Revista da Tulha

2021 · JAN-JUN · VOLUME 7 · NÚMERO 1 · ISSN 2447-7117

(RE)DISCUSSÃO SOBRE AS GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Revista da Tulha

Revista acadêmica de música

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Prof. Dr. Vahan Agopyan
REITOR
Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes
VICE-REITOR

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

Prof. Dr. Marcelo Mulato
DIRETOR
Prof. Dr. John Campbell McNamara
VICE-DIRETOR

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Profª. Drª. Fátima Graça Monteiro Corvisier
CHEFE
Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
VICE-CHEFE

NÚCLEO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA PERFORMANCE EM MÚSICA (NAP-CIPEM)

Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi
COORDENADOR

REVISTA DA TULHA

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
e Prof. Dr. Eliel Almeida Soares
EDITORES-GERENTES

Luís Alberto Garcia Cipriano
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE FINAL

LOGOTIPO: Ana Carla Vannucchi - "Arabesco" (2015)

IMAGEM DA CAPA: cartaz de evento na p. 238 desta edição

REVISTA DA TULHA

Revista do Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música (NAP-CIPEM)
do Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Revista da Tulha
Ribeirão Preto, Volume 7, Número 1, 2021
ISSN 2447-7117 (versão *online*)

EDITORES-GERENTES
Eliel Almeida Soares e
Marcos Câmara de Castro

COMISSÃO EDITORIAL
Fátima Monteiro Corvisier (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), José Marcelino de Rezende Pinto (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Lívio Tragtenberg (Compositor, Editora Perspectiva), Lucas Eduardo da Silva Galon (Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo), Marcos Câmara de Castro (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Rubens Russomanno Ricciardi (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Rudolf Schalenmüller (Instituo de Ensino Brasil-Alemanha), Silvia Berg (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Sueli Mara Ferreira (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo) e Teise de Oliveira Guaranha Garcia (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo).

CONSELHO CIENTÍFICO
Acácio Tadeu Piedade (Universidade do Estado de Santa Catarina), Alexandre da Silva Costa (Universidade Federal Fluminense), Anaïs Fléchet (Université de Versailles Saint-Quentin-CHCSC), Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de Camargo (Universidade do Estado de Santa Catarina), Didier Francfort (Université de Lorraine-IHCBG), Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München), Georgina Born (University of Oxford), Guilherme Bernstein (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Isabel Nogueira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), John Rink (Cambridge Faculty of Music), Jorge Antunes (Universidade de Brasília), Lívio Tragtenberg (Compositor, Editora Perspectiva), Maria Alice Volpe (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Marisa Fonterrada (Universidade Estadual Paulista), Martha Tupinambá de Ulhôa (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Nicholas Cook (University of Cambridge), Paulo Costa Lima (Universidade Federal da Bahia), Pedro Paulo Funari (Universidade Estadual de Campinas),Pierre-Michel Menger (Collège de France), Sonia Regina Albano de Lima (Universidade Estadual Paulista) e Stephen Hartke (Oberlin College, EUA).

BIBLIOTECÁRIA
Teresinha das Graças Coletta (Universidade de São Paulo)

EDITORA ASSOCIADA
Profa. Dra. Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München)

EDITOR DE ALEMÃO
Profa. Dra. Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München)
Cônsul Honorário Rudolf Schalenmüller (IEBA)

EDITOR DE LAYOUT
Luís Alberto Garcia Cipriano

EQUIPE DE APOIO
André Estevão, Daniel Rolnik, José Gustavo Julião de Camargo, Lucinéia Martins Levandosqui, Luiz Aparecido dos Santos, Mara Elisa Ferreira Oliva, Sonia Regina de Oliveira e Waldyr Fervença.

FICHA CATALOGRÁFICA
Revista da Tulha / Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. v. 7, n. 1 (jan./jun. 2021), Ribeirão Preto, SP: o Departamento, 2021 — Semestral.
ISSN 2447-7117 (versão *online*)
1. Poética musical. 2. Práxis musical. 3. Teoria musical. II. Título.

Revista da Tulha, Bloco 29 Tulha, Departamento de Música
Rua Olivier Toni, s/n - Campus da Usp, Ribeirão Preto - SP, 14040-901
Telefones: +55 (16) 3315-9060 e +55 (16) 3315-3136

SUMÁRIO

7 EDITORIAL VOL 7 N 1

9 "O QUE AS MÃOS NÃO OUSAM TOCAR": REVISÃO CRÍTICA DAS "PREMISSAS MUSICAIS" DO LIVRO FEITIÇO DECENTE DE CARLOS SANDRONI

33 O PECADOR – PARA SAGRADA COMUNHÃO: RECONSTITUIÇÃO DA OBRA DE FLORÊNCIO JOSÉ FERREIRA COUTINHO

79 RADAMÉS GNATTALI E A GUITARRA ELÉTRICA: CONCERTO CARIOCA Nº 1

105 A AULA DE MÚSICA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES EMERGENCIAIS SOBRE PEDAGOGIA E MOTIVAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

131 MENELEU CAMPOS – OS QUARTETOS DE CORDAS

176 OS BENEFÍCIOS DO ENSINO MUSICAL NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

191 ADEUS, PIRANDELLO E A GROSSE FUGE – APROXIMAÇÕES ENTRE O ROMANCE DE MARCO LUCCHESI E A OP. 133 DE LUDWIG VAN BEETHOVEN.

224 (RE) DISCUSSÃO SOBRE AS GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO: CRÍTICA À EPISTEMOLOGIA FUNDAMENTAL – RUMINAÇÕES

236 DOSSIÊ DO SEMINÁRIO – (RE)DISCUSSÃO SOBRE AS GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO – IEA-USP / NAP-CIPEM

EDITORIAL VOL 7 N 1

Na contracorrente da nova musicologia e das ideias pós modernas, Brandão traz um interessante debate sobre o aclamado livro de Sandroni — *Feitiço decente* (2001) —, apontado como "referência obrigatória" nos estudos da música brasileira. "A partir de uma postura polemística", Brandão procura aprofundar a discussão sobre o que chama de "certos equívocos metodológicos na forma como Sandroni utiliza conceitos musicais, especialmente rítmicos, presentes na música popular brasileira e de matriz africana", que "deixam transparecer o caráter ideológico por trás de tal postura analítica", alertando que certas "premissas ideológicas de uma certa 'musicologia nova' podem turvar e limitar a visão sobre expressões musicais não hegemônicas".

Em "O pecador — para sagrada comunhão: reconstituição da obra de Florêncio José Ferreira Coutinho" (1750-1819), Emboaba realiza a reconstituição e a edição de um manuscrito pertencente ao acervo de partituras do Museu da Inconfidência (MG), através de uma metodologia exploratória, descrevendo o passo a passo de suas decisões musicológicas; e Correa traz uma análise harmônica e instrumental do Concerto Carioca n. 1, de Radamés Gnatalli, para guitarra elétrica e orquestra, ressaltando o compromisso do compositor com a música brasileira.

Como resultado das experiências durante a pandemia, Bonfim, Sulpício, Corvisier e Berg trazem considerações sobre pedagogia e motivação em aulas online. Sonia Albano, nossa convidada desta edição, trata da relação entre a música e o físico e o mental humanos, tendo como base os trabalhos de Maria Cândida Moraes (2003), Storr (2002), Viellard e Bigan (2005), entre outros, na maioria, pesquisadores focados na cognição musical. Em "Adeus, Pirandello...", Marzullo estuda as relações entre a obra de Lucchesi e o opus 133 de Beethoven, buscando linhas comuns entre as duas obras.

Thiesen publica sua comunicação no evento que deu origem ao dossiê, cuja segunda e última parte publicamos nesta edição — "(Re) Discussão Sobre As Grandes Áreas Do Conhecimento: Crítica À Epistemologia Fundamental — Ruminações". Nela, a autora formula questões debatidas naquele seminário do IEA/USP (Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo), em 2018, problematizando alguns aspectos relacionados à Literatura, à Filosofia, à Música e à História.

O dossiê, propriamente dito, que fecha este número, descreve o que aconteceu naqueles três dias memoráveis, sempre sublinhando a importância do *Manifesto de Leiden*, apresentando ao leitor "as falas de professores e convidados que participaram dos debates sobre os problemas da avaliação do conhecimento por meio de métricas redutivas, da fragmentação do saber em áreas isoladas que não mais conversam entre si e da exclusão de outras formas de expressão científica, além do paper".

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
Editor-gerente

"O QUE AS MÃOS NÃO OUSAM TOCAR": REVISÃO CRÍTICA DAS "PREMISSAS MUSICAIS" DO LIVRO FEITIÇO DECENTE DE CARLOS SANDRONI

WHAT THE HANDS DON'T DARE TO TOUCH: CRITICAL REVIEW OF THE 'MUSICAL PREMISES' FROM THE BOOK 'FEITIÇO DECENTE' BY CARLOS SANDRONI

Ricardo Augusto de Lima Brandão
Universidade Estadual de Campinas
ricardobaterabr@gmail.com

Resumo

Este trabalho propõe uma análise crítica de conceitos e ideias presente no livro de Carlos Sandroni: *Feitiço Decente* de 2001, sobretudo do capítulo intitulado *premissas musicais*. A partir de uma postura polemística, procura-se aprofundar a discussão sobre certos equívocos metodológicos na forma como o autor utiliza conceitos musicais, especialmente rítmicos, presentes na música popular brasileira e de matriz africana: como a síncope, as claves e linhas guias, e as métricas aditivas e divisivas. Através da revisão de certa bibliografia, é possível observar autores que se aproximam das visões de Sandroni sobre o tema, e deixam transparecer o caráter ideológico por trás de tal postura analítica: como a supervalorização da percepção individual; do apelo às diferenças e à alteridade; e a recusa em usar o ferramental analítico tradicional nas pesquisas sobre a música popular e de matriz africana. O que se pretende demonstrar é como algumas premissas ideológicas de uma certa musicologia "nova" podem turvar e limitar a visão sobre expressões musicais não hegemônicas.

Palavras-chave: Música popular; Samba; Síncope; Claves; Linha Guia.

Abstract

This article proposes a critical analysis of some concepts and ideas presented by Carlos Sandroni in his book: *Feitiço Decente* (2001), mainly in the chapter: *musical premises*. From a polemic posture it is intended to deepen in the discussion about some musicological misunderstandings in the conceptualisation and observations of musical elements, in especial the rhythmic aspects, used in brazilian and african popular music: such as syncopation, *claves* and timelines, and additive and divisive metrics, brought by the author. Through a chosen bibliography, it is possible to observe that some authors, which have similar views about this subject as Sandroni, let it show the ideological premises in their analytical posture, such as: overvaluation of individual perception; appeal to difference and alterity; and the refusal to use traditional analytic tools in their research about popular music. The intention of this work is to demonstrate how some ideological premises of certain *new* musicology can blur the vision of some non hegemonic music expressions.

Keywords: Popular Music; Samba; Syncopation; Claves; Timelines.

O livro de Carlos Sandroni, *Feitiço decente*, lançado em 2001, é sem dúvidas um trabalho de grande pertinência no estudo da música brasileira, sobretudo em relação ao samba e suas raízes, estando presente tanto nas discussões acadêmicas sobre o assunto, quanto nos meios práticos, menos institucionalizados[1], sendo, em alguns casos, uma forma de mediação entre estes dois espaços, dois níveis de discussão sobre o mesmo tema. Neste sentido há uma série de questões trazidas por este livro que são uma grande contribuição ao tema, entre eles a reflexão sobre o uso do conceito clave, ou como alguns autores preferem: *linha guia*, aplicado ao samba, assunto cada vez mais abordado por acadêmicos e músicos práticos.

Dito isso, o presente artigo tem como destino trazer alguns pontos que parecem ter sido mal elaborados pelo autor no capítulo *premissas*

1 Exemplo disso é que o livro constava na bibliografia obrigatória na prova para o ingresso na pós-graduação da UNICAMP em 2019, e ao mesmo tempo fez parte do material usado na oficina *Música brasileira na linguagem das bandas de gafieira*, ministrada em Florianópolis por Nailor Proveta em 2014.

musicais, no qual ele justamente busca pontuar algumas questões técnicas e da teoria musical que permeiam o contexto do samba, em especial na discussão relacionada ao verbete *síncopa*. Este artigo não pretende propriamente uma resenha crítica da obra e, por isso, muitas das questões abordadas no capítulo em questão poderão ser omitidas ou pouco comentadas. O objetivo é, através da polêmica[2] e do questionamento de conceitos e argumentos trabalhados pelo autor, repensar algumas das premissas que circulam no interior da teorização do samba, da música de matriz africana, e da música popular em geral.

Em muitos casos, é possível que este artigo traga menos resposta do que novas perguntas, mas através das obras de autores que pensam a música popular brasileira, de matriz africana, e outras manifestações musicais, espera-se trazer novo oxigênio para esta trama, propondo uma visão mais rigorosa sobre os métodos utilizados na descrição desta música e buscando entender os aspectos ideológicos que permeiam e turvam esta questão como um todo.

1. Os problemas de conceituação

Como já mencionado, muitas das discussões levantadas neste artigo surgem a partir do capítulo "premissas musicais" na obra de Sandroni (2001 p. 20), e principalmente giram em torno da ideia de síncope, do modo como o autor a conceitua e suas concepções musicais, musicológicas e sociais que apresenta sobre ela.

O autor abre seu texto revelando aos leitores a grande centralidade que o termo síncope tem na construção do imaginário sobre a música brasileira, sobretudo do samba, ao citar a *carta do samba* redigida por Edison Carneiro em 1962, a propósito do I congresso nacional do samba, em que define que "o samba caracteriza-se pelo emprego da síncope" e que preservar o samba é valorizar a síncope (SANDRONI, 2001 p. 20). Demonstra também como a síncope é assunto privilegiado por musicólogos e estudiosos da música brasileira, criando, ao mesmo tempo, um ponto de convergência entre os músicos práticos

2 Em larga medida o termo "polêmica" parece ter tomado um caráter depreciativo, uma espécie de rebaixamento das discussões. Vale lembrar entretanto, que a polêmica tem uma larga tradição literária e filosófica, por exemplo, em autores como Marx (obras como: *A Sagrada Família* e *Miséria da Filosofia)*, ou mesmo em Schoenberg (em algumas passagens do *Style and Idea* ou no último capítulo do *Funções estruturais da harmonia)*.

e acadêmicos e um lugar comum ao discutir o samba. Já num segundo passo, Sandroni passa a questionar estes usos do termo síncope, como uma espécie de conceito fora de lugar, um termo da música de concerto europeia mal aplicado a uma música que não corresponderia a suas premissas e seus mecanismos, servindo mais como um artifício, na busca por dar um caráter técnico e musicológico aos debates entre praticantes e entusiastas desta música.

Há neste sentido um equívoco duplo, primeiramente por desconsiderar que, por mais incorreto seu uso, e ainda que pouco guardasse do seu sentido original e histórico, o termo síncope tem uma história na prática e no estudo da música brasileira. Sendo assim, por mais que este conceito seja uma imposição da musicologia eurocêntrica sobre a música das colônias, ou seja, por outro lado, uma imprópria apropriação deste termo pelos músicos populares, ainda assim ele corresponde a uma realidade objetiva, representa uma gestualidade da música brasileira, tem função prática e pedagógica. Negar isto, seria negar aos músicos práticos, os ditos "doutores em sambisse", um elemento linguístico fundamental na manutenção e na reprodução de sua música e seria apagar um conceito que que se consolidou historicamente no seio desta prática musical. Dito isso, seria uma inocência acreditar que tal uso do termo pudesse ser mudado simplesmente em face de um melhor argumento: o fato é que Sandroni reconhece a dimensão de "discurso nativo" que este termo tem dentro do samba (2001, p. 26), mas o problema é tais considerações reforçam os estereótipos de inaptidão e amadorismo em relação aos músicos populares.

O segundo equívoco na desconfiança de Sandroni sobre o uso do conceito de síncope na música brasileira é de fundo musical. Como dito, este é um termo da musicologia europeia, e pode ser descrito a grosso modo como a suspensão de uma nota em tempo fraco sobre um tempo forte, instaurando assim uma instabilidade momentânea em relação a métrica subjacente. A partir deste desalinho entre a síncope e a "normalidade" da métrica, o autor apresenta a síncope como uma quebra da norma, uma fuga da regra, uma transgressão, uma exceção, e lembrando do seu uso na medicina: representa um grave problema cardíaco. Em contrapartida, ao observar a "síncope característica" brasileira, como diria Mário de Andrade, e seu grande uso no samba, conclui que ela é regra, ao invés de uma exceção como é a síncope europeia, por isso não podem ser a mesma coisa.

O fato de preferir focar na aparente diferença de uso entre as duas expressões (síncope "característica" e síncope europeia) ao invés de focar nas similaridades formais e estruturais delas, será melhor observado mais a frente, porém para um melhor entendimento sobre a síncope vale observar alguns pontos levantados por Sergio Freitas (2010) em seu artigo *Valor e memória da síncope*. Um primeiro ponto importante é o fato de que no uso tradicional europeu o caráter rítmico da síncope é indissociável do caráter harmônico. Tal premissa precisa ser analisada com cuidado ao ser transposta para outros contextos musicais. É preciso, por exemplo, levar em conta o acompanhamento percussivo, ou mesmo a música instrumental de tambores, questionando até que ponto é ou deixaria de ser música sincopada a partir deste ponto de vista. Ainda assim, não faz sentido uma crítica ao conceito de síncope no samba, como no caso, sem uma análise concreta das questões harmônicas, de condução de vozes e de contorno melódico antes de tirar uma conclusão sobre sua pertinência. Um segundo dado apresentado por Freitas é justamente a contestação da ideia de síncope como transgressão da norma. Pelo contrário, mostra o grande valor enquanto elemento de contraste na obra dos grandes mestres da música europeia e como elemento fundamental na emancipação da dissonância nesta tradição[3]

> Assim — artisticamente, tradicionalmente, eurocentricamente —, é um equívoco supor que "dissonâncias sincopadas" são aquilo "que não se pode fazer". Sincopar não é algo "do outro", não é um "não-belo" ou uma "discordância" ingenuamente entendida como uma *escolha* que, jogando contra o patrimônio, seria "indesejável", "proibida" ou mesmo uma "contravenção ao ocidental". O conceito é bem mais nuançado e dinâmico. "Dissonâncias sincopadas" são forças de movimento e contraste, são estímulos contrários, medidas de equilíbrio, dinamismo e risco que dotam o discurso de expressividade, agudeza, engenho e interesse (FREITAS, 2010, p. 133).

3 Vale ter em mente que, ainda que a síncope no repertório de concerto tenha se estabelecido em um período pré tonal, o sistema tonal que está por vir, e que terá grande importância na supremacia eurocêntrica em relação ao resto do mundo, é uma instituição fundada na instabilidade e na contradição. Descrever a síncope como um mero desvio, uma exceção, seria a grosso modo semelhante a um analista que ao se deparar com um si natural em uma peça na tonalidade de dó menor, julgar-lhe como uma anomalia, como negação da tonalidade, ao passo que é, na verdade, a nota que a afirma.

Como observado anteriormente, a suposta inadequação do termo síncope para descrever os eventos rítmicos da música brasileira, se sustenta mais no diferente uso, em sua incidência, e nas suas características superficiais que diferem entre a música europeia e a música brasileira, do que na sua estrutura, que é semelhante nos dois casos. Tal constatação levanta algumas questões a serem debatidas: primeiramente, a pouca importância dada a dimensão estrutural da música em detrimento de uma concepção estética[4]. Também um apelo a diferença, a busca por uma autenticidade, ser um outro em relação a música europeia, e, por fim, uma recusa em usar certos termos e ferramentas da musicologia tradicional.

Com relação a esta última, vale observar que este é um procedimento recorrente no estudo de músicas populares e folclóricas, isto se dá baseada na premissa de que estas ferramentas, termos, formas, estruturas e conceitos não são universais, como bem nos lembra Sandroni em relação a síncope, e que por isso precisam ser usadas com cuidado e parcimônia, com o risco de incorrer em uma postura eurocêntrica em relação a outros povos e expressão musicais *não ocidentais*. Neste sentido, não há dúvida quanto à importância de tal premissa, e a necessidade de ser um imperativo em qualquer pesquisa em música, sobretudo quando lida com expressões artísticas não hegemônicas. A grande questão que fica é, até onde essa recusa realmente serve como prevenção a uma análise eurocêntrica ou acaba criando suas próprias imposições epistemológicas? Neste sentido, a recusa de Sandroni em relação ao termo síncope mais esconde os mecanismos de dominação da música europeia sobre a brasileira, do que responde a qualquer uma destas questões.

A noção de *apelo à diferença*, por sua vez, é desenvolvida de forma muito contundente pelo musicólogo Kofi Agawu, especificamente no contexto da música em África e suas representações no ocidente. O que Agawu tenta mostrar, é como a cultura africana é sempre vista como o outro, como radicalmente diferente, como inconciliável em relação à cultura ocidental. Tal ideologia, uma espécie de fantasmagoria hegeliana (AGAWU, 2003, p. 228), permeia muito dos estudos etnomusicológicos

4 Neste artigo, os termos, 'estrutural', 'estético' e 'poético' são emprestados da concepção da semiologia tripartite de Jean Molino, como descrita por Jean-Jacques Nattiez (2005, p. 30). Há, portanto três níveis de análise: o 'neutro' que descreve as estruturas imanentes, o 'poiético' que corresponde às estratégias para criação destas estruturas, e o nível 'estético' que descreve os processos de recepção e percepção desencadeados por elas.

sobre África, sobretudo no tocante ao estudo do ritmo (AGAWU 1995). Parece lugar comum descrever o ritmo como principal característica da música africana, como é rica e complexa a rítmica africana em relação a música europeia, e ao mesmo tempo como ela é completamente estranha ao ocidente, como não se conforma a nenhuma regra. Agawu denúncia tal narrativa como, primeiramente uma essencialização do africano, como se fosse rítmico por natureza, ao mesmo tempo argumenta como tal ideia de África, e de música africana, é uma invenção do ocidente, uma forma de afastamento, uma alteridade que tem como função alienar os artistas africanos da discussão global sobre música, mantendo o monopólio sobre a narrativa e a representação da música africana. Dito isso, embora não se deva acusar de má fé, é impossível não observar que em muitos momentos da discussão Sandroni cai em argumentos essencialistas para descrever a rítmica africana.

> A ideia de uma recorrência periódica de tempos fortes é estranha a essa música {africana}. Uma das fontes de sua inesgotável riqueza rítmica é a liberdade das articulações e das acentuações, que não se submetem a esquemas gerais. Por isso, os etnomusicólogos acabaram percebendo que escrever as polirritmias africanas usando compassos era o mesmo que enquadrá-las em leitos de Procusto. (SANDRONI, 2001, p. 22)

Vemos, no comentário acima, como uma descrição aparentemente musicológica se confunde e é atravessada por generalizações e essencialismos, que pouco demonstra de maneira material como se constitui e se articula a rítmica africana.

Como se pode imaginar, estes três elementos descritos acima: supervalorização da dimensão estésica, apelo a diferença, e recusa do uso do ferramental musicologia ocidental, não são características só do trabalho de Sandroni, mas permeia o campo e as pesquisas musicológicas e etnomusicológicas, sobretudo em relação a música africana e afro diaspórica. A crítica a estes elementos não é simplesmente em relação à dimensão moral ou ética, embora não possa deixar de sê-lo, mas sobretudo, o que é importante ter em vista é o quão incipiente, enviesadas e pouco realistas são as análises que se constroem sob estas premissas.

Sendo assim, observando pontualmente alguns trabalhos de autores que estudam a música africana e afro diaspórica é possível encontrar exemplos claros de metodologias atravessadas por estes elementos ideológicos. No trabalho "Linguagens dos tambores" de Ângelo Cardoso (2006), que trata da música do candomblé, o autor se propõe a descrever o conceito de métrica e sua aplicação dentro do contexto das músicas de terreiro. Com apoio de outros autores ele conclui que a métrica é uma sequência de pulsações recorrentes no tempo, com uma relação de hierarquia entre elas, ou seja, periodicamente mais ou menos acentuadas. O problema que ele encontra, então, é que tal estrutura nem sempre está explícita nas práticas musicais e que diferentes figurações rítmicas, acentuações e articulações, que fogem do padrão métrico, podem tornar a percepção da métrica ambígua e pouco identificável, gerando possíveis interpretações métricas diferentes de um mesmo exemplo. Esta ambiguidade em abstrato leva o autor a concluir: "Visto que toda *manifestação musical* é fonte de interpretações métricas variadas, pode-se chegar a conclusão de que toda a música [...] é polimétrica" (CARDOSO, 2006, p. 124) e também que: "quem elege qual apoio deve ser o referencial é o indivíduo" (CARDOSO, 2006, p. 125). Tais afirmações expressam uma alteridade radical, pois há sempre um *outro* possível, alguém com uma percepção radicalmente diferente. Verdadeiro ou falso, é curioso que esta preocupação não seja suficiente para tentar responder sobre a existência ou não deste *outro*, quem é, como pensa a métrica e porque isso se dá. Por outro lado, é possível ver como o medo de ser etnocêntrico se soma ao fetichismo pela dimensão estética e individualista. Vale ponderar que, apesar de as manifestações musicais e de dança não poderem ser descritas como experiências universais, elas só existem e têm sentido enquanto experiências comuns.

Curiosamente, vale destacar que apesar da ideia de que toda a música pode ser vista como polimétrica, o autor cita Agawu para argumentar que a música africana e a do candomblé não são *especialmente* polimétricas como muitos autores as descrevem. Os argumentos de Agawu citados giram em torno de não haver nenhum dado que indique um pensamento polimétrico nas práticas didáticas destas músicas, também no fato da dança impor uma métrica bastante perceptível nesse repertório e que no fundo a ânsia de alguns autores em descrever a música africana como polimétrica é, mais uma vez, uma ânsia por representar esse outro diferente. Ainda assim, pelo ponto de vista da discussão sobre sincopa, é preciso estar atento ao pensamento apresentado por Cardoso (2006), pois se o conceito de métrica, que

é base para o conceito de síncope, pode ser tão relativizado a esse ponto, qualquer discussão sobre sincopação estará interditada.

Sandroni apresenta, entre suas referências, o etnomusicólogo Simha Arom, autor do livro *African Polyphony and Polyrhythm* (1991). Nesse livro, Arom faz uma revisão sobre os conceitos ligados aos estudos sobre ritmos no repertório ocidental, como métrica, ritmo, pulsação, polimetria, síncope etc e, ao mesmo tempo, avalia quais destes podem ou não ser aplicados ao contexto da música africana. Embora seja possível encontrar nesta revisão uma série de conceitos questionáveis — como, por exemplo, a ideia de que a métrica seja uma consequência e, de certa forma, uma imposição da fundação da escrita em música, pensamento que reverbera em alguns argumentos do próprio Sandroni — não cabe neste trabalho aprofundar essa longa revisão.

Vale observar pontualmente como Arom trabalha o conceito de síncope na música africana, ou melhor, como rejeita a possibilidade do seu uso. Sua principal resistência ao uso do termo síncope, na verdade, reside em sua resistência à ideia de métrica aplicada a essa música. Como visto na definição de Cardoso (2006), métrica pressupõe regularidade de pulsações e hierarquia entre elas. Um exemplo clássico para melhor explicar a questão é pensar em um compasso de 4/4 (quatro pulsos em um compasso), o primeiro tempo é forte, maior grau de hierarquia, o terceiro tempo, por ser o meio do compasso é meio forte (segundo nível hierárquico), e o segundo e quarto são fracos (menor grau de hierarquia). É sob esse aspecto que o argumento de Arom se dá. Para o autor não há tal esquema de hierarquias nas músicas africanas, logo não há como uma nota de tempo fraco se prolongar sobre um tempo forte que não existe. Para além do fato de que, esperar que todas as manifestações métricas se dem sob este mesmo esquema de hierarquizações, e negar categoricamente que uma música que não opere sob estes moldes estritos não possa ser considerada métrica, seja no fundo não mais que uma mera visão mecanicista do tema (além de um exemplo flagrante de alteridade radical) e ao mesmo tempo seja pouco crível que os pontos onde começam a música, os em que ela termina, os pontos da melodia em que há repouso e os passos de dança, não ofereçam nenhuma pista sobre pontos de maior ou menor gravitação dentro dos ciclos que formam esta música.

Ainda assim, se levado a cabo o raciocínio de Arom, ele propõe que, embora não haja hierarquia entre as pulsações, existe a ideia de

tempo e contratempo (beat e offbeat) nesse repertório, ou seja há notas que caem na pulsação e notas que caem fora das pulsações (ou entre as pulsações). Por isso Arom lança mão dos termos cunhados por Kolinski *cometricidade* e *contrametricidade*, sendo, assim, as notas que caem junto com a pulsação são cométricas e as que caem nos *offbeats* são contramétricas[5]. O fato de utilizar um termo como co*metricidade* para descrever uma música a que se tenta atribuir a ausência de métrica já é bastante irônico, mas para além da superficialidade do nome, é preciso reconhecer que a ideia de tempo e contratempo já carrega em si uma noção de hierarquia entre as duas e que o fato de os padrões cométricos serem mais estáveis que os contramétricos também. Ainda assim, por algum motivo, Arom rejeita o termo métrica aplicado a esta música, e aponta que não se pode aplicar o termo síncope a uma nota no contratempo que se estenda até um tempo (AROM, 1991, p. 207), embora em nenhum momento ele aponte uma razão para tal impossibilidade.

Estes conceitos, de *cometricidade* e *contrametricidade*, estão ligados a uma série de mal entendidos, tanto no pensamento de Arom, quanto no de Sandroni e alguns deles poderão ser vistos à frente. O que vale ressaltar é que estes conceitos não são em si mal elaborados. A questão é que a proposta de tentar substituir o termo síncope pela ideia de cometricidade faz pouco sentido. Na verdade, não são termos intercambiáveis e nem excludentes, estas operam em dois níveis diferentes, a síncope é um gesto musical bastante específico e característico, enquanto a cometricidade aborda um campo muito mais amplo. A síncope é um gesto fortemente contramétrico, mas a contrametricidade não pressupõe síncopes.

2. Síncope e Sistema de Clave

Como mencionado previamente, uma das grades contribuições, do ponto de vista teórico, sobre a rítmica da música brasileira trazida por Sandroni, é justamente a discussão sobre o sistema de claves, que embora não seja um conceito original seu, o autor teve papel importante em sua divulgação, tanto nos meios acadêmicos, quanto no meio dos músicos práticos. Tal questão pode ser encontrada em maior ou menor profundidade em diversos autores que discutem a música africana com:

5 A explicação feita por Sandroni a esse respeito em seu livro é bastante didática (p. 27).

Nketia, Arom, A. M. Jones, Kubik, Agawu, entre outros, e também sob diversos nomes: Clave, *Standard Pattern*, *timeline*, *bell pattern*, linhas guias, ritmos guia. Apesar de certo pensamento propor que cada um destes termos diz respeito a um contexto musical específico (clave na música cubana, *timelines* no contexto africano, e etc), e justamente por isso, não se deva usá-los de modo genérico, a premissa proposta neste trabalho, e que é o argumento de tantos outros autores, como o próprio Sandroni, é que esta prática é uma mesma em todos estes repertórios, que embora possa assumir características próprias no tempo e na geografia, é uma estratégia comum, vinda com a diáspora negra. Por isso, a opção pelo termo *clave* neste trabalho, que para além de um termo que descreve a música afro-cubana, parece ser o mais próximo de um *discurso nativo*, não meramente acadêmico, sobre o tema.

Tais claves podem ser descritas como gestos rítmicos circulares, padrões tocados em geral por instrumentos agudos como *bells*, agogô, gonguê, palma, as claves propriamente ditas da música cubana e o tamborim do samba. O que é importante ter em mente é como tais padrões rítmicos não estão meramente na dimensão superficial da prática musical, mas na verdade tem uma função "infraestrutural" (CARVALHO, 2016, p. 357). É a partir dele que todos os outros elementos, desde a melodia, o acompanhamento, até a improvisação dos tambores e a própria dança, se constituem. Nesse sentido, ainda que a clave não esteja explícita, ela permeia toda a prática e pode ser ouvida nos outros elementos. Há uma discrepância entre os relatos de Arom, citados por Sandroni (2001, p. 25), de que as linhas guias tendem a ter variações e pequenas improvisações ao longo da performance, e a visão de Agawu (2006, p. 7) que comenta que a clave é constante e sem variações. É possível que tal diferença se dê pela região estudada por cada autor, Agawu foca sua análise no povo *Ewe* do oeste africano, enquanto Arom analisa especificamente os povos que vivem na República Centro-Africana (AROM, 1991, p. 3-4). Seja como for, não parece promissor entrar no meio de um possível debate entre dois pesquisadores com vastas pesquisas de campo, vale apenas observar que na música diaspórica é possível encontrar casos como a música afro-cubana em que a clave tem um papel bastante estrito, e com quase nenhuma variação possível, e ao mesmo tempo o tamborim no samba, que tende a ter uma liberdade um pouco maior. Tal leitura das claves como esta figura primeira e primordial, demonstra mais uma vez o quão apriorísticas, organizadas e estruturadas são as práticas musicais de matriz africana (BRANDÃO, 2021, p. 4-5) e o quão insipientes tendem

a ser as análises que negligenciam a dimensão estrutural em prol da dimensão estética.

Em face do reconhecimento das estruturas a partir do sistema de claves, alguns autores parecem encarar esta forma de organizar o tempo da performance musical como uma forma de negar o conceito de síncope dentro do contexto afro diaspórico. Como se o nível infraestrutural da clave negasse a presença de outros níveis de organização, como a métrica, que dão origem à figura da síncope, e ao mesmo tempo, como se, ao reconhecer esse elemento estruturante, vindo da tradição africana, presente na música brasileira, negasse a gramática também europeia que permeia este tipo de música. Tal questão é uma falsa dicotomia, primeiro porque considera que a clave é um dado sem contexto, como se ela não respeitasse outros níveis estruturais como métrica ou pulso, como se não tivesse se desenvolvido a partir de outros elementos. A segunda questão, mais voltada à música afro-brasileira, é que tal oposição não leva em conta, como abordado anteriormente, a questão colonial que permeia estas práticas musicais. Há uma espécie de dupla identidade na formação desta música, pois se levarmos em conta que a síncope é constituída a partir de uma estrutura rítmica (métrica), mas também harmônica (consonâncias e dissonâncias), seu conceito será importante para descrever as músicas que são baseadas no sistema harmônico vindo da europa, mas isso não nega de forma alguma o sistema de clave que serve de base para a construção melódica e rítmica desta mesma música. O que de fato pode ocorrer é que, a partir do reconhecimento do papel que o sistema de clave tem na construção da música de matriz africana, as narrativas, até então únicas, vindas da musicologia europeia, percam sua hegemonia na explicação e descrição desta música. Reconhecer o papel estruturante da clave pode atenuar e por, sob outra perspectiva, as síncopes dentro do repertório, mas não negar sua existência.

É possível observar na obra de Cardoso (2006), por exemplo, o tipo de confusão analítica que surge ao considerar que o conceito de sistema de clave possa negar, ou substituir, as premissas ditas ocidentais pura e simplesmente. Ao tratar do conceito de pulsação, o autor propõe que, uma vez que a clave é o elemento principal de estruturação e de guia rítmico nas práticas de matriz africana, então a clave seria o equivalente à pulsação na música de matriz europeia, tomando assim um conceito pelo outro, como se fossem o mesmo dentro do contexto da música de terreiro. A questão é que, ainda que de fato nesta música a

figura da clave tenha maior importância do que a figura da pulsação, e ainda que seu uso em uma tradição musical seja semelhante ao uso da pulsação em outra tradição (como bater o pé na clave ao invés de bater no pulso), não faz sentido olhar para esta questão apenas pelo ponto de vista do uso que cada um faz de cada conceito, isto só explicita a supervalorização do campo estésico. É preciso levar em conta que do ponto de vista estrutural, pulso e clave têm características particulares, e que, não só não se excluem, como a clave é estruturada a partir de uma pulsação.

3. Rítmica aditiva e divisiva

Imaginado que a clave não é um dado em si, como dito, e é necessário que haja outros níveis estruturais (pulsação, métrica subdivisão), a partir dos quais ela tenha se formado, é preciso propor, ainda que de forma especulativa, possíveis premissas a partir da quais as claves foram geradas. De alguma forma, ainda que não explicita, é isto que Sandroni propõe quando comenta que, diferente da música europeia que se constitui a partir de uma métrica divisiva, a música africana se baseia em uma rítmica aditiva (SANDRONI, 2001, p. 24), característica essa que influenciou as música afro-brasileira e em especial o samba. O raciocínio desenvolvido neste capítulo é, como dito, um esforço bastante especulativo, pois se a afirmação categórica de que a música de matriz africana é aditiva é frágil e pouco convincente, como se pretende argumentar a frente, tampouco parece sensato afirmar que é divisiva. Neste sentido, mais do que a resposta, pode-se trazer a dúvida e trazer à tona a importância da investigação das instâncias poéticas, ou seja, da forma como tais elementos foram criados e compostos de forma coletiva. Caso contrário, pode-se cair em argumentos precários como os de Arom, que observa que na educação musical das crianças africana os padrões rítmicos são aprendidos e, por consequência, percebidos como um todo indivisível, como palavras inteiras e não fragmentadas em sílabas, chegando, assim, a conclusão que esta música não pode ser considerada divisiva e nem aditiva. Ainda que a observação sobre este método pedagógico, se confirmada verdadeira, seja de fato interessante, as conclusões extraídas pelo autor fazem pouco sentido, pois não respondem sobre o aparecimento de tais gestos musicais. É novamente o fetiche pelo campo da percepção e da performance que turvam sua capacidade analítica.

Esta discussão sobre rítmicas aditivas e divisivas é bastante sinuosa e pressupõem o entendimento de certas premissas, algumas possivelmente não verdadeiras, diga-se de passagem, uma vez que este tema está sempre em disputas entre os musicólogos. Primeiramente, pode-se resumir o raciocínio desenvolvido por Sandroni da seguinte forma: na teoria tradicional europeia, baseada na rítmica dita divisiva, é possível encontrar dois tipos de compassos, os pimples e os compostos. O compasso simples (por exemplo 4/4, 3/4 etc), é simples pois cada uma das pulsações dentro do compasso é subdividida de forma binária, ou seja, cada semínima, por exemplo, é dividida em duas colcheias. O compasso composto (12/8 9/8 etc), por sua vez, tem cada pulso subdividido de forma ternária, isso significa que o pulso pode ser representado por uma semínima pontuada, e será dividida em três colcheias. O que Sandroni argumenta é que não há nessas teorias compassos em que pulsações binárias e ternárias estejam juntas e agrupadas.[6] Esta seria a base da rítmica aditiva, a soma entre pulsos binários e ternário. Baseado nessa descrição é possível ver como certos padrões rítmicos da música de matriz africana se encaixam nela. Em claves como o *tresillo* (Figura 1), a clave de *vassi* (figura 2) ou mesmo um padrão de tamborim do samba (figura 3), por exemplo, podemos encontrar tal alternância entre figuras de 2 e 3 subdivisões, demonstrando que, de forma pelo menos aparente, é possível observar uma dimensão aditiva nestes padrões.

Figura 1: *Clave do tresillo – paradigma aditivo*
Fonte: elaborado pelo autor.

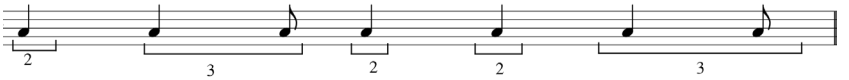


Figura 2: *Clave de Vassi – paradigma aditivo*
Fonte: Elaborado pelo autor

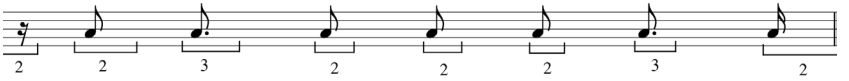


Figura 3: *Padrão do tamborim – paradigma aditivo*
Fonte: Elaborado pelo autor

6 Dentro dos estudos mais contemporâneos sobre rítmica pode-se encontrar este tipo de compasso sendo chamado de "compasso alternado", uma vez que alterna entre subdivisões diferentes. tal discussão sobre conceitos e nomenclaturas dentro da teoria musical precisaria de maior aprofundamento, que infelizmente não cabe ser feito neste trabalho.

Tendo em vista a premissa de que os ritmos aditivos se constituem a partir da soma de subdivisões binárias e ternária, é possível supor que esta música se estruturaria a partir do nível da subdivisão e não a partir do nível das pulsações. De forma menos abstrata, é possível imaginar o seguinte: as formas de entender e sentir os eventos rítmicos podem ser bastante plurais, mas duas delas são mais relevantes nessa questão. A primeira é, a princípio, mais natural à música de tradição ocidentalizada e parte de um ciclo, representado pelo compasso, dividido em pulsações de mesma duração (ou isocrônicas). Por exemplo, um compasso de 4/4 tem quatro pulsações isocrônicas representadas por semínimas. Este ciclo de pulsações estabelece a métrica deste compasso e, a partir da subdivisão destas semínimas, obtém-se as colcheias, semicolcheias, e as células rítmicas que são compostas por estas. A segunda forma de sentir o tempo, parte da menor subdivisão como sua referência principal, ou seja, em uma música em que a semicolcheia é a menor subdivisão, é ela a pulsação isocrônica que serve de referência, ao invés da semínima como no exemplo anterior. Sendo assim, as estruturas métricas e de compassos serão percebidas como uma soma de um determinado número de subdivisões, por exemplo dezesseis semicolcheias em um compasso de 4/4. Esta subdivisão mínima pode ser encontrada por vários nomes na literatura: *cronus protus* (COHEN,2005, p. 122), por exemplo, parece ser um termo comum ao descrever a música da Grécia Antiga, além de termos como, *pulso elementar* ou *referência de densidade,* conceitos descritos por Koetting (Citado em AGAWU, 2006, p. 21)

A grosso modo, tal diferença de perspectiva pode ser visualizada como uma pirâmide vista de dois ângulos diferentes, a primeira forma descrita parece olhar a pirâmide de cima, de onde o observador vê uma unidade que vai se subdividindo até chegar a base, enquanto a segunda vê a pirâmide por baixo, em que um grande número de células vai se agrupando em direção ao topo até se tornar uma unidade. Esta segunda perspectiva seria, segundo certos autores, a base do pensamento rítmico aditivo (embora isto não seja totalmente indiscutível como se poderá ver à frente). Para autores como Jones, Pantaleoni e Koetting (citados por AGAWU, 2006, p. 21), e Sandroni de forma menos explícita, seria também a base do entendimento rítmico dentro das práticas africanas, algo contestado de forma veemente por Agawu (2006, p. 21-22).

Seja como for, ainda que se considere o *cronus protus* como a referência que estrutura o sentir da música africana, essa distinção

das duas formas de sentir o tempo, descrita acima, não pode ser confundida com a oposição entre a rítmica aditiva e divisiva. Ambos os exemplos citados são, na verdade, formas de ver um mesmo evento divisivo. Sendo assim, qualquer "peça" baseada em rítmica divisiva pode ser lida, interpretada ou sentida a partir do segundo paradigma, seja uma peça de Bach ou uma transcrição de uma levada de samba, não significando que estas passaram a ser exemplos de ritmos aditivos. Isto demonstra que não faz sentido distinguir rítmicas aditivas e divisivas a partir da mera análise ou percepção do ouvinte, nem mesmo do modo como o intérprete e o performer lêem ou entendem certo padrão rítmico (escrito ou não). Se é possível descrever uma música com *sendo* aditiva, ou *sendo* divisiva, é porque no fundo, tal questão não está em uma dimensão da percepção individual, transitória e contextual, neste sentido, uma rítmica *é*, a partir de suas estruturas que a constituem.

Antes de entrar propriamente nos problemas em aplicar o conceito de rítmica aditiva à música africana e, principalmente, à música afro-brasileira, vale observar outros contextos musicais também descritos como aditivos. A música da Grécia Antiga, por exemplo, é descrita por Cohen (2005, p. 122) como estruturada a partir da menor subdivisão (*cronus protus*), chamada também de *breve*, e o dobro do seu valor: a *longa*. A soma entre valores (tempos) curtos e longos, é que criam os padrões rítmicos nesta música. Outro exemplo é a música presente em parte do leste europeu e parte da Ásia, regiões como os Balcãs e a Anatólia. Nestas regiões pode-se encontrar um conjunto de ritmos chamados *aksak*, cuja tradução literal seria mancar. De forma superficial e abstrata, pode-se dizer que esses ritmos se formam através da justaposição de pulsos longos e curtos, em proporção de 3:2, ou seja, os pulsos longos seriam divididos de forma ternária e os curtos de forma binária, em subdivisões isocrônicas, muito semelhante à descrição usada por Sandroni. Os ritmos *aksak* fazem parte da música popular e folclórica destas regiões e está ligada ao contexto de dança. Os ciclos compostos por essa soma de tempos curtos e longos geram padrões muitas vezes ímpares, como cinco (2+3), nove (2+2+2+3), onze, treze, além de alguns ciclos pares, embora não pareçam ser os mais prevalentes. Compositores da música de concerto, como Béla Bartók e Stravinsky, se basearam nesse tipo de concepção rítmica para desenvolver suas linguagens rítmicas, isto é visível nas *Seis danças em ritmos búlgaros* de Bartok e na *História do Soldado* de Stravinsky, por exemplo.

Tal descrição, apesar de bastante didática e de explicitar o caráter aditivo destas músicas, é apenas parte da explicação. Se observada a música de concerto e sua escrita, como no caso de Bartok, de fato se pode observar que os ritmos se baseiam na soma de subdivisões isocrônicas, porém por outra perspectiva é possível pensar em tais ritmos como a junção de dois tipos de unidades de durações diferentes, ou seja, notas longas e curtas que não estejam propriamente baseadas em um fluxo isocrônico de subdivisões. Logo, ao invés de descrever um dado rítmico com 3+2, por exemplo, pode-se descrevê-lo: Longa + Curta. Esta perspectiva é descrita por alguns autores como *bicronicidade* (CLER 2015, p. 303), ela ressalta a elasticidade e a variedade rítmica que estes ciclos podem apresentar, não presos a uma proporção totalmente clara. Dito isto, a questão que fica é que nem mesmo nesta música mais evidentemente aditiva as descrições e premissas usadas por Sandroni e outros tantos autores não passam sem contradição, e corrobora, ainda que em parte, com o argumento de Agawu quando ele diz que: " o conceito de densidade rítmica (*cronus protus*) nunca foi um guia confiável para o entendimento métrico em nenhum lugar do mundo" (AGAWU, 2006, p. 22).

Novamente, não cabe neste trabalho rejeitar categoricamente o termo rítmica aditiva para descrever a música africana. Ainda assim, com a comparação com o *aksak,* é possível encontrar pontos que enfraquecem esta teoria. Uma primeira questão que chama a atenção é o fato de os ciclos da música africana serem pares, diferente dos ritmos balcânicos que são em sua maioria são ímpares e, mais que isso, estes ciclos na música africana são em geral formados por oito, doze ou dezesseis subdivisões. Esta evidência não tem grande poder de prova nesta questão, mas é possível imaginar que haveria uma maior variedade de fórmulas de compasso na música africana se de fato ela se constituísse por um método aditivo. Ainda que Sandroni aponte que os ritmos africanos possuem uma imparidade rítmica, o que significa que seus ciclos não podem ser divididos em metade iguais, mas sim em dois períodos ímpares (por exemplo 7+5, formando um ciclo de doze subdivisões), é curioso como os ciclos são compostos por padrões numéricos divisíveis por dois, três e quatro. Um segundo ponto a se observar é que, por ser a métrica dos ritmos *aksak* bicrônica, não parece fazer sentido falar em cometricidade e contrametricidade, justamente porque tal concepção pressupõe uma unidade métrica isocrônica de tempos e contratempos. Nesse sentido há uma contradição: se a música africana de fato pode ser descrita pelos termos de cometricidade e

contrametricidade é difícil imaginar que ela se constitua pela lógica aditiva da bicrônicidade.

O terceiro ponto que põe em dúvida a teoria da aditividade da música de matriz africana, é o modo de sentir a métrica a partir da dança. Agawu argumenta, ao analisar o *standard pattern* (clave em 12/8 que corresponde ao vassi no candomblé), que os passos da dança são uma externalização da métrica subjacente. Tendo como referência a dança do povo Ewe, ele observa que a métrica que rege essa dança é quaternária, reafirmando a métrica de 12/8 como um compasso quaternário composto (AGAWU, 2006 p. 19). Este é um forte indício da divisibilidade da métrica africana, que a aproximaria fortemente da rítmica europeia, pois ainda que seja possível imaginar que essa marcação quaternária seja consequência do ciclo de doze subdivisões, e não sua causa, tal possibilidade parece muito menos provável. Levando em conta questões como a dança, é possível entender que muitos dos argumentos que afirmam que a música africana não tem métrica, que não é divisiva, que não pode ser descrita pela notação europeia, entre outros, é negligenciar aspectos importantes e tirar de contexto seus padrões rítmicos.

A tentativa de Sandroni de aplicar esta lógica acontextualista da suposta aditividade rítmica na música brasileira, em especial ao samba, explicita a série de equívocos em suas premissas. É como se cada um dos mal entendidos metodologicos se acumulasem em uma bola de neve que o leva a concluir o seguinte:

> Quando, no século XIX, compositores de formação acadêmica começaram, por diferentes razões, a tentar reproduzir em suas partituras algo da vivacidade rítmica que sentiam na música dos africanos e afro-brasileiros, o fizeram, é claro, com os meios de que dispunha o sistema em que foram educados. Ora, como ficou dito acima, tal sistema não prevê (entre outras características da música africana) a interpolação de agrupamentos binários e ternários. O resultado é que os ritmos deste tipo apareceram nas partituras como deslocados, anormais, irregulares (exigindo, para sua correta execução, o recurso gráfico da ligadura e o recurso analítico da contagem) — em uma palavra, como síncopes (SANDRONI,2001, p. 26).

Este fragmento ecoa muito da concepção de Arom, que em muitos momento de seu trabalho dá a entender que a métrica é apenas um recurso artificial da música escrita, como se esta não fosse parte integrante de grande parte das experiências musicais, mesmo as que não se originam a partir da escrita ou que não passam pelo processo de transcrição. No caso do samba, por exemplo, seria acreditar que a marcação do surdo (no primeiro e segundo tempo) é apenas consequência da métrica escrita. O mesmo poderia ser dito dos passos de dança, das palmas e dos sinais de um mestre de bateria. Ainda que o sistema de clave das tradições africanas fossem de fato construídas a partir do método aditivo, o que como visto não parece o caso, acreditar que é a escrita que impõe a métrica, os compassos, a síncope, e o caráter claramente divisível à música brasileira é pura mistificação. É a busca por uma narrativa fantástica que confirma o caráter único desta música, nem europeia nem africana, mas um outro inconciliável.

Há ainda um último ponto a ser levantado sobre a fragilidade do argumento em relação à aditividade dos ritmos africanos e afro-brasileiros. A pergunta que fica é: o que acontece quando há mais de uma voz? Quando duas linhas simultâneas são aparentemente construídas por somas diferentes? Esta questão levou A.M.Jones (citado por TEMPERLEY 2000, p 70) a transcrever as canções e os acompanhamentos percussivos em fórmulas de compassos diferentes, como se cada músico estivesse tocando em uma métrica totalmente diferente dos demais companheiros — uma espécie de polimetria. Estas mesmas perguntas poderiam ser feitas em relação ao samba. Faria sentido imaginar que cada instrumento de uma roda de samba fosse pensado a partir da soma de notas longas e curtas, sem qualquer relação com a frase dos outros instrumentistas e sem levar em conta a mediação de uma métrica isocrônica subjacente? Seria possível acreditar que o melhor modo de transcrever, por exemplo, o famoso trio de tamborins dos mestres Luna, Marçal e Eliseu seria o seguinte?: (Figura 4).

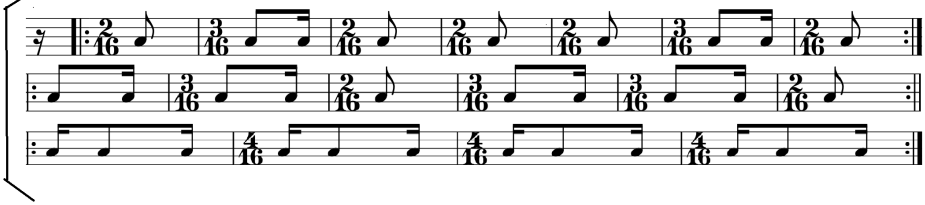


Figura 4: *Trio de tamborins escrito de maneira polimétrica*
Fonte: Elaborado pelo autor a partir do livro *Batuque é um Privilégio* (BOLÃO, 2010, p. 35)

4. Notas Finais

É preciso deixar claro que a crítica desenvolvida até aqui não é feita por mero preciosismo teórico, ou mesquinharias em relação a questões metodológicas. O fato é que tais questionamentos pretendem explicitar certas ideologias que condicionam algumas das imperícias metodológicas aqui apresentadas.

Grosso modo, é possível dizer que a partir da segunda metade do séc. XX viu-se uma onda de crítica a certas crenças da musicologia tradicional. Influenciados pelos ideais pós-modernos, certos grupos que propunham uma *nova musicologia* operaram o que Cook (2013, p. 24) vai chamar de virada performática. Suas premissas se baseiam sobretudo na descrença de uma "verdade" contida na partitura, ou seja, que o objeto, a essência da música, a ser observado e analisado não seria encontrado através do texto mas sim na performance, pois é durante seu momento que este objeto musical se realiza, seu significado se materializa e se manifesta aos ouvintes. Em consequência, os "novos" musicólogos vão, por um lado, questionar a relevância das intenções do autor no momento composição (dimensão poiética) e, ao mesmo tempo, as estruturas imanentes da composição, que são, muitas vezes, mais reconhecíveis pela visão da partitura do que pela audição. Sendo assim passa-se a valorizar o ponto de vista do receptor: tanto o ouvinte quanto o performer, que para além de qualquer estrutura ou intertextualidade pensada pelo autor, constrói, a partir de suas capacidades perceptivas e cognitivas, o significado de sua experiência com a música. Ou como diria Barthes: "O nascimento do leitor se dá às custas da morte do autor" (apud, COOK, 2013, p. 24).

Do ponto de vista técnico, deverá estar claro, por tudo que foi discutido até aqui, os tipos de mal entendidos que tal hipervalorização da dimensão estésica da música pode acarretar, seja na pouca atenção ao modo como as estruturas rítmicas e métricas se relacionam entre si, na análise superficial dos eventos rítmicos, na postura vacilante em encarar a métrica como estrutura que tem papel regulador nas músicas de matriz africana, ao menos em suas expressões no Brasil, ou, como no caso flagrante de Arom, o desinteresse em buscar os mecanismos que deram origem às claves e ritmos, se contentando com uma explicação que contempla unicamente a prática. Seja, por fim, na incapacidade de entender e analisar os diversos tipos de pactos e conflitos históricos que formaram essa música e que se manifestam através dela.

Porém, há ainda um outro ponto a se levantar sobre a influência ideológica da "nova" musicologia no estudo da música popular. Pois de tal crítica à ideia de *obra de arte*, de *textualidade*, não se traz grande prejuízo à música de concerto, ocidental, e do centro do sistema capitalista, uma vez que esta tradição tem sido analisada em todos os seus aspectos, por diversas correntes de pensamento: estruturais, históricas, sociais, simbólicas etc. Na periferia, entretanto, este pensamento perpetua um apagamento dos elementos estruturais, intertextuais e críticos que constituem sua tradição musical, pois, como diz Small de forma bastante explícita: "[...] como é possível ver em grande número das culturas musicais humanas, nas quais não existe tal coisa como *obra musical*, onde há *apenas* as atividades de cantar, tocar, ouvir — e muito provavelmente — dançar" (SMALL, 1998, p. 11).

O que Small expressa é uma reedição do apelo à diferença, tão criticado por Agawu. Esta mitologia, que cria a imagem de um "outro" absolutamente inconciliável com o "eu" (eurocêntrico), que não tem obra, que não tem conhecimento apriorístico, uma vez que tudo se constrói durante performance, em última medida e desprovido de memória, é o que explica essas fantasmagorias de uma música sobre a qual nada de concreto pode ser dito, que não pode ser descrita pelas ferramentas analíticas ocidentais, que desconhece qualquer tipo de valoração ou crítica (AGAWU, 1995, p. 386), que, por fim, é apenas devir e que, ao se chocar com as estruturas formais, se aprisiona e se corrompe.

Nesse sentido, é preciso perguntar em que tais mistificações, as narrativas sobre a identidade peculiaríssima da música brasileira e as recusas em buscar uma metodologia e um ferramental que permita minimamente olhar para as estruturas desta música e ver aquilo que há de semelhante ao invés de retratar esta música sempre como um *outro*, foram capazes de contribuir para o pensamento acadêmico sobre a música popular brasileira? Vale questionar o quanto tais procedimentos impedem que se observe, se comente, se critique, se estude, se aprenda, se reproduza e se ensinem os elementos que constituem esta música, como se sobre ela nada pudesse ser realmente dito, nada pudesse ser inferido ou aferido, como um objeto vazio ao qual se pode *apenas cantar, tocar e dançar*. Enfim, em última análise, invisibilizando também os processos pelos quais esta música foi forjada, em um sociedade extremamente sincopada, para usar a metáfora de Freitas (2010, p. 128), com suas dissonâncias, contrastes e conflitos, turvando a visão sobre a

história de sujeição, mistura, colonização, escravidão, epstemicídio e genocídio, que está impregnada nela.

É preciso, em última instância, reconhecer o mistério, o segredo, a mandinga, o feitiço, o *não sei que*, o *sei lá, não sei*, como grandes fontes de conhecimento na tradição oral do Brasil. São como instituições que ajudaram a formar muito do que é a cultura e a música nacional. É preciso, de alguma forma, respeitando suas particularidades, sistematizá-las, trazer para dentro do debate acadêmico suas metodologias e seus conhecimentos, de preferência pelas mãos das pessoas que estão envolvidas com as práticas e tradições destas músicas, os doutores em sambisses que, desde de Mário de Andrade sempre são vistos com desconfiança. Para isso, entretanto, é necessário um certo rigor para estabelecer uma robusta base teórica que permita a esta música dialogar com o restante do mundo. Como nos lembra Agawu, demonstrando um grande senso de pragmatismo e realidade:

> Uma transcrição pós colonial, então, não é aquela que se aprisiona a um campo de discursividade ostensivamente 'africano' — uma 'transcrição afrocêntrica' se preferir — mas sim uma que insista em jogar na *premier league*, no campo hegemônico, no Norte. A ideologia da diferença deve ser substituída por uma ideologia da semelhança para que, de forma paradoxal, nós possamos ter uma melhor visão sobre as diferenças (AGAWU, 1995, p. 393).

Tal postura, parece, deve ser ampliada para a teoria musical como um todo, na busca por novas narrativas contra hegemônicas.

Referências

AGAWU, Kofi. The Invention of "African Rhythm". *Journal of the American Musicological Society.* Vol. 48, No.3. 380-395. Outono, 1995.

___. Structural Analysis or Cultural Analysis? Competing Perspectives on the "Standard Pattern" of West African Rhythm. *Journal of the American Musicological Society.*Vol. 59. No. 1. 1-46. 2006.

___. Contesting Difference. In: CLAYTON, Martin; HERBERT, Trevor; MIDDELTON, Richard. *The cultural studies of music.* Nova Iorque: Routledge, 2003, 227-237.

AROM, Simha. *African Polyphony and Polyrhythm*: Musical structure and methodology. 1.ED. Cambridge, UK: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. 1991

BOLÃO, Oscar. *Batuque é um privilégio*: A percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores. 1.ED. São Paulo,SP: Irmãos Vitale, 2010.

BRANDÃO, Ricardo Augusto de Lima. Dar corpo às idéias: Performance como processo de incorporação. *Orfeu*, Florianópolis, v.6, n.1, 2021.

CARDOSO, Ângelo Nonato. *A linguagem dos tambores.* Tese de doutorado em música/etnomusicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2006.

CARVALHO, José Alexandre. Infraestrutura e Superestrutura na rítmica da Música Popular. *Anais do SEFIM.* Porto Alegre, RS. Vol. 2, No. 2. 356-358. 2016

CLER, Jerôme. Commentary on "Measuring Aksak Rhythm and Synchronization in Transylvanian Village Music by Using Motion Capture". *Empirical Musicology Review.* Paris. Vol. 10, No. 4. 302-304. 2015.

COHEN, Sara. A hemiólia no estudo n2: Cordes à Vide, de György Liget. *Cadernos do Colóquio 2004-2005.* Rio de Janeiro. Vol.7, No. 1. 118-137. 2005.

COOK, Nicholas. *Beyond the score*: Music as performance. 1.ED. EUA: OUP, 2013.

FREITAS, Sérgio. A memória e o valor da síncope: da diferença do que ensinam os antigos e os modernos. *Per musi*. Belo Horizonte, MG. No. 22. 127-142. 2010.

NATTIEZ, Jean-Jacques, *O combate entre Cronos e Orfeu*: Ensaios de semiologia musical aplicada. Trad. Luiz Paulo Sampaio. 1.ED. São Paulo, SP: Via lettera Editora e Livraria, 2005

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente:* transformações no samba do Rio de Janeiro, 1917-1933. 1.ED. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar ED, 2001.

SMALL, Christopher. *Musicking*: The meanings of performing and listening. 1.ED. Hanover, NH: Wesleyan University Press, 1998.

TEMPERLEY, David. Meter and Grouping in African Music: A View from Music Theory. *Ethnomusicology*. Vol.44, No.1. 65-96. Inverno, 2000.

Sobre o autor

Mestrando em música pela UNICAMP e bacharel em bateria e percussão pela Universidade do Vale do Itajaí (2017). Em sua carreira artística participou de diversos grupos como, o Ateliê Contemporâneo da Escola Municipal de Música de São Paulo; também do Grupo de Percussão de Itajaí, grupo com o qual circulou por Santa Catarina através do prêmio Elisabete Anderle, e se apresentou no festival Floripa Tep nas Olimpíadas que ocorreu no Rio de Janeiro em 2016. Além disso, participou das gravações do disco *Ainda é Tempo* do pianista catarinense Giovanni Sagaz; e com o Orfeu trio, grupo instrumental que ajudou a formar, gravou o disco *Orfeu!*, que concorreu ao prêmio de melhor álbum instrumental no Prêmio da Música Catarinense de 2017.

Recebido em 18/02/2021

Aprovado em 02/08/2021

O PECADOR – PARA SAGRADA COMUNHÃO: RECONSTITUIÇÃO DA OBRA DE FLORÊNCIO JOSÉ FERREIRA COUTINHO

O PECADOR – PARA SAGRADA COMUNHÃO: RECONSTITUITION OF FLORÊNCIO JOSÉ FERREIRA COUTINHO´S WORK

Fernando Emboaba
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ferec_203@hotmail.com

Resumo

Como parte integrante e inerente à atividade musicológica, a recuperação e reconstituição de manuscritos é aquela que desperta grande fascínio ao pesquisador, fomentado pelo descobrimento de diversas perspectivas históricas e divulgação de um passado muitas vezes esquecido. Tendo isso em vista, nos voltamos para reconstituição e edição de um manuscrito do compositor Florêncio José Ferreira Coutinho – compositor em diversas irmandades atuando concomitantemente com atividade militar provinda do Regimento dos Dragões no último quartel do século XVIII e início do século XIX em Vila Rica, atual Ouro Preto (Estado de Minas Gerais) – pertencente ao acervo de partituras do Museu da Inconfidência no Anexo III – Casa do Pilar, denominado *O pecador – Para Sagrada Comunhão*. Em suma, neste recorte, pretendemos, por meio de uma metodologia exploratória e procedimento documental, remontar todo o processo de reconstituição do manuscrito, desde nosso primeiro contato com o documento até sua editoração e análise, pontuando as decisões musicológicas que enfrentamos até sua conclusão.

Palavras-Chave: Florêncio José Ferreira Coutinho; teoria musical; edição de partitura; musicologia; período colonial brasileiro.

Abstract

As an integral and inherent part of the musicological activity, the recovery and restoration of manuscripts is one that arouses great fascination for the researcher, fostered by the discovery of diferente historical perspectives and the dissemination of an often forgotten past. With that in mind, we turn into the reconstituition and editing of a Florêncio José Ferreira Coutinhos's manuscript — composer in several brotherhoods, acting concurrently with military activity originating from the Regimentos dos Dragões, in the last quarter of the 18th century and the beginning of the 19th century in Vila Rica — current Ouro Preto (State of Minas Gerais) — belonging to the score collection of the Museu da Inconfidência, Anexo III — Casa do Pilar, named *O pecador — Para sagrada Comunhão*. In short, through an exploratory researsh with documental procedures, this article intente to remount the entire reconstitution process of the manuscript, form our first contact with the document to its analysis and editing, punctuating the musicological decisions we faced until its conclusion.

Keywords: Florêncio José Ferreira Coutinho; music theory; editing score; musicology; brazilian colonial period.

Breve contextualização histórica

Florêncio José Ferreira Coutinho (Arraial do Inficionado, ca. 1749 – Vila Rica, 1819) exerceu funções de compositor, cantor (voz baixo) e instrumentista (trompista) em Vila Rica, atual Ouro Preto, durante a segunda metade do século XVIII e início do XIX. Atuou nas mais diversas instituições de Vila Rica: nos Dragões (tropa com soldo, regimento de cavalaria), onde exerceu as funções de timbaleiro e, depois, trombeteiro-mor; em arrematações junto ao Senado da Câmara, à Casa de Ópera, assim como nas mais diversas irmandades da comarca, com partido (*ensemble*) próprio. Sua importância histórica carrega uma singularidade essencial para nossa compreensão sobre a música e a sociedade mineira da época — além dos documentos remanescentes, foi levantado por Leoni (2007, p. 78) um registro histórico advindo de um processo judicial logo após sua morte, iniciado por João José de Araújo (1791 - 1862) contra as duas filhas de Coutinho, a saber: Francisca Romana Ferreira e Felisbina Josefa Ferreira (REZENDE, 1989, p. 516) requerendo, dentre outros bens, todo acervo musical de Ferreira Coutinho.

> Diz Micaela dos Anjos Gonçalves Lima, moradora nesta Vila, que tendo sido a suplicante convocada por Florêncio Ferreira Coutinho para tratá-lo nas suas enfermidades e educar-lhe duas filhas, que debaixo de seu poder tinha ainda que naturais de nome uma Francisca e outra Felisbina, aconteceu falecer o mesmo, ficando as ditas moças ainda de menor idade; e, como deixasse por seu testamento em um papel não aprovado a João José de Araújo, este tomou conta de parte dos seus bens, como eram as músicas, uma rabeca e o mais que o mesmo verá debaixo de juramento, o que, assim como o mais que existe consta da lista junta, mas ficando ele de fazer inventário não consta tê-lo feito até o presente, ao mesmo tempo que, além destes móveis, há nos reais cofres um dinheiro de soldos, tudo vem a suplicante manifestar a Vossa Senhoria para dar as providências necessárias. Da N. S. seja servida de firmar o que for servida (Inventário de Florêncio José Ferreira Coutinho. Museu da Inconfidência de Ouro Preto/ Arquivo da Casa do Pilar, Códice 54, Auto 644, 1º Ofício. F.2r. *apud* CASTAGNA, 2006, p. 11).

Por conta deste processo, o qual inclui nosso objeto de pesquisa — os documentos musicais (partes de uma obra) de Ferreira Coutinho, foi possível reconstituir, de forma quantitativa, seu acervo de produção musical, como levantado por Paulo Castagna: "[...]134 obras da lista de 1820 ampliaram-se para 153 na "*Lista geral*" de 1821. [...] (CASTAGNA, 2004, p. 20) sendo estas divididas em três seções: 1) "*Arias italianas*" 2) "*Músicas portuguesas*" 3) "*Grades por Florêncio José Ferreira Coutinho*". No entanto, ainda são poucos as partes musicais recuperadas e disponibilizadas por meio de edição digital. Para mais informações sobre suas obras, vide o artigo "Uma análise paleoarquivística da relação de obras do arquivo musical de Florêncio José Ferreira Coutinho" do autor Paulo Castagna (CASTANHA, 2006).

O Manuscrito

Nosso objeto de estudo é a obra *Hino O´pecador, p/ sagrada comunhão*, disponível no Museu da Inconfidência de Ouro Preto — Anexo III — Casa do Pilar (catálogo: FCLange 086). Isso, pois, esse manuscrito encontra-se em estado físico privilegiado com todas as partes musicais contidas na instrumentação descrita no catálogo. No entanto, mesmo com esse benefício, para evitar excesso de manuseio com o arquivo histórico, tiramos fotos de alta resolução — Dimensões 3456 x 5184; 24 bits; Câmera Canon EOS 60D; formato JPG; tamanho entre 6 a 7 MB — que nos auxiliou tanto no trabalho de reconstituição quanto na apresentação e divulgação do trabalho.

Na folha de rosto, constam as seguintes informações sobre a obra: a) "*Em 31 d Janr*º. *d 1844*" — a data do arquivo; b) "Para a Sagrada Comunhão" — sua designação; c) "*a 4 voz e VV.*os *viola oboés e baixo*" — sua instrumentação; d) "*Por Florencio J.*e *Ferr*a" — nome do compositor; e) "*Seu Dono Anacleto Nunes*" — o nome do copista. Apresentamos, na imagem a seguir, os dados anteriormente descritos:

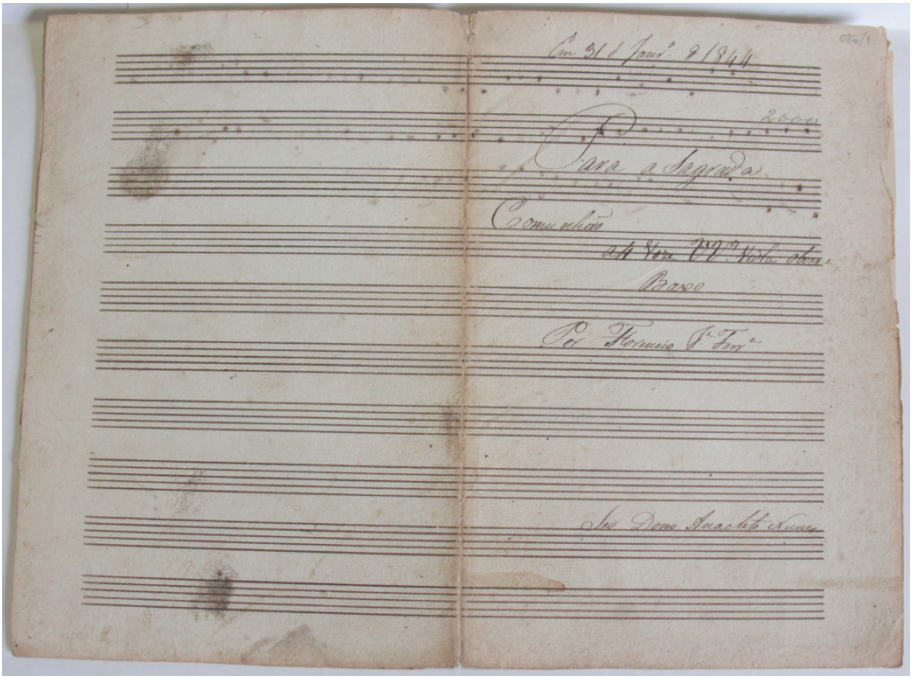


Figura 1: *Fotografia tirada do manuscrito da folha de rosto da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho catalogada no MIOP – Anexo III: Casa do Pilar.*

Em seguida, o catálogo dispõe de mais nove documentos, sendo esses as partes do: **1º)** Baixo (Instrumento); **2º)** Tiple (Soprano); **3º)** Alto (Contralto); **4º)** Tenor; **5º)** Baixo (voz); **6º)** Violino 1; **7º)** Violino 2; **8º)** Violeta (viola de arco); **9º)** Oboes 1º e 2º. Nota-se que nesses catálogos é comum conter apenas a parte dos instrumentos e não a grade, também chamada como a partitura.

A reconstituição da partitura

Nosso processo de reconstituição e edição das partes e da partitura contou com três grandes etapas, a saber: **1º)** a conferência das informações do manuscrito com seu conteúdo – processo pré-digitalização; **2º)** a identificação e resolução de rasura – processo durante a digitalização; **3º)** a reconstituição de trechos alterando

a notação do manuscrito buscando "correção" de possíveis erros estilísticos no manuscrito — processo pós-digitalização. Cada uma das etapas, brevemente descritas anteriormente, foram realizadas uma em seguida da outra, em que, cada uma pretendia resolver aspectos específicos possibilitando a continuidade da pesquisa, e assim alcançar a edição final da partitura para sua divulgação. Para fins didáticos, durante toda a apresentação das etapas, recortaremos as imagens dos manuscritos ou da edição final, e as readequando para facilitar a leitura das claves e das seções. Além disso, utilizaremos de retângulos para realçar algum aspecto da imagem editados no *software Inkscape* (The Inkscape Team, 2003) na versão 1.0.

Como princípio de nosso processo e com primeiro contato com o material musical, entendido como a primeira etapa, levantamos informações elementares da notação musical dando início à reconstituição das partes. Para tanto, para cada documento, apontamos as seguintes informações:

1º: Possui clave? Caso for verdadeiro, qual clave?;

2º: Possui Armadura de clave? Caso for verdadeiro, qual número de acidentes?;

3º: Possui fórmula de compasso? Caso for verdadeiro, qual é?;

4º: Possui Andamento? Caso for verdadeiro, qual é?;

5º: Possui dinâmicas?;

6º: Possui Articulações, Quais?;

7º: Quantos compassos, ao todo, a parte possui?

PARTES DISPONÍVEIS NO CATÁLOGO	INFORMAÇÕES ELEMENTARES						
	Clave	Armadura de Clave	Fórmula de Compasso	Andamento	Dinâmicas	Articulações	Número de Compassos
Baixo Instrumental	Sim; Fá	Sim; 4 bemóis	Sim; 3 por 4	Não consta	Não consta	Não consta	32
Voz Soprano	Sim; Dó de primeira linha	Sim; 4 bemóis	Sim; 3 por 4	Largo	Não consta	Sim, algumas ligaduras	32
Voz Contralto	Sim; Dó de terceira linha	Sim; 4 bemóis	Sim; 3 por 4	Largo	Não consta	Não consta	32
Voz Tenor	Sim; Dó de quarta linha	Sim; 4 bemóis	Sim; 3 por 4	Largo	Não consta	Sim, algumas ligaduras	32
Voz Baixo	Sim; Fá	Sim; 4 bemóis	Sim; 3 por 4	Largo	Não consta	Não consta	32
Violino 1	Sim; Sol	Sim; 4 bemóis	Sim; 3 por 4	Largo	Não consta	Sim, ligaduras e pontos	32
Violino 2	Sim; Sol	Sim; 4 bemóis	Sim; 3 por 4	Largo	Não consta	Sim, ligaduras e pontos	30
Viola	Sim; Dó de terceira linha	Sim; 4 bemóis	Sim; 3 por 4	Largo	Não consta	Sim, alguns pontos	32
Oboés 1 e 2	Sim; Sol	Sim; 4 bemóis	Sim; 3 por 4	Não consta	Não consta	Não consta	32

Tabela 1: *Dados cruzados entre as partes disponíveis no catálogo com as informações elementares.*

Exceto o tópico *Clave*, a tabela dispõe de três fatores que são contundentes, já que são idênticos em todas as partes, a saber: a *Fórmula de Compasso* em 3 por 4, a *Armadura de Clave* com 4 bemóis, e a falta de *Dinâmica*. O *Andamento*, mesmo não inserido nas partes do *Baixo instrumental* nem *Oboés*, manteremos *Largo*, e as *Articulações*, a princípio, manteremos as que estão escritas para depois verificarmos sua permanência na edição final após perpassar pela última análise — referente à terceira e última etapa do processo. Assim sendo, o primeiro problema encontrado para essa reconstituição inicial é o *Número de Compassos*, já que se apresenta 32 compassos em todas as partes, exceto a do *Violino 2*.

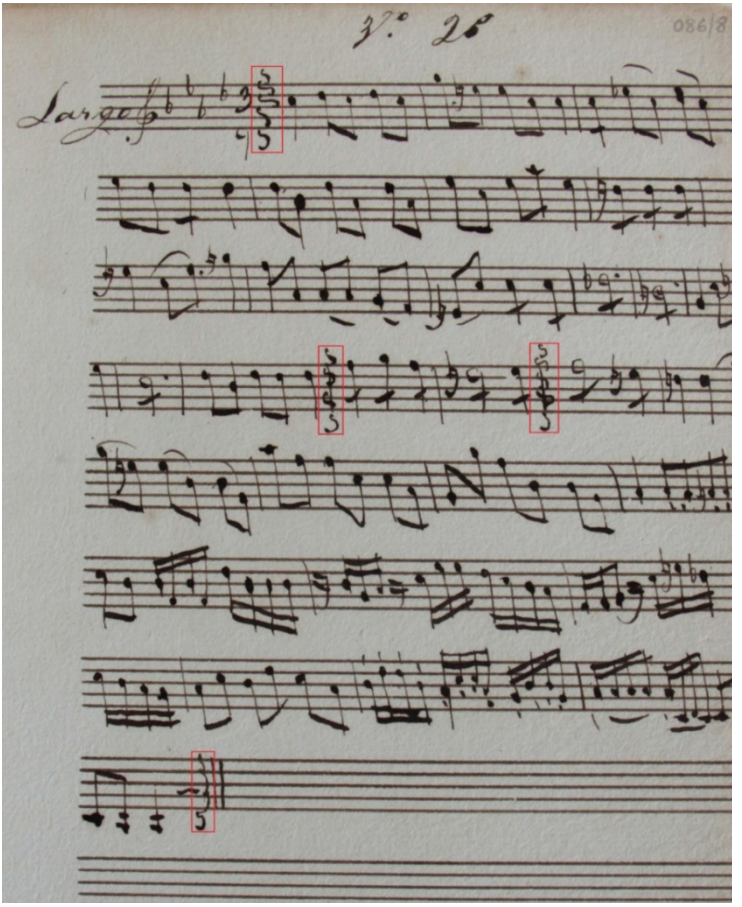


Figura 2: *Manuscrito da parte do violino II da obra O pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Na parte apresentada (*Figura 2*), inserimos retângulos ressaltando um símbolo que será nossa solução para o problema da falta de compassos, encontrados no primeiro e último compasso, bem como nas hastes entre os Compassos 15/ 16 e 17/ 18. Percebemos que este símbolo carrega similaridades na grafia, provavelmente caracterizando algum aspecto estrutural ligado aos compassos e não à uma articulação ou dinâmica:

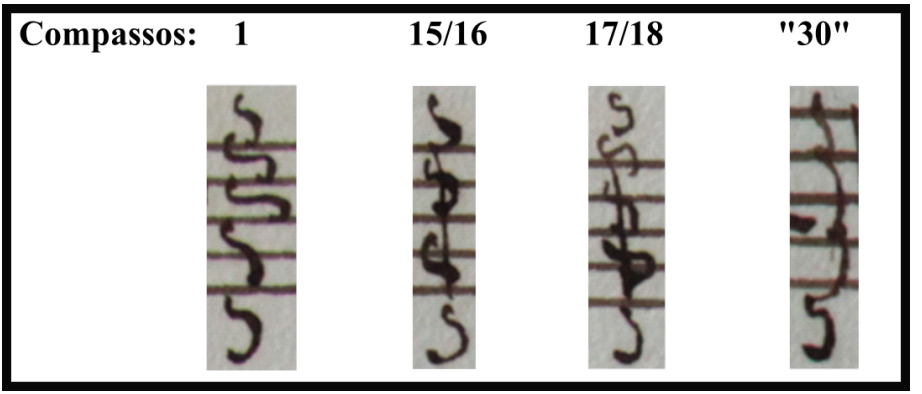


Figura 3: *Símbolos do manuscrito da parte do Violino II da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Inserimos um "30" na *Figura 3*, pois na parte, a princípio apresenta-se 30 compassos grafado, no entanto, veremos a seguir que a parte também carrega 32 compassos. Esta conclusão foi alcançada quando comparado a parte do *Violino 2* com a do *Violino 1* percebemos que em ambas apresentam os mesmos símbolos, só que na do *Violino I* ocorre no primeiro e último compasso apenas:

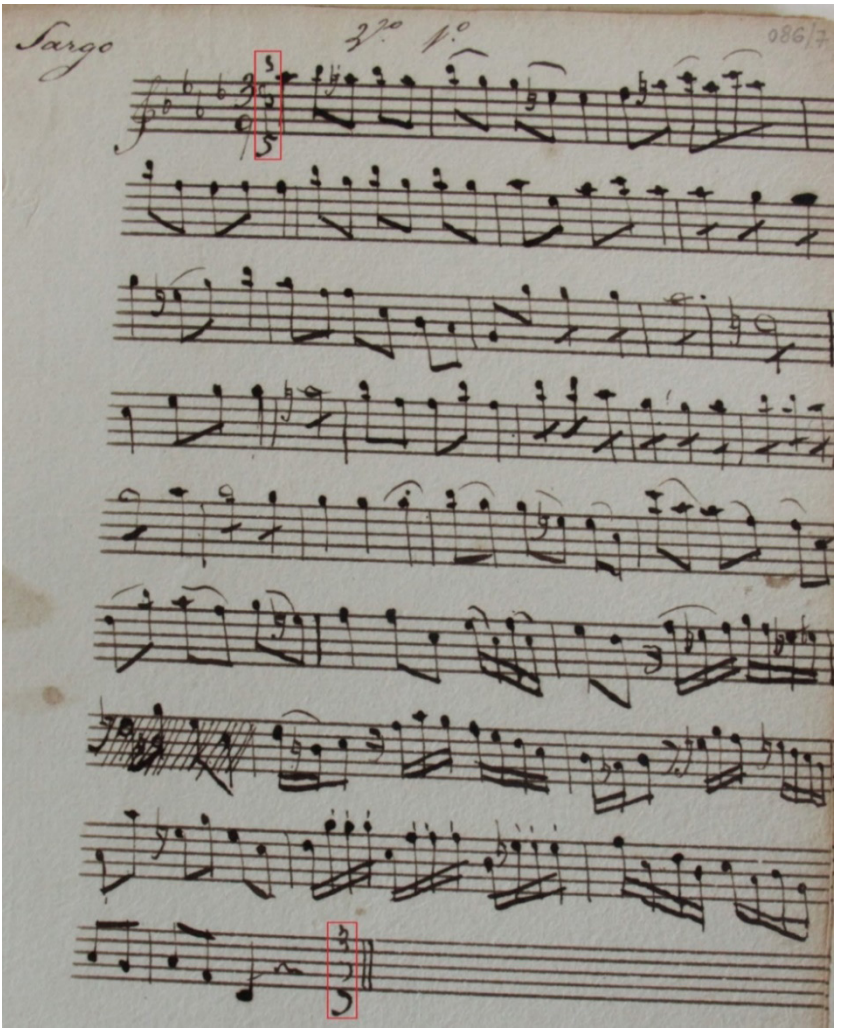


Figura 4: *Manuscrito da parte do violino I da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Na parte do *Violino I*, as notas dispostas nos compassos 16 e 17 são idênticos aos compassos seguintes, 18 e 19. Além disso, as partes com vozes (*Soprano, Contralto, Tenor e Baixo*) possuem três textos, sugerindo três execuções da obra com repetições. Por meio dessas duas observações, a repetição da parte do *Violino* I, bem como do coro por

meio do texto, possibilita-nos a entender que o referido símbolo é um *ritornelo* e que no caso do *Violino II* teríamos que incluir a reiteração das notas dos Compassos 16 e 17 nos Compassos 18 e 19 acrescentando mais 2 compassos no total da parte, tornando o que era 30 compassos, em 32 compassos, o que se equivale aos números de compassos de todas as partes. Posto isso, conseguimos levantar a grade da obra finalizando a primeira etapa e prosseguindo para a segunda etapa da reconstituição da obra.

Rasuras do Manuscrito

Antes de observarmos as relações entre harmonia e contraponto, pontuaremos algumas rasuras que nos deparamos no momento da cópia das partes para o *software* de edição de partituras — no nosso caso usamos o *software Sibelius* (Avid, 2014) versão 7.5.

A primeira questão realçada está disposta no Compasso 26 da parte do *Violino I*:

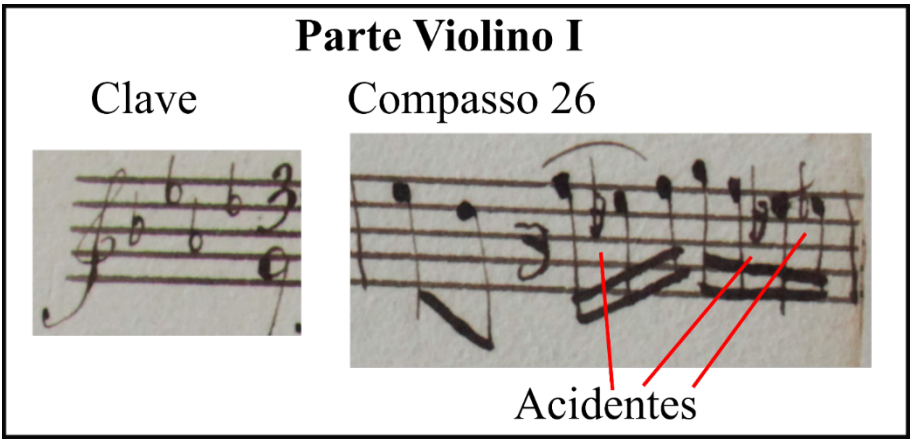


Figura 5: *Compasso 26 ampliado do manuscrito da parte do Violino I da obra O pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho com traços nos acidentes realçados.*

Essa passagem de graus conjuntos em semicolcheias consta três acidentes — alterações na nota Mi. No entanto, não conseguimos identificá-los com precisão, já que dois estão sobre a quarta linha do pentagrama e um está cortado. Para tanto, levantamos algumas questões periféricas para resolver esse impasse. As semicolcheias representam uma ornamentação em torno da nota Fá, pois é a nota na qual a melodia perpassa três vezes. Abaixo colocamos, separadamente, possíveis exemplos de ornamentação, coerentes com os acidentes do manuscrito, estabelecendo que a primeira nota Mi, nas semicolcheias, esteja com um bemol — as demais notas Mi, também em semicolcheias, teriam variações de acidentes, bemol, dobrado bemol e bequadro; assim como, estabelecendo que a primeira nota Mi, nas semicolcheias, esteja agora com um bequadro — as demais notas Mi, também em semicolcheias, terão variações de acidentes, bemol, dobrado bemol e bequadro; o mesmo padrão de teste com o sustenido na primeira nota Mi não vem ao caso já que nenhum dos acidentes da seção se assemelham com o símbolo do sustenido, ademais, na obra como um todo não tem sequer um sustenido notado:

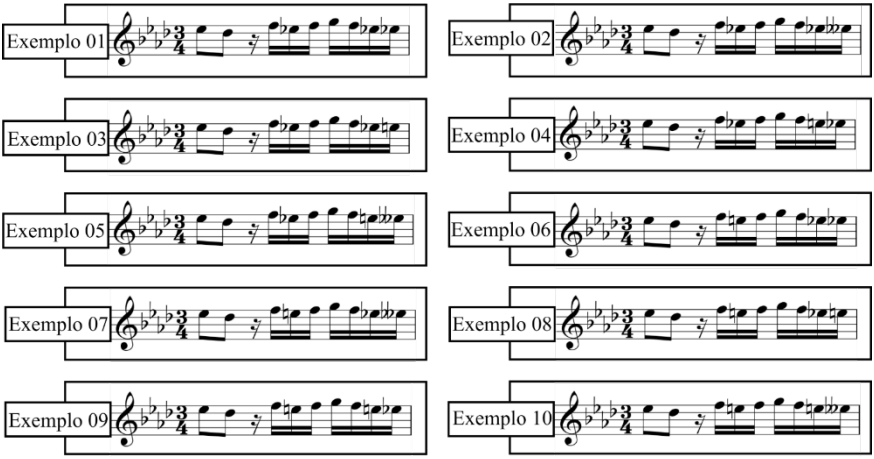


Tabela 2: *Exemplos de ornamentações possíveis do compasso 26 da parte do Violino I da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Definimos dois desfechos para resolução desta passagem, a primeira se pautando na lógica da notação musical e a segunda se pautando na grafia do copista identificando cada elemento separadamente.

