que o preconceito é escancarado neste país não somente contra aqueles que o habitam deste o nascimento, mas também contra aqueles que vêm para o “Brasil” na esperança de viver dias melhores. A escola aqui é pública, mas muitos filhos desta terra não podem frequentá-la devido a serem vítimas da vulnerabilidade social. Na discussão, um aluno apontou que:

Os professores aqui não têm prestígio, eles são vistos como “comunistas, socialistas, vagabundos” por ensinar os estudantes que devem lutar pela conquista dos seus direitos constitucionais. Morador de rua aqui é entendido como um “zero à esquerda”, ou seja, são nada. E os Gays? Ainda são vistos como doentes ou aberrações e que por este motivo devem ser expulsos da sociedade. (Informação verbal)¹⁵. (ALUNO 13, 2020).

Partindo das questões postas pelo aluno, reforçamos o apelo que a música nos pede:

E proclamamos que não
Se exclua ninguém senão
A Exclusão (RENNÓ, 2020).

E reiteramos que devemos perceber que a exclusão se encontra em todos os espaços da sociedade brasileira. Devemos compreendê-la para que não sejamos autores dela, e por consequência, que não venhamos a ser excluídos. O preconceito e a exclusão causam a revolta, a indignação e a luta pelo alcance da “justiça”.

Acerca do entendimento apresentado, questionamo-nos: Seria possível viver de maneira digna sem ser vítima da exclusão? Deixamos de ser seres humanos por sermos pobres ou vítimas da exclusão? Quem nos oprime? E que sociedade humana é essa que oprime os seres humanos que vivem em seu território?

A música manifesta-se:

Por toda vítima de cada enchente
De cada seca dura e duradoura

¹⁴ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

¹⁵ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

Por todo escravo ou seu equivalente
 Pela criança que labuta na lavoura
 Por todo pai ou mãe de santo atacada
 Por quem exclui quem crê num outro Deus
 Por toda mãe guerreira, abandonada
 Que cria sem o pai os filhos seus (RENNÓ, 2020).

São-nos escancaradas pela canção as inúmeras violações de direitos que o povo brasileiro sofre, além de muita impunidade. Muitos morrem com o excesso das chuvas ou das secas porque não podem morar em um ambiente seguro devido à falta de condições financeiras. Ademais, são muitos escravizados, muitas crianças abusadas e exploradas, muitas religiões atacadas. Mas onde estaria a laicização? Excluída? Talvez! Neste país, há muitos filhos sem pais e mãe que são pais e mães ao mesmo tempo, mas o que fazer? Lutar, manifestar, revoltar-se, guerrear é o que canção propõe como saída, sobretudo, quando nos diz:

Eis aqui a face escrota
 De um modelo que se esgota
 Policiais não defendem
 Políticos não contentam
 Uns nos agridem ou prendem
 Outros não nos representam
 E aquele que não é títere
 E é rebelde coração
 Vai no *zapp*, no *Face*, no *Twitter* e
 Combina um ato ou ação (RENNÓ, 2020).

Vivemos em uma sociedade em que o objetivo dela é oprimir. Os guardiões dos direitos exercem a função contrária, e por isso, não garantem a realização dos direitos. Os políticos esqueceram a política do bem comum e desenvolveram uma política própria, a saber, a política que garante a mim e a minha família o melhor bem-estar possível. Além de terem tornado a política a nível nacional em um grande leilão. Quem se revolta e tornar-se inconformado a realidade que aí está é perseguido, expulso, massacrado, criminalizado e até morto. Logo, a música luta:

Por todo defensor da natureza
 E todo ambientalista ameaçado
 E cada vítima de bullying indefesa
 E cada transexual crucificado
 E cada puta, cada travesti
 E cada louco, e cada craqueiro
 E cada imigrante do Haiti
 E cada quilombola e beiradeiro

[...]

Dando à vida e à alma grande

Um sentido que as expande
 Cantamos em consonância
 Com os que sofrem ofensa
 Violência, intolerância
 Racismo, indiferença
 As Cláudias e Marielles
 Rafeais e Amarildos
 Da imensa legião
 De excluídos do Brasil, do S-
 Ul ao norte da nação (RENNÓ, 2020).

A canção nos mostra que lutar por direitos não é proibido, mas ao tornarmos um ser defensor de direitos, poderemos ser vistos como marginais, e, portanto, seremos perseguidos. Como retratou o estudante durante a discussão que:

Por sermos negros poderemos ser perseguidos. Por sermos pobres poderemos ser perseguidos. Por sermos homossexuais poderemos ser perseguidos. Porém, até quando conviveremos com essa exclusão, com esse descanso, com essa injustiça? (Informação verbal)¹⁶. (ALUNO 14, 2020).

Faz-se preciso lutar pela igualdade, e, sobretudo, pela exclusão da exclusão. Precisamos lutar contra tudo aquilo que oprime os membros desta nação. Há um grande mar de brasileiros excluídos considerados como “Zé ninguém”. Sendo assim:

[...] proclamamos que não
 Se exclua ninguém senão
 A Exclusão (RENNÓ, 2020).

Tomando como referência a canção trabalha e sua discussão, alguns estudantes envolvidos na oficina filosófica produziram o seguinte poema-musical:

“Pobrefobia”

O século XXI é o século dos preconceitos,
 Dos preconceitos “prés”, dos conceitos sem conceitos,
 Da aversão, da violência, usurpação e opressão.
 Ser pobre é uma questão social ou natural?

Natural não é. Porque todos somos seres humanos.
 Porém, a riqueza pertence apenas a alguns, os que se comportam como
 “pobrefóbicos”
 Que carecem dos pobres para ser o que são.
 E o pobre? Pobre do pobre...

Nascem nas favelas, nas ruas, nas pontes, nas calçadas, em casas...
 Sem privilégios, sem nada.
 Pobreza social, “Pobrefobia”,
 O escárnio ao pobre, aversão ao pobre.

¹⁶ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

Pobre é um conceito pesado,
Sobre o pobre alguns dizem: “esses empobrece a sociedade empobrecida”.
Numa sociedade rica, não há lugar para pobre,
Porque pobre, nasceu pobre, vive pobre, morre pobre...

Nasceu na favela, ou numa rua, ou numa ponte, ou numa calçada, ou em uma casa...
Sem privilégios, sem nada,
Empobrecido socialmente...

Considerado até ser alma,
Considerado como bicho...
Ser humano? É coisa de quem é rico...
Porque pobre nasceu pobre, vive pobre e morrerá pobre...

Um pobre tão pobre,
Tão empobrecido,
Tão pequeno,
Não compreendido...

Por isso muitos dizem: “Escondam essa gente pobre, deixem apenas os ricos visíveis”. (ALUNOS, 2020).

Neste texto construído de maneira coletiva, os estudantes tentaram na medida do possível apontar as suas impressões sobre os temas apresentados e discutidos na canção trabalhada. Para eles, a palavra mais forte foi o termo “pobrefobia”, compreendido como o escárnio ao pobre, e a partir dela construíram o presente poema.

Ao discutir a presente canção “*Conta não é esmola*”, apresentamos que a música traz uma aprendizagem acerca do que seja “cota”, um assunto discutido com frequência em nossa sociedade quando estamos próximos da realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E a partir da história de vida da personagem (preta, pobre, da favela, mulher), são-nos apresentados os argumentos que sustentam que “cota não é esmola”. Trazendo a marca da sociedade de exclusão que existe no Brasil, a personagem sofre com a “opressão, humilhação e preconceito”. Além de deixar implícito que poderá vir a ser assassinada pelas mesmas razões.

Tais falas encontram-se expressas nos verbos abaixo:

Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta, pobre, o motorista grita: Não!

E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou! Não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já, já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo, a diretora fala (FERREIRA, 2020).

A música leva-nos a compreender que por ser pobre, o direito à educação acaba sendo violado, por não ter as estruturas necessárias para ter acesso a uma boa educação que é garantida na Constituição Federal, mas que não atinge a todos os cidadãos. O processo de opressão, humilhação, preconceito, usurpação e exploração da sociedade acabam sendo vivenciado nas escolas e os pobres sendo os mais atingidos, e os negros nem se fala. Durante o debate, um aluno ressaltou:

Muitos alunos pobres saciam a sua fome com o fardo do cansaço, porque o chegar à escola já é uma vitória diária (Informação verbal)¹⁷. (ALUNO 15, 2020).

Devido à opressão que enfrentam diariamente no ambiente escolar muitos estudantes acabam desistindo. E por serem pobres terão que tentar se adequar as regras de aceitação da sociedade, embora não signifique que serão aceitos, pois, continuarão sendo pobres e pretos. Vivendo a opressão desde a infância, muitos quando chegam à adolescência e à fase adulta tentarão novamente voltar à escola para “correr atrás do prejuízo”. Porém, terão que pagar por uma faculdade, porque como disse a professora “todos são iguais e que cota é esmola”, não levando em consideração que muitos não cursaram a educação básica na idade própria, porque as condições socioeconômicas não o permitiram, porque viviam em situação de vulnerabilidade social. Sobre tais questões, os versos abaixo expressam:

Agora ela cresceu, quer muito estudar
 Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
 E a boca seca, seca, nem um cuspe
 Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
 Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
 Que todos são iguais e que cota é esmola (FERREIRA, 2020).

Não obstante, sem estudos muitos acabam ocupando cargos que exigem um grau de escolaridade baixo para que possam sobreviver durante a vida adulta. Mas por que chegaram a esse estágio? Porque eram pobres e negros. Muitos dirão que cota não é esmola e que não tem nada a ver com direitos, porque todos são iguais perante a lei. Entretanto, muitos dizem que cota é vitimismo e que os negros, pobres, LGBT's e demais cidadãos em vulnerabilidade social fazem da cota uma muleta ou escora. Porém, se voltarmos a nossa história, compreenderemos que desde a suposta descoberta, os povos primitivos foram escravizados, assassinados, como exploram os versos a seguir:

¹⁷ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

São nações escravizadas
 E culturas assassinadas
 É a voz que ecoa do tambor
 Chega junto, venha cá
 Você também pode lutar, ei!
 E aprender a respeitar
 Porque o povo preto veio para revolucionar (FERREIRA, 2020).

A música insiste em um canto que deve ecoar em constância que o “povo preto” faz parte de uma classe marginalizada do país, e por isso:

Precisam se respeitados. O povo preto também é gente. Eles fazem parte de nossa origem junto aos índios. Somos um país miscigenado (Informação verbal)¹⁸. (ALUNO 16, 2020).

A partir da fala do estudante participante, ressaltamos que é preciso lutar, é preciso abrir a boca e falar que esses sujeitos também devam ser respeitados e assistidos pelo estado através dos direitos garantidos e instituídos na Constituição Federal. Por isso, devemos aprender que a cota é uma possibilidade para que a garantia dos direitos de muitos excluídos seja alcançada, porque embora exista uma constituição que assegure o direito de todos, devemos lembrar que o direito não está para todos, na medida em que o estado não exerce a sua função como promete em sua constituição e, pior, os nossos representantes não estão ocupando os assentos das câmaras legislativas para lutar pela realização dos direitos, mas apenas lucrarem, pipar suas contas bancárias à custa da vida, do sangue e da alma de muitos que clamam para serem reconhecidos socialmente como cidadãos e terem os seus direitos básicos assegurados e realizados. Sendo assim, a canção reclama:

Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
 Você vai ver como são diferentes as oportunidades
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo (FERREIRA, 2020).

Tomando como referência a música trabalhada, os alunos produziram o seguinte texto:

Racismo

Racismo, discriminação em geral;
 Uma burrice coletiva muito irracional
 Seja menos preconceito, seja mais amor no peito.

Jogue o preconceito fora e diga “somos iguais”,
 Merecemos mais respeito entre o meio social
 Que a maldade não evolua,
 Se não logo mais só vai dá nos noticiários:
 “pessoas negras são proibidas de andarem na rua”.

¹⁸ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

Ser negro no Brasil,
É muito complexo,
É a suspeita do assalto, do roubo,
Aquele ex-presidiário. (ALUNOS, 2020).

Neste poema, os estudantes tentaram expressar suas angústias e até mesmo experiências de preconceito vivenciadas por eles em alguns ambientes sociais. Junto a eles, defendemos que a luta contra o preconceito deva ser constante, na medida em que nos encontramos em um país preconceituoso, e, portanto, que precisa se conscientizar acerca dessa prática desumana e arrebatadora.

Ao trabalharmos a presente canção “*Paciência*”, conduzimos os envolvidos na pesquisa a refletir sobre a velocidade da vida que vivemos no século XXI, visto que semelhante ao tempo “a vida não para” e que não percebemos o pedido de “calma”, de “alma”, enfim de “paciência”. A música traz a marca de um personagem que vivencia a aceleração do tempo e da pressa do viver, isto é, do “ser feliz a todo custo”. Porém, o personagem posiciona-se contra a essa aceleração e passa a viver uma vida mais lenta, paciente, calma, com racionalidade, com alma. Os versos abaixo dizem:

Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência (FALCÃO; LENINE, 2020).

Esperar a cura do mal, grosso modo, parecer ser para o personagem algo impossível, porém, a loucura de uma vida efêmera traz para a maioria a sensação de normalidade. O que para o personagem não é. Todavia, diante de tudo isso, ele finge ter paciência, na medida em que essa aceleração do tempo e a pressa intervêm na sua vida. Sobre tais questões, foi-nos dito:

A paciência é uma necessidade para o mundo, para as pessoas e para o personagem da música. Entretanto, um fica esperando que o outro a desenvolva, visto que ambos os sujeitos estão vivendo a velocidade da vida e por vivê-la acabam não compreendendo que para “ser feliz” ou “viver bem” não é uma questão que deve ser buscada a todo custo, mas que se deve ser vivida (Informação verbal)¹⁹. (ALUNO 17, 2020).

Seguidamente, refletimos que embora digamos tudo isso há “um ser veloz”, e, por mais que haja uma explicação sobre como ter uma vida equilibrada dentro da velocidade, muitos creem que não têm tempo para perder... E o pior “isso é coisa de filósofo!”. Essa

¹⁹ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

aceleração da vida, hoje, pode ser compreendida como fruto da globalização, do capitalismo, da vida tecnológica, da vida virtual, do mundo mercadológico.

Não obstante, a vida é compreendida em meio a um mundo em que tudo é entendido como mercadoria, isto é, como objeto de compra e venda, retirando do ser humano a satisfação, o desejo de viver conforme as suas vontades próprias em detrimento às vontades impostas pelo capitalismo. Sobre tais questões, a música problematiza:

Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara (FALCÃO; LENINE, 2020).

Embora estejamos em um mundo acelerado e competitivo, nós devemos reduzir a velocidade da vida, desacelerar um pouco a nossa vida e passar a olhar mais para nós, tentando perceber: Será que sou feliz com a vida que levo? Eu estou vivendo as minhas vontades ou estou vivendo as vontades de alguém que acredita que eu deveria viver de tal modo? Enfim, será que estamos satisfeitos e felizes com a vida que levamos? Assim, a canção ratifica:

A vida é tão rara (FALCÃO; LENINE, 2020).