Para a primeira resolução selecionamos o *Exemplo 7* da *Tabela 2* como o mais adequado dentre os demais exemplos. Isso pois, no compasso anterior não temos alteração da nota Mi (na armadura de clave a nota Mi é bemol) e com isso entendemos que o primeiro acidente é um bequadro, modificando a nota Mi bemol para mi natural; já o segundo acidente seria um bemol, voltando a nota Mi para posição relativa à armadura de clave; e por fim, a nota Mi dobrado bemol culminando em uma passagem cromática dentre todo trecho alcançando a nota Ré bemol no compasso seguinte, como mostrado na figura a seguir:

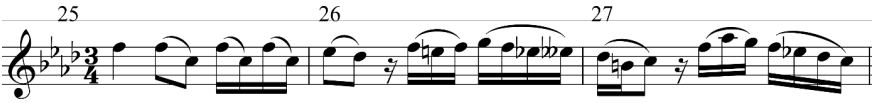


Figura 6: *Primero desfecho da passagem dos Compassos 25, 26 e 27 da grade, por nos transcrita, da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Para segunda resolução, observando a caligrafia do copista, chegamos a outra resolução, a saber, a do *exemplo 9* da *Tabela 2*. Para tanto, demonstraremos uma tabela com todos os acidentes presentes na parte do *Violino I*, por ordem de aparecimento, para então compararmos os símbolos de bequadro e bemol, e assim, chegarmos na tal resolução.

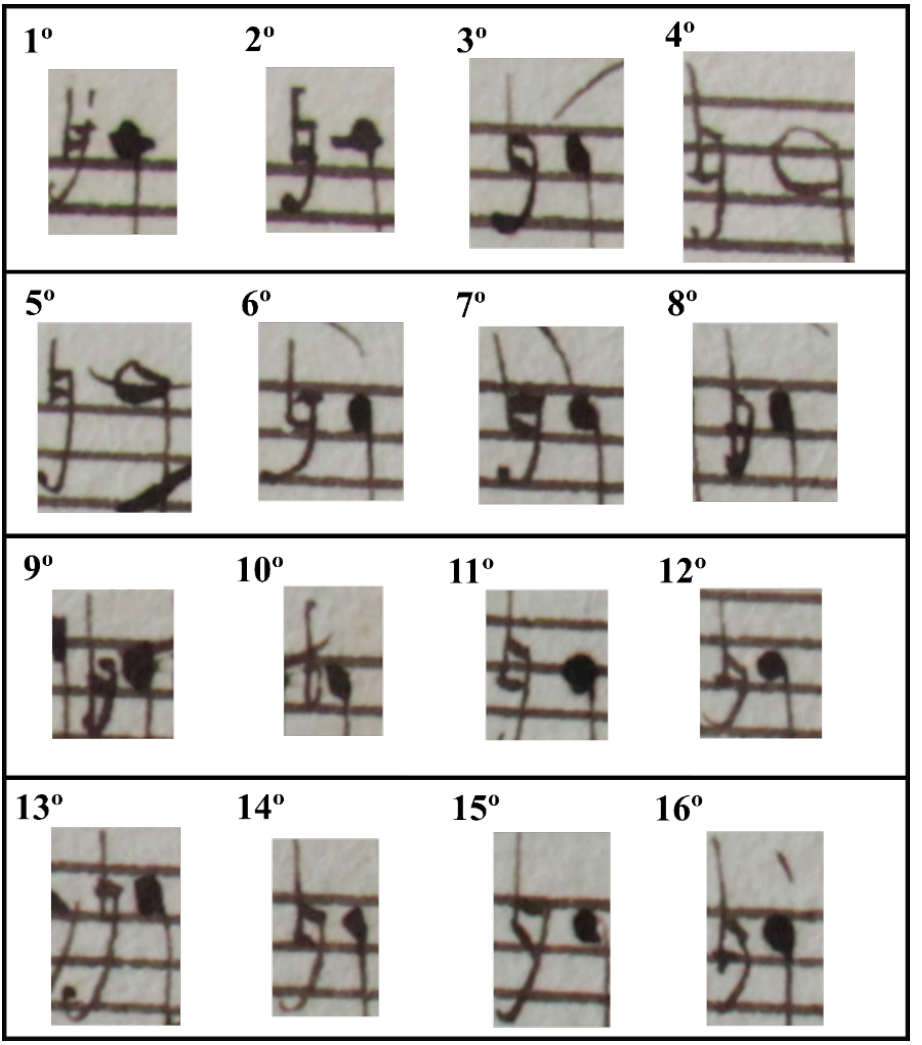


Tabela 3: *16 acidentes retirados da parte do Violino I da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Os elementos 1 ao 16 se enquadram no acidente bequadro, sendo notas Ré para os números 4 e 11; Mi para 3, 6, 7, 13, 14, 15, 16; e Lá para 1, 2, 5, 12. No entanto, os acidentes dos números 8, 9, 10 assemelham-se com um bemol, não obstante, para 8 e 9 está subscrito sobre a quarta linha, abaixo da nota Mi, e para o número 10

temos um traço que corta o acidente. Observemos de perto esse caso fragmentando a caligrafia do autor para encontrar as rasuras e assim definir os acidentes escritos pelo copista.

Se ampliarmos o número 2 da *Tabela 3*, observaremos que o acidente ao lado da nota Lá (Exemplo número 2), classificado como bequadro, carrega uma curva na parte inferior, isso se repete em todos os bequadros da peça, contudo, cada qual variando entre uma curva mais grossa ou mais fina.

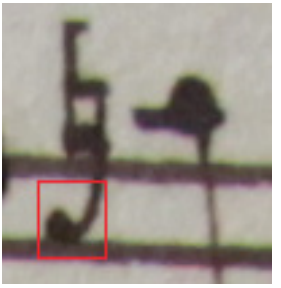


Figura 7: *Nota Lá natural do Compasso 16 ampliado do manuscrito da parte do Violino I da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho*

No entanto, em outros casos de bequadros nas partes dos manuscritos, notamos que a haste esquerda, estende-se na linha do lado esquerdo quadrado, característico no símbolo de bequadro, como visto no Compasso 7 da parte do Violino II:

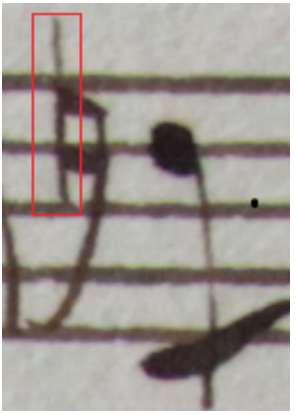


Figura 8: *Nota Ré natural do Compasso 7 ampliado do manuscrito da parte do Violino II da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

No caso a ser resolvido apresentado na *figura 5*, ou número 8 da *Tabela 3*, entendemos que esta haste da figura anteriormente apresentada (*figura 8*) uniu-se com a curva inferior (demonstrada na *figura 7*) do símbolo do bequadro, tornando-se ambíguo sua identificação (*figura 9*). Portanto, concluímos que, pela grafia, este acidente é um bequadro.

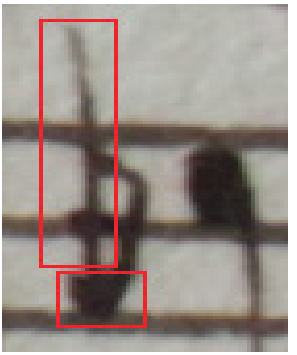


Figura 9: *Nota Mi natural do Compasso 26 ampliado do manuscrito da parte do Violino I da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

O segundo acidente da *Figura 5* que se encontra como número 9 da *Tabela 3*, apresentou os mesmos problemas do primeiro acidente anteriormente discutido, mas com o acréscimo de uma rasura diversa das apresentadas nas *Figuras 7* e *8*, para dificultar ainda mais a interpretação do acidente na nota. Essa nova rasura se dá no quadrado incompleto no símbolo do bequadro (*Figura* 10) ocorrente também na parte do Violino II.

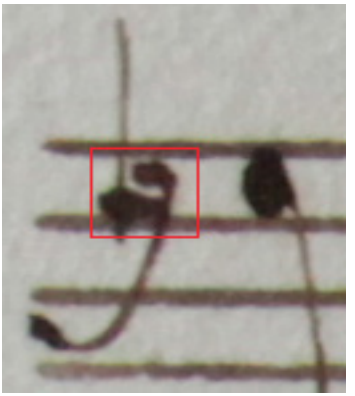


Figura 10: *Nota Mi natural do Compasso 8, ampliado do manuscrito da parte do violino II da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Como observado na *figura 10*, a linha horizontal superior do quadrado não encosta na haste vertical localizada na esquerda. Com isso, resolvemos a identificação do segundo acidente da figura 5 separando as três grafias possíveis para o símbolo do bequadro: a curva na parte inferior; a haste estendida na esquerda; e o quadrado incompleto (Figura 11).

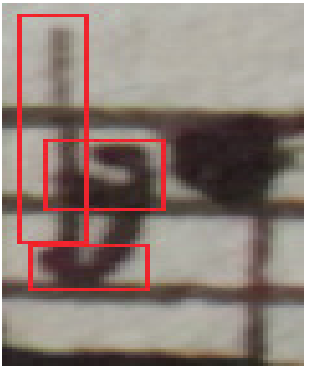


Figura 11: *Nota Mi natural do Compasso 26, ampliado do manuscrito da parte do violino I da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Assim, os dois primeiros acidentes das notas musicais a partir do problema levantado na *Figura* 5 (Compasso 26 da parte do Violino I) são acidentes bequadro na nota Mi. Essa reincidência de bequadros no mesmo compasso se encontra em outros compassos, não sendo um problema de regra para o copista da obra, como observado no Compasso 28 da parte do Violino I.

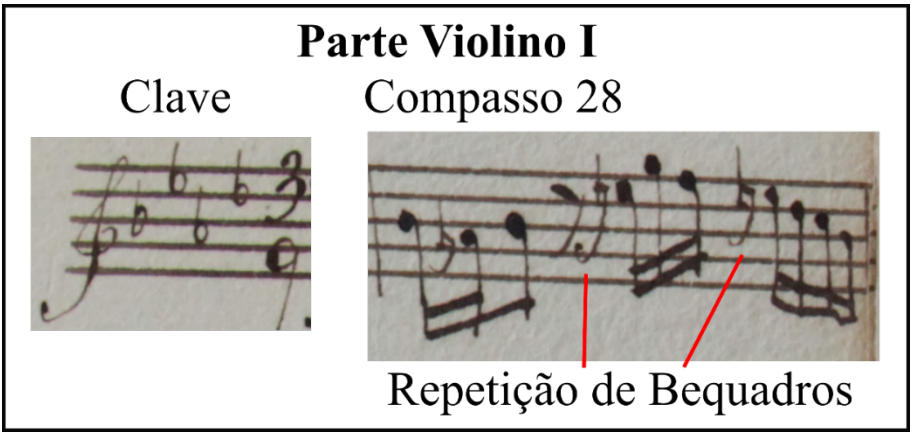


Figura 12: *Compasso 28 ampliado do manuscrito da parte do Violino I da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

O último acidente apresentado na *Figura 5*, ou número 10 da *Tabela 3*, diferencia-se dos exemplos discorridos anteriormente, pois está alinhado com a nota Mi no quarto espaço do pentagrama, apresentando uma rasura diferenciada das demais. Aparentemente o acidente em questão é um bemol com um traço cortando sua haste. Entretanto atentamos que esse traço não provém do símbolo bemol e sim da cabeça da semicolcheia Mi natural, anterior ao acidente, como realçado no retângulo da figura seguinte:

Figura 13: *Nota Mi bemol do Compasso 26, ampliado do manuscrito da parte do violino I da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Esse tipo de rasura ocorre com mais nítidez na parte do baixo contínuo (baixo instrumental):

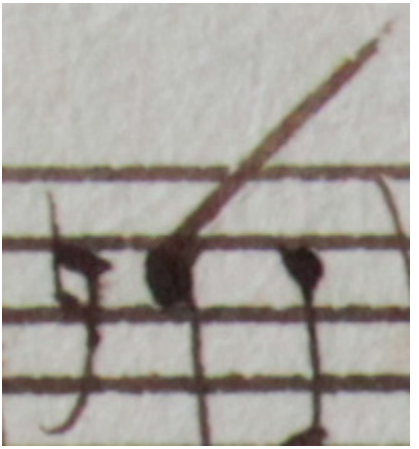


Figura 14: *Nota Mi natural do Compasso 28 ampliado do manuscrito da parte do baixo continuo (Clave de Fá) da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Como visto, nesse exemplo da *figura 14*, a rasura provém da cabeça da nota. Portanto, constatamos que a última nota da *figura 5* é um Mi bemol, pois, o traço que corta a haste no acidente bemol

é meramente uma rasura provinda da cabeça da nota anterior não pertencendo ao símbolo.

Posto isto, como segundo desfecho optamos pelo *exemplo 9* da *Tabela 2,* onde: o primeiro Mi das semicolcheias é bequadro, o segundo Mi também e o terceiro Mi é bemol como demonstrado a seguir, no Compasso 26, dentro do contexto da obra.

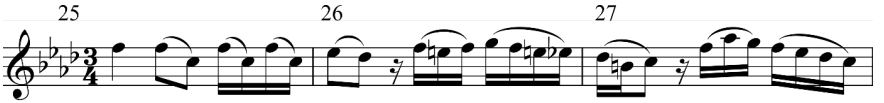


Figura 15: *Segundo desfecho da passagem dos Compassos 25, 26 e 27 da grade, por nos transcrita, da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Por fim, contemplamos duas soluções para a mesma passagem apresentadas nas *Figuras 6* e *15*, ambas possíveis no contexto harmônico e contrapontístico, já que seguem os critérios de ornamentação e perpassam pela nota Fá. Todavia, para sermos mais fiéis à cópia, optamos pela segunda alternativa (*Figura 15*) já que, em termos de grafia, é a conclusão mais coerente dentre as duas.

Resolvido a questão do Compasso 26 do Violino I, ainda pensando em rasuras, esbarramos em questões recorrentes em todas as partes, a confusão entre a nota no espaço e a nota na linha suplementar. Como um dos exemplos mais nítidos dessa questão, apresentamos um caso retirado da parte dos oboés:

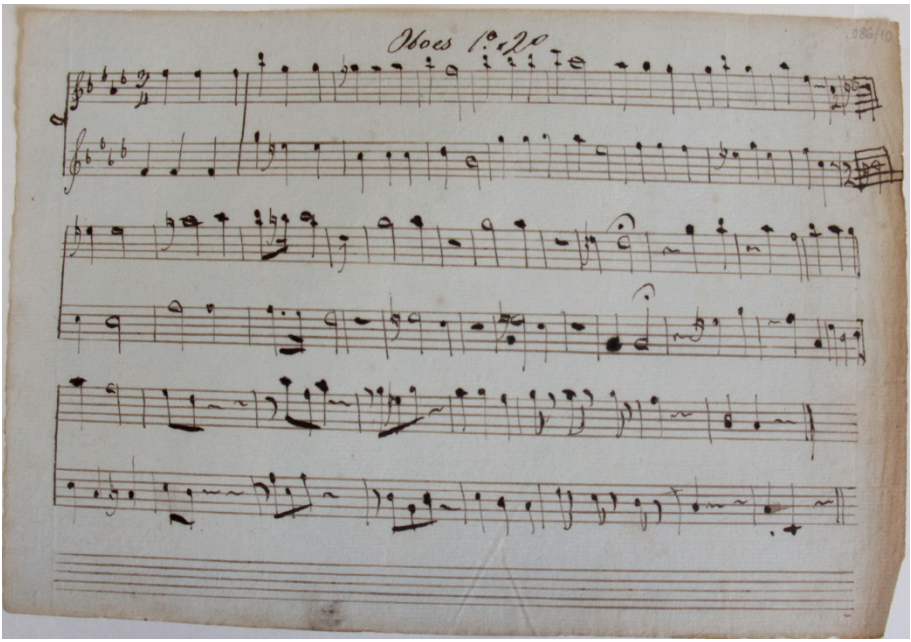


Figura 16: *Manuscrito da parte dos oboés da obra O pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Na figura anterior (*Figura 16*), em diversos compassos, notamos uma ambiguidade na escrita entre as notas: Sol (espaço acima da quinta linha) e Lá (primeira linha suplementar superior). Nesse caso, como nas outras partes desta obra, se fez necessário três frentes para resolvermos esses problemas: **a)** o *Zoom* (Aproximação da imagem semelhante à uma lupa) para atentar aos mínimos detalhes e; **b)** a análise harmônica da peça para verificarmos se as notas são coerentes com o contexto harmônico, **c)** a orquestração da obra visando o número de dobras (quando os instrumentos executam a mesma linha melódica em uníssono ou oitavas) de instrumentos. Elegemos apenas um dentre os diversos casos onde ocorreu a confusão entre a nota da primeira linha suplementar e o espaço acima da quinta linha. Isso para atender às limitações de um artigo científico já que o mesmo processo engendrou todos os outros resultados similares alcançados. Quando olhamos o Compasso 3 das partes dos oboés (*Figura 16*), poderíamos confundir as notas do terceiro compasso do Oboé a nota Sol em semicolcheia

(com um bequadro). No entanto, quando aplicamos um *Zoom* de, pelo menos 300%, percebemos que as três notas (semínimas) carregam um leve traço horizontal que se funde com a cabeça da semínima passando de uma nota Sol do primeiro espaço suplementar superior para a nota Lá bequadro da primeira linha suplementar superior.

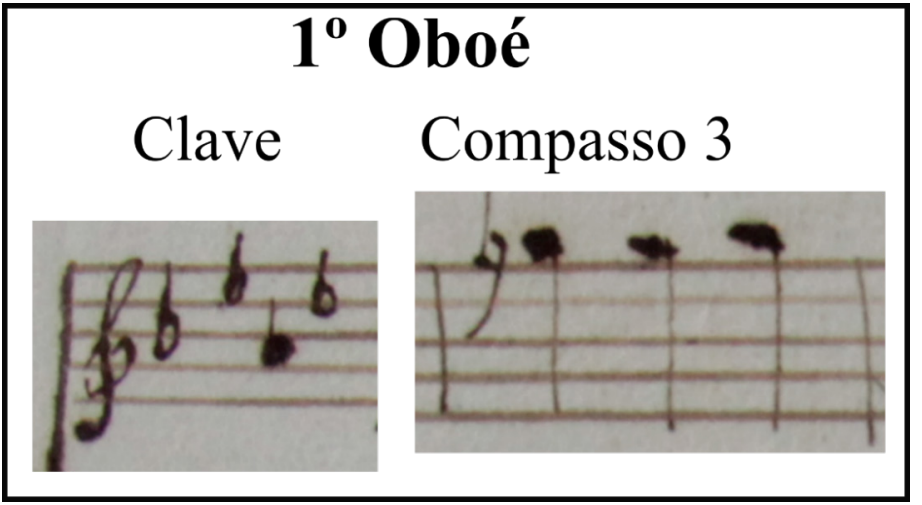


Figura 17: *Compasso 3 ampliado do manuscrito da parte dos oboés (Clave de Sol) da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Para nos certificarmos disso, e como próximo passo, observaremos sob a perspectiva da harmonia. Primeiro, com a peça na tonalidade de Fá menor (quatro bemóis, Si, Mi, Lá, Ré) o sinal de bequadro só é coerente quando alterar as notas da armadura de clave, que neste contexto harmônico seria a nota Lá, isso, pois, a nota Sol já se encontra natural, sem a necessidade do acidente ocorrente para mudar sua altura. Além disso, a perspectiva vertical do Compasso 3 da peça foi por nós analisada como um acorde de Fá maior com sétima menor — cuja função é Dominante da Subdominante com sétima. Por fim, para refirmarmos que a cópia manuscrita indica a nota Lá natural e não Sol, examinamos as linhas melódicas que dobram ou perpassam pela nota Lá natural, realçado na figura a seguir (*Figura 18*).

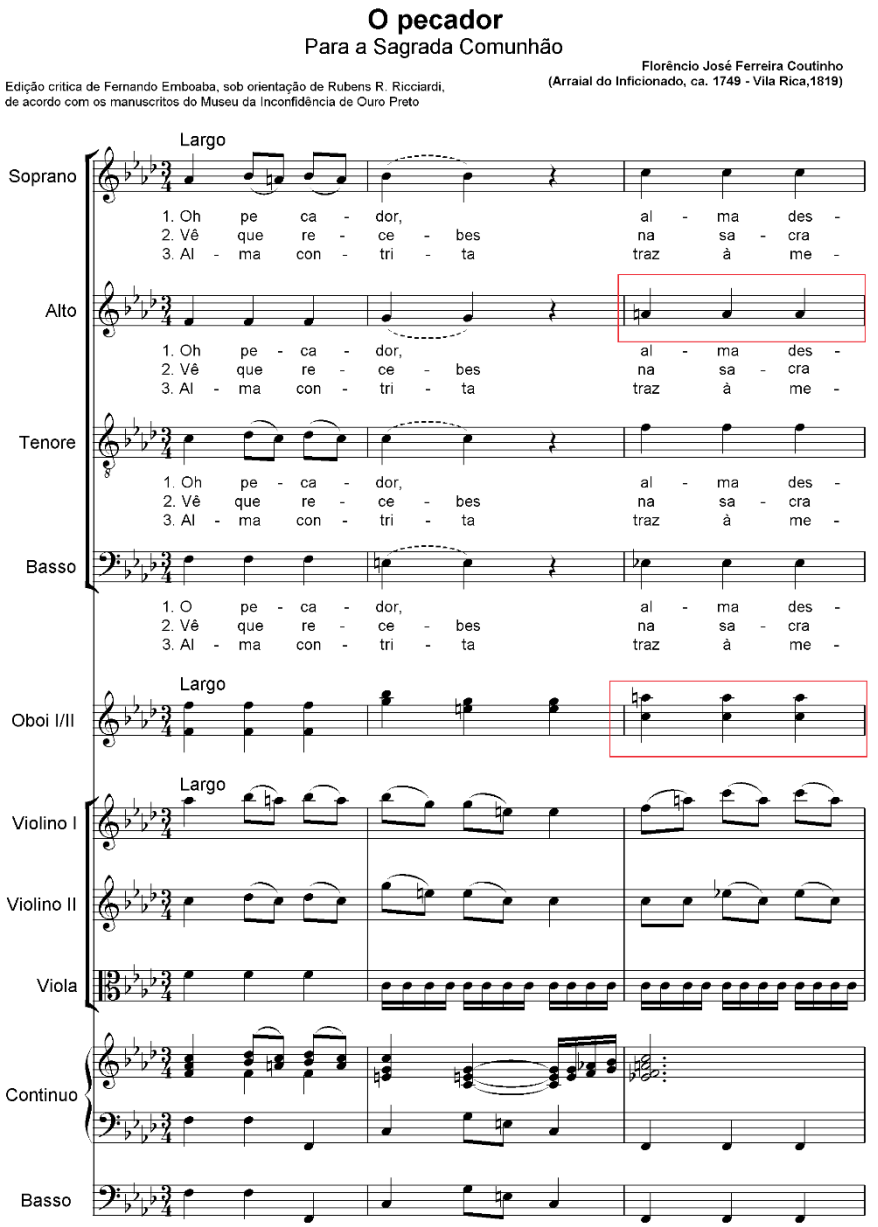


Figura 18: *Página 1 da edição crítica da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

No Compasso 3 não consta nenhuma nota Sol natural, além disso, a nota Lá natural (bequadro) está na voz do Contralto uma oitava abaixo, bem como perpassa no arpejo executado pelo Violino I, o qual toca no referido compasso, a tríade do acorde de Fá Maior (Fá, Lá, Dó – todos naturais). Durante toda a obra, os oboés dobram as linhas melódicas das vozes (poucas vezes a voz do Baixo, com preferência nas demais vozes: Tenor, Contralto ou Soprano).

Até então, reconstituímos a partitura com a adequação dos compassos para o Violino II e resolvemos as rasuras, notas de ornamentação no Violino I e diversas notas com grafia ambígua, normalmente entre o primeiro espaço suplementar superior e a primeira linha suplementar superior. Após isso, seguindo para terceira e última etapa de nosso recorte, iniciamos a reconstituição da edição paralela às análises harmônica e estrutural – Harmonia Funcional de Hugo Riemann (1891) (Modelo cuja terminologia analisa os acordes Tônica, Subdominante, e Dominante, bem como suas paralelas, traduzido também como relativa), e análise estrutural com base em Schoenberg (2001) e William Caplin (1998).

Análise Harmônica e Estrutural para reconstituição das partes

Nossa pretensão nesta etapa é, por meio da análise harmônica e estrutural, levantar questões incoerentes na obra dentro do contexto histórico na qual se situa (análise estilística), para então sugerirmos uma correção, que será levada para edição musical final da obra. Para tanto, dividiremos esta seção em momentos de reconstituição numerados e explicados individualmente.

1ª Reconstituição

Nossa primeira alteração do manuscrito se situa no Compasso 16 no qual todas as vozes fazem um gesto melódico que se repete, no entanto, a parte do Soprano não acompanha essa repetição, como visto em nossa análise harmônica apresentada por meio dos recortes nos manuscritos:

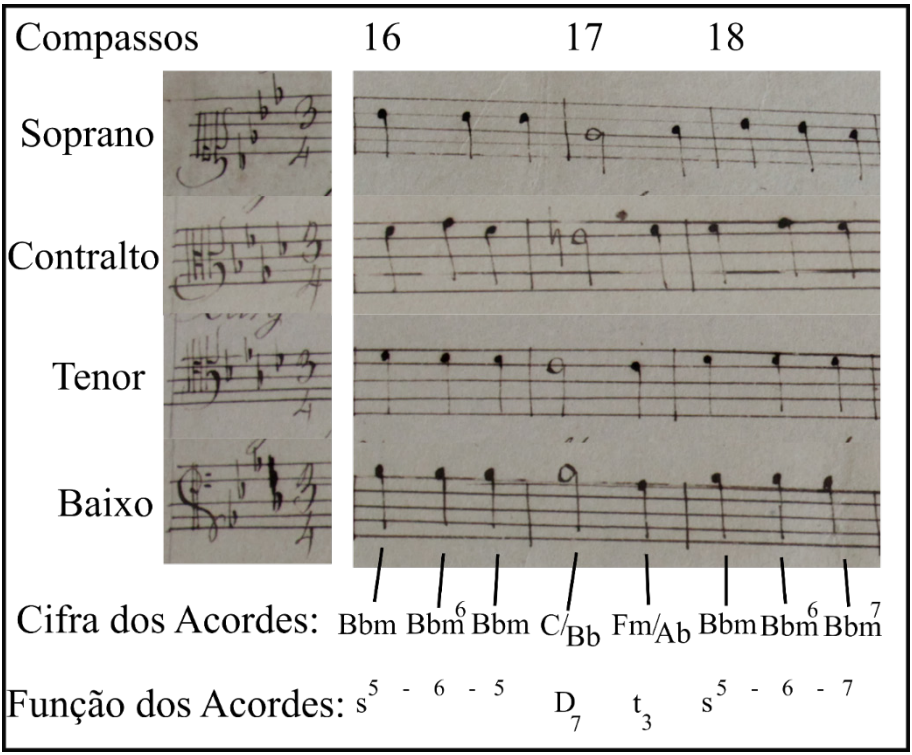


Figura 19: *Compassos 16, 17 e 18 ampliado do manuscrito da parte das vozes (Soprano, Contralto Tenor e Baixo) com suas referidas claves, da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho*

O contexto harmônico do trecho resulta em um acorde de Si bemol menor, no primeiro tempo, Subdominante da tônica (Fá menor), sendo a nota Si bemol a fundamental, e a nota Lá bemol a sétima. Por meio de uma perspectiva harmônica, então, a disposição das notas não configura um erro, ainda assim, se observamos a fraseologia e orquestração, notamos certa incoerência. Nossa hipótese aponta que, neste trecho, no Compasso 16 (primeiro compasso apresentado na figura 20) a última semínima da parte do Soprano é um Lá bemol, como apresentado no Compasso 18, e não um Si bemol. Isso, pois, entre os Compassos 16 e 17, são repetidas exatamente as mesmas estruturas nos

trechos 18 e 19. Como vimos nas partes do coro, a voz do Soprano é a única que não repete exatamente a mesma sequência de notas. Dito isso, é comum na orquestração desta obra, o Violino I oitavar a voz do Soprano reforçando as notas agudas da textura coral.

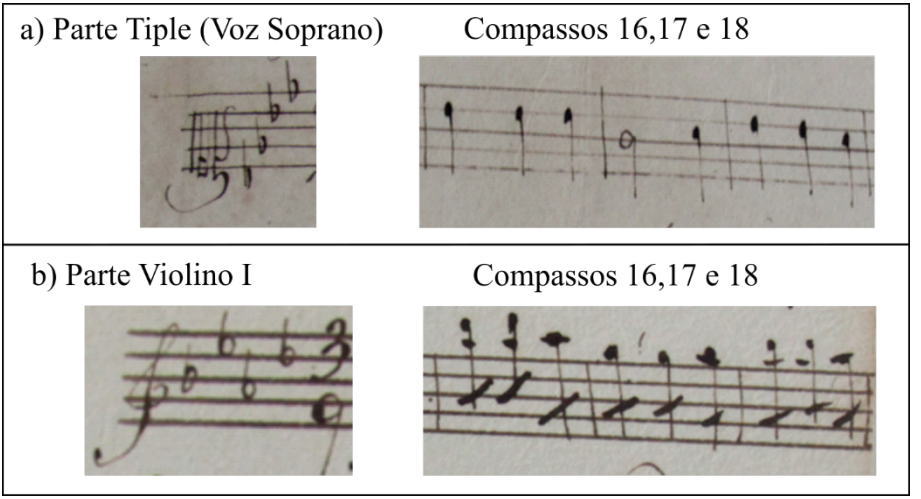


Figura 20: *Compassos 16,17 e 18 ampliado do manuscrito da parte tiple (Clave de Dó de primeira linha) e da parte do Violino I (Clave de Sol) da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

No Compasso 16, referenciado no primeiro compasso da *Figura 20*, o Soprano executa a nota Si bemol nos três tempos, em semínimas, já o Violino I executa a nota Si apenas nos dois primeiros tempos em colcheias passando para La bemol no último tempo. Esse é outro indício que fortalece nossa hipótese de alterar a última nota da voz do Soprano de Si bemol para Lá bemol.

2ª Reconstituição

O segundo processo apresentado está na voz do tenor. Nele encontramos um equívoco no acorde que precede a fermata no Compasso 21.

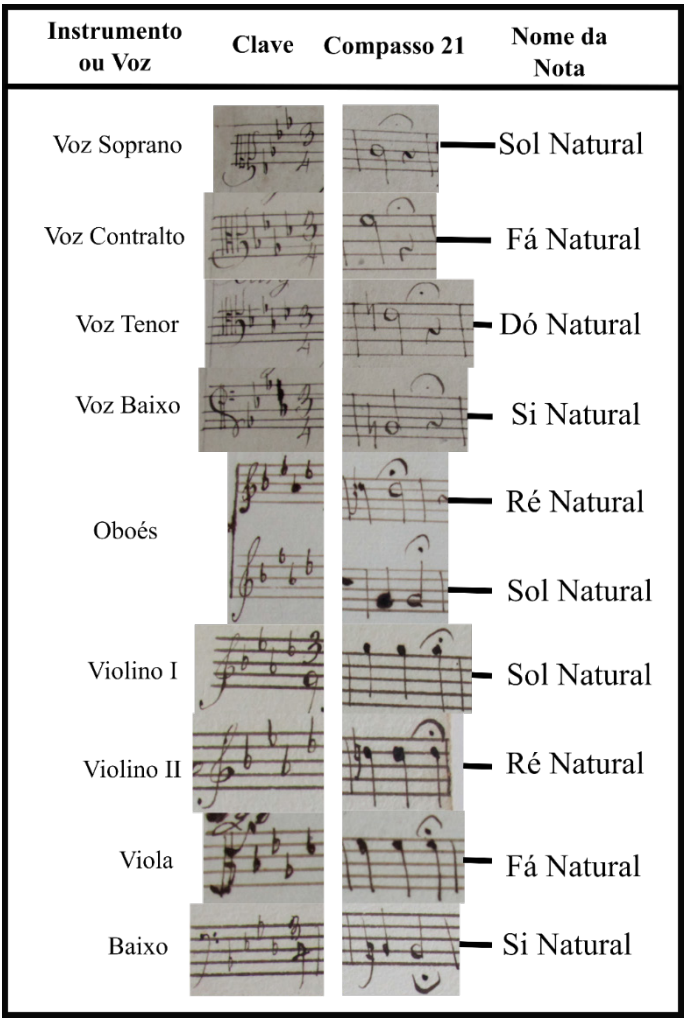


Figura 21: *Compasso 21 recortado de todas as partes do manuscrito da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho*

O acorde em questão (apresentado na *Figura 21*) carrega função harmônica de Dominante da Dominante com sétima (Sol maior com sétima) e terça no baixo, a nota executada pelo tenor é um Dó natural. Essa nota, por sua vez, não se encaixa dentro da estrutura e função do acorde, pois em um acorde de Dominante, não usamos a

sensível e sua suposta resolução ao mesmo tempo, ou seja, a nota Dó Natural, quarta justa da fundamental da função do acorde, Sol Natural, não é coerente com o contexto. Para resolvermos esta questão optamos por mudar a nota do tenor para Ré natural, quinta justa do acorde da Dominante da Dominante (Sol maior), já que, verificando nas partes do coro — a terça na voz do baixo (Si natural), a sétima no contralto (Fá natural), a fundamental no soprano (Sol natural) — a única nota ausente é a Ré natural, quinta do acorde de Sol Maior, presente nos instrumentos Violino II e Primeiro Oboé.

3ª Reconstituição

A terceira reconstituição emerge da parte dos oboés, cuja nota equivocada se encontra no pentagrama do segundo oboé, no Compasso 24, como realçado com um retângulo na figura a seguir:

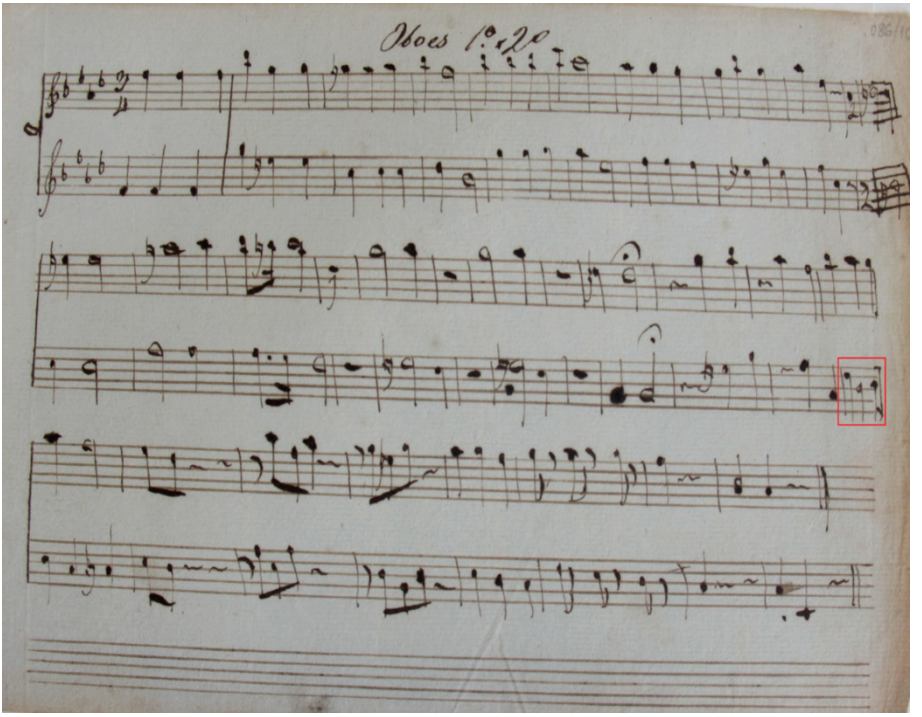


Figura 22: *Manuscrito da parte dos oboés da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho com o compasso 24 realçado por um retângulo.*

O compasso realçado carrega um *tutti* (compasso em que todos, instrumentos e vozes, tocam) sendo que o segundo oboé executa a oitava justa acima da voz do tenor e da viola nas duas primeiras semínimas, alcançando a sétima do acorde de Dominante (Dó maior), a nota Si bemol, através de um movimento de terça menor descendente.

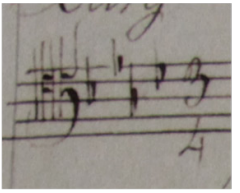
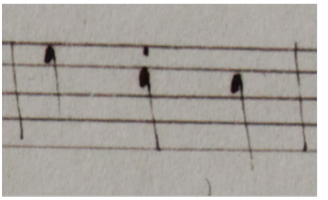
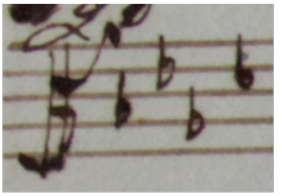
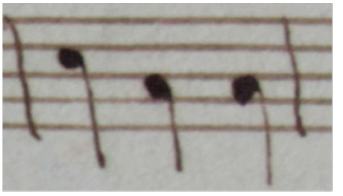
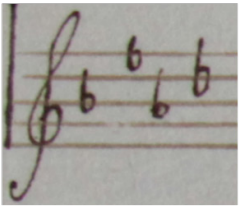
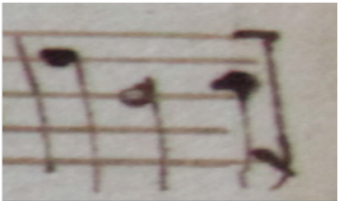
Instumento ou Voz	**Clave**	**Notas**
Tenor		Réb - Sib - Sib 
Viola		Réb - Sib - Sib 
2º Oboé		Réb - Sib - **Dó** 

Figura 23: *Compasso 24 recortado das da Voz Tenor, Viola e 2º Oboé, pertencente ao grupo de manuscrito da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho*

Na última nota, o segundo oboé se diferencia do tenor executando a fundamental do acorde de Dominante (Dó maior), a nota Dó. Esta nota está correta se analisarmos harmonicamente o trecho, mas pela ótica orquestral, ela não condiz com a disposição do acorde, pois esta, na qual referimo-nos, interage com um acorde de retardo na Dominante (Dó maior), cuja formação consiste em manter a nota fundamental nos baixos e utilizar dissonâncias de retardos e notas de passagem nas regiões média e aguda. A correção coerente que optamos, consistiu em modificar a parte do oboé dobrando-a com a parte da viola e com a parte do tenor – mas tendo em vista que necessitamos não apenas corrigir notas que julgamos erradas, mas prever resoluções plausíveis para o contraponto vigente na época e em comparação com outros compositores conterrâneos – alterando o contraponto para que não haja saltos para dissonância entre os acordes de Subdominante e Dominante, referente ao primeiro e segundo tempo do Compasso 24, modificando a melodia do tenor, viola e oboé para uma escala descendente, nota Ré bemol no primeiro tempo, Dó natural no segundo e Si bemol no terceiro, resolvendo o salto para dissonância escrito pelo copista, bem como corroborando com o gesto escalar descendente proposto nas demais vozes agudas, soprano e contralto (Alto).

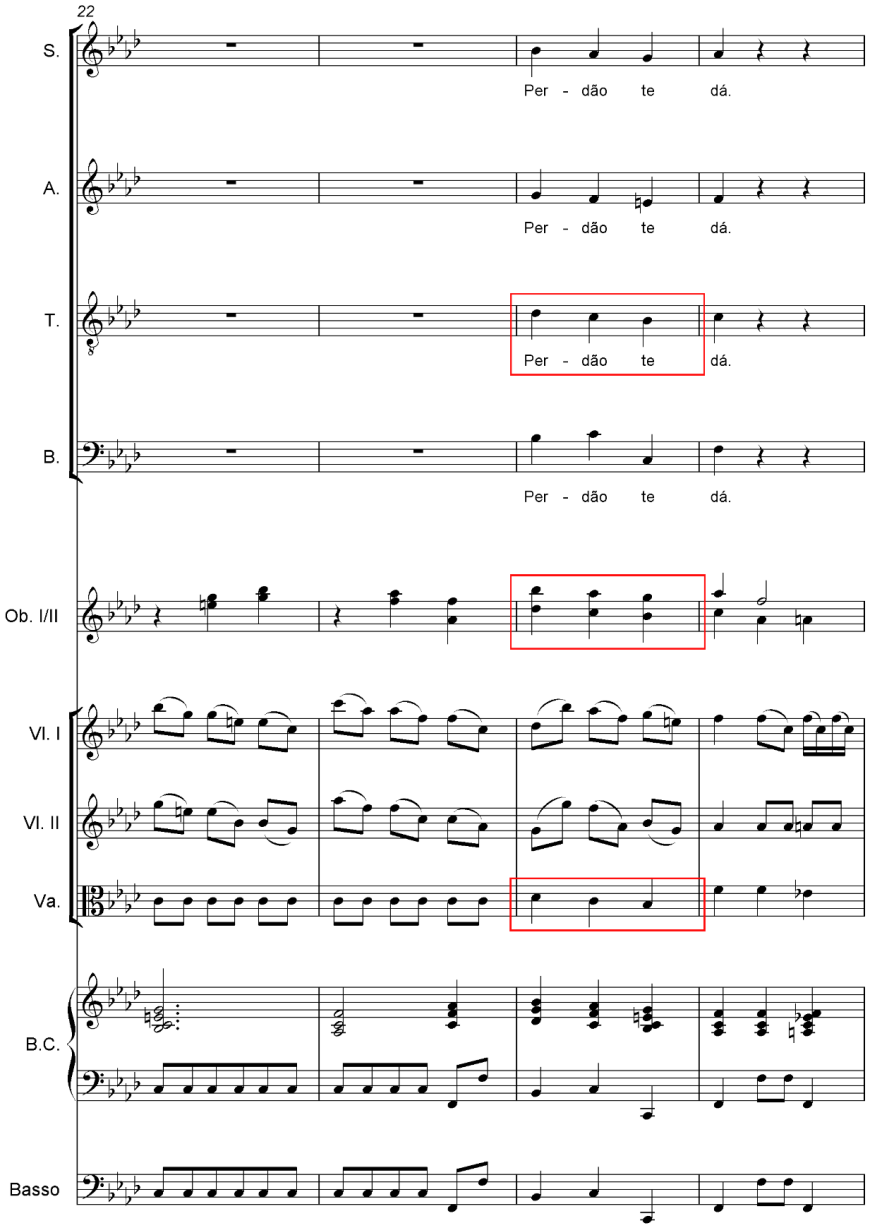


Figura 24: *Página 8 da edição crítica da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Com isto foi necessário modificar a parte do Violino II retirando a sétima do acorde de Dominante do segundo tempo do Compasso 24 deixando-a apenas para o último tempo do mesmo compasso.

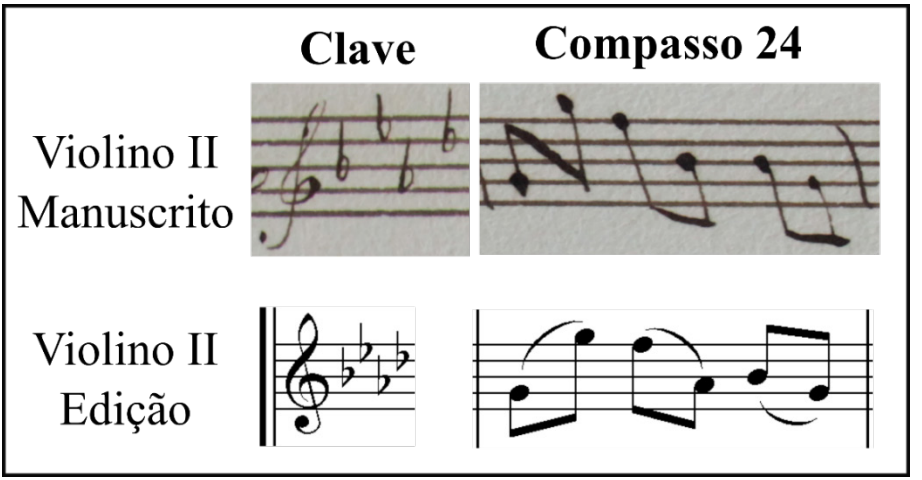


Figura 25: *Compasso 24 recortado da parte do Violino II Manuscrito e Edição Final da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho*

Portanto na edição final modificamos estas notas para trocando a disposição do acorde, bem como no contraponto evitando saltos para dissonância na alternância dos acordes do Compasso 24.

4ª Reconstituição

Para 4ª reconstituição, levantamos dois erros seguidos na parte do Violino II, respectivamente Compassos 4 e 5. No Compasso 4 alteramos a nota Mi bemol localizada no início do compasso. Isso porque a resultante harmônica do compasso é um Si bemol menor (Subdominante menor), sendo a nota Mi bemol a quarta justa desse acorde, dissonância em ralação à terça e a quinta, descaracterizando a função de Subdominante:

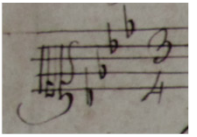
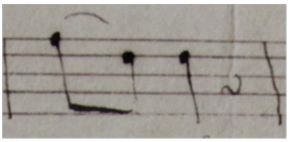
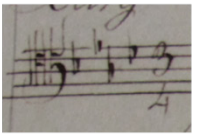
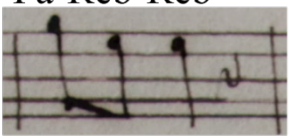
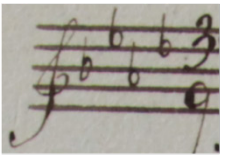
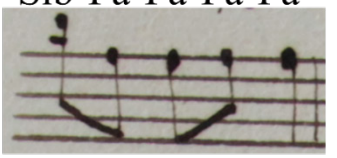
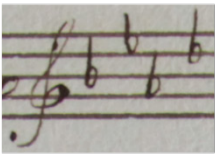
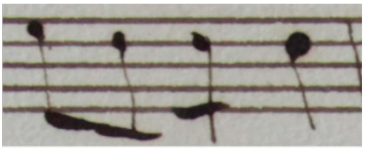
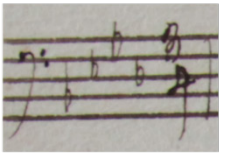
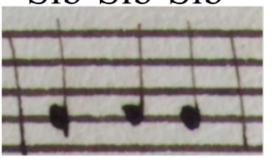
Instrumento ou Voz	Clave	Notas
Soprano		Réb-Sib-Sib 
Tenor		Fá-Réb-Réb 
Violino I		Sib-Fá-Fá-Fá-Fá 
Violino II		**Mib**-Réb-Réb-Réb-Réb 
Baixo Instrumental		Sib-Sib-Sib 

Figura 26: *Compasso 4 recortado da parte do Soprano, Tenor, Violino I, Violino II e Baixo Instrumental do manuscrito da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho*

Para resolvermos este problema alteramos o Mi bemol da parte do Violino II, substituindo-a pela nota Fá, quinta justa do acorde de Subdominante menor, tornando-se coerente com o que julgamos correto para a passagem, possivelmente proposta pelo compositor, dobrando com a voz do tenor, bem como com o gesto melódico do Violino I.

No compasso seguinte, na mesma parte, a do Violino II, encontramos outro possível erro de cópia, cujas notas não corroboram novamente com a constituição do acorde da mesma maneira que o compasso anterior se disponha, apresentado na *Figura 26*.

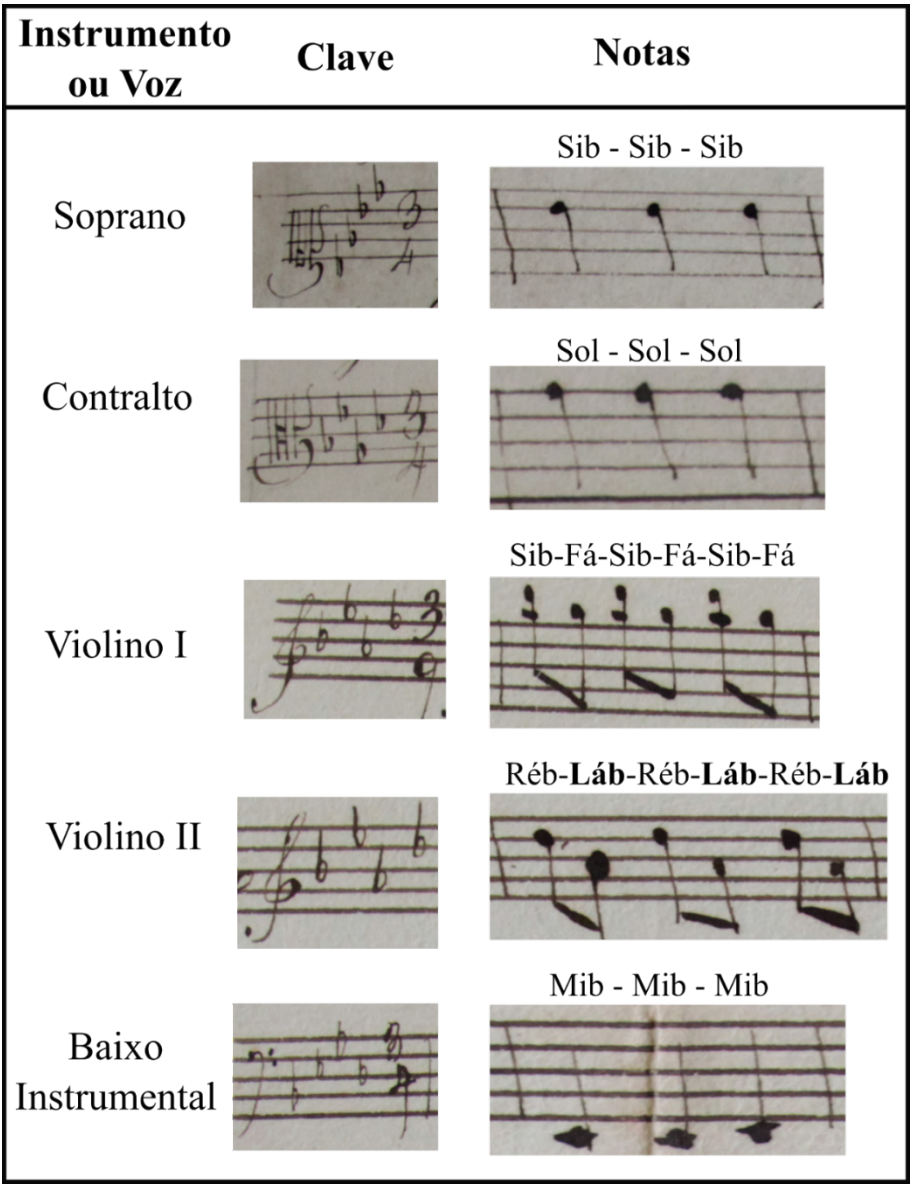


Figura 27: *Compasso 05 recortado da parte do Soprano, Contralto, Violino I, Violino II e Baixo Instrumental do manuscrito da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho*

O acorde apresentado na *Figura 27* é um Mi bemol maior, que no contexto da peça e na tonalidade de Fá menor exerce função de Dominante da Tônica paralela. Segundo o manuscrito, a nota Lá bemol, executado pelo Violino II, é a quarta acrescentada ao acorde conflitando com a terça e a quinta, soando um acorde de Dominante da Tônica paralela com terça maior, quarta justa e quinta justa. Para resolver esta questão modificamos a nota Lá bemol do Violino II para a nota Si bemol, sendo esta última, a quinta justa do acorde de Dominante da Tônica paralela, soando melodicamente paralelas com o Violino I. Portanto, nesta 4ª reconstituição aplicamos duas correções demonstradas em nossa edição crítica com a substituição das notas que julgamos erradas, como realçado na segunda página da edição crítica, apresentada a seguir:

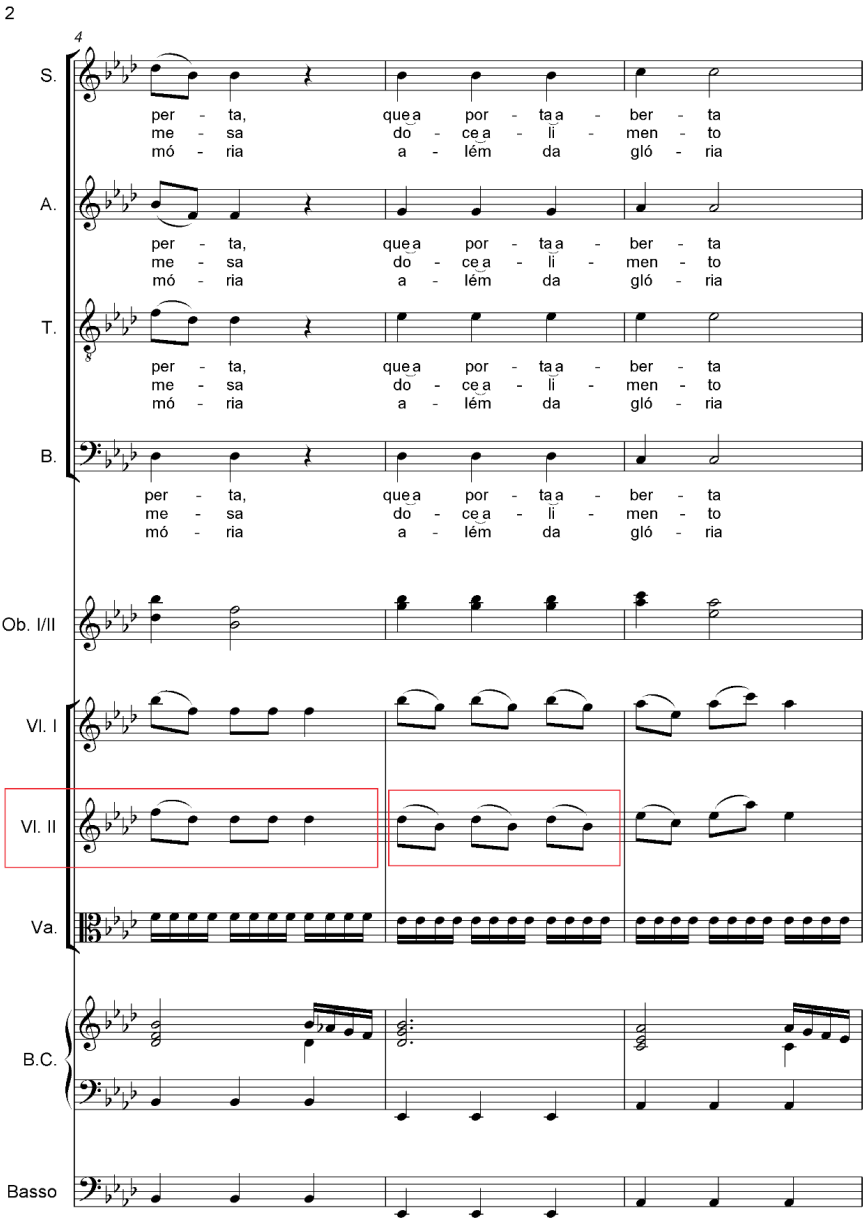


Figura 28: *Página 2 da grade da edição crítica de O pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho com retângulos nas áreas da partitura que substituímos as notas escritas no manuscrito.*

5ª Reconstituição

A 5ª reconstituição se encontra no 27º compasso do manuscrito do Violino II. Quase todas as notas do Violino II são polêmicas. No primeiro tempo, se dispõe um conflito de segunda menor entre as ornamentações dos violinos, como apresentado:

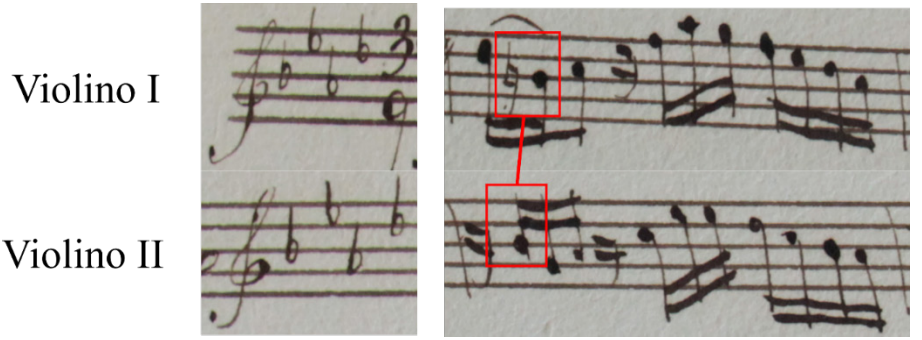


Figura 29: Compasso *27 recortado da parte do Violino I e Violino II do manuscrito da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho com retângulos nas notas conflitantes.*

Como observado na *Figura 29*, a primeira nota executada pelo Violino II é um Si bemol, mas temos um Si natural que resolve ascendentemente em grau conjunto no Dó natural no Violino I. Para resolvermos essa questão alteramos a nota do Violino II para Si natural, isso tomando como referência o contexto melódico da parte do Violino I, já que seu gesto melódico, por duas vezes seguidas, resolve em segunda menor ascendente.

Além disso, vemos outra questão no mesmo compasso, localizada no segundo tempo. O gesto melódico da parte do Violino II, apresenta um salto de terça menor ascendente, da nota Dó natural para Mi bemol e em seguida a repetição de duas notas Mi bemol em semicolcheias, sendo que na parte do Violino I temos um salto de terça menor e em seguida uma escala descendente em semicolcheias em terças com o Violino II. Consideramos a repetição da nota Mi bemol equivocada, pois não corrobora com o gesto melódico do Violino I, bem como

com a própria intenção fraseológica, modificamos a primeira nota Mi bemol do Violino II para a nota Fá natural, resultando em um salto de quarta justa que alcança um intervalo de terça com o Violino I e, em seguida, descende em graus conjuntos e em terças paralelas. Ambas as reconstituições desse compasso são apresentados no recorte dos instrumentos da edição crítica:

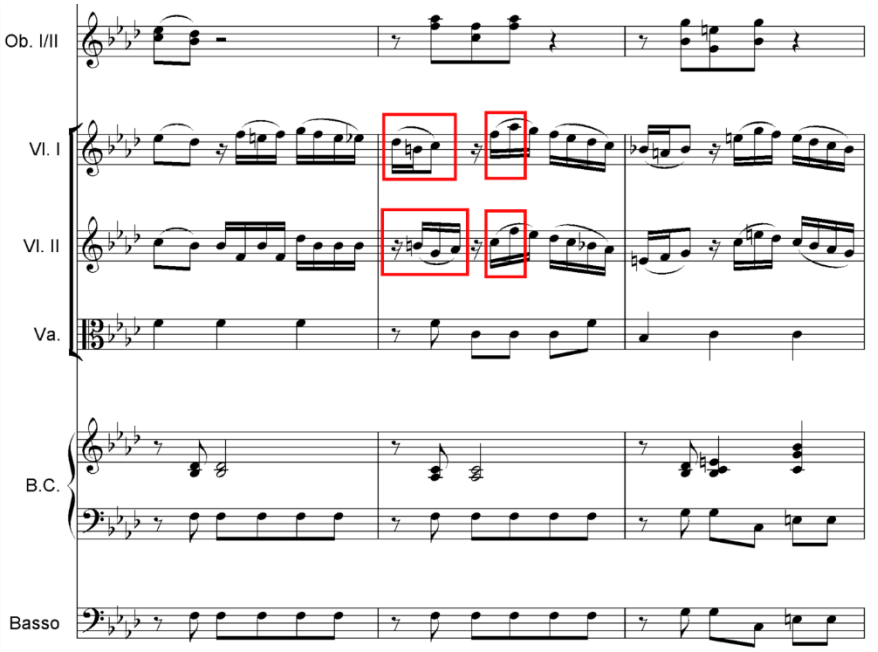


Figura 30: *Página 8 ampliada dos instrumentos da grade da edição crítica, com retângulos nas notas modificadas do manuscrito dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

6ª Reconstituição

Nesta seção nos voltamos para o acidente ocorrente no Compasso 25 da parte da Viola, que destoa da harmonia disposta na obra:

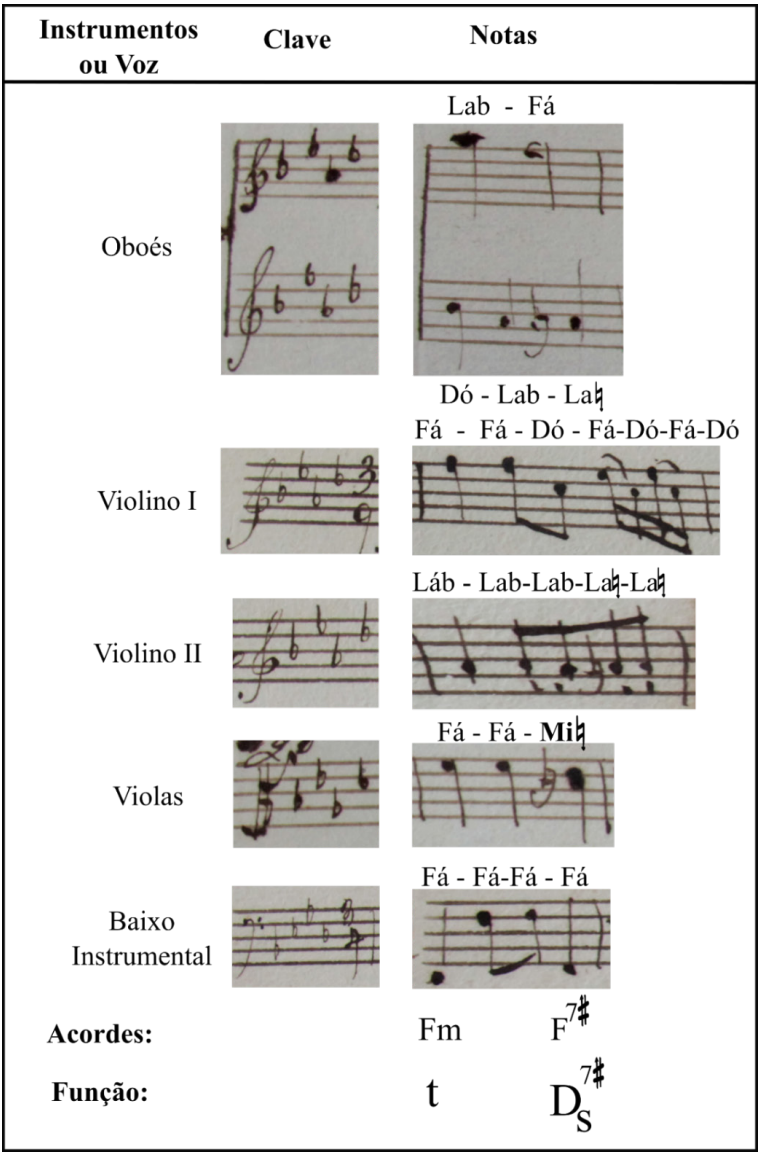


Figura 31: *Compasso 25 recortado da parte dos instrumentos do manuscrito da obra dO pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho*

A viola não poderia executar a nota Mi natural, pois descaracterizaria o acorde de Dominante da Subdominante, visto que retira o trítono das notas Lá e Mi bemol (trítono do acorde de Fá maior com sétima). Certificamo-nos, dessa forma, que o acorde tem função de Dominante da Subdominante, pois, no Compasso 26 temos o acorde de subdominante (Si bemol menor), alcançado pela resolução por movimento contrário provinda do trítono – nota Lá natural indo para Si bemol, e a nota Mi bemol resolvendo na nota Ré bemol. Dessa forma, na edição crítica mudamos a nota da viola de Mi natural para Mi bemol evitando ambiguidades em relação ao aspecto funcional da Dominante da subdominante.

7ª Reconstituição

Por fim, para a sétima e última reconstituição do manuscrito da obra *O Pecador para sagrada Comunhão* discorreremos sobre duas modificações que efetuamos através da prática da obra, ou seja, da execução da obra, bem como da discussão crítica sobre a mesma. A primeira encontra-se no Compasso 28 na parte do Violino II:

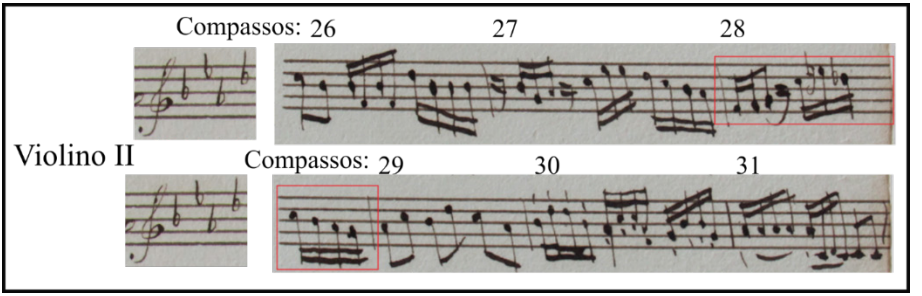


Figura 32: *Compassos 26 a 31 ampliado do manuscrito da parte do violino II de O pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Nela temos uma falsa relação entre o acorde de Dominante menor (Dó menor) e Dominante maior (Dó maior), isso porque a primeira nota do primeiro tempo, Mi bemol executada no Compasso 28, gera uma falsa relação entre estes dois acordes, haja vista que no segundo e terceiro tempo, a nota Mi natural, sensível do acorde da Dominante, é

executada pelos violinos I e II, primeiro oboé, deixando explicito que este acorde, no qual nos referimos, é uma Dominante maior. Para retirarmos esta falsa relação, modificamos a nota Mi bemol do primeiro violino para mi natural mantendo a Dominante maior durante todo o compasso evitando o que julgamos estranho aos ouvidos (incoerente com o contexto sonoro presente no contraponto, harmonia e orquestração da obra).

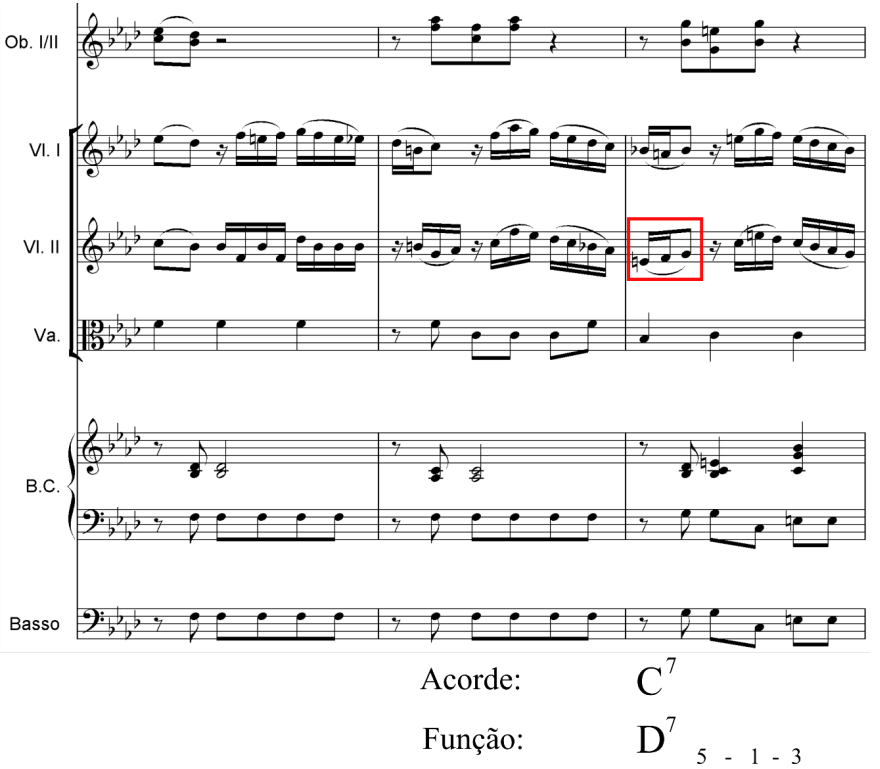


Figura 33: *Compassos 26 a 28 ampliado da edição crítica de O pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho, com função harmônica e retângulo na parte da reconstituição.*

Como última questão sobre a reconstituição obtemos, no Compasso 31, a alteração na altura das notas Dó, presentes nas células rítmicas em semicolcheias na parte do Violino II (final do segundo e

terceiro tempo do Compasso 31) que resultam em intervalos de quinta justa, gerados entre as notas Sol no Violino I e Dó no Violino II como destacado na imagem a seguir:

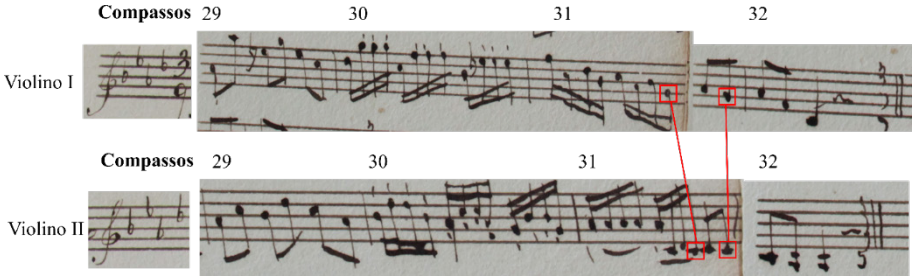


Figura 34: *Compassos 29 a 32 das partes do Violino I e II recortados do manuscrito (arquivo de imagem) de O pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

As resultantes sonoras dessas quintas justas são incoerentes com os gestos anteriormente apresentados na peça, os quais abusam do paralelismo de sextas ou terças. Por conta disso, substituímos as notas do Violino II para Si bemol resolvendo o paralelismo de quinta justa gerado entre as notas Sol no Violino I e Dó no Violino II, resultando, com esta modificação, em intervalos de sextas paralelas entre Si bemol e Sol natural.

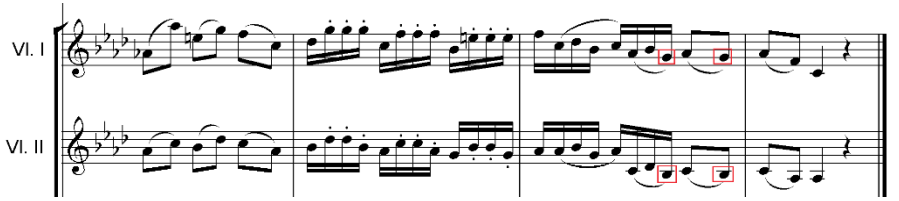


Figura 35: *Página 10 ampliada (Compassos 29 a 32) recortado os instrumentos Violinos I e II da grade da edição crítica de O pecador de Florêncio José Ferreira Coutinho.*

Como realçamos nesses exemplos deste artigo, seja pelas rasuras do manuscrito, seja pelas notas que julgamos equivocadas na cópia de Anacleto Nunes (possível copista), o processo de reconstituição da obra *O pecador – para sagrada Comunhão*, se deu por camadas, ora por observação (lupa) no primeiro contato com o material, ora por

alterações após uma análise harmônica, estrutural e estilística, ora por audição e verificação na execução da obra.

Nosso enfoque é apresentar este processo divulgando também figuras dos manuscritos para que músicos e não músicos tenham ciência da grande importância desses raros arquivos históricos e musicológicos, que nesse caso, nortearam nossa interpretação e edição crítica do manuscrito *dO pecador* de Florêncio José Ferreira Coutinho.

Como resultado, este link: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-05092013-094208/publico/FernandoEmboaba.pdf (Acessado no dia 23/08/2021) disponibiliza a partitura e as partes desta obra gratuitamente — Seção Anexos a partir da página 176 até 185 para a grade e da página 187 até 196 para as partes — com intuito de divulgar a obra d*O pecador — Para Sagrada Comunhão* de Florêncio José Ferreira Coutinho para futuros estudos e apresentações artísticas.

Considerações Finais

Florêncio José Ferreira Coutinho atuou como músico cantor (voz de baixo) e instrumentista (trompa, trombeta, timbales), compositor e mestre-de-capela (responsável por inúmeros serviços e funções musicais com partido ou *ensemble*, por ele mesmo liderado), cujas relações vão além da música e se torna um personagem marcante da história brasileira em torno de Vila Rica, atual Ouro Preto. Dessa forma, este artigo, por conta da boa conservação dos documentos atribuídos à Ferreira Coutinho, em excepcional o manuscrito *O pecador — para sagrada comunhão*, foi discriminado para sua reconstituição da obra em três etapas sendo a primeira: o processo de pré-digitalização com a conferência das informações do conteúdo do manuscrito; a segunda: o processo de digitalização com a identificação e resolução de rasuras; e, por fim, a terceira etapa com o processo de pós-digitalização com a reconstituição dos trechos emergindo possíveis equívocos nas partes musicais. Todas essas etapas culminam na publicação da partitura e suas partes devidamente digitalizadas. Espera-se que essa reconstituição incremente o número de obras coral-sinfônicas — já possíveis de apresentação em salas de concertos — deste que foi um compositor de importância inegável por sua qualidade artística em nossa música colonial.

Referências

ALMADA, Carlos. *Harmonia Funcional*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

Sibelius. Versão 7.5. Avid Technology, 2014. Disponível em <www.sibelius.com>, acessado no dia 22/04/2020.

BIASON, Mary Angela. "Os músicos e seus manuscritos". Revista Per Musi, vol. 18, p. 17-27, Belo Horizonte: 2008.

CAMARGO, Fernando Emboaba de. Florêncio José Ferreira Coutinho — um compositor dos tempos coloniais — partitura e documentações. 2013. Dissertação de Mestrado 197 p. — Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-05092013-094208/pt-br.php>, acessado dia 23/08/2021.

CAPLIN, William E. *Classical Form* — a theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven. Nova Iorque: Oxfornd University Press, 1998.

CASTAGNA, Paulo. "Uma análise paleoarquivística da relação de obras do arquivo musical de Florêncio José Ferreira Coutinho". In VI ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA, Juiz de Fora. Anais, Centro Cultural Pró-Música, 2006, p. 38 - 84.

DUPRAT, Régis (coordenação). *Acervo de manuscritos musicais* — compositores mineiros dos

Séculos XVIII e XIX – Vol.I. Belo Horizonte: UFMG, 1991.

LEONI, Aldo Luiz. *Os que vivem da arte da música* — Vila Rica, século XVIII. 2007. Dissertação de Mestrado 193 p. Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: UNICAMP. Disponível em <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279451>, acessado em 23/08/2021.

LA MOTTE, Diether. *Armonia*. Barcelona: Editorial Labor, 1993.

OLIVEIRA, Tarquínio J. B. de. *A Música Oficial em Vila Rica*. [Não há registro de data, edição ou local. Trabalho datilografado], [197?].

REZENDE, Maria Conceição. *A música na história de Minas colonial*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

RICCIARDI, Rubens Russomano. "Florêncio José Ferreira Coutinho e a Sexta-feira Maior de Manhã". In: PAIS, José Machado; BRITO, Joaquim Pais de & CARVALHO, Mário Vieira de (coordenadores). Sonoridades luso-afro-brasileiras. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004. p. 39-16

RIEMANN, Hugo. *Dictionary of music*. 4ª Edição, Tradução J.S.Shedlock. London: Augener, 1908.

RIEMANN, Hugo. *Harmony Simplified or the theory of the tonal functions of chords*. Terceira impressão. Londres: Augener, 1891.

ROSEN, Charles. *The classical style — Haydn, Mozart, Beethoven*. Revised edition. London: Faber and Faber, 1976.

SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. São Paulo: Edição Unesp, 2001.

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. São Paulo: Edusp, 1991.

The Inkscape Team. *Inkscape*. [Software para edição de imagens e documentos verotiais — Win; OS X; Linux] The Inkscape Team, 2003 [Versão 1.0, 2020]. Disponível em <https://inkscape.org/pt-br/>, acessado no dia 10/05/2020.

Sobre o autor

Fernando Emboaba é Doutor em música pelo Instituto de Artes (IA) na Universidade Estadual de Campinas sob a orientação do Prof. Dr. Adolfo Maia Junior a partir do ano de 2014 e pelo Prof. Dr. José Eduardo Fornari Novo Junior a partir de 2016 até o término da tese (2018). Mestre em musicologia na Escola de Comunicação e Artes (ECA), na Universidade de São Paulo sob a orientação do Prof. Dr. Rubens Russomano Ricciardi a partir do ano de 2011, concluído em 2013. Graduado em Licenciatura em Música na Escola de Comunicação e Artes (ECA) na Universidade de São Paulo no campus de Ribeirão Preto com início em 2007, e término em 2010. Atua como professor de Percepção Musical (Efetivo EBTT) na Escola de Música de Natal. Pesquisador e compositor nas áreas de percepção musical, teoria da música e trilha sonora com foco em games.

Recebido em 06/07/2021
Aprovado em 16/08/2021

RADAMÉS GNATTALI E A GUITARRA ELÉTRICA: CONCERTO CARIOCA Nº1

RADAMÉS GNATTALI AND THE ELECTRIC GUITAR: CONCERTO CARIOCA Nº1

Marcio Guedes Correa
Instituto de Artes da UNESP
correamarcioguedes@gmail.com

Resumo

Radamés Gnattali foi um dos compositores brasileiros mais comprometidos com a música popular urbana brasileira e com o *jazz* estadunidense (BARBOSA e DEVOS, 1984). Em sua música de concerto, empregou diversos elementos musicais, instrumentos e padrões performáticos advindos desses campos da criação musical. Neste artigo, trago uma análise harmônica e instrumental dos momentos em que esse compositor utilizou a guitarra elétrica como um instrumento solista do *Concerto Carioca nº1*, fato inédito na música de concerto. Procuro demonstrar que Gnattali não estava em busca de um instrumento com maior volume sonoro, embora essa característica possa ser utilizada pontualmente, mas buscava um novo timbre instrumental, empregando um instrumento elétrico recentemente criado à época da escrita dessa obra. O emprego da guitarra elétrica, instrumento fortemente vinculado ao *jazz*, perfaz uma importante demonstração do compromisso que Gnattali estabeleceu com a música popular urbana.

Palavras-chave: Radamés Gnattali; Guitarra elétrica; Concerto Carioca nº1; orquestração; análise harmônica; exemplos musicais.

Abstract

Radamés Gnattali was one of the Brazilian composers most committed to Brazilian urban popular music and American jazz (BARBOSA and DEVOS, 1984). In his concert music, he employed various musical elements, instruments and performance patterns from these fields of musical creation. In this article, I bring a harmonic and instrumental analysis of the

moments when this composer used the electric guitar as a solo instrument in "Concerto Carioca nº1", an unprecedented fact in concert music. I try to demonstrate that Gnattali was not looking for an instrument with greater sound volume, although this feature can be used occasionally, but rather, he was looking for a new instrumental timbre, using an electric instrument recently created at the time of writing this work. The use of the electric guitar, an instrument strongly linked to jazz, is an important demonstration of the commitment that Gnattali established with urban popular music.

Keywords: Radamés Gnattali; Electric guitar; Concerto Carioca nº1; orchestration; harmonic analysis from musical examples.

Introdução

Radamés Gnattali (1906 – 1988) foi um compositor e arranjador brasileiro que atuou em diversas vertentes musicais. Escreveu cerca de 2000 arranjos que foram gravados por cantores e cantoras da música popular brasileira e compôs 274 obras eruditas, ou de concerto, como ele preferia intitular essas composições (BARBOSA e DEVOS, 1984). Essas últimas permanecem, em sua maioria, em manuscritos preservados por sua família (XXXX, 2007). Sua obra de concerto apresenta características peculiares que podem ser descritas a partir dos seguintes pontos: 1) Escrita sinfônica imbuída de elementos estruturantes da música popular, tais como ritmos, construções melódicas e harmonias que caracterizam gêneros dessa área de produção musical. 2) Emprego recorrente de instrumentos ligados à música popular em sua orquestração/instrumentação, com frequência notavelmente maior em relação aos compositores de sua época.

Dentre as peças constantes do catálogo de Gnattali, uma delas apresenta uma importante particularidade: o "Concerto Carioca nº1", para violão elétrico, piano e orquestra com percussão de escola de samba, escrito entre 1950 e 1951. Pela primeira vez na história da música brasileira, um compositor emprega um instrumento elétrico como solista na música sinfônica. Embora essa obra seja dedicada ao violonista Laurindo Almeida, a gravação foi realizada pelo multi-instrumentista de cordas José Menezes.

O concerto teve sua primeira audição em 30/03/1965 com José Menezes à guitarra elétrica e o compositor ao piano, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Este concerto foi promovido pela gravadora Continental, para lançamento do LP gravado neste mesmo ano, contando com os mesmos solistas da primeira audição e a Orquestra Sinfônica Continental sob a regência de Henrique Morelembaun (BARBOSA E DEVOS, 1984, p. 77).

Em dezembro de 2005 realizei uma entrevista semiestruturada, por telefone, com José Menezes. Embora seja indicado na partitura original "Violão Elétrico" como um dos solistas do Concerto Carioca nº 1, Menezes informa que Gnattali estava se referindo à guitarra elétrica:

> Nessa época a guitarra elétrica era chamada de violão elétrico sabe? Não se diferenciava muito esses dois instrumentos. O Radamés pediu a guitarra porque um violão acústico não conseguiria se destacar na orquestra e nem nos diálogos com o piano. Eu usei uma guitarra da marca *Gibson,* modelo *Lês Paul* para gravar esse concerto; é preciso ser violonista para se tocar esse concerto. Se não se tem técnica de violão erudito, não se toca essa obra. Como eu possuo as duas escolas (mão direita de violão erudito e técnica de palheta) toquei a guitarra elétrica com a técnica do violão. O Radamés escreveu pensando em violão, mas pede que se use uma guitarra para executá-lo (MENEZES, 2005, em entrevista concedida ao autor).

A guitarra elétrica era empregada no *jazz*, primeiramente, como instrumento de acompanhamento nas *big bands*, formações essas que têm grande poder sonoro devido aos saxofones, trompetes, trombones, bateria e até mesmo à estética intrínseca desse gênero de música que subentende sonoridades fortes e vigorosas. Neste caso, o instrumento de acompanhamento precisaria ter também um bom poder de intensidade sonora para que pudesse acompanhar com eficácia tal formação, daí a opção de se eletrificar o violão, de onde se seguiu uma série de transformações desse instrumento até atingirmos a construção moderna da guitarra elétrica. Neste concerto de Gnattali, mesmo quando a guitarra elétrica é utilizada como instrumento de acompanhamento, o compositor não a expõe a confrontos com toda a orquestra e nem tampouco com naipes instrumentais de grande poder com relação à

intensidade sonora. Gnattali, mais uma vez, não utiliza recursos elétricos para ampliar a intensidade do som de um suposto violão acústico amplificado, mas parece aceitar que tal tecnologia proporciona um novo timbre com potencial para atuar na música de concerto.

Diante do depoimento de Menezes, passo a denominar o instrumento solista do Concerto Carioca de guitarra elétrica e não mais, violão elétrico; assim, este artigo não delineará o contexto do violão elétrico da época (décadas de 1940 e 1950), nem abordará os músicos atuantes nesse contexto. Para tanto, tomo como base de análise, a gravação do concerto publicada em LP (1965); nela o instrumento utilizado foi a guitarra elétrica, fato que corrobora o depoimento de Menezes, que me permitiu chegar a considerações importantes:

Radamés Gnattali emprega um instrumento norte americano em seu concerto, instrumento este que estava fortemente ligado ao *Jazz* nesta época — década de 1950 (HOBSBAWM, 1990), mas escreve para ele de maneira particular, pensando estar escrevendo para um violão, transpondo a linguagem do violão brasileiro e erudito para a guitarra elétrica. Este procedimento faz com que a guitarra elétrica ganhe uma linguagem diferente na música brasileira, deixando de ser um instrumento de acompanhamento — como, em geral, é o caso da guitarra das *big bands de Jazz* norte americanas até a década de 1950 — para assumir o posto de solista. Radamés Gnattali extrapola a linguagem de guitarra *Jazz* norte americana, mas não se limita a empregá-la apenas ao modo *jazzístico*.

É possível constatar também que o Concerto Carioca é a primeira obra concertante da história da música escrita para guitarra elétrica como solista, uma vez que, até concluir minha minha pesquisa, não encontrei nenhuma obra anterior dessa natureza.

Posteriormente compositores como Leonard Bernstein utilizaram este instrumento na orquestra, não como instrumento solista e sim como instrumento de acompanhamento, com pequenas intervenções melódicas ou improvisos, em caso de arranjos sinfônicos para música popular. Recentemente foi possível localizar mais um concerto para guitarra elétrica escrito pelo compositor Paulo Tiné (2019), no entanto, não foram publicadas nem a gravação oficial e nem a partitura da obra.

1. Análise de alguns fragmentos musicais que comprovam o objetivo do texto

A análise aqui exposta vai se reportar a alguns fragmentos do concerto onde a guitarra elétrica foi empregada com o intuito de demonstrar a utilização da guitarra elétrica como instrumento provedor de um novo timbre, capaz de se aliar à orquestra sinfônica. Para tanto, serão consideradas as questões de orquestração, com base em Piston (1984) e, quando necessário, o procedimento harmônico adotado, tomando como base a obra de Schoenberg (1996 e 2001).

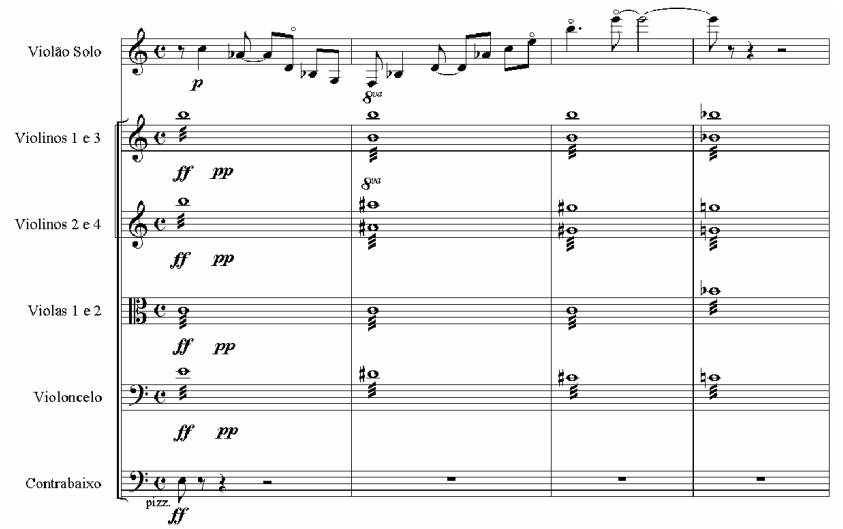
2. Primeiro Movimento: Marcha Rancho

A primeira intervenção da guitarra acontece no quinto compasso do primeiro movimento. Pode-se notar no exemplo a seguir, que o solo está sendo executado sobre uma base harmônica escrita para cordas em dinâmica *pianíssimo* (*pp*). Neste caso, não seria necessário que o instrumento solista fosse de grande projeção sonora. Um violão acústico microfonado, como ocorre na atual prática de concerto para violão[1], poderia ser empregado com facilidade. Isso aponta mais uma vez para o indício de que a guitarra elétrica foi escolhida pelo compositor, por seu timbre inovador para a época e não tanto pelo seu poder sonoro. Supõe-se que o compositor buscava incorporar novos timbres à orquestra tradicional, a partir de um instrumento elétrico como solista.

Quanto ao procedimento harmônico adotado, observa-se no primeiro acorde um Dó Maior com sétima maior, em posição fundamental se desconsideramos a nota Mi dos contrabaixos, já que ela é tocada em *pizzicato* e não se prolonga durante todo o compasso. A viola neste momento cruza voz com o violoncelo e faz o baixo do acorde na sua fundamental. Este tipo de acorde é muito comum ao *jazz*. A nota Dó da viola se prolonga durante três compassos, perfazendo um baixo pedal. Nos compassos seis, sete e oito os violinos sobrepõem intervalos de oitava, buscando efeitos dissonantes sobre o baixo estabelecido pela viola e todos os instrumentos descem em passo de segunda maior seguido

1 A partir desse momento do texto, todas as referências ao violão serão feitas considerando o resultado obtido da microfonação desse instrumento.

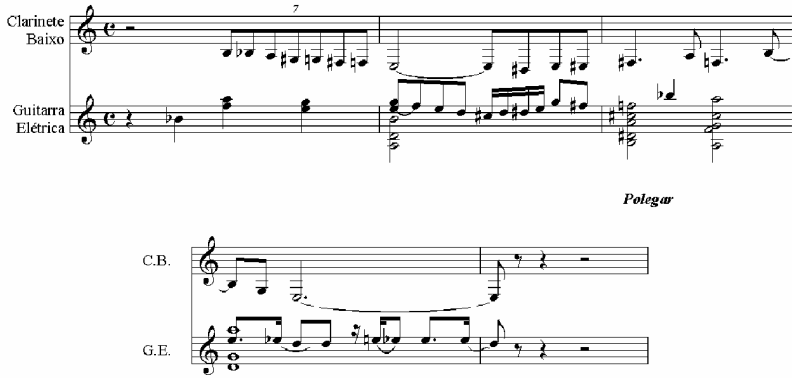
por segunda menor, para no compasso oito formarem um acorde de Dó Maior com sétima menor e baixo em Mi, transformando o acorde inicial em Dominante. Pode-se afirmar que há um acorde de Dó Maior com sétima maior no compasso cinco, que passa por transformações nos compassos seis e sete, para desembocar em um acorde dominante no compasso oito. Outro ponto a ser considerado é a independência da melodia, que passa por notas que gerariam, na harmonia tradicional, uma falsa relação; a exemplo, enquanto nos compassos cinco e seis os primeiros violinos sustentam a nota Si natural, a guitarra elétrica passa pela nota Si bemol. Há neste fragmento a presença de dois planos, um melódico e outro harmônico que parecem desfrutar de uma certa independência[2]:



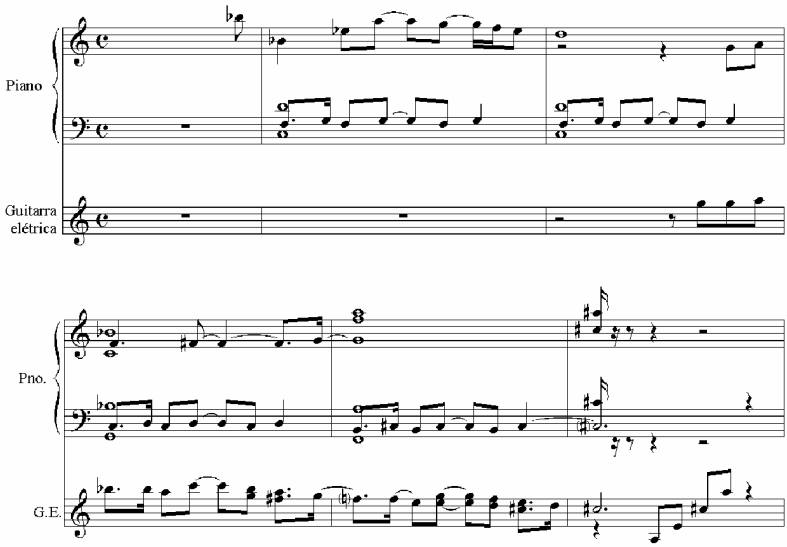
No exemplo a seguir, observa-se a guitarra elétrica em um diálogo com o solo do clarinete baixo, dividindo seu posto de solista com uma breve intervenção do instrumento, do compasso 36 ao 39. Pode-se observar que neste trecho a escrita aplicada à guitarra elétrica é claramente violonística, devido a indicação do compositor do uso do polegar da mão direita para a execução de um acorde — um Si Maior

2 Todos os exemplos musicais representados em partitura foram confeccionados pelo autor do texto com base no manuscrito autógrafo de Gnattali.

com sétima menor, nona maior e décima primeira aumentada. Essa indicação nos remete à técnica violonística, embora Lobo (2018) considere que é possível executar todo o concerto com a técnica de palheta, convencionalmente associada à guitarra elétrica.



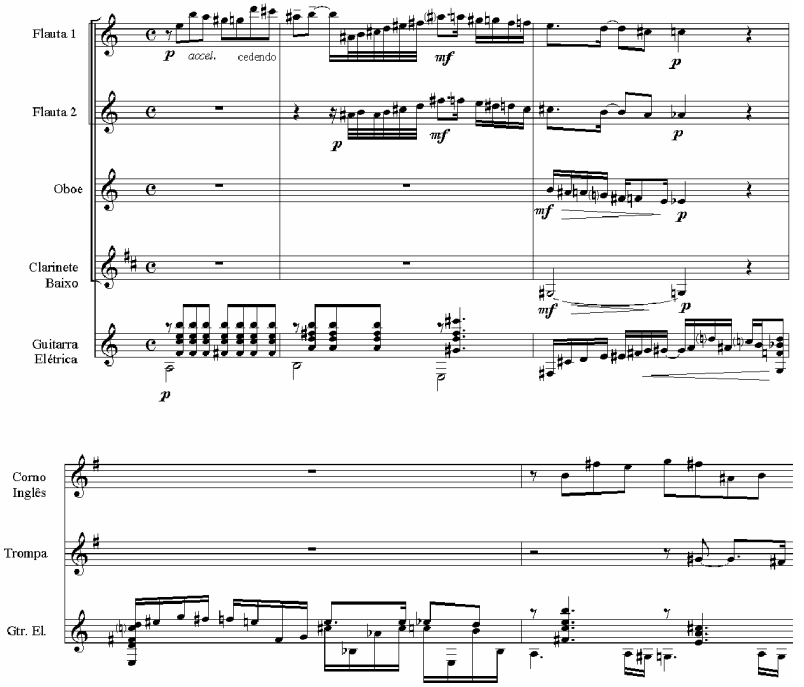
No compasso 73 com anacruse, há um diálogo entre os dois solistas onde o piano não causaria problemas de projeção se o solista fosse um violão. Os acordes atribuídos ao piano possuem poucas notas situadas na região média do instrumento, evitando sonoridades potentes e pode-se observar que a rítmica do contracanto escrito para o piano é a mesma atribuída ao solo da guitarra elétrica, ou seja, o piano não oferece um contraponto polifônico ao solista, mas se associa homofonicamente ao mesmo, salientando a melodia que aqui está sendo apresentada:



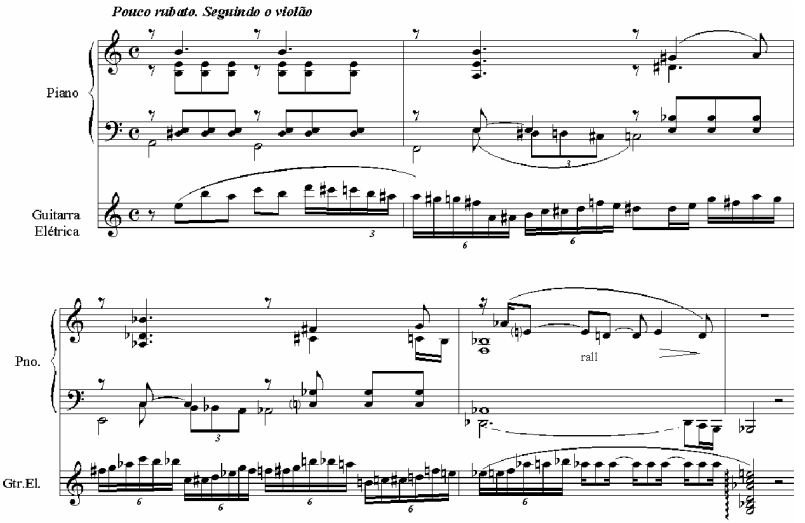
3. Segundo Movimento: Canção

Nesse movimento a entrada da guitarra acontece no compasso 21 e nos compassos 21 e 22 a guitarra assume a posição de acompanhante, porém, é contraposta aos instrumentos de madeira que são (nos compassos 21, 22 e 23) duas flautas, oboé e clarinete baixo. No compasso 25, os instrumentos que assumem a melodia, acompanhados pela guitarra elétrica, são o corno inglês e a trompa.

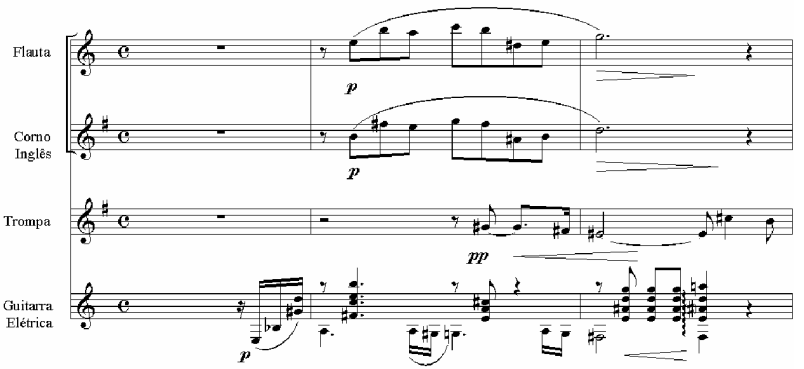
Nesses compassos um violão acústico teria sonoridade intensa, o suficiente para acompanhar a instrumentação utilizada. Mais uma vez, Gnattali parece estar explorando um novo instrumento pelo seu potencial timbrístico e não com o objetivo de se executar sons fortes:



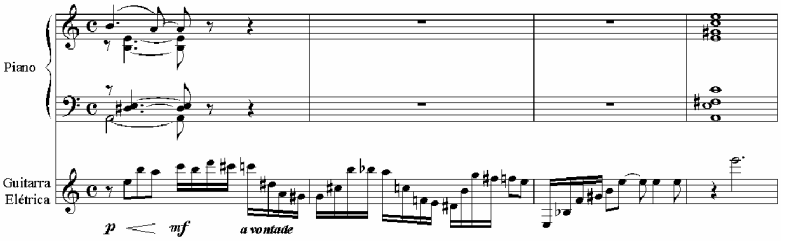
No compasso 32 há a melodia da guitarra elétrica acompanhada pelo piano. A escrita pianística em questão estaria adequada também ao acompanhamento de um instrumento acústico, o que comprova mais uma vez o alegado.



No compasso 52 com anacruse, a guitarra entra novamente, sendo tratada como um violão, devido aos cuidados orquestrais inerentes a um instrumento acústico. Pode-se notar a leveza da melodia que está presente na flauta e no corno inglês, com indicação de dinâmica *piano (p),* e no contraponto da trompa, que nos compassos seguintes tomará para si a melodia, a dinâmica indicada é o *pianíssimo (pp).* A guitarra elétrica neste trecho é o instrumento acompanhante e executa acordes permeados por uma linha de baixo bastante característica do Choro ou Choro-canção, com passagens cromáticas entre o baixo de um acorde e outro, avigorando a característica de canção solicitada pelo compositor:



No compasso 59, Gnattali escreve a última frase do segundo movimento para a guitarra elétrica, apoiada por dois acordes do piano, o primeiro acorde no compasso 59 – um Lá sem a terça, com quarta aumentada e nona maior e, no último compasso, um Lá Menor com sexta e sétima maiores, acordes também facilmente encontrados no *jazz*.
Tal frase seria possível de ser tocada na guitarra elétrica com palheta, conforme prefere Lobo (2018), pois é uma frase estritamente melódica e não apresenta nenhum acorde para ser executado pelo guitarrista. A indicação "a vontade", do compositor, bem como as constantes semicolcheias que compõem a melodia final deste movimento apontam para uma influência de construção de frases advinda do choro. O último acorde do piano (Lá Menor com sexta maior e sétima maior), embora não muito comum, também é possível de ser localizado em canções populares.

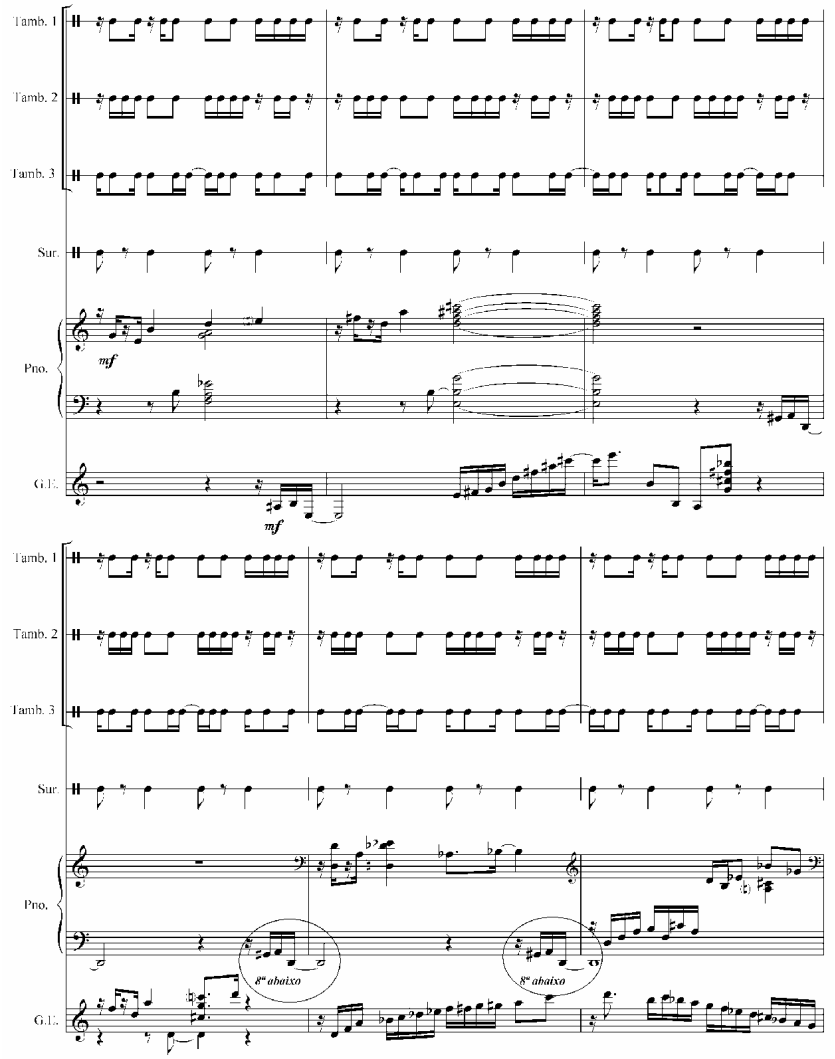


4. Quarto Movimento: Samba

Este movimento tem uma particularidade — a utilização de instrumentos de percussão ligados à música popular. Gnattali escreve uma polifonia rítmica[3] para instrumentos de percussão idênticos, como se observa na figura 12, onde, na sessão de percussão, temos três tamborins com linhas independentes.

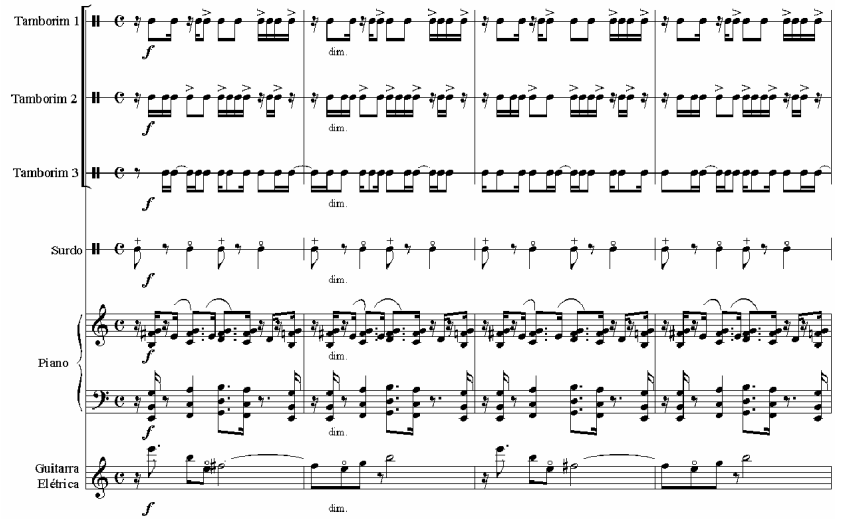
Quando José Menezes afirma que "Radamés pediu a guitarra porque um violão acústico não conseguiria se destacar na orquestra e nem nos diálogos com o piano", talvez ele estivesse se referindo, especialmente, a esse movimento. No quarto movimento, pode-se considerar que a amplificação sonora da guitarra elétrica foi explorada mais incisivamente pelo compositor. No exemplo a seguir, fragmento iniciado no compasso 09, temos a melodia da guitarra elétrica frente ao piano com dinâmica *mezzo-forte e* três tamborins e um surdo, que não recebem indicação de dinâmica. É possível notar que a escrita adotada para o piano também é mais densa, tanto pela escolha da dinâmica, que é a mesma indicada para o solista, como também por registros graves com indicação de "oitava abaixo".

3 Preferiu-se aqui o termo "polifonia rítmica" em vez de polirritmia, pois não localizamos uma sobreposição de métricas para se caracterizar uma polirritmia na composição. Há ritmos diferentes que conversam e se completam entre si, favorecendo a construção e o entendimento de uma mesma métrica que é intrínseca à música popular. Neste caso, a polifonia rítmica contribui para a caracterização de um samba.



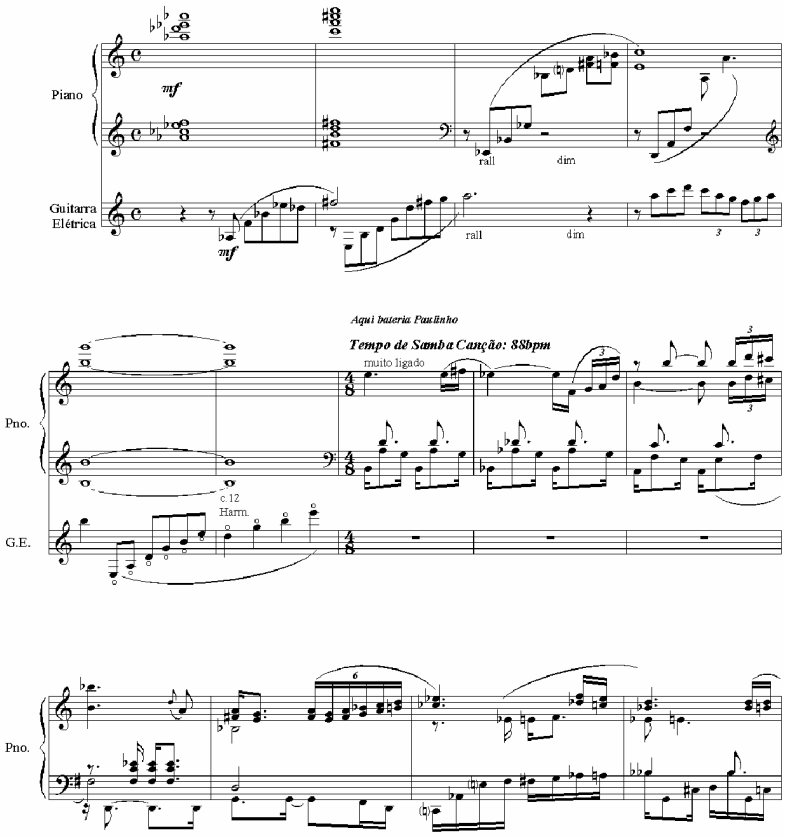
No próximo exemplo, compasso 45 deste movimento, há uma pequena frase da guitarra elétrica, em quatro compassos, onde se podem enumerar alguns problemas de projeção e de volume sonoros caso o trecho fosse executado no violão.

Os três tamborins estão tocando com dinâmica Forte (f) e há também a indicação "na madeira" feita pelo compositor, pedindo para que se toque no corpo do instrumento e não em sua pele. Esse modo de execução instrumental resulta, certamente, em uma sonoridade menos intensa se comparada à técnica convencional de se tocar o tamborim percutindo na pele, mas ainda assim, com a junção dos três instrumentos, possivelmente ainda se tenha um som forte o suficiente para causar algum incômodo caso o solista fosse um violão. O surdo também tem indicação de dinâmica forte, tocando normalmente, percutindo na pele, resultando em um bom volume sonoro. O piano, que é responsável pela harmonia, tem a indicação de dinâmica forte como todos os outros instrumentos, além de tocar acordes cheios, compostos por seis notas, realizando um *ostinato* que não permite pontos de alívio no volume de som. A guitarra elétrica tem a melodia escrita em região aguda e com notas de duração média e longa (colcheias e mínimas), o que dificultaria a sustentação desta melodia, caso ela tivesse sido escrita para violão. Há um diminuindo logo no segundo compasso desta frase, mas esse é indicado para todos os instrumentos, inclusive para os solistas:

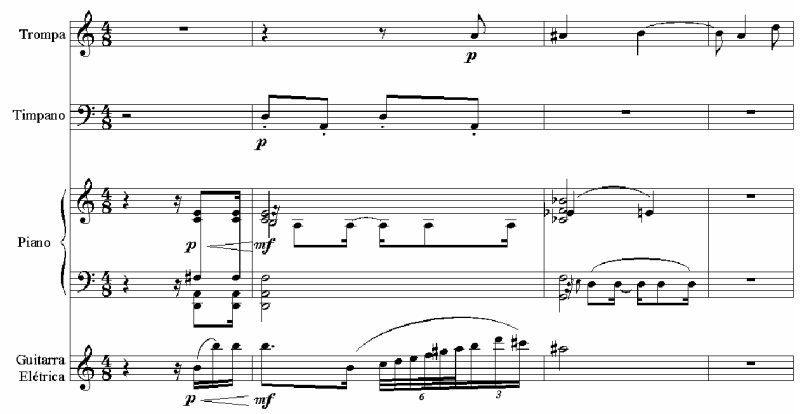


No decorrer da partitura, entende-se que neste movimento há combinação de funções atribuídas à guitarra elétrica. É perceptível que, em alguns momentos, o poder de volume sonoro deste instrumento é requisitado, mas em outros, Gnattali escreve tomando certos cuidados

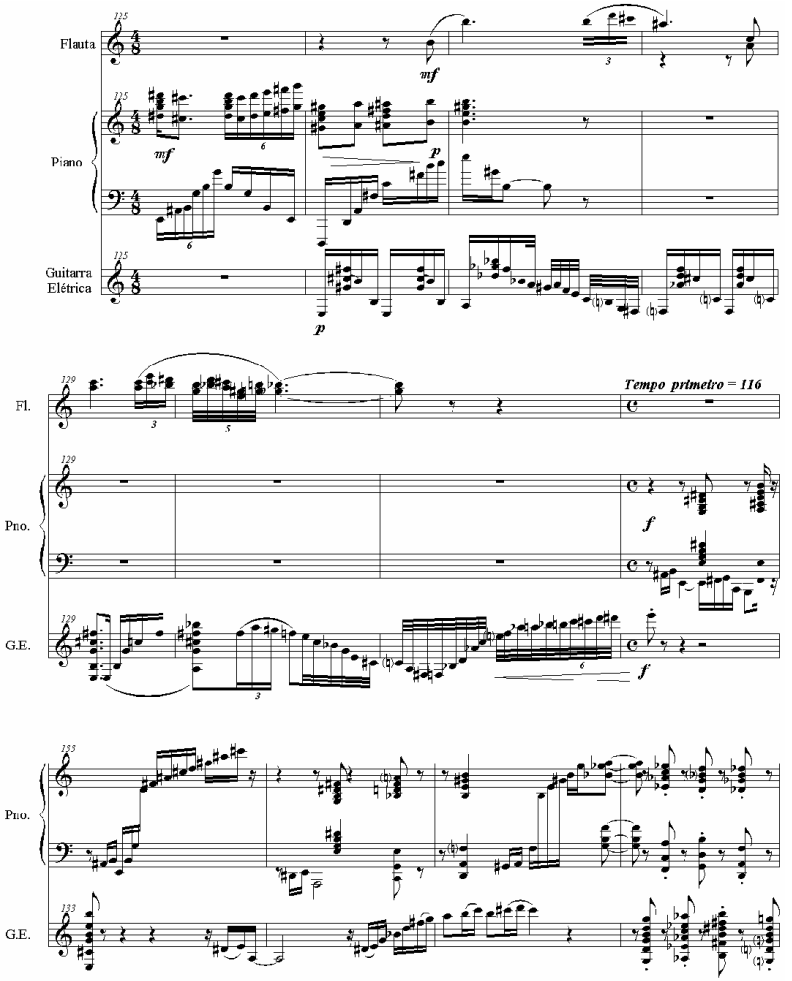
que seriam inerentes ao violão. Este parece ser o caso do exemplo seguinte, no momento da mudança de fórmula de compasso, de quatro por quatro para quatro por oito, momento este em que há também uma mudança de andamento, de 116 batidas por minuto para 88 batidas por minuto, onde o compositor sugere "tempo de samba canção". Tal exemplo tem início no compasso 84, com uma ponte executada por ambos os solistas, conduzindo a música do tempo primeiro para a segunda parte deste movimento, em tempo de samba-canção. Não se localizou uma parte escrita para bateria na partitura principal, nem tampouco na partitura para instrumentos de percussão Gnattali pede o uso de surdinas para toda a sessão de cordas da orquestra, o que resulta, além de uma mudança timbrística, em uma diminuição considerável no volume de som desses instrumentos. Além de essa atitude denotar que o compositor não está utilizando a guitarra elétrica se aproveitando do seu potencial de amplificação do som natural e sim em favor de seu timbre original, podemos deduzir também que se a bateria foi utilizada nesse momento, ela deve ter sido explorada em suas sutilezas sonoras e não com todo o seu potencial de projeção.

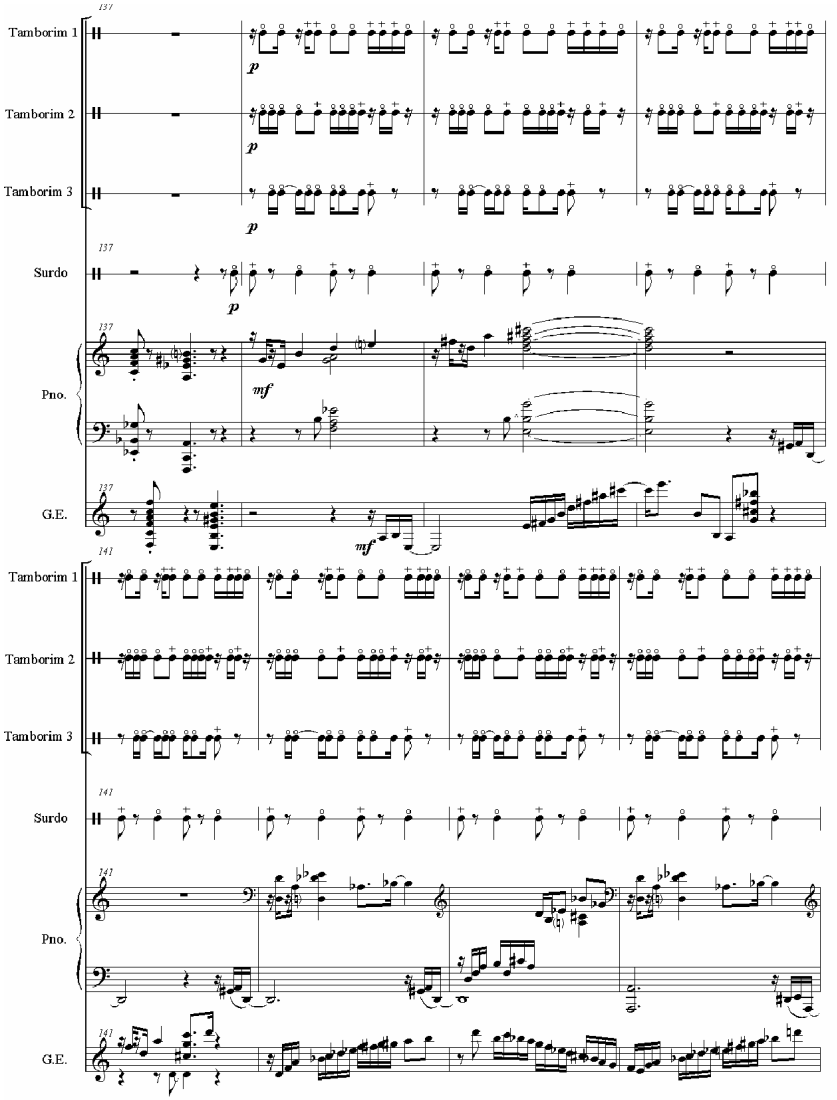


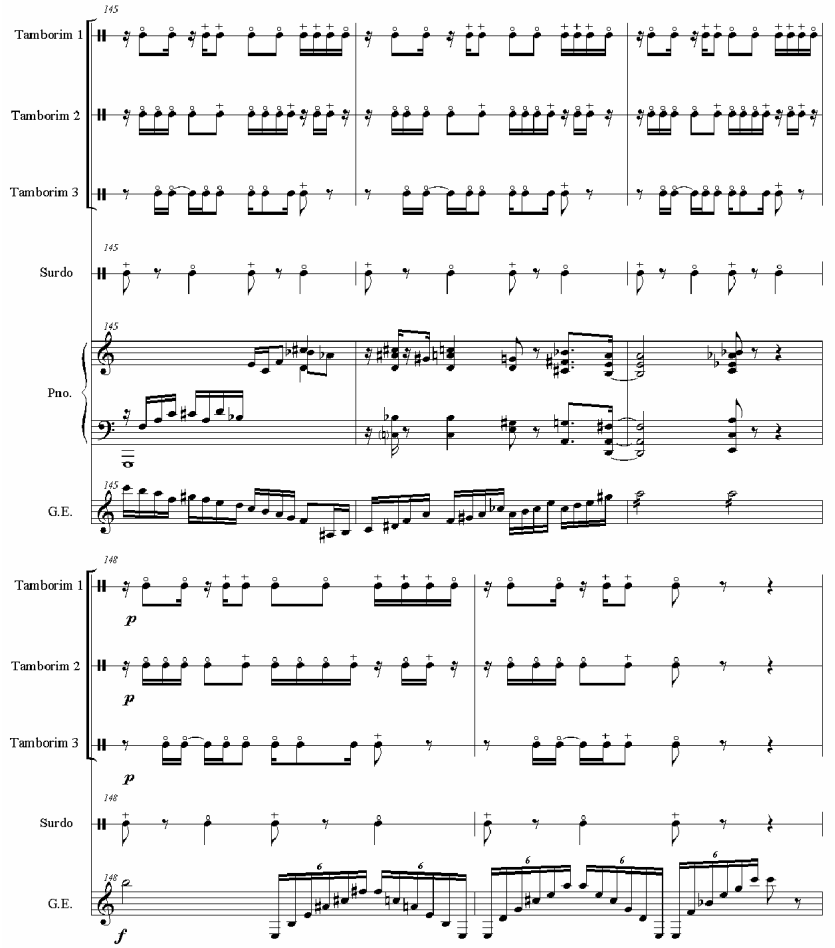
Em seguida, no compasso 111, observa-se uma pequena intervenção melódica da guitarra elétrica ainda sendo tratada como instrumento acústico. Ela interage com o piano, tímpano e trompa, que assume a melodia em seguida. Há indicação de dinâmica *piano* para a trompa e para o tímpano, o que mantém terreno confortável para os solistas que têm indicação de *piano* e em seguida um crescendo para *mezzoforte*. Entre os solistas é possível averiguar a escrita leve para o piano, que mantém dois acordes escritos em mínimas, sustentados durante todo o compasso em que aparecem e uma voz de acompanhamento com uma única nota, sincopando no padrão rítmico do samba, deixando espaço livre, garantindo a transparência do solo da guitarra elétrica nesse fragmento.



No exemplo ilustrado a seguir há um solo da guitarra elétrica que faz uma ponte para a retomada do "tempo primeiro", que acontece no compasso 132. Tal passagem é escrita em um diálogo para duas flautas e guitarra elétrica. Novamente este solista recebe tratamento orquestral de violão, se contrapondo a sonoridade de madeiras. Após a retomada do tempo primeiro, a guitarra elétrica passa a interagir e dividir seu solo com o piano, instrumento esse que é tratado com cuidado, como se estivesse se contrapondo a um instrumento acústico de pouca amplitude. Gnattali dedica ao piano acordes cheios, com oito notas, e de sonoridade densa nos compassos 141 e 142, mas esses são *stacattos* e intercalados com os acordes da guitarra elétrica – guitarra no contratempo e piano no tempo – evitando que ambos soem juntos. O mesmo tipo de procedimento é possível de ser reconhecido por todo o fragmento, onde Gnattali faz a guitarra elétrica soar nos intervalos e respirações de frases do piano. A entrada da sessão de percussão que ocorre no compasso 138 vem com indicação de dinâmica *piano*.

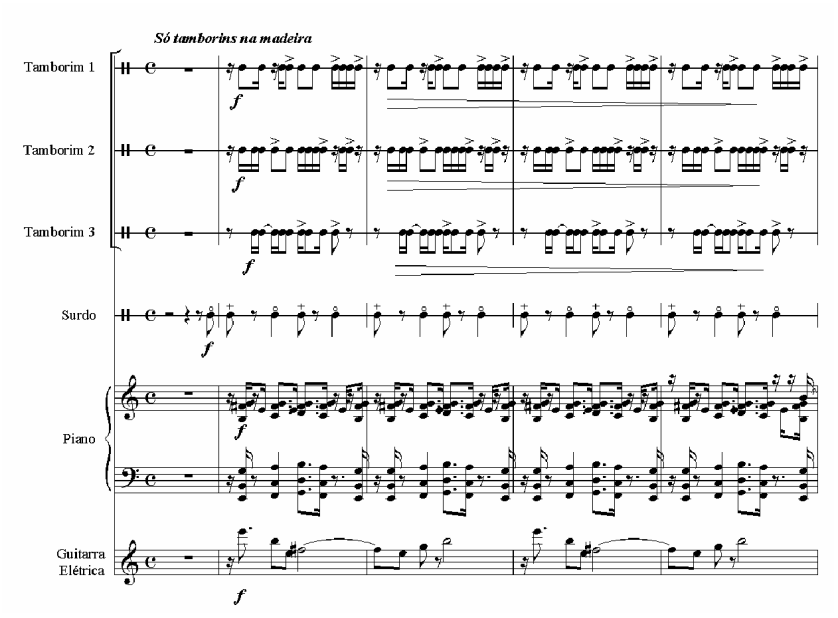

Flauta
Piano
Guitarra Elétrica
Fl.
Pno.
G.E.
Tempo primeiro = 116


137
Tamborim 1
Tamborim 2
Tamborim 3
Surdo
Pno.
G.E.
p
mf
141



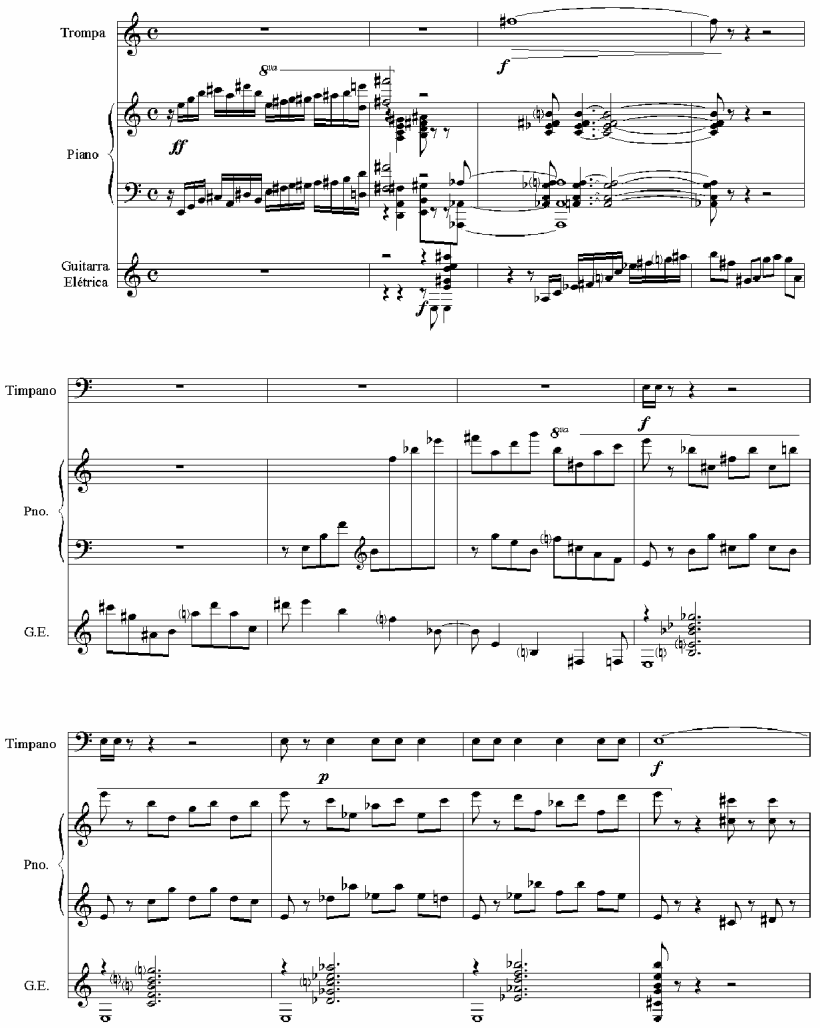
No exemplo seguinte, compasso 171 com anacruse, há um fragmento que conduz a uma melodia que será executada pelos saxofones. É notável que o compositor submete a guitarra elétrica, como o fez raras vezes nesta obra, a uma instrumentação mais densa, contrapondo-se aos tamborins com dinâmica forte, embora percutidos na madeira e não na pele, aos surdos, e ao ostinato do piano, escrito com acordes de seis notas que soam fortes. No entanto, a melodia executada pela guitarra elétrica é, neste caso, um complemento dos acordes do piano, soando acima da nota mais aguda destes, exceto pelas notas

Mi e Fá sustenido, não sendo necessário que ela se sobressaia tocando mais forte do que o piano. Ao contrário, transparece que o desejo do compositor é que essas notas destinadas à guitarra elétrica soem, neste momento, amalgamadas às notas dos acordes do piano:



A última aparição da guitarra elétrica no concerto acontece em um contraponto com o piano, que se inicia no compasso 208, com uma pequena intervenção da trompa, com um Si longo (nota real) no compasso 210 e dos tímpanos a partir do compasso 215. A trompa não acarreta problemas de projeção para o solista, já que ela ataca a nota de maneira forte, mas segue-se um decrescendo que aos poucos abre espaço para a frase em semicolcheias escrita para a guitarra elétrica. Os tímpanos atacam a nota Mi duas vezes, em semicolcheia e dinâmica forte, porém este procedimento vem para reforçar o baixo nessa mesma nota que é tocado pela guitarra elétrica. Em seguida, três compassos depois, o compositor indica dinâmica *piano* para os tímpanos. Quanto ao contraponto entre os solistas — piano e guitarra elétrica — observa-se mais uma vez o cuidado de escrita tomado por Gnattali, quando este trata a guitarra elétrica como um instrumento acústico. Percebe-se que o compositor faz a guitarra elétrica soar sempre entre as notas longas e as respirações do piano, quando

este tem em sua escrita acordes cheios e fortes, como se observa nos três primeiros compassos da figura seguinte. A guitarra elétrica toca ritmicamente junto com o piano, atacando notas ao mesmo tempo, somente quando este tem escrita melódica e mais delicada, soando mais agudo, facilitando a imposição da melodia da guitarra, que passa de seu registro agudo descendo para os médios até que se torne elemento de acompanhamento, executando um baixo pedal em Mi e atacando acordes longos no segundo tempo, apoiando a melodia a duas vozes do piano. Neste último exemplo, observa-se mais uma vez, que Radamés Gnattali não pretendeu se valer do volume que a guitarra elétrica é capaz de atingir através de sistema de amplificação.


Trompa
Piano
Guitarra Elétrica
Timpano
Pno.
G.E.
Timpano
Pno.
G.E.

Considerações finais

Na análise realizada ficou demonstrado que Radamés Gnattali, quando escolheu a guitarra elétrica como um dos solistas do Concerto Carioca, não estava preocupado em utilizar seus recursos elétricos para que os solos dedicados a esse instrumento pudessem se sobrepor a orquestrações mais densas. Não há nenhum solo de guitarra escrito sobre um *tutti* orquestral, o que obrigaria o instrumentista a aumentar o volume de som no amplificador. Em raros momentos a guitarra toca com os instrumentos de percussão, o que obrigaria o guitarrista a utilizar os recursos elétricos do instrumento para aumentar um pouco o seu volume sonoro, mas isso se configura em exceções dentro da obra e não em procedimento padrão de instrumentação. Já que o compositor não está utilizando a guitarra elétrica como um instrumento capaz de produzir sons de maior volume que a orquestra que tem em mãos, é possível se deduzir que ele o fez porque se interessou por seu timbre, importando da música popular, mais especificamente do *jazz*, uma nova sonoridade advinda de um instrumento que tem grande fluência melódica e boa desenvoltura harmônica.

Hoje se admite que, mesmo em escritas cuidadosas realizadas por bons compositores, é preferível microfonar o violão quando este é solista de um concerto. Dificilmente um concerto para violão e orquestra é realizado sem técnicas de microfonação para o violão. Este fato corrobora a tese de que Radamés Gnattali estava escrevendo para um instrumento diferente do violão acústico, pois mesmo este poderia ser amplificado para atender as necessidades de orquestração da peça. A partitura da íntegra desse concerto pode ser encontrada no anexo da dissertação de mestrado indicada nas referências.

Referências

BARBOSA, Valdinha e DEVOS, Anne Marie. *Radamés Gnattali; o eterno experimentador*. Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional de Música, 1984.

CORREA, Marcio Guedes. *Concerto Carioca Nº 1 de Radamés Gnattali: A Utilizaçõa da guitarra elétrica como solista*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Artes da Unesp, 2007.

HOBSBAWM, Eric. História Social do Jazz. São Paulo: Paz e Terra, 1990

LOBO, Eduardo Fernando de Almeida. *O violão elétrico no Concerto Carioca n.º 1 de Radamés Gnattali : estudo histórico, analítico e estilístico visando a interpretação*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Artes da Unicamp, Campinas: 2018.

PICHERZKY, Andréa Paula, *Armando Neves — Choro no Violão Paulista*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Artes da Unesp, 2004.

PISTON, Walter. *Orquestracion*. Madrid: Real Musical Madrid, 1984.

SHOENBERG, Arnold. *Harmonia;* Introdução, tradução e notas de Marden Maluf. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da Composição Musica*l; Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

TINÉ, Paulo José de Siqueira. *Concerto para guitarra elétrica e orquestra*. Porto Alegre: ANAIS do SEFIM, v. 4, nº 1, 2019.

GNATTALI, Radamés. *Concerto Carioca nº 1*. Rio de Janeiro: Cópia Fac-similar do Manuscrito autógrafo, 1950 – 51.

GNATTALI, Radamés. *Concerto Carioca nº 1*. Interpretes: Orquestra Sinfônica Continental, Radamés Gnattali (Piano) e José Menezes (Guitarra elétrica). Rio de Janeiro: Gravadora Continental, 1965. 1 LP. (28'53"), estereofônico.

Sobre o autor

Marcio Guedes Correa: Doutor e mestre em música pelo Instituto de Artes da Unesp, graduado em licenciatura plena em música pela Faculdade de Artes Alcântara Machado (FAAM). Foi professor dos cursos de música da Faculdade Paulista de Artes (FPA), das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e da Unisantanna. Atualmente é professor de violão dos cursos de bacharelado e licenciatura em música do Centro Universitário Ítalo Brasileiro e dos cursos de pós-graduação (especialização) em música da FACEC/Alpha. É co-autor e co-organizador dos livros "Protagonistas do Ensino Musical e suas Trajetorias" (Ed. Cartago) e "1º Encontro Científico de Música e Interdisciplinaridade" (Ed. Unesp), além de ser autor de diversos artigos científicos e métodos de ensino de instrumento (violão e guitarra).

Recebido em 2/8/2021

Aprovado em 30/8/2021

A AULA DE MÚSICA *ONLINE* NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES EMERGENCIAIS SOBRE PEDAGOGIA E MOTIVAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

THE ONLINE MUSIC CLASS IN HIGHER EDUCATION: EMERGENCY CONSIDERATIONS ABOUT PEDAGOGY AND MOTIVATION IN TIMES OF PANDEMIC

Cássia Carrascoza Bomfim
Universidade de São Paulo
cassiacarrascozabomfim@usp.br

Eliana C. M. G. Sulpício
Universidade de São Paulo
elianasulpicio@usp.br

Fátima Corvisier
Universidade de São Paulo
fatimacorvisier@usp.br

Silvia Berg
Universidade de São Paulo
silviaberg@usp.br

Resumo

O presente artigo apresenta algumas considerações sobre pedagogia e motivação nas aulas de música no Ensino Superior, abordando atividades realizadas nos anos letivos de 2020 e 2021, período correspondente à pandemia do Covid 19. Para tal, comentamos os termos relacionados à pedagogia e à motivação e descrevemos atividades aplicadas e vivenciadas nas aulas, que ilustram esta prática em interações emergenciais *online* .

Palavras-chave: Pedagogia; Motivação; Pandemia/Covid 19.

Abstract

This article presents some considerations regarding pedagogy and motivation in music classes in Higher Education, addressing activities carried out in the 2020 and 2021 academic years, period corresponding to the Covid 19 pandemic. We have described activities applied and experienced in class, which illustrate this practice in an emergency online interaction.

Keywords: Pedagogy; Motivation; Pandemic/Covid 19.

Considerações iniciais

A atuação acadêmica do professor universitário compreende três vertentes: ensino, pesquisa e extensão. No caso do professor de música, há de se considerar também a vertente artística, que no nosso entender alinha-se ao ensino e a pesquisa, de forma integrada. No Departamento de Música da FFCLRP-USP, do qual fazemos parte, a missão principal é a música, entendida no contexto das artes, portanto com foco nas atividades artísticas em música.

> A missão do DM-FFCLRP-USP é a música, entendendo-se a música entre as artes, e esta missão tem como foco as atividades artísticas em música (concertos de câmara e sinfônicos, música coral, vocal e instrumental, récitas de ópera, realização de eventos artístico-musicais e/ou gravações audiovisuais de toda natureza, a música em interface com outras artes, trabalhos comunitários, produção de livros e demais publicações de pesquisas atreladas à performance musical, trabalhos de formação técnico-artística por meio de extensão universitária com impacto positivo na sociedade etc.), e a formação (já oferecendo graduação, e, com proposta para, num futuro próximo, oferecer também a pós-graduação profissional) de músicos artistas (compositores, instrumentistas, cantores, regentes e toda possibilidade de performance em música, incluindo-se a formação de professores em performance), para que possam atuar no mundo de trabalho artístico em

> música, tanto em arte como em arte popular, favorecendo seus fecundos desenvolvimentos com repercussão nacional e internacional, já que a música é uma arte naturalmente internacionalizada, trabalhando-se com repertórios de todos os lugares e de todos os tempos, antigos ou contemporâneos, em fortes relações com a música no Brasil (PROJETO ACADÊMICO DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA FFLCRP-USP, quinquênio 2019-2023, p. 3).

Nesse sentido, as atividades artísticas estão presentes também no conteúdo das disciplinas do currículo dos cursos oferecidos no DM, onde busca-se contemplar atividades de composição, improvisação e criação musical.

> As artes, além da pesquisa (não obstante toda interface das pesquisas em artes com ciências da natureza, estudos culturais e questões filosóficas), contemplam ainda a invenção da obra (*poíesis*) e, em se tratando de arte essencialmente performática, justamente de sua interpretação-execução (*práxis*). O mundo do trabalho do artista, além de teórico, ou seja, além de envolver atividades de pesquisa, é também, e em primeira linha, prático-poético, o que diferencia sobremaneira suas condições profissionais. A *performance*, ou seja, a atividade artística por excelência em música, é sua condição diferenciada prático-poética. A *performance* compreende toda interpretação-execução, incluindo-se a composição, em música (PROJETO ACADÊMICO DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA FFLCRP-USP, quinquênio 2019-2023, p. 4).

Do ensino

Nos anos de 2020 e 2021, dada a situação da pandemia do Covid-19, nós professores tivemos que, seja no ensino do instrumento, no ensino teórico e/ou prático de sala de aula, buscar novas formas de motivar nossos alunos e cumprir as metas estabelecidas no projeto

pedagógico do curso. Concordamos que a reflexão sobre o ensino, paralelamente à pesquisa e extensão universitária, deva ser uma constante na carreira docente. A esse respeito, Gil (2012, p. 1) menciona que na formação do professor universitário, ficam claras as deficiências didáticas apontadas pelos estudantes, e que a preocupação com a preparação de pesquisadores por parte das autoridades educacionais é maior que com a preparação de seus conhecimentos pedagógicos.

> Durante muito tempo prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar. A justificativa dessa afirmação fundamentava-se no fato de o corpo discente das escolas superiores ser constituído por adultos, diferentemente do corpo discente do ensino básico, constituído por crianças e adolescentes. Aliás, o próprio termo *pedagogia* tem sua origem relacionada à palavra *criança* (em grego: *paidos* = criança; *gogein* = conduzir). Os estudantes universitários por já possuírem uma "personalidade formada" e por saberem o que pretendem, não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas. Por essa razão é que até recentemente não se verificava preocupação explícita por parte das autoridades com a preparação de professores para o Ensino Superior. Ou melhor, preocupação existia, mas com a preparação de pesquisadores, ficando subentendido que quanto melhor pesquisador fosse mais competente professor seria (GIL, 2012, p. 1).

Nas reflexões no âmbito do ensino de música, Ray (2018) apresenta o uso dos termos "pedagogia", "didática", "ensino", "método" e "técnica" na visão da performance musical. A autora apresenta as implicações desses termos com os conceitos relacionados à prática docente na área de performance em música, contextualizando-os, com a intenção de oferecer à comunidade musical uma reflexão sobre a aplicação desses termos no processo pedagógico. De acordo com Ray (2018, p. 1) "como um termo que trata da educação, a pedagogia diz

respeito tanto ao ensino quanto às bases filosóficas que norteiam sua teoria e prática". Para a autora, o pensamento que norteia as escolhas de métodos e materiais em um processo de ensino, refere-se à visão pedagógica, e quanto mais se conhece estas visões que fundamentam uma determinada prática de ensino, melhor é o resultado na relação entre as ações estabelecidas pelo docente e suas concepções (RAY, 2018, p. 1). Fonseca (2011, p. 131) expõe estratégias e técnicas para a otimização da prática musical. A autora apresenta várias considerações sobre a prática efetiva e deliberada e uma série de estratégias que vão desde a prática individual, a seleção e organização de atividades, o estabelecimento de objetivos e metas, a administração do tempo, até estratégias relacionadas aos estados mentais de ensaios, como gerenciar partes de difícil execução, preparação para apresentação pública, bem como exercícios físicos e Técnica de Alexander. Com este texto, a autora mostra a importância das reflexões relacionadas à pedagogia musical, evidenciando a vasta literatura em língua inglesa sobre o assunto (cf. FONSECA, p. 131-151).

O termo motivação

Todorov e Moreira (2005, p. 120) explicam que o termo motivação, assim como aprendizado, é largamente utilizado em compêndios de psicologia, e tal qual o termo aprendizagem, é utilizado em diferentes contextos, podendo assumir diversos significados. Portanto, seus usos na psicologia, psicometria e na teoria da aprendizagem são distintos. Nesse sentido, os autores elencam uma série de definições de motivação, exemplificando esta diversidade no trato do conceito (cf. TODOROV e MOREIRA, 2005, p. 122). Segundo os autores, estas abordagens apresentadas são muitas vezes contraditórias e apontam para a falta de conhecimento na área. Para Bzuneck (apud ARAÚJO, 2011, p. 111) a ideia que se aplica ao termo motivação tem origem na raiz etimológica da palavra que vem do verbo latino *movere*, que dá

origem a *motivum* ou "motivo". Sendo, portanto, a motivação "um elemento que gera uma ação, que move a pessoa na realização de uma função específica" (BZUNECK, apud ARAÚJO, p. 111). De acordo com Condessa (2010, p. 652) "os fatores envolvidos no processo motivacional do aluno perpassam tanto por suas emoções e percepções quanto pela interação com as pessoas que convivem". Condessa diz que:

> Alguns pesquisadores consideram a motivação como um processo e não como um produto da aprendizagem. Ou seja, considerando-se que o processo motivacional do aluno não é passível de se observar diretamente, Pintrich e Schunk (1996, p. 4) afirmam que "podemos inferi-lo através de comportamentos como a escolha das tarefas, do esforço, da persistência, e das verbalizações [...]" (CONDESSA, 2010, p. 652).

Independentemente da acepção utilizada, é possível observar que a motivação movimenta o indivíduo para a ação e é um fator importante na aprendizagem. "A forma como o educando percebe o ambiente à sua volta influi na sua capacidade de aprender" (PEREIRA at al., 2014). Neste sentido, Stipek (1996, apud ALVES, 2013, p.19) "observou, em sua pesquisa, que o ambiente em sala de aula pode ser fundamental para estimular o aprendizado do aluno em um domínio".

A motivação e o ensino da música também são tratados em Araújo (2011, p. 111-130). Segundo a autora, "a motivação está presente em todo tipo de atividade humana, direcionando as ações e escolhas dos sujeitos" (ARAÚJO, 2011, p. 111). Araújo considera a motivação, elemento fundamental para a aprendizagem musical. O estudo da motivação na aprendizagem musical representa um significativo campo de investigação, uma vez que, por meio de diferentes enfoques, pode-se obter resultados que auxiliem os educadores a compreender o percurso da aprendizagem discente, revelados por meio de dados sobre os aspectos pessoais dos sujeitos, o grau de tal envolvimento

e as consequências e resultados de atividades musicais na relação intrínseca e extrínseca (ARAÚJO, 2011, p. 111).

Isto posto, no ano de 2020 e 2021, como mencionado anteriormente, dada a pandemia do Covid-19, nos deparamos de forma repentina com uma nova situação que mudou radicalmente as interações presenciais das aulas para interações *online*. Tivemos que nos adaptar rapidamente e, nesta adaptação, surgiram então algumas perguntas básicas: Como manter um ensino de qualidade? Como manter o aluno motivado? Como conciliar as metas departamentais associadas às novas tecnologias? Como será o ensino daqui para frente, quando retornarmos ao presencial? Será ele híbrido, guardada suas devidas singularidades?

Do uso das TICs [1]

Gohn (2020, p. 157), menciona que:

> O cenário da pandemia de Covid-19 no início de 2020 apresentou enormes desafios para a educação, em todo o mundo. Com a necessidade de distanciamento social, recomendado pela Organização Mundial da Saúde e amplamente divulgado nos meios de comunicação, muitos professores foram colocados frente à demanda de dar continuidade a suas aulas à distância, em alguns casos sem ter nenhuma experiência anterior nessa modalidade de ensino. Dessa forma, não houve o devido tempo para planejamento, preparação de materiais, para o aprendizado sobre as tecnologias envolvidas e principalmente sobre as pedagogias inerentes ao trabalho à distância. Na área da música, o desafio tornou-se exacerbado pelas diversas especificidades das disciplinas, particularmente

1 Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no campo da educação podem ser descritas como um conjunto de ferramentas tecnológicas (computador pessoal, celular, câmera de vídeo, gravador de áudio, softwares, plataformas digitais de dados, etc.) que proporcionam meios de acesso ao conhecimento e facilitam o binômio ensino-aprendizagem.

> naquelas em que estão envolvidos aspectos práticos com instrumentos musicais (GOHN, 2020, p. 153).

Gohn (2020, p. 152), também aponta uma "diferenciação entre ações de ensino remoto realizadas de forma emergencial e a educação a distância (EAD), quando aplicada com planejamento, pedagogias específicas e condições tecnológicas favoráveis". Este segundo grupo de ações já vem sendo realizado há algum tempo, na modalidade mencionada (cf. GOHN, 2020). No entanto, a situação emergencial ocorrida nos últimos dois anos, foi algo novo no dia a dia da maioria dos professores de música.

> Todos foram forçados a atuar em esquema de ensino remoto emergencial, em geral priorizando o formato síncrono e tendo como base *softwares* projetados para a voz falada, apesar das deficiências já apontadas. Um novo quadro se desenhava, no qual professores e alunos teriam que se adaptar aos estudos mediados por meios tecnológicos, em tempo real (GOHN, 2020, p. 157).

Para manter a motivação dos alunos e cumprir as metas do Projeto Pedagógico do DM, conciliando todos os pontos levantados neste texto, apresentamos a seguir, algumas atividades realizadas nas disciplinas ministradas *online* com ações emergenciais síncronas e assíncronas.

Das atividades
Improvisação livre

A improvisação livre é uma atividade que vem sendo utilizada com frequência em algumas disciplinas do departamento. Na disciplina

de Percepção Musical, ela integra os recursos pedagógicos e mecanismo de motivação dos alunos, pois em função de observações de pesquisadores da área, sentimos a necessidade de implementar as atividades realizadas.

A pesquisadora Otutumi, em sua dissertação de mestrado (2008) e em sua tese de doutorado (2013), investiga a situação da disciplina de Percepção Musical no âmbito dos cursos superiores de música no Brasil. Inicialmente, em sua dissertação de mestrado, a autora observa a estrutura e o perfil curricular da disciplina, atentando-se à quantidade de docentes, de alunos por sala de aula, de horas de aula e às opiniões quanto aos cuidados pedagógicos da matéria. Em sua tese de doutorado, a autora traz muitas contribuições e reflexões a respeito de propostas para melhorias da disciplina no ensino superior. O que observamos nos estudos de Otutumi é que, em ambos os textos, a autora mostra uma preocupação quanto aos aspectos pedagógicos utilizados na disciplina, ressaltando a falta de motivação dos alunos. O uso da criação musical nas atividades de ensino musical vem sendo utilizado por educadores de várias gerações. Orff, Dalcroze, Kodaly, Martenot, Schafer, Swanwick e outros mais, sempre fizeram uso das práticas criativas em sala de aula. Esther Scliar (PAZ, 2013, p. 83) ressalta em sua metodologia a importância dada à criação, improvisação e composição. Scliar se referia a estas atividades com o termo "invenção". Termo preferido de Scliar, tinha "lugar cativo em sua prática junto aos alunos" (PAEZ, 2013, p. 83). Para Koellreutter (in BRITO, 2015, p. 76), "a criação musical tem sentido na relação com o jogo da consciência e o artista tem de ser um aventureiro, no bom sentido. Tem que criar, inventar, algo que não existia, o que é uma aventura" (KOELLREUTTER, in BRITO, 2015, p. 75). Giorgetti (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada "Práticas pedagógicas de auxílio ao desenvolvimento da escuta musical na disciplina de percepção musical", reflete sobre as muitas formas de dinamizar a aula de percepção. Dentre as propostas expostas pelo autor, estão também a improvisação e a composição.

Bortz (2010) menciona o fato de que nas aulas de percepção há uma falta de integração entre os exercícios práticos e o produto musical e, Covington e Lord (1994, apud BORTZ, 2010, p. 1-2) mencionam que "enquanto as pesquisas em cognição musical têm se desenvolvido consideravelmente nos últimos anos, o treinamento auditivo em sala de aula tem sido frustrante para professores e alunos" . Ainda segundo Bortz, as abordagens objetivistas e construtivistas podem coexistir, no entanto, "a abordagem exclusivamente objetivista está na falta do exercício da transferência de um domínio a outro" (BORTZ, 2010, p. 7).

> Uma fórmula aritmética não é, em si, um problema ao estudante de matemática. O problema é não ser oferecido ao aluno o conhecimento de sua origem, a informação: 'de onde vem?' Se, ao contrário, como professores e pesquisadores, oferecermos aos alunos a possível conexão às texturas complexas da música, respeitando suas próprias experiências e dirigindo-as de maneira que eles mesmos possam aplicá-las em seu treinamento auditivo, o estudo da percepção pode se tornar menos árido e mais interessante (BORTZ, 2010, p. 7).

Costa aponta estratégias de escuta no contexto da improvisação livre. Para o autor, a improvisação livre "pode ser considerada uma espécie de música concreta" (COSTA, 2016, p. 87). No entanto, o autor ressalta não fazer alusão à *musique concrète instrumentale* de H. Lachennman, embora, segundo o autor, existam "pontos de contato entre a livre improvisação e as experiências radicais desse compositor com relação a utilização dos instrumentos" (cf. COSTA, 2016, p. 87). Para Costa, preparar um ambiente adequado para a realização das práticas da improvisação livre, "acarreta uma série de pressupostos, dentre os quais se destacam a intencionalidade e o desejo, a disposição para a criação coletiva (que prevê a interação), a disponibilidade de enfrentar riscos e um tipo de escuta intensificada" (COSTA, 2016, p. 87). Portanto, a improvisação livre na aula de percepção musical torna-se uma ferramenta interessante e de grande valia para todos os

envolvidos. Com estas atividades, observamos que os alunos envolvidos se tornam mais participantes e passam a desenvolver um tipo de escuta específica.

Anteriormente, em aulas presenciais, uma das formas aplicadas consistiu em convidar os alunos a um exercício de improvisação livre conduzida, baseado na experiência proposta por Schafer (1991, p. 36). Nessa proposta, sinais previamente acordados foram mostrados pela professora com intuito de indicar parâmetros de sons como duração, dinâmica, intensidade, dentre outros. Em uma espécie de jogo, onde as escolhas individuais iam desde o uso de instrumentos, voz e/ou ruídos, criou-se um tecido sonoro. Em seguida dividiu-se o grupo em dois e um aluno foi convidado a reger simultaneamente o segundo grupo, tentando estabelecer uma relação dialógica entre os grupos, sem um compromisso com o resultado, mas com o atributo de que, como afirma Costa "o que importa é, em primeiro lugar, a própria substância concreta e posteriormente uma espécie de gramaticalidade que se forja no processo e que diz respeito à estruturação e ao encadeamento dos valores propriamente musicais" (COSTA, 2016, p. 32). Finalmente separou-se a classe em três grupos, com a proposta de cada grupo realizar uma improvisação. A cada performance foram enumerados itens estruturais que emergiram da experiência, tais como imitação, sessões, ponto culminante e estruturas rítmicas. A experiência foi considerada pelos alunos como bastante motivadora.

No atual contexto, converter ações similares para realizações *online* tornou-se desafiador. Em 2020, a partir do isolamento social, para a disciplina de percepção melódica e harmônica, adotamos como ferramenta a plataforma Zoom, que embora seja desenvolvida para o discurso vocal, dispõe de configurações para melhoria da qualidade sonora na comunicação e vem sendo aprimorada de maneira que oferece uma série de recursos específicos para a atividade musical.

Com a intenção de explorar as possibilidades de ensino e aprendizagem nessa realidade, passamos a pesquisar os parâmetros de performance, escuta e participação de audiência em ambiente virtual. Para tal, propusemos aos alunos a realização da performance da obra 4'33" de John Cage de 1952. Trata-se de uma obra composta em três movimentos, que tem em sua duração completo silêncio. Em performances realizadas presencialmente, todos os sons que acontecem dentro da sala de espetáculo, e que são externos à performance dos músicos, criam um contexto sonoro único. Para a experiência no ambiente virtual, abrimos todos os microfones dos alunos, assistimos e gravamos a performance do duo de flauta e violoncelo, simulando a situação da performance ao vivo. A gravação de áudio filtrou ruídos, tosses, cachorros latindo, entre outros elementos sonoros da realidade dos participantes. Alguns sons registrados são indefiníveis, e a não sobreposição dos sons simultâneos evidenciou a limitação de difusão polifônica da plataforma Zoom.

Além disso, ficou patente que poderíamos usar as TICs com um direcionamento para a performance musical criativa e ampliar o sentido da percepção em ações que transcendam os limites do espaço físico do palco.

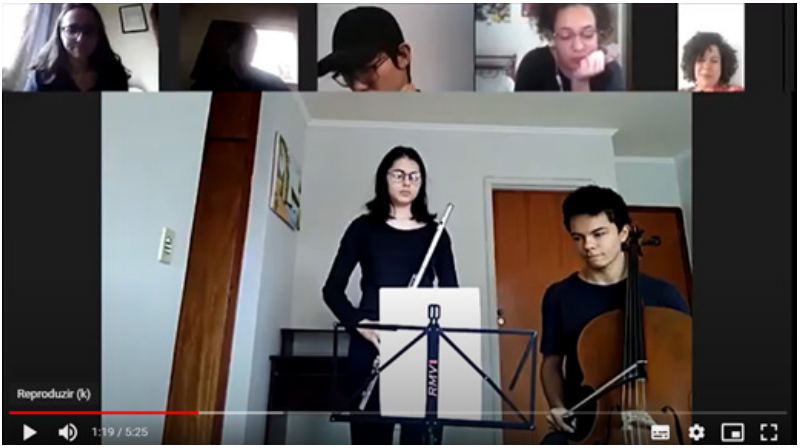


Figura 1: Imagem da performance virtual de 4'33"de J. Cage, pelos alunos Beatriz Faleiros (flauta) e Vinícius Roetgher (violoncelo), acima alunos da classe como público, na atividade desenvolvida na disciplina de percepção.

Propusemos uma atividade de criação audiovisual a partir dos conceitos de paisagem e poluição sonoras e de escuta desenvolvidos por Schafer: "A paisagem sonora do mundo está mudando. Nosso ambiente acústico está mudando radicalmente. Esses novos sons diferem em qualidade e intensidade daqueles do passado. A poluição sonora é hoje um problema mundial" (SCHAFER, 1977, p. 17).

Ainda exibimos do autor, o vídeo "*Listen*"[2], no qual Schafer exibe sua própria paisagem sonora, demonstrando a escuta ativa. Este vídeo é construído sobre narrativas audiovisuais que exemplificam e enfatizam os conceitos levantados pelo autor. Também exibimos um vídeo contendo o extrato da entrevista com John Cage, para o documentário "*Écoute*"[3], realizado em 1991, em Nova Iorque. Nele o compositor fala sobre sua maneira de escuta, de percepção das propriedades do som, do ruído, do silêncio e trata também das relações de diferentes artes com conceitos de tempo e espaço. Baseado nos trabalhos de Schafer e Cage, foi feita uma proposta de trabalho individual para a classe de percepção, que apresentou resultados positivos. A proposta foi baseada nos seguintes critérios: escutar atentamente a paisagem sonora presente nos espaços internos e externos das casas, uma vez que todos estávamos limitados pelo isolamento social; definir uma maneira de registrar essa realidade sonora; compor um trabalho audiovisual produzido com as ferramentas disponíveis, como telefones celulares, editores de áudio e vídeo em plataformas gratuitas.

Esse trabalho promoveu a percepção auditiva em parâmetros diferenciados, e foi realizado com o uso de TICs. Vários alunos

2 https://youtu.be/pL8yo81KaWg

3 https://youtu.be/Hj7rg-gEzgo

produziram vídeos contendo a própria performance em seus instrumentos, composições, improvisações, sobreposições de ruídos e falas.

A composição audiovisual da aluna Gabriela Oliveira foi estruturada sobre camadas de sobreposição de eventos sonoros e de imagens: performance ao violoncelo de improvisação, sons da rua, miado do seu gato; declamação da poesia "O Guardador de Rebanhos" de Fernando Pessoa; imagens do interior de seu quarto e da vista de sua janela; em períodos diferentes do dia.

Figura 2: Imagem do trabalho audiovisual da aluna Gabriela Oliveira, sobre a paisagem sonora durante o isolamento, atividade proposta para a disciplina de percepção.

Composição

Outra atividade que vem sendo aplicada em diversas disciplinas há algum tempo, com resultados positivos, é a elaboração e execução de composições dos alunos. Para Swanwick (2003, p. 68) "a composição é uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para se desenvolver quando o tempo permite. Ela dá ao aluno

uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo educação com a música de fora". Shafer (1997, 2009) propõe uma série de atividades criativas para a escuta e criação musical, que são diferentes das encontradas no ensino tradicional.

Um exemplo de uma proposta que foi aplicado em sala de aula no ano de 2019 na disciplina de percepção rítmica, se baseou em escolher um estudo rítmico do Manual de Rítmica do autor Abelardo Mato Alonso e, com base na estrutura rítmica estabelecida exercício, criou-se uma composição completa para ser executada também em sala de aula. Formaram-se grupos de cinco ou seis alunos e direcionamentos e instruções de como escolher a gama de alturas sonoras a serem usadas foram dadas pelo professor, com o intuito de auxiliar os alunos no processo de composição. Eles puderam escolher as diferentes linguagens sonoras que compreendem as correntes estéticas da música, optando entre o sistema tonal, modal, atonal, dodecafônico, aleatório, bem como outras vertentes. A instrumentação foi livre, ficando a critério de cada grupo. Depois de terminada a composição e a escrita da partitura, realizou-se a apresentação de todas as composições em sala de aula. Um dos alunos do grupo encarregou-se da regência, enquanto os demais executaram a peça. O resultado de tais experiências apontou para uma maior participação, bem como uma melhor compreensão e assimilação dos ritmos por parte dos alunos.

Para mantermos a atividade de criação *online*, uma proposta, que trouxe resultado positivo, foi a composição e execução de uma peça para grupo de percussão, por alunos da disciplina Música de Câmara. A proposta foi baseada nos seguintes critérios: compor uma peça para grupo de percussão com três executantes, com duração de no máximo três minutos; utilizar apenas instrumentos disponíveis em casa, uma vez que, por conta da pandemia, não se teve acesso aos instrumentos da escola; elaborar a edição da partitura; executar e gravar para disponibilizar externamente a USP. O trabalho realizado

resultou na produção da peça *Percussion under Construction*, do aluno Wladimir José Servo (conhecido como Magrin Ribeiro), disponível em um vídeo que pode ser visto no site indicado[4], bem como na produção da partitura em programa de computador. Todo o trabalho foi desenvolvido de forma virtual, e somente a gravação final foi realizada presencialmente, com as devidas normas de segurança.

Figura 3: Imagem da execução dos alunos na atividade de composição solicitada para a disciplina Música de Câmara. Compositor e executante: Magrin Ribeiro (à esquerda). Executantes, (da esquerda para a direita): Matheus Andrade e Ricardo Bovo. Todos são membros do GRUPURI[5].

Nesse cenário, o uso das TICs confirmou a sua importância como ferramenta de continuidade de muitos dos trabalhos que eram realizados somente de forma presencial. Atualmente, por meio dessas tecnologias, o processo de aprendizado dos graduandos é mantido, assim como a assistência à comunidade, mantendo o devido distanciamento social e proteção a todos os envolvidos.

As disciplinas de Criação Musical de I e II direcionaram suas atividades para a produção, tanto de materiais didáticos, muitos

4 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0rzeyjwhq0E
5 Grupo de percussão do DM-FFCLRP-USP.

diretamente alinhados com as necessidades da comunidade e realidade local dos discentes, diretamente ligadas às atividades que estes exerceram e exercem primordialmente através de meios digitais, atuando como professores, orientadores e coordenadores de cursos, quanto às atividades de criação de arranjos e transcrições que pudessem ser adaptadas e executadas durante a pandemia, de acordo com as necessidades e realidades enfrentadas pelos discentes, principalmente em suas respectivas residências ou em grupos muito reduzidos, e que, em muitos casos, também continham elementos comuns às duas propostas, servindo tanto como arranjo ou transcrição com possibilidade de performance em concerto gravado ou, em seu devido tempo, presencial, ou como material didático-pedagógico.

A transcrição idiomática de um instrumento, voz e/ou grupo de instrumentos para outro(s), pode ter implicações complexas de adaptação, considerações sobre troca de registros e timbres, e principalmente redução ou ampliação tímbrica, melódica, harmônica, resultando em transformações algumas vezes radicais de espectros sonoros, sem que, no entanto, a essência da obra seja alterada. As aulas *online/* sincrônicas, com discussões teórico-musicais no início da aula, e exposição de trabalhos acessíveis a todos os participantes na segunda parte da aula, foram dessa forma, concentradas na relação essência musical — transposição — exequibilidade/organicidade – performance, relações essas essencialmente interdisciplinares, e de cuja fusão criaram-se novos horizontes e possibilidades de atuação e trabalho, uma vez que parte das obras transcritas foram para um instrumental ou grupo instrumental/vocal possível dentro das limitações impostas pela pandemia Covid-19.

A criação de arranjos que se seguiu às transcrições, pressupôs, um trabalho de elaboração maior, na medida em que materiais derivados foram utilizados para introduções, interlúdios e codas, em relações de maior ou menor desdobramentos, com a essência da obra, desde a criação fiel às obras originais, às criações mais elaboradas

com modificações métricas e derivações do material original mais distantes do modelo utilizado.

Com relação à criação de materiais didáticos, ainda em andamento, de posse das experiências citadas acima, elaborou-se uma sequência de questões técnicas a serem abordadas vocal e/ou instrumentalmente, com um aprofundamento de especificidades técnicas relativas a seus respectivos graus de dificuldade de execução organicamente relacionados a cada voz ou instrumento a ser tratado. Definiu-se ou criou-se o material básico a ser desenvolvido e suas aplicações aos itens selecionados para o tratamento e criação didática e suas relações músico-pedagógicas. Como estas atividades ainda estão em desenvolvimento, não há ainda partituras ou gravações completas disponíveis.

Outra disciplina que teve seu desenvolvimento alterado pela TICs foi a disciplina de Regência Coral, que teve que ser reformulada rapidamente de essencialmente presencial para totalmente *online*/ sincrônica. Nesse sentido, o peso maior da disciplina anteriormente direcionada à técnica de regência e à sua práxis imediata em grupos vocais e/ou instrumentais, passou a ser concentrada na partição da função do regente como líder e preparador, suas funções pedagógicas e administrativas, e sua atuação por meios digitais. Nessa partição, uma das funções imediatamente complementares à técnica de regência (e vice-versa), a de preparação vocal e/ou instrumental e o mapeamento e preparação de ensaios e percurso em direção à realização de apresentações e concertos presenciais ou digitais adquiriu uma dimensão muito maior do que projetada nas aulas presenciais, uma vez que se tornou o meio para vídeos de *coaching* em auxílio a aulas e orientações *online* ministradas pelos discentes. Nessa modalidade de *coaching online*, que vem sendo desenvolvida e aperfeiçoada principalmente no período de pandemia/Covid19, como desdobramento das técnicas de ensaio, especialmente desenvolvidas para atividades *online*, destacamos a participação da discente Bartira

Sene[6], integrando pesquisa, análise, mapeamento de ensaio e *coaching online*. O trabalho desenvolvido pela aluna Bartira pode ser visto no site indicado abaixo[7].

Gravação Audiovisual – desenvolvimento da audição crítica

A audição crítica, entendida como aquela em que o performer tem o controle sobre a produção sonora e é capaz de se ouvir e julgar o resultado obtido é, sem dúvida, uma das habilidades conquistadas mais tardiamente pelos alunos de música. Ela tem como resultado o controle sobre seu instrumento musical, mas, antes de tudo, significa o amadurecimento da audição interior, a soma dos conhecimentos musicais adquiridos e transpostos para a performance e o domínio das habilidades que compõem a área da chamada percepção musical.

O formato remoto de ministração de aulas de instrumento, no caso, aulas de piano, acarretou uma série de problemas, de natureza variada, mas também possibilitou soluções que transformaram as práticas de estudo dos alunos e os fizeram ser mais rigorosos em suas autoavaliações, contribuindo para o melhor desenvolvimento de sua audição crítica.

As aulas semanais foram mantidas e ministradas de forma síncrona. Como em uma aula presencial, foram conservados os procedimentos habituais: a chegada do aluno "em classe", a performance da(s) obra(s) em aula, avaliação e discussão dos resultados junto ao professor

---

6 Bartira Sene é cadeirante; nasceu com Artrogripose Múltipla Congênita. A atividade de *coaching online* pode ser desenvolvida por todos os discentes. Nesse caso específico de atividade, Bartira adaptou-se admiravelmente bem a esta atividade, vindo a desenvolver criativa e musicalmente as possibilidades de *coaching online*. Dessa forma, esta e outras atividades correlatas também podem e poderão servir para atividades integradoras e agregadoras de discentes com ou sem deficiências físicas.

7 https://youtu.be/QItQR0B2DrM

e novas performances para trabalhar as novas ideias. Como o uso de plataformas de videoconferência para aulas de piano síncronas acarreta problemas de qualidade sonora, optou-se pelo uso de performances pré-gravadas das obras em estudo. Esse procedimento foi revelador para os alunos. Ao contrário de uma performance *live*, efêmera, o material para as aulas ficaria gravado em audiovisual (permanente!), e isso provocou uma busca pela perfeição (não apenas evitando-se erros, mas em busca de uma sonoridade melhor, de ideias mais claras, de maior convicção interpretativa) o que se traduziu em mais horas de estudo, maior empenho, disciplina e propósitos mais claros a serem atingidos na prática diária. Porém, ainda mais significativa foi a perplexidade de cada aluno ao descobrir, por meio das infinitas gravações de uma obra, o que realmente era o resultado de sua performance: não aquela imaginada, mas a real. Em um primeiro momento, a motivação foi um fator preocupante, pois para muitos o choque de realidade poderia influenciar negativamente na crença do senso de competência e autoeficácia. Como cita Hackett (1995, apud PARNCUTT & McPHERSON, 2002, p. 34), "a percepção da competência pessoal é tão poderosa que pode influenciar na motivação e em futuras decisões quanto a continuar ou não na carreira".

Usando de estratégias de ensino nas quais o aluno e não o professor, ou mesmo o próprio conteúdo, são o foco da aula, foi iniciada uma prática de repetidas audições do material musical estudado, em trechos curtos, para que os alunos pudessem avaliar com o professor todos os aspectos da performance, bons e "menos bons", no intuito de desenvolver suas qualidades auditivas. É necessário esclarecer que diz respeito a uma audição qualitativa: a percepção da qualidade do som (toques, articulação, dinâmica, pedal, velocidade do ataque e da retirada das notas) e não apenas ao reconhecimento de alturas; do reconhecimento rítmico, métrico, hipermétrico, agógico, e tudo o que essa percepção implica no entendimento do discurso musical; a relação do resultado sonoro esperado com os gestos que o tornam possível

(técnica pianística). Enfim, todos os aspectos de que se compõe a performance pianística. Tais estratégias, ainda que sempre utilizadas nas aulas presenciais, surtiram um grande efeito nas aulas remotas, pois a análise meticulosa dos trechos de uma mesma gravação, diferentemente da performance ao vivo do aluno e da modelagem que o professor, em geral, emprega nas aulas presenciais, tornou o aluno o avaliador "externo" daquela ação. As várias repetições de um determinado trecho, ouvidas com o professor, no qual a cada momento a atenção do aluno enquanto avaliador/ouvinte era direcionada para um novo aspecto, levou ao aumento da consciência desses aspectos e, consequentemente ao aumento da audição interior (habilidade em imaginar de antemão a produção sonora) e da audição crítica (habilidade em avaliar o resultado obtido) dos vários alunos. Essa prática foi transferida também para o estudo diário, o que foi muito proveitoso.

Após um período de adaptação ao novo formato de aula, pode-se concluir que esse primeiro choque de realidade foi superado e por conta das sucessivas sessões de gravação (sempre através de câmara de celular) e revisão dessas gravações (sempre realizadas em audiovisual), os alunos tiveram consciência da melhoria de suas habilidades auditivas, compreenderam ainda mais o sentido de um estudo realizado com atenção, concentração e com propósitos objetivos, diferentemente da repetição indefinida e sem sentido. Mesmo após o retorno presencial, uma vez que tenhamos o final ou abrandamento da pandemia da Covid-19, manteremos essa estratégia de gravação e apresentação de material audiovisual como atividade extra de estudo para aprimoramento da performance.

Considerações finais

A visão dos alunos foi obtida por meio de diálogos não formais de forma coletiva e individual e o que se pode perceber é

que através da observação dos resultados das atividades que foram aplicadas em sala de aula *online*, e tendo como embasamento teórico os diversos autores citados, podemos concluir que as experiências realizadas durante o período de pandemia poderão e deverão ser integradas a modelos híbridos ou presenciais com sucesso, trazendo assim contribuições importantes ao curso, à formação dos discentes e à comunidade.

Referências

ARAÚJO, R. C. *Motivação e ensino de música*. In: ILLARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (orgs). *Mentes em Música*. 2.ed. Curitiba: UFPR, 2013.

BORTZ, G. *Contextualização Musical no Treinamento Auditivo: Transferindo Memórias à Prática Musical*. In: Anais do VI Sincam, 2010, Rio de Janeiro, 1-8.

BRITO, T. A. *Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mudo, de música, de educação*. São Paulo: Peirópolis, Edusp, 2015.

CONDESSA, J. *A motivação dos alunos para continuarem seus estudos em música*. In: Anais do VI Sincam, 2010, Rio de Janeiro, 651-661.

COSTA, R. *Música Errante: o jogo da improvisação livre*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FONSECA, D. S. *Estratégias e técnicas para otimização musical: algumas contribuições da literatura em língua inglesa*. In: ILLARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (orgs). *Mentes em Música*. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2013.

GIL, A. C. *Didática do Ensino Superior*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOHN, D. M. *Aulas online de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia*. REV. TULHA, RIBEIRÃO PRETO, v. 6, n. 2, pp. 152-171, jul.–dez. 2020.

OTUTUMI, C. H. V. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Campinas, 2008. 238f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Unicamp, Campinas. 2008.

_____ *Percepção musical e a escola tradicional no brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*. Campinas, 2013. [344f.] Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 2013.

PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press, 2002.

PAZ, E. A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e Tendências*. 2.ed. Brasilia: MusiMed, 2013.

PEREIRA, G. S.; CERQUEIRA, G. M.; SÃO MIGUEL, J. A. F. *A motivação como ferramenta de aprendizagem significativa*. Bahia: Iará, 2014. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/4887270 Acesso em: 23 mar. 2019

PROJETO ACADÊMICO DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA FFLCRP-USP, quinquênio 2019-2023

RAY, S. *Os termos pedagogia, didática, ensino, método e técnica na performance musical*. In: XXVIII Congresso da Anppom, 2018, Manaus.

RISARTO, M. E.; LIMA, S. A. *Capacidades cognitivas e habilidades envolvidas no processo de leitura à primeira vista ao piano*. Música em Perspectiva. v. 3, n. 2, p. 87-110, 2010.

SCHAFER, R. M. *A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. 2. ed. Traduzido por Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Fundação da Editora UNESP, 1977.

SCHAFER, R. M. *O Ouvido Pensante*. 3.ed. Traduzido por Marisa T. O. Fonterrada. São Paulo: Fundação da Editora da Unesp, 1991.

_____ *Educação Sonora. 100 exercícios de escuta e criação de sons*. Traduzido por Marisa T. O. Fonterrada. São Paulo: melhoramentos, 2009.

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. Traduzido por Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. *O conceito de motivação na psicologia*. Revista

Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf Acesso em: 23 mar. 2019

Sobre as autoras

Cássia Carrascoza Bomfim

É professora Doutora do Departamento de Música da Faculdade de filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – USP. Natural de São Paulo, realizou toda a sua formação acadêmica na ECA – Universidade de São Paulo, obtendo o grau de doutora em 2016. Foi primeira flautista da *Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal* de São Paulo, da *Orquestra Jazz Sinfônica* do Estado de São Paulo e integrante da *Camerata Aberta*. Desenvolve um intenso trabalho na pesquisa da performance da música contemporânea brasileira. Atualmente desenvolve pesquisa em performance telemática e improvisação com eletrônica junto ao compositor Paulo C. Chagas e desde dezembro de 2020 é integrante do *NowNet Arts Lab Ensemble*, grupo internacional, dedicado a performance telemática.

Eliana C. M. G. Sulpício

Doutora em Musicologia pela ECA-USP; Mestre em Performance/Percussão pela Boston University; Bacharel em Música com Habilitação em Instrumento/Percussão pelo Instituto de Artes do Planalto-UNESP e Graduada em Piano pela UNAERP. Professora do Departamento de Música da FFCLRP-USP e orientadora na Pós-Graduação em Música da ECA-USP. Realiza pesquisa na área de Ciências da Performance e

áreas correlatas. Atua no In Tempori Duo (duo de Percussão e Trompete com Carlos Sulpício). É fundadora do GRUPURI – Grupo de Percussão do Departamento de Música da FFCLRPUSP, do qual é diretora artística e regente. Fundou também o LAPER, Laboratório de Percussão do DM da FFCLRP-USP, voltado às práticas e pesquisa em Percussão e Rítmica. É líder do Grupo de Pesquisa "Núcleo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinares em Artes Musicais do CNPq". Possui várias obras para Percussão e outras formações. Atuou em diversas orquestras e grupos de câmara, no Brasil e Estados Unidos.

Fátima Corvisier

Natural do Rio de Janeiro, Fátima Corvisier graduou-se com Medalha de Ouro pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 2009, concluiu seu Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), defendendo a tese: Antônio de Sá Pereira e o Ensino Moderno de Piano: pioneirismo na pedagogia pianística brasileira. Como solista, Fátima Corvisier já se apresentou com diversas orquestras brasileiras, destacando-se sua atuação frente à Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), sob a regência do maestro Eleazar de Carvalho. Como recitalista e camerista Fátima Corvisier apresentou-se em muitas salas de concerto pelo Brasil, Estados Unidos e Europa. Suas premiações mais significativas incluem o primeiro lugar no Concurso Nacional de Piano Dirk Bovendorp e o terceiro lugar no III prêmio Eldorado Música. Fátima Corvisier é membro da Academia Nacional de Música do Rio de Janeiro, desde 2012. Desde 1991 a pianista atua intensamente como integrante co-fundadora do Duo Corvisier, ao lado do pianista Fernando Corvisier. O Duo Corvisier é reconhecido como um dos principais duos pianísticos do Brasil por seu entrosamento notável, sua vitalidade rítmica e intensa musicalidade. O Duo Corvisier se apresenta regularmente em muitas salas de concerto do Brasil e do exterior (Argentina, Estados Unidos, Portugal, Espanha, Áustria,

Inglaterra). Desde 2004, Fátima Corvisier é docente do Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), onde ministra classes de Piano e Pedagogia do Piano. Como pesquisadora, tem participado de muitos Congressos e Conferências nacionais e internacionais apresentando trabalhos sobre Pedagogia do Piano e Performance do repertório para duos pianísticos.

Silvia Maria Pires Cabrera Berg

Natural de São Paulo, após os estudos de graduação em Composição pelo Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes – ECA, da Universidade de São Paulo, através de uma bolsa Capes e do Grupo Ultragaz, realizou estudos e pesquisas na Dinamarca (Universidade de Oslo,) vindo a se radicar na Dinamarca (Universidade de Copenhagen) desenvolvendo pesquisas nas áreas de composição, regência e educação musical, permanecendo nesse país por 24 anos. Foi a primeira Chefe de Departamento do recém fundando Departamento de Música da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Desenvolve intensa atividade nas áreas de Composição, Regência e Educação, participando em inúmeros Congressos e Festivais Nacionais e Internacionais. De sua última produção destaca-se o CD *Hildegard Now and Then* lançado pelo projeto DONNE (Londres) que se encontra disponível em diversas plataformas *online*.

Recebido em 24/08/2021

Aprovado em 13/09/2021

MENELEU CAMPOS – OS QUARTETOS DE CORDAS

MENELEU CAMPOS – THE STRING QUARTETS

Odair Aparecido de Paula
Associação Mogiana de Paleografia
odairpaula@hotmail.com

Claudio Cruz
Orquestra Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo
conductorclaudiocruz@gmail.com

Resumo

O presente artigo aborda os quartetos de cordas de Octavio Meneleu Campos (1872-1927), obras do repertório camerístico brasileiro: *Quarteto nº 1 em Sol maior* (1899), *Quarteto nº 2 em Lá maior* (1899), *Quarteto nº 3 em Ré maior* (1901) e *Quarteto nº 4 em Mi maior* (1902). Na metodologia temos as diversas fontes primárias fornecidas pelo Museu da Universidade Federal do Pará, realizamos uma edição crítica que está em estágio de editoração, bem como uma busca nos periódicos de época sobre a trajetória do compositor e seu repertório, especialmente os quartetos de cordas. Evidenciamos a maestria do compositor na confecção dos quartetos e a importância de sua inclusão no repertório camerístico brasileiro. Discutimos ainda os problemas na recepção de sua obra.

Palavras-Chave: Meneleu Campos; edição musical; Quarteto de cordas; Música de câmara brasileira.

Abstract

This article deals with the string quartets of Octavio Meneleu Campos (1872-1927), works from the Brazilian chamber repertoire: *Quartet nº 1 in G major* (1899), *Quartet nº 2 in A major* (1899), *Quartet nº 3 in D major* (1901) and *Quartet No. 4 in E major* (1902). In the methodology we have the various primary sources provided by the Museum of the Federal University of Pará, we carry out a critical edition that is in the editing stage, as well as a search in periodicals about the composer's trajectory and his repertoire, especially the string quartets. We highlight the composer's mastery in making quartets and the importance of their inclusion in the Brazilian chamber repertoire. We also discuss problems in receiving your work.

Keywords: Meneleu Campos; Music edition; String quartet; Brazilian chamber music.

Agradecimentos

Agradecemos a Vicente Salles, pela referência aos quartetos de Meneleu Campos, na década de 1990, determinante para que solicitássemos ao Museu da Universidade Federal do Pará (UFPA) os manuscritos dos quartetos e iniciássemos uma edição crítica.

Agradecemos também a Rubens Russomanno Ricciardi, por suas sugestões e comentários, tendo nos ajudado ainda na elaboração crítico-conceitual deste artigo.

Introdução

Apresentamos aqui um estudo sobre os quartetos de cordas de Meneleu Campos, momento em que foram compostos, influências relevantes que determinaram sua poética, fontes históricas que nos aproximam de uma biografia do compositor a partir de notícias de jornais, revistas e publicações específicas mais recentes. Mencionaremos também a metodologia aplicada na realização de uma edição crítica e a gravação integral desses quartetos pelo Quarteto Carlos Gomes, junto ao Selo Sesc, lançada em setembro de 2021.

Meneleu Campos – dados biográficos

Revista Fon Fon (Rio de Janeiro), Ano 3, nº 30, 27/07/1919, p. 3.