Sobre a vida, a canção nos põe a refletir que a vida é rara, passará logo. E talvez, não tenhamos tempo de ser aquilo que somos, na medida em que deixamos de viver as nossas vontades, sonhos, desejos, objetivos. Portanto, é preciso ter paciência com a vida veloz e lembrar que somos seres desejantes. Afinal, desejamos e se desejamos, apenas somos nós mesmos enquanto vivenciamos os nossos próprios desejos e não os desejos do outro, como impõe o mundo mercadológico em que estamos inseridos.

Tomando como referência a música em discussão, os estudantes envolvidos na oficina construíram o poema abaixo:

Viver a Vida

A vida, o que ela é?
A vida é um instante,
Uma passagem, um momento,
Que precisa ser vivenciado.

A vida precisa ser vivida,
Sentida, e por isso, precisa ter significado,

Mas qual seria o sentido da vida?

O sentido da vida está no desejar,
No sonhar, no lutar, no viver bem.
Enquanto desejamos a vida é prolongada,
Enquanto vivemos a vida é sentida.

“A vida é tão rara”,
A vida é cara,
A vida é a existência,
Que existe enquanto existe vida.

Por isso, viva uma vida bem vivida. (ALUNOS, 2020).

Com este poema, os estudantes tiveram como objetivo expressar em versos o que seria a vida e qual seriam o/os seu/seus significado/s. A partir do ideário de velocidade expressa pela canção *Paciência*, os estudantes expuseram que se faz necessário tentarmos compreender a vida veloz que vivemos, e na medida do possível fazer o possível para desacelerá-la. Portanto, a vida precisa ser vivida, sentida e compreendida, caso contrário se tornará insignificante.

Com a “*Até Quando?*” de Gabriel “O Pensador”, ressaltamos aos estudantes que ela faz um chamamento, evocando a manifestação das insatisfações que carrega em seu dia a dia. E, por isso, convida todos ao protesto. Porém, que protesto? A canção escancara que o sofrimento não é algo natural e que precisamos refletir sobre o porquê de estarmos sofrendo e o porquê de existir tanto sofrimento no mundo. Acerca das compreensões dos versos acima, é-nos dito:

Usar rédea é o mesmo que está subordinado a algo ou alguém que humilha, oprime, persegue, explora etc. Ser subordinado e conformar-se à subordinação são o mesmo que “assinar a própria tragédia”. Por isso, a música chama-nos a mudança de postura, precisamos falar das nossas inconformações, mesmo que para isso tenhamos de lutar (Informação verbal)²⁰. (ALUNOS 18, 2020).

A partir da fala do estudante, ressaltamos que não podemos sofrer, sermos vítimas de um sistema de opressão e exploração e ficarmos calados, pois, estamos em uma democracia e podemos falar, ecoar o nosso ponto de vista. Precisamos agir. Ademais, são muitos direitos violados diariamente em nosso país. E o pior, toda essa violação de direitos ocorre de maneira explícita, como diz a música “é tudo flagrante”. Por isso, precisamos sair do estado de passividade e sermos cidadãos ativos, caso contrário, estaremos sempre na posição de “saco de pancada”. Sobre tais questões, a música reclama:

²⁰ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

A polícia
 Matou o estudante
 Falou que era bandido
 Chamou de traficante!
 A justiça
 Prendeu o pé-rapado
 Soltou o deputado
 E absolveu os PMs de Vigário! (O PENSADOR, 2020).

Sabemos que o pensamento crítico custa caro e que muitos são silenciados ou morrem ao se posicionarem e questionarem porque os seus direitos foram violados. Embora vivamos em um país democrático, sabemos que a justiça ainda não é acessível a todos e para todos. Porém, a justiça está a serviço apenas de alguns. Não podemos ficar quietos, e simplesmente, apanhar como se nada estivesse ocorrendo, nós precisamos lutar pela garantia de nossos direitos.

Devemos obedecer às leis, mas também saber que as leis também asseguram os nossos direitos e quando não atendidos devemos cobrar de nossos representantes a efetivação e garantia desses direitos. Devemos acordar e entender que as mídias favorecem e exercem o processo de domesticação, que somos submetidos. E que o estado tem os seus instrumentos, que nos domam e nos fazem acreditar que não devemos cobrar ou reivindicar. Assim, devemos acordar porque a garantia de direitos não é um favor que os políticos nos fazem, mas que os direitos são constituídos e que estão para servir a todos os cidadãos, conforme expressa nossa Constituição Federal, promulgada em 1988. Sobre tais questões, a música expõe:

Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente
 A gente muda o mundo na mudança da mente
 E quando a mente muda a gente anda pra frente
 E quando a gente manda ninguém manda na gente!
 Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura
 Na mudança de postura a gente fica mais seguro
 Na mudança do presente a gente molda o futuro! (O PENSADOR, 2020).

Acerca do apelo a manifestação, um determinado aluno expressou que:

Precisamos abandonar o conformismo e questionar o que é direito nosso e por que não vivenciamos a aplicação desses direitos (Informação verbal)²¹. (ALUNO 18, 2020).

Como a canção expressa, precisamos mudar para que as coisas mudem. E a mudança começa com o processo de transformação da consciência. Precisamos mudar os nossos hábitos, atitudes, nosso presente, enfim, nossa postura. Caso não mudemos, permaneceremos levando “porrada”. Portanto, devemos acordar para a realidade, devemos perceber o quanto

²¹ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

somos espancados, surrados, explorados e oprimidos. A vida passa rápido, precisamos agir e intervir.

A partir da canção discutida, os alunos envolvidos criaram o poema abaixo:

Para onde foram os nossos direitos?

De que adianta ter direitos
Se nem todos os seres humanos são reconhecidos
Como seres portadores de direitos
Afinal, onde estaria a cidadania?

“Todos têm direitos”
Mas quais direitos?
À educação, à liberdade, à vida,
Ao respeito, à segurança, a sobreviver...

Onde estaria a proteção?
Onde estariam os direitos?
Onde estaria a cidadania?
Para onde foram os nossos direitos?

Os direitos? Não sabemos para onde foram
Mas sabemos que somos silenciados,
Explorados, usurpados, sugados,
Violentados, mortos, esquecidos...

Diante dessa realidade crua, nua, sofrida...
Não podemos perder a esperança,
“um novo dia virá”
E mesmo diante do “Será?”.

É preciso lutar,
Seguir caminhando,
Lutando, enfrentando, gritando, falando,
Porque “quem sabe faz a hora e não esperar acontecer”. (ALUNOS, 2020).

No poema acima, os estudantes tentaram refletir sobre a garantia de direitos e a partir da ausência deles refletir acerca do não acesso a eles. Além disso, o poema construído traz o ideário de manifestação, de revolução, de busca por aquilo que nos pertence. A canção *Até Quando*, chamou-nos a refletir sobre a nossa passividade diante dos fatos e submissão que nos encontramos. Sendo assim, a partir das experiências estéticas vivenciadas, aprendemos que a percepção e o pensamento motivado pela arte podem nos ajudar a sair da passividade, da não ação do pensamento, e, permitir-nos a construção da razão sensível.

Por fim, a culminância ocorreu de forma remota através do compartilhamento de vídeos, contendo os poemas-musicais, construídos pelos estudantes envolvidos na oficina desenvolvida, inicialmente, realizado via *Google Meet*, e posteriormente, nos grupos do *WhatsApp* e no *Instagram*. Os vídeos divulgados foram construídos fazendo uso do aplicativo *KineMaster*.

No dia 19 de outubro de 2020, realizamos um acolhimento com os estudantes envolvidos, em seguida, expusemos ao público como o projeto de intervenção foi desenvolvido junto ao relato de experiências dos participantes. Adiante, apresentamos o material produzido ao público. Por fim, agradecimentos a todos e fechamos a exposição.