Octavio Meneleu Campos (Belém, 22 de julho 1872 – Niterói, 20 de março de 1927), além de compositor, foi também pianista, violinista, maestro, professor e dirigente de instituições de ensino de música, tendo sido um empreendedor em diversos projetos. Filho de João Marinho Campos e Adelaide da Costa Campos, teve como irmãos João Coelifilius de Campos, Deoclecio Marinho de Campos, Izabel de Campos Galhieiro, Adelaide Rivia de Campos Neves, Ercília Guiomar de Campos e Cecilia de Campos Parente[1]

1 Jornal do Commercio (Belém), 23/10/1911, p. 3.

Seu pai, João Marinho Campos, natural de Sergipe, fundou, em Belém, a Casa Capesina[2], tendo sido ainda diretor do Banco de Belém do Pará[3] e da Fábrica de Cerveja Paraense[4]. Também atuou como mecenas, apoiando concertos beneficentes[5] em Belém e chegando a ser membro da Comissão de Artes da Associação Paraense Propagadora das Belas Artes[6]. Em 1911, contando com 65 anos de idade, ainda ativo nos negócios e na política e ocupando o cargo de coronel da Guarda Nacional, suicidou-se após receber a notícia da falência da Firma Enrico Tucci, Junior & Companhia, onde havia feito grandes investimentos.[7]

Passando a infância num ambiente artístico, Meneleu Campos foi aluno de sua mãe, a pianista Adelaide da Costa Campos, e do violinista baiano radicado em Belém, Adelelmo do Nascimento, seu grande incentivador nos primórdios de sua carreira. Sua mãe foi atriz e cantora em Belém. Em 1859, atuou na peça *Probidade*, no Teatro Providência[8]. Como coralista, a 7 de setembro de 1859, no mesmo teatro, cantou o *Hymno da Independência*[9]. Atuou como cantora até o início da década de 1860, apresentando-se ao lado do cantor Arcenio.[10] Como também tocava piano, ela foi responsável pelos primeiros passos de Meneleu Campos na música. Faleceu em 1919, em Belém.[11] Meneleu Campos dedicou sua obra *15 de novembro de 1889* ao seu professor Adelelmo do Nascimento[12], o qual atuou como "professor de orquestra" (músico) no Theatro da Paz, em 1891[13].

---

2 Diário de Belém, 04/04/1880, p. 3.
3 A República (Belém), 18/02/1890, p. 2.
4 Estado do Pará (Belém), 09/09/1911, p. 3.
5 Diário do Belém, 24/05/1887, p. 3.
6 Folha do Norte (Belém), 27/03/1896, p. 3.
7 Jornal do Commércio (Belém), 23/10/1911, p. 3.
8 A Ephoca (Belém), 03/12/1859, p. 3.
9 Gazeta Official (Belém), 06/09/1859, p. 4.
10 Gazeta Official (Belém), 31/05/1860, p. 3.
11 Jornal do Commércio (Belém), 06/08/1919, p. 2.
12 Diário de Notícias (Belém), 20/09/1891, p. 2.
13 O Liberal do Pará (Belém), 08/09/1880, p. 1.

Meneleu começou a compor precocemente, aos 16 anos de idade. Chegou a cursar Direito por algum tempo no Recife. Contudo, optou por se dedicar exclusivamente à música. Em meados de 1891, após estudos preparatórios sob orientação de Andrea Guarneri, passou a estudar no Conservatório de Milão com um dos mais importantes professores de composição da época, Vincenzo Ferroni, ex-aluno de Jules Massenet. Em Milão, por quase uma década, Meneleu Campos progrediu em seus estudos, principalmente de composição, além de piano, violino, teoria musical e regência. Em Belém do Pará, desde 1900, passou a atuar em escolas de música como professor e diretor, tais como o Instituto Carlos Gomes e outras instituições privadas que fundou. Também regendo por diversas vezes no Theatro da Paz, intercalou sua vida profissional em Belém com estadas em Milão (1903), Rio de Janeiro (1909), Paris (1913) e Lisboa (1914-1915), entre outras viagens de menor duração.

As composições de Meneleu Campos, além do destaque na imprensa local, também eram editadas e vendidas, como *Noite em Claro*, composta em 1890, publicada e comercializada pela casa Costa e Silva. Bem relacionado nos meios políticos e artísticos, Meneleu Campos se aproximava de figuras importantes de seu tempo, como o Dr. Paulino de Brito, a quem dedicou a obra e cujo livro homônimo lhe serviu de inspiração.[14]

Segundo Vicente Salles, Meneleu Campos obteve sucesso com sua valsa *Cecy*, em 1891, que motivou o seu professor, Adelelmo do Nascimento a pleitear, junto ao governo republicano, uma bolsa de estudos para que ele fosse estudar na Europa (*apud* COSTA, p. 37). Contudo, seu pai, homem bem sucedido financeiramente, além de incentivá-lo a seguir na carreira musical, que o fez abandonar o curso de direito, em Recife, resolveu custear a sua ida para a Itália, onde se

14 O Democrata (Belém), 25/07/1890, p. 1.

matriculou no Conservatório de Milão (fundado em 1807, dos maiores e mais importantes na Europa).

Meneleu Campos embarcou para a Itália a 1º de maio de 1891. Durante o curso, manteve correspondência com Adelelmo do Nascimento, seu ex-professor, o qual acompanhava, agora de Manaus, seu desempenho artístico-acadêmico no Conservatório de Milão. Prova disso foi a carta que Adelelmo do Nascimento remeteu ao pai de Meneleu, João Marinho de Campos, documento este levantado por Vicente Salles:

> As notícias que tenho tido dos progressos rápidos e profundos que tem feito Meneleu no Conservatório, a estima, e o conceito que ele goza entre os seus professores e condiscípulos e a sociedades de verdadeiros artistas e amadores que frequenta, assim como a estima particular de Carlos Gomes, tudo isso me tem feito transbordar o coração de alegria e orgulho, cada vez mais estou convencido que tive razão quando lhe sugeri a ideia de mandá-lo para a Europa, assegurando-lhe que Meneleu era dotado de um talento superior e de bastante força de vontade para vencer todas as dificuldades desta arte imensa e espinhosa, e tornar-se um músico distintíssimo, uma verdade glória para a família, sua terra natal e sua pátria (*apud* COSTA, 2011, p. 39).

Durante seus estudos em Milão, de 1891 a 1899, a produção musical de Meneleu Campos não raramente ganhava destaque na mídia belenense:

Meneleu Campos

Este nosso talentoso conterraneo, que estuda musica actualmente com grande brilhantismo em Milão, e cuja actividade é attestada pelas bellas composições que envia com frequencia á sua terra natal, acaba de nos contemplar mais uma vez na distribuição dos seus valiosos mimos.

Intitula-se — *Melancolia* — a nova composição, que é um *andante* para piano e violino.

Meneleu Campos possue uma inspiração cheia de viço e frescura, e em cada composição nova que publica, revéla os grandes progressos que faz, pois mostra-se cada vez mais conhecedor dos segredos da sua hoje, mais que nunca, difficilima arte.

Uma observação que não póde deixar de fazer quem conhece as composições de Meneleu, é que ellas não teem nada de trivial, e manifestam progressivamente uma originalidade mais e mais accentuada e pujante.

Tão feliz complexo de qualidades levarão certamente o joven compositor paraense muito longe, no caminho glorioso que encetou.

Recommendando aos nossos *dilettanti* a nova joia musical, felicitamos ao joven autor e a seu extremoso pae sr. Marinho de Campos.

Diário de Notícias (Belém), 20/03/1892, p. 2.

Também na próxima ilustração abaixo é noticiada a composição *Melancolia* para piano e violino, com destaque aos avanços na qualidade de suas composições que enviava com frequência "á sua terra natal". É possível que um dos membros de sua abastada família, residente em Belém, distribuísse suas as obras entre os jornais da cidade, dada à frequência das publicações.

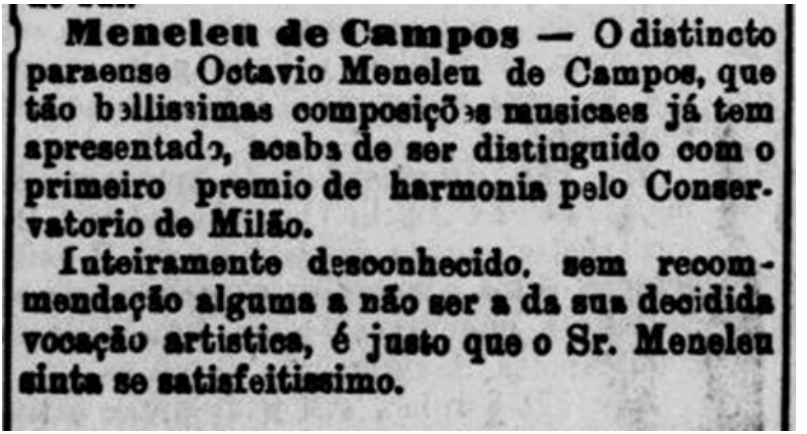
MALINCONIA

Com o titulo acima recebemos um lindissimo *andante* para violino e piano forte, mimosa producção do nosso distincto conterraneo Meneleu Campos, actualmente em estudos na Italia.

Agradecemos a lembrança.

A República (Belém), 19/03/1892, p. 2.

Até mesmo as notas escolares de Meneleu ganhavam destaque na imprensa brasileira, em razão das avaliações obtidas ao final do 2º ano da disciplina Harmonia. A obtenção da elevada nota em Harmonia, 9,75, no Conservatório de Milão, portanto, era considerada um grande feito à época.



Meneleu de Campos — O distincto paraense Octavio Meneleu de Campos, que tão bellissimas composições musicaes já tem apresentado, acaba de ser distinguido com o primeiro premio de harmonia pelo Conservatorio de Milão.

Inteiramente desconhecido, sem recommendação alguma a não ser a da sua decidida vocação artistica, é justo que o Sr. Meneleu sinta se satisfeitissimo.

Jornal do Recife, 03/08/1892, p. 3.

Seu prestígio no Brasil, mesmo estando longe, pode ser atestado na execução de composições que foram produzidas em Milão e enviadas ao Brasil, como a *Marcha Triumphal*, orquestrada e executada pelo maestro e compositor José Cândido da Gama Malcher (Belém, 1853-1921), com o consentimento de Meneleu, em benefício da fundação do *Orphelinato Paraense*[15], ocorrida a 15 de agosto de 1893[16] — um orfanato municipal de Belém, o qual abrigou e educou centenas de meninas desvalidas até 1911.

Sempre atento às notícias do Brasil, Meneleu Campos compôs uma *Marcha Fúnebre*, por ocasião da morte de Antônio Carlos Gomes. No Brasil, a obra foi executada pelo maestro Ettore Bosio[17], também pianista e compositor, amigo de Meneleu desde os tempos deste como estudante em Milão.

15 A República (Belém), 18/06/1893, p. 1.
16 A República (Belém), 29/07/1893, p. 2.
17 Folha do Norte (Belém), 29/10/1896, p. 3.

HOMENAGEM

A

CARLOS GOMES

GRANDIOSA MARCHA FUNEBRE

COMPOSTA POR

Meneleu Campos

7.º annista do Conservatorio de Musica de Milão

A venda unicamente na casa de instrumentos de musica de—*Manoel José Pereira Leite Junior & C.ª*—Rua do Conselheiro João Alfredo, n.º 18

PARÁ

(20

Folha do Norte (Belém), 01/11/1896, p. 4.

Segundo Márcio Pascoa, Meneleu e Bosio combinavam ainda posteriormente atuações conjuntas nos projetos de Belém:

> Nessa altura, o Instituto Carlos Gomes oferecia à cidade uma orquestra de concertos completa. Notar o grande número de músicos italianos ativos em Belém, remanescentes de antigas orquestras de companhias líricas. Meneleu Campos ausentou-se em 1903 para uma série de compromissos na Itália, assumindo a direção da orquestra o maestro Ettore Bosio que apresentou, no Teatro da Paz, uma série de concertos vocal-sinfônicos (*apud* PARACAMPO, 2018, p. 137).

O curso de graduação de Meneleu durou ao todo oito anos, sendo concluído em 1899. Como era de se esperar, os jornais paraenses não pouparam elogios ao feito de seu compatriota, hoje considerado um desafio aos brasileiros, especialmente aos menos favorecidos. Ao concluir o curso em Milão, Meneleu foi elogiado pelos examinadores por

conta de suas provas finais no Conservatório e, antes de retornar ao Brasil, compôs ainda o *Quarteto em Lá maior* apresentado nos salões da *Famiglia Artistica* (uma associação milanesa de artes e artistas, fundada em 1873), a 25 de novembro de 1899, com destaque na imprensa italiana (COSTA, 2011, p. 42).

Segundo Vicente Salles,

> pelo fato de suas obras possuírem frases claras, boa instrumentação e demonstrarem a capacidade do músico como compositor, os jornais italianos da época, *Corriere della Sera, I Tempo* e *La Lombardia* descreviam-nas como sendo elegantes, simples e geniais. No jornal *La Perseveranza* lia-se: "no trabalho de Campos se ouve a clareza e dignidade melódicas aliadas à pureza da forma" (*apud* COSTA, 2011, p. 42).

Na imprensa carioca lemos Meneleu Campos definido como sucessor de Antônio Carlos Gomes. Com sabedoria, o jornalista define o compositor paraense em seu "posto eminente entre os nossos grandes artistas", e não apenas pela mera erudição — afinal, erudição é aquilo que se aprende na escola e depois se aplica, e sabemos que na arte há o desvelamento de uma linguagem por meio do mundo da obra que transcende e muito a tal erudição. A notícia dá conta da correspondência do cônsul brasileiro em Milão, Joaquim da Silva Lessa Paranhos, com o governador do Pará, José Paes de Carvalho:

Meneleu Campos — No horisonte da arte brazileira surge um astro novo a irradiar esperanças de glorias para a sua patria.

Acaba de terminar seu curso no Conservatorio de Milão o joven paraense Meneleu Campos, e os triumphos por elle colhidos durante o curso denuncião, mais de que um musico erudito, um compositor para quem o futuro reserva um posto eminente entre os nossos grandes artistas.

Damos em seguida o officio em que o Consul brazileiro em Milão communica o facto ao Governador do Estado do Pará, e a resposta deste:

« Consulado dos Estados Unidos do Brazil. Milão, 11 de Julho de 1899 — Sr. Governador — Hoje tive a honra de passar á V. Ex. o seguinte telegramma :

«Paes Carvalho — Governador — Pará. Meneleu Campos diplomado. —*Paranhos*, Consul. »

O que V. Ex. terá interpretado :

« O Sr. Octavio Meneleu Campos, Paraense, estudante de composição musical neste Conservatorio de Musica, superou brilhantemente todos os exames do ultimo curso e recebeu o diploma que lhe confere o titulo de maestro-compositor. »

Permitta-me, Sr. Governador, que por este grato acontecimento apresente a V. Ex. e ao nobre povo paraense, que tão largueada e generosamente agasalhou o meu pranteado amigo o maestro Carlos Gomes, as minhas sinceras felicitações, augurando que o maestro paraense Meneleu Campos seja o successor e emulo do grande maestro paulista, dando honra e gloria á sua terra natal e ao nosso amado Brazil.

Acolha V. Ex. os protestos de minha elevada e respeitosa consideração.

Saude e fraternidade. —O Consul *Joaquim da Silva Lessa Paranhos*. — Ao Exm. Sr. Dr. Paes de Carvalho, Governador do Estado do Pará. »

« Palacio do Governo do Estado do Pará. Belém, 8 de Agosto de 1899 — 1ª Directoria — Sr. Consul — Tenho o prazer de accusar o recebimento de vosso officio de 11 do mez findo, em que confirmais o vosso telegramma da mesma data, communicando-me haver o estudante paraense Octavio Meneleu Campos recebido, no Conservatorio de Musica dessa cidade, o diploma de maestro-compositor.

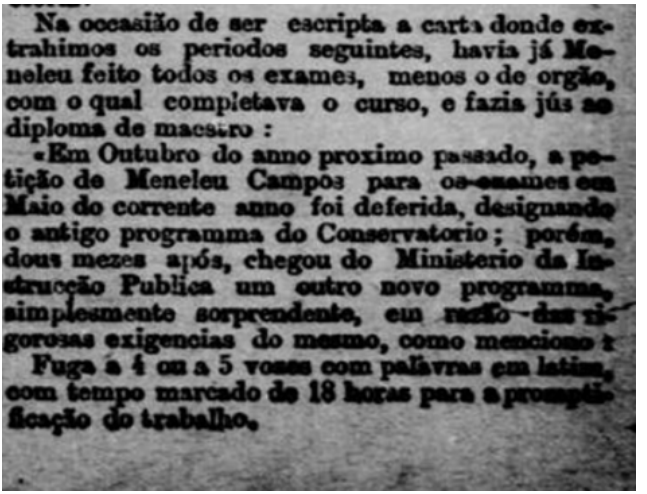
Agradecendo-vos as felicitações que me dirigis pelo exito brilhante dos estudos desse distincto moço paraense, apresento-vos as expressões de minha estima e consideração.

Saude e fraternidade. — *Dr. José Paes de Carvalho*. — Ao Sr. Joaquim da Silva Lessa Paranhos, Consul do Brazil em Milão. »

Registrando um facto tão auspicioso ao futuro da arte musical brazileira, a *Provincia do Pará* de 17 de Julho findo escreve o seguinte artigo que pedimos permissão para inserir nas nossas columnas :

« Agora, que, por despacho telegraphico, já temos conhecimento de ter sido diplomado pelo Conservatorio de Milão o esperançoso maestro paraense Meneleu Campos, parece-nos de toda opportunidade a publicação de alguns trechos de uma carta, vinda houtem pelo *Hilary*, e escripta daquella cidade, por pessoa que muito se interessa pelas cousas do Pará.

Delles se verifica que o resultado obtido pelo nosso conterraneo não foi um facto trivial, e sim, pelas circumstancias que o acompanhárão, uma verdadeira e explendida victoria.



Na occasião de ser escripta a carta donde extrahimos os periodos seguintes, havia já Meneleu feito todos os exames, menos o de orgão, com o qual completava o curso, e fazia jús ao diploma de maestro :

«Em Outubro do anno proximo passado, a petição de Meneleu Campos para os exames em Maio do corrente anno foi deferida, designando o antigo programma do Conservatorio ; porém, dous mezes após, chegou do Ministerio da Instrucção Publica um outro novo programma, simplesmente sorprendente, em razão das rigorosas exigencias do mesmo, como menciono :

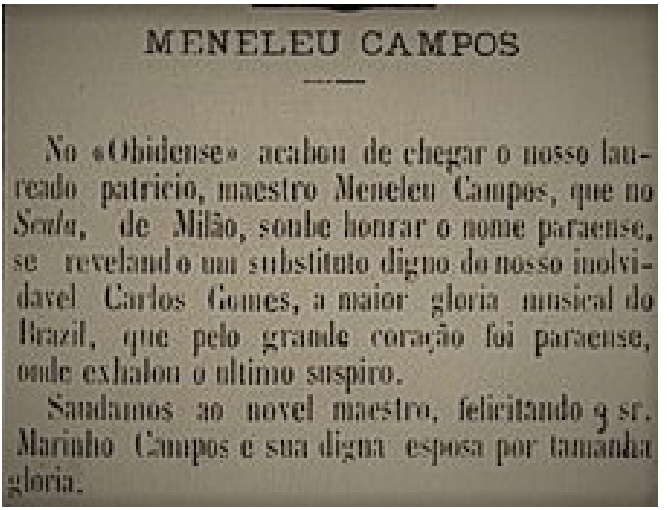
Fuga a 4 ou a 5 vozes com palavras em latim, com tempo marcado de 18 horas para a promptificação do trabalho.

Jornal do Commercio (Rio de Janeiro), 1º/9/1899, p. 4.

Vincenzo Cernicchiaro, em seu livro de 1926, já se referia a Meneleu Campos por conta de sua brilhante formação acadêmica em Milão:

> Em 1898 [*sic*, o correto é 1899], completou os estudos musicais sob a orientação de Ferroni, professor de harmonia e contraponto no Conservatório Real daquela cidade. Nos exames finais, nos quais se saiu brilhantemente, por mérito nas disciplinas de composição, recebeu elogios especiais por parte dos examinadores, enquanto testemunho de particular consideração (CERNICCHIARO, 1926, p. 335).

Meneleu chegou ao Brasil a 10 de janeiro de 1900 (*apud* COSTA, 2011, p. 42). Sua vinda foi repleta de regozijo e saudações na imprensa da capital paraense, como se lê abaixo:

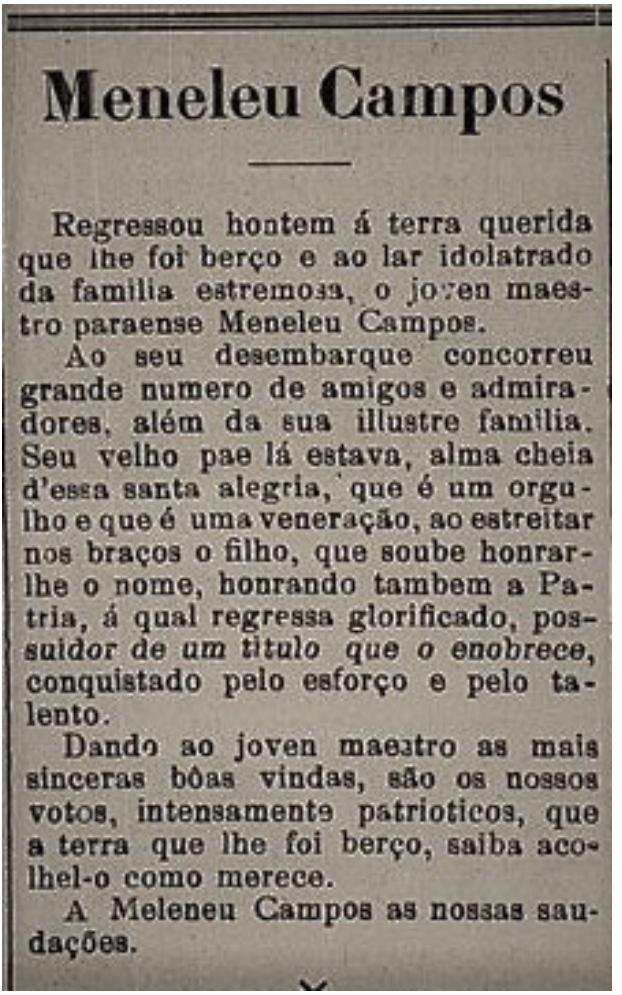


MENELEU CAMPOS

No «Obidense» acabou de chegar o nosso laureado patricio, maestro Meneleu Campos, que no *Scala*, de Milão, soube honrar o nome paraense, se revelando um substituto digno do nosso inolvidavel Carlos Gomes, a maior gloria musical do Brazil, que pelo grande coração foi paraense, onde exhalou o ultimo suspiro.

Saudamos ao novel maestro, felicitando o sr. Marinho Campos e sua digna esposa por tamanha gloria.

A República (Belém), 12/01/1900, p. 2



Meneleu Campos

Regressou hontem á terra querida que lhe foi berço e ao lar idolatrado da familia estremosa, o joven maestro paraense Meneleu Campos.

Ao seu desembarque concorreu grande numero de amigos e admiradores, além da sua illustre familia. Seu velho pae lá estava, alma cheia d'essa santa alegria, que é um orgulho e que é uma veneração, ao estreitar nos braços o filho, que soube honrar-lhe o nome, honrando tambem a Patria, á qual regressa glorificado, possuidor de um titulo que o enobrece, conquistado pelo esforço e pelo talento.

Dando ao joven maestro as mais sinceras bôas vindas, são os nossos votos, intensamente patrioticos, que a terra que lhe foi berço, saiba acolhel-o como merece.

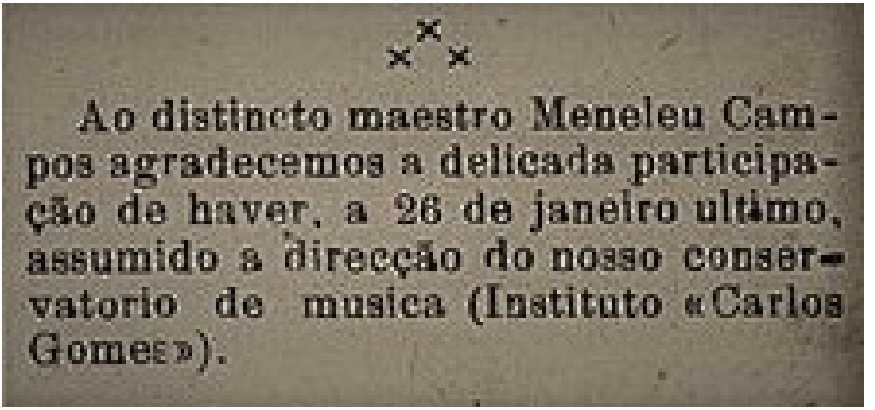
A Meleneu Campos as nossas saudações.

O Pará (Belém), 12/01/1900, p. 2.

A imprensa paraense considerava Meneleu Campos o substituto de Antônio Carlos Gomes. Tamanho era o seu prestígio, rendendo-lhe o convite, no mesmo dia de sua chegada a Belém, para a direção do Instituto Carlos Gomes, cargo assumido a 26 de janeiro 1900[18].

18 Jornal O Pará (Belém), 28/02/1900, p. 1.

No dia seguinte à sua chegada em Belém, Meneleu se associou ao Centro Artístico, instituição na qual manifestou desejo de ser membro ainda na Itália, tendo sido aceito pela unanimidade dos votos entre os associados.[19]



Ao distincto maestro Meneleu Campos agradecemos a delicada participação de haver, a 26 de janeiro ultimo, assumido a direcção do nosso conservatorio de musica (Instituto «Carlos Gomes»).

O Pará (Belém), 28/02/1900, p. 1.

Ainda em 1900, Meneleu Campos retornou à Itália, retirando o seu passaporte em outubro deste mesmo ano[20]. O motivo teria sido o seu primeiro casamento com a cantora Roseta Bossi, falecida em 1902, em decorrência de complicações na gravidez (COSTA, 2011, p. 42).

De volta ao Brasil, em 1903, Meneleu Campos solicitou licença do Instituto Carlos Gomes para retornar à Europa, onde se apresentou em concertos e publicou dois livros didáticos: *Novo methodo de solfejo* (1903) e *Elementos de música* (1904), ambos em Milão, pela editora de Romualdo Fantuzzi.

19 Jornal O Pará (Belém), 20/01/1900, p. 2.
20 A República (Belém), 30/10/1900, p. 2.

Registo de Arte

—

METHODO DE SOLFEJO

O maestro Meneleu Campos acha-se em Milão, onde acaba de editar o seu ultimo trabalho — *O Novo Methodo de Solfejo*, com o qual teve em vista proporcionar aos alumnos de musica um processo mais simples e mais racional de aprendel-a em pouco tempo, resultado de pesquizas e de experiencias do inspirado compositor.

O trabalho é precedido de uma missiva de Ettore Pozzolli, o celebre professor de theoria e solfejo do «Real Conservatorio G. Verdi», de Milão, em a qual elle declara ao nosso compatriota, entre outras cousas egualmente elogiosas:

«Achei-o perfeitamente correspondente ao escopo prefixo. Observei com que criterio v. s. dispoz as difficuldades rythmicas e melodicas e como todas são coordenadas de maneira tão progressiva que podem facilmente ser comprehendidas, mesmo pelos discipulos os mais jovens.

Elogio-o, especialmente, pela maneira facil e racional que v. s. expõe no principio do seu Methodo, e que serve para aprender com certeza e entoação todos os intervallos melodicos e chromaticos.»

O trabalho de Meneleu Campos, diz o *Jornal do Commercio*, é mais um documento de sua competencia technica e da sua imaginativa creadora. As melodias que constituem as licções graduaes, dos ns. 1 a 150, são inteiramente delicadas e inteiramente nóvas; a gradação do mais simples para o mais difficil e de uma naturalidade perfeita; os mil problemas da escripta, da notação musical, do agrupamento e variação dos valores, tudo isso que faz a sciencia tão facil e difficil da musica escripta, está disposta e situada cada cousa a seu tempo e em seu logar, no *Novo Methodo* de Meneleu Campos, numa clareza e propriedade que justificam á plenitude, a apreciação do professor Pozzoli.

Pozzoli.

Esta nova face, a didactica, por que se apresentou agora com tamanho exito o musicista paraense, vem revelar mais um prisma dos talentos e da capacidade mental de Meneleu Campos.

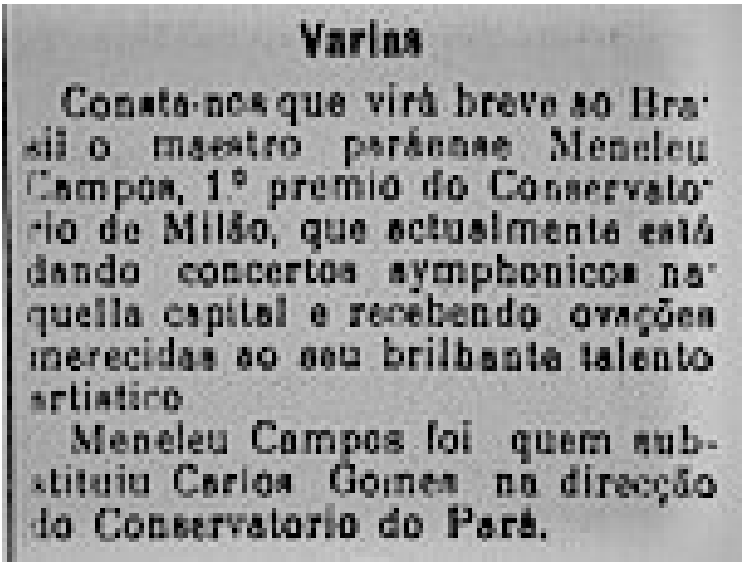
Sendo o *Novo Methodo* escripto com o fim exacto de que qualquer aprendiz possa entoar com clareza e facilidade, o autor dá todas as indicações para quando o alumno tiver voz de baixo, de contralto, de soprano, etc. Em uma palavra, é um trabalho que patenteia o amor ao trabalho e á arte musical, por parte do autor e o recommenda aos seus compatriotas.

Quanto ao trabalho graphico, podemos accrescentar que elle sahiu das officinas dos editores R. Fantuzzi, de Milão e está impresso em bom papel, com o esmero e a nitidez necessarios a obras dessa natureza.

Meneleu Campos é um dos mais operosos e dos mais pujantes talentos musicaes da nova geração; suas composições, opulentas no pensamento e na factura, têm sido executadas em concertos publicos no Pará e em Milão, sempre com applausos calorosos, e lhe valeram o logar de director do Conservatorio official de Belém, do Pará, depois da morte de Carlos Gomes.

Correio Paulistano (São Paulo) 22/02/1904, p. 2

Em 1904, retomou suas atividades no Instituto Carlos Gomes, permanecendo no cargo até 1906. Neste mesmo ano, Meneleu se casou pela segunda vez, "com a violinista e pianista Marieta Guedes da Costa" (*op. cit.,* p. 44), com quem teve sua primeira e única filha, Sulamitha da Costa Campos.



Varias

Consta-nos que virá breve ao Brasil o maestro paráense Meneleu Campos, 1.º premio do Conservatorio de Milão, que actualmente está dando concertos symphonicos naquella capital e recebendo ovações merecidas ao seu brilhante talento artistico

Meneleu Campos foi quem substituiu Carlos Gomes na direcção do Conservatorio do Pará.

Correio Paulistano (São Paulo), 15/01/1904, p. 2

Segundo Cernicchiaro, "em 1904, Meneleu Campos pretendia apresentar, em Milão, uma ópera melodramática *Gli eroi*, sobre libreto de Illica, mas parece que não conseguiu fazer com que desse certo" (CERNICCHIARO, 1926, p. 336). Lembramos que Luigi Illica (Castell'Arquato, 1857–1919) foi libretista e autor italiano de comédias, dos mais famosos em seu tempo — autor, entre outras, de libretos de óperas célebres, tais como *Manon Lescaut* (em parceria com outros libretistas), *La Boèhme, Tosca* e *Madama Butterfly*, do compositor Giacomo Puccini.

Por sua vez, segundo Janu Parente, Meleneu Campos regressou à Itália em 1907, onde concluiu a ópera *Gli eroi* e tentou incluí-la, sem sucesso, na temporada de óperas em Milão. Tão pouco obteve êxito na programação de sua ópera em Paris. Retornou ao Brasil no ano seguinte (*apud* COSTA, 2011, p. 44).

Já Márcio Páscoa e Rossini da Silva informam que, por volta de 1902, em contato direto com Luigi Illica, "Meneleu recebe das mãos deste autor referencial do Naturalismo o libreto de *Gli eroi*" (PÁSCOA; SILVA, 2008, p. 2).

Contudo, ainda há muito para se esclarecer sobre o processo inventivo desta ópera. Os próximos passos de pesquisa deveriam ser a localização precisa de uma possível partitura (grade) da ópera (e não apenas versões para piano), esclarecer melhor as relações de Meneleu com Illica, como se deu de fato o contato ou a possível amizade entre eles, se Meneleu adaptou libreto já existente ou se *Gli eroi* foi um libreto original de Illica escrito especialmente para Meneleu. Outra questão é, por que o título não consta do catálogo de libretos de Illica? Há notícias brasileiras sobre o projeto, mas quase nada em fontes italianas ou atreladas aos estudos sobre Illica.

Logo abaixo, reproduzimos a notícia da "Opera brasileira", chamada "Heróes", onde se relata o encontro "em almoço íntimo" em Paris, a 13 de dezembro de 1906, de Meneleu com Illica, estando presente também ninguém menos que o próprio Puccini, incluindo as esposas dos três artistas. O compositor mostrou os atos prontos da ópera ao libretista, cuja recepção teria sido de "enthusiastica satisfação". Já segundo Puccini, a ópera *Gli eroi* "lhe pareceu destinada a um real successo". A fonte destas raras informações foi o literato paraense João Marques de Carvalho (Belém, 1899, Nice, 1910):

Opera brasileira

A *Provincia do Pará* que se publica em Belém assim se refere ao compositor brasileiro Meneleu de Campos, autor da opera *Heróes* que se vae montar em Milão :

«Achava-se em plena actividade em Paris o nosso collaborador artistico maestro Meneleu Campos.

A 9 de dezembro ultimo chegara áquella capital o illustre poeta libretista Luigi Illica, afim de conferenciar com Meneleu Campos sobre a sua opera em andamento e ouvir-lhe os actos já terminados.

Nosso companheiro Marques de Carvalho teve ensejo de conversar com Luigi Illica sobre aquelle trabalho do compositor paraense e com especial agrado verificou a enthusiastica satisfação do libretista.

Ou eu não entendo mais de librettes, nem de musica, nem de publico, ou *Gli Eroi* (*Os Heróes*), titulo da opera, vae ter um grandissimo exito em Milão, no anno proximo, quando fôr representada.»

Esta opinião corresponde a um augurio de valor, pois Luigi Illica é o libretista feliz de Puccini, Mascagni, Franchetti e outros jovens já celebres maestros italianos.»

No dia 13 de dezembro encontraram-se em almoço intimo, em um dos mais bellos salões do Restaurante Italiano, o celebre autor da *Bohême* e *Manon*, Giacomo Puccini, que está em Pariz assistindo os ensaios da sua opera *Madame Butterfly*, na Opera-Comica; o libretista Luigi Illica; o maestro Meneleu Campos; as esposas destes tres artistas e o nosso confrade Marques de Carvalho. Foi uma refeição encantadora para o director d'*A Provincia do Pará*, pois tanto a Puccini como a Illica teve ensejo de ouvir mui lisongeiras referencias ao Brasil. Puccini e a esposa estiveram, ha pouco, algumas horas na bahia do Rio de Janeiro, em transito de Buenos Aires para a Europa e ficaram fascinados pelas incontaveis belezas naturaes que formam o quadro da nossa vasta capital Federal. Refeição absolutamente intima, em que não se fallou senão da arte, sem preoccupações de estylo, esse almoço foi rematado por uma saudação conjunta ao exito de *Madame Butterfly* em Pariz, gentileza a que Puccini correspondeu com um brinde cordialissimo ao seu joven confrade Meneleu Campos, cuja opera lhe parece «destinada a um real successo.»

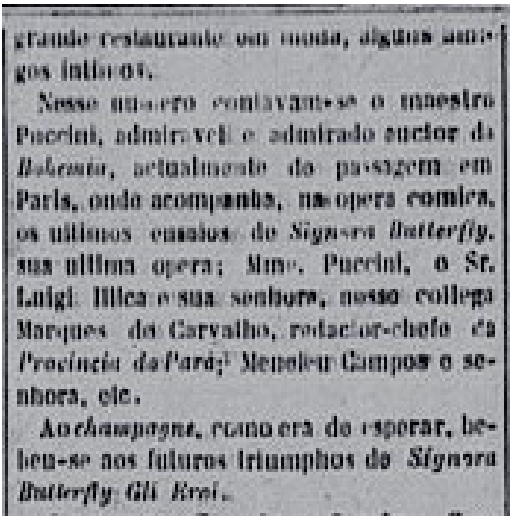
Jornal A Federação (Porto Alegre), 15/02/1907. p. 1.

Meneleu Campos e Luigi Illica — O illustre poeta italiano, Luigi Illica, auctor de tantos libretos famosos, acaba de passar, com sua encantadora esposa, alguns dias em Paris, a convite de nosso distincto compatriota, o maestro Meneleu Campos.

Como ha tempos tive occasião de noticiar aos leitores da *Gazeta*, o poeta e o compositor trabalham numa nova opera *Gli Eroi*, que dentro de um anno será representada no theatro Scala, do Milão. *Gli Eroi* compõe-se de 4 actos de musica magnifica, se se quizer dar credito aos raros privilegiados que ouviram alguns trechos da partitura.

Nosso compatriota e seu illustre collaborador acabam de partir para a Italia, onde o maestro Campos será, em Castellaquarto, hospede do poeta, que alli possue uma magnifica propriedade. E' nessa vivenda que os dous artistas contam dar á sua obra os ultimos retoques, antes de apresental-a ao publico.

Na vespera da partida, o maestro Campos reuniu, em torno da mesa de um



grande restaurante em moda, alguns amigos intimos.

Nesse numero contavam-se o maestro Puccini, admiravel e admirado auctor da *Boheme*, actualmente de passagem em Paris, onde acompanha, na opera comica, os ultimos ensaios da *Signora Butterfly*, sua ultima opera; Mme. Puccini, o Sr. Luigi Illica e sua senhora, nosso collega Marques de Carvalho, redactor-chefe da *Provincia do Pará*; Meneleu Campos e senhora, etc.

Ao *champagne*, como era de esperar, beberam-se nos futuros triumphos da *Signora Butterfly*, *Gli Eroi*.

Gazeta de Notícias (Rio de Janeiro), 21/1/1907, p. 2.

FON-FON !

Os nossos Maestros

O Maestro Meneleu Campos, brazileiro (nascido no Estado do Pará) diplomado pelo Real Conservatorio de Milão.

Tem concluido a opera *Gli Eroi*, em 4 actos, libretto de Luigi Illica, e dirigiu o Conservatorio Carlos Gomes (hoje extincto) de 1900 a 1906.

Realizará, por todo o corrente mez, um concerto em cujo programma, além de outros trechos de sua lavra, figurarão dous quartettos igualmente seus, já executados em Milão e em Paris com brilhante exito.

E' natural, portanto, que as recepções promettidas se tornem em realidade e que o venerando Palacio do Cattete abandone a sobriedade conselheiral do seu aspecto e appareça de vez em quando, festivo e alegre.

Bons prenuncios, decerto, já elle apresenta. Antigamente, vivia o pobre envôlto em trevas e silencio. Agora á noite, já os quadros largos das suas janellas altas despejam, para a rua, golfadas de luz clara dos seus candelabros poderosos. Sente-se que ha vida lá dentro; que ha alguem que se preoccupe em alegral-o, illuminando e fazendo ver ao Povo que aquillo não é um posto apenas de isolamento e escuridão; que ali tambem se pode viver a vida elegante e clara, tão necessarias ás altas representações republicanas.

E se S. Ex. o Sr. Presidente da Republica, quizesse um conselho amigo e simples, eu lhe diria que iniciasse quanto antes as suas recepções, demonstrando assim, que o encargo e as responsabilidades não envelhecem a alma de moço e forte.

Entretanto, que S Ex. não limite seus convites á nata rançosa da politicagem fatua, porque terá, então, o desgosto de suas *soirées* transformadas nas mais estopantes e aborrecidas das reuniões. E terá de ver, com desgosto, como se come com as mãos enluvadas e como se é perito na arte de metter o dedo no nariz.

O nosso grande Barão é um homem modesto por excellencia; faz as mais extraordinarias coisas sem nenhum barulho, sem *réclame*.... Agora mesmo está quasi resolvida a nossa pendencia com o Perú, sem farofa nenhuma.....

Reflexão de um Visconde moderno:

— O Theatro Municipal é lindo e rico, não ha que vêr e seria

Revista Fon Fon (Rio de janeiro), 24/07/1909, Ano 3, nº 30, p. 23.

Maestro Meneleu de Campos

La Gazette du Brésil publicou, em sua edição de 31 de março, uma nota destacada e a um tempo carinhosa e justa, referente ao trespasse, occorrido ha pouco — do illustre compositor brasileiro maestro Meneleu de Campos. A sua reputação artistica, que era das mais invejaveis, os seus pendores que, em pleno amanhecer da vida, se revelaram, os estudos, que fez no Conservatorio Real de Milão, e, em seguida a sua designação para dirigir o Conservatorio de Belém do Pará, succedendo ao glorioso compositor Carlos Gomes; os concertos realizados nas principaes capitaes e cidades da Europa — tudo isso vem fielmente narrado na bem feita local da *Gazette du Brésil* — não se falando em episodios outros muitos e multiplos da vida gloriosa do eminente compositor.

Meneleu Campos foi, realmente, em toda a sua carreira artistica uma figura de eleição. Foi o Sr. Paes de Carvalho, ao tempo governador do Pará, que designou o grande musico para dirigir o Conservatorio de Belém. Durante oito annos, com aturado carinho, consagrou sua intelligencia a essa instituição que, sob o influxo da sua forte vontade, se tornou um dos mais notaveis do ensino superior da musica no Brasil. Era, porém tal a irradiação do seu talento que em 1900 e 1905 foi chamado á Europa para dar concertos nas capitaes mais adiantados.

A esse tempo, apresentou aos maestros muitas, numerosas de suas composições, que foram acolhidas com grande carinho. Essas composições, dil-o a *Gazette du Brésil* *certainement, survivront très longtemps à leur auteur.*"

Meneleu de Campos compoz a magistral partitura *Gli Eroi;* infelizmente, porém, e mercê de falta de recursos, essa obra não foi á scena.

Na culta capital do Pará, o esclarecido compositor promoveu um movimento intenso em prol da cultura artistica musical, quer através das suas prelecções quer através das audições, com pleno apoio do governo do grande Estado.

O Paiz (Rio de Janeiro), 02 e 03/07/1927, p. 4.

O jornal Pacotinha, de São Luís do Maranhão, a 11 de maio de 1908, noticiou que Meleneu Campos pretendia fundar um "instituto de música" particular em Belém, tendo, inclusive, realizado alguns exames com "musicistas belemenses". Segundo Vicente Salles, seu instituto oferecia cursos de instrumentos de cordas, madeiras e metais, bem como solfejo, piano, canto, harmonia, fuga e composição (*apud* COSTA, 2011, p. 45). Esta nova tentativa de empreendimento, por parte de Meneleu, também não satisfez às suas expectativas, optando por buscar melhor sorte no Rio de Janeiro, a partir de 1909. Sua recepção pela imprensa carioca foi positiva, rendendo-lhe elogios no Jornal do Commercio:

—Deve ser cantada brevemente, em Milão, a nova opora «El-Eroi», do maestro brazileiro Meneleu Campos, com libreto de Illica.

O maestro Meneleu Campos, que fez os seus estudos no Conservatorio de Milão, compoz, alem daquella opera, quatro «Quartettos», um «Concerto» para piano com acompanhamento de orquestra; uma «Fantasia de Concerto» para violino e orquestra; diversas «Symphonias e Poemas symphonicos»; muitas peças para canto, etc.

O maestro Meneleu Campos acha-se actualmente no Rio de Janeiro, onde pretende realizar um concerto para a exhibição das suas composições.

Pacotilha (São Luís do Maranhão), 01/09/1909, p. 1.

Sua primeira apresentação no Rio de Janeiro ocorreu a 2 de agosto de 1909, no Salão da Associação Comercial, apresentando-se como "brasileiro laureado pelo Conservatório de Milão".[21] Conforme se noticiou na imprensa carioca, o então presidente da república, Nilo Peçanha, fez-se representar no concerto de Meneleu pelo capitão de corveta, Jose Maria Penido.[22]

Meneleu Campos.

E' este o programma do concerto que depois de amanhã realiza no salão da Associação dos Empregados do Commercio, com a presença do Sr. presidente da Republica, o maestro Meneleu Campos:

1ª parte—Meneleu Campos—Quarteto para arcos (em ré maior), andante un po mosso, intermezzo, scherzo e finale; Meneleu campos, *Novella del mare*, romanza para soprano, com acompanhamento de pequena orchestra, pela Exma. Sra. D. Hortencia Cardinali; Meneleu Campos, *Il canto della tempestá*, romanza para tenor, com acompanhamento de pequena orchestra, pelo commendador F. Cardinali.

2ª parte—Meneleu Campos—Quarteto para arcos (em mi maior), andante sostenuto, minueto, scherzo e finale; Meneleu Campos, *Cielo e mare*, romanza para soprano, com acompanhamento de pequena orchestra, pela Exma. Sra. D. Hortencia Cardinali; Meneleu Campos, *Primavera*, romanza para tenor, com acompanhamento de pequena orchestra pelo commendador F. Cardinali.

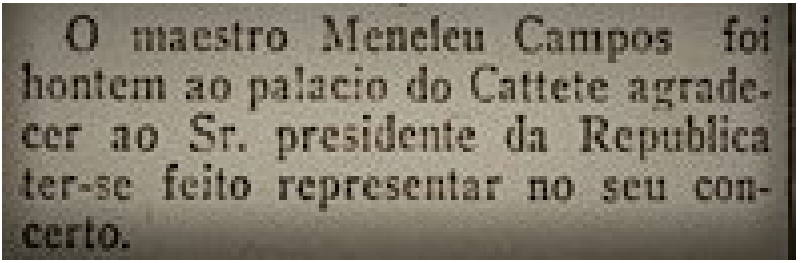
Os numeros de canto serão regidos pelo autor.

O concerto começará ás 9 horas da noite.

O Paiz (Rio de Janeiro), 31/07/1909, p. 4.

21 O Paiz (Rio de Janeiro), 21/07/1909, p. 2.
22 O Paiz (Rio de Janeiro), 03/08/1919, p. 1.

Após este concerto, Meneleu visitou o Palácio do Catete, em agradecimento ao presidente da República, conforme se noticiou a época.


O maestro Meneleu Campos foi hontem ao palacio do Cattete agradecer ao Sr. presidente da Republica ter-se feito representar no seu concerto.

O Paiz (Rio de Janeiro), 08/08/1909, p. 2.

Quanto à sua estada no Rio de Janeiro, em julho de 1909, Cernicchiaro (1926, p. 336) dá notícia de Meneleu ter apresentado ali seus dois últimos quartetos, executados por importantes músicos da época, tais como Jeronymo Silva (1º violino, aluno de Cernicchiaro, recebeu a medalha de ouro do Conservatório Imperial, hoje EM-UFRJ, em 1888), Vincenzo Cernicchiaro (2º violino, professor do Imperial Conservatório de Música, depois Instituto Nacional de Música, dos mais importantes cronistas da música brasileira), Ernesto Ronchini (viola, também compositor, professor e posteriormente maestro da orquestra de alunos do Instituto Nacional de Música, hoje EM-UFRJ) e Rubens Tavares (violoncelo, dos maiores solistas do Rio de Janeiro em seu tempo) — um dos poucos registros sobre a possível execução dessas obras.

De volta à Belém, Meneleu tentou reorganizar o seu instituto de música, mas a cabou encerrando suas atividades em 1912, quando decidiu realizar mais uma viagem à Europa. Segundo Costa (2011, p. 46), esta viagem, que se iniciou em 1913, foi motivada em razão do tratamento de saúde de sua filha. Após uma curta passagem por Paris,

Meneleu foi a Lisboa, onde permaneceu por dois anos e, por este tempo, chegou a fundar "uma escola de composição e harmonia" (*Ibidem*). Retornou com a família ao Brasil, em 1919, quando tentou reativar o seu instituto de música em Belém e fundou o *Orpheon Meneleu Campos*. Também assumiu, nesta mesma época, o "Serviço de Canto Coral do Estado", fundou o grupo de câmara *Septuor* e ocupou o cargo de presidente do "Centro Musical Paraense" (*Ibidem*).

Cinema Odeon

HOJE—Sexta-feira, 12 de Julho—HOJE—Uma só sessão, ás 8 horas em ponto

PARA'-JORNAL

Edição do Cinema Olympia

A commemoração do dia 24 de Maio — Cortejo Civico — Sahida de uma matinée no Cinema Olympia. — O mez de Maria em Belem — A procissão de Nazareth — Ecos do concerto realisado no Palace-Theatre — Um grupo de alumnas do Orpheon Meneleu Campos — A commemoração em Belem da grande batalha naval de Riachuelo — O discurso do Dr. Baptista Moreira — O desfile das tropas de terra e mar.

Jornal do Commércio (Manaus), 11/07/1918, p. 4.

Entre 1916 e 1926, Meneleu Campos permaneceu em Belém, onde promoveu concertos sinfônicos e vocais, atuando também no ensino musical da capital. Em dezembro de 1926, decidiu viajar a Niterói, onde sofreu um infarto fulminante, vindo a falecer a 20 de março de 1927, então com 55 anos de idade (COSTA, 2011, p. 47). Foi sepultado no Cemitério Maruí, em Niterói.[23]

Além dos quartetos, Meneleu Campos é autor de mais de 100 obras, ainda injustamente esquecidas em arquivos brasileiros. Há notícias de óperas, tais como *Il Salvocondutto* (1899) e *Gli eroi* (1904-1907), de outras composições sinfônicas, *Prelúdio em Ré maior* (1893),

23 O Paiz (Rio de Janeiro), 21 e 22/03/1927, p. 1.

Tango (1897), *Sinfonia em Lá maior* (1898), *Suíte brasileira* (1901), *Marcha nupcial* (1902), demais instrumentais *Adorée* (1915), *Grafira* (1888), *Pétalas esparsas* (1888), *Miniatura* (1898), *Tendrement* (1913) e *Snowflakes* (1921) e vocais, como *O Baile na flor* (1899), *Canto noturno* (1899), *Perchè* (1901), *Nella mia barca* (1901), *Romanzetta* (1903), *Hinos das normalistas* (1903), *Alla Mamma!* (1908), *Infiniment* (1913) e *Marcha infantil* (1925), entre outras obras.

Quartetos de cordas

Não obstante Meneuleu Campos ter sido o Patrono da Cadeira nº 35, quando da fundação da Academia Brasileira de Música, no Rio de Janeiro, em 1945, sua obra não tem sido divulgada pelas principais instituições musicais no Brasil. Seus repertórios contemplam composições próprias, arranjos e adaptações, abrangendo obras sinfônicas, operísticas e camerísticas. Além de seu bom número de obras musicais, e das suas citadas obras didáticas, sua recepção artística talvez tenha sido prejudicada por conta de seus caminhos poético-estilísticos. Apesar de terem sido elogiados por músicos, críticos e público na época, os quartetos de Meneleu Campos, por exemplo, não lograram um pertencimento efetivo aos programas dos quartetos brasileiros enquanto ensembles musicais — acrescente-se a isso que boa parte da música de câmara brasileira do século IX e início do século XX ficou também esquecida.

Claudio Cruz, anteriormente frente ao Quarteto Amazônia e agora frente ao Quarteto Carlos Gomes, vem procurando reconstituir a memória dos quartetos de cordas da geração romântica, de compositores como Antônio Carlos Gomes, Santana Gomes, Alexandre Levy, Glauco Velasquez e Alberto Nepomuceno, entre outros. A edição crítica de suas solfas e a gravação de CDs, todos inéditos, da integral dos quartetos de Meneleu, procuram preencher parte desta lacuna na

práxis (interpretação-execução) da história musical brasileira. Ainda são raros, portanto, os estudos sobre Meneleu e a programação de sua obra nos teatros brasileiros.

Contudo, segundo Rubens Russomanno Ricciardi,

> a poética (ou poíesis, a elaboração inventiva de obras de linguagem) dos quartetos de Meneleu Campos apresenta um artesanato altamente refinado quanto ao tratamento do material musical. O amplo domínio harmônico-contrapontístico e o equilíbrio textural possibilitam ao compositor paraense o desenvolvimento de melodias inspiradas e demais motivos e ideias musicais sempre de rara beleza (RICCIARDI, 2021).

Por que, então, a recepção da obra de Meneleu tem sido tão prejudicada? Uma hipótese de trabalho, levantada por Ricciardi em sua disciplina de pós-graduação pela EACH-USP, talvez possa ser cogitada neste contexto: o Positivismo, influente no Brasil desde o golpe militar que instaurou a Velha República, em 1889, acabou impregnando toda uma conotação excludente modernista, com o lema "abaixo as velhas taperas", em nome da "ordem e progresso", para que todo o passado artístico do Brasil, desde os primórdios da colonização, fosse literalmente "posto abaixo". Como resultado deste positivismo político-cultural devastador, temos não apenas a destruição do arquivo da Real Câmara e Capela, cuja história no Rio de Janeiro remontava a João VI, e demais arquivos de música colonial, como também a demolição sistemática dos centros históricos das principais vilas e cidades brasileiras, tornando-se, por fim, referencial também à geração de 1922. Os positivistas queriam destruir tudo que lembrasse Portugal, Clero e Monarquia. E nada há de mais positivista que a seita do progresso em Oswald de Andrade. É um tipo de ódio no qual se joga o bebê junto com a água suja do banho. Junto com símbolos portugueses, clericais e monárquicos, toda arte produzida no Brasil, desde o descobrimento,

acabou por ter deteriorada sua apreciação — Anchieta, Vieira, Lereno, José Maurício, Aleijadinho e Carlos Gomes, e todos os demais artistas brasileiros, foram sumariamente menosprezados. Soma-se a isso uma leitura redutiva do *Ensaio sobre música brasileira* (1928), de Mário de Andrade, a partir do qual não se valorizou, ao longo de gerações, os repertórios musicais brasileiros que não levassem em consideração a incorporação, na música escrita, de sonoridades populares urbanas e rurais, ditas folclóricas. É o caso de Meneleu, o qual não se aproximou de cantos ou danças populares, elaborando uma poética musical contextualizada no século XIX, mas cuja abstração formal lembra mais os estilos composicionais de Camile Saint-Säens, Charles Gounod, Jules Massenet, Glauco Velasquez, Henrique Oswald, Francisco Braga e Leopoldo Miguez, entre outros.

Não percebendo a irreverencia destrutiva de Oswald de Andrade — incluindo o discurso igualmente truculento de Graça Aranha —, toda uma parte dos estudos culturais no Brasil, ao longo do século XX, confundindo estética com poética, compreendeu os manifestos *Pau Brasil* (1924) e *Antropofágico* (1928) enquanto estética e teoria da arte, e não como de fato foram, manifestos poéticos, com os quais os artistas modernistas defendiam seus estilos e visavam a propaganda e agitação polêmica. A provocação irreverente, e não raramente leviana, virou filosofia crítica. Qualquer disparate poderia chamar a atenção para que a Semana de 22 fosse promovida: tudo que fora produzido até então deveria ser jogado no lixo — a mesma lógica com a qual nosso passado colonial arquitetônico também veio abaixo. Nas gerações imediatamente seguintes, os gurus modernistas continuaram a depreciar toda arte que não envolvesse elementos populares brasileiros.

Já nas gerações dos manifestos *Música viva* (1948) e *Música nova* (1963), na área da música, os compositores atrelados aos estilos composicionais do século XIX continuaram esquecidos e mesmo rejeitados, mesmo quando já havia sido superado o debate em torno

da necessidade das sonoridades populares ou folclóricas na música escrita. Assim, por serem não apenas românticos tonais contextualizados no século XIX, como também por não trabalharem diretamente com sonoridades oriundas da música popular brasileira, compositores como Meneleu, Glauco Velasquez e Henrique Oswald, entre outros, tiveram prejudicada sua recepção posterior. Portanto, um compositor romântico tardio tonal e desprovido de temas folcloristas em sua obra, Meneleu caiu no esquecimento.

MENELEU CAMPOS

A' proposito do concerto de despedida dado pelo nosso laureado conterraneo maestro Meneleu Campos á «Familia Artistica» de Milão, assim se expressaram varios jornaes italianos :

Escreve *La Lombardia*.

« O quartetto em lá maior do maestro Campos, director do conservatorio de Belém, onde succede ao pranteado Gomes é um trabalho juvenil, de inspiração fresca, concebido com ousadia e, ao mesmo tempo, tecido com elegancia e simplicidade.

Todos os quatro tempos foram applaudidos, e o publico saudou tambem pessoalmente o auctor, que dá de si boas esperanças.

O quartetto em sol maior do maestro Ferroni, (professor de Meneleu), que rege a cadeira da alta composição do nosso conservatorio, confirma a fama de optimo musicista, de que gosa o autor de *Rudello* e *Fieramosca*.

Esta composição, classificada em primeiro logar e premiada em um concurso belga, é um trecho de musica concertante verdadeiramente notavel pela quadratura, idéa e desenvolvimento».

Diz *La Perseveranza* :

As peças mais salientes do programma foram dois quartettos para arcos dos maestros Campos e Ferroni o primeiro discipulo do segundo.

No trabalho de Campos sente-se a clareza e dignidade melodica alliadas á pureza da forma: no de Ferroni nota-se a arte magistral do contrapontista, a largueza do desenvolvimento e a nutrida polyphonia, que captara o pleno suffragio d'aquelle numeroso publico de competentes».

Noticia *L'Osservatore Cattolico*:

«A sociedade Famiglia Artistica inaugurou hontem, com felicidade, os seus novos salões por meio de um importante concerto musical.

Do quartetto formado pelos professores srs. Segré (primeiro violino), Vajani (segundo violino) Rossi (viola) e Galleazzi (violoncello), foi executado com correcção um quartetto em lá maior, do maestro Campos, no qual a inspiração se une a uma bôa technica.

Dos 4 tempos preferimos os dois primeiros, *Allegretto* e *Alla Minuetto*.

Do maestro Ferroni executou-se um quartetto em sol maior, que foi premiado em um concurso de Bruxellas, e que se impõe, com effeito, tanto pela elegancia e elevação da concepção, como pela exquisita factura artistica».

E' um trabalho que muito honra á Ferroni».

Refere *Il Commercio*:

«A Famiglia Artistica inaugurou hontem á noite os seus vastos salões da rua S. Paulo n· 10, com um concerto musical.

Executou-se um quartetto para arcos do joven maestro Meneleu Campos, um brasileiro, discipulo de Ferroni».

E' trabalho feito com muita alma, estimavel pela clareza do pensamento como pela naturalidade do desenvolvimento, qualidades que tambem notamos no Canto Notturno (romanza) do mesmo auctor, cantado pela Signorina Gambini, joven dotada de uma voz bella e dulcissima, a qual executou tambem outra romanza Nevicando, felicissima composição do maestro Ferroni, o terceiro fragmento da Biondina de Gounod e Marguerita au rouet, de Schubet.

Acompanhava ao piano o projessor Pozzoli, de cuio auctor cantou C'est toi que j'aime, outra romanza delicada e bem feita».

Ao *Corriere della Sera*, pertencem as seguintes palavras:

«Hontem á noite tivemos um concerto na Famiglia Artistica e nelle ouvimos dois novos quartettos, sendo um do professor Ferroni e outro do Maestro Campos, ambos interessantes, o primeiro pela solida consstrucção e o segundo pela genialidade.

Foram cantadas tambem pela Signorina Gamburi algumas romanzas de apurado gosto e da parte instrumental encarregaram se os srs. Pozolli, Segré, Vajani, Rossi e Galeazzi».

Anteriormente a este concerto, isto é, á 17 de novembro, dera Meneleu Campos um outro concerto tambem calorosamente applaudido, e que foi por elle offerecido em homenagem á distincta familia Turri, ali residente.

O programma deste concerto, organizado unicamente de composições do nosso joven maestro, foi o seguinte:

1.ª PARTE.—*M. Campos*—Quartetto La magg—Allegretto—Alla minuetto—Scherzzo—Brioso; Primavera (romanza) Tenore Sig Umbert Francesconi;—Segreto in piazza (romanza)—Tenore Sig Umberto Francesconi.

2.ª PARTE.—*M. Campos* Dormi... dormi (cantilena arabe); Basso Sig Giovanni Tansini—Cielo e Mare (romanza)—Tenore—Sig. Umberto Francesconi:—in jondo al bicchiere (brindisi)—Tenore Sig Umberto Francesconi; Quartetto in sol magg.—Allo non troppo — Adagio — Scherzo—Allo.»

O Para (Belém), 14/02/1900, p. 1.

Arte & Letras

MENELEU CAMPOS

Sobre o joven compositor paraense Meneleu Campos que, conforme já noticiámos, vae dar um concerto no salão do Conservatorio Dramatico e Musical de S. Paulo, escreve a "Noticia", do Rio:

"Nos seus quartettos em ré e em mi maior, hontem, na Associação dos Empregados no Commercio, executados, no concerto de apresentação ao publico, tem o artista brasileiro cujo nome intitula estas linhas, sufficientes provas de uma competencia technica indiscutivel.

Uma simples audição desses trabalhos deixa ver — por entre os arabescos rythmicos do "Andante" (do primeiro quartetto) e por entre a ele-

gancia da phrase dialogada o "Intermezzo", a graça caprichosa do "Scherzo" e o [illegible] "fugato" do Finale — o compositor estudioso, o fantasista imaginoso, largas e fortes azas de um bello talento que se denuncia no brilho e lavor das phrases aprimoradas.

Trabalhando a musica de camera, vê-se bem, sente-se que o maestro Meneleu Campos pouco se preoccupa com a forma classica, moldura demasiado pequena para os quadros que a sua fantasia pinta e com as tonalidades seguras, como observamos mais claramente no bello "Quartetto" em mi maior".

No concerto que realisará nesta capital, Meneleu Campos terá o concurso do maestro Agostinho Cantu', que foi seu collega no Conservatorio de Milão, professores Julio Bastiani, Guido Rocchi e outros.

O Commercio de São Paulo, 06/12/1909, p. 2.

Sobre os quatro quartetos de cordas de Meneleu Campos, lembramos que foram compostos sempre em quatro movimentos, seguindo modelo do gênero que remonta ao século XVIII:

- *Quarteto nº 1 em Sol maior*, composto em Milão, em 1899, com os movimentos: *Allegro Molto, Adagio-andante, Scherzo-allegro* e *Finale-allegro*;

- *Quarteto nº 2 em Lá* maior, composto em Milão, em 1899, com os movimentos *Andante un po mosso, Adagio ala minueto, Scherzo-allegro mosso* e *Finale-andante mosso;*

- *Quarteto nº 3 em Ré maior*, composto em Belém, em 1901, com os movimentos *Andante un po mosso, Intermezzo-largo, Scherzo-allegro* e *Finale-allegro spiritoso;*

- *Quarteto nº 4 em Mi maior,* composto em Belém, entre 1901 e 1902, com os movimentos *Andante sostenuto-allegro moderato, Minuetto, Scherzo-allegro* e *Finale-allegro non tropo.*

Anteriormente às gravações do Quarteto Carlos Gomes, pelo Selo SESC, contudo, os quartetos de Meneleu Campos ainda não haviam sido gravados. Não obstante, desde pelo menos Cernicchiaro (1926, p. 336), lemos críticas favoráveis ao talento de Meneleu, por sua "competência singular". Seus quartetos primeiro e segundo, compostos na Itália, contemplam ainda um "excelente desenvolvimento de ideias, de ritmos e de concepções bem sucedidas", segundo Cernicchiaro (*ibidem*) — lembrando este violinista italiano, radicado no Rio de Janeiro, destacado estudioso da música brasileira em seu tempo, não apenas conheceu Meneleu pessoalmente, como foi ainda intérprete-excutor de sua obra. Portanto, falava com conhecimento de causa.

Os quartetos em Sol maior e Lá maior têm estruturas clássicas. Em alguns momentos lembram os quartetos de Haydn. Nos movimentos lentos, porém, percebemos antes uma influência romântica e operística, numa atmosfera elegante da *Belle Époque*. Já os quartetos em Ré maior e Mi maior se encontram contextualizados no Romantismo, trabalham as frases melódicas mais longas. O *Quarteto em Mi maior* utiliza técnicas composicionais que remontam a Richard Wagner, por conta da densidade harmônica, envolta em cromatismos. Neste sentido, podemos falar de uma analogia com seu colega e amigo carioca, Francisco Braga, pois ambos foram admiradores de Wagner. Mesmo os estudantes

de Paris ou Milão não escapavam à influência do grande compositor de óperas na Alemanha, naquela segunda metade do século XIX.

Dois quartetos foram apresentados na Itália, quando Meneleu ainda estudava no Conservatório Real de Milão. Posteriormente, os quatro quartetos foram executados em concertos na França, em São Paulo e no Rio de Janeiro, surpreendendo sempre por sua beleza e inspiração. O objetivo desde presente estudo, por certo, abrange também uma melhor inserção não apenas de Meneleu, mas dos demais compositores seus contemporâneos, tais como Antônio Carlos Gomes, Alexandre Levy, Leopoldo Miguez, Alberto Nepomuceno, Francisco Braga e Glauco Velasquez, entre outros, enquanto matéria obrigatória de música de câmara em meio às instituições de ensino do Brasil, e mesmo de outros países.

Os quartetos da Escola de Haydn (do assim chamado *estilo clássico*, do qual fazem parte também Mozart e Beethoven) são imprescindíveis para o desenvolvimento dos alunos e estudantes, nas escolas de música e nas universidades, por conta de toda uma questão estilística que contemplam em sua *performance*. Destacamos, contudo, o cuidado de Meneleu ao elaborar seus quartetos, sua abordagem técnico-estilística, trabalhando magistralmente as quatro vozes instrumentais, bem como os uníssonos nas frases longas, intercalados com fugas, onde se exige dos intérpretes-executantes um bom conhecimento estrutural, para que saibam, de modo consciente, salientar as singularidades expressivas da linguagem. Por certo, os quartetos de Meneleu podem auxiliar didaticamente no desenvolvimento técnico-artístico dos alunos e estudantes que atuam em quartetos e demais música de câmara em nossas instituições acadêmicas. A exemplo de quartetos deste período, como os quartetos de Verdi, Gounod, e mesmo a *Sonata para Cordas* de Carlos Gomes, Meneleu nos envolve com temas operísticos, onde a singeleza e a dramaticidade se intercalam, viabilizando atmosferas sonoras instigantes.

Edição crítica das partituras, gravação integral dos quartetos

Recebemos, do Museu da UFPA, o conjunto de fontes na forma de solfas: tanto os manuscritos das partituras como das partes individuais. Realizamos uma edição crítica, corrigindo disparidades entre os manuscritos das grades e das partes — dadas suas péssimas condições. Alguns quartetos contemplam versões diversas. Pareceu-nos que o compositor talvez tivesse dúvidas quanto à melhor alternativa. Este foi o primeiro desafio, analisar as diversas versões, concluir a edição completa dos movimentos, ensaiar, estudar as diversas questões da *práxis* em meio à poética de Meneleu e decidir, por fim, qual a melhor opção para esta que acabou sendo a primeira gravação destas obras. A edição do *Quarteto em Lá maior* talvez tenha sido a mais difícil, neste sentido.

No *Quarteto em Ré maior* tínhamos duas versões completas do quarto movimento. A escolha se deu pelo estudo da *poíesis* (elaboração composicional) de Meneleu, buscando similaridades na escritura musical com outros movimentos. Para se ter uma ideia, a versão que não foi escolhida era composta por escalas e arpejos paralelos, nem sempre apresentando um discurso pautado pela inspiração e cantilenas como nos outros movimentos. A versão que escolhemos foi talvez a primeira a ser composta, provavelmente junto com os demais movimentos, parecendo-nos mais adequada. Julgamos ainda seu discurso musical mais interessante, mais bem desenvolvido, trabalhando intensamente as quatro vozes do quarteto.

O trabalho crítico-editorial com estas partituras de Meneleu nos levou a decidir entre as possíveis alternativas, por conta dos conflitos entre as fontes, até mesmo com diferenças de notas, sem esquecer a ausência de articulações e dinâmicas. Refizemos e adequamos as articulações e dinâmicas, observando as questões poéticas e estilísticas de cada

quarteto e movimento, a exemplo da escritura dos quartetos de Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert e Mendelssohn, entre outros. Nas partituras de alguns quartetos havia tão somente notas escritas no pentagrama, isto é, sem demais notações, tais como articulação, dinâmica, fraseado e ligaduras. Em outros locais, só alguns compassos com ligaduras de fraseado. No que se refere às dinâmicas, observamos algumas propostas escritas a lápis nas partes, com indicações em italiano, as quais nos fizeram supor sua execução na Itália ou por músicos italianos. A adequação de dinâmicas foi estabelecida nos quatro quartetos gravados, lembrando que mesmo os grandes compositores nem sempre trabalham com tal nível de detalhamento. Neste caso, como estamos reconstruindo a memória de um compositor brasileiro, cujas obras julgamos importantes para o repertorio camerístico, deliberamos por uma edição a mais completa possível, inclusive com sugestões de arcadas.

A integral dos quartetos de cordas de Meneleu Campos, cuja gravação pelo Quarteto Carlos Gomes se deu no Estúdio Monteverdi, em São Paulo, foi lançada a 17 de setembro de 2021, num projeto do Selo SESC — já disponível nas plataformas digitais.

Considerações finais

Meneleu Campos foi um dos principais compositores do Romantismo musical brasileiro — não merece permanecer esquecido. Seus quartetos não foram mais apresentados desde a década de 1920, daí a importância agora de sua inclusão no repertorio camerístico, para que sejam programados, esperamos, por conta da gravação pelo Quarteto Carlos Gomes e da edição crítica de suas partituras e partes, trabalho capitaneado por Cláudio Cruz.

Referências

Acervo do Museu da Universidade Federal do Pará.

Acervo da Biblioteca Nacional.

BARBOSA, Mário Alexandre Dantas. *Meneleu Campos e a Educação Musical: as publicações de caráter didático*. Salvador: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM) 2008, p. 275-279. Disponível em https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM450%20-%20Barbosa.pdf.

BARBOSA, Mário Alexandre Dantas. *O Tango Brasileiro (1897-1915), de Meneleu Campos: redirecionamento estético e flexibilidade frente aos desafios profissionais*. Rio de Janeiro: Anais da IV SIMPOM, nº 4, 2016, p. 502-512. Disponível em http://www.seer.unirio.br/simpom/article/view/5698/5133.

BOSIO, Etore. *Traços artísticos e biographicos — apreciações sobre suas obras muscais*. Belém do Pará: Gillet, 1922. http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/file/livros/tracosartisticosebiographicosdomaestroettorebosio1922/

Catalogo dei libretti di LUIGI ILLICA Castell'Arquato (Piacenza), 9 maggio 1857 — Colombarone (Piacenza), 16 dicembre 1919. In: Opera liber — biblioteca digitale del libretto d'opera. https://web.archive.org/web/20140714110922/http://193.204.255.27/operaliber/index.php?page=%2FoperaLiber%2FIllica

CERNICCHIARO, Vincenzo. *Storia della musica nel Brasile — dai tempi coloniali sino ai nostri giorni (1549-1925)*. Milano: Fratelli Riccioni, 1926.

COSTA, Dayse Dias Silva e. *Duração e Memória:* Bergoismo *e o Piano no* Concerto em Lá Maior para piano com acompanhamento de orquestra *de Octávio Meneleu Campos*. Dissertação de mestrado. João

Pessoa: Centro de Ciências, Letras Humanas e Artes da Universidade Federal da Paraíba, 2011.

PARACAMPO, Amanda Brito. *As trilhas amazônicas de Ettore Bosio*. Dissertação de mestrado. Belém: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2018. https://pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/AS%20TRILHAS%20AMAZ%C3%94NICAS%20DE%20ETTORE%20BOSIO-Amanda%20B%20Paracampo.pdf

PASCOA, Márcio Leonel Farias Reis; SILVA, Rossini Rocha da. *Patrimônio musical do Norte do Brasil — um estudo preliminar da ópera* Gli eroi *de Meneleu Campos (1872-1927).* In: Revista ARETEÉ — Revista Amazônica de Ensino de Ciências, Volume 2, nº 2. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2008. https://www.yumpu.com/pt/document/read/26883991/um-estudo-preliminar-da-opera-gli-eroi-de-meneleu-campos

RICCIARDI, Rubens Russomanno. *A íntegra dos quartetos de cordas de Meneleu Campos — o reencontro com um grande compositor romântico belenense.* CD: *Meneleu Campos — Quarteto Carlos Gomes.* São Paulo: Selo SESC, 2001. Disponível em *https://www.sescsp.org.br/online/selo-sesc/1050_MENELEU+CAMPOS#/tagcloud=lista*

Sobre os autores

Claudio Cruz

Iniciou-se na música com seu pai, posteriormente recebeu orientações de Erich Lenninger, Maria Vischnia (violino) e George Olivier Toni (Teoria e Regência). Foi premiado pela Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA), Prêmio Carlos Gomes, Prêmio Bravo, Grammy Awards entre outros. Participou de diversos Festivais de Música, Festival Internacional de Campos de Jordão, Festival de Verão da Carinthia (Áutria) e Festival Internacional de Música de Cartagena, Festival Internacional La Música (Sarasota- EUA) entre outros. De 1990 a 2014 ocupou o cargo de Spalla da Osesp. Foi Regente Titular das Sinfônicas de Ribeirão Preto, Campinas e da Orquestra Sinfonica do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, atualmente é Primeiro violino do Quarteto Carlos Gomes, Regente e Diretor Musical da Orquestra Jovem do

Estado de SP. Em sua discografia destacam-se os Concertos de Bruch, Tchaikovsky, Ronaldo Miranda e Fantasia de Almeida Prado gravados com a Osesp, Duo de Kodaly gravado com Antônio Meneses (Selo Avie), CD com obras brasileiras gravado na Itália (Selo Dynamic), CDs de compositores brasileiros gravados pelo Quarteto Carlos Gomes entre outros.

Em 2021 lançou os trios de Villa-lobos com Antônio Meneses e Ricardo Castro, álbuns com os pianistas Marcelo Bratke e Olga Kopylova e os Quartetos de Meneleu Campos com o Quarteto Carlos Gomes selo Sesc.

Odair Aparecido de Paula

Graduou-se em História pela Universidade de Mogi das Cruzes em 1998 e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – SP, em 2011. Atuou como pesquisador na área esportiva pelo Clube Esperia entre 1998 e 2014. Integrou a equipe de pesquisadores no projeto Resgate "Barão do Rio Branco" – Brasil 500 anos – seção Espanha, em 2000. Foi técnico de pesquisa no projeto "Mapeamento e Resgate de Aspectos da Cultura Tradicional de Comunidades Afrodescendentes de Mogi das Cruzes", Casa do Congado - Iphan – Crespial – UNESCO (2014-2015). Integra o projeto "Águas da Mantiqueira", sob os auspícios da Fundação Toyota Brasil e FUNDEPAG, desde 2016, e da Casa do Congado, desde 2014, entidade responsável por pesquisas relacionadas aos grupos tradicionais afro descentes de Mogi das Cruzes (SP). Atualmente é professor e gestor da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Recebido em 11/10/2021

Aprovado em 01/11/2021

OS BENEFÍCIOS DO ENSINO MUSICAL NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

THE BENEFITS OF MUSICAL TEACHING IN HUMAN TRAINING AND DEVELOPMENT

Sonia Regina Albano De Lima
Universidade Estadual Paulista
soniaalbano@uol.com.br

Ana Lucia Nogueira Braz
Universidade Anhembi Morumbi
aninhabraz@ig.com.br

Resumo

O texto em questão tem como objetivo demonstrar em que medida a música, enquanto área de conhecimento, pode contribuir na formação e no desenvolvimento integral dos indivíduos e quais as zonas do corpo físico e psíquico que podem ser acionadas no contato com a música. A fundamentação teórica está embasada nos textos de Maria Cândida Moraes (2003), A. Storr (2002), S Viellard e E. Bigan (2005), entre outros, na maioria, pesquisadores focados na cognição musical.

Palavras-Chave: ensino musical; desenvolvimento humano; benefícios; cognição musical.

Abstract

The text in question aims to demonstrate to what extent music, as an area of knowledge, can contribute to the formation and integral development of individuals and which areas of the physical and psychic body can be activated in contact with music. The theoretical foundation is based on texts by Maria Cândida Moraes (2003), A. Storr (2002), S Viellard and E. Bigan (2005), among others, mostly researchers focused on musical cognition.

Keywords: musical education; human development; benefits; musical cognition.

O presente trabalho tem o objetivo de demonstrar o quanto a música, enquanto área de conhecimento, pode contribuir na formação e no desenvolvimento integral dos indivíduos. Os paradigmas que norteiam a educação nos últimos decênios têm se tornado um tanto ineficazes frente a um mundo globalizado. A inserção crescente da tecnologia no aparato escolar e na sociedade, a heterogeneidade sociocultural, a necessidade de integrar socialmente indivíduos com deficiência física e mental de vários níveis, menores carentes e classes desassistidas, não tem se coadunado com uma educação musical tecnicista que, a bem da verdade, trabalha voltada em grande parte para a formação de um profissional mais capacitado para o mercado de trabalho.

Apesar dos ordenamentos voltados para a educação propagarem um ensino democratizado, intercultural, multidisciplinar e pluralista, os processos de ensino e as matrizes curriculares dos cursos de formação parecem estar engessados e bastante morosos frente às mudanças sociais presentes no mundo. Na sala de aula encontramos em cada indivíduo uma mostra da complexidade social que acerca o país e que não tem voz frente a um padrão pedagógico homogeneizado. Esta realidade está bem presente no ensino formal, considerando-se a massificação do ensino imposto pelas políticas públicas de cima para baixo, sem se dar conta das necessidades que acercam o corpo discente, o corpo docente e as próprias instituições no sentido de propagar uma formação mais humanista. Prioriza-se mais celeremente a capacitação profissional e não o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Como bem expressa Moraes (2003), a aprendizagem resulta de mudanças estruturais que o organismo segue em congruência com as mudanças do meio. Assim, o comportamento adequado para o ensino envolve uma visão relacional de mudanças estruturais. Um sistema de ensino que não contempla esse ir e vir torna-se pouco útil para agregar novos valores, funções e significados socioculturais, formando pessoas não tão capacitadas para integrar e participar da sociedade de forma benéfica.

Uma educação adequada para o nosso milênio deveria priorizar um conhecimento voltado para a formação integral do indivíduo — para o seu desenvolvimento intelectual, psicológico, sociocultural e ecológico (Moraes, 2003, p 18). Só por meio desta atitude, é que a educação poderia auxiliar o indivíduo a se conciliar mais intensamente com o

mundo e transmutar a realidade atual. Novas bases epistemológicas e de ação precisam integrar o ensino formal de música.

Embora as políticas públicas tenham introduzido a necessidade de adotarmos um pensamento interdisciplinar, observamos na educação, o emprego de uma interdisciplinaridade pedagógica que tem se consubstanciado como integração de diferentes disciplinas, mas não toma para si a necessidade de integrar todas as dimensões que circundam a existência humana, sejam elas: psicológica, emotiva, cognitiva, sociocultural, artística, estética, entre outras.

A nossa realidade pedagógica ainda tem trabalhado com uma educação informativa e não com uma educação formativa. O privilégio atribuído às ciências exatas e ao aprendizado da linguagem verbal em detrimento do aprendizado das ciências ditas sociais e o ensino das artes, ainda prevalece. O tecnicismo continua a ser o termômetro da educação, pois produz a melhor capacitação do indivíduo para atuar de forma eficiente no mercado de trabalho.

Sob esta ótica, o estudo das artes e particularmente o ensino musical, ainda ocupa um papel insignificante na cadeia formativa. Embora a sociedade tenha na Arte uma parte importante da sua existência, os cursos superiores de ensino artístico e o ensino das artes na educação formal são minoritários, frente às demais formações profissionais. A educação não tem trabalhado a Arte como uma ferramenta importante para o desenvolvimento humano, seja sob a perspectiva de trazer para o indivíduo um valor estético, seja para lhe possibilitar formas prazerosas e sensíveis de se relacionar com o mundo e consigo mesmo. Ainda não são valorizados na educação, os benefícios, habilidade e capacidades cognitivas e sensoriais que as artes podem trazer para o indivíduo, mesmo se considerando o fato de que esse ensino se tornou obrigatório na educação básica após a implantação da LDB n. 9394/96 e leis complementares.

Se tomarmos como exemplo o ensino musical, vamos observar que ele é capaz de integrar em si, diversas habilidades e capacidades cognitivas. Estudos científicos admitem que a música propicia ao indivíduo, o refinamento de diversas áreas do conhecimento, contribui para o seu desenvolvimento global e melhora suas capacidades relacionais e

intelectivas. Gardner (1997) vê a música como uma faculdade universal capaz de agregar de forma benéfica os indivíduos à sociedade. Ela amplia o senso estético, ativa a percepção de forma geral, estimula o sistema simbólico e lógico e as relações subjetivas envolvidas neste processo. Para ele o ensino musical faz parte da trajetória natural de evolução do ser humano, portanto, deve ser estimulado desde o nascimento.

A inter-relação da música com inúmeras áreas do conhecimento está presente em sua estrutura formal, comportando padrões matemáticos e linguísticos há muito estudados desde a Grécia Antiga, o que viabiliza sua inserção na educação como meio de auxiliar a aprendizagem nesses setores. Na Grécia Antiga, desde Homero até bem próximo à Leibniz, a música esteve pautada em princípios pitagóricos, revelando uma estreita ligação com o universo e o número (LIMA, 2005/2007)

No Romantismo, seguindo a tradição cultural da época, a música projeta-se como uma forma de reação da emoção contra a razão; da natureza contra a artificialidade; da simplicidade contra a complexidade e, da fé contra o ceticismo, penetrando sensivelmente na *psiquê* e no inconsciente humano:

> La razón podría hacer ça disección de las partes sin vida pero solo la emoción podría discemir al todo vivo; la razón podría registrar las apariencias exteriores, pero solo la emoción podría penetrar en el corazón y en el espíritu. Para comienzos del siglo XIX se estaba de acuerdo en que la música era, entre las artes, la que mejor podia expresar las profundidades de los sentimientos humanos, no en el lenguaje convencionalizado de los afectos sino en acentos más profundos aunque menos definidos. El tipo de comunicación sufrió un cambio sutil: en lugar de la presentación objetiva del símbolo de la emoción, el compositor romántico buscaba purgarse a través de la producción de su obra, una espécie de catarsis (ROWEL, 2005, p. 118).

Neste período a música passa a ser a arte mais apropriada para expressar um sentimento; a obra musical não necessitava traduzir

suas emoções em palavras, o próprio texto musical já veiculava uma linguagem de sentimentos.

Contemporaneamente, mesmo consideradas as relações profundas da música com a matemática, a retórica e a linguagem dos sentimentos, ela tem sido estudada por outras áreas de conhecimento, como um produto da atividade humana. Ela se origina no cérebro humano e, como tal, possui características culturais provenientes das diversas sociedades na qual ela se propaga, além de contemplar a própria estrutura emocional e cognitiva dos indivíduos.

O psicólogo Storr, seguidor desse pensamento, vê a música como uma grande promotora de ordem. As razões pelas quais ela afeta o homem estão justamente no seu poder de estruturar a experiência auditiva:

> Cuando participamos de la música o escuchamos una interpretación que nos embeleza, nos aislamos, de forma temporal, de otros estímulos externos. Entramos en un mundo especial y apartado donde prevalece el ordem y las incongruencias no tienen cabída [...] se trata de un "retir" temporal que facilita un processo de recordenación mental, lo cual propicia la adaptación al mundo exterior y no constituye una via de escape (STORR, 2002, p. 139)

Este autor vê o homem sempre preocupado em ordenar o caos, portanto, a formação de novos padrões musicais para o ser humano é uma atividade mental contínua que se dá até inconscientemente. Ele cita como exemplo o fato de estarmos continuadamente encaixando durante o sono, de forma intermitente, peças, objetos ou pensamentos. Assim, vislumbramos no cérebro um processo de classificação e exploração pela qual a experiência presente relaciona-se com a passada. Realmente, não é tão incomum lembrarmo-nos de sonhos, nos quais dirigimos nossa atenção para a ordenação de coisas antes desordenadas:

> Sin embargo, cuando distinguimos una conexión inesperada, un nuevo patrón, experimentamos una profunda satisfacción. [...] cuando se descubre un nuevo esquema, este suele tener mucha importancia para el descubridor, así como para todos los que lo comprenden y aprecian. Esto es válido no solo para teorias científicas y otros intentos intelectuales por encontrar un sentido al universo, sino también para las obras de arte que son algo más que una mera repetición de sus precursoras. Y exclamamos "Eureka!" ante el placer de descubrir una nueva Gestalt, aunque ésta no tenga una aplicación cotidiana inmediata. (IBID, p. 221)

Ainda segundo Storr, a obtenção de padrões coerentes de pensamento a partir de ideias abstratas é uma conquista humana importante. No caso da música, essa conquista cativa e satisfaz os indivíduos capazes de entendê-la. Trata-se de um tipo de apreciação estética que traz comoção, pois não se configura como um simples exercício cerebral, uma vez que o homem sente prazer percebendo a coerência e harmonia onde antes não havia.

A música detém outros predicados importantes, ela traz para si a tradição cultural, a diversidade e influencia diretamente as nossas emoções, portanto, ela atua mais inteiramente em nosso corpo: "Sin embargo, debido a sus efectos físicos, la música estimula un orden interno que las matemáticas no son capazes de gerar" (ibid, 229). Ela é menos abstrata que a matemática, porque promove estimulações fisiológicas, sensoriais e porque os sons que ela produz são formas de comunicação emocional. Ela agrega a emoção e o intelecto e restabelece a conexão entre a mente e o corpo. Por essa razão, Storr considera-a mais importante que a matemática, por ter maior contato com a nossa vida subjetiva:

> La gran música siempre expresa algo que transciende lo personal porque depende de um proceso de ordenación interna que es, en gran parte, inconsciente y que, por tanto, no ha sido dispuesto de forma liberada por el compositor. Este proceso de ordenación deve alentarse y anhelarse, debemos esperarlo y rezar para que se produzca. Los grandes logros creativos del ser humano son producto de su cerebro, pero ello no implica que sean elaboracionaes

> del todo conscientes. El cerebro opera de formas misteriosas que escapan al control de la voluntad: a veces debemos dejarlo funcionar "a sua aire" para que sea más efectivo (STORR, 2002, p. 233)

Estudos mais recentes têm demonstrado que mesmo os sentimentos estéticos da música, estão relacionados com o processamento neural da informação. Tal fato corrobora ainda mais as afirmativas de A. Storr. O livro de Roederer (1998), ao se reportar ao aspecto estético da música assim se manifesta:

> Mesmo os sentimentos estéticos estão relacionados com o processamento neural de informação. A mistura, tão característica de padrões regulares e ordenados alternados com surpresa e incerteza, comum a toda entrada sensorial classificada como "estética", pode ser essencialmente uma manifestação inata do homem de exercitar a sua rede neural super-redundante com operações de processamento de informações não-essenciais de complexidade variável ou alternante. Sabemos nós, realmente, o que é música?.[...] Em quase todas as culturas, a música consiste em sucessões e superposições organizadas e ritmicamente estruturadas de sons relacionados a partir de um repertório muito limitado das alturas discretas de uma determinada escala. [...] A música pode ser um subproduto bastante natural da evolução da fala e da linguagem. Nessa evolução, que indubitavelmente foi um fator essencial para o desenvolvimento da raça humana, surgiu uma rede neural capaz de executar as ultracomplexas operações de processamento, identificação, armazenagem e recuperação de som que são necessárias para o reconhecimento fonético, a identificação da voz e a compreensão da fala (ROEDERER, 1998, p. 33).

Sandrine Vieillard, pesquisadora do Laboratório de Neuropsicologia da Música e da Cognição Auditiva e Emmanuel Bigand, professor de psicologia cognitiva, dirigente do Laboratório de Estudos da Aprendizagem e do Desenvolvimento, da Universidade de Bourgogne, em Dijon, nos artigos publicados na Revista Científica Viver Mente & Cérebro (2005), admitem que a música produz, de fato, reações fisiológicas cuja amplitude parece depender do significado emocional. O fato de essas reações fisiológicas serem independentes dos julgamentos objetivos e subjetivos demonstra que a música exerce

grande poder sobre o comportamento humano e que o ouvinte não está necessariamente consciente do efeito que ela exerce sobre ele.

Outros estudos demonstraram que a música ativa as mesmas zonas cerebrais que participam do processamento de emoções (sistema límbico). Deduz-se, e este é um ponto importante, que a música não evoca emoções apenas de acordo com a história pessoal de cada um, mas, de fato, ela as provoca.

As emoções provenientes da música resultariam de processos cognitivos específicos. Elas dependem da compreensão dos elementos da estrutura musical de uma obra. Com o auxílio de técnicas de imageamento cerebral, ou seja, por meio do exame PET Scan (*Positron Emission Tomography* ou, Tomografia por Emissão de Pósitrons) várias equipes estudaram as consequências de uma longa formação musical, comparando as características anatômicas e funcionais do cérebro de músicos e de não músicos. Descobriram que aprender a tocar um instrumento reorganiza diversas regiões cerebrais (áreas motoras, corpo caloso e cerebelo), incluindo aquelas diretamente envolvidas na percepção musical. Além disso, o cérebro do músico também sofre ativações mais fortes no hemisfério esquerdo (o da linguagem e cognição). Essas diferenças são mais significativas em pessoas que começaram a estudar música na infância, já que ela produz maior plasticidade cerebral. Os exercícios musicais, também beneficiam a memória e a resolução de tarefas espaciais.

Segundo Agudelo e Soto (2002), há estudos científicos que vem comprovando que a música tem a capacidade de influenciar o ser humano nos aspectos, biológico, emocional, intelectual, social e psicológico. Resultados de estudos realizados no Instituto de Neurologia de Londres indicam que o corpo caloso (estrutura que une e leva informação do hemisfério cerebral direito e esquerdo) é mais desenvolvido nos músicos, o que pode comprovar que a música desenvolve e aumenta conexões neurais, estimulando a inteligência (hemisfério esquerdo do cérebro), a sensibilidade e criatividade (hemisfério direito do cérebro)

O ser humano, ao entrar em contato com a música, aciona zonas importantes do corpo físico e psíquico (os sentidos, as emoções e a cognição). As representações mentais e sensoriais projetadas pela música são isentas de juízo de valor, situação que possibilita a liberação de cargas emocionais há muito represadas no organismo. Miranda e Godeli (2003) afirmam que a música interfere em estados afetivo-emocionais de quem os escuta, fazendo surgir emoções e sentimentos,

por meio de associações extramusicais agradáveis ou desagradáveis.

Clair e Memmott (2008), no livro *Therapeutic Uses of Music with Older Adult*, afirmam que com a música é possível:

- Influenciar respostas fisiológicas, por meio de qualidades sedativas ou estimulantes que as musicas tem e que afetam respostas como pressão arterial, frequência cardíaca, respiração, tolerância a dor, etc;
- Estimular respostas emocionais que estão associadas às respostas fisiológicas, como alterações nos estados de animo, nos afetos;
- Promover a integração social, ao criar oportunidades para experiências comuns, que são a base para os relacionamentos;
- Auxiliar na comunicação, principalmente em pessoas que tem problemas de comunicação verbal e que, pela música, conseguem interagir significativamente com os outros;
- Promover a expressão emocional, pois utiliza a comunicação não verbal, facilitando a manifestação das emoções;
- Afastar o indivíduo do desconforto e da rotina cotidiana, mediante o uso do tempo com atividades envolvendo música, melhorando a qualidade de vida;
- Aumentar a capacidade de fazer associações extra-musicais ou com outras informações sensoriais que estão guardadas na memória.

Comprova-se ainda, que a percepção advinda de padrões musicais não se reduz apenas a identificar determinados fatores restritos ao ambiente da música, tais como: perceber timbres instrumentais diversos; apreciar pequenas variações de altura de um som; descobrir o desenvolvimento temático de uma sonata, ou perceber ligações entre um tema e variações, entre outros dados musicais. Essa percepção também é capaz de acionar processamentos cognitivos de uma complexidade diferente, pois requer operações cognitivas abstratas que colocam em atividade, capacidades de atenção e memória, operações de categorização e raciocínio. Portanto, é bastante provável que uma prática instrumental intensa leve a reorganizações neurológicas que diferenciem "cérebros músicos" e "cérebros não músicos" no plano

motor, sem que isso altere os processos de percepção, compreensão e apreciação dos dois grupos.

Se música é um produto da atividade (mente) humana, sua função também é social. Essa realidade leva-nos a refletir que uma prática musical sensibilizadora e contínua é capaz de produzir na comunidade, a inter-relação de saberes e o amadurecimento racional, estético e afetivo do indivíduo.

A música, pensada como uma das manifestações culturais do homem é palco de pesquisas que estudam alguns aspectos musicais interligados à antropologia, à sociologia, à filosofia, história e ética. Como exemplo temos os voltados para o ecossistema que tem se preocupado em estudar os níveis de aceitação sonora compatíveis ao indivíduo.

São inúmeras as interrelações que a música estabelece com as demais áreas do conhecimento, seja no campo das artes, das ciências, da linguagem, da saúde e da educação. Movimentos estéticos importantes, como o impressionismo musical, estão pautados na interconexão entre cor e som. A música e as artes plásticas têm trabalhado em sinergia, de forma que o som é utilizado num contexto de criação plástica, com as esculturas. A atual arte sonora *(sound art)* tem como peculiaridade a junção de som, artes plásticas, tecnologia, arquitetura como elementos materiais de criação. Ela busca, no espaço, o seu eixo fundamental para a concepção de obra (Campesato & Iazzetta, 2006). A ópera também se consagra como um gênero musical que integra diversas linguagens: a música, o teatro, a dança, a literatura e a cultura.

A música também pode conduzir o individuo a outros tempos e lugares; colocar em movimento a energia corporal e psíquica; transgredir padrões pré-estabelecidos; desenvolver relações intra e interpessoais; propiciar transformações psicoemocionais, cognitivas, etc. As ligações entre música, ritmo, movimento, alterações corporais, psicológicas, expressam o seu profundo entrelaçamento com o corpo, o psiquismo e os aspectos fisiológicos do indivíduo. Para Campbell (2001) a música é capaz de gerir a criação de imagens sensoriais que incitam a consciência e mobilizam algumas atividades humanas. Desta maneira, ela é capaz de afetar sensivelmente o comportamento humano.

Fregtman (1995) legitima tal declaração, ao afirmar que atos vitais do ser humano, como a respiração e os batimentos cardíacos, são

alterados em seus ritmos naturais, quando situações físicas e ambientais externas acontecem, portanto, se empregarmos a música como um elemento externo propiciador, ela pode modificar os estados internos e comportamentais dos indivíduos. Dotada de ritmo, a música possibilita alterações consideráveis do ritmo interno dos organismos, portanto, podemos afirmar, com segurança, que a música é capaz de modificar o funcionamento corporal do homem.

Uma das ligações da música com o movimento se estabelece na dança. O homem primitivo já dançava e, nesse fazer utilizava o canto, a música e os instrumentos musicais por eles produzidos. Música e dança são artes que se complementam, pois, antes de serem encaradas como representação artística, foram formas humanas de manifestação espontânea da vida social. Alguns compositores musicais dedicaram boa parte de sua produção musical na confecção de *ballets* e produções artísticas que trabalhavam o movimento corporal. Muitas metodologias de ensino musical foram criadas tendo, no movimento corporal e no canto, os alicerces para uma aprendizagem musical efetiva. Técnicas corporais como o Método Laban, a Eutonia, a técnica de Alexander, frequentemente tem sido utilizada pelos músicos com o intuito de combater o estresse corporal e adquirir uma postura saudável em suas performances, o que comprova a extrema ligação entre essas duas áreas.

São comuns na psicologia e na medicina, os estudos que analisam os movimentos do cérebro ao receber um estímulo musical, a relação da música com a afetividade, com a subjetividade e a sensibilidade. A musicoterapia também vem tentando demonstrar o quanto as práticas musicais são capazes de retardar os processos de envelhecimento e as doenças degenerativas.

A música contém bases de ação subjetivas que auxiliam os indivíduos a se reencontrarem com a sua essência psíquica, suas emoções, sem que para isso tenham que recorrer à linguagem verbal. As representações provindas da música não precisam ser explicadas, avaliadas, julgadas, elas simplesmente existem e produzem no indivíduo a "catarse" necessária à liberação das emoções.

Verifica-se que o aprendizado musical permite ao indivíduo o despertar de diversas habilidades cognitivas: a físico-sinestésica, a espacial, a lógico-matemática, a motora, sem contar com o desenvolvimento das próprias habilidades musicais. O trabalho musical intensifica o senso rítmico, o senso espacial, a escuta externa e interna dos indivíduos. As artes quando bem direcionadas podem levar o indivíduo a desvelar o seu próprio interior e se reconhecer como tal (GARDNER, 1994).

Se tantas são as interrelações da música com as outras áreas de conhecimento e se o convívio com ela pode propiciar benefícios que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo, porque não a utilizar como modelo de ação benéfica nos processos de ensino/aprendizagem? Talvez tenha sido essa percepção, a causa motivadora da criação da Lei Ordinária n. 11.769/08 que obrigou o ensino musical na educação básica brasileira e que hoje foi revogada, dando ensejo a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, que apresenta os mesmos objetivos.

Várias são as educadoras musicais e as metodologias de ensino musical que tem evocado a importância de se ministrar aos jovens e as crianças, um ensino musical sensibilizador, com vistas a desenvolver as faculdades de percepção, comunicação, concentração, trabalho em equipe, autoconfiança, reinserção social, criatividade, memória e atenção (GAINZA, 2000; BRITO, 2001).

Nessa forma de lidar com a música, a escuta musical diferencia-se de um simples ouvir que apenas recebe os estímulos sonoros presentes no cotidiano, sem valorizar o seu significado. Esta escuta traz embutida uma proposta educativa que amplia a percepção para aspectos cognitivo-musicais antes não observados. A vivência sonora assume neste processo, uma proporção diferenciada, uma vez que, como bem expressa Dilthey (2002) ela é anterior ao pensamento, à comunicação, portanto, expressa mais intensamente a realidade. Ela vem antes mesmo da representação, pois tem inicio ainda no útero materno e são estes sons que vão participar ativamente na formação desse ser humano.

Sobre as autoras

Sônia Albano: Doutora em Comunicação e Semiótica - Artes (PUC/SP); pós-doutora em interdisciplinaridade e educação pelo GEPI-PUC/SP; pós-doutora em música pelo IA-UNESP; pós-graduação lato sensu em práticas instrumentais e música de câmara pela FMCG; especialização em interpretação musical e música de câmara com o Prof. Walter Bianchi (FMCG); bacharelado em instrumento - piano (FMCG); bacharelado em direito (USP); licenciatura curta em educação musical e habilitação para o ensino de piano (Instituto Musical de São Paulo). Desde 2005 atua no Programa de Mestrado e Doutorado em Música do IA-UNESP. Possui livros, coletâneas, artigos e pesquisas envolvendo a interdisciplinaridade, música, performance e educação musical. Foi Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, de 2015 até 2019.

Ana Lucia Nogueira Braz: Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2003), Mestrado em Educação pela Universidade Paulista (1995), graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (1983), graduação em Pedagogia pela Faculdade Filosofia Ciências e Letras Carlos Pasqualli (1988). Foi professora da Universidade Paulista de 1984 até 2007; coordenadora dos Cursos de Psicologia da UNIP de 2000 a 2007; professora da Universidade Anhembi- Morumbi e responsável pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico- NAP- da instituição de 2018 a 2020. Foi pesquisadora da FUNADESP. É profissional liberal com consultório particular. É autora do livro O significado e a importância do amor- Um estudo fenomenológico; organizadora do livro Arte, cultura e Educação na formação de Docentes: Ilusão ou Realidade. Autora de capítulos nos livros; Mosaicos: Arte Cultura e Educação; Corpo, Alteridade e Sintoma: Compreensão e Diversidade; Reflexões Atuais sobre temas da Psicologia, além de artigos em revistas científicas. Cursou especialização em Gerontologia Social em 2017 e Intervenções em situações limites em 2016, pelo Instituto Sedes Sapiens. Tem especialização em Fenomenologia pela Universidade de São Paulo-USP. Tem experiência na área de Psicologia Clínica, atuando em consultório particular desde 1984, realizando atendimentos e supervisões. Desenvolve trabalhos nas áreas de desenvolvimento social e da personalidade, atuando principalmente nos seguintes temas: amor, educação emocional; participação do amor na evolução, processo de aprendizagem, desenvolvimento amoroso e relacionamento interpessoal.

Referências

AGUDELO, Graciela; SOTO, Gabriela. Incidencias de La música em lós procesos cerebrales. Consejo de La música em México. *Forum panamericano y Coloquio sobre Educacion Musical.* Mexico 2002. Disponível em: www.iieh.com/doc/doc200209150300.html, acessado em 30 abril 2012.

BIGAND, Emmanuel. Ouvido Afinado. Viver mente & cérebro. *Revista de Psicologia, psicanaláse, neurociências e conhecimento*, ano XIII, n. 149, junho de 2005, p. 59-63.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador — o humano como objetivo da educação musical.* São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPBELL, Don. *O efeito Mozart.* Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CAMPESATO, Lilian & IAZZETTA, Fernando. *Som, Espaço e Tempo na arte sonora.* XVI Congresso da ANPPOM. Brasília, 2006, p. 775-777. Disponível em: www.anppom.com.br/anais/anais_congresso_anppom_2006/CDROM/com/c-248.pdf Acesso em 24 de abril de 2009.

CLAIR Alicia Ann e MEMMOTT Jenny. *Therapeutic Uses of Music with Older Adult.* American Music Therapy Association, 2º Ed. 2008.

DILTHEY, Wilhelm. *Psicologia e Compreensão: Ideias sobre uma Psicologia Descritiva e Analítica.* Lisboa. Edições 70, 2002.

FREGTMAN, Carlos. *Corpo, música e terapia,* 10ed. São Paulo, Cultrix, 1995.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical.* São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador, 1994.

LIMA, Sonia Albano. A relação da música com a linguagem verbal. In: *Uma metodologia de interpretação musical*. São Paulo: Musa Editora, 2005, p. 51-80.

LIMA, Sonia Albano. Música e Cosmologia. IN: LIMA, Sonia Albano (org) *Uma Leitura transdisciplinar do fenômeno sonoro*. São Paulo: Editora Som& FMCG. 2007, p. 9-36.

MIRANDA, Maria Luiza de Jesus & GODELI Maria Regina C. Souza: Música atividade física e bem-estar psicológico em idosos. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v11. N4, pag 87 - 94. 2003.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROEDERER, Juan G. Música, Física, Psicofísica e Neuropsicologia: uma abordagem interdisciplinar. In: *Introdução à física e psicofísica da música*. -São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 17-34. 1998. Tradução portuguesa de Alberto Luis da Cunha.

ROWELL, Lewis. *Introduccion a la filosofia de la musica:* Antecedentes históricos y problemas estéticos. Barcelona: Gedisa. 2005. Tradução para o espanhol de Miguel Wald.

STORR, Anthony. *La música y la mente*. Barcelona: Editora Paidós, 250 p. Tradução espanhola de Verônica Canales Medina. 2002.

VIEILLARD, Sandrine. Emoções Musicais. Viver mente & cérebro. *Revista de Psicologia, psicanaláse, neurociências e conhecimento*, ano XIII, n. 149, junho de 2005, p. 52 a 57. São Paulo: Dinap. S/A.

ADEUS, PIRANDELLO E A *GROSSE FUGE* – APROXIMAÇÕES ENTRE O ROMANCE DE MARCO LUCCHESI E A OP. 133 DE LUDWIG VAN BEETHOVEN.

ADEUS, PIRANDELLO AND THE GROSSE FUGE – CONTACT POINTS BETWEEN MARCO LUCCHESI'S NOVEL AND LUDWIG VAN BEETHOVEN'S OP. 133.

Alexandre Marzullo
Universidade Federal do Rio de Janeiro
marzullo.alexandre.musica@gmail.com

Resumo

O escritor Marco Lucchesi, em seu romance *Adeus, Pirandello*, realiza, ao longo de sua intrincada e multifária narrativa, com fortes matizes autobiográficos, uma série de menções pungentes e simbólicas ao compositor Ludwig van Beethoven e sua obra – em especial, à sua tardia op. 133, também chamada de *Grosse Fuge* (*Grande Fuga*). Esta composição, principalmente nos momentos finais do livro, contribui para a consolidação de um ambiente narrativo já tenso e polifônico, sinuoso e eivado de angústia desde os primeiros capítulos. O presente texto pretende apontar a presença de linhas comuns entre a estrutura narrativa do romance de Marco Lucchesi e a poética da *Grande Fuga*, ambas "obras de invenção", sob a perspectiva de uma correspondência sígnica e estrutural.

Palavras-Chave: Marco Lucchesi; Ludwig van Beethoven; Adeus, Pirandello; Grosse Fuge; romance; fuga; crítica literária.

Abstract

Marco Lucchesi, on his novel *Adeus, Pirandello*, throughout its multifarious and intricated narrative, which many times brings forth autobiographical themes, makes a series of symbolical, emotional mentions to the composer Ludwig van Beethoven and his body of work — especially, the late-period op. 133, also called *Grosse Fuge* (*Great Fugue*). Such composition reverberates in the story, mainly, in the final chapters of the book, reinforcing an already angst laden, tense and poliphonic narrative ambiance, characteristic of the novel from the very first pages. This study aims to examine common aspects between the *Great Fugue* and the novel *Adeus, Pirandello*, from the point of view of a signic and strucutral correspondence.

Keywords: Marco Lucchesi, Ludwig van Beethoven; Adeus, Pirandello; Grosse Fuge; novel; fugue; literary criticism.

1 – Introdução

O escritor Marco Lucchesi, em seu romance *Adeus, Pirandello*, realiza, ao longo de sua intrincada e multifária narrativa, com fortes matizes autobiográficos, uma série de menções pungentes e simbólicas ao compositor Ludwig van Beethoven e sua obra — em especial, à *Grosse Fuge* (*Grande Fuga*), op. 133. O que desejamos demonstrar é a presença de linhas comuns entre a estrutura narrativa do romance de Marco Lucchesi e a poética da *Grande Fuga*, ressaltando a frequente convocação que o autor faz pelo compositor ao longo de suas páginas. Para tanto, nos serviremos do repertório crítico-metodológico próprio da crítica literária, sem prejuízo, no entanto, de um pensamento musical analítico. Afinal, como nas palavras do próprio M. Lucchesi, "a Literatura é um jogo musical extremamente convidativo ao diálogo, que proponho em meus livros" (LUCCHESI *apud* SOL, 2010).

A *Grande Fuga* de Ludwig Van Beethoven repercute principalmente nos capítulos finais do romance, contribuindo para a consolidação de um ambiente narrativo já tenso e polifônico a permear a obra. A chave de leitura para a sua importância está no misterioso solilóquio final do narrador "inominado" do romance, no derradeiro capítulo, intitulado

"Destino". Ali, Lucchesi alude à *Grande Fuga* de L. v. Beethoven de forma substantiva, como quem se resigna à conclusão não só de sua própria obra, mas também (e talvez uma e outra sejam a mesma coisa) de uma longa e secreta jornada pessoal; uma preparação para o indefinido porvir. Em suas palavras:

> Somos personagens em busca de autor. Ou da força do destino. [...] Se me permite, leitor, desconfio de que você exista. Seu índice abstrato supera o das personagens. Quanto a mim, antes mesmo de Pirandello, me despeço. A vida é sonho. Um, nenhum e cem mil. Preciso de uma orelha: que me esclareça algumas pistas. As coisas secretas demoram nas frases, ao longo da branca superfície. Não saio do jardim. Volto ao piano. Sem partitura. Bebo o silêncio que me assalta. Estou pronto para a *Grande Fuga* (LUCCHESI, 2021, p. 156).

É certo que a principal interlocução que o autor estabelecerá em seu romance será com a vida e a obra de Luigi Pirandello, e não com o compositor L. v. Beethoven. *Adeus, Pirandello* toma seu principal enredo a partir de um fato histórico verificável — a viagem realizada pelo dramaturgo italiano, com sua companhia teatral, ao Rio de Janeiro no ano de 1927. No entanto, a presença simbólica, algo espectral de L. v. Beethoven ao longo do romance parece funcionar como uma espécie de *função*, em sentido matemático, do próprio narrador em seus solilóquios; um valor de inspiração a se recorrer, ao mesmo tempo imagem e dado de realidade subjetiva. De tal maneira, enquanto o movimento interno dos quatro personagens do romance (e incluímos aí o inominado narrador, por motivos que esclareceremos mais adiante), na maior parte dos casos, é excêntrico, *centrífugo*, difundindo-se como que para fora de si mesmo, o movimento específico do narrador, no que tange à imagem do compositor L. v. Beethoven, é concêntrico e anelante. Vide exemplos:

> [...] Ouço a *Nona Sinfonia*. Beethoven criou o mundo em nove dias, e portanto, não poderá haver fim (LUCCHESI, 2021, p. 11);

> [...].volto ao piano, mais intenso, para a Terceira de Beethoven. Teclas marteladas (IBID, p. 27);

> [...] Ouço o segundo movimento do concerto *Imperador,* de Beethoven. Mas por favor, com Glenn Gould ao piano. Sobretudo quando amplia o valor das notas. Aumentando a partitura e a narrativa (IBID, p. 69).

É devido considerar que Marco Lucchesi não é um autor estranho à música ou ao pensamento musical, muito pelo contrário; ensaios de sua autoria, como "O violoncelo de Bento Santiago", sobre a música na obra de Machado de Assis, e "A obra orquestral de Marlos Nobre" de título autoexplicativo, ambos no volume *Ficções de Um Gabinete Ocidental* (2009), comprovam seu envolvimento e desenvoltura com a música erudita e suas correlações possíveis com a literatura. Ademais, também sua própria prosa já foi comentada nesse sentido: em 2001, Michel Maffesoli, assinando a orelha da edição original do ensaio memorialístico de Lucchesi, *Os Olhos do Deserto*, compara a escrita do autor a "uma comovente ária de ópera, através e diante do deserto" (2001, orelha do livro) — a seu tempo, Nello Avella citará esta passagem de Maffesoli ao assinar a orelha de *Ficções de Um Gabinete Ocidental*. E finalmente, o próprio Marco Lucchesi muitas vezes sugere a prevalência de um pensamento musical como espécie de eixo tonal e organizativo em sua literatura. São exemplos as notas introdutórias do volume de ensaios *Carteiro Imaterial* (2016) e do segundo volume de seu diário filosófico, *Vestígios* (2020). Abaixo, respectivamente, ambas repercutem a mesma "imagem-timbre" *grave, constante* e *obstinada*:

> Caro leitor, estas páginas abraçam um conjunto de dúvidas ferozes (selva e labirinto), uma panóplia de indagações, um punhado, ou malta, de fantasmas errantes, que me assombram, precedem e iluminam. Não todos, que são muitos, mas parte deles, que me dão *a música de fundo, o baixo obstinado* (LUCCHESI, 2016, p. 9, grifos nossos).

> *Vestígios* é irmão gêmeo de *Trívia*. Apadrinhados com o mesmo subtítulo: diário filosófico, de abordagem incidental e fragmentária. Não busca o todo nem pretende fazê-lo. Antes, reflete um *basso ostinato* (LUCCHESI, 2020, p. 13).

No que se refere especificamente a L. v. Beethoven, destacadamente, sua *Nona Sinfonia* foi tema de capítulo próprio no diário filosófico *Trívia* (2019), composto de fragmentos de extrema densidade e rigor

intelectual, com grande espessura semântica. Abaixo, citamos passagens do referido capítulo, ainda de foro introdutório:

> [...] A transfiguração de Haydn na estrutura de Beethoven. A princípio a denegação. Depois o desvio para o vermelho. [...] *O Belo Musical* de Eduard Hanslick[1] não poderia acontecer antes de Beethoven (LUCCHESI, 2019, p. 107)
>
> [...] A música infinita não se confunde com a ideia que Wagner reivindicou (IBID, p. 109).

Posteriormente, quando enfim Lucchesi se detém na *Nona Sinfonia,* sua escrita, a partir de relances, parece vislumbrar uma compreensão do todo sinfônico da obra em rápidas e precisas pinceladas, sustentando uma compreensão da sinfonia como um fenômeno em aberto — apta, portanto, a retornos e aprofundamentos. O resultado é de extrema síntese e mesmo de tensão intelectual, efetivamente musical:

> [...] Todas as regiões dialogam, ainda que distantes umas das outras, ordenadas pela *ratio totalitatis* onipresente da tônica (LUCCHESI, 2019, p. 108).
>
> [...] A unidade genialmente tornada imprecisa dentro da estrutura. E desde *Oh Freunde, nicht diese Töne!* A subversão dentro da lei, a desobediência em prol do redesenho da figura, desde as primeiras palavras do baixo. As alusões aos três movimentos anteriores desaparecem, e não deixam rastro, à medida que se sucedem (IBID, p. 112).
>
> [...] Como no *Paraíso* de Dante, a estrutura e sua iminente dissolução, que jamais se cumpre, quando, de par em par, abrem-se janelas imprevisíveis, poesia elevada ao segundo grau, poesia da poesia.[...] A *Nona Sinfonia*: música elevada ao segundo grau, harmonia da harmonia. Catedral infinita (IBID, p. 113).

1 Cf. HANSLICK, Eduard. *O Belo Musical*. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1989.

Curiosamente, neste mesmo capítulo de *Trívia*, Marco Lucchesi também realiza alguns comentários sobre a *Grande Fuga* de Beethoven. Como em seus fragmentos sobre a *Nona Sinfonia*, Lucchesi parece pensar a *Grande Fuga* a partir de sua própria gramatura musical, isto é, a partir de seu fenômeno estético específico; em outras palavras, trata-se de um "pensar a música",[2] tal como na intuição intelectiva ou noética, ou ainda, como na demonstração da divisa de Husserl em seu "*Zurück zu den Sachen!*" ("Voltar às coisas!") (CÍCERO, 2017, p. 168). Isto não implica, contudo, que o autor prescinda de instrumentais críticos e filosóficos para amparar de suas análises, muito pelo contrário:

> [...] Stravinsky reconhece a *Grande Fuga* como grande obra-prima. Magnífica sem dúvida, embora o elogio insinue uma genealogia forçada pelo autor de *O Pássaro de Fogo*. (LUCCHESI, 2019, p. 110).
>
> [...] Os delírios de Beethoven não desrespeitam uma razão geométrica superior..[...] A estrutura quase se desintegra, tamanho o combate de forças desiguais que se equilibram, segundo um desejo férreo, capaz de impor domínio às demandas centrífugas. (IBID, p. 111).

Isto posto, ainda que a *Nona Sinfonia* seja talvez a obra mais impressionante para o romancista, argumentamos que será na realidade a *Grande Fuga* que poderá ser pensada como uma espécie de "*pendant* espiritual" de *Adeus, Pirandello* — e tanto mais pelo fato do próprio Lucchesi explicitamente citá-la, com ênfase simbólica, como motivo e *destino* final de seu narrador inominado, tal como já pudemos demonstrar no início deste estudo. Em suma, algo como uma chave de leitura.

Ainda, consideramos que ambas as obras — o romance de M. Lucchesi e a composição de L. v. Beethoven —, dentro de suas matrizes culturais e temporais respectivas se apresentam como "obras de invenção", isto é, elaborações artísticas que tocam a própria estrutura sígnica na qual operam, atingindo com isso campos inéditos de articulação e ganhando singularidade estética. Por tal motivo, a

---

2 Ao invés de um "pensar sobre a música", isto é, de um ato intelectivo mediado pelo instrumental racional, manifestado pela complementação proposicional, "sobre". Cf. CICERO, Antonio. "Hölderlin e o Destino do Homem". In: *A poesia e a crítica: ensaios*, 2017.

partir desta *singularidade* particular, espécie de "centro ativo para uma rede de relações inesgotáveis" (ECO, 2006, p. 41), elas escaparão a categorizações imediatas; seu domínio, território e sinal característico será o do *desconhecido*: serão "obras abertas". De modo que a possibilidade de tais relações permissíveis em rede, por sua *inesgotabilidade*, estará baseada na própria abertura de suas correspondências sígnicas — como impulsos constantes ao inefável —, repousadas sobre a realidade inescapável da linguagem (CAMPOS, 1976, p. 24).

Desse modo, não se trata de buscar equivalências semânticas entre a *Grande Fuga* e o romance *Adeus, Pirandello*, e sim de verificar as afinidades de valor sígnico, na materialidade de suas respectivas funções poéticas (JAKOBSON, 1969, p. 129), sempre a partir do fio oferecido pela condução da narrativa de Marco Lucchesi em sua obra. Não é demais lembrar que nosso procedimento, de natureza crítico-*analógica* — denominado por Ezra Pound como "método ideogrâmico"[3] — é o mesmo que orienta a hipótese das traduções criativas de textos poéticos e literários, especialmente sob a ótica de uma transcriação. Esta referência que fazemos à tradução não é displicente; Marco Lucchesi, que também possui destacada e reconhecida atuação como tradutor, faz reunir em seus procedimentos translativos um temperamento crítico e pedagógico, diversificando as possibilidades de seu próprio idioma poético ao mesmo tempo em que busca convergir diferentes temporalidades, línguas e modos de ser e acontecer através da fibra poética. É importante que tais características de sua poética estejam presentes em nosso estudo, haja vista seus comentários a respeito da obra de Ludwig van Beethoven em *Trívia*; aliás, no mesmo volume, e exemplificando nosso método, citaremos abaixo as palavras de Lucchesi sobre as obras do poeta-matemático romeno Ion Barbu (1895 – 1961):

> Para o matemático Ion Barbu existe uma terra, de imprecisas coordenadas, onde a poesia e a geometria se encontram. Talvez no espelho de Alice, no corpo friável do número ou na pele porosa da palavra, pois *tudo é linguagem*. Ou, ainda, no espaço entre as vogais, na curva imperiosa de

3 Ezra Pound discorre sobre seu "método ideogrâmico" na obra *O ABC da Literatura* (2006). Na realidade, no entanto, estamos seguindo aqui o entendimento de Augusto de Campos sobre a expressão de Pound, conjugando nossa interpretação com a do teórico e crítico brasileiro. A explicação de A. Campos sobre o método ideogrâmico de E. Pound pode ser encontrada na nota introdutória de sua própria tradução para o português (assinada com José Paulo Paes) para *O ABC da Literatura*, 2006, p. 10. Ver referências.

> um fractal. *Sendo linguagem, também é silêncio* (LUCCHESI, 2019, p. 133, grifos nossos).

Grifamos acima, na última sentença, o ponto de entrada onde podemos começar a entrever a principal possibilidade da *Grande Fuga* de Ludwig van Beethoven em *Adeus, Pirandello* — primeira convergência de uma afinidade sígnica, consubstanciada na visão maior do *silêncio* como parte de uma "linguagem da linguagem", abrangência do todo. O silêncio é o seu sinal; não por acaso, é também um valor musical absoluto e universal. E como gostaríamos de lembrar, é também a ambiência necessária para a conclusão definitiva do romance. "*Bebo o silêncio que me assalta*. Estou pronto para a *Grande Fuga*." (LUCCHESI, 2021, p. 156, grifos nossos).

II – Considerações sobre a *Grande Fuga*, de Ludwig van Beethoven

Musicalmente, *fuga* define tanto uma *forma* de composição contrapontística quanto um *recurso* composicional (em geral, neste segundo caso, chamado de *fugato*). Costuma ser construída a partir de sobreposições melódicas em duas ou mais vozes, a partir de um princípio de imitação — ou seja, a rigor, uma voz *segue*, melodicamente, a outra. Por isso, usualmente, diz-se que a fuga é criada a partir de um "tema" principal, também chamado de "antecedente" ou de "sujeito"; uma vez exposto, este tema será repetido com variações pelas outras vozes, bem como pela mesma voz, em sequências variadas que se sucedem e se entrelaçam. Como ensina, com maior propriedade técnica, Ellis B. Kuhn:

> (na fuga, convencionalmente) Há um espessamento gradual da textura à medida em que as vozes entram, com entradas alternadas nos níveis da tônica e da dominante. Seguindo-se o grupo inicial de entradas, imitações do sujeito aparecem mais ou menos regularmente alternados com episódios, um episódio sendo uma seção na qual o sujeito completo não aparece, e no qual há desenvolvimento de material novo e/ou previamente exposto [...]. Esses episódios são frequentemente modulatórios, exceto quando aparecem próximos ao fim da fuga. Ali, após uma ou mais modulações,

> eles devem ajudar a restabelecer a tônica e um senso de estabilidade tonal (KUHN, 1976, p. 177-8).

A *Grande Fuga*, op. 133, é uma *fuga dupla* — isto é, apresenta dois "sujeitos", ou "temas" —, e foi composta para ser executada por um quarteto de cordas — logo, a quatro vozes. Inicialmente projetada por Beethoven como o movimento final de sua op. 130, após sua estreia a *Grande Fuga* foi destacada do *Quarteto de Cordas no. 13* pelo próprio compositor, em um gesto de reconhecimento de sua autonomia como obra individual e idiossincrática; eventualmente, Beethoven compôs um novo *finale* para a op. 130.

Na breve apreciação que faremos da peça, seguiremos seu delineamento estrutural tal como Richard Ormesher (1988, p. 152) o fez. Para este crítico, para além da *overture* da peça (c. 1 – 29), a Grande Fuga se compõe de cinco seções principais e contíguas, apresentando:

a) um primeiro movimento (c. 30 – 158);

b) um movimento lento, segundo (c. 159 – 232);

c) um *scherzo* (c. 233 – 272);

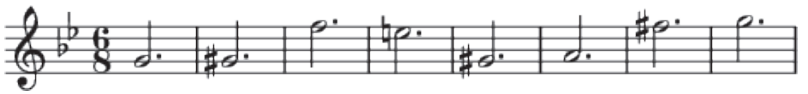
d) um *finale* (c. 273 – 510);

e) uma longa *coda* (c. 511 – 741).

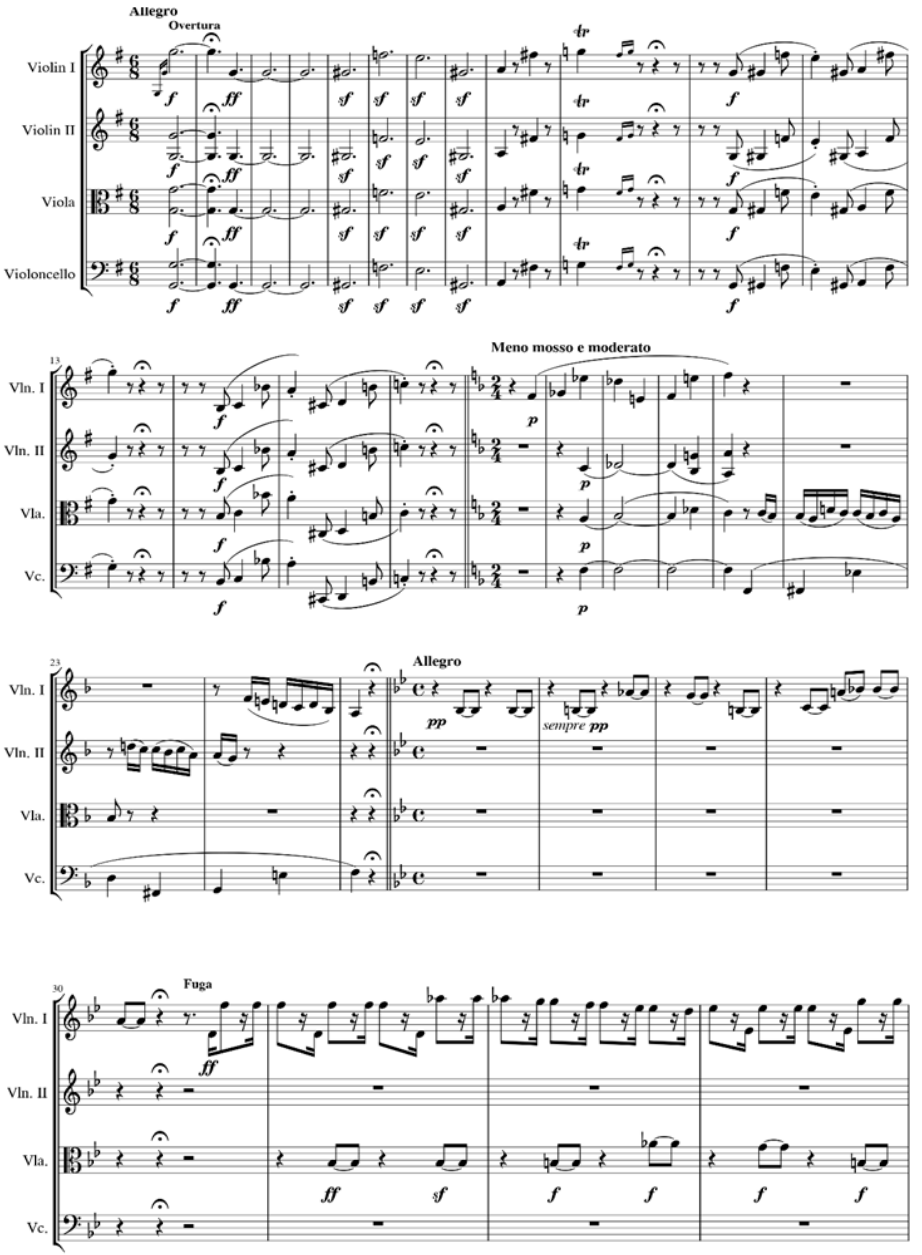
Não temos espaço, aqui, para analisar a composição como um todo. Mas é possível traçarmos alguns delineamentos, principalmente pelo fato de que o próprio Beethoven apresenta, logo na seção inicial, o "tema" principal de sua obra, sintetizado em todas as suas variações mais importantes. Tal elaboração parece fortuita para a prática de uma leitura circo-hermenêutica da obra, concentrada na própria "escrita" do compositor em sua abertura — se quisermos usar a expressão de Glenn Gould, os fundamentos da "literatura musical" da peça (PAGE, 1984, p. 458).

A *overture* da *Grande Fuga* é singelamente breve, embora demonstre uma assertividade magistral (ORMESHER, 1988, p. 154). O ponto de equilíbrio entre os dois valores — enérgica ênfase, e brevidade

— reside na capacidade de *síntese* que o compositor demonstra em sua pauta; graças a esta habilidade *condensadora*, Beethoven expõe com clareza o tema principal, que será desdobrado em não poucas variantes e sentidos ao longo da peça. Com tal ímpeto, as quatro vozes abrem os primeiros dezesseis compassos em uníssono, delinando o tema principal em *fortíssimo*, entre o quarto e o nono compassos; um trinado encerra esta primeira apresentação. Abaixo, o tema central da obra:



Este tema principal, como se percebe, está estabelecido em quatro pares de semitons, separados por amplos intervalos, com uma intenção cromática ascendente. As variações que lhe sucederão não serão tanto melódicas, mas sobretudo rítmicas; é de se notar, na partitura abaixo, as antecipações que constituirão o próprio percurso da *Grande Fuga*. O célere trinado — que será o tema desenvolvido no *finale* (d) — abre espaço para a primeira de tais variações rítmicas sobre o tema principal da peça, que será reaproveitada na seção *scherzo* (c). Na sequência, o tema principal será "decupado" em sua forma mais simples, combinado com uma segunda variação na seção *Meno Mosso e Moderato*; esta elaboração será prevalente no movimento lento da peça (b), e na sequência, dará lugar para uma versão ritmicamente disjuntada do tema principal, destacada, tanto mais, pela incomum *unterbrechung* em sua estrutura (KIRKENDALE, 1963, p. 18). Finalmente, esta versão aparecerá logo adiante no primeiro movimento da obra (a), iniciando a primeira fuga.


Allegro
Overtura
Violin I
Violin II
Viola
Violoncello
Meno mosso e moderato
Vln. I
Vln. II
Vla.
Vc.
Allegro
sempre pp
Fuga

Portanto, todas as *futuras* seções da peça já estão, em sua essência, contempladas na *overture*, ainda que em modo *reverso*. Este é apenas o primeiro sinal da extrema inventividade de Beethoven. Além disso, podemos observar na pauta como o compositor gradualmente, compasso a compasso, diminui a marcação de ênfase e volume, de *fortíssimo* para *pianíssimo*, percorrendo todo o espectro dinâmico de seu tempo. E como se não bastasse, Beethoven inicia a peça arranjando as quatro vozes em uníssono, para em seguida conduzir seu arranjo para uma melodia em acompanhamento, e enfim, uma execução solo — demonstrando a gama total de possibilidades texturais que um quarteto de cordas oferece. O que se vê na pauta (mais do que podemos ouvir, no caso) é um índice de totalidade.

Todavia, o que essencialmente determina o semblante distinto da *Grande Fuga* é a peculiaridade dos ritmos empregados por L. v. Beethoven, não só na *overture,* mas *a partir* dela e ao longo de toda a peça. Com seus enormes e disjuntados saltos intervalares, reforçados por complexas alternâncias de notas, e estas a partir de registros completamente díspares, criando certa percepção sonora de distorção angular, a peça apresenta, no comentário de Kirkendale, uma verdadeira "justaposição de variados ritmos em *ostinatos* uniformes" ("*a juxtaposition of various uniform ostinato rhythms*") (KIRKENDALE, 1963, p 16).

O que sobressai por tal procedimento, mais do que uma "melodia de alturas", é uma espécie de ênfase pelos *contornos melódicos* da peça, como uma consideração de *forma* (HUSARIK, 2012, p. 55). De tal maneira, Beethoven parece ter antecipado a visão que Arnold Schoenberg desejará, um século adiante, de uma "melodia de timbres" organizados ritmicamente — o que, em si mesmo, é um feito bastante surpreendente, dado que o quarteto de cordas, do ponto de vista de seu naipe de timbres, configura-se como um *ensemble* bastante sintético. É interessante o comentário de Schoenberg a respeito desta "melodia de timbres"; segundo o teórico e compositor, tal recurso ofereceria uma experiência "capaz de elevar, de forma inaudita, os prazeres dos sentidos, do intelecto e da alma que a arte oferece" (SCHOENBERG, 2011, p. 578-9). Esta experiência, tornada possível a partir de uma *Klangfarbe* (sonoridade tímbrica, ou *cor do som*; poderíamos dizer também, "som do som"), estaria perto de um arrebatamento puro da linguagem, a realidade integral do fenômeno estético, ponto de união entre arte e vida.

> Acho que o som se faz perceptível através do timbre, do qual a altura é uma dimensão. O timbre é, portanto, o grande território e a altura, um distrito. Altura não é senão o timbre medido em uma direção. Se é possível, com timbres diferenciados pela altura, fazer com que se originem formas que chamamos de melodias, sucessões cujo conjunto suscita um efeito semelhante a um pensamento, então há de também ser possível, a partir dos timbres da outra dimensão — aquilo que sem mais nem menos denomina-se timbre —, produzir semelhantes sucessões, cuja relação entre si atue como uma espécie de lógica totalmente equivalente àquela que nos satisfaz na melodia de alturas. [...] Creio firmemente que [isso] nos levará mais próximo à miragem refletida em nossos sonhos; que ampliará as nossas relações para com aquilo que hoje nos parece inanimado, dando vida com nossa vida ao que de momento é morto para nós, tão somente em razão de um insignificante vínculo que mantém conosco (SCHOENBERG, 2011, p. 578-9).

Talvez seja neste mesmo sentido que possamos compreender o elogio que Igor Stravinsky fez à *Grande Fuga* de L.V. Beethoven — citado por M. Lucchesi em *Trívia*, inclusive — como "*the most perfect miracle in music*... [...] *the most absolutely contemporary piece of music I know, and contemporary forever*"[4] (CRAFT, 1963, p. 24). A qualidade de *invenção* da *Grande Fuga* deriva certamente da audaciosa concepção de sua estrutura, que pela própria organicidade sugerida (GREW, 1931, p. 253), talvez exija, de fato, uma intricada relação entre melodia, dinâmica e registros, alcançando as dimensões do timbre. Tudo isso repousa, no entanto, nas articulações rítmicas que L.V. Beethoven realiza ao longo de toda a obra, demonstrando sobretudo o virtuosismo de sua concepção rítmica — "*more subtle than any music of my own century*",[5] como dirá Stravinsky (CRAFT, 1963, p. 24). Em suma: entre o silêncio e a totalidade, o ritmo.

Com tais anotações, vejamos agora como se configura o romance *Adeus, Pirandello*. Não nos preocuparemos em ressaltar uma possível convergência sígnica com a obra de Beethoven. Iremos nos desprender um pouco da figura do compositor, respeitando a integridade do

---

4 "o mais perfeito milagre em música [...] a mais absolutamente contemporânea peça musical que conheço, eternamente contemporânea", em tradução livre.
5 "mais sutil do que qualquer outra música de meu próprio século", em tradução livre.

romance como obra autônoma; mas reencontraremos Beethoven ao final de nosso estudo.

III – Apresentação do romance *Adeus, Pirandello* (2021)

Adeus, Pirandello é elaborado em uma série de 149 pequenos capítulos, com formas breves, *sintéticas* e muitas vezes alicerçadas em parágrafos *únicos*. Esta estrutura remete, imediatamente, tanto a um legado machadiano quanto ao próprio corpo poético e filosófico das obras anteriores de seu autor, Marco Lucchesi. O romance possui como pretexto central um evento histórico: a temporada de duas semanas que o dramaturgo italiano Luigi Pirandello, com sua companhia teatral, passou na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1927. A trupe incluía a célebre atriz Marta Abba, estrela da companhia, por quem Pirandello estava romanticamente envolvido, e com quem o dramaturgo mantinha uma intensa interlocução, que viria a influenciar definitivamente a última fase de sua produção.

Mas se este é o "tema principal" do romance — o intenso relacionamento entre L. Pirandello e Marta Abba, revisitado sobre o cenário vetusto de um Rio de Janeiro, capital da República, no final dos anos 1920 —, *concomitantemente* a ele, Lucchesi elabora um segundo enredo, mais misterioso e telúrico — como veremos, quase como um "trinado" em seu breve drama. Seu pretexto, mais uma vez, será um evento histórico. No mesmo ano em que Luigi Pirandello esteve no Rio de Janeiro, meses antes de sua chegada, desaparecera na cidade o diplomata italiano Francesco Sciacca (renomeado no livro, simbolicamente, como Mário Guerra), então adido da Embaixada Italiana no Rio. Segundo consta no relato de época, após alguns dias de busca, seus presumidos restos mortais foram encontrados já em avançado estado de decomposição na Floresta da Tijuca, em janeiro de 1927. De acordo com a investigação policial, a causa de sua morte foi suicídio, embora os motivos para tal ato jamais tenham sido elucidados. Por conta disso, na imprensa, veiculou-se a hipótese de uma dívida impagável, que teria sido contraída pelo adido junto ao Cassino Copacabana. Como o próprio Lucchesi comenta no livro, no calor dos fatos, tais razões foram violentamente rechaçadas pela Embaixada Italiana.

IV – Sed fugit interea, fugit inreparabile tempus[6]

A tragédia de F. Sciacca/Mário Guerra é habilmente desenvolvida por Marco Lucchesi, aproveitando a nebulosidade do caso. De um lado, o escritor percorre os últimos dias do adido, *sobrepondo* temporalmente tal narrativa no mesmo compasso em que Luigi Pirandello desembarca na costa brasileira; por outro, Lucchesi investiga a hipótese de uma *vita nuova* para o infeliz diplomata, na assunção de que Sciacca/Guerra forjara sua própria morte e assumira uma nova identidade (tornando-se Angel Baldovin, no livro). Não deixa de ser um comentário "*a la Pirandello*"; nas palavras do *angustiado* dramaturgo, em entrevista de época (1926), "cada vez mais meu corpo me pesa, meu corpo que começa a envelhecer no exato momento em que sinto meu espírito mais jovem do que nunca. [...] Ser 'Pirandello' me aborrece terrivelmente. Não seria nada estranho se eu recomeçasse uma nova carreira com um nome fictício" (COGNAIT *apud* RIBEIRO, 2008, p. 8).

Ainda, apesar de o "tema Luigi Pirandello & Marta Abba" ser considerado o enredo principal do romance, é o "tema Mário Guerra" que primeiro inaugura a obra, iniciando no mesmo movimento a sobreposição temporal que dominará o romance de forma tão característica; a título de comparação, Luigi Pirandello entra em cena somente no sétimo capítulo, p. 17, "Cisterna" (Marta Abba, no oitavo, "Ruiva"); Mário Guerra, por outro lado, é anunciado no quarto capítulo, significativamente intitulado "Marco Zero", à página 13. E é anunciado, *ironicamente*, pelo *som* derradeiro de sua morte, nas primeiras frases do capítulo: "Ouve-se um estampido na floresta da Tijuca. Alguém perdeu a vida ou terá sido o suspiro de um século?" Perguntamos: terá Mario Guerra sido mesmo *apresentado*, portanto? Ou sua morte não seria, antes, uma *reversão* de sua apresentação?

Seja como for, a partir deste momento derradeiro, a narrativa de Mário Guerra será revisitada desde a sua chegada ao Brasil, no ano anterior. Contudo, não se trata de uma narrativa investigativa, policialesca; ao contrário, uma aptidão reflexiva será a grande nota distintiva do romance e de seu narrador inominado. Como veremos, repleta de dúvida, em si mesma, a trama se torna uma permissão de punho próprio para a suspensão das chancelas temporais, já inicialmente

---

6 "Mas ele se nos escapa: irreparavelmente, o tempo foge", em tradução livre. VIRGÍLIO, *Georgicon*, Liber III. In: http://www.thelatinlibrary.com/verg.html, acessado em 10/07/2021.

devassadas pela entrada do "tema Mário Guerra" no romance. Nas palavras do próprio Marco Lucchesi, "[o romance] não chega à trama de suspense. Não é tampouco o ritual da morte de Mário, se isso realmente aconteceu. *O que sabemos do que nos cerca?*" (LUCCHESI, 2021, p. 13, grifos nossos).

Mas mesmo sob a marca de tal aptidão reflexiva, surpreende que o capítulo seguinte seja um comentário em voz própria do autor, como uma espécie de quarta parede obliterada. Intitulado "[Negação 2020" (com um único colchete, reforçando o caráter de interferência narrativa), este capítulo — um comentário sobre a vivência político-pandêmica no Brasil — inicia o que poderíamos chamar de um "motivo de interferências", espécie de "ruído branco" que invade o enredo, mas que curiosamente não destoa do matiz *tonal* já estabelecido pelo narrador, e tampouco desfigura seu estilo.

> A pandemia avança na razão direta da negação. Não há tempo de velórios: corpos se avolumam, abrem-se fossas comuns, enquanto se agitam vendedores de milagres. Mais uma vez, a trincheira. O mundo se defende, ao mesmo tempo, da pandemia e do pandemônio.] (com colchetes encerrando o capítulo) (LUCCHESI, 2021, p. 15).

Estas "interferências" serão desenvolvidas em mais dez capítulos ao longo da narrativa, interpolados com os demais temas — aliás, como "justaposições de vários ritmos em *ostinatos* uniformes". Por sua vez, o nome Luigi Pirandello é primeiramente *anunciado* no romance logo na sequência, no capítulo "Mares". Mas ainda não é o relato de sua chegada no país, e sim a descrição da contemplação de um retrato de seu rosto, disposto sobre a mesa de trabalho do narrador:

> [...] Sobre esta mesa de trabalho, vejo um retrato, em preto e branco, envolto pela névoa, cujo rosto se desmancha vagaroso. Névoa do tempo. A nitidez perdida. Um homem de meia-idade, baixa estatura, gravata borboleta e cavanhaque. *Quixote refratário e assaltado pela dúvida*. [...] Luigi Pirandello. Um dos maiores dramaturgos da história passou quinze dias no Rio (LUCCHESI, 2021, p. 16, grifos nossos).

Grifamos o ressalte, mais uma vez, da dúvida, força ativa que "assalta" os entes no romance, agora devidamente *vocacionada* em suas páginas. E como se não bastassem os *saltos* temporais, em já notáveis sobreposições, com muita *sutileza* o romancista realiza mais um deslocamento temporal no capítulo seguinte, "Cisterna". Aqui, finalmente vemos Pirandello chegando, via navio, ao Brasil — mas como o próprio romancista nos avisou em "Marco Zero", "nem tudo é o que parece":

> Ele caminha no convés do *Duílio*, que zarpou de Gênova para Buenos Aires, com escala no Brasil. [...] *A primeira viagem ao Rio deu-se em 1927*, coroada de encontros belos e fatais. *Volta agora, seis anos depois*, acossado pelo enxame de jornalistas, que o persegue: picam, zunem. Defende-se como pode, armado de paciência, castigado pelas perguntas que até hoje reverberam: o limite entre real e ficção, vida e forma, ator e personagem. Se pudesse, eu mesmo gostaria de saber o lugar da humana condição e força de destino (LUCCHESI, 2021, p. 17, grifos nossos).

Lembremos que "Marco Zero" estabelece o início da narrativa em 1927, ano da viagem de Pirandello e Marta Abba ao Brasil e, também, do fatídico desfecho de Mário Guerra na floresta da Tijuca. No entanto, como se vê em "Cisterna", a entrada do personagem Pirandello no romance ocorre em 1933, e não em 1927; esta dimensão temporal é reforçada nos capítulos seguintes, "Ruiva" e "Ascensional", e retrocede a 1925 em pelo menos um capítulo, "Lei de Newton". O que todas esses diferentes tempos a convergirem no mesmo corpo — o próprio romance — parecem nos indicar é, sobretudo, que existe uma tessitura especial da matéria "tempo" na literatura, flutuante na disposição de seu autor e maleável pela aptidão de seu leitor. Isto significa, de um lado, que o próprio autor está implicado em sua obra, e de outro, que todo leitor forçosamente *persegue* o texto que lê. Profundamente metalinguística, portanto, a estrutura romanesca de *Adeus, Pirandello* traça, a todo momento, um comentário sobre "a grande fuga do tempo", que, como Lucchesi demonstra, não decorre somente em um sentido, mas em inúmeras *variações*, com *simultaneidade*. Tal concepção não é uma novidade no arcabouço poético de Lucchesi; como o próprio autor comenta na crônica-ensaio de 2009, "T.S. Eliot e o pantempo",

> O pantempo de Eliot traduz uma simultaneidade nova, mais que circular ou repetitiva, para além dos mundos de Blanqui e dos estados místicos de Rossetti. Tanto em *The waste land* quanto nos "Quatro quartetos" respiramos uma nova temporalidade. [...] Eliot está com Dante e Boécio a respeito da eternidade, que se define como vida perfeita, simultânea e interminável. Para Eliot, o sentido principal surge da esfera do simultâneo. Como na Divina Comédia, o eterno da subjetividade penetra as faixas do tempo em *The waste land*. Faz-se atual diante de todas as circunstâncias. Presente, passado e futuro não se distinguem [...] (LUCCHESI, 2009; 2016, p. 121).

V – Mário Guerra: entre a dúvida e a errata

Há mais em Mário Guerra. Em uma leitura profunda, no capítulo "Letes", Lucchesi utiliza o destino fatal do adido, justificado por sua ressurreição poética, como alegoria para a força intrínseca e propulsora que move sua própria literatura:

> Ardem na pele suores noturnos. Como suportar, Mário, o vazio que aperta sua garganta? A vida passa como um rio caudaloso, em cujo dorso flutuam troncos, folhas cediças, cardumes. A fria correnteza do esquecimento não perdoa coisa alguma. *Como não buscar a promessa de mundo novo, enquanto somos arrastados, rio abaixo, rumo ao desconhecido*? (LUCCHESI, 2021, p. 81, grifos nossos).

Esta "promessa de um mundo novo", seja como indefinida imagem de uma utopia, seja como pungente vontade de um porvir, seria o recurso a afastar "o mergulho no rio Letes" — como tal, trata-se da justa medida de todo impulso literário, no registro da escrita e do legado. Mas mais uma vez, nada é o que parece. Pois se o que podemos afirmar categoricamente é a morte, a perda, o esquecimento, o que não se pode afirmar — o porvir, o ainda-não, o intraduzível — é o *risco*, essência de todo experimento; em outras palavras, sua *ilatência*: o contrário daquilo que pertence ao Letes. E é aqui que reside a arte: no risco. Como o próprio autor reconhece no capítulo "Lei Geral": "Somente os deuses sabem como libertar-se de um tempo sem fim" (LUCCHESI, 2021,

p. 47). Portanto, sob qualquer implicação, *estamos sempre rumo ao desconhecido* — esta é a tragédia — e será a admissão dessa jornada a nota distintiva do "tema Mário Guerra".

As implicações desta constatação são tremendas; afinal, o imperativo do desconhecido, levado a termo, equivale a uma livre possibilidade do erro, e portanto à descoberta de uma espécie de "liberdade da liberdade" — a liberdade como valor intransitivo. E é assim que Lucchesi parece aludir, metalinguisticamente, logo no primeiro capítulo do livro, "Prelúdio", ao comentar sobre o uso das *erratas* como recurso literário, espécie de celebração de um livre percurso e; destarte, maior liberdade criativa: "prefiro o lugar das *erratas*: novos ângulos, cruzamentos. [...] *O texto renasce mais límpido, em segunda vida ou nova edição*. Nenhum apoio externo poderá salvar o livro de suas falhas" (LUCCHESI, 2021, p. 9-10, grifos nossos).

Tal alusão será reforçada mais adiante no capítulo "Nota", quando o autor incorporará a ideia de errata na própria estrutura do "tema Mário Guerra" — desta vez comentando seu misterioso destino, na hipótese de uma morte forjada: "*Que raro privilégio, esse, o de apagar a primeira vida e fazer dela rascunho para outra, sucessiva*. Mais firme agora e recomposta, livre de culpa e temor" (LUCCHESI, 2021, p. 49, grifos nossos). Evidentemente, tais elaborações não negam seu aceno à obra e à poética de Luigi Pirandello: o outro lado da errata é a admissão da dúvida. E uma vez que estamos sob a visão de uma simultaneidade temporal — a qual, por seu próprio mistério, só pode ser apercebida em relances, como em "capítulos", ou em "compassos" —, resulta que o percurso será, forçosamente, um percurso de dúvida; em outras palavras, estamos lidando com a dúvida como *caminho narrativo*. Tal parece ser a motivação do capítulo "Parece que...",[7] tratando do "pós vida" de Mario Guerra.

> Mário foi visto a passeio em Petrópolis, após a morte. Não como alma penada, asno ou cachorro, mas assumindo a forma de um bípede implume (e barbudo). Parece Mário. Lembra Mário. Faltam provas cabais. Algo das feições desponta nos vãos da barba inculta. Elegante, educado, a camisa de seda e os sapatos coloridos. O rastro de

7 Seu título e conteúdo, aliás, não por acaso, referenciam a peça Assim é (se lhe parece), do dramaturgo italiano (1917).

> perfume, com o qual Mário flanava, formam coincidências. Mudou-se nos idos de março de 1927. O sotaque italiano e o balé das mãos parecem denunciá-lo. Dizem tratar-se de cidadão chileno, um tal de Angel, segundo os vizinhos. Angel Baldovin (LUCCHESI, 2021, p. 117).

Como se vê acima, a ambiência de dúvida está sugerida através da reiteração de um motivo de semelhança entre Angel Baldovin e Mário Guerra; Lucchesi parece ser pretender delinear o *mistério* de sua própria matéria literária em plena luz — vide a "apologia das erratas" a que comentamos. Ao longo do romance, a ideia de dúvida envolverá a narrativa mais e mais, a ponto do narrador quase consolidar *a dúvida como realidade última,* como se no limite semântico da própria palavra. Ocorre, no entanto, que levando tal noção a termo, obter-se-ia tão somente uma aporia (isto é, a dúvida transformada em categoria de certeza). Este clímax da noção da dúvida como horizonte irredutível, aporético, acontece no capítulo "Nada", onde o narrador comenta, introspectivo:

> Há momentos em que chego a ter certeza de que nada e ninguém existe. Nem Pirandello. Nem Marta. Nem Mário. [...] Sou habitado de muitas formas, por tensões que contrastam e mal sei definir a parte dominante nesse terreno pantanoso que me encerra. [...] Ora, sou o primeiro a não saber de mim. Não encontro um mísero sinal. Custa forjar até mesmo uma solução de continuidade. *Nada sabemos de nós* (LUCCHESI, 2021, p. 122, grifos nossos).

Acima, atente-se como a sentença final do capítulo, grifada, responde à pergunta feita no capítulo "Marco Zero", "*O que sabemos do que nos cerca?*" (LUCCHESI, 2021, p. 13). Mas é razoável aplicar o próprio recurso do autor sobre seu texto aqui, e duvidar de sua resposta. Afinal, esta hipótese de uma dúvida firme e plácida no horizonte equivaleria ao que Giorgio Agamben aponta como um "fechamento [epistemológico] da verdade" (AGAMBEN, 2015, p. 46); ademais, no que importa ao romance, sua consequência seria o fim e o desfazimento de todo sentido possível do ato literário, um niilismo simbólico a ruir as páginas esmeradamente construídas pelo seu autor. Justamente por isso, este momento não se prolonga no romance — não poderia, nem filosoficamente, nem literariamente —, mas deixa entrever, antes, uma

angústia renitente, que persevera para além de seus próprios esforços. Angústia de saber-se trafegando por fragmentos; por liberdades; por aberturas incessantes; enfim, por erratas.[8] Angústia: esta é a tonalidade inescapável das páginas de *Adeus, Pirandello*; fosse uma mancha, estariam todos tingidos.

> Pirandello é inquilino de uma inamovível solidão. E Marta, a seu modo, é fonte de guerra interior, sem remota chance de armistício. Ambos partilham o mal-estar de Mário, de não saber exatamente quem são, para onde se movem e por quê. *Confesso, de minha parte, a mesma dor*, de que espero, cedo ou tarde, libertar-me. Se houve chance, ainda que irrisória (LUCCHESI, 2021, p. 53-4, grifos nossos).

Atente-se para o fato, grifado acima, de que o próprio narrador está implicado e repercutido em seus personagens (como aliás já antecipamos neste estudo). Ele mesmo o admite, como se lê no capítulo "Dispersão":

> A narrativa a que procuro dar vida move-se como um patchwork, colcha de retalhos, mosaico bizantino, sem glória e resplendor. Eu me apego a um fio de unidade, como quem amarram, para que não fujam ou se entrechoquem, contrário, sobrepostos, um rebanho de fragmentos, vozes que se nutrem de um centro móvel. Sou um pastor vencido pela dispersão reativa das partes. *Quanto mais em aproximo, tudo se afasta. Cresce a taxa de dispersão. Como se precisasse entrar na história, para deter saltos e derivas. Após colar todas as partes, tão implicado me vejo na história, que não consigo sair*. Teria de romper a fina membrana e o precário equilíbrio do desenho. (LUCCHESI, 2021, p. 152, grifos nossos).

Resulta, portanto, que a dúvida como caminho narrativo equivale à instauração de uma busca *angustiada* por um valor de verdade, tomado sempre como possibilidade em aberto, ainda que inatingível ou inconsequente; esta é a chave última para a admissão das erratas, e

8 "Mas o que fazer, afinal, se Deus, em pessoa, parece jogar dados?" (LUCCHESI, 2021, p. 96).

o seu próprio pressuposto. E à medida que a própria dúvida soçobra, lentamente, ante as revelatórias funções da linguagem, sobressai a angústia que tudo matiza e colore. Melodias de timbres.

A respeito de uma "ideia de verdade", em *Ideia da Prosa*, Giorgio Agamben demarca o caráter absolutamente *aberto* com que a tal noção se apresenta ao pensamento; esta *abertura*, sinal de uma *inesgotabilidade* que caracterizaria o "verdadeiro", somente poderia ser entrevista — e defendida — pela filosofia e pela poesia; as demais línguas históricas turvam o caráter da "ideia de verdade", justamente por fecharem-se em sua consideração (AGAMBEN, 2015, p. 46). Em um texto posterior, o filósofo retornará a considerar a "ideia de verdade", aprofundada como abertura ontológica do ser. Desta vez, trabalhará diretamente com a palavra grega *aletheia* ("desvelamento"; ao pé da letra, "o que não está esquecido": *a-letheia*); em sua terminologia, *aletheia* se tornará *ilatenza* — uma espécie de hiância entre o oculto e o desvelado — aquilo que, em todo ato transmissivo de linguagem e antes de qualquer pertencimento semântico, permite *à própria transmissão em si*, ou seja, *sustenta a transmissibilidade da linguagem* e, desta maneira, permite não só o ato linguístico, como o alcança em seu desvelamento e desenvolvimento.

O pressuposto, no entanto, é que esta essência *ilatente* permaneça em perene abertura, ou seja, que a verdade perdure "inconclusa e não tematizada" (AGAMBEN, 2017, p. 134). Como um silêncio, em sua intransitividade.

VI – A angústia: fuga da História

Quanto à angústia como força permanente, nada de novo: Heidegger, *apud* Agamben, identificará neste sentimento a *Stimmung* fundamental — isto é, o "modo existencial fundamental" através do qual o *Dasein* (o Ser-no-mundo) se abre a si mesmo. Esta abertura sobre si, a seu tempo, nada mais é do que a percepção da própria realidade ontológica — a tomada de consciência de si, através da própria *presença*. Considerando então este *Dasein* — que se percebe sempre em lançamento, isto é, sempre em devir — como a "voz" única e íntima do que em nós nos impele (*Stimme*), em *abertura* para nós mesmos, a angústia, para Heidegger, será *die von jene Stimme geestimmt Stimmung* — a "vocação acordada por aquela voz": modo existencial fundamental,

ou tonalidade emotiva que permite o Ser-no-mundo (AGAMBEN, 2015, p. 78).

Por isso dissemos que a angústia prevalece, enquanto a dúvida, ao contrário, fenece ante o fascínio do mistério literário. E é assim que sucede em *Adeus, Pirandello*: após o capítulo "Parece que...", Mário Guerra retornará à narrativa, sob o olhar crítico de Lucchesi, no capítulo "Trepidação", já *apresentado* como Angel (sua *variante*, poderíamos agora dizer). Na *sutileza* da narrativa de Lucchesi, o momento é crítico: o narrador — como vimos, implicado no romance — percebe neles um reflexo de seu próprio espectro, e neste reflexo, uma chance de alforria para sua própria dor: "Quanto mais falo de Angel, ouço a voz de Mário, justo quando o médium sou eu, agora que é noite, também filho do Caos (isto é, como Pirandello), o narrador, na iminência de criar uma leve trepidação de luz" (LUCCHESI, 2021, p. 131). O texto, propositalmente truncado, como cristal que se quebra ou segredo que se reparte, *um, nenhum ou cem mil*, desvela o rosto de Lucchesi/Pirandello por trás do "tema Mário Guerra" — que finda ali mesmo.

> Porque a abertura da alma — *a verdade* — não se abre sobre o abismo de um destino infinito nem se fecha na eterna repetição de um estado de coisas, mas, *abrindo-se num nome, ilumina apenas a coisa*, e fechando-se sobre ela, apreende ainda a sua própria aparência, *e recorda-se do nome*. (AGAMBEN, 2015, p. 47, grifos nossos).

Mais acima, fizemos uma afirmação que gostaríamos de resgatar neste momento, a respeito da nota distintiva "do tema Mário Guerra" consolidar-se na admissão de uma perene jornada existencial rumo ao desconhecido. Mantendo tal afirmação e tendo em vista o que acabamos de expor, defendemos que não seria exagerado supor que, em *Adeus, Pirandello*, Mário Guerra/Angel Baldovin encarnaria tudo aquilo que inelutavelmente *nos escapa* enquanto mirados no escritor: seja a verdade, a realidade, o destino, ou mesmo o próprio tempo, ou ainda a noção de si mesmo. O que quer que nos escape — esta abertura de seu *Da* para o *Dasein* heideggeriano — está em *fuga*; se *caracteriza* por essa *fuga*, e nos mobiliza no mesmo sentido. Eis como Mário Guerra, então, repercute tal tensão no próprio nome[9], materializando-se

9 Etimologicamente, o nome "Mario" se origina do latim Marius; literalmente, "homem viril".

como "um homem em fuga de si mesmo" — uma *fuga* que, por mirar no *desconhecido*, pode muito bem ser *rearticulada* como "uma busca por si mesmo". Assim, com tais ímpetos, o personagem desenha seu próprio arco narrativo, que culminará em sua sensível reescrita, (re)batismo pela palavra: anjo saído das águas[10] — *renascimento*.

Por outro lado, esta angústia reveladora que, como o próprio tempo, invade o romance por todos os lados e repercute sua tonalidade vibrátil na figura de Mario Guerra/Angel Baldovin à guisa de um homem em "fuga de si mesmo", desenvolve-se no conjunto dos outros personagens — isto é, no uníssono de suas vozes — em uma maior e mais dramática urgência de "fuga da História" — um escapamento absoluto de todos os fechamentos da verdade, qual antídoto contra o Letes: uma *Grande Fuga,* pura e simplesmente. História! Esta pretensa mãe de todos nós e última armadilha da razão: a ela responde, desafiadora, a Literatura com seu "eterno meio-dia" de um "constante novo mundo", um encontro com o simbólico enquanto signo puro, inefabilizante, da linguagem.

VII – Preparação para a *Grande Fuga*

Como demonstramos, a ideia de *fuga* é o cerne estrutural do romance *Adeus Pirandello*, emanação direta da angústia que ambienta a narrativa. Mas se assim o é, e se temos um narrador inominado, implicado no romance, então naturalmente nós precisaremos, também, perquiri-lo; afinal, se ele se perfaz agente da própria trama, *também ele estará em fuga*. Por consequência, teremos a presença de quatro vozes distintas, *em fuga*, em *Adeus, Pirandello*: Luigi Pirandello; Marta Abba; Mário Guerra/Angel Baldovin; e o narrador inominado (Marco Lucchesi). Assim, entre a metáfora, a metalinguística e a literariedade, o narrador, logo no primeiro capítulo, "Prelúdio", declara: "Divago. Apátrida. Viajante imóvel. Procuro mitigar a solidão que me atribula, num cenário líquido e incerto" (LUCCHESI, 2021, p. 10). De mais a mais, já vimos como, na interpolação e simultaneidade temporal do romance, os semblantes de Lucchesi, Pirandello, Abba e Guerra se confundem. O autor não os observa à distância; antes, percorre os mesmo espaços e abismos a

10 Enquanto Baldovin é o nome de um rio que corta a Romênia, Angel (Ángel) é correlato, em espanhol e também na língua inglesa, de anjo em português.

que sondam seus personagens — e o faz como *intruso*, como ele mesmo reconhece:

> Quem sabe Marta represente para mim outro nome que perdi, secreto, entre números, figuras? Quem sabe Luigi e Mário também me traduzam, de modo imperfeito, é bem verdade, e visceral? *Dito isso, saio de cena, da qual não faço parte, senão como intruso*. Onipresente? Impossível: não almejo e nem alcanço. (LUCCHESI, 2021, p. 93, grifos nossos).

Como já se prevê, a "intromissão" do narrador criará, também ela, justaposições temporais no romance; o autor conversa, investiga, sonha, convoca seus personagens de cerca de um século atrás — e neles, ocasionalmente intervém, como no capítulo "Hades", em que se dirige frontalmente à Marta Abba: "Perdoa esse meu veneno, que à revelia de mim, sirvo em cálices esbeltos, Marta [...]" (LUCCHESI, 2021, p. 146). E um pouco antes, sob a já familiar égide da dúvida, ao final do capítulo "Substância": "Não sabemos quem é personagem de carne e celulose" (LUCCHESI, 2021, p. 115). Decorre disto que, em outras palavras, Lucchesi está conscientemente se colocando em dúvida — donde seu recurso às erratas; ora bem, então por corolário, *no mínimo*, a admissão da jornada existencial de Mário Guerra também será a sua. Mas é preciso muita cautela em nossas movimentações analíticas aqui, pois ao mesmo tempo, enquanto narrador, Lucchesi reserva-se em um campo próprio, alheio aos de seus personagens. O "viajante imóvel", é parte de dois mundos; por tais motivos, poderíamos concluir que, hermeneuticamente, o próprio Lucchesi, enquanto narrador inominado e implicado na própria obra, será "a parte que explica o todo" em *Adeus, Pirandello*.

> Pirandello se debate com a malta de espectros. Parecem perturbá-lo, entre ser e não ser, espécie de Hamlet a olhar o céu vazio, indagado sobre as máscaras nuas. Começa a rota de fuga das personagens, que cumprem um destino fixado para sempre (LUCCHESI, 2021, p. 74).

VIII - A angústia e as orelhas: Ludwig van Beethoven e a *Grande Fuga*

Estariam em M. Lucchesi, portanto, as chaves da *fuga*? Seria este seu segredo fortuito, em tantos sentidos reverberado em seus personagens? Se por um lado, o escritor se demonstra inextrincável das páginas de sua própria narrativa, por outro, ele não possui o beneplácito que seus personagens têm de emular uma "segunda vida"; este privilégio, o narrador não o tem — somente a personagem: "eterna é a personagem, porque dispõe de um único papel, desde o batismo de cada átomo e parcela de seu criador. A obra não conhece fim e nem tampouco a criatura, ambas crescem mutuamente em volume e abundância" (LUCCHESI, 2021, p. 75). Em outras palavras, ele mesmo, o autor-narrador, não pode se permitir a errata em ato — somente em arte. Por isso, à diferença de Luigi Pirandello, Marta Abba e Mário Guerra, o autor-narrador está *em aberto*; eis a razão pela qual reside inominado no romance. E isto tem consequências:

> Marta: que nome havia de ser mais íntimo e ilusório, pairando sobre um rastro de sonho e sangue? *O vocativo abraça uma comunidade de destino*. Dona de si e de uma casa simbólica em ruínas. *Quem nomeia imprime direção. Mas o nomeado ignora o percurso*. Como na lei das partículas, a imposição de uma escolha: saber onde estamos ou então saber para onde vamos (LUCCHESI, 2021, p. 132, grifos nossos).

Lucchesi, o escritor, imprime a direção: chama, narra, como dissemos, intervém e observa seus personagens — carne ou celuloide, seja como for — entrechocarem-se à sua revelia, no roteiro conturbado de suas breves, longas vidas, até a despedida: "Marta e Luigi andam na avenida Beira-mar. E dizem adeus ao mundo, ao cenário em que se movem, ao dialeto de um amor suspenso. Adeus, à cidade que mal se reconhece, aos motores céleres da história [...]" (LUCCHESI, 2021, p. 136). Cabe a pergunta: para que o próprio escritor se implique no que narra, para que tome para si também o fado das páginas que descreve, não deveria ele mesmo também ter um vocativo próprio, ainda que secreto? Mas se assim for, qual o será, ou quem o nomeia? Quem lhe exige a

presença, *quis custodiet ipsos custodes*?[11] Ou ainda, pela inversão do próprio Lucchesi: "Quem poderia cuidar de tamanha desaparição?" (LUCCHESI, 2021, p. 145).

Tentaremos responder a este problema em dois passos. Primeiro, aquilo que impele o narrador inominado — Lucchesi — não deve ser confundido com seus próprios movimentos; em outras palavras, e em sentido heideggeriano, não é Lucchesi sua própria angústia. Para Kierkegaard, a angústia relaciona-se com o sentimento de melancolia, muito embora em "uma oitava acima", isto é, em um momento posterior àquela, "quando a liberdade, depois de ter percorrido as formas imperfeitas de sua história, deve chegar a ser ela mesma" (KIERKEGAARD, 2010, p. 46). Por sua vez, este "ser ela mesma" da liberdade, como vimos em Heidegger, equivalerá ao próprio *Dasein* na "revelação primária do mundo" [*die primäre Entdeckung der Welt*], ou seja, em seu próprio lugar do ser. Em *Adeus, Pirandello*, como se infere, este lugar está definido justamente a partir das erratas; mas a compreensão destas, como vimos também em Heidegger, exige uma *voz* a se *escutar*. Afinal, lembremos que para o filósofo a angústia é a "vocação acordada por aquela voz" — donde se exige, portanto, uma determinada escuta.

É preciso ser *vocacionado*, portanto; *ouvir o chamado angustiante*. Como já demonstramos no início deste estudo, no último capítulo o autor-narrador abdica das dúvidas, já confrontando o plano aberto da linguagem: "somos personagens em busca de autor. Ou da força do destino" (LUCCHESI, 2021, p. 156). Aqui, esta última frase deve ser considerada sob o impacto das palavras do capítulo "Vocativo", também acima citado — a saber, "quem nomeia imprime direção". Porque esta é a conclusão: a angústia nomeia. O destino, o fado, exige ouvidos e um nome.

Neste momento, Beethoven começa a entrar em cena. Logo no primeiro capítulo, Lucchesi comenta, preparando o próprio romance: "Um poeta falou da educação dos sentidos. Proponho uma defesa da audição" (LUCCHESI, 2021, p. 9). Suas palavras, aqui, devem ser observadas sob o prisma de uma falta; *a defesa da audição* é uma decorrência da constatação de que "as personagens da história vivem sob a lógica do adeus e colecionam perdas. Passam do estado sólido ao gasoso e não alcançam o que esperam. *Sem orelhas*" (LUCCHESI,

11 "Quem guardará os guardiões?", em tradução livre.

2021, p. 10). Esta *falta* de audição, "falta de orelhas", é o pretexto que inicia a prosa de Lucchesi, abrindo as primeiras frases do romance, em um comentário que, na melhor tradição machadiana, se realiza sobre sua própria dedicatória — ela também, inominada: "Para quem me ensinou a canção da banda A Orelha de Van Gogh e a quem retribuí com o concerto *Imperador* de Beethoven" (LUCCHESI, 2021, p. 7). Na sequência, o narrador abre o romance:

> Uma dedicatória. Por que afinal oferecê-la sem nome e destino? Pura estratégia narrativa, entre clássico e popular? Não imagino o que pode haver em comum entre a banda espanhola e o concerto de Ludwig van Beethoven. Tirando-se o van, fica a orelha: aquela cortada por Van Gogh, e a outra, de Beethoven, perdendo vigor. Talvez a insinuação de uma orelha para a história que virá. (LUCCHESI, 2021, p. 9).

A insinuação de uma orelha, a seu tempo, não se dúvida, é a insinuação — ou o anelo, ou a sugestão — de um interlocutor que ainda está por chegar, *talvez*. Ou seja, se a ideia de fuga é a prevalência secreta que orienta toda a narrativa de *Adeus, Pirandello*, e se esta ideia de fuga implica em uma persecução metalinguisticamente trabalhada em tantos níveis ao longo do romance, então esta busca angustiada, em desespero, simultânea e por toda a parte, pode ser muito bem compreendida, também, como a espera pelo "Outro" derradeiro — como Pirandello esperando a correspondência sentimental, enfim, de Marta Abba. Mas tragicamente, ao encerrar o romance, o narrador não se reconhece escutado. Retomando uma citação mais acima: "Quanto a mim, antes mesmo de Pirandello, me despeço. A vida é sonho. Um, nenhum e cem mil. *Preciso de uma orelha: que me esclareça algumas pistas*. As coisas secretas demoram nas frases, ao longo da branca superfície" (LUCCHESI, 2021, p. 156, grifos nossos).

É precisamente neste sentido que afirmamos que a imagem de Beethoven parece operar como espécie de função matemática do narrador — uma interlocução sígnica, de valores. L. v. Beethoven — o *surdo compositor* que tudo ouve — é convocado pelo narrador na melancolia de sua solidão, sendo vocacionado em pelo menos nove capítulos ao longo do romance. Se o nome "Beethoven" é análogo, por si só, a um princípio musical da maior ordem, não se ignora que nele reside, também,

a imagem do trágico silêncio crescente que lhe tomou os ouvidos. E talvez, em *Adeus, Pirandello*, a imagem do silêncio seja simplesmente uma metáfora para a solitude; afinal, sabemos que o narrador *possui orelhas*, pois ele mesmo categoricamente o afirma — e em *relação* a Beethoven, inclusive — "*Ouço* a Nona Sinfonia. Beethoven criou o mundo em 9 dias e, portanto, não poderá haver fim. [...] *Um par de orelhas para escutá-lo*" (grifos nossos). E sabemos que o narrador tem voz, pois ele mesmo nomeia seus personagens; os *vocaciona*. "Chama-se Mário Guerra, se não me falha a memória. Nome: potência e desatino, omissão e destemor" (LUCCHESI, 2021, p. 22). L.V. Beethoven, então, poderia ser o paragono destacado da própria solidão do narrador — o que lhe convoca no romance é sua própria angústia. E se o narrador a *escuta* — pois possui *ouvidos* —, ele o faz, então, do mesmo modo como *escuta* Beethoven. Na realidade, como Ana Maria Haddad Baptista aponta, na poética de Marco Lucchesi existe uma ressaltada estética da solidão, demarcada, dentre outras coisas, por uma constante disposição ao diálogo, plurilingual inclusive — a busca pelo Outro essencial (BAPTISTA, 2018, p. 73-5).

E categoricamente, o próprio Lucchesi corrobora tal análise, tal como citado por Baptista: "A identidade é ponto de partida, não de chegada. É pano de fundo, não um *script* fechado. Preciso do outro para encontrar-me" (LUCCHESI, 2016, p. 16). Esta afirmação, sob uma leitura atenta, contém por sua própria necessidade um ímpeto de busca pelo que falta — o *Outro*, severamente; seja como persecução, seja como fuga, no plano maior da liberdade não há diferença semântica. Portanto, da mesma maneira como entre Beethoven e o narrador parece existir uma relação funcional, *matemática*, como dissemos, talvez, então, a derradeira imagem da *Grande Fuga*, op. 133, na conclusão do romance, esteja igualmente proposta como espécie de *função matemática* da própria obra. Como chave de leitura possível: "Fuga infinita, que se nutre de si mesma" (LUCCHESI, 2021, p. 30). E tudo corre.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da Prosa*. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. *A Potência do Pensamento: ensaios e conferências*. Tradução de Antônio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Estética da Solidão*. São Paulo: Editora Patuá, 2018.

BARBU, Ion. *Margens da Noite*. Seleção e tradução de Marco Lucchesi. São Paulo: Editora Patuá, 2020.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1976.

CICERO, Antonio. *A poesia e a crítica: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CRAFT, Robert, STRAVINSKY, Igor. *Dialogues and a diary*. New York: Doubleday, 1963.

ECO, Umberto. *Obra Aberta*. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

GREW, Sydney. "The 'Grosse Fuge': An Analysis." *Music & Letters*, vol. 12, no. 3, p. 253–261, 1931.

HEIDEGGER, Martin. *O Ser e o Tempo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

HUSARIK, Stephen. "Musical Direction and the Wedge in Beethoven's High Comedy, Grosse Fuge Op.133." *The Musical Times*, vol. 153, no. 1920, pp. 53–66, 2012.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Bilkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Ed. Cultrix, 1969.

KIERKEGAARD, Søren. *O Conceito de Angústia*. Tradução de Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

KIRKENDALE, Warren. "The 'Great Fugue' Op.133: Beethoven's 'Art of Fugue.'" *Acta Musicologica*, vol. 35, no. 1, 1963, pp. 14–24. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/931606. Accessed 13 July 2021.

KUHN, E. B. *Musical Form: Studies in Analysis and Synthesis*. Boston: Houghton Wifflin, 1976.

LUCCHESI, Marco. *Os Olhos do Deserto*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Ficções de Um Gabinete Ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. *Carteiro Imaterial*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2016.

_____. *Domínios da Insônia: novos poemas reunidos*. São Paulo: Editora Patuá, 2018.

_____. *Trívia: diário filosófico*. São Paulo: Editora Patuá, 2019.

_____. *Vestígios: diário filosófico*. Belo Horizonte: Tesseractum Editorial, 2020.

_____. *Adeus, Pirandello*. São Paulo: Editora Rua do Sabão, 2021.

ORMESHER, Richard. *Beethoven's Instrumental Fugal Style: an Investigation of Tonal and Thematic Characteristics in the Late-Period Fugues*. 1988. 277 f. Thesis (PhD Musicology) — Department of Music, University of Sheffield, England.

PIRANDELLO, Luigi. *Seis personagens à procura de um autor*. Rio de Janeiro: Editora Peixoto Neto, 2004.

_____. *Assim é (se lhe parece)*. São Paulo: Tordesilhas, 2011.

_____. *Um, Nenhum, Cem Mil*. São Paulo: Nova Alexandria, 2019.

_____. *40 novelas de Luigi Pirandello*. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

POUND, Ezra. *Make It New*. London: Faber & Faber, 1998.

_____. *ABC da Literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

RIBEIRO, Martha de Mello. *A Dramaturgia do Último Pirandello: Um Teatro para Marta Abba*. Tese: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2008.

SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. Tradução: Marden Maluf. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOL, Vanessa. *Entrelinhas: Gabinete Ocidental: o espaço dos pensadores*. In: http://www.olhar.virtual.ufrj.br/2010/imprimir.php?id_edicao=288&codigo=9, 2010, acesso em 11/07/2021.

VIRGÍLIO, *Georgicon*. In: http://www.thelatinlibrary.com/verg.html, acessado em 10/07/2021.

Sobre o autor

Alexandre Marzullo é mestre em Ciência da Literatura (UFRJ). Escritor, tradutor, poeta e compositor, é um dos editores e fundadores da revista online Uma Canção, dedicada à crítica da canção contemporânea. Como compositor, apresentou-se na qualidade de violonista em diversos palcos do Rio de Janeiro, tendo lançado dois discos para violão instrumental, "Primeiro Oceano" (2019) e "Ao Sonhador" (2021), ambos pelo selo Dubas Música. Seu primeiro livro de poesias, "A Segunda Navegação", será lançado em breve pela Editora Patuá.

Recebido em 15/07/2021

Aprovado em 17/08/2021

(RE) DISCUSSÃO SOBRE AS GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO: CRÍTICA À EPISTEMOLOGIA FUNDAMENTAL – RUMINAÇÕES

(RE) DISCUSSION OF THE MAJOR AREAS OF KNOWLEDGE: CRITICISM OF FUNDAMENTAL EPISTEMOLOGY – RUMINATIONS

Icléia Thiesen
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
icleiathiesen@gmail.com

Resumo

As áreas do conhecimento, tal como estão estruturadas nos sistemas de avaliação da ciência, no Brasil, são objeto de discussão de tempos em tempos, tanto pela comunidade científica, quanto pelas próprias agências de fomento – CNPq e CAPES. O artigo formula questões debatidas em seminário realizado no IEA/USP, em 2018, e tem por objetivo problematizar alguns aspectos pertinentes ao fazer científico, sobretudo no que se refere às Humanidades, foco de ameaças de grupos que negam ou desconhecem a importância histórica e social desses domínios do conhecimento que incluem, entre outros, os campos de estudos e pesquisas da literatura, da filosofia, da música, da história.

Palavras-chave: epistemologia; humanidades; classificação do conhecimento; políticas científicas

Abstract

The areas of knowledge, as structured in science assessment systems in Brazil, are the subject of discussion from time to time, both by the scientific community and by the funding agencies themselves – CNPq and CAPES. The article asks questions debated in a seminar held at IEA / USP, in 2018, and aims to problematize some pertinent aspects

of scientific research, especially with regard to the Humanities, the focus of threats from groups that deny or ignore the historical and social importance these domains of knowledge that include, among others, the fields of study and research of literature, philosophy, music, history.

Keywords: epistemology; humanities; knowledge classification; scientific policies

Introdução[1]

Cumprimento a todos os colegas da USP, ao colega da UFF e agradeço, em especial, ao Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi o convite para participar deste Seminário e ao IEA/USP, que promove esse debate. Vejo essa oportunidade como um ponto de partida, mais que um porto de chegada, já que o tema abrange questões bastante largas e complexas, que vão se abrindo para outras tantas, razão pela qual merece análise mais detida e, possivelmente, muitos desdobramentos. Parece que aqui se inicia uma pesquisa que busca definir problemas a serem resolvidos mais adiante.

Busquei reiteradamente um fio condutor para aqui me expressar, por não ter domínio sobre muitos dos temas levantados inicialmente, sobretudo no que se refere à estruturação do conhecimento e às questões ligadas às artes e seu lugar nessa estrutura, além da compreensão das Humanidades hoje, tema que está na ordem do dia, a partir de uma proposta já registrada no Senado de "extinção dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Artes e Artes Cênicas das universidades públicas para as universidades privadas, presencialmente e à distância". Optei por levantar questões mais gerais que, no meu entendimento, podem nos levar a entender o processo histórico que vem definindo o lugar de cada campo do conhecimento numa estrutura e sua hierarquização atual, não apenas no Brasil, mas em diversos outros países. O que se passou desde que as áreas foram ganhando as atuais denominações? Certamente o conhecimento produzido ao longo do

1 Texto originalmente apresentado no Seminário **(Re)discussão sobre as grandes áreas do conhecimento,** IEA/USP, em 13 de abril de 2018.

tempo transformou esses conceitos. A ciência na história, mais do que a história das ciências.

No início dos trabalhos, quando este grupo foi sendo constituído, pensei que o ponto de partida seria a própria tabela de áreas do conhecimento em Ciência & Tecnologia do CNPq e da CAPES (TAC), dois órgãos de fomento no âmbito federal que, como sabemos, se encarregam dos pesquisadores e dos Programas de Pós-Graduação, respectivamente. A classificação das áreas é também usada na definição dos Comitês de Assessoramento do CNPq (CA), formados a partir de uma agregação de áreas[2].

Cito artigo da Profa. Rosali Fernandez de Souza que participou, como representante da área de Ciência da Informação no CNPq, da Comissão de Estudos para a reestruturação das áreas, cujos trabalhos ocorreram em 2005. O referido artigo aborda a representação da Ciência da Informação nas diversas tabelas de áreas usadas pelas agências de fomento, tema que não trato aqui, apenas recorto o que parece ser de interesse geral. Ela explica que a Tabela é usada

> para fins de avaliação e gestão em níveis hierárquicos de agregação. A primeira versão da classificação data de 1976 e a segunda versão de 1982. A versão de 1984 é a que está em vigor até hoje tanto no CNPq como na CAPES. Nas últimas duas décadas foram várias as iniciativas de atualização ou mudança da TAC no CNPq e na CAPES, mas até o momento permanece em vigor a versão de 1984 (SOUZA, 2008, p. 113).