Figura 1 – Imagem da abertura dos vídeos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA “ALFREDO PESSOA DE LIMA”

OFICINA FILOSÓFICA:
SENTIR E PENSAR A REALIDADE BRASILEIRA POR MEIO DA MÚSICA

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Nesta etapa, os alunos participantes deixaram comentários acerca das experiências filosóficas vivenciadas durante a realização da oficina. Assim, destacamos os seguintes comentários:

A música e a arte em geral podem sensibilizar a sociedade, contribuindo para a mudança de pensamento das pessoas, permitindo que a reflexão exista, e, favoreça o surgimento de novos pontos de vista (Informação verbal)²². (ALUNO 19, 2020).

A música é um estilo de arte que inquieta o ser humano acerca da realidade em que vive. As músicas trabalhadas durante a oficina realizaram crítica à corrupção, à discriminação vivenciada pelos índios, à pobreza da população, ao preconceito aos povos negros e aos pobres. Enfim, as músicas nos levaram a refletir sobre tudo o que está em nossa volta e não conseguíamos enxergar (Informação verbal)²³. (ALUNO 20, 2020).

Agradeço ao Prof. Rafael por trazer esse tipo de atividade para a sala de aula, saindo um pouco dos livros e daqueles filósofos que em longo prazo dá dor de cabeça [...] as músicas trabalhadas ajudou a aguçar o meu pensamento crítico. Muito obrigado. (Informação verbal)²⁴. (ALUNO 21, 2020).

A partir das falas apontadas pelos estudantes, compreendemos que as músicas podem, portanto, favorecer a experiência filosófica em sala de aula que permite aos discentes

²² Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

²³ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

²⁴ Relato de aluno da Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, no município de Solânea – PB.

desenvolverem a percepção e a racionalização do pensamento, que juntas oportunizam a existência da razão sensível, conforme pensou Herbert Marcuse em sua obra *Dimensão Estética*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de filosofia tem se apresentado como uma possibilidade para o desenvolvimento da racionalidade humana no espaço escolar. Assim, tal ensino trabalha nas instituições de ensino com as filosofias que foram construídas ao decorrer da história e formação da humanidade, o que de certo modo limita o desenvolvimento de um filosofar próprio em sala de aula. Por esta razão, defendemos que o ensino da filosofia deverá estar aberto para a possibilidade da construção de novas filosofias, as quais buscam pensar a realidade em que os sujeitos se encontram inseridos, e conseqüentemente, oportunizar a existência do ato de filosofar em suas variadas maneiras, seja com o contato com gêneros textuais contemporâneos, seja outras formas de acesso ao saber, seja com textos propriamente filosóficos.

Na busca por este filosofar de diversas formas é que nos encorajamos a pensar um ensino de filosofia que reflita a realidade brasileira, a partir das músicas utilizadas, na medida em que elas nos permitem um olhar crítico para os problemas que existem e para a possibilidade de transformação da realidade apresentada. Neste contexto, fundamentamos a nossa pesquisa no conceito de “dimensão estética” de Herbert Marcuse, visto que, em sala de aula, o uso de tal dimensão pode proporcionar aos docentes e discentes do ensino médio uma experiência estético-filosófica, a qual traz para o ambiente escolar o contato com um pensar que diz respeito à realidade dos estudantes.

Desse modo, a arte pode oportunizar a transcendência da realidade, uma vez que ao negar o mundo de exploração e opressão, ela cria um espaço de possibilidades, as quais convidam os sujeitos a perceberem os limites impostos pelo mundo administrado, pensar e agir no mundo, buscando a sua transformação. Ou seja, a arte tem o poder de desvelar a razão instrumentalizada, a qual ocasionou o aprisionamento da percepção, da sensibilidade, da sensorialidade, da sensualidade, e por fim, da subjetividade. Por esta razão, a estética da subjetividade é compreendida como o projeto político e estético de Marcuse, na medida em que o desafio é conciliar os sentidos à razão.

Ademais, a estética marcuseana busca atingir o desenvolvimento da alteridade e o impulso político-instintual, e por isso, poderá negar a realidade administrada, visto que se faz preciso o estabelecimento do princípio de uma nova realidade, ou seja, a arte tem como destino a construção de uma sociedade livre e não repressiva, porque em sua essência, a construção da razão sensível. Nesse sentido, a arte pode se propor a transformação do mundo, e, portanto, poderá se apresentar como subversão da experiência, e por conseqüência, permitir

que a subjetividade dos sujeitos se faça presente. Neste enquadramento, a tentativa de Marcuse é permitir por meio da arte a reconciliação da razão com a sensibilidade, a fim de que seja possível a existência de uma nova sensibilidade gerada pela dimensão que a estética da subjetividade promove.

A partir do contexto apresentado, problematizamos e objetivamos construir uma metodologia didático-filosófica para o ensino da filosofia no ensino médio, tendo como ponto de partida a “dimensão estética” de Marcuse, uma vez que acreditamos que ela permite a construção de um filosofar próprio em sala de aula e que nos conduz a perceber, pensar e criticar a realidade que estamos inseridos.

Assim, por meio de tal problema e objetivo, defendemos que o uso da arte como meio para o filosofar em sala de aula, uma vez que ela pode permitir a construção de uma nova experiência, a qual é estética e filosófica, visto que as músicas possibilitam uma nova percepção e um novo pensamento sobre o mundo, porque elas escancaram os limites de nossa liberdade, e por consequência, os mecanismos de opressão e repressão que a sociedade administrada submete aos sujeitos diariamente. Além disso, compreendemos que as artes podem proporcionar ao ensino de filosofia a possibilidade de uma nova experiência, que é artística e que é filosófica. Portanto, na escola, as artes podem permitir a construção do levantamento dos problemas e da argumentação, os quais partem, necessariamente, da conciliação entre a percepção e o pensamento.

Ainda, a sala de aula é um ambiente que propicia o contato com a experiência estético-filosófica, uma vez que compreendemos que as músicas têm potencial filosófico, além de ser um elemento de comunicação nas sociedades. Assim, a presença da arte no espaço escolar proporciona uma formação inquieta, problematizadora e inconformada, que busca compreender, que problematiza, que argumenta e que busca atingir caminhos possíveis de superação.

Portanto, a partir deste contexto, esforçamo-nos para a elaboração da proposta metodológica apresentada no capítulo III, uma vez que enxergamos as músicas como um antídoto para a cegueira política e social que vivenciamos no século XXI. E por isso, elas podem ser o motor que impulsionará para que a ação ocorra. Não obstante, não é uma ação qualquer, mas a ação para a transformação da realidade estabelecida, como diria Marcuse.

Nesta busca por uma condução metodológica para o ensino de filosofia no ensino médio, tendo uma metodologia didático-filosófica como meio de intervenção pedagógica e filosófica, foi-nos preciso elaborar uma metodologia que atendesse tanto às especificidades da filosofia quanto às necessidades pedagógicas, sobretudo, quando tal pesquisa veio a ser

desenvolvida após a chegada da pandemia do novo coronavírus, a qual obrigou que o ensino nas escolas públicas brasileiras passasse a ser ministrado no formato remoto.

Após termos sido forçados a abandonar às aulas convencionais e aderido ao ensino remoto, ministramos a nossa proposta metodológica, fazendo uso da oficina filosófica (KOHAN, 2013), via *Google Meet*, e com o apoio do *Google Classroom* e do *WhatsApp*, enfrentando todos os desafios da vulnerabilidade social, as quais desafiaram o desenvolvimento do acesso à educação em tempos pandêmicos na Escola Cidadã Integral Técnica “Alfredo Pessoa de Lima”, sobretudo, por esta possuir estudantes oriundos das camadas menos favorecidas deste país.

A proposta metodológica elaborada por nós tem como objetivo oportunizar em sala de aula a construção da razão sensível, a qual permite a existência da reconciliação entre sensibilidade e racionalidade. Ademais, a razão sensível permite que os estudantes percebam a realidade, e conseqüentemente, pensem de maneira crítica sobre ela mesma, problematizando, argumentando e construindo pontos de vista.