Sabe-se que a TAC foi objeto de discussões em 2005, no âmbito dessa Comissão integrada pelo Vice-Presidente do CNPq, um representante da CAPES (Renato Janine Ribeiro), outro da FINEP, além de 17 representantes de áreas. Os trabalhos tiveram a duração de cerca de 9 meses. Foram consultados os Programas de Pós-Graduação e as Associações científicas. O objetivo era menos filosófico e mais técnico, voltado para a classificação de projetos, grupos de pesquisa, bolsistas, pesquisadores e a formação dos Comitês Assessores. Houve discussão sobre interdisciplinaridade, trans, multi, pluri, etc. e a necessidade de

2 http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao

se considerar a história dos campos científicos integrantes das áreas. A Tabela que veio depois sofreu pequenas alterações e não mudou conforme as propostas[3]. Os trabalhos foram finalizados com um relatório que, até onde se sabe, não foi publicado.

A (re)contextualização histórica permitiria compreender o que estava em jogo em cada uma dessas iniciativas e as reações e conflitos gerados no interior de diferentes segmentos dessas sociedades. Já há diversos estudos sobre cada um desses dispositivos ou instrumentos de organização do conhecimento. O conhecimento "é sempre parcial, oblíquo e perspectivo [...] porque é o efeito de uma batalha", como afirmado por Michel Foucault (1996, p.25).

1 A Organização do Conhecimento: estrutura e classificação

Devido à relevância do tema, é vital a compreensão de que a estruturação e, portanto, a hierarquização das áreas do conhecimento define critérios de avaliação da ciência, tecnologia e, mais recentemente, inovação, definidores também de recursos ao desenvolvimento de pesquisas nos países. Constituem elementos de políticas científicas, explícitas ou implícitas. Daí a necessidade de serem compreendidos e problematizados. Não há dúvida de que a classificação é vital para toda e qualquer ciência. Em *100 palavras para começar a pensar as ciências*, Isabelle Stengers e Bernardette Bensaude-Vincent, explicam que

> na economia de toda ciência, a classificação é indispensável à gestão dos conhecimentos. Desempenha idealmente uma tripla função. Ela recapitula ou ordena o saber de uma época, daí constitui um trampolim para novas hipóteses. Ela é uma ferramenta de memorização para estudantes e professores. Nesse aspecto, a visualização ou representação gráfica é capital, pois a figura constrói uma

3 As Tabelas de Áreas do Conhecimento da Capes e do CNPq, em vigor na data do Seminário do IEA/USP (13.04.2018) são as seguintes, respectivamente: http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao ; http://www.cnpq.br/documents/10157/6296cc63-a5f2-4312-b1b2-2ae209727382.

> ordem, impõe caminhos, vizinhanças, sugere novas relações (STENGERS; BENSAUDE-VINCENT, 2003, p. 65).

A existência da ISKO — *International Society for Knowledge Organisation*, fundada em 1989, atesta a relevância dos estudos e pesquisas sobre a organização do conhecimento. Possui capítulos em diversos países e regiões. O Capítulo da ISKO Brasil[4] foi instalado em 2007 e segue os moldes e os propósitos da ISKO Brasil, guardadas as especificidades:

> A ISKO tem um escopo amplo e interdisciplinar. A missão da ISKO é promover o trabalho conceitual na organização do conhecimento em todos os tipos de formas e para todos os tipos de propósitos, como bancos de dados, bibliotecas, dicionários e a Internet. Como sociedade interdisciplinar, a ISKO reúne profissionais de diversas áreas. A ISKO conta com cerca de 600 membros em todo o mundo, de áreas como ciência da informação, filosofia, linguística, ciência da computação, além de domínios especiais como a informática médica. Publicação da revista científica líder no campo: Knowledge Organisation (KO), anteriormente denominada International Classification, fundada em 1974; publica 4 a 5 números anualmente. (http://www.isko.org/about.html)

Outro aspecto interessante de ser discutido para compreender as mudanças nas ciências é a "articulação entre pesquisa e disciplina". Estudar comunidades disciplinares que "funcionam como fórum de discussão e avaliação mútua de resultados pressupõe compreender o conjunto de regras de comportamento, de linguagem e de sociabilidade. Cada disciplina tem seu *ethos* próprio, que marca a identidade de seus membros [...] sobretudo na recusa da sedução de [...] questões que excedem os limites da disciplina e ameaçam abri-la a intrusos." (STENGERS; BENSAUDE-VINCENT, p. 114-5).

4 http://isko-brasil.org.br/?page_id=16

Ressalte-se que "as disciplinas engendram às vezes uma ortodoxia, tendo como consequências [...] "fechamentos" ou "prisões disciplinares", o que explica também o sucesso dos apelos à pluridisciplinaridade, após mais de meio século de apelos" (STENGERS; BENSAUDE-VINCENT, 2002, p. 115).

No Brasil há um crescimento expressivo de cursos que integram a área Interdisciplinar, na Capes (2014), anteriormente denominada Multidisciplinar, o que reflete não apenas um crescimento de cursos que seria explicado pela própria dinâmica da produção científica, mas também uma complexa mudança identitária nas áreas do conhecimento, o surgimento de novos problemas, etc. Daí todas as áreas terem seus "Documentos de área" e promoverem atualizações periódicas em Fóruns dos respectivos campos, onde o que se espera de cada área é debatido pelos representantes dos PPG.

A proposta de uma Epistemologia crítica, quando o conhecimento se pergunta sobre si mesmo, passa pelo estudo da institucionalização das diversas ciências e sua estruturação enquanto campos hegemônicos disputados em busca de reconhecimento, prestígio e recompensas. A avaliação da ciência desde o pós-guerras define critérios de cientificidade que, salvo engano, são incorporados e reproduzidos em diversos países, inclusive no Brasil, de forma às vezes a-crítica. Alguns aspectos históricos ainda definem caminhos das políticas de C&T no Brasil.

2 Avaliação da ciência: características e critérios

Desde a década de 1960, usa-se uma série de conceitos ou noções para designar fenômenos que regem a ciência. *Little Science, big Science*, de Derek de Solla Price, livro publicado originalmente em 1963, menciona o conhecido Efeito Matheus na ciência[5], estabelecido por Merton, a partir da *Parábola dos dez talentos*, Evangelho de Matheus (XXV: 29): "Porque a qualquer que tiver lhe será dado, e terá em abundância; mas ao que não tiver, até o pouco que tem lhe será retirado". (MERTON, 2013 [1963]. Fácil de ser identificado, o efeito Matheus na ciência constitui um desafio às políticas científicas engessadas e enviesadas, na sua ortodoxia, pois que podem levar a distorções.

5 Ver http://garfield.library.upenn.edu/merton/matthew l.pdf .

Acrescente-se a esse ingrediente, a transposição de características da chamada Big Science para a avaliação de pesquisadores, grupos de pesquisa, laboratórios, bolsas, prêmios, etc. Tais paradigmas determinam critérios de cientificidade, sistema de recompensas (Bentham), distinção (Bourdieu), etc.

Tudo isso está na História e gera áreas hegemônicas e políticas científicas com resultados passíveis de contestação. A régua que avalia a produção da ciência feita deixa de fora a ciência sendo feita (Bruno Latour)? O modo de produção do campo das Humanidades pode ser identificado integralmente com o fazer de outros campos da ciência sem prejuízo do primeiro?

Há, ainda, normas estabelecidas em determinada área que são impostas e se estendem a outras. É o caso, por exemplo, dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), criados obrigatoriamente em instituições que realizam pesquisas com seres humanos. Das ciências médicas para as ciências humanas e sociais, a compreensão do que seja "a proteção dos sujeitos de pesquisa" tem causado inúmeros impactos nas pesquisas qualitativas. Longe de preservarem os "sujeitos de pesquisa" que poderiam ser objeto de constrangimento e estigmatização, como ocorre nas pesquisas médicas, tais normas redefinem estratégias metodológicas usadas nas ciências humanas e sociais, mas não apenas. A obrigatoriedade de preservar o anonimato dos entrevistados na realização das entrevistas — de história oral ou outras modalidades — impede e interfere nos estudos que abordam questões como identidade e memória. Nossos entrevistados falam em primeira pessoa e querem dizer seus nomes. Os prejuízos são imensos!

> A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa — CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde — CNS, criada através da Resolução 196/96, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa — CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam (http://portal2.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/).

A chamada Scientometrics, mais tarde denominada Bibliometria e, atualmente, Métricas, mede a produção científica a partir de indicadores e critérios quantitativos que, embora importantes na identificação de frentes de pesquisa, tendências e outros fenômenos que somente os grandes números podem manejar, o que fica de fora do sistema? Qual o lugar da Diferença no sistema de avaliação da ciência? Há que se atentar tanto para a Diferença como resistência, quanto para a Diferença que sofre resistência do Sistema.

Critérios puramente quantitativos respondem pela qualidade da produção científica ou podem gerar o chamado "produtivismo"? Ou tornam os dois fenômenos — a produtividade e o produtivismo — indiscerníveis? Efetivamente, o que dizem os números quando apontam "os mais produtivos", "as revistas mais qualificadas"? "os autores mais citados"? O estímulo ao "publicar ou perecer" gera artigos que, muitas vezes, não se dedicam a entender, a partir de uma análise qualitativa, por quê há os "mais produtivos", as "revistas mais qualificadas" e os "autores mais citados"?

O Ranking de Shangai — ranking mundial de avaliação das universidades — produz a "síndrome de Shangai"? Publica-se mais do mesmo em muitos casos? Cito algumas linhas do Manifesto de Leiden (2015) sobre métricas de pesquisa, da autoria de Diana Hicks[6], Paul Wouters[7], Ludo Waltman[8], Sarah de Rijcke[9] e Ismael Rafols[10], publicado na revista *Nature*, em 2015:

> Cada vez mais se utilizam dados para gerenciar a ciência. As avaliações da pesquisa, que já foram individualizadas, solicitadas e realizadas por pares, atualmente são rotineiras e baseadas em métricas. A questão é que agora a avaliação é majoritariamente dependente de dados, ao invés de juízos de valor. As métricas proliferaram: em geral bem-intencionadas, nem sempre bem informadas, e frequentemente mal aplicadas. Corremos o risco de prejudicar o sistema da ciência com as próprias

6 School of Public Policy, Georgia Institute of Technology, Atlanta, EUA.
7 Centre for Science and Technology Studies (CWTS), Universidade de Leiden, Holanda.
8 Centre for Science and Technology Studies (CWTS), Universidade de Leiden, Holanda.
9 Ingenio (CSIC-UPV), Universidade Politécnica de Valência, Valência, Espanha.
10 Centre for Science and Technology Studies (CWTS), Universidade de Leiden, Holanda; Science Policy Research Unit (SPRU), Universidade de Sussex, Brighton, Reino Unido; Observatoire des Science et des Téchniques (OST-HCERES), Paris, França.

> ferramentas projetadas para melhorá-lo, uma vez que a avaliação é cada vez mais realizada por instituições sem o devido conhecimento sobre as boas práticas e sobre a interpretação adequada de indicadores.

Os autores elencam diversos outros indicadores que surgiram ao longo do tempo e assinalam:

> Como cientometristas, cientistas sociais e gestores de pesquisa, temos observado com crescente apreensão a má aplicação generalizada de indicadores na avaliação do desempenho científico. Os exemplos a seguir são apenas alguns de inúmeros casos. Em todo o mundo, as universidades tornaram-se obcecadas com a sua posição nos rankings mundiais (a exemplo do Ranking de Shangai e da lista do *Times Higher Education* — THE), apesar dessas listas serem baseadas, no nosso ponto de vista, em dados imprecisos e indicadores arbitrários (HICKS *et al.*, 2015).

Os autores apresentam adiante 10 princípios para as melhores práticas de avaliação da pesquisa baseada em métricas, "para que os pesquisadores possam confiar em seus avaliadores, e para que os avaliadores possam confiar em seus indicadores" (HICKS *et al.*, 2015, p. 2).

Como as Universidades têm lidado com esses fenômenos no Brasil? Todas essas questões estão mais claramente visíveis nas ciências que integram a outrora denominada Big Science. Contudo, o que dizer das chamadas Humanidades?

Práticas de pesquisa específicas são de certa forma ignoradas no sistema de avaliação da ciência. Historiadores do mundo inteiro se ressentiram desses critérios que priorizam a publicação de artigos, já que suas práticas são/eram voltadas para a produção de livros e capítulos de livros, com resultados mais consolidados. Hoje o quadro já está mudando, por força da absorção de critérios internacionais pela ciência brasileira. O que isso traz como consequências?

Sabe-se que "quanto maior a nota de um Programa de Pós-Graduação, na escala de 1 a 7, mais recursos ele recebe tanto para bolsas, como para pesquisa e infraestrutura dos laboratórios. O efeito Matheus está vivo?!

Revistas novas ou relativamente novas, muitas das quais ainda sem avaliação no sistema Qualis da Capes (são avaliadas apenas após o n.3), ou com avaliação baixa no ranking acabam padecendo da doença do "1, 2 3", ou seja, morrem no nascedouro, além da questão do conteúdo e da qualidade científica, seja porque não tiveram apoio institucional ou porque não são procuradas por pesquisadores e alunos da Pós-graduação que priorizam as revistas com melhor posição no ranking. Quanto esforço se perde nesses caminhos! Quantos talentos perdidos são conhecidos!

A internacionalização da pesquisa, critério hoje com peso para definir qualidade, pode perder de vista prioridades locais que aguardam recursos e oportunidades para produzir novos conhecimentos? E em relação às artes? À filosofia? Como medir produção nesse campo com os mesmos instrumentos utilizados para e definidos pela ciência de ponta?

Uma tradução de texto clássico do grego antigo, por exemplo, que leva às vezes anos para ser realizada, pode competir com artigos publicados em periódicos por pesquisadores dessas outras áreas do conhecimento? O que isso gera inclusive em termos de financiamento da pesquisa e de oportunidades que se perdem às vezes de forma irreversível?

A priorização de temas de pesquisa obedece a uma política científica pouco conhecida dos pesquisadores. Alguns campos do conhecimento são desvalorizados em detrimento de outras disciplinas / áreas que fazem parcerias com a indústria. CNPq, CAPES, FAPs absorveram o discurso científico dos países desenvolvidos que impõem regras, como ranking de revistas, número de citações, frentes de pesquisa etc.?

Este Seminário constitui uma oportunidade para indicar a necessidade de mudança de mentalidade no campo da pesquisa científica, tecnológica e de inovação, uma espécie de virada conceitual e hermenêutica. Essa virada seria um novo ponto de partida para rediscutir o que de fato seria uma ciência comprometida com os interesses e demandas da sociedade, senão ignorando tendências de países que já resolveram boa parte de suas mazelas sociais ou que têm suas próprias prioridades, mas focalizando as lentes investigativas em patamares condizentes com a realidade nacional de cada país, considerando a identidade e a cultura vis-à-vis a sua trajetória histórica,

não como algo engessado ou essencialista, mas como uma plataforma que faça avançar a construção dos saberes na sua singularidade. Seria uma espécie de mudança de paradigma na concepção da estrutura da ciência tal como é concebida hoje. Talvez seja ainda necessário discutir concepções de tempo bem diversas — não aquela linear e homogênea, newtoniana, típica da retórica do Estado que promove sua hegemonia, mas uma outra que considere o tempo da experiência, o tempo vivido, a intuição, a memória, a história, a arte, a vida enfim! (BERGSON, 1994).

Referências

BERGSON, H. *A intuição filosófica*. Trad., introdução e notas de Maria do Céu Patrão Neves. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). *Avaliação trienal*. 2014. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comiss%C3%A3o_ATT27SET.pdf. Acesso em: 09 abril 2018.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

HICKS, Diana *et al. Bibliometrics:* The Leiden Manifesto for research metrics. Nature, v. 520, p. 429-431, 2015. Disponível em: https://www.nature.com/news/bibliometrics-the-leiden-manifesto-for-research-metrics-1.17351 e http://www.leidenmanifesto.org/. Acesso em: 09 abril 2018.

HICKS, Diana *et al. Manifesto de Leiden*. Disponível em: http://www.sibi.usp.br/iniciativas/bibliometria-e-indicadores-cientificos/manifesto-leiden/. Acesso em: 09 abril 2018.

MERTON, Robert K. *Ensaios de sociologia da ciência*. Organização e posfácio Anne Marcovich e Terry Shinn. São Paulo: Ed34, 2013.

SOUZA, Rosali Fernandez de. A representação da Ciência da Informação como área do conhecimento no âmbito das agências de

fomento em ciência e tecnologia no Brasil. In: I Colóquio Mediações e Usos de Saberes e Informação: um diálogo França-Brasil. *Anais...* Rio de Janeiro: Rede MUSSI, 2008, p. 112-124.

STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. Trad. Max Altman. São Paulo: Ed.34, 2002.

STENGERS, Isabelle ; BENSAUDE-VINCENT, Bernadette. *100 mots pour commencer à penser les sciences*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2003.

Sobre a autora

Professora Titular de Ciência da Informação da UNIRIO, Departamento de História e PPGH (Programa de Pós-Graduação em História). Coordenadora do LAHODOC – Laboratório de História oral, Informação e Documentação. Pesquisadora do CNPq.

Recebido em 17/05/2021

Aprovado em 17/08/2021

DOSSIÊ DO SEMINÁRIO (RE)DISCUSSÃO SOBRE AS GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO IEA-USP / NAP-CIPEM

Resumo

Ao longo de 2018, na Sala Alfredo Bosi do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP), foram realizados três encontros, coordenados pelo Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi, que trataram de diversas questões a respeito da organização das grandes áreas do conhecimento, da cientometria e das métricas redutivas de avaliação da pesquisa acadêmica, dentre outros assuntos. O primeiro encontro procurou levantar os problemas de cada área e os conflitos provocados pelas avaliações e pela fragmentação do conhecimento em setores isolados, cujo reflexo sejam unidades universitárias menos unidas, mais competitivas e menos éticas, mediadas pelo discurso estéril do produtivismo nas ciências, nas artes e na filosofia. O segundo encontro, a partir das discussões anteriores, colocou em cena o problema da divisão das áreas do conhecimento e do não reconhecimento de suas especificidades, bem como de outras maneiras de publicar um estudo, incluindo as pesquisas nas artes, para além do *paper*. O terceiro encontro abordou, dentre outros, o problema de as linhas de pesquisa engessarem o pesquisador e de as métricas arbitrárias ferirem a liberdade da pesquisa. Em todos os momentos, sublinhou-se a importância do *Manifesto de Leiden*, que se coloca contra os critérios redutivos de avaliação acadêmica, bem como os *rankings* internacionais, em geral mais preocupados com questões não acadêmicas. Sob esse amplo escopo, chamou-se atenção para o fato de que as pesquisas nas artes são reduzidas, desincentivadas ou esquecidas, em função de preconceitos que impedem novas configurações de pesquisa, sob tratamento diferenciado e inventivo. Afinal, se o conhecimento é variado e, ao mesmo tempo, não fragmentado, por que a produção de pesquisa deve se pautar por modelos reduzidos e estanques, que privilegiam uma área em detrimento de outra? Em suma, tratando desses problemas que assombram a liberdade de pesquisa, dentre outras questões, este dossiê apresenta ao leitor as falas de professores e convidados que participaram dos debates sobre os problemas da avaliação do conhecimento por meio de métricas redutivas, da fragmentação do saber em áreas isoladas que não mais conversam entre si e da exclusão de outras formas de expressão científica, além do *paper*.

Palavras-chave: Áreas do conhecimento; Cientometria; *Paper*; Pesquisa artística.

Abstract

In 2018, the *Sala Alfredo Bosi*, in the *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo* (IEA-USP), hosted three meetings, coordinated by Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi. The encounters dealt with various issues regarding the organization of the great areas of knowledge, scientometrics, and the reductive metrics for the evaluation of academic research, among other subjects. The first meeting sought to raise the major problems in each area and the conflicts caused by the evaluations and by the fragmentation of the knowledge in isolated sectors, which reflect less united, more competitive, and less ethical units of the university. Plus, one highlighted the sterile discourse of productivity in science, arts, and philosophy. The second meeting, based on the previous discussions, examined the problem of the division of the areas of the knowledge and the non-recognition of their specificities, as well as other ways of publishing a study, including the research in the arts, besides the academic paper. The third meeting looked at the problem of the rigidness of the research's lines, and the arbitrary metrics, which reduces the freedom of the researcher. In all moments, the importance of the *Leiden Manifesto* was stressed, which stands against the reductive criteria of academic evaluation, as well as the international rankings, in general, more concerned with non-academic issues. Under this broad scope, one drew attention to the fact that the research in the arts is reduced, discouraged or forgotten, due to prejudices that prevent new research configurations, under differentiated and inventive treatment. After all, if knowledge is varied and, at the same time, not fragmented, why should research production be guided by reduced and tight models, which privilege one area over another? In short, dealing with these problems that haunt the freedom of research, among other issues, this dossier presents to the reader the speeches of professors and guests who participated in discussions on the problems of the evaluation of the knowledge through reductive metrics, on the fragmentation of the knowledge in isolated areas that no longer talk to each other, and on the exclusion of other forms of scientific expression, besides the academic paper.

Keywords: Areas of the Knowledge; Scientometrics; Paper; Research in the arts.

Seminário em três encontros idealizado e coordenado pelo Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

Coordenação: Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (DM-FFCLRP-USP)

Realização:
Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP) & Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance do Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (NAP-CIPEM)

Sala Alfredo Bosi do IEA-USP, em São Paulo

I Seminário: 13 de abril de 2018
II Seminário: 29 de junho de 2018
III Seminário: 04 de outubro de 2018

Transcrição: Daniel Portioli Rolnik (Técnico para Assuntos Administrativos, FFCLRP-USP)
Organização e revisão: Prof. Dr. Paulo Eduardo de Barros Veiga (professor colaborador e pós-doutorando, com bolsa FAPESP, do DM-FFCLRP-USP)

SIGLAS INSTITUCIONAIS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação

FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo
DM – Departamento de Música da FFCLRP
EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades
ECA – Escola de Comunicações e Artes
EEFE – Escola de Educação Física e Esporte
EEFERP – Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto
ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
FD – Faculdade de Direito
FEA – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária
FEARP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto
FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FM – Faculdade de Medicina
FMRP – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
IAG – Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas
IEA – Instituto de Estudos Avançados
IFSC – Instituto de Física de São Carlos
IME – Instituto de Matemática e Estatística
NAP-CIPEM – Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance do DM-FFCLRP
POLI – Escola Politécnica
SG – Secretaria Geral da USP

Apresentação

> Non est philosophia populare artificium nec ostentationi paratum: non in uerbis, sed in rebus est.
>
> A filosofia não é um artifício público, nem está disposta à ostentação: ela não existe nas palavras, mas nas ações.
>
> (Sêneca, Cartas a Lucílio, II, 16.3)[1].

Aristóteles (século IV a.C.), em seus textos, costumava expor, inicialmente, os assuntos a serem tratados, antes de desenvolvê-los. Assim, priorizava a organização textual para não suscitar expectativas incorretas a um público não esperado, tendo em vista o sucesso da arguição. Diferentemente do filósofo de Estagira e de seus epígonos, Platão (século V-IV a. C.) evitava adiantar o assunto de suas palestras, buscando, por assim dizer, algum efeito paradoxal (talvez para fins de crítica ou de provocação?). Em vista disso, um dos mais importantes discípulos de Aristóteles, Aristóxeno de Tarento (século IV a. C.), ao explicar sobre a organização de seu tratado sobre Harmonia (*Armonika Stoikheia*), desaconselha a estratégia de Platão. Diz o músico de Tarento:

> καθάπερ Ἀριστοτέλης ἀεὶ διηγεῖτο τοὺς πλείστους τῶν ἀκουσάντων παρὰ Πλάτωνος τὴν περὶ τἀγαθοῦ ἀκρόασιν παθεῖν· προσιέναι μὲν γὰρ ἕκαστον ὑπολαμβάνοντα λήψεσθαί τι τῶν νομιζομένων τούτων ἀνθρωπίνων ἀγαθῶν οἷον πλοῦτον, ὑγίειαν, ἰσχύν, τὸ ὅλον εὐδαιμονίαν τινὰ θαυμαστήν· ὅτε δὲ φανείησαν οἱ λόγοι περὶ μαθημάτων καὶ ἀριθμῶν καὶ γεωμετρίας καὶ ἀστρολογίας καὶ τὸ πέρας ὅτι ἀγαθόν ἐστιν ἕν, παντελῶς οἶμαι παράδοξόν τι ἐφαίνετο αὐτοῖς, εἶθ' οἱ μὲν ὑποκατεφρόνουν τοῦ πράγματος, οἱ δὲ κατεμέμφοντο. τί οὖν τὸ αἴτιον; (...). προέλεγε μὲν οὖν καὶ αὐτὸς

1 SÉNÈQUE. Lettres à Lucilius. Tome I: Livres I-IV. Texte établi par François Préchac. Paris: Les Belles Lettres, 2017. Nesta seção, todas as traduções são nossas.

Ἀριστοτέλης δι' αὐτὰς ταύτας τὰς αἰτίας, ὡς ἔφη, τοῖς μέλλουσιν ἀκροᾶσθαι παρ' αὐτοῦ, περὶ τίνων τ' ἐστὶν ἡ πραγματεία καὶ τίς.

Como Aristóteles costumava nos contar, a maioria dos ouvintes que tinha participado da palestra de Platão sobre o bem [*agathós*] esperava obter algo daquelas coisas que consideravam boas aos homens, tais quais a riqueza [*ploûtos*], a saúde [*hygíeia*] e a força [*ischýn*]; em suma, alguma felicidade de se admirar. Porém, eram reveladas palavras sobre Matemática, Aritmética, Geometria e Astronomia, e, no final, sobre o bem ser uno. Creio que isso tenha lhes parecido totalmente paradoxal. Consequentemente, muitos olhavam as lições com desprezo, já outros as censuravam. Agora, por qual motivo? (...). Assim então, em função dessas mesmas razões, também o próprio Aristóteles, como afirmava, expunha um prólogo sobre o assunto e sobre a palestra ao público destinado a ouvi-lo.

(Aristóxeno, *Elementos de Harmonia*, II, 30-31)[2].

Sob uma metodologia contraditória, Platão esclarece-nos que, para que um cidadão possa voltar-se às coisas boas, não é dinheiro ou força física que ele deve buscar, mas ciência, tal qual o conhecimento dos números e as razões do espaço físico, bem como a lógica dos planetas, dentre outros campos do saber. Ou seja, o conhecimento é mais propício ao bem e à revelação da verdade, em busca da essência do ser. Da mesma forma, a provocação platônica parece nos mostrar que as pessoas interessadas em prosperidade ou em uma felicidade admirável aos olhos dos outros tratavam o conhecimento com desdém ou com censura, recusando-o (diferentemente do que acontece hoje em dia). Se as lições de Platão desagradavam ao público desinteressado, que atestava o fracasso de suas palestras pela divergência de expectativas, ao mesmo tempo, com a provocação, revelavam-se os vícios dos ouvintes. Portanto, quiçá com o insucesso da arguição, Platão ensinava algo a mais do que números.

Não parece ao ateniense, portanto, que os verdadeiros bens à humanidade sejam materiais, senão, antes, aqueles mais abstratos, voltados à inteligência, que culminam, efetivamente, no senso de bem

2 MARQUARD, Paul. Die harmonischen Fragmente des Aristoxenus. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1868.

comum. Em se desdobrando as metáforas, se a universidade, enquanto unidade, deseja algum bem, em sua missão científica, artística, filosófica, deve voltar-se totalmente ao conhecimento em diversos campos, e nunca às vontades daqueles que desejam riqueza, cargo ou poder. Afinal, discursos e métricas de índole competitiva e individualista, como o da produtividade e da precarização do ensino, distorcem a essência do pensamento científico, artístico e filosófico.

Em um exemplo mais pontual, quão comum, hoje, ouve-se falar de estudantes que buscam a Pós-Graduação com a expectativa de fortalecer o currículo ou a carreira, não necessariamente por amor às ciências, às artes e à filosofia? Em que medida as atuais avaliações, os *rankings* universitários, as divisões das áreas estanques do conhecimento em Exatas, Biológicas e Humanas, a precarização da educação básica e superior, com a sua consequente mercadologização, a redução dos departamentos, a falta de contratação e a extinção de cursos, tais quais grego, latim, indiano antigo, filosofia, dentre outros de suma importância, somados a narcisismos que desintegram departamentos, não são posturas totalmente anticientíficas, antiartísticas e antifilosóficas? Da mesma forma, essas distorções não impediriam a boa formação de alunos, a dignidade no exercício profissional, na preservação da autonomia universitária e no trabalho conjunto, haja vista a tríade "ensino, pesquisa e extensão", conforme Art. 207 da Constituição de 1988[3]? Em suma, as posturas nefastas não teriam como consequência irreversível uma sociedade mais abrutecida, desigual, preconceituosa, escravizante, supersticiosa e precária?

Preocupado com os rumos da universidade, este dossiê apresenta as falas de professores e de convidados que participaram dos debates sobre os problemas da avaliação do conhecimento por meio de métricas redutivas, da fragmentação do saber em áreas isoladas que não mais conversam entre si e da exclusão de outras formas de expressão científica, além do *paper*. Tendo em vista as diversas disciplinas, sem desconsiderar nenhum campo do conhecimento, promoveu-se um debate fundamental sobre os caminhos que a Universidade vem percorrendo rumo ao esquecimento da arte, da liberdade e da autonomia. No entanto, sem deixar de notar, também, os ganhos e as melhorias, não se apresentou um discurso pessimista ou meramente crítico, que queira

3 Pode-se consultar sobre essa disposição na página do Senado Federal, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp>.

culpabilizar instâncias superiores ou inferiores, senão se colocaram diálogos que queiram reconhecer e solucionar problemas. Nesse espírito, o *Manifesto de Leiden*, um documento crítico sobre métricas de pesquisa, é mencionado inúmeras vezes nas falas dos professores ao longo dos três encontros.

Nesses debates, não somente sobre as artes, mas em consideração à universalidade do conhecimento, percebeu-se uma confluência de posicionamentos contra o descaso com as ciências e com o bem-estar universitário. Os professores de diversas faculdades, em parceria com as reitorias, dirigentes e coordenadores[4], compartilharam, pois, dos mesmos sofrimentos e das mesmas aflições que os *rankings* universitários e os ditames mercadológicos provocam no exercício de ensino, pesquisa e extensão.

Como tarefa do pensamento a respeito dessas questões, foram realizados três encontros, na Sala Alfredo Bosi do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Coordenados pelo Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi, os debates adotaram um formato livre, em que todos aqueles que estavam presentes ou que acompanhavam de forma remota puderam dar opiniões e fazer perguntas. Nesse sentido, procurou-se promover a liberdade do debate, sem qualquer rigidez. Ressalta-se que os textos que compõem este dossiê estão em sua forma transcrita e concisa, a partir da gravação dos encontros. Em sua finalização, foram retirados os excessos da oralidade e as passagens *pro forma*. Também foram feitos ajustes no tocante aos recursos coesivos e normativos da língua portuguesa, mantendo-se o teor das argumentações, sem interferir no tom original.

O primeiro encontro, que ocorreu no dia 13 de abril de 2018, no período vespertino, teve o objetivo de levantar problemas iniciais e conflitos de áreas sobre as métricas redutivas e sobre a fragmentação do conhecimento, cujo reflexo sejam unidades universitárias mais isoladas e menos unidas. Discutiu-se sobre o efeito da competição universitária, mediada pelo discurso estéril da produtividade, e sobre o desconhecimento de outras áreas ou unidades pelos docentes, cujo afastamento gera, pois, a desunião dos departamentos e a desintegração do conhecimento. Nesse sentido, o campo transdisciplinar

4 Embora se destaquem, muitas vezes, as relações entre docentes, coordenadores e diretores, consideram-se, também, todas as instâncias universitárias, que dialogam com as Unidades, da Reitoria aos Museus, Órgãos, Institutos e Entidades associadas.

(ou interdisciplinar, como preferem alguns) pode ser um caminho à reintegração das disciplinas, assim como a presença de professores de áreas distintas em um mesmo departamento e em eventos científicos.

Em diálogo, as áreas do conhecimento exigem, portanto, um trabalho em conjunto, considerando todas as hierarquias e funções dentro da academia, sem exclusão. Por isso, não é honesto relegar às instâncias superiores toda a responsabilidade de mudança. Por sua vez, as Unidades são capazes de apontar, de fato, as suas necessidades e as melhores formas de serem avaliadas. Caso contrário, a falta de diálogo pode resultar nos mais variados equívocos, que vão desde erros na contratação de docentes até à má formação de alunos de Graduação e Pós-Graduação, cada vez mais habituados ao discurso da produtividade, em que interessa mais publicar do que ler e aprender, em dependência de certificados, diplomas e papéis. Por isso, questionam-se avaliações que desvalorizem ou não reconheçam palestras e concertos, por exemplo, como uma atividade importante. Consequentemente, um filósofo sério e ético que deu muitas palestras e publicou livros e ensaios, mas poucos artigos em periódicos, tem menos chance de ser aprovado em um concurso do que um candidato que fez pesquisa preocupando-se apenas com publicações em periódicos, porque atua somente em função de tabelas de recompensa ou de um currículo o mais competitivo. Da mesma forma, textos mais curtos e padronizados têm preferência em relação a ensaios mais extensos, que raramente encontram espaço para publicação (quantos periódicos aceitam artigos com mais de 9 mil palavras?). Por conseguinte, o modelo de *paper* foi padronizado, sob a hegemonia das "ciências duras", no qual o filósofo, o dançarino e o químico devem escrever da mesma forma, sob o mesmo limite de palavras). Nesse sentido, a universidade precisa de expedientes que impeçam procedimentos e hábitos viciosos no fazer científico, como a prática da pesquisa carreirista, aquela interessada somente em currículo e em publicação bem avaliada e internacional (e sempre em inglês!).

Expostos os principais problemas das áreas do conhecimento pelos docentes, o debate inicial teve sequência em um segundo encontro, em que se ouviram mais professores. Assim, a etapa seguinte, que ocorreu no dia 29 de junho de 2018, a partir das questões levantadas anteriormente, procurou canalizá-las em uma discussão mais pontual. Os assuntos encaminharam-se para além do problema da divisão das áreas do conhecimento, em que, por exemplo, a Música apartou-se da Matemática (contrariamente à sua união, como era no

Quadrivium) e a Física, da Biologia, entre outros exemplos. Afinal, se a Antropologia é considerada "Humanas", seria a Química "desumana"? Quão adventícia seria a contratação de um filósofo para docente de um Departamento de Física? Profissionais das Letras não poderiam atuar em distintas áreas, na medida em que todos os setores produzem gêneros textuais e necessitam da educação da escrita e do estudo de línguas e literaturas? E os esportes? Até que ponto as determinações estereotípicas das áreas do conhecimento não resultam em deformações do saber e em exclusões? Igualmente, em que medida as áreas do conhecimento não são balizadas por estereótipos? Ademais, essas divisões também não são responsáveis por alterar a estrutura social, educacional e laboral da sociedade? Quais são as consequências de uma divisão incorreta das áreas do conhecimento e do discurso da produtividade de *papers*, além de permitir injustiças na contratação de docentes e de promover a alienação do saber? Em sentido metafórico, em menção a Platão, não estaríamos, logo, cada vez mais preocupados com "riquezas" [***ploûtos***] ou benefícios próprios, para a admiração alheia, muito mais do que com ciências, artes, esportes, filosofia, educação etc.? Em um plano mítico-metafórico, não seria, por esse motivo, que Hércules, ascendendo ao Olimpo, cumprimentou todos os deuses, menos Pluto[5], na famosa fábula de Esopo[6]? Alegava o novo deus que, quando estava junto dos homens, Pluto costumava frequentar os maus e perversos.

Com participação expressiva do público, os debates encaminharam-se em sua proposta de liberdade e autonomia, culminando em uma discussão política, para além da teórica ou técnica, em discurso contra a demagogia e a burocracia que desrespeite o trabalho do professor. Ademais, ficou claro que a dicotomia entre teoria e prática é insensata e resulta em um desmerecimento do conhecimento, em que o discurso "teórico" é visto como inutilidade, e a "prática", com preconceitos. Até que ponto a ingenuidade de contrapor conhecimento teórico e prático não tem reflexos, também, no Ensino Fundamental e Médio, em que a escola é considerada inútil porque não ensina a fazer imposto de renda ou a consertar uma torneira, preparando adultos práticos?

É oportuno lembrar-nos, novamente, de Platão, a quem o cidadão que deseja alcançar a verdade revelada sobre o mundo e a essência

5 Deus da riqueza.
6 ESOPO. Fábulas completas. Tradução de Maria Celeste C. Dezotti. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 234.

do ser, dentre outras disciplinas, deve aprender sobre os números, compreendendo a sua natureza pelo pensamento, por assim dizer, em sua configuração total, e não como fazem os comerciantes, vendedores ou negociadores, de modo utilitário e sem profundidade, porque estão distantes da verdade crítico-filosófica dos números. Em outras palavras, o pensamento é mais propício para atingir a verdade filosófica e a percepção crítica do mundo, com inteligência. Ou seja, a escola não deve existir somente para ensinar o aluno, um futuro comerciante, a "dar o troco" e a fazer a "caderneta".

É preciso deixar claro que o pensamento, em suas associações abstratas, não significa ausência de prática. Para Platão, em uma esfera política, enquanto bem-estar da cidade, o governante, por exemplo, que desconheça a natureza dos números, em sua intimidade com o pensamento e o mundo, seria incapaz de ser justo e de governar adequadamente.

> Προσῆκον δὴ τὸ μάθημα ἂν εἴη, ὦ Γλαύκων, νομοθετῆσαι καὶ πείθειν τοὺς μέλλοντας ἐν τῇ πόλει τῶν μεγίστων μεθέξειν ἐπὶ λογιστικὴν ἰέναι καὶ ἀνθάπτεσθαι αὐτῆς μὴ ἰδιωτικῶς, ἀλλ' ἕως ἂν ἐπὶ θέαν τῆς τῶν ἀριθμῶν φύσεως ἀφίκωνται τῇ νοήσει αὐτῇ, οὐκ ὠνῆς οὐδὲ πράσεως χάριν ὡς ἐμπόρους ἢ καπήλους μελετῶντας, ἀλλ' ἕνεκα πολέμου τε καὶ αὐτῆς τῆς ψυχῆς ῥᾳστώνης μεταστροφῆς ἀπὸ γενέσεως ἐπ' ἀλήθειάν τε καὶ οὐσίαν.
>
> I certo, não seria conveniente, ó Glauco, que essa ciência seja instituída por lei e que se convençam os cidadãos que participarão das grandes decisões desta cidade a aprender o cálculo, dedicando-se aos números não de modo inexperiente, mas a ponto de examinar a sua natureza pelo próprio pensamento, e não pelo prazer da compra e da venda, como praticam os mercadores ou os comerciantes, senão por causa da guerra e da facilidade de transformar a própria consciência, da origem à revelação da verdade e do ser?
>
> (Platão, *A República*, 525c)[7].

7 PLATON. Oeuvres complètes. La République. Livres IV-VII. Texte établi et traduit par Emile Chambry. Paris: Les Belles Lettres, 2015.

Assim, o conhecimento é uma conjunção em que pensamento e realização são indissociáveis e não podem ser reduzidos à oposição entre tarefas práticas e tarefas teóricas. Nesse viés, a divisão entre teoria e prática não faz nenhum sentido, pois o conhecimento da natureza das coisas (em sua simbiose concreto-abstrata) é sempre um todo, sem uma parte teórica distinta de uma prática, como não se separam os lados de uma folha de papel. Na verdade, o dito "prático", de aspirações industriais e comerciais, é valor atribuído à produção de bens materiais ou de bens virtuais preocupados com consumo e lucro. Nessa esteira, a tecnologia torna-se indústria da tecnologia, quando desprovida de liames com o bem-estar, a ética e a postura crítico-filosófica. A educação e o conhecimento, nesse sentido, não podem confundir tecnologia com indústria da tecnologia, nem educação com tecnologização (em que educar seja promover mercado e indústria da tecnologia). Da mesma forma, "teoria e prática", por assim dizer, diferem-se de utilitarismo, como se uma educação "prática" conduzisse às tarefas ordinárias ou cotidianas, que nos afastam de nossa essência enquanto seres, em lembrança ao pensamento de Heidegger.

Por essa razão, para Sêneca, conforme a epígrafe, a Filosofia é, por essência, ação, embora muitos a consideram uma área estritamente teórica. Os estereótipos de curso, dessa forma, enraízam-se rompendo a epistemologia, com consequências nefastas ao aprendizado, às ciências e à compreensão de mundo. Assim, entende-se que a filosofia não é ou teórica ou prática, senão conhecimento, sempre imbuído de relações teórico-práticas indissociáveis, assim como não existe medicina sem teoria e prática, nem teatro, nem esportes, nem matemática, nem dança, nem música, nem conhecimento algum. Afinal, a arte existe enquanto obra de arte, pois, na "teoria absoluta", nada existe, nem ela mesma. Um exercício de cálculo é uma atividade teórica e prática (porque há sempre um saber-fazer), independentemente da produção de objetos ou serviços. Em que medida lecionar poderia ser uma atividade somente teórica ou somente prática? Como a pesquisa de um pianista intérprete poderá ser somente teórica ou somente prática? Por isso, esse aspecto "prático", inconcebível sem contemplação intelectual (logo, *theorica*[8]), não deve ser reduzido a mero utilitarismo. Um jovem, no Ensino Médio, que condena a escola porque nunca usará a fórmula de Bháskara

8 Vale lembrar que a palavra latina theoria pressupõe um ato contemplativo e observacional, que implica um saber-ver. Também, em grego, θεωρέω (theōréō) significa: contemplo, olho, observo atentamente, examino com rigor, reflito, além de outras possibilidades semânticas.

em sua vida ainda não teve a oportunidade de entender o que é ciência e filosofia. A muitos jovens, a avaliação, finalidade autoritária da educação, tornou-se o único sentido do conhecimento: passar em provas e entrevistas para garantir sobrevivência ou assegurar competição, sempre no ditame do sucesso e do fracasso. Nessa lógica, destrói-se tudo, exceto a ganância.

Essas questões não estão distantes de uma Pós-Graduação, em que a necessidade de publicação de *papers* em revistas com qualificações alfabéticas pode acabar superando o desejo de fazer ciência de fato, estabelecendo uma cultura da produtividade e da competição, que molda as linhas de pesquisa, produzidas para produzir. Da mesma forma, a tentativa de estabelecer outras formas de publicação, com outros métodos, acaba-se em preconceitos, que podem impedir, por exemplo, a abertura de novos cursos de Pós-Graduação, como a resistência contra o Mestrado Profissional, que tem, igualmente, pesquisa, mas pode se expressar de outras formas, além do artigo científico e da dissertação. De fato, outros meios de expressão, para além do *paper*, ainda são desvalorizados ou sequer reconhecidos. Por exemplo, um músico, como resultado de sua pesquisa diária, pode compor uma obra artística, para além do discurso metodológico-positivista, em que a *poíesis*, essência da arte, possa ser contemplada. Por isso, é urgente trazer às universidades novos modelos de produção científica, que não fiquem ensimesmados com a cultura positivista, a fim de permitir ensejo artístico ou outras possibilidades de expressão.

O terceiro encontro, que ocorreu no dia 04 de outubro de 2018, conduziu a discussão a questões mais pontuais, como o problema de as linhas de pesquisa engessarem o pesquisador e de as métricas arbitrárias ferirem a liberdade da pesquisa. Como consequência, há uma tendência em valorizar mais o pesquisador monotemático e hiperespecialista, enquanto restrito à sua linha de pesquisa e ao seu departamento, do que o pensamento plural e o perfil polímata do docente, que seja capaz de versar entre departamentos. Infelizmente, o pesquisador multifário ainda é tratado como alguém com dificuldade de decisão na carreira. Por essa razão, a poligrafia deve ser incentivada no ambiente universitário, e não discriminada.

Há, também, o problema de a metodologia científica ser reduzida à mera oposição "quantitativo *x* qualitativo". Por isso, é importante levantar argumentos contra os métodos que reduzam a ciência a

categorias setoriais. Neles, inverte-se a relação de causalidade, em que o método gera a pesquisa, esquecendo-se, na verdade, de que a pesquisa, sob liberdade, pode gerar seus próprios métodos. Nesse sentido, deve-se compreender pesquisa sempre enquanto superação do método, caso não queiramos reduzir ciência a procedimento, destituída de pensamento crítico-filosófico. O problema, para além do método *per se*, é a imposição de sistemas estanques, com forte armamento avaliatório, que desautorizam, inclusive em âmbito institucional, a postura multitemática do pesquisador e as propostas pluriepistêmicas de pesquisa, em diálogo essencialmente transdisciplinar, como, na verdade, faziam os antigos gregos e romanos e toda a Idade Média, em mais de vinte séculos de História. Afinal, Empédocles (século V a.C.) era físico, matemático, filósofo ou poeta[9]? Aristóxeno (século IV a.C.) era filósofo, músico, historiador ou pedagogo? Da Vinci (1452-1519) era filósofo, engenheiro, anatomista, arquiteto ou pintor? Em qual departamento Da Vinci poderia ser contratado: Artes visuais, Medicina, Engenharia ou em nenhum porque ele não publicava *papers*?

Com a lógica obscurecida, os departamentos fragmentados e as linhas de pesquisa estanques reduzem a ciência a repartições de áreas, com critérios atribuídos *a priori* do conhecimento, confundindo-se currículo com disciplina. As consequências dessas sistematizações rígidas, que não admitem o método enquanto possibilidade, trazem resultados nocivos quer à pesquisa quer, também, à educação, uma vez que não se separam pesquisa, ensino e extensão. Foi tarefa, portanto, do debate fazer um alerta contra a postura reducionista e narcisista nas atividades científicas, na medida em que se transformam ciência e educação em indústrias do conhecimento, retirando do pesquisador e do professor a autonomia de pensamento e a liberdade, inclusive, dentro de sua própria linha de pesquisa. Ainda se aconselham professores a não fazer nada além do que propõe a sua linha de pesquisa. Fora dela, a produção é mal vista.

Com todas essas discussões, transcritas neste documento, percebeu-se, assim, a necessidade de um quarto encontro para discutir questões específicas sobre pesquisa e artes, com todas as áreas artísticas em reunião. Encerrado o ciclo dos três primeiros encontros, foi realizado, no dia 06 de novembro de 2018, no Auditório Nicolau Sevcenko do Departamento de História da FFLCH, o seminário "A Pesquisa

9 Reduzem-se as funções para evitar uma listagem.

em Artes: uma discussão conceitual". Esse evento foi gravado e disposto na Plataforma *Youtube*[10]. Do mesmo modo, foram feitas a transcrição e a organização do texto do evento em dossiê específico, já publicado pela Revista da Tulha[11].

Em suma, esses seminários apresentam discussões fulcrais à universidade, que deve se proteger dos ataques contra a autonomia e a liberdade, garantindo condições dignas de trabalho aos professores, asseidade universitária, qualidade na formação dos estudantes e promoção de bem-estar. Para isso, é preciso repensar o caminho da universidade, que se encontra direcionada a uma mercadologização estéril, que precariza as ciências, as artes, os esportes, a filosofia, dentre as mais diversas áreas do saber. Assim como agia o público desprevenido de Platão, até que ponto ainda não há desdém ou censura ao conhecimento? Quão divergentes são as vias contrárias ao pensamento ou à inteligência?

Em suma, sob desejo de liberdade e autonomia de pesquisa, os três encontros transcritos e organizados neste dossiê procuraram levantar questões fundamentais relacionadas às áreas do conhecimento e às avaliações. É urgente, pois, repensar o critério único de avaliação que desconsidera a diversidade do pensamento. Afinal, o resultado de uma pesquisa não precisa ser veiculado somente por *papers*, mas por outros caminhos de expressão, incluindo as próprias obras de arte, que exigem, igualmente, pesquisa. Não se trata de criticar a pesquisa que necessita da produção de artigos, mas de questionar a desvalorização ou exclusão de outras formas de realização científica, incluindo ensaios, livros, recitais, gravações etc. Como explica o Prof. Dr. Rubens Ricciardi, em uma de suas falas neste dossiê, a universidade é, atualmente, o lugar ideal para viabilizar a arte, enquanto instituição contemporânea que substitui o que foi a Igreja e a Nobreza, em relação às atividades artísticas do passado. Afinal, fora da universidade, o que predomina é a *kulturindustrie* (indústria da cultura). Enquanto resistência, a universidade não pode sucumbir aos *shows* que não tenham compromisso filosófico, artístico, científico, ético. Ela deve ser o espaço, por excelência, da arte.

---

10 Página de acesso ao Seminário: <https://www.youtube.com/watch?v=4UyaFi-UnlU&t=19028s>.

11 O dossiê pode ser encontrado em: VEIGA, P. E. de B.; ROLNIK, D. A pesquisa em artes: uma discussão conceitual. Revista da Tulha, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 247-305, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-7117.rt.2020.179973. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/179973>. Acesso em: 29 jun. 2021.

Da mesma forma, os encargos burocráticos não podem tomar o tempo do professor-pesquisador-artista, que mal se concentra na própria pesquisa, porque está ocupado com atividades impostas que não deveriam ser suas.

Frisa-se, mais uma vez, a importância do *Manifesto de Leiden* que se coloca contra os critérios redutivos de métrica e os *rankings* internacionais, em geral, preocupados com outras questões que não sejam acadêmicas. Por conseguinte, as pesquisas nas artes são reduzidas, desincentivadas ou esquecidas, em função de preconceitos que impedem novas configurações de pesquisa, sob tratamento diferenciado e inventivo. Afinal, se o conhecimento é variado e, ao mesmo tempo, não fragmentado, por que a produção de pesquisa deve se pautar por modelos reduzidos e estanques, que privilegiam uma área em detrimento de outra? Nesse sentido, devemos defender, sempre, a liberdade, o engenho e a invenção. Por fim, a maior missão desses encontros é transformar as palavras em realizações, fazendo a universidade efetivamente mais resistente contra os ataques às ciências, às artes, aos esportes e à filosofia, a favor da liberdade e da autonomia.

Paulo Eduardo de Barros Veiga[12]

12 Professor colaborador e pós-doutorando do Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Sob apoio da FAPESP, é pesquisador junto ao Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance (NAP-CIPEM). Processo nº 2018/01418-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

I Seminário (Re)discussão sobre as grandes áreas do conhecimento

IEA-USP

13 de abril de 2018

Link de acesso ao evento:
https://www.youtube.com/watch?v=m5IzU0eM1A0&t=7035s

Local: Sala Alfredo Bosi – Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo

Coordenação: Rubens Russomanno Ricciardi (DM-FFCLRP-USP)

Participação dos Professores da USP

Ana Cristina Zimmermann (EEFE)
André Luis Giovanini Micheletti (FFCLRP)
Diego Antonio Falceta Gonçalves (EACH)
Fritz Cavalcante Huguenin (FFCLRP)
Ignacio Maria Poveda Velasco (FD)
Luís Antonio Eugenio Afonso Montanha (ECA)
Oscar João Abdounur (IME)
Paulo Eduardo de Barros Veiga (FFCLRP, pós-doutorando)
Ricardo Figueiredo Bologna (ECA)
Tito José Bonagamba (IFSC)

Convidados externos

Adelaide Faljoni-Alario (UFABC, CAPES)
Alexandre da Silva Costa (UFF)
Icléia Thiesen (UNIRIO)

Et alii.

Abertura

1) Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Este seminário é uma iniciativa de vários professores da USP, incluindo os convidados presentes, para que possamos levantar debates com liberdade. Não é como nos conselhos departamentais, nas congregações ou nos conselhos técnicos-administrativos, que são, geralmente, atividades da burocracia cotidiana, atreladas, justamente, à administração da Universidade. O IEA foi fundado como um grande instituto de liberdade para pensar novos horizontes para a Universidade. Inclusive, agradeço o apoio do Prof. Paulo Saldiva (FM-USP), que, brilhantemente, dirige esta instituição. Sendo a USP uma universidade de ponta na América Latina, essas discussões podem se desdobrar em boas sugestões quanto ao aspecto construtivo de um trabalho em conjunto nas diversas áreas do conhecimento.

Em síntese, este encontro não tem um formato rígido, senão é constituído por algumas fases iniciais, em que possamos trocar ideias com liberdade, como um primeiro encontro. Quem sabe, possamos prosperar a um projeto mais efetivo, ao levantar um documento que seja uma primeira reunião, a fim de pensar o que pode ser aperfeiçoado na Universidade. Haverá falas iniciais antes de a palavra ser aberta a todos os presentes.

Antes de apresentar os convidados do Rio de Janeiro que vieram colaborar conosco, passo a palavra ao Prof. Ignacio Poveda, que é secretário-geral desta Universidade e professor titular da Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Ainda fazendo parte da Congregação, construiu, em Ribeirão Preto, uma Faculdade brilhante, a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, onde há, inclusive, um auditório que muito serve à música, em benefício da integração entre as áreas, no caso, o Direito e a Música. Mais uma vez, obrigado pelo apoio do professor Poveda, sempre muito próximo das artes.

2) Prof. Dr. Ignacio Maria Poveda Velasco (FD, SG)

Em primeiro lugar, eu gostaria de dar as boas-vindas a todos que aqui estão e aos que nos acompanham também pela transmissão, em nome da Universidade e, por extensão, do Instituto de Estudos Avançados. Também, gostaria de parabenizar por essa iniciativa tanto o IEA, quanto o Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance (NAP-CIPEM), do qual o Prof. Rubens Ricciardi é coordenador, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Música.

A área do Direito é muito consolidada, muito antiga. Antes mesmo de haver Universidades — *universitas studiorum* — já havia Escola de Direito, desde a Roma antiga, passando por Beirute. Por exemplo, destaco os juristas da "Escola de Berito", como se chamava na época, que foram responsáveis pela compilação de todo o direito romano, e o *Corpus Iuris Ciuilis*, no século VI, que preservou a tradição do direito romano para a posteridade e a modernidade. Mas, por ser uma área muito fechada e muito definida, ela é também uma área, muitas vezes, avessa à realidade multifacetária, que é a realidade do mundo em que nós vivemos.

Há alguns anos, quando eu era um jovem professor da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, o Diretor, na época, falou: "Ignacio, eu queria contar com você para presidir a Comissão de Informática da Faculdade de Direito". Eu não tinha noção do assunto; era a época do 286, 386, impressora matricial etc. Eu comento isso porque, enquanto Presidente da Comissão de Informática da Faculdade de Direito, foi a primeira vez que eu vim ao *campus* para participar de uma reunião em que havia um físico, um arquiteto, um médico, um psicólogo. Esse contato com as diferentes áreas do conhecimento — desde aquela época — tem sido um motivo de reflexão e de interesse, porque nós temos que pensar que a realidade do conhecimento é uma só — vamos chamar assim, a verdade, não no sentido metafísico. A realidade é o que é; porém, ela é multifacetada. Por essa razão, muitas vezes, seja por motivos didáticos, seja por motivos metodológicos, nós tendemos a fragmentar. A realidade, porém, é uma só. Tomo, como exemplo, a situação em que um médico atende ao seu paciente: ele pode ser especialista em rim,

mas a pessoa é uma só, o doente é um só. Nós sabemos que toda a linha de humanização da medicina, que ganha força, coloca o foco no paciente, na pessoa humana, na pessoa que sofre daquela patologia. Igualmente, penso que, em relação ao conhecimento, o fenômeno seja semelhante. Por força, foca-se em um aspecto da realidade das coisas, mas a realidade das coisas é uma só. Por isso, as interações e o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento são necessários.

A discussão é mais ampla do que uma questão propriamente teórica ou intelectual. A questão da rediscussão das grandes áreas do conhecimento talvez atenda mais à ordem prática. Ou seja, de que modo a definição das grandes áreas partilha o conhecimento ou possibilita a interação? O que mais preocupa é a forma como, a partir de uma definição de áreas de conhecimento, é feita uma avaliação. O debate envolve, portanto, tudo aquilo que decorre da avaliação, inclusive as contratações de docentes nas diferentes áreas. Por isso, a iniciativa do Prof. Rubens Ricciardi e do Prof. Paulo Saldiva é muito bem-vinda.

3) Profa. Dra. Icléia Thiesen (UNIRIO)[13]

Parece que aqui se inicia uma pesquisa. Afinal, estamos em busca de problemas, tal qual a etapa inicial de um projeto de pesquisa. Eu tenho dupla formação, Biblioteconomia e Museologia. A minha Pós-Graduação foi na área de Ciência da Informação. Além disso, trabalhei com o tema da memória no Departamento de História. Portanto, eu sou passageira das fronteiras, para o bem e para o mal. Então, é desses caminhos percorridos de que eu falo. Eu busquei um fio para me expressar aqui justamente porque eu não tenho domínio sobre vários temas que foram levantados ao longo da formação desse grupo e até mesmo sobre a própria questão das humanidades hoje. Este é um tema que está na ordem do dia, em função de uma proposta já registrada no Senado, nesta semana, que trata da extinção de cursos de Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Artes e Artes Cênicas das Universidades Públicas, restringindo as áreas às Universidades privadas. A proposta é

13 A Profa. Dra. Icléia Thiesen, expandindo a sua fala, adequou-a em formato de artigo, publicado à parte, neste mesmo volume, pela Revista da Tulha. A quem desejar, todas as referências mencionadas encontram-se nessa publicação.

essa, presencialmente ou a distância, de modo que se ascende o alerta laranja ou vermelho. Logo, este seminário é extremamente relevante.

Eu me detive na questão de levantar caminhos que possam nos mostrar o processo histórico que vem definindo o lugar de cada campo do conhecimento, numa estrutura e hierarquização atual, não apenas no Brasil, mas em diversos outros países. Uma pergunta inicial: o que se passou desde que as áreas foram ganhando as atuais denominações? Certamente o conhecimento produzido ao longo do tempo transformou esses conceitos, assim como as práticas. Mas precisamos conhecer a Ciência na História mais do que a História das Ciências. No início desses trabalhos, quando o grupo foi se constituindo, a minha ideia foi pensar na tabela de áreas de conhecimento, pois não podemos ignorá-la. Refiro-me à tabela de áreas usadas tanto pelo CNPq como pela CAPES, que são os dois órgãos que se encarregam, em âmbito federal, dos pesquisadores e dos programas de Pós-Graduação, respectivamente.

Essa classificação das áreas é também usada na definição dos Comitês de Assessoramento do CNPQ e são também formadoras e agregadoras de áreas junto ao CNPq. Cito uma colega que participou de uma comissão de estudos realizada no CNPq em 2005, que visava à reestruturação das áreas de conhecimento. A Profa. Rosali Fernandes chegou a publicar um artigo sobre a Ciência da Informação dentro dessa reestruturação. De uma forma geral, ela diz que essa tabela é usada para fins de avaliação e gestão em níveis hierárquicos de agregação. A primeira versão dessa classificação data de 76; a segunda versão, de 82; e a versão de 84 está em vigor até hoje, tanto no CNPq, como na CAPES. Nas últimas décadas, foram várias as iniciativas de atualização ou mudança nessa tabela, mas, até o momento, permanece em vigor a de 84.

Essas questões foram tratadas em 2005, como eu disse. Houve, nessa comissão, a presença do Vice-Presidente do CNPq de então, um representante da CAPES, outro da FINEP e mais dezessete representantes de áreas. Os trabalhos tiveram a duração de cerca de nove meses. Também, foram consultados programas de Pós-Graduação e as associações científicas. O objetivo era menos filosófico e bem mais técnico, voltado, sobretudo, para classificação de projetos, de grupos de pesquisa, bolsistas. Como toda classificação tem um propósito, essa também tinha. De fato, não era uma comissão voltada para questões filosóficas prioritariamente. Houve muita discussão sobre

interdisciplinaridade, trans, multi, pluridisciplinaridade e, sobretudo, a necessidade, que foi levantada por vários desses representantes, de considerar a História dos campos científicos integrantes dessas áreas. A tabela que veio depois foi muito pouco alterada. Esses trabalhos foram finalizados com relatório. Eu acho que essa recontextualização pode nos permitir entender o que está em jogo, em todas as iniciativas, nas reações e nos conflitos que são gerados no interior dessas áreas. Não podemos nos esquecer de que se trata de uma batalha. O próprio Michel Foucault sempre diz que o conhecimento é fruto de uma batalha.

Dada essa relevância do tema, é vital entender a estruturação e a hierarquização dessas áreas, porque elas definem critérios, critérios de avaliação da ciência e, mais recentemente, além da tecnologia, a chamada inovação, que também é uma inovação na denominação. São definidores, também, de recursos ao desenvolvimento de pesquisa dos países e constituem elementos de políticas científicas explícitas ou implícitas. Assim, é preciso que sejam compreendidas e problematizadas. Não há dúvida de que a classificação é vital em toda e qualquer ciência.

Há um outro aspecto interessante de ser discutido: a questão da articulação entre ensino e pesquisa, pesquisa e disciplina, isto é, estudar comunidades disciplinares que funcionam como fórum de discussão e avaliação mútua de resultados. Pressupõe-se, também, compreender o conjunto de regras, comportamentos, linguagens e sociabilidades. Como dizem as pesquisadoras francesas, que eu cito a seguir, cada disciplina tem seu *éthos* próprio, que marca a identidade de seus membros, sobretudo, na recusa da sedução de questões que excedem os limites da disciplina e ameaçam abri-la a intrusos. Trata-se de Isabelle Stengers e Bassualdi Vassan, que tem um livro intitulado "100 palavras para começar a pensar a ciência". Elas dizem que essas disciplinas engendram, às vezes, uma ortodoxia, tendo como consequências fechamentos ou prisões disciplinares, o que explica, segundo elas, um apelo mundial à pluridisciplinaridade.

No Brasil, há um crescimento expressivo de cursos que integram a área interdisciplinar na CAPES, anteriormente denominada multidisciplinar. Por conseguinte, o fenômeno reflete não apenas um crescimento de cursos, o que seria explicado pela própria dinâmica da produção científica, que cresce exponencialmente, mas também uma complexa mudança identitária nas áreas do conhecimento, com o surgimento de

novos problemas, por exemplo. Daí se diz que todas as áreas têm seus documentos de área. Na verdade, somos nós representados nessas instituições, que promovem atualizações periódicas em fóruns dos respectivos campos. Portanto, estamos representados nestes fóruns e precisamos atentar para essas práticas que fazem parte do fazer da ciência.

A proposta de uma epistemologia crítica, quando o conhecimento se pergunta sobre si mesmo, passa pelo estudo da institucionalização das diversas ciências e suas estruturas enquanto campos hegemônicos disputados em busca de reconhecimento, prestígio e recompensas. A avaliação da ciência desde o pós-guerra define critérios de cientificidade e, salvo engano, são incorporados e reproduzidos em diversos países, inclusive no Brasil, muitas vezes de forma acrítica, mas nem sempre, evidentemente. Desde a década de 60, usa-se uma série de conceitos ou noções para designar fenômenos que regem a ciência. Em *Little Science, Big Science*, Derek de Solla Price, livro publicado originalmente em 63, menciona o conhecido efeito Mateus na ciência, estabelecido por Merton, a partir da parábola dos dez talentos, no evangelho de Mateus: "porque a quem tem lhe será dado e terá abundância, mas ao que não tem, até o pouco que tem lhe será retirado". Fácil de ser identificado, o efeito Mateus na ciência constitui um desafio às políticas científicas engessadas e enviesadas na sua ortodoxia, pois que podem levar a distorções. Acrescente-se a esse ingrediente a transposição de característica da chamada *Big Science* para avaliação de pesquisadores, grupos de pesquisa, laboratórios, bolsas, prêmios etc.

Tais paradigmas determinam critérios de cientificidade, sistemas de recompensas, distinção etc. Tudo isso está na História e gera áreas hegemônicas e políticas científicas com resultados passíveis de contestação. Será que a régua que avalia a produção da ciência feita deixa de fora a ciência sendo feita (no sentido de Bruno Latour)? O modo de produção do campo das humanidades pode ser identificado totalmente com o fazer de outros campos da ciência sem prejuízo do primeiro? Há ainda normas estabelecidas em determinada área que são impostas e se estendem a outras; é o caso, por exemplo, dos Comitês de Ética em Pesquisa, criados em instituições que realizam pesquisas com seres humanos. Das ciências médicas para as ciências humanas e sociais, a compreensão do que seja a proteção dos sujeitos da pesquisa têm causado inúmeros impactos nas pesquisas qualitativas.

Longe de preservarem o sujeito da pesquisa, que poderia ser objeto de estigmatização, como ocorre de fato nas pesquisas médicas, tais normas redefinem estratégias metodológicas usadas nas ciências humanas e sociais, mas não apenas. A obrigatoriedade de preservar o anonimato na realização de entrevistas, tanto de história oral quanto outras modalidades, impede os estudos que abordam questões como identidade e memória. Nesse momento, falo de dentro do meu campo: nossos entrevistados falam em primeira pessoa e querem dizer os seus nomes; logo, os prejuízos são imensos.

A chamada *scientometrics*, mais tarde denominada bibliometria e mais recentemente métricas, mede a produção científica a partir de indicadores e critérios quantitativos. Porém, embora importantes na identificação de frentes de pesquisa, tendências e outros fenômenos que somente os grandes números podem manejar, o que fica de fora do sistema? Qual o lugar da diferença no sistema de avaliação da ciência? Há que se atentar tanto para a diferença como resistência quanto para a diferença que sofre resistência do sistema. Critérios puramente qualitativos respondem pela qualidade da produção científica ou podem gerar o chamado produtivismo; ou tornam os dois fenômenos, a produtividade e o produtivismo, indiscerníveis. Efetivamente, o que dizem os números quando apontam os mais produtivos, as revistas mais qualificadas, os autores mais citados? O estímulo ao publicar ou perecer gera artigos que, muitas vezes, não se dedicam a entender, a partir de uma análise qualitativa, porque há os mais produtivos, as mais qualificadas revistas, os autores mais citados?

Dentro do contexto dessa distorção que, muitas vezes, ocorre, há, hoje, o *Ranking de Xangai*. Esse *ranking* mundial de avaliação das Universidades produz, muitas vezes, a chamada Síndrome de Xangai. Publica-se mais do mesmo, em muitos casos. Eu me refiro, também, a algumas linhas do *Manifesto de Leiden* sobre métricas da pesquisa. São cinco autores de diferentes países que dizem o seguinte: cada vez mais se utilizam dados para gerenciar a pesquisa; as avaliações da pesquisa, que já foram individualizadas, solicitadas e realizadas por pares, atualmente são rotineiras e baseadas em métricas; a questão é que, agora, a avaliação é majoritariamente dependente de dados, em vez de juízo de valor. Por conseguinte, as métricas proliferaram, em geral bem intencionadas, nem sempre bem informadas e frequentemente mal aplicadas. Corremos o risco de prejudicar o sistema da ciência com as próprias ferramentas projetadas para melhorá-lo, uma vez

que a avaliação é cada vez mais realizada por instituições sem o devido conhecimento sobre as boas práticas e sobre a interpretação adequada de indicadores. Os autores elencaram diversos outros indicadores que surgiram ao longo do tempo, no *Manifesto de Leiden*, e assinaram como cientometristas — vejam que é uma especialidade, eles são os que lidam com as métricas. Como cientistas sociais e gestores de pesquisa, temos observado com crescente apreensão a má aplicação generalizada de indicadores na avaliação do desempenho científico. Os exemplos a seguir são apenas alguns de inúmeros casos.

Em todo o mundo, as Universidades tornaram-se obcecadas com a sua posição nos *rankings* mundiais, a exemplo do *Ranking de Xangai* e da lista do *Times Higher Education*, apesar de essas listas serem baseadas no ponto de vista deles, em dados imprecisos e indicadores arbitrários. Os autores indicam, mais adiante, dez princípios para melhorar as práticas de avaliação da pesquisa.

Voltando à nossa realidade, como as Universidades têm lidado com esses fenômenos no Brasil? Todas essas questões estão mais claramente visíveis nas ciências que integram a outrora denominada *Big Science*. O que dizer das chamadas humanidades? Práticas de pesquisa específicas são, de certa forma, ignoradas no sistema de avaliação da ciência. Historiadores do mundo inteiro se ressentiram desses critérios que priorizam a publicação de artigos, já que suas práticas são e eram voltadas para a produção de livros, capítulos de livros, traduções com resultados mais consolidados. Hoje, o quadro já está mudando por força da absorção de critérios internacionais pela ciência brasileira. O que isso traz como consequências, afinal de contas, publicar ou perecer? Revistas novas ou relativamente novas, muitas das quais ainda sem avaliação do sistema *Qualis* da CAPES ou com avaliação baixa, acabam padecendo da doença de "um, dois, três". Ou seja, morrem no nascedouro, além da questão do conteúdo e da qualidade científica, seja porque não tiveram apoio institucional, seja porque não são procuradas por pesquisadores e alunos da Pós, que priorizarão as revistas que têm melhor posição no *ranking*. Inclusive, aprenderam com seus mestres. Quanto esforço se perde nesses caminhos? Quantos talentos perdidos são conhecidos?

A internacionalização da pesquisa é um outro item, critério hoje com peso para definir qualidade. Isso pode perder de vista prioridades locais que aguardam recursos e oportunidades para produzir novos

conhecimentos? E em relação às artes? Em relação à Filosofia? Como medir produção nesse campo com os mesmos instrumentos utilizados para a ciência de ponta e definidos por ela? Uma tradução de um texto em grego antigo, que leva, às vezes, anos para ser realizada, pode competir com artigos publicados em periódicos por pesquisadores dessas outras áreas do conhecimento, sobretudo as mais consolidadas? O que isso gera, inclusive, em termos de financiamento de pesquisa? E as oportunidades que se perdem de forma irreversível? A priorização de temas de pesquisa obedece a uma política científica, muitas vezes, pouco conhecida dos pesquisadores: as políticas implícitas. Alguns campos do conhecimento são desvalorizados em detrimento de outras disciplinas, áreas que fazem parcerias com a indústria, por exemplo, e que geram lucros.

Esse seminário constitui uma oportunidade para indicar a necessidade de mudança de mentalidade no campo da pesquisa científica, tecnológica e inovadora, talvez uma espécie de virada conceitual e hermenêutica. Essa virada seria um novo ponto de partida para rediscutir o que, de fato, seria uma ciência comprometida com a sociedade, sem imitar tendências de países que já resolveram boa parte de suas mazelas sociais ou que têm suas próprias prioridades, senão focalizar as lentes investigativas em patamares condizentes com a realidade nacional de cada país, considerando a identidade e a cultura, *vis-à-vis* a sua trajetória histórica, não como propostas engessadas ou essencialistas, mas como uma plataforma que faça avançar a construção de saberes na sua singularidade. Seria uma espécie de mudança de paradigma na concepção da estrutura da ciência, tal como é concebida hoje. Talvez ainda seja necessário discutir concepções de tempo bem diversas, não aquela linear e homogênea, newtoniana, típica da retórica do Estado, que promove sua própria hegemonia, mas uma outra que considere o tempo da experiência, o tempo vivido, a intuição, a memória, a arte, a vida, enfim.

4) Prof. Dr. Alexandre da Silva Costa (UFF)

Por uma série de circunstâncias do pensamento contemporâneo, eu fui sentindo historicamente, durante o meu percurso acadêmico de formação, História e Filosofia, uma necessidade de me dedicar aos textos

antigos, ao legado filosófico, poético, artístico de uma determinada tradição, na medida de poder avaliá-la e reconhecê-la também como impacto no nosso presente, digamos assim, nas espécies de confecção de uma presença que é trans-histórica. Portanto, ela exige necessariamente um diálogo com a História e a sua contínua construção e reconstrução.

Foi, de fato, uma coincidência feliz a presença da Profa. Icléia, que trabalha também com o conceito de memória. É importante lembrar, em se tratando dessa conexão, que os poemas de fundação da tradição ocidental — que é a Ilíada e, da mesma forma, a Odisseia —, assim como toda a épica grega, são obras das musas, divindades da memória. Logo, toda a cultura, que vem de "cultivo", inclusive, é um culto da memória. Investir, portanto, na memória, na sua construção, é resistir contra o esvaziamento, contra o esquecimento, contra o recalque, ou seja, aquilo que, sem, perde-se qualquer tipo de referência.

Concordo com a Profa. Icléia, que, dadas a dimensão e a magnitude do problema que o encontro evoca, este é um passo inicial — a princípio, talvez uma troca de ideias — que nos permita chegar a um consenso ou mais do que um consenso, a uma atitude conjunta.

Quando nós pensamos a Universidade, falamos, necessariamente, de política pública, o que não quer dizer que nós não possamos nem devamos instaurar uma reflexão acerca das áreas do saber ou campos do saber, acerca da nomenclatura terminológica das ciências por via epistemológica. Mas o que significa Epistemologia? Desenraizamento? Acircunstancialização? Infelizmente, temos sido muito afetados por essa acircunstancialização, por essa falta de enraizamento, que, por sua vez, é um sintoma de uma determinada cultura da objetividade, que marca a academia literalmente moderna, a partir do momento em que a objetividade foi, inclusive, inoculada por parte das ciências por interesse de quantificação de produção industrial.

A criação do conhecimento viria justamente do grego *poíesis*, a capacidade inventiva, engenhosa (aliás, daí vem o nome engenharia) do humano, e não a sua produtividade. Refiro-me a esse sintoma da produtividade e não da criatividade, que é um dos elementos engenhosos comuns à diversidade das ciências. Logo, o sentido próprio de Universidade é que, portanto, na sua origem, não disfarça a sua pretensão universal, ou seja, por isso *universitas* vem justamente da experiência, que diz universo e que, por sua vez, o universo diz

a unidade do diverso. Uma das unidades dessa diversidade toda — qual diversidade? Do humano — é aquele que cria ciência e cria diversamente modos distintos do conhecimento da ciência.

Portanto, o que nos une como Universidade seria justamente a produção de conhecimento na medida em que a ciência é um distintivo de um *éthos*: o que há de fenômeno comum no humano. Há vários fenômenos comuns no humano, a despeito das várias e diversas formas da humanidade. Assim, um desses pontos comuns é justamente o conhecimento, a ciência. Logo, o termo *éthos*, em grego, curiosamente remete-nos à ideia original, bastante simples, de lugar. Ou seja, toda a origem da reflexão acerca do *éthos* é uma pergunta sobre o lugar do humano na natureza no qual está inserido e, portanto, sobre aquilo que poderia ser não apenas o seu característico; daí a extensão do *éthos* para questão do caráter. Qual caráter do lugar humano que o distingue de outras formas naturais de vida? Ou quais os caracteres desse lugar que faz o lugar do humano ser tão diverso, mas, ainda assim, ser especificamente esse humano e não outro domínio, não outro *éthos*?

Nós partilhamos — eu acho que isso incide fortemente na intuição que leva a nomear a Universidade como Universidade — de um lugar comum na experiência humana que é ter o conhecimento, ter o saber (ou o nome que nós preferirmos), não somente como um elo comum da humanidade, como um traço, uma característica do humano, mas o inevitável. Ou seja, seria ingênuo querer declarar guerra ao conhecimento na medida em que ele nos é inevitável. A reflexão sobre o *éthos*, na sua origem, contempla, portanto, aquilo que é inegociável, que não está na ordem do meu querer, do meu gostar, do ser mais ou menos como sou. É uma tarefa e uma reflexão de origem filosófica, que quer reconhecer que lugar é esse.

Assim, na medida em que esse lugar é reconhecido, favorece-se aquilo que potencializa esse conjunto de caracteres ou de experiências, que são necessariamente humanas. É nesse sentido muito inusitado — "necessariamente humanas" — que as ciências humanas sejam uma subdivisão no mundo das ciências, porque isso me dá a entender que as demais não são humanas, logo, elas estão fora do *éthos*. Elas são desumanizadas? Elas são desumanizantes?

Há relação com a "cultura da objetividade", que talvez parece ter imposto, aí sim a um determinado segmento científico, uma

desumanização, como se não fossem humanos produzindo esse saber. Há toda uma doutrinação, uma inclinação muito ingênua de que há um conhecimento em si, uma realidade em si, e que aquele que produz conhecimento não tem nenhuma mão no conhecimento produzido, afinal ele é neutro, objetivo. Isso não se sustenta, nem querendo muito, como reflexão teórica a respeito das ciências do conhecimento. O conhecimento humano e humanizado é totalmente tingido das nossas impressões digitais (a que farsa, portanto, obedecemos). Ainda insistimos numa objetivação de um certo dito conhecimento objetivo científico, ou que tenta associar ciência a essa objetividade.

Tendo cedido historicamente demais a isso, a Universidade trai o seu sentido basal, que é reconhecer a diversidade de conhecimento de cada área, reconhecer que são *éthos* específicos de criação de saber. Mas sem isso, há desunião. Universidade, ou seja, universo, também é união. A cultura da objetividade nos desuniu profundamente, no sentido em que há pouco diálogo: fala-se muito em interdisciplinaridade e realiza-se muito pouco. O que se vê como política pública e como política acadêmica formal, apesar dos louváveis gestos em contrário, é uma política de segmentação desses saberes e que, portanto, somente ratifica o afastamento ou mesmo o impedimento da possibilidade de diálogo. Por isso, é bem interessante ter uma oportunidade como essa, de estarmos falando, no melhor sentido, de diferenças e até de desigualdade das experiências com relação aos campos vários do saber, mas que redundou numa segmentação dessas partes e em políticas universitárias que hierarquizam esses campos naquilo que é linguagem predominante do nosso momento histórico, pelo menos a partir do século XVII, XVIII, que é justamente o que eu chamei de sintoma, a produção.

A produção tem a ver com a capacidade de produzir bens de consumo. Por isso, é necessário, é urgente que a Universidade reconheça o quanto ela é e vem sendo subserviente. Ela não tem ou tem muito pouca autonomia com relação, embora seja um universo, a um universo que "está lá fora, mas está em cheio aqui dentro". Nessas políticas de investimento acadêmico, são mais bem contemplados — e por isso vão ganhar maior *status* científico — aqueles que atendem à produção de necessidades de bens de consumo. É claro que, na sua experiência como cientista, talvez isso não interfira. Mas um cientista é financiado pela CAPES porque sua pesquisa pode resultar em aplicação na ordem dos bens de consumo. Já a reflexão filosófica, pelo contrário,

vai ser amaldiçoada, porque "essa gente" fica falando contra o bom funcionamento da máquina — porque a máquina está completamente interessada no êxito da produção. Produzir reflexão não apenas tem um outro tempo de dilatação e de sedimentação dos seus saberes, como além de tudo impõe certas dificuldades a essa locomotiva. Quem vai me financiar? Ninguém. Esse é um problema urgente. Eu acho que, em alguma medida ou em larga escala, é isso o sintoma.

Eu percebo que toda ciência é necessariamente humana. A pergunta é: por que justamente as ciências humanas e as suas áreas talvez mais próximas, como as próprias artes a princípio, caíram nesse lugar de pouco investimento, de pouca relevância de reconhecimento nas políticas públicas acadêmicas para a Universidade ou, no caso do Brasil, pelo menos atualmente, mais contra a Universidade do que para a Universidade? Eu acho muito grave nós estarmos aqui e não nos lembrarmos do nosso universo, do universo que nos rodeia e que nos invade, como bem lembrou a Profa. Icléia. Não somente, neste momento, há uma consulta pública do Senado brasileiro para a extinção dos cursos de humanidades nas Universidades Públicas. Isso está em aberto e há um projeto para tal, senão não haveria consultoria pública. O argumento é: "esses cursos são muito baratos e faculdades particulares poderiam assumir isso". Isso é uma farsa, porque faculdade particular quer ganhar dinheiro; é uma empresa e não vai ganhar dinheiro com que não produz bens de consumo.

Há outra grande farsa, que está no texto do projeto: se são cursos baratos, qualquer cidadão poderia pagar para se formar nesse curso (cursos que não prometem emprego, cursos que, a princípio, talvez fora do mundo justamente da ciência, não prometem emprego). Além disso, qualquer cidadão brasileiro é tão abastado para pagar um curso numa Universidade ou numa faculdade particular? Então são questões absolutamente graves, justo num momento em que, além dessa consulta pública, a disciplina de Filosofia foi retirada do Ensino Médio, na última quinta-feira em nível nacional, repetindo a reforma de 1965 após o Golpe militar. O Brasil repete os seus mesmos gestos de forma quase histriônica.

O quanto isso diz do nosso momento, em termos em nível simbólico? O que significa retirar a Filosofia do Ensino Médio nacional, depois de ter voltado apenas há nove anos? Por que ela foi retirada em 65 para voltar há nove anos? Durou nove anos, retiraram de novo. É preciso que

se digira isso nesse plano. Faço parte de um departamento, de uma universidade, portanto de uma política do conhecimento em que nós lutamos muito, aproveitando aquela nova realidade de inclusão da Filosofia nas escolas, para termos cursos especializados em Licenciatura. Passar isso na CAPES foi um sufoco. Agora eu tenho turmas cheias, felizmente, para as quais eu digo: vocês não têm possibilidade de emprego. Eu passo por isso todos os dias: eu vou dar aula num lugar que quem está sentado à minha frente ou é maluco ou é herói, ou não tem o que fazer. Formalizaram que ele não pode ter emprego. Esse poder é o poder de uma força econômica e cultural, o que eu estou chamando de uma sociedade para bens de consumo, que captura completamente a Universidade e mostra sua devastação mais violenta, como esses gestos fazem ver.

Os mais recentes episódios são os mais graves, de maior magnitude, que chegam ao extremo de uma identidade que temos não reconhecido. Justamente por atuarmos em outros campos do saber não tão afetados, sequer a reconhecemos, já que não nos acossa tanto. A questão das notas, de como se faz a qualificação, é, na verdade, quantificação, e não qualificação. Logo, outro paradoxo terrível: toda uma cultura acadêmica é analítica, mas que não faz análise de nada a respeito da sua produção. Ela não reconhece a diversidade da unidade da ciência, que haja protagonismos nesse mundo científico que obriga outros setores de ciência a ser coadjuvante, que é uma das formas mais terríveis de fechar esses lugares: não ter orçamento, não ter financiamento, não ter bolsa, justamente porque não há produção desejada. Por conseguinte, ficamos nessa ilusão de que a minha pesquisa está sendo contemplada pela minha excelência, sim em parte, mas ela é instrumentalizada pelo Estado, ou mais do que pelo Estado, pelo mercado, vamos falar o termo claro.

Não se criticam os cientistas ou quem produza ou crie esse conhecimento. Mas, muitas vezes, o favorecimento que ele recebe tem a ver com uma dimensão que, se não for uma teoria crítica, se não for, talvez, a reflexão filosófica, não forem os sociólogos, historiadores e outros campos análogos, dificilmente ela vai ser feita, dificilmente haverá a criação de uma leitura disso, que é o universo que nos circunda. Para repetir o termo que utilizei, captura-nos mesmo quando nós não reconhecemos ou, eu diria mais radicalmente, tanto mais nos captura quanto mais nós não reconhecemos.

Há toda uma cultura da CAPES, do CNPq, de quantificação, dos currículos, das provas. Para nós, é muito difícil um *paper* valer mais do que um livro. A nossa experiência é completamente outra em relação a isso. Mas há, ao que parece, uma tiranização do padrão de notificação pelas ciências médico-biológicas. Não há nada contra o modo como se produz conhecimento nessas áreas, que, dependentes da observação, do experimento laboratorial, no caso da medicina, da própria urgência, elas são marcadas por um tipo de atualização e velocidade completamente estranho ao que é a lentidão das Artes, da Filosofia, das Letras, por exemplo. Chamar lentidão é justamente o modo como opera um determinado pensamento para esse tipo de criação de conhecimento. Assim, estão conseguindo perverter completamente uma tradição milenar, porque, afinal de contas, o meu orientando e a minha orientanda não querem ficar desempregados. Eles vão criando o cacoete de como funciona para passar no concurso, por consequência, ninguém mais escreve livro, porque se compara com o médico, que escreve *paper* com oito pessoas juntas. Isso é de uma violência! Entenderei que esse aluno e essa aluna que querem ingressar aqui começam a ser servis, porque eles também têm que comer, eles também têm que trabalhar. Descaracteriza-se, por completo, um ofício tanto mais antigo do que tantas outras formas de produção de conhecimento, que nos tiranizam, dada a nossa reflexão. Há uma falta de coesão a partir da diversidade. Por isso, a Universidade, há muito, não é universidade. Desejam-se campos de isolamento, com nenhuma conversa, em que o papo da interdisciplinaridade se torna uma balela, a despeito das louváveis exceções e dos louváveis esforços.

Portanto, ao comentar que ciência é não humana, justamente faço o elogio da humanidade da ciência e, ao mesmo tempo, protesto contra o isolamento das ciências humanas. Não gostaria em ocasiões futuras, como também não hoje, pensar isso em nível meramente epistemológico, ou gostaria de pensar nisso como uma nova categoria epistemológica, não a da objetividade de uma epistemologia, mas a verdadeira epistemologia, que é saber considerar e reconhecer aquilo que interfere na própria criação do conhecimento. Como espero ter tocado em alguns pontos delicados, são muitos esses elementos em que nós não somos autônomos, pelo contrário, nós somos plenamente condicionados por coisas e ordens que nos superam diante de nossa impotência. Justamente porque somos condicionados, é quase um acidente que certas áreas são beneficiadas para além e para aquém das nossas vontades; bem como outras são acidentalmente

segregadas, marginalizadas e conduzidas no momento atual do país. Há, nisso, uma especificidade brasileira, apesar de concordar que a crise seja, talvez, um fenômeno mundial. Por conseguinte, as áreas são levadas à asfixia, que é isso que nós estamos presenciando, a meu ver, muito particularmente no Brasil.

Discussões

5) Prof. Dr. Tito José Bonagamba (IFSC-USP)

Eu tenho vivido a Universidade de São Paulo talvez de uma forma diferente da maioria das pessoas. Eu vejo a Universidade como um ambiente de um universo, em que nós temos a questão da multi e interdisciplinaridade, mas que, às vezes, esse discurso se limita à voz e não à atuação. Nesse sentido, o meu discurso será não de cima para baixo, mas de baixo para cima, olhando o indivíduo ou a Unidade de Ensino e Pesquisa a que ele pertence. O indivíduo da Universidade será plenamente acadêmico ou acadêmico universal quando ele tiver a percepção de que ele terá um desenvolvimento pleno somente se ele conhecer as outras áreas do conhecimento. Ao conhecê-las, obviamente ele reconhece sua competência e seu valor. Por consequência, ao conduzir a redação de projetos de grande porte, certamente ele saberá que, em se tratando, por exemplo, de energia com álcool de segunda geração, precisa-se "bater à porta" da FFLCH para saber como eles conhecem o ciclo do açúcar na História do país. Eu tenho que "bater à porta" da ESALQ para saber como é a questão da produção do açúcar. Tenho que falar com os químicos para saber como eu vou tratar a fibra de celulose, para que ela possa ser transformada em açúcar e, depois, em álcool.

Assim, o indivíduo da Universidade de São Paulo, enquanto ele não tiver esse papel, essa nossa discussão será inútil, porque ela não existe no elemento fundamental da Universidade, que é a mentalidade de construção da Universidade, seja do Rio de Janeiro, seja de São Paulo ou mesmo de Bolonha, onde for. Logo, nós temos que trabalhar na formação dos nossos alunos e também na rediscussão, como neste momento, a fim de que o agente da Universidade de São Paulo, o professor e o aluno possam entender melhor o ambiente em que ele habita. Não se pode ser um acadêmico e não entender o valor de

todas as Unidades. Embora eu seja físico, eu diria, hoje, que as pessoas com quem eu mais troco mensagens são pessoas da Música, são pessoas da Faculdade de Economia e Administração e da Escola de Educação Física. Eu me sinto como um personagem de valor dentro da Universidade de São Paulo porque eu procuro conhecer e, nesse ato, eu reconheço as demandas de um Departamento de Música.

Enquanto o Prof. Ignacio e eu estávamos na Pós-Graduação, rediscutíamos os programas de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. Eu escolhi, corajosamente, rever os programas de avaliação, os critérios de avaliação da FFLCH. Foi uma experiência fantástica, porque, ao passar por esse momento, eu entendo o que é a produção científica, quais são os módulos de produção que esses setores têm. Então, no momento em que se fala de Universidade, interdisciplinaridade e multi, significa que nós todos temos que ser assim, e não ter o discurso de que a Universidade tem que ser assim.

Além disso, saindo do ambiente da pessoa Universidade, de que nós temos que trabalhar para ter a transformação, não interessa a classificação. Essa reclassificação se torna desnecessária porque o conceito da classificação está na pessoa e no valor que ela dá a cada tipo de pesquisa que tem, se é escrevendo livro, se é escrevendo artigos, se é regendo, escrevendo uma música por uma partitura etc. Tudo isso tem valor; aliás, todos os setores escrevem livros. Eu sou físico, eu já escrevi um livro. Quando me perguntam se eu gosto mais daquela revista fantástica em que todo mundo me citou ou o livro, eu tenho mais orgulho do meu livro. Então, nós temos coincidências, ou seja, a nossa batalha, na hora em que nós nos conhecemos, será única, que é o conhecimento por si só.

Saindo do indivíduo, vou para as Unidades. O que se diz quando se pensam multi e interdisciplinaridade dentro de uma Universidade? Seria um Instituto de Química ter dentro dele pessoas que entendem de física, que entendem da economia, de certos setores produtivos e assim por diante. Quando fazemos esse discurso e visitamos cada Unidade, vemos que a maioria delas não contrata pessoas de outras áreas de conhecimento. A FFLCH tem um, talvez dois físicos, a Química não contrata físicos, a Engenharia não reconhece. Então, nós vivemos essa questão, ou seja, o de baixo para cima não existe. Eu entendo que, enquanto nós não trabalharmos como indivíduos ou como indivíduos que pertencem a Unidades de Ensino e Pesquisa, nesse princípio, a discussão

de cima para baixo não acontecerá, porque ela não vai encontrar uma ponte de conexão. Ou nós nos reconheçamos ou permaneceremos na situação que antecede essa discussão que nós tivemos.

É fundamental, por exemplo, que as Unidades de Ensino e Pesquisa da Universidade tenham, em seus corpos docentes, uma mescla de pessoas com competências distintas. Eu dou exemplo da minha Unidade, o Instituto de Física de São Carlos, que, dentro do seu quadro docente, 25% não são físicos. São eles que fazem com que possamos fazer um pouco de diferença na área da Medicina, Microbiologia, Química medicinal, e assim por diante. Dentro dos nossos colóquios, dentro das nossas discussões fundamentais, todas as áreas de conhecimento são fundamentais.

A Universidade de São Paulo pede para que cada departamento escreva seu projeto acadêmico. Isso é fundamental porque, ao escrever um projeto acadêmico, associa-se a um tipo de produtividade esperada, que seu docente tenha. Nós estaríamos resgatando o valor de cada área de pesquisa que existe na Universidade de São Paulo. Isso acontece na CAPES e em alguns setores também. Quando nós olhamos as áreas mais negligenciadas, às vezes são elas que não apresentaram as suas próprias características para a autoavaliação. Alguns setores são organizados: a Física é organizada, ela sabe o que ela cobra e respondemos daquele modo. Mas a arquitetura talvez precise dessa reflexão, que tem problema na CAPES.

6) Prof. Dr. Diego Antonio Falceta Gonçalves (EACH-USP)

Gostaria de comentar um pouquinho sobre a minha experiência na infância, adolescência, chegando à Universidade: foi uma grande decepção a chegada à Universidade, na verdade. A necessidade de escolher a área que eu seguiria em minha carreira profissional e o exame FUVEST em 97 geraram-me um problema existencial grande, que era decidir entre História, Física, Medicina, Biologia e Geografia: eram todas essas áreas que eu amava. Eu tinha vontade de trabalhar com tudo isso: descobrir e criar conhecimento era o objetivo; eu não tinha objetivo de trabalhar numa determinada área. Na infância, eu fui seduzido pela astronomia, uma questão familiar. Fui levado para dentro

da ciência, observava o céu, aquele romantismo todo; e isso me trouxe para a criação do conhecimento. Eu gostaria de ter trabalhado com todos os conhecimentos, mas me foi colocado um cabresto no momento em que eu me inscrevi no vestibular.

Quando eu entro no Instituto de Física daqui de São Paulo, essas paredes são mais sólidas do que eu imaginava: o trânsito entre os institutos era praticamente nulo por uma questão burocrática, em que os créditos de disciplinas não eram válidos. Eu não poderia, portanto, nem transitar como estudante entre os diferentes institutos, porque aquilo me atrapalharia na graduação. Eu fui obrigado, logo, a viver isolado dentro de um instituto, mesmo querendo transitar pela Universidade. A Universidade não me permitiu isso. Depois, saí do Instituto de Física, fui para a Astronomia para fazer Doutorado. Na Pós-Graduação, já se apresentam as métricas de produção, as necessidades a que o programa de Pós-Graduação tem que atender para manter a nota sete na CAPES, que é o caso do IAG aqui na USP. Eu também não pude transitar entre outros programas de Pós-Graduação, mesmo até fazer uma segunda graduação simultaneamente, porque eu tinha que produzir. Eu tinha que ser um aluno produtivo dentro da Pós-Graduação. Eu percebo, hoje, que isso não foi bom.

Eu tenho exemplos de outras instituições fora do Brasil que funcionam de forma diferente. Eu vejo a realidade dos egressos dessas instituições bem diferente. Embora eles sejam profissionalmente equivalentes, eles são humanamente diferentes, porque eles se apropriaram do conhecimento de forma diferente, sem as barreiras com que a Universidade funciona, como ela está estabelecida, principalmente na Universidade de São Paulo.

Quando o Prof. Rubens traz esse questionamento de rediscutir a organização do conhecimento aqui na Universidade, eu me lembrei de tudo isso. Eu fui seduzido a participar disso não pelo meu conhecimento, porque, no fundo, eu sou especialista numa pequena área, não entendo nada das outras áreas pela minha formação. Mas eu tenho desejo que isso se transforme para o futuro, para uma futura geração.

A Astronomia, talvez ainda mais do que a Filosofia, não tem serventia para o mercado. A Astronomia é parte da Física, mas a Astronomia é considerada de altíssima produtividade, de altíssimo impacto, mas de mercado nulo, absolutamente nulo. Talvez nem tudo

seja controlado pelo mercado, mas talvez pelo próprio coletivo, em que a perversidade da segregação das áreas dentro da Universidade talvez seja criada pela própria Universidade, e não pelo mercado, não pela sociedade, que, no Brasil, é alheia à própria Universidade. Não se sabe o que acontece aqui dentro. A Universidade não faz nenhum esforço de também ocupar seu espaço dentro da sociedade.

Eu tenho prazer de estar em uma área que ela é supra crises sociais, supra crises humanas, incluindo crises financeiras, porque ela é quase que uma intersecção entre a Filosofia Clássica e a Física Contemporânea. Ela é uma área bem interessante, e eu tenho um prazer enorme de estar nela hoje. Mas eu gostaria, também, de visitar outras áreas ainda.

O Prof. Tito acaba de mencionar alguns exemplos de como os institutos funcionam, mas para o desenvolvimento do conhecimento, para a construção de conhecimento, eles são positivos? De um ponto de vista de gestão de pessoas, é importante. Por que eu digo isso? Porque eu estou numa Unidade da Universidade de São Paulo que é a Escola de Artes, Ciências e Humanidades — vejam o nome — sem departamento. De todos os adjetivos que eu poderia utilizar para esse tipo de organização, o mais leve é "uma bagunça", porque, no meio de todo o processo de gestão da Universidade, a avaliação é parte disso, e não se consegue avaliar aquilo que não se conhece. Então, a organização de áreas é importante para a gestão, seja de recursos humanos, seja de recursos financeiros, mas talvez não seja positiva para a própria construção do conhecimento. Logo, precisamos reconstruir a instituição, organizando-a. Afinal, para que o conhecimento está sendo dividido? Para que a organização existe? É para a gestão ou é para a própria construção do conhecimento? Para a construção do conhecimento, eu imagino que o modelo ideal seria nenhum docente ser vinculado a departamento algum. Nós somos docentes da Universidade e nós transitamos entre as áreas de acordo com os interesses naquele instante. Seria o ideal, porque o processo avaliativo torna-se local, pontual no tempo, e não geográfico, de acordo com os muros entre os quais o pesquisador se insere. Esse seria um modelo interessante. Eu não sei, mas é uma provocação para a discussão se seria possível separar essa discussão entre o objetivo gestão e o objetivo produção do conhecimento.

7) Prof. Dr. Alexandre da Silva Costa (UFF)

Eu concordo inteiramente com vocês. Nesse momento, estou fazendo uma autocrítica: eu tive o cuidado em dizer: "olha, são provocações no bom sentido"; em nenhum momento falei justamente em defesa tanto da unidade quanto da diversidade. São dois momentos diferentes e que, portanto, a especialização tem o seu lugar. Nosso trabalho é a especialização, o meu também. Qual o elemento comum, qual o elemento da diferença? Não deixar ceder aquilo que tem sido uma política desigual em termos de recursos e que o mercado não invada tudo ainda. A maior prova disso é justamente o curso de Filosofia ainda. Eu não disse, em nenhum momento, que o mercado domina completamente. A nossa resistência é que isso ainda exista, mas nós temos dados do seu sucateamento efetivo, do seu desaparecimento progressivo. Isso não pode ser, no meu ver, não dito.

Eu fiz vestibular para Astronomia também, sei que ela não tem mercado, aliás é um dos argumentos que eu uso quando não sei de onde essas pessoas ficam falando do modelo dos Estados Unidos como Universidade completamente privada — que não é — porque telescópio nenhuma empresa banca. É uma ilusão o que se propagandeia no Brasil a respeito de uma Universidade de Estado forte e maciço, a Universidade estado-unidense. Sem o Estado Americano forte em determinadas áreas, eles não seriam a potência que são nessas mesmas áreas. Então eu vejo muita simplificação, e eu gostaria de não ter me expressado tão mal a ponto de ser simplificado. Em nenhum momento, eu falei contra a interdisciplinaridade. Estou falando contra não haver ela para além dos nossos esforços louváveis, ou não haver no quilate em que ela deveria existir, o que nos protegeria.

É bom saber do Instituto de Ciências e Artes, como a UFMG fez um movimento também muito parecido, que uniu várias partes que estão divididas em departamentos, virou um grande instituto, confluindo determinadas áreas das Ciências Sociais, Humanas e acho que o Direito entrou também, e outros setores, não sei qual a extensão, mas eu sei que a UFMG fez uma reforma grande nesse sentido. Então, todas essas iniciativas são muito louváveis.

Agora, como fica a relação do particular com o geral, com a diversidade, com a unidade, com aquilo que é comum e com aquilo que

nos fortalece e mantém um sentido próprio de Universidade e que tem um mercado em que é possível manter-se em algum grau? A pergunta é: que grau? Em algum grau, conseguimos resistir; em outro grau, sem nos apercebermos, vamos cedendo. Tentei ter a delicadeza em dizer que, na experiência propriamente científica ou cognitiva, a respeito da criação de conhecimento, eu não tenho nada a dizer nem contra nem a favor. Acho genuíno que seja do *éthos* humano a poesia, a *poíesis* em grego, a invenção, a criação, ou seja, a poesia do conhecimento e da ciência. Se falamos em qualificar, em tornar multidisciplinar — uma palavra que eu prefiro, à interdisciplinar —, não tome isso como pessoal.

Um dos grandes inimigos é o conceito de indivíduo. Falou-se em isolamento, falou-se muito em indivíduo. O indivíduo vem de indivisível, que, em grego, quer dizer átomo. Historicamente, as pessoas são indivíduos a partir da revolução científica do século XVII, quando uma determinada física newtoniana tomou conta da cultura inteira: eu vim da Física. Está aí uma possível desumanização da Física como ciência. Ela se atomiza e espraia uma cultura do átomo que, como nós sabemos, estudamos partículas subatômica. A cultura do átomo não se sustenta nem no sentido da Física, porque nem o átomo é indivisível. Logo, é uma contradição em termos, e que isso tenha se encaminhado para a cultura, para as línguas. A pergunta é, desde quando as pessoas, os humanos são átomos e átomos indivisíveis? Isso não é uma delicadeza. Isso tornou os humanos pessoas encapsuladas nos seus pequenos mundos atômicos indivisíveis, e elas se individualizaram. Fica esse "Deus nos acuda", como é o dito popular, e se é popular é muito popular, "farinha pouca, meu pirão primeiro". Assim se pronunciam os átomos.

É preciso urgente restaurar o conceito de pessoa, a superação do indivíduo, porque, sem a superação de indivíduo, não existe multidisciplinaridade. Para mim, o indivíduo é um conceito falido; entretanto uma máquina, exatamente isso, vem do conceito de homem máquina, muitíssimo complicado. Isso demanda uma reconstrução de memória e de humanidade, que veio de uma determinada ciência que se consolida historicamente. Um projeto que começa hoje demora alguns séculos para desfazer tamanha identidade. Portanto, quando se fala em recuperar certos sentidos de Universidade e recriá-los, porque não se resgata o passado, inventa-se o presente.

Eu acho que essas experiências têm que ser evocadas da memória. Elas têm que ser enfrentadas com a delicadeza que elas merecem,

mas também com o afinco que elas demandam. Caso contrário, vamos permanecer no mesmo lugar: o lugar dos indivíduos separados, que não dialogam. Fala-se muito em diálogo, e diálogo é difícil de ter. Por isso, eu tenho essa delicadeza "olha, não é nada contra a pessoa", mas diálogo é invasão, senão não é diálogo. Invasão. Estou com os gregos antigos, é preciso saber o que é um diálogo. Diálogo é guerra, e se interessa o diálogo, temos que saber ser invadido, porque isso é luta. Justamente como eu tento superar o indivíduo, nada disso é pessoal, mas isso é necessário, senão não temos diálogo.

8) Prof. Dr. Thomás Augusto Santoro Haddad (EACH)

Eu já fiz parte de um continente dessa cartografia que é a Física. Não é apenas uma cartografia espacial, em um sentindo muito simplificado da distância entre as áreas, mas guarda representações de imagens que nós temos sobre uma certa hierarquia de centros de poder. Eu já estive em um continente que é considerado muito poderoso, o da Física. Passei para um outro continente que é o da História, da História da Ciência, mais especificamente. Fui fazer faculdade de novo, fui passar por toda a *via crucis*, o *cursus honorum*. Estou dizendo isso apenas para tentar, antes das coisas mais substantivas que eu vou falar, dizer que eu considero ter uma considerável experiência em estar nessas partes, às vezes até como o antípoda, consideradas antípodas dessa cartografia do conhecimento.

Dito isso, eu preciso fazer algumas considerações que não têm o objetivo de uma polêmica vazia, nada desse tipo, especialmente porque eu sou um defensor ardoroso das Humanidades, da sua presença nas Universidades. Eu resolvi transformar aquilo que parecia que seria a minha vida profissional em uma vida nas Humanidades, na História, mas eu acho que, em primeiro lugar, temos que ter um pouco mais de ceticismo em relação à ideia das hierarquias e de quem tem o poder no campo acadêmico, vamos dizer assim.

Eu acho que também temos que considerar que há uma notável autonomia desse campo, pois ele define, muitas vezes, as suas próprias regras, mesmo que ele se organize analogicamente como um mercado. Mas ele tem mecanismos de se proteger daquilo que é o mercado no

discurso mais usual, que nós empregamos, que está na imprensa etc. Eu acho que esse mercado, que é um mercado de bens simbólicos, muitas vezes precisa gerar ideias de diferenças ou de hierarquias até para se sustentar. Essas ideias não se conjugam muito bem com alguns dados com os quais temos que lidar e precisam ser confrontados.

Considerando o que a Profa. Icléia e o Prof. Alexandre mencionaram, sobre a questão dos *rankings*, por exemplo, eu acho que eles são uma grande porcaria. Posso dizer isso sem nenhum problema. Gostei muito do *Manifesto de Leiden* quando foi publicado e de outras questões que vão ainda além na crítica. Mas na Universidade de São Paulo, a preocupação com os *rankings* estourou. Ela se tornou a linha de frente do nosso cotidiano, quando essa Universidade era liderada por um Jurista e não por um Bioquímico, por um Físico, por um Astrofísico. O sistema de Pós-Graduação, que está para mudar, é resultado de um acúmulo não contínuo, mas um acúmulo de algumas décadas, mas ele recebeu uma contribuição, a sua arquitetura atualmente visível, uma contribuição fundamental, que foi dada por um Filósofo da Universidade de São Paulo, Prof. Renato Janine. Não foi dada essa contribuição novamente pelo Físico, pelo Químico, pelo Biotecnologista, pelo Agrônomo etc.

Eu sou editor de uma revista, uma das duas revistas de História da Ciência que tem aqui no Brasil. Eu acho o *Qualis* um negócio muito complicado, muito difícil em diversos aspectos. Frequentemente, nos nossos fóruns de Ciências Humanas, dos programas de Pós-Graduação em História e de outras áreas das Humanas, ouvimos: "puxa, como é perverso o *Qualis*" etc. Por outro lado, a ideia de um *Qualis* livros, fazendo uma espécie de uma *mímeses* do *Qualis* de periódicos, foi encampada com um enorme investimento de energia por áreas das Ciências Humanas, que não foram tentar mudar o sistema, mas foram tentar entrar no sistema, principalmente, a área de Educação. A área de Educação é uma das que têm o *Qualis* livros mais desenvolvido. Eu vou dizer apenas que a ideia não foi mudar o sistema, mas foi entrar nele também. Na área de História da CAPES, definiu-se que "x" artigos publicados em periódicos do *Qualis* do estrato superior valem o mesmo que um livro. Na área de História — eu não sei se é na chave do que o Prof. Alexandre falou sobre a captura ou se é uma servidão voluntária, ou ainda, se é se colocar numa posição de servidão que atende a uma função retórica de manutenção dessa cartografia — as pessoas querem sobreviver, ou se as pessoas querem florescer mais do que uma sobrevida. Mas na dinâmica desse campo acadêmico — com as suas

ilhas e continentes e as suas aparentes centrais de poder, os países, as regiões marginais etc. –muitas vezes se consideram essas regiões marginais os locais centrais. Isso me faz pensar que estamos vivendo na Alemanha do século XIX, em que os Sociólogos, os Filósofos etc. estão tendo imensas brigas, "não, porque temos que nos espelhar nas Ciências Naturais, porque elas que são o exemplo disso ou daquilo". No entanto, como se sabe, quem mandava na Universidade alemã, os mandarins alemães, eram Teólogos, eram Historiadores, eram Juristas, eles não eram os Físicos, os Químicos, os Bioquímicos. Nas representações da época, eles eram considerados as faculdades secundárias em comparação com a nobre Faculdade de Teologia, com a Faculdade de Direito e com a Faculdade de Filosofia.

9) Prof. Dr. Alexandre da Silva Costa (UFF)

Há um sintoma que permanece no diálogo. Foi feita uma defesa; eu não acusei ninguém. A ideia é unir, não é separar. Eu entendo a sua defesa, mas isso mostra que se ouvem coisas que não estão na minha fala. "Eu venho da Física", por isso mesmo não mencionei a Física em nenhum momento. Eu sei o quanto que pesa falar de objetividade: "ah, está falando da gente". Ainda falei: ao que parece, pelo que me consta o padrão de avaliação especificamente com relação à coisa de quantificar periódico mais que valor de livro vem da Médica Biológica.

Estou sendo solidário, inclusive com o sintoma. Eu entendo o sintoma, mas, por favor, eu não falei isso. Portanto, também entenda o seu sintoma, porque é uma defesa desnecessária para essa conversa. Não aconteceu essa acusação. Ouça-se porque isso diz muito. Estou solidário à sua dor. Da mesma forma, eu não disse que, nas Humanas, é diferente. Impõe-se uma cultura, que eu também não sei de onde se origina, de uma determinada quantificação. Desde a Revolução Industrial, houve uma transformação do universo acadêmico universitário. Nessa mudança, passa o paradigma de a quantificação valer para todo mundo, inclusive para Teologia, para a Filosofia. Quando eu discuto com filósofos, a minha situação é de mesma dificuldade. Quando eu falo de tática de sobrevivência, não é só nas Humanas, é de todo mundo, porque esse é um modo de fazer. Entra-se na Universidade, ensina-se não apenas o que produzimos como conhecimento etc. Ensina-se um

certo modo de sobreviver nessa academia. É mais difícil ainda com o mercado, em relação à vida e à sobrevivência. Estamos falando de emprego, estamos falando de pagar a conta. Isso anestesia a reflexão, venha ela de um Físico, de um Matemático, de um Filósofo, de um Historiador, de um Jurista, porque há interesse. Sobreviver significa prosperar. Caímos num *modus operandi* que já é atávico. Por isso que é bom que se unam todas as forças, que, em cada lugar, perceba-se o que essa quantificação significa. Essa cultura da quantificação tem sido mortificante, justamente para a produção de ciência em qualquer área ou mais do que isso, mais do que da produção, da criação de conhecimento. Em suma, eu estou com vocês, e não contra.

10)Prof. Dr. Fritz Cavalcante Huguenin (FFCLRP)

Existe um relatório de 1828 de *Yale*, que afirma que, naquela época, a Universidade já estava preocupada com a formação dos seus alunos, porque, depois da revolução industrial, a formação dos alunos estava voltada para o mercado de trabalho. Estava se discutindo sobre a questão, a partir de uma visão mais sistêmica, para que o aluno, depois de formado, crie o alicerce e possa ser independente e "andar com as próprias pernas". Essa discussão parece ser um problema atual, mas, às vezes, é muito antiga. Sócrates já falava que a formação dele já não era a mesma de seu pai. São coisas que ocorrem, mas, na verdade, é uma questão que já vem antes.

Sobre a questão de produtividade, parecia que era a área de Ciências que estava voltada para o mercado trabalho, mas realmente não é. Mesmo na área de Ciências, para conseguir o financiamento, o pesquisador necessita provar que tem um horizonte de aplicação. Se for só o estudo fundamental, existe uma dificuldade a mais para isso; não que não tenha, mas o apelo diminui.

Sobre a questão da interação com as outras áreas, considerem-se um Matemático, um Físico, um Químico, um Biólogo: quando aumenta a complexidade do sistema em análise, utiliza-se de uma forma operacionalizada o conhecimento que vem do Matemático, do Físico. Isso nos torna — talvez seja uma palavra forte — mais especialistas medíocres. Mas até que ponto nós podemos evitar isso? O problema

surge, também, de uma necessidade de mercado que nós não podemos desprezar. É preciso ter um certo equilíbrio: o conhecimento pelo conhecimento é extremamente relevante, o desenvolvimento econômico é importante, mas não podemos nos esquecer do desenvolvimento social, não podemos nos esquecer da arte e da música que nos leva ao desenvolvimento humano, ao desembrutecimento da alma. Enquanto se julga produtividade, deveria ser analisada a relevância do seu trabalho. Quando se analisa em termos de número, a qualidade é inversamente proporcional à quantidade.

11)Prof. Dr. Alexandre da Silva Costa (UFF)

Eu voltei de Berlim para o Brasil porque a situação da política pública acadêmica na Filosofia alemã ou na Filosofia, hoje, na Alemanha, na Humboldt, por exemplo, é a seguinte: um jovem pesquisador consegue desenvolver-se se apoiar a indústria farmacêutica. O grande tema — para isso tem bolsa que não acaba mais — é *enhancement*. A biopolítica do Foucault foi parar aí. É uma perversão gritante.

Todo gênero antes chamado de ciência pura — pura porque é depurada — estaria em distinção da ciência aplicada, não em contradição. O investimento — esqueçamos as distinções das áreas — é em ciência aplicada, porque é aplicada a mercado, à indústria, a bens de consumo. Na Física, na Química, na Filosofia — o que for puro não joga. Darei um exemplo um pouco defasado: ninguém financiará uma pesquisa sobre pontes de hidrogênio. Mas se der uma bomba, então há negócio.

12)Prof. Dr. Fritz Cavalcante Huguenin (FFCLRP)

Há um exemplo muito interessante sobre o Hertz. Quando ele estava estudando sobre as ondas de rádio, perguntaram a ele o motivo do estudo. Ele disse que não havia aplicação nenhuma, senão comprovar as Leis de Maxwell e depois as ondas de rádio.

13)Prof. Dr. Ignacio Maria Poveda Velasco (FD, SG)

Nós estamos aqui discutimos sobre a questão das grandes áreas do conhecimento. Embora o conhecimento seja amplo, em termos práticos, quando nós pensamos como estudiosos, como pesquisadores, nós temos que nos ater a algum conhecimento. Aqueles grandes pensadores, como Aristóteles, não existem mais. Além disso, o estado da ciência hoje é muito diferente do que era no passado, na época dos grandes sábios.

Nós podemos questionar sobre a questão da divisão das áreas de conhecimento na medida em que isso implica em avaliação. Essa definição de áreas se transforma em um espartilho, dentro do qual não nos sentimos à vontade. Por outro lado, quanto à questão da interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade, o problema pode estar na falta de multidisciplinaridade na nossa cabeça, enquanto pesquisadores, docentes e professores. Por isso, eu pergunto: de que maneira nós estamos nos preocupando e conseguindo efetivamente introduzir na cabeça dos jovens essa multidisciplinaridade? Porque nós somos, de alguma maneira, reféns de uma formação que nós recebemos. O momento histórico de hoje é nosso. Nós somos os professores. Eu pergunto se os meus alunos de graduação na Faculdade de Direito, ou até no Mestrado ou Doutorado, são incentivados a buscar essa multidisciplinaridade, por meio, por exemplo, de disciplinas optativas.

Quando eu comecei a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto e fizemos um projeto pedagógico diferenciado, eu dizia para os meus alunos: "eu quero que, se você tem interesse na música, faça uma disciplina de História da Música no Departamento de Música. Isso é importante para sua formação cultural, intelectual, até como jurista no futuro. Se você gosta de futebol, então procure a Educação Física de Ribeirão Preto e faça uma disciplina lá, ou seja, procurem outros fundamentos teóricos". A minha reflexão é: até que ponto nós estamos tão preocupados com essa questão de distribuição de áreas de conhecimento e deixamos de lado essa percepção, que pode, inclusive, influenciar essa distribuição?

Nós nos sentimos confortáveis em nossa área. A multidisciplinaridade é um desafio. Talvez, no cientista de hoje, falte um comum denominador um

pouco maior. Talvez falte balancear um pouquinho mais. Isso vale para todas as áreas: as exatas mais abertas para uma tradição humanista e artística; as áreas de humanidades, para as ciências duras etc.

14)Prof. Dr. Fritz Cavalcante Huguenin (FFCLRP)

Há um outro problema, cuja solução poderia ser a alteração da forma de ensino no Brasil: o ensino é muito conteudista. Desde o Ensino Médio, em que se estuda para um vestibular, e a Graduação, há muito conteúdo e pouca reflexão. Nós implementamos uma forma, na Química experimental e na Físico-química experimental, que é colocar um problema. Em vez de dar uma receita de bolo para o aluno fazer o experimento, propõe-se um problema para ele resolver. Dessa forma, incentiva-se o aluno a procurar, naturalmente, outras áreas do conhecimento.

15)Profa. Dra. Adelaide Faljoni-Alario (UFABC)

A UFABC foi criada como resultado das discussões na USP e na UFRJ para se colocar uma formação na Graduação com base nas interfaces dessas caixinhas das áreas do conhecimento. O Prof. Bevilacqua foi refugado em diversos momentos na UFRJ. Tentou-se até comprar um terreno na Baixada Santista, que tem mais ou menos a origem da UENF, para se pôr esse modelo. Nem assim passou no Conselho Universitário.

Além disso, eu era lotada — que é outra palavra horrorosa — no Departamento de Bioquímica. Eu representava o Instituto de Química. Nas exatas também, porque o nosso Instituto é anfótero. Em relação à interdisciplinaridade, o Brasil está à frente do mundo inteiro. Na década de 80 e 90, os coordenadores de programas de Pós-Graduação foram corajosos e mandavam os APCNs para a CAPES. Não cabiam em nenhuma das 44 caixinhas que estavam lá, disciplinares pela ordenação. O Prof. Luiz Bevilacqua da UFRJ percebeu que havia propostas de programas de Pós-Graduação que eram interessantes e que poderiam ser de máxima significância para o desenvolvimento do Brasil. Para além

de questões financeiras, ele estava preocupado com o desenvolvimento do Brasil.

Apesar de todas as críticas que temos, o Agronegócio é o que sustenta o PIB brasileiro e que faz pareamento com a região do ABC, que, na década de 70, sustentava o PIB do Brasil. O agronegócio não cabia nas Agrárias, porque tinha muita economia, muito ambiente, muita química de solo. Ou seja, trabalhava-se nas interfaces: não era possível ficar na administração, na economia ou na engenharia de transporte. Por consequência, eles ficavam numa "nuvem", termo que nós usávamos. Nela, estavam a Cultura e Sociedade na Amazônia, a Gerontologia, que não cabia muito nas medicinas, a Ambiental, o desenvolvimento de pequenos negócios, a agricultura familiar. Até que se juntaram 46 programas na CAPES na nuvem. O que o Bevilacqua fez? Inteligentemente, propôs a criação do interdisciplinar. Aceitaram, mas com a palavra multidisciplinar.

Em novembro de 1999, mal virou o século, o Brasil era o único país que tinha formalmente uma área assim. O que aconteceu de 99 para cá? As áreas na CAPES, em geral, têm uma média de 60 programas. A interdisciplinar está com 368. Nós não fazemos "propaganda". São as bases, é o que vem de baixo. Afinal, espera-se aprovar um professor de Roraima que, por exemplo, precise estudar fronteira. Se cumprir todos os quesitos, tem que aprovar na interdisciplinar.

A Interdisciplinaridade tem 126 programas de humanidades na câmara dois; Biológicas têm 80; as Engenharias de gestão têm outros 80; e agrárias e desenvolvimento têm uns 60. Reforço que a "Inter" tem 126. Sabe quanto que eles fizeram — não vou chamar de produção — ou escreveram ou publicaram? 24.420 livros. Se eu divido pelo número de programas, cada um produziu 193. Nós avaliamos um por um. Um livro L4 vale igual a um A1 da *Nature*, da *Science*, da Física etc. Mas não deixaram por isso. Eles produziram 11 mil periódicos. Nosso *Qualis* tem 11.000 linhas. Eles produziram 117.000 trabalhos técnicos. Nós avaliamos um por um, desde catálogo. Esses números estão no documento da quadrienal.

No entanto, a área interdisciplinar ainda não é bem aceita. Por quê? É possível medir aquele programa que trabalha com publicações só na *Nature*, na *Science*, na área de ciência, da nossa câmara quatro, que é Saúde e Biológicas, e comparar com alguém que faz pequenos negócios lá na câmara um. É possível. Eu tenho um algoritmo com que eu

consigo medir sem prejudicar ninguém. Eu tenho que diminuir a diferença entre denominador e numerador. O meu algoritmo tem que refletir essa diversidade: eu tenho 368, de Antropologia, Estudos de gêneros até Astrofísica.

O Prof. Carlos Nobre, engenheiro, foi presidente da CAPES, trabalhou no INPE e nos fez debruçar sobre o *Manifesto de Leiden*. O Prof. Renato Janine da USP, da Filosofia, nos fez pensar nessa equalização, nesse diálogo de respeito entre todas as áreas. Por isso, gostaria de render o mérito a eles, o Luiz Bevilacqua, o Carlos Nobre e o Renato Janine.

É muito gostoso o conforto disciplinar. No entanto, aventurar-se para trabalhar nas interfaces custa, mas o produto é bom. Nós, eu e o Prof. Bevilacqua, fomos criticados por colocar vaga para 700 docentes. Havia 200 docentes, de 100 passamos para 200 na UFABC. Nós seríamos responsáveis por colocar 100, 200 jovens doutores numa Universidade que era linear, que não tinha picos de "essa área é melhor, a outra é melhor". Nós não temos departamento também. O centro já complica um pouco. No centro de Engenharias, encontram-se as Ciências Sociais Aplicadas, em que o Engenheiro atende à sociedade. O cientista social aplicado tem que estar lá. Mas as humanidades, onde está? No centro das Ciências naturais, Física, Química, Biologia, História da Ciência. O curso de Filosofia está no meu centro: há licenciatura em Filosofias etc. Nunca conseguimos no CNPq colocar uma área interdisciplinar. Quem está na área interdisciplinar não pode ter bolsa de pesquisador. Quando é muito bom o currículo, escuta-se falar: "bom entra na Bioquímica, entra na Física, na Química", mas não tem bolsa. Então há falhas ainda.

Há um grande colégio das Humanidades na CAPES, da Saúde ou da Vida e das Exatas. O interdisciplinar já deu quatro filhos: o Inter é o 45; o 46 é Ensino, que nós não tínhamos no Brasil, pois estava junto com a Educação; nós temos Materiais, Biotecnologias e Ambiental. Agora, avaliar não é bom nem para quem avalia e nem para quem é avaliado. Eu diria que é perverso: quem avalia passa mal, quem é avaliado passa mal. Não há outra alternativa.

16)Prof. Dr. André Luís Giovanini Micheletti (FFCLRP)

Menciono um conceito que é muito caro para a música: a *práxis*. Nós não fazemos uma divisão entre *poíesis* e *práxis*. Afinal, como nos medir? Eu sou o quê? Eu sou um músico. Se eu sou um músico, qual é a minha produção? O que meus alunos produzem? Arte, música, *paper*, livro. E como medir isso? Se é um músico, é um "praticão". Quantas vezes, da maneira mais descabida, os alunos são enxotados, segregados e diminuídos, por serem músicos? A grande contradição disso é que, para Boécio, o músico não trazia essa diferenciação. O músico é aquele que leva a retórica musical para o palco: o ato da *performance* é retórico por si só. No momento do palco, existe a empatia do público com aquela pessoa, com aquele artista; existe a lógica do discurso musical, no *lógos*. No estudo de, às vezes, 10 ou mais horas diárias desse aluno, há *éthos*, a ética com que ele trata, e até *moral*, do latim, ainda sem essa dicotomia feita entre os dois significados (a *moral* como ética que ele tem com seu próprio estudo, sabendo que o palco é um momento importante e de respeito com aquelas pessoas com as quais ele está criando essa empatia). Essas horas de estudo que os alunos têm para com a música não é de "pura macaquice", como muitos professores de disciplinas, dentro das Faculdades de Música, definem. Isso não existe, não é "macaquice" nenhuma. Dizer dessa maneira é pegar toda a concepção aristotélica da ética e da *phrónesis* e "jogar no lixo".

Todas as vezes em que um aluno estuda durante horas, seja só a música ou tudo aquilo que pode agregar no momento da *performance*, não se considera toda a formação musical. Nota-se a interdisciplinaridade dentro da própria Faculdade de Música: quando um aluno estuda contraponto, ele está estudando a retórica em música quanto à linguagem da própria música. Cada um dos tratados de contraponto, que não são poucos, é uma instituição retórica por si só. Cada um dos tratados de *performance* que os alunos leem, para que embasem historicamente a sua *performance*, é retórica. Nesse momento em que o aluno tem esse estudo, ele se aproxima da invenção da música, não da criação musical enquanto composição, ele se aproxima daquele que inventou aquela composição, a *inventio*. Assim, ele tem toda a disposição da música, a forma com que ela foi escrita, a *dispositio*. Quanto mais ele tem contato com essa literatura e com o estudar o seu instrumento em relação a todos esses tratados, mais ele cria sua própria eloquência. Disso, há a memória de tudo aquilo que lhe foi ensinado e de toda a tradição musical, não somente a memorização de uma música para tocar no palco. Ele pode ler a música, mas a memória de tudo aquilo, que é a arte que nós conhecemos, está exposta naquele momento.

Mas o que é a música sem *actio*? Eu desconsidero a *práxis*? Descarto a ação de se fazer música? Isso é menor? De jeito nenhum. Mas ninguém olha para o músico e o avalia pela sua ação. Se música é retórica, mas lhe tira a ação, é uma retórica manca, amputada? Desprovida, pois, de qualquer lógica? Dessa forma, descartam-se Aristóteles e Quintiliano. Acaba-se, por consequência, com qualquer ponte que se faça de universalidade entre a música ou qualquer outra disciplina.

Essa é uma avaliação que se faz não apenas do aluno, mas do professor. É tão falha que eu não posso nem chamar de avaliação. Dentro da universalidade e da aceitação que nós buscamos nessa interdisciplinaridade, em que parte se encontra a Arte? Onde está a expressão daquilo que é mais importante para o ser humano e que o conecta com a nossa antiguidade grega? No momento da ação, eu sou o veículo daquilo que foi a *inventio* do compositor.

Infelizmente, a *performance* é vista com muito preconceito. Para além do desabafo, quero trazer a discussão: como me medir? Quer que eu escreva? Escrevo. Quer que eu publique um livro? Publicar. Mas, desse modo, na concepção de Boécio, eu sou um músico medíocre. Eu estou dentro da Universidade de São Paulo para criar cidadãos e músicos muito mais capacitados do que eu, e não espelhos da minha mediocridade.

17)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Heidegger fala sobre o esquecimento do ser. Nós podemos dizer que existe um esquecimento da *práxis* e da *poíesis* na Universidade. A *poíesis*, a elaboração crítico-inventiva da obra de linguagem, está esquecida. Por exemplo, em concertos, procuramos apresentar música contemporânea, incluindo a nossa própria produção departamental da USP de Ribeirão Preto, porque nós não podemos abrir mão de um exercício de contemporaneidade. No entanto, falta reconhecer o que é a *práxis* e a *poíesis* artísticas dentro da Universidade. O *lógos* (ao mesmo tempo inteligência e linguagem) do ser humano abrange sua capacidade científica, crítico-filosófica, de inventar engenhos funcionais, tais como nas engenharias, na medicina e na odontologia, entre outras, inventar, também, obras de linguagem nas artes, e, por

fim, de *performance* corpórea — aqui expondo uma hipótese nossa de trabalho. Propomos assim pelo menos quatro desdobramentos do *lógos* humano: 1) *Homologia* — a propensão de indagar, investigar, analisar, de induzir experiências, de procurar compreender e pensar de acordo com a natureza, daí homologar, ter o mesmo *lógos* das leis do universo (o *lógos* dos cientistas da natureza, incluindo os estudos da vida); 2) *Lógos* filosófico ou hermenêutico-dialético — interpretação e questionamento das contradições do mundo da vida (o *lógos* do pensamento crítico); 3) *Lógos* poético — define a condição de *poíesis*, de inventar linguagens em obras de arte e de engenharia, entre outras invenções (o *lógos* dos artistas da *poíesis*, dos engenheiros, alguns setores da medicina e da odontologia, e demais inventores); 4) *Lógos* corpóreo — interação da mente com o corpo, com a *performance* corporal nas mais diversas habilidades em seus movimentos, ou seja, as destrezas práticas do corpo humano (o *lógos* dos artistas da *práxis* nas artes representativas e dos esportistas, entre outros). Com essa perspectiva, sabemos que a *homologia* ou o *lógos* das ciências da natureza, o assim chamado conhecimento teórico-empírico-matemático, em seus fundamentos físicos, químicos e biológicos, já estão em parte contemplados na universidade. Por sua vez, o *lógos* filosófico precisa ser mais bem compreendido enquanto pensamento crítico-teórico fora do método científico. Já o *lógos* poético, presente não apenas entre os artistas da *poíesis*, mas em diversas outras áreas, como as engenharias e em setores da medicina e da odontologia, entre outras, bem como o *lógos* coporéo, como entre os artistas da *práxis* e os esportistas, andam ignorados, bem longe de obter o reconhecimento e o incentivo necessários — a produção poética ou prática vale sempre menos na academia.

Ademais, a *poíesis* e a *práxis* não podem sucumbir diante das amarras redutivas da CAPES, quando a produção artística só vale se atrelada a uma linha de pesquisa. Essa coerência imposta pela CAPES a uma linha de pesquisa e a uma identidade do programa, submetidas ainda a um documento de área, muitas vezes, mata, no ninho, a liberdade, que é a essência da arte.

O Prof. Hilton Japiassu, grande estudioso das questões epistemológicas, dizia o seguinte, em um *e-mail* que ele me enviou pouco antes de morrer: "temos que tentar reduzir, pelo menos em grande parte, esta tradicional oposição artificial criada por espíritos sectários entre o pensamento artístico, frequentemente qualificado de pré-lógico ou

irracional, e o pensamento lógico-racional-científico, numa palavra, entre o racional-objetivo e o irracional-subjetivo, emocional ou passional. Temos ainda que reforçar o atual questionamento que se faz em torno das fronteiras do saber". Até hoje, o que se faz em arte é definido como irracional subjetivo. Há, nessa lógica, as tais ciências chamadas exatas ou, ainda pior, como alguns dizem, a tal *hard science*, com sua racionalidade objetiva. Devemos pensar antes, contudo, no *lógos* da *phýsis*, enquanto conjunto harmônico de leis e linguagens físico-químicas e biológicas do universo, abrangendo a totalidade do cosmo (galáxias, estrelas, planetas, luas, cometas, buracos negros etc.) e todas as formas de vida. Portanto, temos que saber distinguir a *poíesis* da *phýsis* (*creatio*), de um lado, da *poíesis* do *lógos* humano (*inventio*), de outro. Com o esquecimento da *poíesis*, já há muito esquecemos também as diferenças entre *inventio* (invenção humana) e *creatio* (criação da natureza). Aliás, os antigos sabiam diferenciar a criação da natureza das invenções do ser humano. Falta-nos humildade e respeito diante da natureza. Por fim, já temos mais de 3.000 anos da maior revolução cognitiva da História, que foi o surgimento das artes, ciência e da filosofia na Grécia, quando os gregos elaboraram, pela primeira vez, o conjunto indissociável da *poíesis* com a *práxis* e a *theoria*.

18)Prof. Dr. Ricardo Bologna (ECA)

Nós, que somos da área artística, sentimos falta de reconhecimento sobre a nossa criação interpretativa ou performática. Nós somos confrontados com a produção dos *papers*. Também, existe uma questão muito paradoxal no ensino da música no Brasil: o artigo científico em música é esperado numa área em que não existe formação de Graduação, que é a Musicologia. A musicologia formaria cientistas da música, que produziriam *papers*. Logo, principalmente na Pós-Graduação, os músicos que não tiveram essa formação são obrigados, rapidamente, a virarem musicólogos de uma certa forma. Há, portanto, uma contradição em termos de adequação ao academicismo universitário.

Nós produzimos arte no palco, em interação com o público. Existe um trabalho de pesquisa muito grande por trás disso, que, em geral, não é vista. Estuda-se durante anos, antes até da Universidade. Para entrar na Universidade, já tem que saber tocar um instrumento.

Sobre interdisciplinaridade: antes de ser músico, eu queria ser astrônomo. Parece que somos todos levados para a Astronomia. Mesmo eu sendo filho de músicos, sob uma influência avassaladora da música na família, até aos 16 anos, eu queria ser astrônomo. Sou fascinado por essa área, sempre fui fascinado. Há, portanto, uma possibilidade interdisciplinar entre as artes e as ciências. Por exemplo, há algum tempo, um programa de uma orquestra portuguesa fez uma série de concertos em que um cientista fazia uma palestra a respeito de um tema que aquele programa musical abordava. Havia profissionais de outras áreas — um Físico, um Biólogo — que faziam uma palestra antes do concerto, com interação, em uma sinergia entre as áreas.

Seria importante se um estudante de música dos nossos departamentos pudesse ter também matérias como Literatura, Física, Acústica etc. A Física e a Música, afinal, são coirmãs, porque, de certa forma, possuem questões paralelas, além de interações com outras formas artísticas que também não existem dentro da Universidade. Por outro lado, embora o Teatro esteja próximo, espacialmente, da Música, há pouquíssimas atividades em conjunto (da mesma forma, com as Artes Visuais). Enfim, as próprias formas artísticas dentro da Universidade são extremamente setorizadas, extremamente isoladas. De certa forma, parece que cada um quer garantir o seu, competir de certa forma. Isso, em se tratando de arte, é a pior postura.

19)Prof. Dr. Luis Afonso Montanha (ECA)

Costumamos focar sempre em um tipo de conhecimento. Hoje em dia, se continuarmos fazendo isso, provavelmente estragaremos o futuro do aluno, dando-lhe apenas uma possibilidade. Não posso mais formar, por exemplo, um clarinetista para trabalhar numa orquestra, que provavelmente não existirá mais, porque a política não quer que exista. Hoje em dia, os jovens têm a oportunidade de uma inserção no mercado de trabalho com projetos socioculturais. Ou seja, existem orquestras vinculadas a projetos de comunidades etc. Mas, depois disso, onde essa pessoa trabalhará? Como a Filosofia, a Música está sendo dizimada. É difícil manter uma classe, com motivação. Por que o aluno faria uma faculdade para apenas tocar em casamento?

No universo da avaliação, o que mais me assusta é realmente o preconceito que existe dentro de cada área. O problema não está somente na CAPES, na FAPESP, na avaliação, está dentro do nosso próprio departamento. Quando os fundamentos foram estabelecidos, talvez as pessoas da *performance* não estavam tão envolvidas. A área foi desenvolvida por meio dos musicólogos, tecnólogos etc. Uma vez falei: "bom, já que vocês consideram a música como uma ciência, então que pelo menos trate como tal", porque o departamento não pode usufruir de um instrumento. As outras áreas não têm a noção da situação precária em que vivem essas áreas, quase subáreas do conhecimento. Será que na área de Medicina, o cirurgião consegue trabalhar com um facão? É possível extrair uma pequena veia com um facão? E o que pode fazer o instrumentista com um instrumento desafinado e quebrado? O departamento não tem verba, sequer é respeitado para conseguir.

20)Profa. Dra. Ana Cristina Zimmermann (EEFE)

Nós estamos, de fato, exercendo os papéis para os quais nós fomos designados. Nossa função na Universidade é essa: discutir o conhecimento ou a produção de conhecimento. Sinto-me privilegiada nesse momento porque, na maior parte do nosso tempo, nós estamos destinados a tarefas burocráticas, enfim, que reduzem a nossa capacidade. O curso de Educação Física, que é um curso bastante recente na área acadêmica, está bem no meio do turbilhão dessa discussão.

Quando eu fiz o curso de Educação Física, estava-se inaugurando a ideia da disciplina optativa. Nós começávamos a circular pelo *campus* para buscar disciplinas em outros cursos. Eu fui buscar disciplinas da Filosofia. Porém, eu escuto o seguinte senão: "você não pode fazer disciplinas aqui". Respondo: "por quê? Eu vejo no sistema que há vagas". Ouço: "não, porque aqui a gente lê". Eu pensei: "essa habilidade eu já aprendi no Ensino Fundamental; eu acredito que seja pré-requisito cumprido". Então falei: "eu sei ler". Responderam: "não, aqui nós lemos livros inteiros". Essas dificuldades vão além desses muros, bem mais espessos do que se imagina ou reconhece. Há preconceitos bem enraizados entre as diferentes áreas.

A maior crítica que temos em relação ao nosso currículo é que os nossos alunos não têm experiências com as práticas corporais suficientes ou necessárias. Com isso, eu não quero dizer que, além de "jogar bola", estudamos, lemos, pensamos. Talvez a nossa contribuição esteja na ousadia ou insensatez de atribuirmos um *status* para o saber corporal. Com isso, provoca-se o conhecimento ou a produção do conhecimento. Nós temos uma especificidade que pode agregar a discussão.

A questão principal da Educação Física é o movimento: um movimento que não é o movimento de um objeto, mas um ser humano que se movimenta. É um corpo que não é somente um fenômeno biológico; é um fenômeno humano, portanto, histórico, antropológico etc. Que corpo é esse, afinal? É um corpo biológico? É uma construção discursiva?

A Educação Física está na área da saúde, porque existe uma questão histórica obviamente. É confortável estarmos na área da saúde, porque nós encontramos uma utilidade, isto é, uma função social, porque é uma área que não têm "utilidade". Jogar serve para quê? Coloca-se um desafio que inexiste. Cria-se esse desafio para se testar frente a esse desafio. Frente aos outros, é inútil nesse aspecto. Na saúde, encontram-se uma utilidade e um certo *status*. Das áreas biológicas ou das ciências biológicas, há uma lógica hegemônica, que opera dentro da nossa área, principalmente, nas avaliações.

Historicamente, consolida-se a rejeição de aproximação com as artes. Há uma briga histórica com a dança, por exemplo. É melhor aproximar-se do Instituto da Medicina e da Biologia do que se aproximar da ECA, por exemplo, em termos de *status*. Por outro lado, embora se encontre a nossa utilidade na saúde, não é nela que se encontra significado, não na esfera da utilidade. Logo, esporte não é saúde, se entendermos saúde no sentido estrito. Esporte ou práticas corporais é, portanto, desejo, vai para a linha da expressão, vai para outra dimensão. Esse significado está nas Humanidades, em nossas possibilidades expressáveis.

Como a área acadêmica é muito recente, os primeiros cursos de Pós-Graduação são aqui da USP da EFE, especialmente, no final dos anos 70. Os primeiros cursos de Pós-Graduação da América Latina na área são muito recentes como produção. Por ser jovem, há bônus e ônus. Nós temos essas dificuldades, um grande embate: quem somos nós, o que produzimos, o que somos capazes de produzir, qual é a

nossa contribuição? Por outro lado, há possibilidade de trazer alguma novidade ou imprudência nas proposições: trazer o corpo para a Universidade.

Eu ouvi, em uma palestra, que o corpo, na Universidade, é muito importante para carregar as cabeças para as reuniões. A corporeidade, considerando o movimento humano, com todas as suas contradições e ambiguidades, reforça ou reconfigura essa questão sobre a humanidade do homem, nossa humanidade. O que é pensar em si próprio, que nos toca, que nos move, que nos mobiliza? Por exemplo, a noção ampliada de jogo pode nos ajudar a pensar a relação dialógica. O diálogo foi falado bastante. Foi falado que o diálogo é uma guerra. No entanto, sugiro repensarmos a ideia de vencedor e vencido, porque é uma lógica operante também no esporte. Nela, subjuga-se, perdendo todos os outros elementos que o jogar, o esporte e as práticas corporais trazem de contribuição sobre nós mesmos. Trata-se da experiência do encontro. O jogo tem essa esfera lúdica no sentido de que nós estamos passando por um conflito. Certas questões nos desagradam, mas, ao mesmo tempo, há um certo prazer de estarmos aqui confrontando, reforçando e reformulando nossas posições. Eu aposto nessa nossa capacidade de se colocar em relação ao outro, na postura do desafio, da provocação, no sentido de convite ao que está por vir, tal qual no jogo.

Os maiores debates que eu tenho presenciado na Escola de Educação Física e Esporte acontecem nas reuniões do Comitê de Ética. As pessoas que estão ali presentes estão, realmente, discutindo ciência. Temos, por conseguinte, dificuldades em função da nossa história, da nossa colocação como área da saúde. Na área sociocultural, também, estamos com dificuldades. Com a área pedagógica não é diferente.

Temos um projeto, em parceria com o CINUSP, intitulado "Cinema e Corpo". Desde 2012, esse projeto vem acontecendo, com parceria, também, de vários professores da Literatura, da Filosofia, da Enfermagem, do próprio Cinema. Nas avaliações dos professores participantes, houve destaque com o caráter interdisciplinar do projeto, como se fosse uma novidade. Porém, isso não deveria ser uma novidade. Criamos esse projeto justamente para ampliar nossas reflexões sobre o corpo e, preferencialmente, não convidamos ninguém da nossa área para debater. Sempre são pessoas de outras áreas, em esforço de mobilização.

21)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Uma parte fundamental deste Seminário, indiscutivelmente, é a necessária aproximação entre a música e o esporte, principalmente para a formação das nossas crianças e dos nossos adolescentes. Por sinal, a *práxis* nas artes representativas contempla o mesmo *lógos* corpóreo que a *práxis* dos atletas nos esportes. Não há método pedagógico que supere o esporte e a música na formação de nossas crianças. Já o teatro talvez não possa ser praticado de modo tão precoce, pois exige uma maturidade na *práxis* que as crianças pequenas não têm. Já a música, quanto mais cedo começar, melhor; assim como o esporte. Por meio do esporte e da música, nós damos noção de coletividade e trabalho conjunto, de autoestima, de internacionalização, de respeito e hierarquia, beneficiando até a saúde e a segurança das comunidades envolvidos. Quanto a projetos de música, nós temos alguns, tais como em São Joaquim da Barra, sob mecenato de meu amigo Carlos Alberto Nicolau. Nós temos lá o projeto USP Música Criança, além do polo de Ribeirão Preto, em parceria com a FMRP-USP.

Seria importante, nesses projetos de música, ter, também, o projeto de esporte no contraturno. Há crianças que têm mais talento para o esporte do que para música; outras têm mais para a música; outros são bons nos dois; já outros em nenhum dos dois. Mas o interessante é que estas, ainda assim, desenvolvem noções sólidas de cidadania, com desempenho melhorado nas demais disciplinas, tirando as crianças das drogas (incluindo a indústria da cultura) e dos demais caminhos menos favorecidos. Trabalhamos isso com crianças de comunidades precárias financeiramente e realmente funciona: elas se descobrem como artistas, como esportistas, como cidadãs. Não existe melhor educação que esteja fora da música e do esporte.

O Prof. Alexandre Silva Costa, que tem conhecimento de grego, sabe que aqueles que inventaram o teatro e a tragédia grega inventaram, também, as olimpíadas, num processo confluente. Inclusive, a palavra *mousiké*, originalmente, nem excluía o que seria hoje a educação física, ao lado das artes ditadas pelas musas.

Nós estamos trabalhando com um tipo de educação conceitual e metodológica. Fala-se muito em método. Ouvimos muitas pessoas da área da pedagogia falar em método. Para além do método, é importante a *práxis*. Lembremo-nos do conhecido ditado de Juvenal (poeta romano dos séculos I/II): "uma mente sã num corpo são". A frase original, porém, expressava justamente uma crítica contrária à religião: "deve-se rogar para que uma mente seja sã num corpo sadio. Isento do terror da morte, peça um intelecto forte, que considere o intervalo entre os extremos da vida um presente da natureza". Devemos levar a sério a sabedoria antiga desse poeta satírico, o qual desacreditava seus conterrâneos, cujas preces lhe pareciam absurdas. Devemos antes focar nossas relações com os deuses na preservação de nossa saúde física e mental — já que todo demais tipo de reza é insanidade. É fundamental, portanto, interagir o corpo humano com a mente, tal como a *práxis* no *lógos* corpóreo. Essa é a verdadeira saúde física e mental.

22)Prof. Dr. Oscar João Abdounur (IME)

Na matemática, também se pode trabalhar numa área que seria História, Filosofia e Didática da Matemática. Nesse sentido, eu tinha a imagem de vários "Versos" ao entrar na Universidade. Eu imaginava que faria pesquisa com outros profissionais: biólogo, músico, físico. Não foi bem assim. Existia uma dificuldade de conseguir um *feedback* com outras áreas, por exemplo, a Arquitetura. Havia uma distância entre o que era dado em cálculo e o que eles usavam em arquitetura também. Na ECA, onde lecionei por quatro anos fundamentos acústicos da música, havia um certo apoio. Eu dava aula voluntariamente, não contava em carga didática.

Depois que eu saí de São José, vim para Matemática. Fiz Mestrado em Geometria e doutorado em heurística, dentro da Matemática. Como eu estava muito envolvido com a música, resolvi fazer alguma relação entre a matemática e a música do ponto de vista didático. Comecei a desenvolver muito essa parte interdisciplinar. Porém, comecei a ver algumas dificuldades que tinha, especialmente quando eu pedia auxílio. Já apresentei pedido de verba que não foi aceito porque, como me disseram, "eu estou insubordinado à área de conhecimento". Foi falado: "você está insubordinado, diferentemente de alguém que está numa

área clássica, você tem que provar muito mais vezes a pertinência do teu projeto".

Com o tempo, isso foi mudando. Acabei fazendo Pós-Doutorado na Alemanha, no Instituto Max Planck, em Berlim. Na verdade, lá é uma ilha, especialmente na História da Ciência. Eu trabalhava com a parte da matemática medieval e grega. Eventualmente, precisava de pessoas do Latim, Filólogos etc. Eu tinha sempre pessoas com quem eu poderia conversar, logo pude viver um pouco o ambiente interdisciplinar.

O Prof. Ignacio comentou sobre a questão da mentalidade. Isso está relacionado a quase uma formatação burocrática da inteligência — não burocrática no sentido de burocracia como uma técnica administrativa, porque é impossível viver sem a burocracia nesse sentido — mas burocrática no sentido mais negativo. Por exemplo, sobre o texto de meu orientando, sugerem: "não Oscar, vamos dividir em três, porque assim eu consigo ganhar ponto não sei aonde". Para poder dar mais pontos. Afinal, ele quer acabar o Doutorado e, provavelmente, fazer um concurso. Haverá uma banca burocrática que fará a contagem. Não há muita saída, ou se rende a isso ou morre, ou academicamente ou financeiramente.

A mentalidade permanece. Na FEA, durante as aulas de cálculo, é comum escutar aquelas perguntas: "vai cair na prova?"; "isso cai? Como eu tenho que fazer para não sei o que..?" Enfim, o aluno está preocupado em, obviamente, passar. É claro que tem um ou outro que também está interessado. Porém, no perfil social, a maioria está preocupada em fazer o formulário. Eles vêm com uma formação assim, porque resolverá o problema. Eles já instituíram um hábito, uma tradição de ter alguma fórmula. A escola acaba nos treinando para isso. Ela treina disciplina, principalmente, ela treina rotina: ela tem um conhecimento que é feito "até aqui, depois até aqui, depois até lá". Na verdade, ficamos longe do que seria a posição do conhecimento, se for pensar historicamente. Eles têm o diploma — na prática, o diploma e a disciplina — A escola torna-se formação para o trabalho, para a civilidade e para adquirir um conhecimento geral.

Eu faço um teste com meus alunos do primeiro ano: pergunto a alguém se ele se lembra de quem é Jacobino ou o que é uma mitocôndria. Parece que esse conhecimento não fica; o que fica é o

diploma. Habitua-se a esse formato. Por isso, a mentalidade é central nessa questão.

A maior dificuldade chamo de formatação burocrática contra a inteligência. Cito outro exemplo: em uma banca de Pós-Graduação, um aluno fez uma apresentação brilhante. Mas, no meio de seu texto, ele citou Vigotski de forma não articulada com o resto do trabalho. Eu comentei: "achei ótimo, só não entendi aquilo". Respondeu-me: "ah, é que o orientador falou para colocar".

23)Prof. Dr. Sidnei Oliveira (FFCLRP)

Também acho significativo juntar todas as áreas o máximo possível, ainda mais em relação à educação no sentido de como ela está hoje, fragmentando-se cada vez mais. Da mesma forma, é importante sensibilizarmos ao fenômeno da extinção das áreas de Humanas. Devemos lembrar que são os docentes que estão à frente da CAPES e do CNPq. Se há um problema em relação à *Qualis*, por exemplo, são os docentes que estão fazendo isso. Há uma questão dentro do próprio departamento, há uma questão da Instituição e, também, do docente que está indo para CAPES.

Em relação à extinção dos cursos de Humanas, a pergunta é: qual a ação real da instituição da Universidade, dos próprios docentes, do presidente da instituição de ensino e de pesquisa? Parece que a única atitude é no meio intelectual. A prática fica apenas no meio virtual, no sentido de notas de repúdio. É insignificante, sendo radical: notas de repúdio em grupos de estudo e *sites* da própria instituição, assim como em curtidas e compartilhamentos em redes sociais. Qual é a posição e preocupação real de um docente para mudar a atual circunstância a respeito da possível extinção das Ciências Humanas em Universidades Públicas, pensando que o reflexo que isso acarreta é, principalmente, no Ensino Básico? Afinal, são professores dentro de uma instituição que formarão os futuros professores. Nem todos vão para a academia. Mais de cinquenta por cento vão para a rede pública ou privada. Quanto à rede privada, ela mantém as Ciências Humanas, porque a área não sai de um vestibular. A rede pública, no entanto, será deficitária nesse

sentido. Esses alunos que são formados, quando não são bacharéis, embora licenciados, não vão ter onde trabalhar.

Eu sou formado em Filosofia e em Música. Dentro da academia, minha pesquisa sempre foi Filosofia da Música. Hoje eu me voltei para uma pesquisa em que olho para o Brasil, tratando da questão da cultura popular e da viola caipira. No mestrado e no doutorado, sentia-me incomodado, porque eu estudei Nietzsche, Schopenhauer e Wagner. Na Alemanha, com o intercâmbio em Berlim, parecia que eu sabia mais da Alemanha do que eles. Quando se estuda Música ou Filosofia, costuma-se ir para lá, para saber mais deles do que de nós. É como se a academia estivesse de costas para o próprio Brasil ou para a própria América Latina. Hoje falando sobre o Brasil, a cultura popular e a viola caipira, eu tento trabalhar com pensadores brasileiros, para poder dialogar de uma forma com que seja mais Brasil.

Afinal, qual é a posição atual de um docente, de uma instituição, perante o sucateamento da educação, que está sendo refletida principalmente na educação básica? Por exemplo, por ser vinculado à ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), recebo *e-mails* semanalmente, quinzenalmente. Dois anos atrás, eu recebia *e-mails* de concursos. Todos os concursos eram para Universidades Públicas. Depois dos acontecimentos com o Brasil — que todos sabem —, os concursos indicam que o Estado está pagando R$ 16,00 a hora/aula. Dentro de uma instituição, como a ANPOF, não se posiciona. Nos *sites*, a primeira matéria que apresenta na página é uma nota de repúdio. Mas não se vê, em situação alguma, uma posição, direta e prática.

24)Prof. Dr. Tito José Bonagamba (IFSC)

Embora seja físico, uso preciosamente meu tempo, enormemente, com questões de música, arte, pintura. Passo meu tempo na Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, mas também na Unidade de Música. Eu acho as questões da interdisciplinaridade fundamentais. Aliás, dentro da área de Física, em relação ao nosso programa, por ser interdisciplinar, as pessoas que produziam fora do ambiente da Física, da Química Medicinal, publicando nas melhores revistas, não tinham avaliação *Qualis* adequada no nosso programa. Nós tivemos que

interferir na CAPES para que essa produção científica, que era *Qualis* A na área mãe, fosse avaliada da mesma forma no nosso programa. Nós fazemos um papel fundamental de interferir no processo. Não podemos esperar que esse problema seja resolvido pelos outros. Nós temos que resolver com rapidez.

Falo como uma pessoa que se sente parte da Música, mesmo não sendo músico, e do Esporte, tendo sido atleta. Eu gostaria de lembrar que, na USP, hoje, há uma janela de oportunidade fantástica. Os departamentos têm que discutir sobre o projeto acadêmico da sua Unidade e na definição do projeto acadêmico, que está dentro do escopo do departamento. Nós temos que prever o que nós esperamos diretamente dos nossos docentes, no conceito das atividades-fim daquele departamento. É fundamental, pelo mesmo ambiente da Universidade de São Paulo, que todas as pessoas que fizeram uma reflexão de inferioridade ou de falta de reconhecimento falem com os seus chefes de departamento. "Eu quero participar desse processo de definição do projeto acadêmico, porque eu quero ser avaliado tal como eu sou dentro da Universidade de São Paulo".

25)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

É ideal quando o departamento é ouvido. Quando a congregação não ouve o departamento, o docente fica estrangulado no ninho.

26)Prof. Dr. Tito José Bonagamba (IFSC)

A proposta da Universidade de São Paulo é que os departamentos se manifestem. Se houver dificuldade, tem que ter o trabalho. Na CAPES e no CNPq, é o mesmo problema. Os professores que estão lá são nossos colegas. Nós temos que nos esforçar intensamente para que haja uma comunicação com eles, porque cada área tem que definir a sua avaliação de acordo com a produtividade. Na música, se não estão vendo o Rubens como músico, me causa espanto. Se, em outras áreas, isso não está acontecendo, é porque não existe a comunicação entre

a comunidade, que se sente articuladora e produtora do conhecimento naquela área de conhecimento e não é ouvida. É fundamental que haja um movimento. Aqui, eu vejo pessoas de importância na área, que participam desse processo, mas, às vezes, não participam do processo.

Em suma, os departamentos têm que definir o projeto acadêmico, inspirado nesse processo. Na sua área de atuação, na Música da FAPESP, na Música do CNPq, é importante expressar: "olha, esse é o nosso projeto acadêmico e esse é o nosso formato de produção com essas formas, que devem ser avaliadas". Precisamos pensar de cima para baixo e de baixo para cima, a fim de encontrar esses movimentos. É essencial participar.

27)Prof. Dr. Paulo Eduardo de Barros Veiga (FFCLRP)

Procurando representar a área de literatura, que é também uma área artística, comento que todos os problemas relacionados à arte são também problemas nossos. Na área de Estudos Clássicos, por exemplo, os cursos de grego antigo, latim e indiano antigo correm o risco de "fechar as portas". Na instituição privada, a área, praticamente, não existe. A USP, a UNESP, as poucas universidades públicas, portanto, tornam-se um último reduto. Porém, o sânscrito fechou, o russo, inclusive, fechou. Mas a língua dos antigos indianos, fundamental para todos nós, fechou. O curso de grego está como um equilibrista próximo a cair no precipício. O latim ainda se sustenta um pouco melhor porque existe um pseudodiscurso da erudição, que não é legítimo, mas pelo menos se sustenta de alguma forma, ainda precariamente. Gostaria apenas de comentar sobre o esquecimento das línguas, da literatura e da tradução.

28)Profa. Dra. Icléia Thiesen (UNIRIO)

Nós temos que voltar a pensar no que nós queremos: que sociedade nós queremos? É essa a nossa questão. Queremos a sociedade da competição, da disputa pelo prestígio, da disputa pela verba? Ouvindo os depoimentos dos departamentos e dos cursos, percebi o seguinte:

é de dentro que nós vamos mudar. A instituição reproduz a sociedade. Se, na sociedade, nós estamos "brigando", nós vamos "brigar" dentro do departamento. Nós somos a CAPES e o CNPq. É ilusão acharmos que eles estão lá e nós estamos aqui. Portanto, nós temos que trabalhar os documentos de área. Toda área tem o seu documento. Eles são debatidos periodicamente nos fóruns das áreas. Nesse momento, temos que interferir ou deixar o rolo compressor passar.

A precarização das humanidades está aterrorizando todo mundo. Ela precisa ser devidamente explorada e denunciada. Na verdade, não se conseguiu terminar com os cursos que denunciam o que está acontecendo no Brasil. Ao contrário, eles se amplificaram pelo Brasil inteiro. Refiro-me às disciplinas que estão sendo dadas denunciando o golpe. Não é por acaso que se quer acabar com as humanidades inteiras, não somente a História. Nas humanidades, há outras ciências que podem abordar esses mesmos temas e denunciar, internamente e externamente. Ao invés de usar essas verbas para acabar com problemas sociais efetivamente — a ciência a serviço da sociedade — fabricam-se armas. Entra-se em um esquema em que sequer se sabe o que o colega do lado faz, porque a máquina é trituradora.

29)Prof. Dr. Alexander da Silva Costa (UFF)

Pensar sobre as grandes áreas, as pequenas áreas e questões de nomenclatura ou terminologia pode ser sempre muito bem-vindo. É preciso salientar, no entanto, que a ordem da discussão é de política pública. Por exemplo, a junção do CNPq com a CAPES não agrada nem ao CNPq, nem à CAPES. É, senão, um grande truque para fazer desaparecer o que nós temos ou deixamos de ter, seja bom, seja ruim. O horizonte de um encontro como esse é nesse âmbito.

O Brasil tem sofrido agressões muitas e várias. Por isso, falei sobre a formalização de novo da exclusão da Filosofia no Ensino Fundamental e Médio. Nessa ordem macropolítica, a Universidade tem que se segurar mesmo, porque nos iludimos com que ela esteja segura. Essa ordem é reflexo da sociedade. Num sentido amplo, é o mercado que se confunde com a sociedade, que demanda, impõe e escraviza a Universidade, se

nós não resistirmos, se nós não nos unirmos. Desde o início, meu discurso volta-se ao horizonte da união.

Com Deus ou sem Deus, somente se movimenta pela contradição. Somente a discordância move; o sim não move. Por isso, agradeço as discordâncias, e agradeço justamente porque isso é diálogo. Quando eu falei de guerra, era em um nível simbólico e bem grego. Diálogo tem um prefixo, "através de", por isso que o termo que eu usei é uma invasão, porque se é abertura é para alguém invadir. Diálogo que não seja invasivo não é abertura, porque se fecha. É por isso que o grego dava como sinônimo semântico ao diálogo a guerra. Em nenhum momento, é briga, mesquinharia, má competição. A arte de se deixar invadir é incômoda. Por isso que sobeja o falso diálogo. Ademais, foi muito usado por mim e por outros o termo provocação, que é trazer a voz para fora. Devemos cultivar essa experiência, entre outras solidariedades.

Além disso, já que a avaliação é inevitável, ela tem que ser mais bem reconhecida. Há, afinal, protagonismos e há, também, coadjuvantes. Não se trata de acabar com avaliação, mas de aprimorá-la. Quanto ao saber corporal, a Universidade não aprendeu a assimilá-lo ainda. Esse é um problema também da Filosofia, porque ela fala de corpo e corporeidade.

Também, chamo a atenção ao sucateamento que o Instituto de Artes da UERJ está sofrendo. Será mera coincidência que a UERJ, o maior exemplo da precarização, é disparadamente a Universidade mais popular do Brasil, a primeira a implantar cotas, a que mais contempla inclusão dos excluídos? Não é coincidência, não é falta de dinheiro, é política seletiva para desmonte de Universidade Pública. O sintoma de ser a UERJ a primeira a sofrer isso é, para mim, de uma eloquência cristalina.

Em relação à produção artística, quem faz mestrado e doutorado como é que fica? Eles fazem instalação, escultura, pintura, gravura etc. Mas ao mostrar a produção, que é performática ou é a obra, toda a cultura acadêmica profere: "não, mas você vai ter que escrever uma tese teórica". Se o faz sobre a própria obra, fica uma situação meio canhestra, porque vão dizer que o artista é narcísico. Ou seja, sofre-se duplamente: é preciso teorizar um trabalho performativo, propriamente artístico, que já é uma concessão ao *modus operandi*, que desloca o córpus para outro lugar porque não se sabe lidar com ele, e ainda sob

situações em que se diz: "olha, é narcisismo porque vocês só defendem teses sobre vocês mesmos".

Parece que nós ainda não conseguimos assimilar bem como dialogar com o corpo e como contemplá-lo no corpo do músico, no corpo da produção artística. Há aperfeiçoamentos necessários, em favor da diversidade da unidade. Manter o sentido largo da unidade do diverso é saber onde está o lugar da diferença e contemplar as diferenças, em vez de instituir a lógica da predominância ou do protagonismo, em que se espera, primeiramente, reconhecer que os esforços estão sendo feitos. No entanto, é o pior lugar possível o nosso: a impotência.

Encerramento

30)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Eu gostaria de encerrar a discussão agradecendo os funcionários do Instituto de Estudos Avançados. Nós vamos organizar uma continuidade desses trabalhos, em breve. Muito obrigado.

II Seminário (Re)discussão sobre as grandes áreas do conhecimento

IEA-USP
29 de junho de 2018

Link de acesso ao evento:
https://www.youtube.com/watch?v=DNgOdvIZAss&t=5459s

Local: Sala Alfredo Bosi – Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo

Coordenação: Rubens Russomanno Ricciardi (DM-FFCLRP)

Participação dos Professores da USP

Antônio Carlos de Araújo Silva (ECA)
Diego Antonio Falceta Gonçalves (EACH)
Eduardo Henrique Soares Monteiro (ECA)
Euclydes Fontegno Marques (FM)
Fernando Crespo Corvisier (FFCLRP)
Guilherme Ary Plonski (FEA, POLI)
Oscar João Abdounur (IME)
Jorge Eduardo Moreira (FMRP)
Lucas Eduardo da Silva Galon (FFCLRP, pós-doc.)
Marcos Aurélio Bulhões Martins (ECA)
Paulo Eduardo de Barros Veiga (FFCLRP, pós-doc.)
Ricardo de Figueiredo Bologna (ECA)
Viviane Abreu Nunes Cerqueira Dantas (EACH)
Wilson Roberto Navega Lodi (FMRP)

Convidados externos

Adelaide Faljoni-Alario (UFABC, CAPES)
Aloysio Moraes Rego Fagerlande (UFRJ)
Antonio Sergio Ferraudo (UNESP)
Luiz Bevilacqua (UFRJ, UFABC, IEA)

Et alii.

Abertura

31)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Para as falas iniciais, eu gostaria de convidar o Prof. Aloysio Fagerlande (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Prof. Euclydes Fontegno Marques (Universidade de São Paulo), Prof. Luiz Bevilacqua (membro ativo do Instituto de Estudos Avançados e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do ABC) e Prof. Wilson Roberto Navega Lodi (Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto).

No nosso primeiro encontro, levantamos alguns problemas sobre as áreas do conhecimento. Inicialmente, a proposta seria discutir o porquê da divisão entre Ciências Exatas, Humanas e Biológicas. Afinal, como pode uma Biologia ficar apartada da Química e da Física? Afinal, todas contemplam o *lógos* da *phýsis*. Ademais, o que seria uma ciência não humana, em relação às humanidades, entendida forçosamente num conjunto único das artes com estudos culturais e a filosofia, as quais são áreas, de fato, tão diferenciadas? Àquela altura, o Prof. Alexandre da Silva Costa levantou a questão do que está ocorrendo, em um momento obscuro do país, em que se procura fechar cursos das humanidades. Também a Profa. Icléia Thiesen, nossa primeira convidada, palestrante da UNIRIO, salientou a importância de trazer ao Brasil o debate do *Manifesto de Leiden* (2015), justamente a crítica a esse tipo de desempenho, onde se prioriza a quantidade estatística em detrimento da singularidade qualitativa, onde a razão calculadora elimina o incomensurável, onde a necessidade de internacionalização reduz a importância dos imprescindíveis projetos regionais, incluindo aqueles de importância social, bem como com a obsessão pelos *rankings* universitários, sempre presentes nas manchetes dos jornais, mas que medem a produção e a qualidade das Universidades por critérios redutivos e arbitrários, eliminando as missões institucionais que devem ser diferenciadas nos mais diversos níveis, desde o professor até o departamento e a unidade.

Nós tivemos colegas, principalmente da área das artes e esportes, o Prof. Andre Micheletti da Música de Ribeirão Preto, o Prof. Montanha e o Prof. Ricardo Bologna da ECA-USP, e a Profa. Ana Zimmermann, da Escola de Educação Física da USP. Eles levantaram também a questão

da *performance*, em especial da *práxis* enquanto *lógos* corpóreo, da capacitação psicomotora e do talento profissional, que é pouco levada em consideração tanto na avaliação dos currículos como na contratação dos docentes. Assim, o Prof. Paulo Saldiva e eu, discutindo sobre a continuidade da discussão, percebemos que o momento oportuno é tratar, justamente, da valorização das áreas que requerem uma habilidade profissional prático-poética e que são essenciais não somente na Graduação, mas também na Pós-Graduação, daí também, a necessidade urgente de desenvolver a Pós-Graduação profissional.

Importante salientar a missão que está sendo cumprida pelos recentes e ainda poucos, mas já imprescindíveis, programas profissionais em artes nas universidades públicas. Configura-se, mesmo que tardiamente, uma postura mais ousada dos professores artistas, no estabelecimento de uma produção com maior impacto social. Importa agora valorizar e implantar a pós-graduação profissional, uma vez que a hegemonia da pós-graduação acadêmica deixou lacunas. Não estamos criticando os programas acadêmicos existentes. Apenas reiteramos que não podem ser a única opção, ainda mais porque, não raramente, os programas acadêmicos em artes se confundem com os estudos culturais. Faz-se necessário, pelo menos em igual tamanho, o estabelecimento de programas onde a pesquisa se volta à *poíesis* e à *práxis*, viabilizando a produção artística. Afinal, os cursos de artes (com *poíesis* e *práxis*) não são estudos culturais (só *theoria*), não obstante suas interfaces fecundas. E não foi apenas nas artes que a pós-graduação profissional tardou a surgir no Brasil. Na História recente do Brasil, houve o golpe militar-burguês de 1964. Mas tivemos, também, outro golpe, que passou despercebido e continua ainda não sendo notado na academia, que foi o golpe da Pós-Graduação. O mestrado profissional foi regulamentado pela CAPES em 1995, ou seja, 30 anos após o Parecer Sucupira de 1965, quando se iniciava o processo de regulamentação da pós-graduação. Newton Sucupira já salientava a necessária dupla modalidade, tanto acadêmica como profissional. Tânia Fischer, em 2010, reconhecia a aplicação aniquilada que a concepção original de Newton Sucupira acabou sofrendo: "a pós-graduação brasileira já foi pensada como um sistema com dois eixos de formação (acadêmica e profissional), sendo exercitado integralmente apenas o eixo acadêmico. É o momento de reimaginar a pós-graduação, reconstituindo-a [tal como consta do Parecer Sucupira], a partir dos possíveis elos entre o que existe hoje e a proposta original. O elo principal é o mestrado profissional, que tem uma trajetória difícil, com rejeições explícitas de algumas áreas e dificuldades

em ser reconhecido e valorizado". Por conta das diferenças entre as grandes áreas do conhecimento, se a pós-graduação acadêmica é adequada à *theoria*, nem sempre resolve as questões de *poíesis* e à *práxis*, nas quais a pós-graduação profissional tem maior potencial de resultados. Se há erros metodológicos em cientometria, o que diríamos das artes, cujos critérios de avaliação se distanciam de sua natureza?

Viabiliza-se, dentro da estrutura universitária, que necessita de Doutores na Universidade, a contratação tanto daqueles que se destacam pela pesquisa, quanto dos que trabalham com a *práxis* e a *poíesis*, ou seja, uma atividade de *performance*, do *lógos* poético (*lógos* da *poíesis*) e do *lógos* corpóreo (*lógos* da *práxis*). Não sou eu que digo isso, mas Aristóteles, pois "das coisas que podem comportar-se de modos distintos estão aquilo que é poético e aquilo que é prático: pois *poíesis* [produção] e *práxis* [ação] são diferentes. (...) De tal modo que a disposição prática segundo o *lógos* [prático] é diferente da disposição poética segundo o *lógos* [poético]. Por isso também não se incluem uma na outra: pois nem a *práxis* é *poíesis*, nem a *poíesis* é *práxis*". Nas artes, o conjunto da *poíesis* (composição autoral, invenção e elaboração da obra de linguagem) com a *práxis* (interpretação-execução enquanto processo hermenêutico das fontes da obra que resulta numa ação prático-corporal) chamamos hoje *performance*. Os artistas da *poíesis* são poetas e demais autores literários, arquitetos, coreógrafos, autores teatrais, artistas visuais e compositores, entre outros. Podemos conferir equivalências à *poíesis* com nossos verbos produzir, fazer, fabricar, inventar, compor. A poética (ou poiética, pois se trata também do estudo da *poíesis*), neste sentido primordial, compreende ao mesmo tempo a concepção (projeto, programa, manifesto normativo) e a produção (composição, realização da escritura) da obra de arte. O conceito é válido não só para a poesia, mas também para todas as artes. Tudo que envolve o trabalho de um artista da *poíesis* é sua poética artística, aquela que configura a linguagem. Já os artistas da *práxis* são atores e diretores teatrais, bailarinos, instrumentistas, cantores e maestros, entre outros. De um modo geral, na história das artes, a maior parte dos artistas só atua na *práxis* e a maior parte dos artistas da *poíesis* atua também na *práxis*. O conhecimento da *poíesis* (daí *lógos* poético) é essencial para o profissional da *práxis*, porque precisa entender da linguagem de cada poética artística, para poder interpretá-la (exercício hermenêutico), tendo em vista os limites da interpretação, não obstante sua incontornável idiossincrasia,

e para executá-la de modo dinâmico com seu próprio corpo (daí *lógos* corpóreo).

É importante que seja reconhecido o modo como esses profissionais podem e devem atuar. Contudo, ao longo dos anos, praticamente dos anos 60 até aos anos 90, a Pós-Graduação Profissional foi preterida, com raros exercícios de *poíesis* e *práxis* nas universidades públicas. Na tentativa de elaborar um projeto de um novo programa de Pós-Graduação Profissional, por várias vezes, eu mesmo ouvi aqui na USP dos colegas das instâncias superiores: "não, Rubens, isso não presta, a Pós-Graduação Profissional não pega bem, a acadêmica que é a boa, que é a cara da USP". Instituiu-se esse preconceito, esse desdém, como se os conhecimentos prático-poéticos fossem inferiores. Em relação a um curso, por exemplo, de arte ou de Educação Física, que tem no mérito profissional o seu carro-chefe, chega a ser contraditório o fato de essas atividades não serem devidamente valorizadas.

Falas iniciais

32)Prof. Dr. Aloysio Fagerlande (UFRJ)

Leio um trecho de uma entrevista que saiu no *Jornal Zero Hora*, em 2012, em Porto Alegre, de um professor de escrita criativa, Prof. Charles Kiefer:

"Sou professor universitário e escritor e, como acadêmico escritor, vivo uma situação patética para não dizer hilária. Escrevo um romance que me toma anos de pesquisa, anos de trabalho para redigi-lo. Não faço citações, não transcrevo textos alheios. Minha bibliografia é o conjunto de obras que fui capaz de ler ao longo de toda a minha vida, somado aos filmes que vi, às músicas que ouvi, às experiências que vivi. Como sou professor universitário e de Pós-Graduação em Escrita Criativa, vivo acossado pelo que se conhece por produção acadêmica, dados que precisam ser lançados no *Currículo Lattes*, porque, se eu não obtiver uma determinada pontuação, serei descredenciado. Meu curso, no caso, a Faculdade de Letras, será prejudicado no *ranking* nacional das Universidades brasileiras. Meu romance, tão demorado e pacientemente elaborado, — alguns me tomam 4 ou 5 anos de trabalho, atividade em que eu apliquei engenho e arte, em que procurei o que

a crítica literária chama de *tour de force* — não vale praticamente nada como produção acadêmica. Depois que publiquei o romance, vivo uma situação verdadeiramente kafkiana. Um aluno faz um ensaio de algumas páginas sobre meu romance, publica as suas considerações numa revista de *Qualis A* e recebe uma pontuação maior que a minha em termos de produção acadêmica."

A fala ilustra bem esse dilema por que nós passamos. Por exemplo, menciono, modestamente, os *CD*'s que eu venho produzindo. São *CD*'s meus de músicas de câmara, em que atuo como solista. Dois deles foram realizados por meio do Edital Petrobrás; três, por meio da FAPERJ. Na época em que ainda havia dinheiro, havia esses editais. Três deles foram lançados com apoio da FAPERJ, sendo que o primeiro foi num APQ3, que é de produção editorial. A FAPERJ, já em 2012, reconhecia o *CD* autoral equivalente a um livro. Ou seja, havia um mesmo edital para livros e *CD*'s. Além disso, há dois anos, implantamos um curso de Pós-Graduação Profissional em Música na UFRJ. Há, portanto, espaço para os dois tipos de Pós-Graduação.

Na implantação do curso, uma das disciplinas que sempre se pensa existir na Pós-Graduação é a Metodologia. Sempre estudamos, em qualquer área, a Metodologia da Pesquisa Científica. Porém, isso se aplica na arte, na subárea de Música? Eu me lembro de uma das primeiras orientandas, no Mestrado, que quase chegou chorando, dizendo: — "professor, a professora, que dava pesquisa, disse que meu trabalho não tem uma questão". Por um lado, não havia, no trabalho, um princípio da pesquisa científica; por outro lado, o trabalho dela, antes de estar pronto, já tinha convite para ser publicado na China e no Canadá. Ou seja, um trabalho sem questão já tinha conseguido uma dimensão internacional que a nossa Pós-Graduação tanto almeja.

Assim, comecei a pesquisar como era feita a pesquisa em artes na Europa e nos Estados Unidos. Encontrei um professor da Universidade de Leiden, Henk Borgdorff, que, em 2012, lançou uma compilação de artigos e palestras chamadas de *The Conflict of the Faculties*: *Perspectives on Artistic Research and Academia*. O título parodia Immanuel Kant, quanto ao conflito das faculdades, à questão das Faculdades superiores e inferiores, ou seja, aquela luta clássica, no final do século XVIII, no qual a Teologia e o Direito estão contra as outras "humanidades". Ele coloca muito bem a questão da transformação das práticas artísticas em pesquisa artística e a consequente modificação da academia em um

local que também proporcione espaço para as formas de conhecimento não discursivos, métodos de pesquisa não tradicionais, além de novos formatos de apresentação e publicação. Ele aponta, basicamente, três tipos básicos de pesquisa:

1) A primeira pesquisa sobre as artes, que ele chama de *Research on the Arts*, é baseada em uma pesquisa sobre a prática artística a partir de um distanciamento teórico com o pesquisador observando o objeto de pesquisa. São os casos clássicos da Musicologia, História da Arte, Teatro, Literatura, em que o pesquisador olha o objeto com certo distanciamento.

2) O segundo tipo seria a pesquisa para as artes (*Research for the Arts*), em que elas não constituem o objeto de pesquisa, mas o objetivo, produzindo *insights* e instrumentos para práticas mais concretas, trazendo a uma área bem específica (por exemplo, fagote, instrumento de palheta dupla, como oboé, que poderia gerar um estudo sobre a confecção de palhetas, tipos de raspagem para se tocar oboé ou fagote). Isso seria um caso clássico de pesquisa para as artes que pode gerar um método. Por exemplo, foi feito um estudo sobre excertos orquestrais para trompa, o primeiro volume sobre a série dos choros de Villa-Lobos. No palco, um trompetista com mais de 30 anos de experiência profissional, professor ainda sem Mestrado, fez um trabalho fantástico, que é um método, no qual ele aponta os principais solos e excertos para trompa dentro dos choros de Villa-Lobos, com observações interpretativas. Produziu, também, um vídeo para cada trecho, mostrando como ele toca. Isso seria um exemplo da pesquisa para as artes.

3) O terceiro tipo seria a pesquisa nas artes (*Research in the Arts*). Borgdorff descreve o processo como imanente, constituindo uma pesquisa que não assume a separação entre sujeito e objeto, não existindo, portanto, a separação entre pesquisador e prática das artes, entre a teoria e a prática em artes. O autor entende que os conceitos e as teorias, as experiências e os entendimentos estão entrelaçados com as práticas artísticas. Desse modo, a arte é sempre reflexiva, embora ele ressalte que essa tricotomia apresentada é apenas um modelo de estudo, pois existem diversas possibilidades, que, basicamente, encaixam nessas três.

Ele cita diversos exemplos que aconteceram na Europa, entre as quais, a *Practice as Research*, que expressa diretamente o entrelaçamento de pesquisa e prática como exposto acima. Ademais, houve um número da ARJ (*Arts Research Journal*), que é uma revista da CAPES, interdisciplinar, que envolve várias subáreas da área de artes, sobre conceituações de pesquisa em artes. Uma das autoras, belga, também vinculada ao grupo do Borgdorff, fala que, na pesquisa em artes, há uma possível visão binocular, que é o primeiro caso que o Borgdorff cita em que existe um distanciamento entre o pesquisador e o objeto e uma visão prismática, ou seja, com vários ângulos, dependendo da posição em que o pesquisador se encontra. A autora é um pouco mais abrangente do que o Borgdorff, mas se expressa dentro dessa mesma perspectiva.

Há, portanto, projetos fantásticos acontecendo, sobretudo na Grã-Bretanha e nos países nórdicos da Europa, Holanda e Austrália, que ele chama de *Practice as Research in the Arts*. Essas questões surgiram na Europa, sobretudo após a declaração de Bologna, em 1999, porque, até então, havia os conservatórios e as escolas superiores de arte de um lado; do outro, as universidades, com outras necessidades e saberes. Por conseguinte, a delimitação do conhecimento estava bem separada. A universidade fazia pesquisa e os conservatórios e as escolas superiores de arte faziam artes. A partir dessa qualificação do sistema educacional europeu, houve a necessidade de fusão. Logo, começou o dilema: a Universidade deveria aceitar a arte, e as antigas escolas (conservatórios, academias e escolas superiores) também tiveram que absorver o modelo universitário. Eles encontraram alguns caminhos: por exemplo, no Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, o 3º ciclo, que seria equivalente ao Doutorado, tem um acordo com a Sorbonne, para eles fazerem algumas disciplinas de musicologia na universidade. Porém, pelo que eu ouço de colegas, a experiência não está dando muito certo, porque poucas pessoas estão realmente fazendo esse acordo com a Sorbonne. Já o 2º ciclo, que seria equivalente ao nosso Mestrado, praticamente foi incorporado ao 1º ciclo, que seria nossa Graduação. No panorama europeu, praticamente o 2º ciclo em arte virou um Mestrado Profissional, isto é, equivalente ao que nós chamamos de Mestrado Profissional aqui. Há uma grande confusão sendo montada, com várias pessoas estudando essa questão da pesquisa em artes na Europa e ainda sem uma resposta. Nesse sentido, existem propostas muito interessantes.

Para chegar também ao polo oposto, que são os Estados Unidos, a Pós-Graduação em Música é regida pela *National Association of Schools of Music* (*NASM*). Ela envolve cerca de 670 instituições, entre escolas independentes, escolas e universidades em várias denominações. Cito dois exemplos clássicos que não aderiram ao sistema universitário: a *The Juilliard School*, em Nova York, e a *New England Conservatory of Music*, que são instituições de excelência no mundo todo. Se procurarmos sobre conservatório, nove entre dez *papers* abordam um caráter pejorativo do termo conservatório. A *New England*, por exemplo, demonstra que não é bem assim.

Os Estados Unidos publicam um manual de 2 em 2 anos. O manual de 2017/2018 tem cerca de 280 páginas. Só de *Master's Degree*, há oito tipos somente da parte de *performance*. Igualmente ocorre com o Doutorado. Desde a década de 30, se não me engano, os Estados Unidos têm essa convivência entre os dois sistemas. Há a convivência dos diversos títulos e o que encontramos do *Master's Music*, *Master's Music and Arts*, *Doctor*. Há umas dez possíveis titulações a partir dessas especificações.