Por conseguinte, perceber e pensar são as condições basilares para o desenvolvimento do filosofar em sala de aula, na medida em que por meio da audição e leitura dos poemas-musicais os estudantes são convidados a extrair o tema, os problemas e objetivos da canção apresentada. Assim, a partir desta extração, torna-se possível a existência do diálogo, da problematização e argumentação acerca da realidade brasileira, e por fim, da construção de poemas-musicais similares às músicas trabalhadas.

A partir do enquadramento apresentado, compreendemos que por meio do uso da “dimensão estética” aplicada em sala de aula, fazendo uso de músicas, torna-se possível a existência de um ensino de filosofia que ensina filosofando, visto que por meio dessas condições é possível a experiência filosófica, a qual permite aos estudantes desenvolverem a percepção e a racionalidade acerca da realidade e sobre eles mesmos.

A pesquisa desenvolvida me oportunizou a ampliação de saberes acerca da prática pedagógica do ensino de Filosofia no ensino médio, uma vez que proporcionou o desafio de fundamentar uma metodologia para o ensino de Filosofia, buscando ancora-se em um filósofo unido à suas teorias para a construção teórica da metodologia pretendida, e posteriormente, elaborar um procedimento metodológico para a manifestação do filosofar em sala de aula.

Assim, partindo do pressuposto de que uma pesquisa refere-se a um processo constante e que não se encerra na conclusão de uma etapa, a exemplo de uma dissertação, posso afirmar que este estudo é apenas o começo da investigação, visto que ele tem me

convidado a refletir sobre o ensino de Filosofia em todos os seus aspectos (filosóficos, políticos, sociais, econômicos, culturais, pedagógicos, entre outros).

Este estudo é apenas um impulso para o desenvolvimento de pesquisas que envolverão as discussões sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil, que currículo ensinar, o processo de planejamento, os objetivos, conteúdos, métodos, metodologias, avaliação, enfim dos processos que envolvem o ato de ensinar Filosofia. Além da possibilidade da criação de grupos de estudos, fóruns, conferências, mesas redondas, seminários, semanas de Filosofia voltadas para o debate, compreensão e problematização acerca da prática pedagógica da Filosofia na última etapa da educação básica.

Assim, aspiro aprofundar o presente estudo e as discussões que envolvem o ensino de Filosofia futuramente, na medida em que necessitamos de estudos que se preocupem com as questões próprias do ensino de Filosofia.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Julia Caroline de; COLEHO, Rafaela de Campos; SANTOS, Vanessa Matos dos. **Música: entre a indústria cultural e a cultura de mídia**. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Vila Velha – ES – 22 a 24/05/2014. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2014/resumos/R43-1200-1.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 1998b.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. (Volume 3).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. v. IV, Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação média e Tecnológica, 1999.

CASTRO, R. **Chega de saudade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso Litero-Musical Brasileiro**. 2001. p. 486. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em <http://www.grupodiscuta.ufc.br>. Acesso em: 01 mai. 2019.

CONTIER, Arnaldo Daraya. Edu Lobo e Carlos Lyra: O Nacional e o Popular na Canção de Protesto (Os Anos 60). **Rev. Bras. Hist.**, 1998, vol. 18, n° 35, pp. 13-52.

COUTINHO, Eduardo Granja. **Velhas histórias, memórias futuras: o sentido da tradição na obra de Paulinho da Viola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

Enciclopédia da Música Popular Brasileira: erudita, folclórica e popular. 2. ed. São Paulo: Art Editora, 1998.

FALCÃO, Dudu; LENINE. **Paciência – Lenine**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/47001/>. Acesso em: 22 set. 2020.

FERREIRA, Bia. **Cota Não é Esmola – Bia Ferreira**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/biaferreira/cota-nao-esmola/>. Acesso em: 15 set. 2020.

FIGUEIREDO, S. L. F. A música na escola: possibilidades, desafios e perspectivas. In: **Seminário de Balneário Camboriú: Criatividade em Ação**, 4., 2009, Balneário Camboriú. Anais. Balneário Camboriú: Fundação Cultural de Balneário Camboriú, 2009.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XXI. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974.

GABRIEL, Fábio Antônio; BACCON, Ana Lucia Pereira. **O retorno da filosofia ao ensino no Brasil**. In: X ANPED Sul, 10, 2014, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: 2014, p. 1-19.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GALVÃO, Walnice Nogueira. MMPB: Uma Análise Ideológica. In: _____. Saco de Gatos: **Ensaio Críticos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1976, pp. 93-119.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIANI, Luiz Antônio Afonso. **A música de protesto D'ó Subdesenvolvido a canção do bicho e proeza de satanás (1962-1966)**. 1985. Dissertação (Mestrado), Unicamp, Campinas, 1985.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. O método desviante. **Revista Trópico**, p. [1-4], dez. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOHAN, Walter. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In. CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Org.). **Ensinar Filosofia**. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. (Volume 2).

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção – Primeiros Passos).

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **A Dimensão Estética**. Tradução de Maria Elisabete Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução de Giasone Rebuá. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In.: KELLNER, Douglas (editor). **Tecnologia, guerra e fascismo**. Editado por Douglas Kellner. Trad. de Maria Cristina V. Borba e Isabel Loureiro. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MARTINO, Luís M. Sá. **Teoria da comunicação**: ideias, conceitos e métodos. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MENDONÇA, Samuel; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. **O Conceito de Verdade e a Dimensão Estética na Arte e no Ensino de Filosofia**. *Roteiro*, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 471-486, jul/dez. 2014. Disponível em: www.editora.unoesc.edu.br. Acesso em: 20 jun. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). **Revista Brasileira de História**, v. 24, nº 47, p. 103-126, 2004.

_____. **A síncope das ideias**: A questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

NAVES, Santuza Cambraia. **Canção Popular no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

O PENSADOR, Gabriel. **Até Quando? – Gabriel O Pensador**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gabrielpensador/30449/>. Acesso em: 29 set. 2020.

PAIXÃO, Letícia Aparecida da; VIEIRA, Filipe dos Santos. **O Movimento da Música de Protesto no Brasil (1961-1968)**. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/AnaisCH/HISTORIA/omovimentodamusica.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

PINHEIRO, Manu. **Cale-se**: A MPB e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2010.

PISANI, Marília Mello; KLEIN, Stefan. **A Educação Estética como Educação Política em Herbert Marcuse**. Disponível em: https://www.academia.edu/5915594/A_educacao_estetica_como_e_duca%C3%A7%C3%A3o_pol%C3%ADtica_em_Herbert_Marcuse_2011?auto=download. Acesso em: 15 jun. 2019.

RENNÓ, Carlos. **Manifestação – Anistia Internacional**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/anistia-internacional/manifestacao.html>. Acesso em: 08 set. 2020.

RIDENTI, Marcelo. **A canção do homem enquanto seu lobo não vem: a agitação cultural e a opção pela revolução brasileira, 1964-69**. São Paulo: Perspectivas: 1991. (V. 14 – p. 01-40).

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino de filosofia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

RODRIGUES, Sérgio Murilo. Marcuse: o problema da emancipação e a dimensão estética. **Sapere Aude**. v. 6, n. 11, p. 225-243, 2015.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Teoria Crítica e Psicanálise**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes. Teoria crítica e direitos humanos: do controle da natureza à mercantilização da vida. In: FLECK, Amaro *et al.* **Marximos e Teoria Crítica**. São Paulo: ANPOF, 2019.

RUSSO, Renato. **Que País é Esse? – Legião Urbana**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiaourbana/46973/>. Acesso: 25 ago. 2020.

SANTI, Angela. Marcuse e a Tradição Estética Moderna. **Princípios**. v. 6, n. 1, p. 45-54, 1998.

SOUSA, Jair Soares. Um Panorama Inicial sobre Dimensão Estética em Marcuse e sua Crítica aos Estetas do Marxismo Ortodoxo. In: **Encontro Nacional Herbert Marcuse: Contenção, Contestação e Perspectivas de Emancipação**, 2, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b32bdb_71aa84c6114642cf98f923ea0deddc1d.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

TREECE, David. A flor e o canhão: A Bossa Nova e a música de protesto no Brasil (1958 – 1968). **História: Questões & Debates**, Curitiba, nº 32, jan./ jun. 2000, pp. 121-165.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música Popular Brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Pequena história da música popular: Da modinha à canção de protesto**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

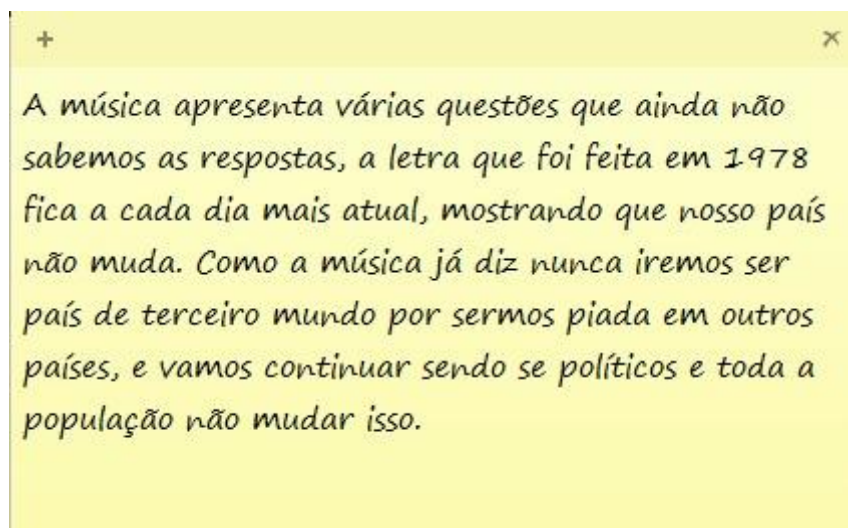
VILARINO, Ramon Casas. **A MPB em movimento: música, festivais e censura**. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

ZAN. José Roberto. Música popular brasileira, indústria cultural e identidade. **Eccos Revista Científica**, vol. 3, núm. 1 junho, 2001, pp. 105-122. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71530108>. Acesso em 09 abril 2014.

ANEXOS

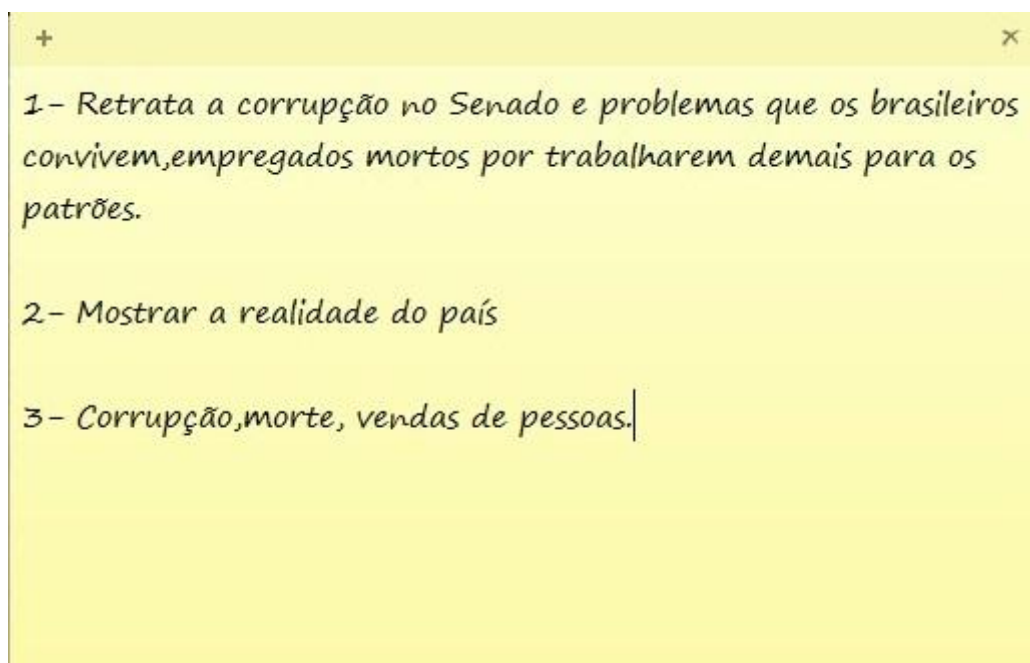
EXEMPLO: APREENSÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A MÚSICA TRABALHADA

Registro do Aluno1 acerca da canção “*Que País é esse?*” de Legião Urbana:

A handwritten note on a yellow background with a '+' icon in the top left and an 'x' icon in the top right. The text is written in cursive and discusses the song 'Que País é esse?' by Legião Urbana.

A música apresenta várias questões que ainda não sabemos as respostas, a letra que foi feita em 1978 fica a cada dia mais atual, mostrando que nosso país não muda. Como a música já diz nunca iremos ser país de terceiro mundo por sermos piada em outros países, e vamos continuar sendo se políticos e toda a população não mudar isso.

Ao tentar apontar o que a música denunciou e acusar, o aluno2 elencou:

A handwritten list on a yellow background with a '+' icon in the top left and an 'x' icon in the top right. The list contains three items, each starting with a number and a dash, describing what the song denounces and accuses.

1- Retrata a corrupção no Senado e problemas que os brasileiros convivem, empregados mortos por trabalharem demais para os patrões.

2- Mostrar a realidade do país

3- Corrupção, morte, vendas de pessoas.

POEMA-MUSICAL CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE

Neste momento, tivemos a participação de 05 alunos (03 alunos e 02 alunos)

Que Brasil é esse?

A nação brasileira é o nosso ponto de partida,
Vivemos uma realidade caótica e trágica,
Sofremos de injustiça, preconceito e intolerância.
Porém, muitos acreditam ser aqui o melhor país para viver.

Mas, onde estaria esse melhor?
Enxergar o desemprego, a fome, a perseguição política,
A obrigação ao silêncio das injustiças ocorridas...
Ufa! “Que país é esse?”

Queríamos muito um país em que todos fossem satisfeitos,
Queríamos um país que tivessem paz,
Queríamos um país mais igual, justo, tolerante, respeitoso,
Queríamos um país em pudéssemos viver felizes.

Porém, precisamos saber que não estamos no “país das maravilhas”.

Autores:

Aluno1
Aluno2
Aluno3
Aluno4
Aluno5
Rafael Bruno Gomes da Silva

EXEMPLOS DE ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ESTUDANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO

Rafael Bruno Gomes da Silva (PROF-FILO/UFCG)¹
Dr. Roberto Rondon (PROF-FILO/UFCG)²

HORA DE EXERCITAR O PENSAMENTO

DATA DE ENTREGA/REALIZAÇÃO:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: *Alfredo Pessoa de Lima*
PROFESSOR (A): *Rafael*
COMPONENTE CURRICULAR: Filosofia
NOME DO (A) ESTUDANTE:
SÉRIE: 3^o
TURMA(S): *Integral*
PERÍODO/BIMESTRE: 3^o

ATIVIDADE

1. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o tema central tratado pela música?

Ao Contradição sociais, desigualdade social, racial. Um país corrupto

2. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o objetivo central/finalidade da música?

Mostrar a imagem do país e dos indivíduos. Em condições de corrupção, distorções e falta de credibilidade.

3. Em sua leitura, qual seria o problema ou os problemas da realidade brasileira que a música aponta?

Desigualdade e o racismo.

¹ Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

4. Após ouvir a música, ler o poema-musical e discutir com os colegas e professores sobre as questões apontadas pela canção. Crie um poema-musical, com no máximo (04) quatro estrofes com (04) quatros versos, semelhante à música trabalhada, apontando os problemas que a sociedade brasileira vem enfrentando na atualidade.

País do Polite,

Em um país polite,
Polite sempre.
Sempre de dar, de fome, de falta de direitos
Sempre, simplesmente, sempre.

mas por que sempre?
Sempre porque é um "país de ricos"
Que olha apenas para os obitados...

É mais, pobres, poltrones
sem direitos, sem fala, em silêncio, sofrendo!
Por isso, questionamos: "Que país é este?"



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA¹

**A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A
MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO**

Rafael Bruno Gomes da Silva (PROF-FILO/UFCG)¹
Dr. Roberto Rondon (PROF-FILO/UFCG)²

HORA DE EXERCITAR O PENSAMENTO

DATA DE ENTREGA/REALIZAÇÃO:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
ESCOLA: Alfredo Pessoa de Lima
PROFESSOR (A): Rafael
COMPONENTE CURRICULAR: Filosofia
NOME DO (A) ESTUDANTE: Jomar Dimélio Cabral da Silva
SÉRIE: 2^o
TURMA(S): Integral
PERÍODO/BIMESTRE: 3^o

ATIVIDADE

1. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o tema central tratado pela música?
A música fala da vida, muitas vezes limitada pelo tempo, em suas transformações.
2. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o objetivo central/finalidade da música?
Trazer ao leitor/ouvinte, a face da vida "parageina", que não para, que pede pressa. Vida que tem que ser vivida em todas as limitações e cobranças, mas vivida com luta e paixão.
3. Em sua leitura, qual seria o problema ou os problemas da realidade brasileira que a música aponta? Não só a povo brasileiro, mas em todo o mundo: na pressão do viver, no negacionismo de muitas verdades, na violência diária normalizando algumas situações; em não aceitar do tempo uma bobagem sob pena de ser exatidão, impondo situações e limitações, que temerão tão fortemente que aceitar.

¹ Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

4. Após ouvir a música, ler o poema-musical e discutir com os colegas e professores sobre as questões apontadas pela canção. Crie um poema-musical, com no máximo (04) quatro estrofes com (04) quatros versos, semelhante à música trabalhada, apontando os problemas que a sociedade brasileira vem enfrentando na atualidade.

Vive a Vida

A vida, o que ela é?
A vida é um instante,
Uma passagem, um momento,
Que precisa ser vivenciado.

A vida precisa ser vivida,
Sentida, e por isso, precisa ter significado,
mas qual seria o sentido da vida?

O sentido da vida está no desfecho,
no sonho, no lutar, no viver bem,
Enquanto desejamos a vida é prolongada,
Enquanto vivemos a vida é sentida.

"A vida é tão rara",
A vida é cara,
A vida é a existência,
Que existe enquanto existe vida.

Por isso, viva uma vida bem vivida.

(Aluno, 2020)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A
MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO**

Rafael Bruno Gomes da Silva (PROF-FILO/UFCG)¹
Dr. Roberto Rondon (PROF-FILO/UFCG)²

HORA DE EXERCITAR O PENSAMENTO

DATA DE ENTREGA/REALIZAÇÃO:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: *Alfredo Pessoa de Lima*
PROFESSOR (A): *Rafael*
COMPONENTE CURRICULAR: *Filosofia*
NOME DO (A) ESTUDANTE: *Alessandra de Souza Brito*
SÉRIE: *1^o*
TURMA(S): *Integral*
PERÍODO/BIMESTRE: *3^o*

ATIVIDADE

1. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o tema central tratado pela música?

Exclusão social

2. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o objetivo central/finalidade da música?

Manifestar a inclusão de todos, independente de sua classe social, cor, etnia ou gênero.

3. Em sua leitura, qual seria o problema ou os problemas da realidade brasileira que a música aponta?

Racismo, pobreza, intolerância religiosa, aborto clandestino, homofobia etc.

¹ Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

4. Após ouvir a música, ler o poema-musical e discutir com os colegas e professores sobre as questões apontadas pela canção. Crie um poema-musical, com no máximo (04) quatro estrofes com (04) quatros versos, semelhante à música trabalhada, apontando os problemas que a sociedade brasileira vem enfrentando na atualidade.

Pobrefobia

O século XXI é o século dos preconceitos,
 Dos preconceitos "puros", dos conceitos sem conceitos,
 Da aversão, da violência, usurpação e opressão.
 Ser pobre é uma questão social ou natural?

Natural não é. Porque todos somos seres humanos.
 Porém, a riqueza pertence apenas a alguns, os que se
 comportam como "pobrefóbicos"

Que carecem dos pobres para ser o que são.
 É o pobre? Pobre do Pobre...

Nassem nas favelas, nas ruas, nas pontes, nas calçadas,
 em casas...

Sem privilégios, sem nada,
 Pobreza social, "Pobrefobia".

O extermínio ao pobre, aversão ao pobre.

Pobre é um conceito pesado,
 Sobre o pobre alguns dizem: "esses empobrecem a sociedade
 empobrecida".

Numa sociedade rica, não há lugar para pobre,

Porque pobre, nasceu pobre, virou pobre, morreu pobre...

Nasceu na favela, ou numa rua, ou numa ponte, ou
 numa calçada, ou em uma casa...

Sem privilégios, sem nada,
 Empobrecido socialmente...

Considerado até ser alma,

Considerado como bricho...

Ser humano? É coisa de quem é rico...

Porque pobre nasceu pobre, vive pobre e morrerá po-
bre...

Um pobre tão pobre,

Tão empobrecido,

Tão pequeno,

Não compreendido...



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A
MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO**

Rafael Bruno Gomes da Silva (PROF-FILO/UFCG)¹
Dr. Roberto Rondon (PROF-FILO/UFCG)²

HORA DE EXERCITAR O PENSAMENTO

DATA DE ENTREGA/REALIZAÇÃO:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: *Alfredo Pessoa de Lima*
PROFESSOR (A): *Rafael*
COMPONENTE CURRICULAR: Filosofia
NOME DO (A) ESTUDANTE:
SÉRIE: *1^a*
TURMA(S): *Integral*
PERÍODO/BIMESTRE: *3^o*

ATIVIDADE

1. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o tema central tratado pela música?

FALA SOBRE : COTA DE NEGRO NAS UNIVERSIDADES.

2. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o objetivo central/finalidade da música?

*ALERTAR E ORIENTAR SOBRE O RACISMO E AS FORMAS DE PRECONCEITO
QUE MUITOS SOFREM.*

3. Em sua leitura, qual seria o problema ou os problemas da realidade brasileira que a música aponta?

A FORMA QUE AS PESSOAS TÊM A COTA PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES.

¹ Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

4. Após ouvir a música, ler o poema-musical e discutir com os colegas e professores sobre as questões apontadas pela canção. Crie um poema-musical, com no máximo (04) quatro estrofes com (04) quatros versos, semelhante à música trabalhada, apontando os problemas que a sociedade brasileira vem enfrentando na atualidade.

Racismo

Racismo, discriminação em geral,
 Uma burrice coletiva muito irracional
 Seja menos preconceito, seja mais amor no Peito,

Jogue o preconceito fora e diga "Somos iguais";
 Merecemos mais respeito entre o meio Social
 Que a maldade não evolua,
 Se não logo mais só vai dar nos noticiários:
 "Pessoas negras São Proibidas de andar na rua".

Ser negro no Brasil,
 É muito complexo
 É a suspeita de assalto, do roubo,
 Aquela ex-presidência.

MATERIAL DIDÁTICO-FILOSÓFICO PARA PROFESSORES E ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO

Rafael Bruno Gomes da Silva (PROF-FILO/UFCG)²⁵

Dr. Roberto Rondon (PROF-FILO/UFCG)²⁶

ROTEIRO DE AULA/PLANEJAMENTO DE AULA

Material do Professor Aplicador (usar no planejamento do roteiro)

Para poder realizar a construção do roteiro o professor deverá selecionar a música junto aos estudantes, ouvi-la, analisá-la e construir por escritor um comentário contendo a sua leitura filosófica acerca daquilo que foi exposto, tratado, sentido e racionalizado pela música.

DATA DA APLICAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA:

PROFESSOR (A):

COMPONENTE CURRICULAR: Filosofia

SÉRIE:

TURMA(S):

PERÍODO/BIMESTRE:

²⁵ Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

²⁶ Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

TEMA:	Após ouvir e analisar filosoficamente a música selecionada, o professor criará um tema que seja coerente com aquilo que a música trata.
OBJETIVO GERAL (AULA)	O professor com base no exercício utilizado para criar o tema, deverá criar um objetivo para ser vivenciado durante aquela(s) aula(s).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Aqui o professor deverá elaborar, caso queira, no máximo três objetivos que demonstrem como será realizada a prática em sala de aula.
CONTEÚDOS/QUESTÕES FILOSÓFICAS QUE A MÚSICA ENVOLVE	O professor deverá extraí-los da música, após ouvi-la, analisá-la e comentá-la.
DESENVOLVIMENTO DO TEMA	O professor deverá apresentar, de maneira breve, uma abordagem teórica e prática do tema em questão.
PROBLEMA CENTRAL	Diagnosticar qual é o problema ou os problemas que a música trata sobre a realidade brasileira.
FILÓSOFOS QUE DIALOGAM COM O TEMA E/OU PROBLMEA	Apresentar filósofos que tratam sobre tais questões que são tratados pela música. O professor, caso queira realizar tal exercício, ele poderá sugerir aos alunos como uma <u>atividade de investigação</u> em que eles teriam que pesquisar sobre os filósofos que trataram ou tratam sobre questões que a música apresenta.
RECURSOS DIDÁTICOS	O professor deverá apresentar quais recursos serão utilizados durante a aplicação da aula (didáticos : quadro, pincel, giz, retro-projetor, datashow, entre outros meios; Fontes histórico-escolares : filmes, músicas, quadrinhos, imagens, entre outros meios.).
AValiação	Aqui o professor deverá escolher um instrumento de avaliação (Prova Escrita Dissertativa; Prova Escrita de Questões Objetivas: Questões com certo ou errado (C ou E), de lacunas, de correspondência, de múltipla escolha, do tipo ‘testes de respostas curtas’ ou de evocação simples; Questões de Interpretação de Texto; Questões de

	<p>Ordenação; Questões de Identificação; A observação; A entrevista; Ficha sintética de dados dos alunos) que o ajude a perceber e compreender quais são os pontos positivos e negativos da sua metodologia. E em seguida, diagnosticar com a aplicação do instrumento o que alunos absorveram após experienciar uma “experiência estética”, oportunizados pelas músicas populares, em especial, aquelas que tratam dos problemas do nosso país.</p> <p>Sabemos que para o ensino da filosofia os instrumentos de avaliação mais indicados são: a prova dissertativa, a construção de pequenos ensaios filosóficos, a roda de conversas, o debate, o júri-simulado, o diálogo, o philips 66, entre outros.</p> <p>Para muitos a avaliação é algo complexo. Logo, poderá ser realizada para os mais diversos objetivos (diagnóstica, formativa e somativa).</p> <p>A avaliação deve ser discriminada, com base nos objetivos estabelecidos para a aula. Ex.: Atividades (compreensão do texto, discussão, entre outros) + critérios adotados para a correção. Ou seja, professor devera deixar os alunos cientes de como serão aplicados os critérios de avaliação, detalhando-os passo a passo, para que durante e ao final de aplicação das aulas, o aluno possa perceber se houve uma evolução na sua aprendizagem ou não.</p>
<p>REFERÊNCIAS</p>	<p>O professor deverá indicar a bibliografia e demais referências consultadas para o planejamento da aula dividindo-a entre básica e complementar.</p>

ATIVIDADES DOS ESTUDANTES – EXERCÍCIO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO

Rafael Bruno Gomes da Silva (PROF-FILO/UFCG)²⁷

Dr. Roberto Rondon (PROF-FILO/UFCG)²⁸

HORA DE EXERCITAR O PENSAMENTO

DATA DE ENTREGA/REALIZAÇÃO:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA:

PROFESSOR (A):

COMPONENTE CURRICULAR: Filosofia

NOME DO (A) ESTUDANTE:

SÉRIE:

TURMA(S):

PERÍODO/BIMESTRE:

ATIVIDADE DE INVESTIGAÇÃO

1. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o tema central tratado pela música?

²⁷ Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

²⁸ Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

2. Após ouvir a música e ler o poema-musical, qual seria o objetivo central/finalidade da música?

3. Em sua leitura, qual seria o problema ou os problemas da realidade brasileira que a música aponta?

ATIVIDADES DOS ESTUDANTES – EXERCÍCIO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO

Rafael Bruno Gomes da Silva (PROF-FILO/UFCG)²⁹

Dr. Roberto Rondon (PROF-FILO/UFCG)³⁰

HORA DE EXERCITAR O PENSAMENTO

DATA DE ENTREGA/REALIZAÇÃO:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA:

PROFESSOR (A):

COMPONENTE CURRICULAR: Filosofia

NOME DO (A) ESTUDANTE:

SÉRIE:

TURMA(S):

PERÍODO/BIMESTRE:

ATIVIDADE – CAÇA-FILÓSOFOS

1. Após ouvir a música, ler o poema-musical e discutir com os colegas e professores sobre as questões apontadas pela canção. Realize uma pesquisa, na internet ou no livro didático fornecido pela escola, para saber quais filósofos discutiram tais questões ao

²⁹ Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

³⁰ Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

decorrer da história da filosofia? E reescreva trechos de textos dos filósofos que você diagnosticou na pesquisa sobre os problemas colocados.

ATIVIDADES DOS ESTUDANTES – EXERCÍCIO III



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO SENSÍVEL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A MPB: FILOSOFANDO COM MARCUSE SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO

Rafael Bruno Gomes da Silva (PROF-FILO/UFCG)³¹

Dr. Roberto Rondon (PROF-FILO/UFCG)³²

HORA DE EXERCITAR O PENSAMENTO

DATA DE ENTREGA/REALIZAÇÃO:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA:

PROFESSOR (A):

COMPONENTE CURRICULAR: Filosofia

NOME DO (A) ESTUDANTE:

SÉRIE:

TURMA(S):

PERÍODO/BIMESTRE:

PRODUÇÃO FILOSÓFICA

1. Após ouvir a música, ler o poema-musical e discutir com os colegas e professores sobre as questões apontadas pela canção. Crie um texto dissertativo, com no máximo

³¹ Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

³² Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

(30) trinta linhas, refletindo sobre os problemas que a música apontou acerca da realidade brasileira e busque pensar em como superá-los ou **crie um poema-musical, com no máximo (04) quatro estrofes com (04) quatros versos, semelhante à música trabalhada, apontando os problemas que a sociedade brasileira vem enfrentando na atualidade.**

OBSERVAÇÃO: A atividade que está em vermelho a consideramos como a mais indicada para esta proposta metodológica. Porém, o professor deverá partir do lugar dos alunos, dos alunos reais e não ideais, da realidade que a escola está inserida, das necessidades, interesses e possibilidades de transformação do *status quo* daqueles alunos, daquele lugar e daquela instituição de ensino.