No panorama brasileiro, a partir de 65, o Prof. Newton Sucupira estabelece dois modelos: a Pós-Graduação Profissional e a Acadêmica. Porém, 30 anos se passaram e a Pós-Graduação Profissional não foi efetivada. Recentemente, a Pós-Graduação Profissional em Música na Bahia foi o primeiro curso, há uns cinco anos. Depois, a UNIRIO e a UFRJ, há 3 anos. Nós formamos a primeira turma e agora estamos com a terceira turma. Vamos abrir o quarto processo seletivo.

Se observarmos todas as especificidades da Pós-Graduação estadunidense, encontramos uns dez tipos de titulação diferentes. Aqui todas elas estão englobadas. A Profa. Elisa Maria Tiago, da Diretoria de Avaliação da CAPES, apresentou uma questão da pesquisa básica em que ela cita o modelo do *Bohr*. Trata-se de pesquisa básica por busca do avanço do conhecimento sem compromisso com aplicação imediata. Os dois tipos de pesquisa que teriam aplicabilidade prática seriam a pesquisa estratégica, como ela cita *Lee Pasteur*, que acrescenta conhecimento como ferramenta para solução de problemas práticos, e a pesquisa lógica, citando *Thomas Alva Edison*, que desenvolve aplicações para conhecimentos básicos ou estratégicos já existentes. A nossa Pós-Graduação Profissional enfrenta vários dilemas, como a questão da avaliação.

A questão que eu queria salientar é a produção intelectual, que significa produção bibliográfica, artística e técnica. No caso dos programas acadêmicos, a recomendação dos avaliadores era considerar a distribuição de produção bibliográfica, levando-se em conta que a produção artística não libera o docente permanente de programa de Pós-Graduação Acadêmico de produção bibliográfica. É diferente na avaliação dos profissionais. Observando por alto, há uma incipiência de dados para avaliar um programa profissional, sobretudo em artes. Nós estamos indo, agora, para avaliação das APCN 2017/2018 na área de artes, em que se avaliará, pela primeira vez, a modalidade Doutorado Profissional. Não há parâmetros definidos para a área. Há uma recomendação geral que um grupo de trabalho fez para todas as áreas. Ou seja, o que se espera? Essas respostas devem vir da área. Nós é que precisamos construir esse cenário.

Isso foi uma visão "micro" em cima de uma questão específica. Agora, em uma visão "macro" sobre a Pós-Graduação e a educação brasileira como um todo, hoje em dia, um dos grandes filões ainda inexplorados para investimento é a educação no Brasil. Prova disso é que o maior milionário que consta na *Revista Forbes* do Brasil está aplicando, no Rio de Janeiro, em escolas de Ensino Médio e, provavelmente, universidades. Em um parecer do Conselho Nacional de Educação, que saiu no Diário Oficial da União, no final de 2017, o assunto eram normas referentes à Pós-Graduação *stricto sensu* no país. Ressalto uma parte que eu achei muito significativa: "as instituições credenciadas para oferta de cursos a distância poderão propor programas de Mestrado e Doutorado nesta modalidade".

Temos Educação a Distância, que funciona bem (mas não para o curso todo). Esse parecer avaliza e institucionaliza os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* a distância. Há um mês, numa revista de bordo, encontro um anúncio da *Manchester University*, Universidade a distância, a Universidade americana para brasileiros, cujo Reitor é um dos signatários deste documento do Conselho Nacional de Educação.

33)Prof. Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins (ECA)

Assim como os professores Marcelo e Ferdinando Martins, o Prof. Antônio Araújo e eu participamos de um grupo de pesquisa chamado "Laboratório de Práticas Performativas". Estou falando de alguém que pesquisa teatro e a interface com a *performance*, especificamente, com a arte da *performance*. Ela, em termos gerais, é desvalorizada na Universidade. A ideia de um professor artista na Universidade de São Paulo ainda é uma ideia menor em relação ao dito professor acadêmico. Na realidade em que estamos vivendo, a desconsideração dessas capacidades específicas e de saberes específicos na área de artes está em vários níveis e em todas as instâncias na Graduação, na Extensão, na Pesquisa, na contratação de professores.

Tanto eu como o Prof. Araújo, para trabalharmos em um espetáculo de teatro, nossos dois grupos trabalham mais ou menos dois anos para produzir um espetáculo. Eles estão calcados numa pesquisa, ou seja, não é simplesmente fazer uma atividade. Há uma pesquisa que leva anos, e leva mais de um ano para ser trabalhada. Esse espetáculo vale, provavelmente, menos que um artigo de meu orientando. Nós vemos o mesmo disparate de consideração em relação à força e hora de trabalho em função da atividade. Isso acontece da mesma forma com um romance, com os espetáculos etc. Na penúltima reunião de Pós-Graduação, novamente eu fui informado, no programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, de que a CAPES não apoiaria a ida de um professor num festival internacional de teatro, que era o meu caso, porque não seria um festival acadêmico. O *Qualis* artístico, que demorou anos (desde o final de 99, estamos batalhando para esse *Qualis*), significa que, quando sou convidado para um festival internacional de teatro, trago à minha Pós-Graduação um A1. Porém, a minha Universidade não me apoia para eu ir a este festival. Eu trago reconhecimento, eu trago a pontuação A1, mas eu não tenho apoio porque o que se coloca na nossa cultura interna é que "a CAPES prioriza e apoiará somente os encontros acadêmicos". Meu orientando, se fizesse uma resenha sobre o que eu apresentaria, poderia ir, mas não o meu trabalho que passou dois anos para ser feito. Isso é completamente absurdo. Eu ainda estou pesquisando se a CAPES realmente faz isso. A representante da CAPES pode falar, mas o que existe na cultura interna da USP é essa, porque há uma diferença entre o que existe na lei e o que existe na cultura interna da instituição.

Na nossa cultura interna, há uma desconsideração do saber artístico. Ficamos constrangidos para falar que temos que sair para apresentar um trabalho. É quase como se fosse alguma coisa menor do que quando um professor sai para um congresso científico. Essa palavra "científico-acadêmico" é utilizada para oprimir, na verdade, para desvalorizar os outros saberes, no caso, o saber artístico. Quanto à atual situação da Universidade de corte de verbas, é possível fazer uma comparação. Nesse desmonte que nós vivemos, do ponto de vista financeiro, o desmonte na área de artes é muito mais grave, é muito maior. No nosso caso, nas artes cênicas, nós temos uma escola técnica que funciona à noite, no mesmo prédio. Temos a Universidade construindo vários prédios. Porém, há anos, temos duas escolas na área de artes cênicas, uma amontoada sobre a outra, uma defasagem terrível em que uma escola não consegue fazer extensão e nem pesquisa à noite, porque eu tenho que ceder minha sala para uma outra escola que funciona. O problema é das duas escolas? Não. O problema é que a Universidade não considera um valor dar um espaço adequado à Escola de Arte Dramática, por exemplo. O mesmo fenômeno acontece na questão das verbas. Apenas durante um único período (estou aqui há dez anos), houve um edital realmente com verba para área de extensão, que é um outro campo também desprezado — a extensão em artes, com exceção daquilo que são aqueles órgãos raríssimos no caso do TUSP, talvez a orquestra sinfônica. Algumas coisas muito pontuais recebem verba para isso, mas não há editais gerais para projetos de extensão na área de arte com verba. Ou seja, esse desprezo pela extensão em artes é estarrecedor aqui na Universidade. Isso é uma questão sobre a qual precisa discutir: qual é a função da extensão da USP? Inclusive, se comparar as verbas que são utilizadas para extensão na área de saúde, por exemplo, e na área de artes, nós temos um disparate também. Do ponto de vista da Graduação (já comentei a questão da contratação de professores), os critérios, no caso da contratação de professores na área de artes, deveriam ser revistos, porque na vaga de direção teatral, por exemplo, a pontuação para trabalhos acadêmicos vale mais do que a pontuação para os espetáculos que eu fiz. Porém, eu vou dar aula de direção teatral, que é um saber prático. Não adianta ficar fazendo artigos sobre direção teatral se não for um diretor teatral. Como ensinará? Igualmente com a área de cirurgia: como se faz um concurso se 20 anos de cirurgia valem menos do que uma pessoa que apresentou trabalhos acadêmicos? Essa situação, no caso da USP, com o atual desmonte de verbas, está cada vez mais grave. Precisamos rever esses pontos. Nós tínhamos, por exemplo, uma bienal de teatro promovida

pelo TUSP, que não aconteceu no ano passado por conta da falta de verba. Sabemos, no entanto, que há verba para outros eventos. Uma bienal de teatro na USP não tem valor para a atual administração.

Nosso Departamento de Artes Cênicas tem vários grupos de pesquisa, que não conseguem ter verba para pesquisa. Esses grupos não conseguem nem ter espaço para pesquisar porque nós temos que dividir o prédio. Além disso, a verba que um departamento de arte recebe por ano é pífia em relação à demanda. Para se ter uma ideia, no ano passado, foram mais de 24 produções, trabalhos práticos produzidos e apresentados à comunidade, tanto de trabalho de conclusão de curso, como também trabalhos de extensão e de disciplinas. Mais de 24 produções foram apresentadas à comunidade, sem nenhuma verba da Universidade envolvida nisso. De uma forma geral, a tradição de Extensão, de Pesquisa e de Graduação é de desvalorizar o saber em arte. A construção do conhecimento na área de artes precisa ser ressignificada, redimensionada. Precisamos pensar juntos em estratégias para mudar essa realidade.

34)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

A música sem o teatro não se consolida como um projeto artístico, assim como o teatro também, sem a música. Logo, essa colaboração próxima, estreita entre as áreas, é essencial. Gostaria de reforçar que não é o caso de usarmos a palavra "outros saberes". Afinal, esses são os saberes essenciais, não são nem outros saberes. Nós temos que valorizar os saberes essenciais, que é, também, o saber prático-poético, o saber da *práxis* e da *poíesis*.

35)Prof. Dr. Euclydes Fontegno Marques (FM)

Na minha área, embora bem diversa, a problemática é mais ou menos a mesma. Eu sou um discípulo do Prof. Zerbini, que conseguiu conciliar o valor e a atividade prática com a parte acadêmica. Ele

pensava mais ou menos assim: se tem que mostrar esses títulos, vamos mostrá-los, mas é importante valorizar a parte prática.

Em uma época, ele quis que eu fizesse uma tese de Doutorado. Eu disse: "professor, eu não tenho material". Ele disse: "você vive entrando no pronto-socorro, fazendo reimplantes de membro, pendurando braços lá de Fulano... faça uma tese com isso". Eu disse: "Mas Professor, está tudo mal estudado, há casos que não têm fotografia, outros não têm segmento, não sei se dá uma tese". Então o Prof. Zerbini interrompeu-me e disse: "olha rapaz, tese é social, tese é para você ir lá de beca na frente e falar aquilo tudo, depois batem palma, a família fica feliz e te abraça, se depois desse material você não publicar, não divulgar e não ensinar para os outros, aquilo não vale nada, mas você tem que fazer Doutorado, vai lá e pegue isso". Eu tive que fazer o Doutorado. Ele possuía um sentido muito prático das coisas, mas ele seguia o padrão universitário, porque ele achava que era mais fácil assim.

Em outro exemplo, houve um professor que não tinha doutorado, não tinha Mestrado e não tinha livre-docência: chamava-se Nagib Cury. Ele formou dezenas de cirurgiões, práticos, ele fez residência na América do Norte, ele ficou oito anos lá e voltou e ficou no grupo do Zerbini. Nagib era o chefe do grupo de pulmão e, no começo, operava muito coração também. Naquele tempo, nos anos 50 e poucos, o estreitamento da válvula mitral era operado enfiando o dedo dentro do coração e dilatando a válvula com o dedo. Não havia a possibilidade de abrir tudo a céu aberto e parar o coração. Não havia máquina nenhuma: enfiava o dedo no coração e dilatava a válvula. O Prof. Nagib me ensinou a fazer isso. Eu fui o último que aprendeu a fazer isso, porque acabou essa operação, começou a se operar a céu aberto, abrir o coração e ver lá dentro. Mas às cegas, eu fui o último que aprendeu isso, em São Paulo. Então Nagib fazia assim: abria os doentes, fazia uma "suturinha" em volta do coração, punha o dedo dentro do coração, explorava tudo. Ele dizia: "agora você põe o dedo". Eu punha o dedo. "Vai correndo o dedo bem na parte posterior". Eu ia fazendo. "Sentiu um buraco aí?" Senti. "É a veia pulmonar esquerda; desce um pouquinho para dentro que você vai sentir a válvula". Eu sentia batendo no meu dedo. Ele me ensinava como explorar a válvula. "Teu dedo passa dentro?". "Não passa". "Força um pouquinho". Eu forçava. "Abriu". Ele: "para". Eu tirava, e ele punha o dedo: "é, você conseguiu abrir um pouco a válvula, mas a comissura posterior ainda está fechada, põe o dedo de novo". Eu punha o dedo. Assim, trocávamos o dedo dentro do coração umas

10 vezes até eu conseguir abrir a válvula sem prejuízo para o doente, porque, a cada milímetro, ele conferia se estava certo.

Eu nunca mais vi isso na minha vida. O cirurgião aprende ajudando o mais velho, tentando ver tudo que ele pode. No dia em que ele puder fazer sozinho, ele vai fazer, levar pela mão, ensinar passo a passo, conferir o que o outro faz. Isso é professor de cirurgia.

Eu só conheci um: Nagib. Nunca vi outro. Esse homem formou dezenas de cirurgiões, não era docente, nem catedrático. Ele era um professor com P maiúsculo. Além disso, era um homem muito humilde. Ele dizia a um enfermeiro: "olha, está vendo o frasco de drenar o tórax? Eu vou te ensinar como é que você põe a rolha nele". Ele ensinava desde o mais humilde auxiliar de enfermagem até os residentes que estavam à frente.

Este é o ensino prático. Nós temos que ter a parte acadêmica, mas não podemos desprezar a habilidade prática, essa qualidade que alguns têm de passar conhecimento prático para frente. O Prof. Nagib (nesse ponto ele até exagerava um pouco), depois que dava uma aula como convidado e ganhava um "diplominha", questionava-se: "para que serve isso?" Não na frente dos outros, para não ofender, ele pegava o "diplominha" no bolso, rasgava-o e jogava-o no cesto. O pessoal coleciona esses "diplominhas" porque isso engrossa o currículo. Fulano põe dezenas de aulas que ele deu "aqui, lá, não sei aonde", e os currículos são avaliados pela grossura em centímetros. O Prof. Nagib, se fosse disputar alguma coisa, não tinha currículo nenhum, porque ele nem guardava os documentos, os títulos que ele poderia ter.

Claro, exagerou um pouco porque isso atrapalha a carreira. O exemplo deseja mostrar como existe essa atividade prática e como ela é importante na Universidade, porque, na minha área, o importante da Universidade, além de formar cientistas, é formar profissionais práticos, que curarão doentes. São necessários os pesquisadores também, mas é minoria. A maioria formada é médico prático, médico que cura doente. Alguns farão descobertas, o progresso da ciência, mas não podemos descuidar da formação do profissional prático.

36)Prof. Dr. Wilson Roberto Navega Lodi (FMRP)

Quando o Prof. Rubens Ricciardi me convidou para participar dessa mesa redonda, fiquei em dúvida se deveria aceitar, afinal, o que um ex-professor de Bioquímica da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, aposentado compulsoriamente há quase uma década, poderia contribuir ao debate atual sobre a valorização da atividade profissional dentro da USP e mesmo no país?

A situação atual, evidentemente, é grave, principalmente dentro das escolas menos prestigiosas. Algo precisa ser feito. Mas será que a Pós-Graduação Profissional resolverá o nosso problema principal? A importância da Escola de Pós-Graduação americana é inquestionável. O Banco de *Boston* relata que os egressos do *MIT* (*Massachusetts Institute of Technology*) foram responsáveis pela criação de quatro mil indústrias capazes de definir o que seria o 24º PIB do mundo. Se adicionarmos os *PhDs* egressos do *Caltech*, da *Harvard* e de *Berkeley*, que, no ano de 2004, totalizaram pouco mais de 1000 *PhDs*, e, em passe de mágica, retirássemos todos eles do país, os Estados Unidos da América deixariam de ser o país que conhecemos hoje. Pois bem, nesse mesmo ano, a USP formou 2180 *PhDs*; a UNICAMP, 747; a UNESP, 663; a UFRJ, 643, de acordo com Brito Cruz. Durante muito tempo, ele trabalhou na FAPESP e apresentou esses dados em um seminário do IEA de Ensino Superior. Esses números brasileiros são cerca de quatro vezes maiores que os número de formados em suas congêneres americanas que eu citei, das quatro que eu tinha citado. Olhando esses números, estaríamos bem? Será mesmo? Nos Estados Unidos, um aluno no final do seu segundo ano da escola de Pós-Graduação, depois de terminados os cursos formais, realiza o seu exame de qualificação, propondo um projeto de tese para uma banca externa. Nos melhores lugares, ele precisa ter, nesse projeto, o potencial de fazer ciência. Fazer ciência ocorre somente em duas condições: primeiro, em criar um novo problema na área, que ninguém, nem mesmo o proponente, imaginaria como solucionar; segundo, em resolver um daqueles problemas existentes na especialidade, mas isso de uma maneira não prevista pela comunidade.

Esse ambiente extremamente exigente motivou a realização de um filme, há uns 20 anos, chamado *The Graduate*, traduzido para o português como *A primeira noite de um homem*. Na verdade, não importa que poucos desses projetos se concretizem integralmente, a

tese poderá ser muito menos ambiciosa, isso é irrelevante, o importante é a disposição de se engajar nesse tipo de empreitada. Entre nós, depois que foi publicada a lista dos improdutivos da USP em 1988, nem os alunos e nem seus mestres sonham com algo parecido: o objetivo passou a ser extremamente "prático", quantos *papers* renderá esse projeto? Ele me habilitará a conseguir uma posição em um concurso qualquer? Se este é, em essência, o problema dos doutoramentos na área de ciência no Brasil, como ele se apresenta na Medicina, na Música e em tantas outras escolas profissionais? Venho da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto: sou médico também, uma das únicas do país com Escola Paulista de Medicina a manter os departamentos da área básica na sua estrutura; as outras escolas expulsaram a área básica, que passaram a constituir institutos separados da Faculdade de Medicina.

Nos Estados Unidos, todas as escolas médicas também mantêm a sua área básica. Elas, em conjunto com a Escola de Pós-Graduação do *campus* (há uma Escola de Pós-Graduação em cada *campus*), estão autorizadas a formar seus *PhDs* em Bioquímica, em Fisiologia, Farmacologia, em Imunologia, as áreas básicas da Faculdade de Medicina. Por outro lado, não existe, ao que eu saiba, nenhum curso de Pós-Graduação nos principais departamentos clínicos das escolas médicas estadunidenses, não há nenhum curso de Pós-Graduação em clínica médica nessas escolas, nenhum. Entretanto, após a "reforma universitária" do ex-Ministro Jarbas Passarinho (1969-74), todas as escolas profissionais passaram a exigir uma Pós-Graduação, e o pior, incluindo ainda a exigência do título de Doutor para o ingresso na carreira docente. Esse são equívocos graves, infelizmente, existentes em grau maior ou menor em todas as escolas profissionais do país.

Para terminar, contarei a história de um dos nossos alunos de Bioquímica que, depois de terminar o seu Mestrado, escreveu para um famoso cientista do Instituto Nacional de Saúde procurando um estágio. O americano respondeu que, assim que terminasse o seu *PhD*, o procurasse. Ao contar para o seu orientador brasileiro a história, o nosso mestre sorriu e disse a ele: "você esqueceu de dizer que também já era médico (ele era médico e estava fazendo Mestrado), porque o *NIH* aceita somente médico ou *PhD*, considerados, por eles, como possuidores da formação científica adequada para frequentar o Instituto. Até então, o nosso aluno acreditava que o Mestrado em Bioquímica era o título mais importante que possuía.

37)Prof. Dr. Luiz Bevilacqua (UFRJ, UFABC, IEA)

Obrigado pelo convite para tratar de um assunto tão delicado e tão importante. A minha formação é em Engenharia, por isso falarei sobre o caso da Engenharia. Antes, eu queria fazer uma observação: esse assunto é extremamente importante para a Universidade, mas ele transcende um pouco a questão de Mestrados ou graus profissionalizantes. Para tentar resolver esse problema da base, tem que saber qual é a sua missão, que precisa abranger todo o arco do conhecimento, desde o puramente racional até o mais transcendental.

As universidades começaram pelo avesso: a área transcendental era um fenômeno religioso, e hoje ela começa pelo outro lado. Então a consideração desse arco do conhecimento, fazendo parte importante da nossa existência e, principalmente, da formação das nossas novas gerações, é essencial. Eliminar a arte é como que cortar uma parte do nosso conhecimento e da potencialidade dos nossos estudantes. Precisamos pensar, também, nos estudantes, não somente "formar", considerando o sistema de Mestrado, Doutorado etc. Uma das funções da Universidade é formar novas gerações. Essa formação não pode ser castrada. Ela tem que reconhecer desde a parte de artes até a parte puramente racional, como a Matemática pura, porque isso se pode demonstrar. Por exemplo, se eu entendo e explico o teorema de Pitágoras para o meu semelhante, ele entenderá igual a mim; agora, uma obra musical, ele não entenderá igual a mim, mas tem o seu valor também. Esse é um ponto que precisa ser agregado e precisa ser muito discutido na Universidade.

Em um exemplo mais relacionado à área de Ciências da Natureza, portanto um extremo mais racional, em uma de suas conferências, na segunda ou terceira aula, um professor dizia o seguinte: "bom, eu vou tratar, hoje, de um assunto que eu costumo oferecer para os meus estudantes de Doutorado, já os mais adiantados, e a minha missão é manter vocês aqui, porque senão, daqui a pouco, vai todo mundo embora da audiência, e eu quero falar para vocês, por isso eu quero dizer o seguinte: não fiquem preocupados se vocês não entenderem porque os meus alunos do Doutorado também não entendem. Agora, vocês sabem por que não entendem? Porque eu não entendo. E sabe, ninguém entende, mas funciona". Então é essa questão racional. Em

seguida, começa haver a parte da intuição: uma série de outros fatores que fazem parte da nossa existência e da nossa ação também.

Sobre o outro ponto, o que vale no Brasil é o diploma, não a competência. Uma das razões por que acontece essa barbaridade é devido a querer ter o diploma. Assim, precisam ter 2000, 3000, 4000 mestres, doutores, porque o diploma de doutor é o que vale. O que aquilo representa é outra coisa. Trata-se de uma questão cultural que precisa ser resolvida também. Isso significa não apenas ter cursos de Doutorado mais valorizados, mas não desvalorizar as outras competências. Um curso de Instituto Técnico de Engenharia, como o Paula Souza, em São Paulo, é excelente, mas a sua função na sociedade é outra. É preciso, portanto, que se reconheçam as competências em suas devidas proporções.

O meu curso de Engenharia foi extremamente profissionalizante. Embora eu não tivesse um doutor na minha formação, nós éramos excelentes engenheiros. Fazíamos o curso com a parte mais básica. Depois do terceiro ano, nos últimos três anos, eram cursos profissionalizantes. Com a instituição da Pós-Graduação, isso começou a se alterar, começaram a ter valorização de Mestrado, de Doutorado, o tipo de formação mudou para o outro lado. Nos cursos de Engenharias, não se aprende sobre pontes lendo no livro, mas aprende-se fazendo. Um professor de pontes, se quisermos formar um bom engenheiro civil, deve trabalhar na área. Porém, para trabalhar na área, não pode ser em tempo integral, com dedicação exclusiva. Ele teria que ser um professor de tempo parcial, um conferencista. A Universidade, hoje, rejeita essas pessoas. Isso não dará um bom resultado. É preciso que haja bons profissionais, quem faz máquinas, órgãos de máquinas, projeto de automóvel. Isso não se aprende em um laboratório, é preciso ser um profissional. Que haja, portanto, a volta desses grandes profissionais, como existiram grandes aqui na USP.

Na Pós-Graduação, nas Engenharias, isso fica um pouco nebuloso, porque há muitos cursos, muitos diplomas e teses que se aprovam como sendo um Doutorado Acadêmico, e não é acadêmico apenas, é a nossa experiência. Eu falo um pouco da nossa experiência na COPPE, no Rio de Janeiro, nas Engenharias. Um grande motor da Pós-Graduação das Engenharias, principalmente civil, mecânica e elétrica, até nos anos 70 ou 80, foi a Petrobrás, foi a descoberta de petróleo no fundo do mar. Não existia país no mundo que tinha esse problema. Isso era um

problema brasileiro, que tinha que ser resolvido por brasileiros. As teses eram orientadas para resolver esses problemas que não existiam em outro lugar. Havia uma grande dose de originalidade. Se não se encontra em livro, como é que se resolve isso? Ou resolve ou não tem solução. Depois aconteceu o pré-sal, que era, também, outro problema que só existia aqui. Agora já encontraram em outros lugares. A perfuração do pré-sal foi desenvolvida aqui, com teses sob essa vertente também profissional. Eram soluções de problemas extremamente complexos, não se encontravam em lugar nenhum, de modo que fica um pouco essa questão: até que ponto a Engenharia é profissionalizante? Apesar de existir uma certa tendência de haver alguns Mestrados e Doutorados profissionalizantes, o que se entende disso, na Engenharia atual, é como uma resposta a uma demanda industrial. Em Santa Catarina, por exemplo, que é uma Universidade com foco bastante integrado com o setor industrial, existem demandas da indústria que são problemas mais complicados, não são grandes descobertas, mas exigem criatividade etc., então trabalham em conjunto.

Na UFABC, está sendo implementado um Doutorado profissionalizante (que acho bem interessante): o estudante recebe em acordo com uma empresa. É muito difícil, nas Engenharias, fazer um Mestrado nessa categoria profissionalizante, se não houver o setor produtivo envolvido. Uma Universidade ou uma determinada indústria tem uma dificuldade em um certo problema ou quer desenvolver novas técnicas. O estudante ou o candidato fica seis meses nessa empresa, sem tema definido, estudando com os engenheiros quais são os temas que eles precisam resolver e que dariam uma tese. Quando isso é encontrado, os dois fazem essa conexão, logo é uma tese profissionalizante no sentido muito bom, porque é resolver um problema novo que interessa ao setor industrial, quer dizer, ela não é gerada internamente na Universidade, mas em conexão com setores industriais. Um pouco é a Medicina: qual é o doente, vamos ver como é essa doença, se há soluções para ela. Não é um hospital único, mas são várias seções de hospitais em várias universidades. Isso tem muita chance de dar um bom resultado, e já há resultados bastante interessantes.

Quanto à formação dos nossos estudantes, acoplada com toda a formalização da Pós-Graduação, está acontecendo um exagero na categorização ou na aprovação de cursos de Mestrado e Doutorado em quantidade de trabalhos. Isso está matando várias vocações. Menciono um caso que aconteceu na UFABC: eu estava como Reitor naquela

época, então eu participava de todas as bancas porque queria dizer aos candidatos o que eles encontrariam, porque é uma Universidade com outro projeto. Em uma delas (era banca de neurociências), havia cerca de 15 candidatos para quatro ou cinco vagas. Todos fizeram as suas apresentações de trabalho de tese. Uma das candidatas fez uma exposição bastante interessante, mas ela terminou dizendo que não era isso que queria fazer. Os examinadores focalizaram as questões técnicas, às quais ela respondeu muito bem. Mas ninguém atentou para essa última frase. Antes de terminar, eu perguntei: "mas Paula, o que você quer dizer com isso, que não era isso que queria fazer?" Ela me disse o seguinte: "Professor, minha grande vontade, depois que eu terminei o meu Doutorado, era trabalhar sobre o sonho, quais são os processos neurológicos do sonho, como é que o cérebro funciona; mas se eu fosse estudar isso, eu teria no máximo dois trabalhos, porque existe pouca gente estudando isso no mundo; com dois trabalhos, eu não entro em Universidade nenhuma". Então ela torce a sua vocação para ter dez trabalhos. Isso é criminoso. Eu acho que a Universidade, a nossa Universidade, precisa rever muito os nossos passos, o que temos feito até agora. A CAPES, sem dúvida, fez um extraordinário serviço para o Brasil mantendo a qualidade, mas é o momento de ver até aonde se chega: será que esses conselhos são adequados para o mundo em que nós estamos vivendo?

Certamente a Profa. Adelaide, que foi Diretora do interdisciplinar durante muito tempo sabe disso. Ela viveu isso lá. Esse *Qualis* não pode continuar como está sendo. Um dos grandes problemas que nós temos aqui no Brasil é o ato de olhar para fora e ver como é que eles são e como existe gente fantástica na Europa, nos Estados Unidos etc. Precisamos pensar um pouco sobre como é que eles nos veem. Sabe como eles nos veem? Conto um caso. Em uma conferência na área de Engenharia, alguém perguntou sobre o que aconteceria, qual é a diferença entre países desenvolvidos e em desenvolvimento (agora o nome que eles estão atribuindo é outro: países de economias avançadas e de economias emergentes). Um senhor chamado Sullivan disse o seguinte: "bom, vai ser como sempre foi, nós faremos as grandes descobertas, os grandes avanços, passamos para eles as pequenas manufaturas, os testes, aí eles vão fazendo esses testezinhos". É assim que eles nos veem. Não podemos mais dizer: "bom, e aí?". Nós temos que dizer: "não, não é assim". Nós temos que nos valorizar. Já ouviram falar na luz engarrafada? Procure na BBC, luz engarrafada, de Alfredo Moser, um mecânico de Uberaba. Ele conseguiu fazer iluminação nos seus galpões

de uma maneira muito original: isso foi espalhado pelo mundo inteiro nos países mais pobres, no Sudeste asiático, entre vários países, e uma dessas pessoas de lá disse que ele deveria ganhar o Prêmio Nobel, mas ele não tem nenhum título de nada, ele é um mecânico.

Temos que nos valorizar. Vocês sabem que o câmbio automático foi inventado no Brasil? Não sabemos disso. Foram os mecânicos da Região dos Lagos, no Rio de Janeiro. A GM soube disso e falou: "bom, nós queremos a sua patente, para vocês não registrarem, nós pagamos $10.000 *cash* ou um dólar por carro vendido". O que eles fizeram? É uma falta até de visão. Motor a álcool foi desenvolvido aqui em São José dos Campos. Não aproveitamos o que temos. Nós temos pessoas extremamente criativas, pessoas excepcionais. Temos que nos valorizar. Nós podemos, a USP pode — a USP é a responsável, em grande parte, para levar esse país adiante, porque o que tem de Pós-Graduação aqui é mais da metade do que vem em segundo lugar. É uma grande responsabilidade que essa Universidade tem para fazer revoluções. Uma delas é o conhecimento geral, porque se dizemos o arco do conhecimento, as artes estão inseridas na categoria. Não é igual à Matemática: não colocará na cabeça de ninguém que, a respeito de uma obra sua, ele entenderá como os outros entendem; cada um sente e entende de uma maneira diferente. Mas isso é conhecer. Logo, a Universidade tem que prestigiar essas diversas formas do conhecimento.

38)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

A Pós-Graduação Profissional é uma solução que confere dignidade à atividade artística e profissional, mantendo um estatuto de Pós *stricto sensu* e numa confluência fecunda entre mundo do trabalho e linha de pesquisa, entre as quais deve viger uma relação que contemple a multifariedade das iniciativas e a imprescindível liberdade de inovação e experimento. Inclusive, já que a USP é uma referência, uma Universidade importante nesse contexto, precisamos conversar criticamente com a CAPES e com os setores. Nós pretendemos incluir um novo Mestrado Profissional em Música, que poderá ser o primeiro de artes do Estado de São Paulo, na USP de Ribeirão Preto, para discutirmos a pesquisa voltada à produção artística, portanto, priorizando a *práxis* e a *poíesis*. Pela liberdade e multifariedade nos

caminhos da pesquisa, devemos questionar a estranha insistência da CAPES em forjar identidades. De modo diverso da imposição da CAPES, a autonomia do pesquisador/artista deve vigorar nas relações entre linha de pesquisa e atuação profissional (mundo do trabalho). A exigência da tal coerência entre produção artística e linha de pesquisa leva ainda à deturpação na avaliação da produção acadêmica. O foco numa atividade de pesquisa não pode restringir sua atuação profissional. O vínculo entre ambas as produções intelectuais, seja a pesquisa teórica, seja a *performance* prática ou poética, deve contemplar um caráter includente, jamais excludente. As experiências profissionais e de pesquisa devem se enriquecer mutuamente, sem obrigatoriedade de identidade nem coerência, sem prejuízo dos exercícios de inovação. Há caso de colegas "especialistas", os quais priorizam a tal coerência com a linha de pesquisa. Às vezes trabalham com um único tema restrito, sem estabelecer relações externas. Não raramente se tornam produções herméticas, que pouco contribuem com o conhecimento. O fato é que não há preceito sério que garanta a excelência da pesquisa por conta de tal coerência. Em ambos, pesquisadores polígrafos ou monotemáticos, independentes de seus mundos de trabalho, há casos tanto de sucesso como de fracasso.

Quando eu entrei na Universidade, em 98, eu tive uma conversa com meu saudoso Prof. Olivier Toni: "Prof. Toni, agora é assim, a gente faz atividade artística atrelada à linha de pesquisa". Ele falou: "Isso é bobagem, não vá nessa, vá na Graduação, trabalhe com a formação do artista, porque a pesquisa deve ser artística, e nós não devemos submeter a linha de atuação profissional da arte a uma linha de pesquisa". Essa liberdade essencial da arte não pode submeter-se a parâmetros que sejam, no sentido poético-prático, redutivos. Temos que ter essa liberdade. As artes são livres, as ciências são livres e a filosofia também deve ser livre. Nesse sentido, a valorização da Pós-Graduação Profissional pode ser um excelente caminho para viabilizarmos o que é a essência do profissional, que é a formação de um ofício. A figura do professor profissional que sabe "pôr a mão" no problema e resolvê-lo é imprescindível dentro de uma universidade de excelência em ensino e pesquisa.

Ademais, citou-se, de modo oportuno, essa divisão da intuição e da racionalidade, ou talvez, do conhecimento sensível e de um conhecimento de fato, como se usa o termo, ou seja, em outras palavras, a natureza e a arte. As palavras latinas *ratio* e *verbum* foram formas insuficientes

de abranger a totalidade muito mais instigante do *lógos* grego, que justamente designa, ao mesmo tempo, inteligência e linguagem. Heráclito define que "todas as coisas vêm a ser segundo esse *lógos*". João, em seu Evangelho, plagiou o seu conterrâneo efésio de sete séculos antes: "No princípio era o *lógos* (...). Todas as coisas existiram por ação dele e sem ele existiu nem uma só coisa que existiu". Heráclito entende sempre, de modo separado, o *lógos* da *phýsis* e o *lógos* humano. O *lógos* da *phýsis* contempla as leis da natureza e do universo, a Física, a Química, a Biologia, tudo isso que aprendemos é para estudar a natureza, por isso vem o sentido de homologar. O que é homologar? É ter o mesmo *lógos* da natureza. Quando vemos as nossas Congregações e os nossos CTAs, vemos que eles fazem uma espécie de homologação diferente dessa filosófica, pois passa a ser quase um carimbo de cartório, um sentido muito restritivo da ideia de homologar. Na verdade, homologar é estar de acordo com a natureza ouvindo, conhecendo e observando-a, de tal modo que ela seja realmente entendida, homologada em toda a sua harmonia. Esse é o sentido do conhecimento sobre a natureza. Em seu fragmento mais otimista, Heráclito define a condição dinâmica da mente humana, capaz de engrandecer-se, superar-se: "da alma é um *lógos* que a si mesmo aumenta" — citamos a alma (*psyché*) enquanto mente, a parte imaterial do ser humano, sua capacidade intelectual, sua sensibilidade, suas condições de pensamento e inteligência. Para Heráclito, "em todos os seres humanos está o bem-pensar e conhecer a si mesmo". Aquele dotado de *lógos* será ainda capaz de "distinguir cada coisa segundo a natureza e enunciar como se comporta". E porque vem de *légō*, do verbo grego que significa expressar na linguagem uma singularidade.

Nós temos, portanto, a homologação na natureza de todo o conjunto de conhecimentos que está presente na natureza e também na Arte, na Filosofia, que é uma expressão de linguagem singular e desveladora. Não se trata da tagarelice do dia a dia, do cotidiano, mas é aquilo que o ser humano diz de diferente. Se reduzimos a racionalidade a um tipo de conhecimento, nós estamos refutando Heráclito, porque o dizer da Arte é também a essência do *lógos*, a essência da linguagem. Eu não estou usando o termo latino traduzido, *ratio*, mas o grego, *lógos*, essencialmente Arte e Filosofia. Por isso, inclusive, a verdade na Arte, que permanece, é inaugurada pelo poeta, que acaba fundando a História. Ela não é refutada; a arte nada tem a ver com refutações. Nas ciências da natureza, verifica-se o sentido de falsidade e veracidade, quando há necessidade de se verificar a verdade por meio de tentativas de

falsificação. Há, portanto, essa possibilidade. Por isso, a verdade da ciência, ainda mais quando ela é submetida ao contexto tecnológico-cultural, é efêmera, às vezes até condenada à obsolescência enquanto a tecnologia faz parte da cultura. Já em relação aos grandes artistas, por exemplo, quando Shakespeare escreveu que "há algo de podre no reino da Dinamarca", como é que nós vamos dizer que isso é refutável? A verdade da arte, nesse sentido, é *lógos*; é *ratio* e *verbum* sempre, sempre-já.

39)Prof. Dr. Luiz Bevilacqua (UFRJ, UFABC, IEA)

Eu quero dizer que está no extremo essa capacidade de transmitir ao seu semelhante aquilo exatamente que se conhece — esse é o meu entendimento quando eu falo de racional. Isso, sob o ponto de vista da Matemática, dessas Ciências chamadas Ciências Exatas, é a capacidade de transferir, tão próximo quanto possível, bastante próximo, o modo de entendimento das coisas. Há outros tipos de conhecimentos que não são menores, que têm um colorido, um entendimento muito mais rico inclusive.

40)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Nós podemos falar de homologar, conhecer as leis da natureza e também heterologar, porque a essência do *lógos* filosófico-artístico é a diferença, daí as diferenças inventivas na linguagem.

41)Prof. Dr. Lucas Eduardo da Silva Galon (FFCLRP – Pós-doc)

A temática principal é a rediscussão sobre as grandes áreas do conhecimento, que envolve, obviamente, uma questão de como se organizam as áreas, portanto, uma questão epistemológica. É muito importante realmente rediscutir isso, um pouco para que essa

transdisciplinaridade, que tanto se fala hoje, aconteça de verdade. Ou seja, é preciso ter uma noção exata de como esses campos funcionam, qual é a lógica interna, o modo de operação de cada campo para que possamos entender isso. Eu acredito que, no caso, quando se fala da questão de como é pejorativo o uso da palavra conservatório, e as grandes instituições são conservatórios, isso, para mim, é um diálogo ruim, em que há uma má compreensão epistemológica entre a área da educação musical e as artes, a Música em especial. Nos artigos da Associação Brasileira, critica-se, com frequência, o ensino conservatorial. Quando se vê, acabou o ensino conservatorial, mas não se colocou nada no lugar.

42)Prof. Dr. Aloysio Fagerlande (UFRJ)

Quando se fala de um modelo acadêmico, da Pós-Graduação em Música, não é a reflexão; a reflexão tem que ter objeto, não existe mais objeto. Quais são os objetos a serem estudados? Essa questão do conservatório é um problema sério. A Europa enfrentou isso com esse sistema duplo, entre as escolas superiores e as universidades. Isso foi morrendo pouco a pouco, porque se a arte não estivesse dentro da Universidade, já tinha acabado. É a nossa realidade: mesmo estando mal dentro da Universidade, ainda está melhor do que fora dela. Por exemplo, quais conservatórios fora da Universidade sobreviveram? Temos um grande exemplo no Estado de São Paulo: Tatuí. Como está o estado de Tatuí agora, perto do que foi há 20 ou 10 anos? No Rio de Janeiro, a Escola de Música Villa-Lobos, com formação técnica, e a Escola de Teatro Martins Pena, que era a principal escola de teatro há décadas, acabaram. Se as artes não estivessem inseridas na Universidade desta maneira, já teriam acabado. Esses problemas todos que nós estamos vivendo é uma questão de sobrevivência.

43)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Nós tivemos instituições que abrigaram a Arte ao longo dos milênios. Em um primeiro momento, na Idade Média, os artistas estavam

atrelados à Igreja, à instituição religiosa. Nos primórdios da Universidade, as Artes estavam diretamente relacionadas à Igreja, como sobrevivência. Na época do *Ancien Régime*, houve as cortes, a nobreza. O artista estava sempre associado a uma forma de bajulação de corte, ainda assim conseguiram ter liberdade para trabalhar. Ocorre que, depois de Napoleão Bonaparte, não temos mais a Igreja, que perdeu a sua força. O código civil napoleônico tirou a Igreja entre os mecenas da arte, da filosofia e das ciências. Depois, nós tivemos as cortes, mas as Monarquias terminaram e tornaram-se Repúblicas e Estados que não tinham mais aquele perfil de mecenato (se bem que alguns países na Europa ainda guardam a tradição do mecenato, de nobreza ainda, mas é bem fora da nossa realidade brasileira). As universidades, no século XX, cumprem essa missão. É uma instituição que garante a liberdade inventiva do artista, porque, se nós estivermos restritos ao mercado da indústria da cultura (*Kulturindustrie*), não haverá liberdade tampouco linguagem experimental. A Universidade é um lugar essencial para viabilizar essa atividade artística, então é uma instituição contemporânea que substituiu, inclusive, com a maior dignidade, o que foi a Igreja e a Nobreza no passado.

44)Prof. Dr. Diego Gonçalves (EACH)

Em geral, quem se dispõe a falar de ciência e da construção do conhecimento são pessoas da área da Física, da Astronomia. Parte dessa problemática vem justamente de um fetichismo com a Física que as outras áreas criaram ao longo do último século, pelo menos. Parece haver uma necessidade da cópia, isto é, não de como o conhecimento é elaborado, sedimentado, mas de como ele é validado. Essa é a diferença entre as áreas, basicamente. Quem não é da Física dificilmente sabe como a Física funciona ou como é construída. O processo não é como aquele divulgado: o cientista vai ao laboratório, vê uma partícula que aparece e a teoria está montada. Na verdade, cada observação gera dezenas, centenas de modelos, que precisam ser, antes de consolidados como o conhecimento verdadeiro (porque a natureza é uma só), validados. Isso vem desde Galileu, na Física moderna, como uma metodologia científica. Nasce como uma ideia de metodologia científica, posteriormente aplicada em outras área.

Eu não acredito que isso valha para todas as áreas. Nas artes, não existe uma verdade, não existe um conhecimento que seja o verdadeiro, que é o que reproduz a natureza. Não há porque haver a validação. Logo, a metodologia, a produção científica, em termos de artigos (que, na verdade, é uma discussão entre os pares, para que se faça a validação), faz sentido para a Física, consequentemente para a Química, que é parte das ciências naturais, assim como para a Biologia; mas não faz sentido algum para área das Artes. Isso não faz das Artes menos conhecimento, a única diferença é que o conhecimento não precisa ser validado da mesma forma como as outras. Essa questão precisa ser muito bem entendida pelas agências de fomento, pelos sistemas de avaliação, como CNPq e CAPES, e também por nós mesmos, porque quem compõe o comitê de avaliação somos nós.

Quando um comitê de avaliação de Artes discute a qualificação e a qualidade de um programa de Pós-Graduação, levando para dentro da sua esfera critérios de avaliação da Física, da Química e da Biologia, eles estão criando um problema. O fato de haver um sistema de validação não faz dessa área mais importante, é algo que é necessário ali. Nas Engenharias, quando se propõe um novo material, é preciso testá-lo, se for aplicá-lo, assim como na Medicina. O cuidado tem que ser feito por nós mesmos, tanto nas agências de fomento como na Universidade, na formação dos nossos alunos também.

45)Prof. Dr. Aloysio Fagerlande (UFRJ)

O documento de área da CAPES 2016, em Artes, diz: "a pesquisa em Arte é, por princípio, interdisciplinar pelo fato de incorporar e adequar metodologias e conceitos de disciplinas das mais variadas, seja da grande área das Humanidades, seja das Ciências, para analisar, interpretar e teorizar sobre seu objeto de pesquisa, sempre partindo do princípio de que a Arte é central na pesquisa em Arte". Há a visão binocular, que fala de objeto e de distância. Mas depois, no próprio documento, ele reconhece que "não se trata apenas de utilizar o melhor de cada conhecimento ou de cada área, mas de provocar novas formas de pensar". Abre-se um espaço: "a tensão criativa produzida pelas diferenças é o que mais importa, pois assim não estaremos apenas conhecendo objetos a partir de diferentes disciplinas

e pontos de vista, mas quando colocando objeto em situação e desta forma redefinindo-o". Ao mesmo tempo em que ela limita, abre uma possibilidade de ruptura. Se essa ruptura não acontece, nós somos culpados, porque o documento permite isso. Borgdorff, em suas palestras, compiladas no livro anteriormente mencionado, comenta principalmente sobre os estudantes das escolas e os conservatórios de Arte, da música e de todas as artes. Quando eles entram no sistema universitário, ficam um pouco apavorados porque, impregnados dos axiomas tradicionais, devem falar com aquela linguagem científica, incorporando o método científico. O próprio aluno começa a se transvestir de uma coisa que, na essência, ele não é. É difícil se libertar disso.

Em suma, esse documento é um pouco ambíguo, mas ele dá margem, ele fala dos métodos científicos adicionais. Enfim, ele possibilita algum tipo de ruptura. Se essa ruptura não acontece, é porque nós não estamos colaborando para isso.

46)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Galileu, em 1610, quando olhou para os planetas mediceus (luas de Júpiter) com o seu telescópio recém inventado por ele, introduziu um novo vocabulário nas ciências, que ele chama de *systema mundi* (sistema do mundo). Essa palavra vem da teoria musical do pai dele, Vincenzo Galilei, que estudou a obra de Aristóxeno, o principal discípulo de Aristóteles e inventor da musicologia. Ou seja, o conceito de sistema, desde o século IV a.C., até o início do século XVII, não ocorreu fora da música. Veja que a Música não é apenas intuitiva, ela tem bases epistemológicas. Hipócrates cita o conceito de sistema, ao falar que o organismo funciona em termos de sistema. O modo de pensar científico também pode ser construído enquanto sistema. Contudo, são inequívocas as origens musicais nos primórdios do conceito. Foi a música que ensinou às demais áreas do conhecimento a pensar enquanto sistema, enquanto conjunto harmônico de relações articuladas.

47)Prof. Dr. Lucas Eduardo da Silva Galon (FFCLRP/Pós-doc)

Hilton Japiassu, em um de seus livros, comenta sobre o complexo de inferioridade das Artes, das Ciências Humanas, com relação à Física, às Ciências Exatas, que tentam importar os seus aspectos metodológicos de forma precária para essa discussão.

48)Prof. Dr. Luiz Bevilacqua (UFRJ, UFABC, IEA)

Não adianta atacar o problema na CAPES, tem que atacar na Universidade, não se pode continuar na USP, na UFRJ, na UNICAMP dizendo: "eu vou fazer o meu vestibular para entrar para Medicina ou Engenharia ou Artes". Deve-se entrar para a Universidade. Enquanto esse leque, essa valorização equivalente igual de todas as áreas não for rompida desde o início, não adianta. Serão seus departamentos em cada uma de suas caixinhas, sem que se conversem. Vamos começar na Universidade, quebrando essa barreira, para além do prestígio.

49)Prof. Dr. Wilson Roberto Navega Lodi (FM)

Na década de 60, o Brasil discutia intensamente qual seria a reforma universitária que queríamos. Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, na Universidade de Brasília, criaram o curso propedêutico, porque eles viam que, no modelo americano, a essência não estava no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, nem tanto também nas Universidades e nas escolas profissionais. A grande diferença estava no *College*, que era uma espécie de Faculdade de Filosofia. O aluno, que saía do Ensino Médio, deveria entrar para o *College*, em que faria o propedêutico. Nessa época de 1960, da mesma forma que, em Brasília, foi proposto o propedêutico, um ou dois anos antes de escolher o que fosse fazer (se fosse fazer ciência ou se fosse fazer uma escola profissional, e qual escola profissional fazer), os conservadores da época criticavam esse modelo, dizendo "eu entro na Universidade, eu quero fazer o que eu quero fazer". Mas você não tem os pré-requisitos para isso, você está jogando

o pré-requisito para o vestibular. Da mesma forma que em Brasília, em Ribeirão Preto, por exemplo, tentou-se criar um *College* Médico. Nos Estados Unidos, há vários tipos de *College* nas Universidades: uns que trabalham na área próxima da Medicina, outros na área próxima da Engenharia ou na área próxima de Advocacia, além do básico do *College*, que é formar professores de Química, de Física, de Biologia, de Música para o Ensino Médio. Além disso, o aluno que faz o *College*, fica mais velho e mais apto para fazer suas escolhas. Quando ele termina o *College*, pode seguir e entrar na escola de Pós-Graduação. Ela é única no *campus*. Não é cada departamento que tem a sua Pós-Graduação; há somente uma no *campus*. Os departamentos podem ser credenciados para fazer Pós-Graduação, mas junto com a Escola de Pós-Graduação. Ou se faz uma escola profissional. Terminada a escola profissional de 4 anos ou a escola de Pós-Graduação, todos têm a mesma idade, entre 25 e 26 anos.

A reforma universitária da USP foi aprovada em 1969, antes do AI-5. Na tarde do dia do AI-5, o Reitor em exercício, Hélio Lourenço de Oliveira, que era um professor de clínica médica da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e era Vice-Reitor em exercício, conseguiu aprovar a reforma da Universidade. Ele, à noite, descobriu que estava na lista do AI-5, cassado, porque ele, na véspera, tinha se recusado a cassar Jayme Tiomno, Florestan Fernandes e o Arquiteto Artigas. Ele falou: "mas esses três homens que vocês estão me pedindo para cassar são ótimos professores, são a nata da Universidade, não vou fazer isso". Então ele entrou na lista como o último nome do AI-5.

Quem ouviu minha fala deve ter notado que eu faço uma crítica à Pós-Graduação em Ciências. Na Faculdade de Medicina dos Estados Unidos, esse diploma não vale nada: o clínico, o cirurgião etc. foi criado para ter certeza, se ele vai abrir a barriga para ter dúvida, que é o que o cientista tem, eu não vou atrás desse médico *PhD* e cientista, porque ele é muito confuso, ele tem uma personalidade bipolar. Eu vou ao médico mesmo, porque ele sabe, naquele momento, o que tem que ser feito. Ele vai me abrir e fazer o que precisa; ele não vai ter dúvidas.

A equiparação tem um pouco disso. Na realidade, dentro da Universidade, nossa briga não é com a CAPES, nossa briga é interna, dentro da USP. O que for discutido dentro da USP terá repercussão no resto do país e na CAPES também. Seria bom se conseguirmos mudar a ciência e dispensar várias profissões, inclusive os Médicos, Engenheiros

e Advogados, de fazer esse diploma extra, que, na realidade, não acrescenta quase nada (ou não acrescenta nada), ao que eles precisam fazer dentro da sua profissão. O mundo moderno é um mundo diversificado.

Para este evento, fui ler um livro atual sobre os modelos existentes. Vi uma propaganda da FAPESP sobre um grupo de Campinas que escreveu sobre modelos americano, alemão e francês. Fui ler o texto. Quase joguei fora. Não é que não tenha nada na essência, há muitas informações. Uma frase que eu citei anteriormente, eu peguei dessa leitura que eu fiz. A USP é uma Universidade que vale a pena, tem que fazer essa discussão para criar outros parâmetros. É um *paper* interessante, eu li, não concordei, mas gostei de ter lido. Ele procura um modelo em 1600 universidades que tem nos Estados Unidos atualmente, e lá tem de tudo, como aqui pode ter de tudo também. Mas aquilo por que nós devemos lutar é para ter uma USP de primeira, que nem as cem primeiras de lá existem e fazem a diferença.

Também, eu quero que as Artes sejam valorizadas, assim como a Medicina seja valorizada, como a Engenharia.

50)Prof. Dr. Jorge Moreira (FMRP)

Tirar esse monte de títulos e diplomas e fazer um *College* seria desburocratizar a Universidade. Dessa forma, o estudante de Engenharia, de Medicina ou de Música não entra aos 17 anos, pois ainda não sabe o que quer. Nos Estados Unidos, um estudante de Histologia tem 22 ou 23 anos; aos 30, ele entra na residência. A formação dele é sólida, porque, primeiro, os melhores alunos que nós tivemos eram originários de *Colleges* Humanísticos, que vinha a conhecer Filosofia, Literatura etc. Tinha diploma em Filosofia, não tinha ideia o que era uma célula ou o que era um núcleo, no primeiro dia. Esses foram os melhores, um grande esforço para adquirir outro conhecimento, mas eles tinham um amadurecimento intelectual, cerebral que lhes permitia avançar. Nós temos um problema muito sério aqui. Com os meninos entrando em Medicina, acaba-se dando aula para 20% que são superdotados. Quanto aos 20 % que ficam lá no fundo, eu não queria ser atendido por eles. Do meio, ora

saem pessoas muito brilhantes, que amadureçam, ora outros que ficam em áreas que não têm nada a ver com a Medicina.

Eu acho interessante a ideia do *College*, com a eliminação dos diplomas etc., como se faz nos Estados Unidos. Lá, um Médico já se considera um *PhD*, a Medicina é uma carreira de Pós-Graduação. Quem faz Pré-Graduação é o *College*; depois há a especialização e a residência.

51)Profa. Dra. Viviane Nunes (EACH)

Minha formação é na área de Bioquímica, uma das áreas opressoras sobre as demais. Cada uma das falas de vocês tem uma ressonância enorme em mim, contribuindo para o meu projeto de professora e de orientadora na Pós-Graduação, que eu tenho desenhado nos últimos anos.

Talvez, hoje, eu me encontro exatamente nesse momento bipolar: eu brigo com os meus alunos que são uma "Bioquímica autoritária". "Tem uma dor de cabeça? Remédio!". Eu acredito no Lehninger, minha bíblia é o Devlin (eu brinco com meus alunos). Nos últimos anos, até por causa da minha formação em *ballet* clássico, tenho tentado aproximar as duas coisas. Pode-se inaugurar a quarta denominação da Arte: a pesquisa na Arte, que é justamente usar a arte como instrumento integrador no Ensino Superior. Eu acho que talvez as minhas maiores ousadias tenham sido, justamente, ensinar eventos moleculares com os alunos, dançando em eventos moleculares. Já nem é mais a Arte pela Arte, pesquisar a Arte nem para a Arte, nem nada disso, senão usar a arte como um instrumento que possa potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, essa ideia veio de uma experiência que eu tive no *King's College,* em Londres, visitando vários cursos de obstetrícia no mundo. Eles têm uma disciplina em cujo currículo oculto está prevista a *clinical skills*. Nessas clínicas, os estudantes devem cursar disciplinas de Arte, como Música, Teatro, Dança para formação na área de obstetrícia e em outras áreas também em que se precisa intervir, isto é, "mexer" no paciente.

Esse meu desejo de trazer a Arte para dentro da sala de aula vem um pouco daí também. Não está sistematizado. De fato, termina-se de fazer um teatro e já se escuta: "vamos publicar, vamos escrever um livro". É um reflexo, uma herança da minha área também.

Em relação à Pós-Graduação *stricto sensu*, *lato sensu*, Mestrado Profissionalizante, queria fazer, na verdade, uma pergunta, porque eu nem concebo, para minha área, uma Pós-Graduação, um Mestrado Profissionalizante. Eu preciso de gente comigo que queira fazer perguntas, que queira se debruçar sobre essas perguntas, sobre a investigação e, a partir disso, potencialmente podemos ter alguma produção de um conhecimento novo. Mas eu queria perguntar: qual é o problema de se aprovar o Mestrado Profissionalizante, qual é o maior obstáculo, porque, na verdade, eu vejo que quem acha que precisa de um Mestrado Profissionalizante deveria ter o direito de optar por esse caminho. Enfim, eu não sei qual é a temática em torno disso, qual é o problema em torno disso.

52)Prof. Dr. Aloysio Fagerlande (UFRJ)

Vou separar minha resposta em duas partes. A primeira: eu participei, há algum tempo, na UFRJ, de dois eventos (o Prof. Leopoldo de Meis fazia essas atividades conjuntas sempre — toda semana havia um evento de artes). Eu participei de um em que tocávamos para os alunos dele de todos os níveis. Eu toquei, durante meia hora, no fagote, *solo* de valsas de Mignone. Depois teve um grupo de capoeira dentro do curso do Instituto de Bioquímica. Semanalmente, havia atividades que faziam parte do curso dele, que sempre estava interessado na perspectiva de integrar a Arte dentro do currículo, mesmo de um modo não formal, não sistematizado. Eu não sei se houve uma intenção de experimento em consequência, eu só participei.

Isso depende do interesse específico de cada grupo, tanto um grupo de docentes quanto um grupo de alunos com determinados perfis, na área de Biologia, de Química, de Física. São fortes os Mestrados Profissionais no ensino de Biologia, de Física, de Bioquímica. Os programas de rede são mantidos pela CAPES, o ProfBio, o ProfQuímica, ProfMat, ProfArt, são os únicos programas profissionais, inclusive, que contam com

bolsas, mas são destinadas a professores de Ensino Médio da rede pública. Trata-se, realmente, de pesquisadores da área. Eu não sei como seria o perfil de uma grande indústria farmacêutica que desenvolveu um produto ou um órgão, enfim.

Quanto ao obstáculo, primeiro seria o preconceito por parte dos pares. Como eu participo de dois programas, há 10 anos no acadêmico e recentemente no profissional, eu fui entrando em todos os órgãos da UFRJ. Houve vaga para o conselho do Ensino para Graduados, que é um conselho consultivo e deliberativo da Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Lá, assim que começo a levantar questões, já brincam comigo. Eu falo que represento a minoria da minoria da minoria da minoria... Afinal, se estamos dentro de uma política de ações afirmativas, por que as minorias não podem ser contempladas, bem como os diversos segmentos? Qual a razão desse preconceito?

53)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Quando fundamos, no final de 2010, o Departamento de Música da FFCLRP, decidimos, de imediato, pela redação de um projeto de Pós-Graduação profissional. Eu ouvi assim: "por que você vai propor a Pós profissional que é porcaria, que não tem bolsa e que não tem nada? Proponha o acadêmico". Assim se ouve nos bastidores. Mas o nosso grupo, que fundaria, em 2012, o NAP-CIPEM, estava decidido pela modalidade profissional, onde não teríamos uma dissertação culturalista, mas um produto artístico enquanto resultado da pesquisa, um livro didático, uma obra de arte, uma interpretação-execução, um documento audiovisual, um estudo de uma obra em sua linguagem, enfim, trabalhar diretamente com *práxis* e *poíesis* em Música, editar partituras, arranjos, composições etc.

Quando Chostakóvitch morreu, a União Soviética já tinha a obra completa dele editada. Já Heitor Villa-Lobos morreu em 1959, mas a sua obra, talvez, não esteja decentemente nem vinte por cento editada. Estamos falando de Villa-Lobos, o maior compositor do Novo Mundo. Falta um trabalho crítico-editorial da obra completa do Villa-Lobos. Infelizmente, há colegas acadêmicos que têm, não raramente, dificuldades com a partitura e com a linguagem musical propriamente

dita, com tratamento direto do material artístico. É o momento de superar essas dificuldades, porque a Pós-Graduação Profissional pode dar uma contribuição valorosa. Vamos enfrentar o desafio e superar esse preconceito que ainda há contra a Pós-Graduação profissional.

54)Profa. Dra. Adelaide Faljoni-Alario (UFABC/CAPES)

Eu gostaria de reforçar o que já foi falado por todos: o problema está dentro da Universidade, porque a CAPES é a Universidade. Às vezes, há um presidente que pode ir para um lado, para outro, e há um coordenador de área. Mas não sobrevivem muito. Por exemplo, a área de direito não queria um Mestrado Profissional. O Diretor de avaliação disse ao coordenador: "ou você aceita um profissional ou sai da coordenação". O Prof. Bevilacqua foi quem propôs a criação da área interdisciplinar na CAPES, que foi criada como multidisciplinar. Ela que levou os profissionais adiante. A área, com cem Mestrados profissionais, dos 400 que a CAPES tem, representa 25% dos Mestrados profissionais. Nós já estamos na área interdisciplinar com 40 APCN para este ano, de Doutorados Profissionais. Não temos à toa o nome de Sucupira na plataforma de informática computacional de toda a CAPES em função disso. O preconceito vem ou de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos dentro de uma Universidade. A CAPES é o reflexo do que há dentro da instituição de Ensino Superior. Ela caminha com ele. Atualmente nós estamos com uma Diretora de avaliação que atuou muito na área interdisciplinar na nossa câmara quatro, na área de Biológicas. Eu fui banca do Doutorado da Viviane. Ela tem essa capacidade de olhar um programa de Pós-Graduação como *Leiden* tanto colocou na literatura, em sua integridade. Afinal, não é somente publicações. Nós somos mais a favor de que o Doutorado seja a formação realmente de um pensador. Não precisa ser na "cultura do elétron", de todas as partículas subatômicas. Ele tem que ser um pensador; essa é a função, por isso se forma um *PhD*.

A CAPES somos nós: 49 coordenadores que estão discutindo com o Diretor de avaliação. Na realidade, ouvimos muito mais os pró-reitores de Pós-Graduação e os Reitores. Inclusive, nós temos que atender as bases. O preconceito de que é menor não existe, não dentro da CAPES. Existe um coordenador que, às vezes, diz: "não quero" ou "imagina, o que

a Adelaide faz com 100 Mestrados Profissionais?". Fazemos e publicamos, geramos material tecnológico ou de outra natureza. Material, inclusive, que é passado mais rapidamente para a sociedade.

Não se trata de defender ou criticar a CAPES. Aliás, estou na área interdisciplinar na CAPES, que foi rejeitada na USP. Na década de 90, não se conseguiu passar um único curso interdisciplinar na UFRJ. Eu estava promovendo uma "heresia": que os alunos entrassem para a Universidade, não para cursos específicos. Precisa-se levar em conta que a Universidade tem uma resistência muito grande.

55)Prof. Dr. Antonio Sergio Ferraudo (UNESP)

A favor da prática, eu me lembro de quando o Dr. Chamma, em Botucatu, médico cardiologista, atendeu a toda minha família. Ninguém morreu com trinta anos, morreram com a idade que deveria morrer. Ele era um médico que atendia nas casas, uma prática não reconhecida por ninguém. Eu tenho certeza de que se o Dr. Chamma fosse fazer uma livre-docência, que eu estou tentando com muita dificuldade, ele não poderia, porque ele não tem títulos. Mas quantas vidas esse profissional salvou?

Em relação ao teorema de Pitágoras, que o professor citou muito bem, a parte técnica é uma produção, mas a filosofia é outra. Por isso, fala-se que uma sociedade é pitagórica. Deve-se observar o lado da arte; quanto ao lado filosófico, ninguém faz alguma coisa se não tiver arte envolvida. Qualquer médico ou qualquer um de nós tem um resultado gratificante, pelo qual se emociona. Não precisa ser o teste que conhecêssemos, o teste estatístico. Esses testes podem falhar bastante. A experiência é muito importante.

Eu defendo os cursos profissionais, tanto é que eu criei, junto com meus alunos, há uns dez anos, um programa chamado GIEU. Somente a UNESP de Jaboticabal tem. Ele chama Grupo de Integração Empresa Universidade, porque o nosso jovem sai de lá com a cabeça científica. Nós moramos em um país de terceiro mundo, mas que precisa da resposta do dia seguinte. Não é como a Alemanha e outros países em que um cientista pode bolar um modelo para daqui 30 anos. Nós

não: o agronegócio está aí, após 40 ou 50 anos, o mundo terá muito mais pessoas, por isso temos que ter soluções rápidas e práticas. O Brasil, especialmente, é um grande responsável pela fome ou nutrição do mundo. Serão os nossos jovens que estarão engajados nesse mundo. Se o nosso jovem não tiver emoção, ele não vai a lugar nenhum. Qual é a emoção? Qual é o resultado do teste? É aplauso. Quando o artista sente que a sua música penetrou na alma, no coração de alguém, é um sucesso. Quando nós, estatísticos, temos emoção? Quando vê que aquele método que se aplicou descobriu processos, descobriu que aquilo é linear ou não, que terá uma resposta sim ou não etc. Nisso, há emoção.

Eu estive num grupo em Ribeirão Preto apresentando um resultado estatístico: era uma estatística multidimensional, jogamos para primeira dimensão, não teve nada de novo. Para a segunda, também já sabíamos o resultado. Para a terceira dimensão, de modo muito particular, um médico, que estava presente na equipe, falou: "eu defendo isso faz 10 anos e nenhum teste estatístico falou, agora veio à tona quando você fez um redimensionamento do espaço". Por que ele viu alguma coisa no resultado que eu apresentei para ele? Porque eu não vi nada. Por causa da prática dele. Ele trabalhou dez anos com aquilo, viveu com aquele pensamento. Por isso, curso profissionalizante tem que entrar em todas as hierarquias, não é somente da Universidade. O Ensino Médio tem que ter também. Ali já é o ponto de partida; ali, há que sentir as emoções do que é uma resposta profissional, do que é uma resposta da empresa.

Eu fui aprender isso fora da Universidade. Eu trabalho com análise de dados. Sou matemático, e matemático também não tem currículo. Eu dei dez anos de álgebra linear e ninguém me procurou para ser "algo a mais" na vida. Fui somente professor. Não que seja pouco ser professor, mas para minha carreira não, porque, na nossa Universidade, seja qualquer uma delas, em menção às três paulistas, depende-se do currículo. A avaliação é a quantidade que se publica: se eu publicar um trabalho que será lido em 10 anos, não tem valor, é um trabalho somente, isso é coisa simples, mas o mundo inteiro leu.

Então eu emocionei muitas pessoas, mas isso não tem valor. Eu estou com dificuldade na minha livre-docência agora, porque, na UNESP, há quatro itens principais, que são obrigatórios. Depois, há outro que você pode escolher. Desses obrigatórios, eu não tenho um deles. Eu fiz tudo

aquilo que esse item quer, mas eu não tenho registrado. A Universidade, pois, não me permite. Eu trabalhei para Petrobrás em quase todas as unidades, dando consultoria. Nenhuma tem valor lá dentro. É difícil para todos nós, não é somente a área de Artes não, não é somente a área de Música: analista de dados no Brasil também não tem o seu valor. Quando vamos a uma empresa, pagam-se três, quatro, dez horas para algum serviço que você prestou, mas é serviço prestado. Precisa ter o reconhecimento de que a análise de dados é uma área importante da universidade, que precisa ser transformada em adulta, porque, no momento, ela não é.

Eu sou do Departamento de Ciências Exatas de Jaboticabal, como é que eu vou criar um modelo matemático lá dentro? A estrutura não é para isso, ela é para prática mesmo, é voltada para a prática. Qual é a resposta que a Medicina de Ribeirão Preto dá para a sociedade? É a parte prática. Então a minha fala aqui é uma crítica a essa falta de reconhecimento.

Outro exemplo: São Carlos tem, hoje, esse sucesso no município dele por quê? Porque tem duas Universidades: a Federal de São Carlos e a USP. Ribeirão Preto chegou aonde está por causa do quê? Porque tem uma Universidade, além de outras particulares também, que estão com sucesso. Jaboticabal já ouviu falar isso: "se a UNESP fechar, a cidade para". Nós temos uma resposta para a sociedade, que tem que ser valorizada. Precisamos de uma reforma no pensamento da importância das universidades. Para isso, nós temos que fazer cursos profissionalizantes. Não é a quantidade de publicação, há outras formas de comprovar essa experiência, e isso não está sendo avaliado.

56)Prof. Dr. Fernando Crespo Corvisier (FFCLRP)

Infelizmente, no Brasil, as coisas não têm uma certa continuidade. Eu estou me lembrando, justamente, de quando foi feito o Instituto de Artes em Campinas. Vem à mente o compositor Almeida Prado, que, depois de Villa-Lobos, foi o compositor que mais compôs obras para piano. Se ele fosse entrar na Universidade, hoje, talvez ele não tivesse composto metade da sua obra, dado às exigências que têm sido impostas aos professores de Música. Graças à produção vastíssima de

Almeida Prado, consigo realizar o meu trabalho acadêmico, espelhado em suas obras para piano. Ele, por ter formado alunos e compositores, e não somente, mas por todo o tempo que passou na UNICAMP, contribuiu imensamente também com outros artistas que estavam lá. O sentido de Universidade, no Instituto de Artes que havia lá no *campus*, que ainda existe, começou a florescer na década de 70. Era um modelo que tinha que ser pendurado. Infelizmente, não se deu continuidade. Tomaram-se outras direções, para não dizer nefastas, perdendo o foco. Deveria ter tido continuidade.

Nós estamos falando muito, também, na questão da Pós-Graduação. Eu incluo o problema da Graduação, que, muitas vezes, é negligenciado. Todo modelo, pelo menos desde que eu ingressei na Universidade de São Paulo, sempre foi focado assim na Pós-Graduação. Já ouvi até comentários: "para Graduação, você não dedica muito não, seu tempo tem que ficar muito mais na Pós, que concentra a sua produção, porque a Graduação é só um aspecto secundário". Eu nunca vi com esses olhos, porque, desde que eu fui para Ribeirão Preto, todo o meu esforço foi sempre focado na Graduação. Agora eu vejo com muito bons olhos a continuidade desse Mestrado Profissional, que é, para mim, a continuidade natural dessa Graduação, porque não existe outro sistema que possa dar essa continuidade.

Toda minha formação de Pós-Graduação não foi feita no Brasil, foi feita fora. Eu não tive orientadores que tivessem doutorado, pelo contrário, foram músicos práticos. O Mestrado foi feito no conservatório; todos os meus professores vieram de uma formação estritamente profissional, e eu devo a eles toda essa bagagem que estou passando para os meus alunos de Graduação. Eu vejo assim: nós temos que debater sobre essa questão do Mestrado Profissional como uma forma de tentar consertar essa lacuna, que tem sido imposta para nós. Dispende muita energia essa dubiedade: se eu vou me concentrar para fazer um recital, eu esqueço a pesquisa. Depois eu tenho que pensar na pesquisa, e esqueço a prática. Qual é o norte? Chega um ponto na sua vida que não se consegue mais concentrar tanta energia. Logo, sente-se culpa por não estar fazendo um artigo. Sinto-me culpado porque não escrevi aquele artigo, naquele ano, mas eu fiz o recital. Mas ele não tem o mesmo peso desse artigo. Isso sempre paira em nossas cabeças, de como vamos ser avaliados, ainda mais agora que nós temos essa avaliação de cinco anos. Como é que vamos colocar isso de uma forma inteligente?

57)Prof. Dr. Ricardo Bologna (ECA)

Também acho que o Mestrado Profissional é uma continuidade dos estudos. Os regentes querem reger, os compositores querem compor e os instrumentistas querem tocar. Se fizer uma pesquisa entre os alunos, 99,9% falarão que querem tocar melhor piano, querem sair daqui tocando melhor do que quando entrou, querem compor música, reger uma orquestra etc. Para todos os intérpretes, os "práticos" da música, eu acho que isso é uma condição *sine qua non*. Estamos, na verdade, discutindo o óbvio. "Então, você vai tocar melhor, o aluno vai tocar melhor depois que terminar a Universidade?" Claro, é tão óbvio isso. É óbvio, natural e consequente. Os alunos que terminam a Graduação continuam o Mestrado tocando, continuam o Mestrado regendo, continuam o Mestrado compondo. É claro que é preciso, também, escrever; óbvio que há um processo necessário de passar o seu conhecimento via tradição escrita, via pesquisa, via artigos etc. Mas o centro da pesquisa dessas pessoas é a prática. Eu faço isso há 30 anos. Os meus orientadores de Mestrado que eu fiz na Suíça também eram músicos profissionais, não tinham doutorado. Afinal, quantos doutores eu conheci na Música de que eu não me lembro nem o nome? Nem sei quem são. Eles tocam onde? Compuseram o quê? Regem qual orquestra? Muitos doutores em Música não fazem nada em relação à Música praticamente. Às vezes, eles ficam elucubrando sobre teorias que não fazem nenhum sentido na aplicação prática da Música, absolutamente nenhum sentido.

58)Prof. Dr. Aloysio Fagerlande (UFRJ)

Na Escola de Música da UFRJ, é a mesma coisa. Já é diferente na Faculdade de Letras. A Faculdade de Letras não forma escritores, forma críticos literários e professores de diferentes modalidades dentro das Letras. Não formam escritores, diferentemente da Música. No caso do Mestrado Profissional, dentro da Música, faz todo sentido, nessa perspectiva. Quando eu fiz o Mestrado, também, meus professores foram sumariamente cassados, porque, na época, houve uma reviravolta na comissão de Artes. A área mais teórica assumiu, e todos os que tinham um notório saber, que orientavam — cito três: Turibio Santos, Heitor Alimonda e Celso Woltzenlogel — nomes de notório saber, que tinham formação

na Europa, reconhecimento no mundo do trabalho, de repente, depois das 23h59 da véspera, não podiam mais orientar, porque não tinham as titulações, embora tivessem um reconhecimento.

59)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Esse é outro ponto importante que discutimos: não falamos em mercado, nas questões da Pós-Graduação profissional, porque a Universidade, por ter o espírito crítico, forma apesar do mercado, e não para o mercado. Nós pensamos em mundo do trabalho, assim como linha de atuação profissional, com a pesquisa voltada à produção artística.

60)Prof. Dr. Antônio Carlos de Araújo Silva (ECA)

Eu queria ouvir mais de vocês dois sobre a questão da pesquisa prática. Quando o Prof. Bulhões coloca essa questão, existe uma pesquisa que está fundada na prática. Quando passamos horas numa sala de ensaio, trabalhando com ator ou trabalhando na composição visual, plástica, arquitetônica, por tentativa e erro, passam-se meses trabalhando, nós consideramos isso como uma pesquisa feita dentro da prática, uma pesquisa prática. Quando o Prof. Aloysio traz a questão da *practice as research*, ou seja, a associação entre pesquisa e prática, eu não vejo isso como um movimento de querer se aproximar, querer validar aquilo que fazemos para essas áreas, digamos, mais nobres, tidas como mais nobres, mas por entender que isso que fazemos também é pesquisa.

61)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Eu gostaria de que surgisse uma proposta aqui. Eu estive com o Prof. Sylvio Canuto, por conta até de termos o NAP-CIPEM (Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance do DM-FFCLRP), que é atrelado à Pró-Reitoria de Pesquisa. Eu falei com ele: "vamos pensar dentro da

sua Pró-Reitoria, a pesquisa e/ou arte como uma unidade". Ele propôs de fazermos uma discussão. A USP pensa em termos de Graduação, Pós-Graduação, Cultura e Extensão e Pesquisa. As atividades como a nossa, naturalmente, vão para o lado de Cultura e Extensão. Mas o que fazemos não é uma cultura, porque a cultura é a regra, e nós trabalhamos com a exceção. Inclusive, historicamente, sabemos que o conceito de cultura, filosoficamente, não é guarda-chuva para a arte. Aliás, a liberdade da cultura é uma liberdade preguiçosa. A arte é justamente inventiva porque é uma condição rara e privilegiada de viabilizar um distanciamento crítico diante da cultura. Contudo, a extensão, uma atividade fim da universidade, da mais alta importância, está sempre naturalmente atrelada à nossa essência artística. Nas unidades de artes e nos museus é onde se desenvolve a melhor extensão artística, praticada por professores e estudantes, numa relação indissociável com o ensino e a pesquisa — lembrando que eu defino por extensão alienada aquele tipo indesejado de extensão, sem professores nem estudantes, sem ensino nem pesquisa.

Aquilo que produzimos enquanto produto artístico deveria ser reconhecido dentro da Pró-Reitoria de Pesquisa, em sua condição "pesquisa e/ou arte". Quando se encena uma peça ou mesmo se redige um libreto, há todo um imenso estudo prévio, em que lidamos com as mais diversas questões histórico-filosóficas da linguagem. O artista, logo, pesquisa. Ao ler as cartas de Van Gogh, ao verificar como ele elabora e produz os quadros, o pintor relata uma série de estudos preliminares, antes da concretização da poética de sua obra. Isso está muito bem relatado nas cartas ao seu irmão Theo Van Gogh. É uma pesquisa diferente das Ciências da Natureza. Contudo, em ambas, há um processo experimental. Tal como o cientista da natureza, o artista autor de obra, também lida com experiências, desenvolve um trabalho experimental. Apenas que se o cientista da natureza busca uma homologação, isto é, compreender as leis da natureza e do universo, o artista, em suas experiências, busca diferenciar os temperos na sua linguagem. A mesma condição ocorre com os artistas da *práxis*, uma vez que, na interpretação e execução, também se experimentam os melhores caminhos rumo à linguagem do autor. Nesse sentido, é importante que o pesquisador jamais deixe de ser artista. Assim, nós teremos um nível de dignidade e reconhecimento, ao mesmo tempo, a nossa liberdade, para não acontecer como o Prof. Fernando Corvisier mencionou: "vou me preparar para tocar bem no recital ou na gravação, ou antes vou desenvolver uma pesquisa culturalista para publicar um artigo numa revista bem avaliada pela

CAPES?" O tempo dedicado ao artigo, por certo, prejudica o trabalho artístico. Franz Liszt falava assim: "quando deixo de tocar piano por um dia, eu sinto; quando deixo de tocar piano por dois dias, a minha cozinheira sente; quando deixo de tocar por três dias, o público sente". Nós não podemos perder a mão, pois ela enferruja. Compositor que é bissexto, do mesmo modo, não é compositor. Compositor só é compositor compondo todos os dias. Não existe isso: "ele é bissexto, ele escreve de vez em quando, quando os encargos da CAPES lhe dão uma folga". Não, ele tem que ter essa dedicação à produção artística por meio de uma pesquisa artística. A nossa produção crítico-intelectual e artística tem que ter liberdade e reconhecimento.

62)Prof. Dr. Aloysio Fagerlande (UFRJ)

Na pesquisa de John Harvey sobre a Música de Mozart, por meio de um instrumento específico, o histórico clavicórdio, os *insights* sobre as características da Música foram desenvolvidos a partir da sensação desse instrumento. Elas se manifestam na *performance*, que evidencia a pesquisa, embora também haja uma parte textual para descrever. Ele escrevia sobre essas sensações na Música a partir daquele instrumento específico. Seria um tipo daquele último caso da pesquisa em artes nas artes.

Há, também, questões específicas: tanto a USP quanto a UFRJ exigem um formato de dissertação como trabalho final, seja em profissionais, seja em acadêmicos. Por exemplo, eu fiz este CD com mais três alunos: uma Música para fagote de Francisco Mignone, a partir dos manuscritos originais, com trabalho de edição, recuperação, ensaios, processo de gravação etc. Uma das orientandas que participou da gravação, a Raquel, fez o Mestrado acadêmico e está fazendo o Doutorado acadêmico comigo. Ela está fazendo todo esse trabalho sobre esses manuscritos, que é um volume absurdo, pois são doze quartetos para fagote e com materiais bem precários (apesar de terem uns 60 ou 50 anos de idade, estão em más condições). Já começou a gravar, fizemos recitais, concertos, ensaios no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, João Pessoa. Ela está relatando essas experiências. Seria um Doutorado profissional? Não sei. Está dentro do acadêmico porque ela está produzindo uma dissertação com uma metodologia bem definida

do trabalho de edição crítica, com referenciais. Por outro lado, um dos fagotistas que participou dessa gravação acabou de fazer o Mestrado Profissional. Poderíamos, portanto, ter um outro olhar. Há a questão da visão prismática dentro das artes. Por exemplo: se ele participou dessa gravação, poderíamos descrever o processo da gravação, de como se chegou a esse produto final.

Uma colega nossa da UFRJ, uma das pioneiras no Mestrado Profissional, a Profa. Cláudia Morgado, da Engenharia, fala que não se pode chegar a uma banca com um parafuso de titânio: "está aqui". Não, além de mostrar o produto, é necessário descrever como se chegou àquele parafuso. As possibilidades de pesquisa são variadas. A partir de um relato de experiência, você pode produzir uma dissertação, com seus *insights*, com suas visões sobre o processo. Ao mesmo tempo, pode-se adotar uma visão mais distante, não necessariamente como aquela visão binocular, de ser o observador a distância, como uma visão musicológica do objeto. Depende da relação com o que se quer fazer. Em suma, há diversas possibilidades: uma não exclui a outra, mas uma não pode dominar sobre a outra.

63)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Por isso, o uso da opção "e/ou", ou seja, "pesquisa e/ou arte", a favor da autonomia e da liberdade. A arte é livre, a pesquisa é livre. Nesse sentido, se o professor ou o acadêmico quiser direcionar sua produção ao trabalho artístico, sendo um professor de arte, ele que tenha a liberdade para que o produto final seja uma obra de arte ou a sua apresentação. Ele concentra seu tempo nisso.

64)Prof. Dr. Lucas Eduardo da Silva Galon (FFCLRP, Pós-doc)

Uma das peculiaridades de um trabalho que tem um produto artístico, como uma apresentação de uma peça ou de uma obra musical, enfim que tenha um produto reconhecidamente já acabado, é que ele pressupõe sempre dois níveis de pesquisa: a pesquisa em si,

para a produção da peça, e a pesquisa depois da peça terminada sobre o processo de pesquisa. É um problema que enfrentamos mesmo, porque se faz a pesquisa para elaborar a peça (compositor também faz a pesquisa de uma série de formas) e, depois, se se deseja um trabalho, tem que fazer um trabalho sobre o trabalho. Existem dois níveis de pesquisa que, dentro do Mestrado Acadêmico, tornam-se obrigatórios para quem trabalha na *performance* ou na composição, que pressupõe um produto. Talvez, no caso do Mestrado Profissional, isso poderia ser um pouquinho mais orgânico, mas seria importante não ser tão estratificado.

65)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Sobre a crítica genética, atualmente, há uma dificuldade, porque nós editamos partituras no computador, no *Finale*, no *Sibelius*. Não existe mais rascunho. Depois de 2.500 anos de História de manuscritos e muitos rascunhos, ninguém mais guarda papel, porque o produto final é uma partitura e suas partes cavadas (o processo inventivo torna-se irreconstituível, sem crítica genética em termos de solfas). Estou me lembrando, agora, da composição musical que eu escrevi para um poema de Fernando Pessoa (*Agora que sinto amor*). Eu li uns oito artigos sobre o poeta português, fui ver os seus vários poemas e realizações musicais diversas de sua obra. Depois, na minha composição, até me adentrei um pouco nas sonoridades do início do século XX. O produto final foi somente a minha partitura, mas o que está ali por trás, enquanto pesquisa, perdeu-se. Se bem que eu não sei se é tão importante contar sobre isso também. Assim como Claude Debussy detestava análises, a compreensão da obra de arte é algo diverso do trabalho de um legista na autópsia de um cadáver para saber a *causa mortis*. A crítica genética não deve ser mais importante que a obra de arte em si, mesmo que seja um estudo válido. A universidade precisa reconhecer a importância da *poíesis* e da *práxis*.

66)Prof. Dr. João Abdounur (IME)

Eu trabalhei dois anos em Engenharia e vim para Matemática. Primeiramente, em Geometria e Matemática pura. Depois, fiz Doutorado em Educação e Holística, então fiz Pós-doutorado em História e Filosofia. Fui mudando o trabalho em relação à Matemática e à Música do ponto de vista histórico e epistemológico.

Em um programa de Graduação, onde eu oriento, ao sugerir uma banca, a comissão falou que, pelo título do trabalho, teria que ter alguém da Educação especial. Fiquei pensando: "O Príncipe", de Maquiavel, pelo tipo de trabalho, seria um "teatro infantil"? Essas questões burocráticas dão muito trabalho, porque é preciso lidar com essa mentalidade burocrática. Fica-se lidando com as situações para ter uma certa liberdade da pesquisa. Fui mudando de área à medida que eu pesquisava e me interessava. Interessei-me pela Matemática, eu vi que tinha elementos da Música. O Prof. Rubens comentou sobre o *lógos*. Quando se pesquisa sobre os Elementos de Euclides, pelo modo como eles compõem razões, ficam relacionados à composição de intervalos musicais contíguos. A terminologia que ele usa está diretamente vinculada à música. A própria teoria pré-eudoxiana de razões é uma generalização da teoria Pitagórica para intervalos musicais. Isso aparece em vários tratados: em Pedro Ciruelo, no século XVI, na Arquitetura, em Alberti etc. Mas a Música tem um certo *status* nesse contexto pitagórico. Tomei essa trajetória que me ligou a várias áreas. Isso acaba me gerando uma certa dificuldade, dada a árvore do conhecimento. Acaba-se tendo que se subordinar também, tentando driblar o pensando da banca.

Os alunos também têm essa preocupação. Deve-se torcer a vocação para poder ter mais artigos. Também, é comum o aluno, às vezes, ter uma ideia: "então, eu vou dividir em mais artigos porque assim eu engordo mais o *Lattes*". Fica-se, na verdade, obrigado a se conformar nesse sistema de avaliação.

No contexto da criação da Universidade de São Paulo, a Poli teve uma certa resistência a essa integração. Há várias discussões sobre autonomia etc., mas uma discussão que aconteceu, na época, foi a discussão de os cursos de cálculo de Engenharia serem dados por Engenheiros, e não por Matemáticos. Foi a época de criação da

Universidade de São Paulo: olhando as atas, há várias discussões que acabaram ganhando uma Matemática rigorosa, para dar para o curso de Engenharia.

Eu não sei se esse fenômeno acontece também, por exemplo, nas antigas unidades da Medicina, por exemplo, ou do Direito. Não sei se havia cursos que eram dados por médicos e passaram a ser dados por profissionais de outras áreas, sem a experiência daquela área. Eu mesmo estou dando aula na Atuária nesse semestre, dando aula de cálculo. Mas eu não tenho muita noção da prática profissional de um atuário, vamos dizer assim, um Engenheiro de Seguros. Mas estou dando curso de cálculo integral. Como é que eu relaciono isso? Antes, talvez, fosse mais integrado. Eu fiz Engenharia no ITA, onde havia muitos professores de matemática que eram Engenheiros também. Eu tive certos conceitos de matemática, primeiramente dados por Engenheiros, e não por Matemáticos. A pessoa que tem atuação na área, naturalmente, tem um discurso mais vivo.

Em relação ao Mestrado Profissional, eu acho que é um caminho. Há um problema de mentalidade. Eu estive em bancas de seleção em que, na análise dos projetos, surgem comentários: "ah, isso aqui não dá um acadêmico, dá um profissional". Não se trata de a natureza inerente do trabalho ser própria a um Mestrado Profissional. Há algum valor estranho em que se resolve fazer uma gradação de que o acadêmico é superior, como se fosse uma neonobreza. Nós temos que ficar driblando isso.

Essas discussões de hoje ressoam com a minha prática e com a dificuldade de ter que conviver com essa formatação burocrática da inteligência. A Universidade passa a ser um lugar de recrutamento de trabalho via diploma, que acaba gerando problemas de "cair a ciclovia lá", o avião da Ucrânia que caiu etc. Será que não perceberam que se trata de uma área de conflito? Estudou-se História, mas se decidiu seguir o formulário. Igualmente, com os médicos: segue o protocolo. Há uma falta de integração, de relação em um contexto.

67)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

O Prof. Oscar João Abdounur é autor do melhor livro, em língua portuguesa, sobre a questão pitagórica da Música. Ele é uma referência essencial sobre esses grandes músicos, tais como Filolau, Arquitas, Aristóxeno, importantes para a posterior propedêutica pitagórico-platônica, a partir de Cassiodoro, quando se estabeleceu o *Quadrivium*, as ciências matemáticas divididas em Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. Inclusive, o grande Aristóxeno chegou até nós pelos fragmentos de Euclides, Aristides Quintiliano, Cleonides e Ptolomeu, ao mesmo tempo, músicos e matemáticos.

68)Prof. Dr. Paulo Eduardo de Barros Veiga (FFCLRP, Pós-doc)

Representando as Letras, principalmente as Clássicas, sou suspeito para dizer que o meu universo é, também, o mundo escrito e o mundo das artes. Há um diálogo absoluto entre as Artes. Na verdade, eu sinto falta desse diálogo, em que se aproximam as Letras com o Teatro, a Música etc. Principalmente no Grego e no Latim, temos um problema que é muito sério: o da sobrevivência. Dificilmente um curso de Medicina será extinto. Ele pode passar por maus momentos, mas dificilmente será extinto. Já os cursos de grego, de sânscrito, dentre outros, são extintos, sem que haja cursos novos. Para além de qualquer discussão conceitual, estamos, ainda, tentando sobreviver. Em geral, cursos de licenciatura e de natureza filosófica não desejam obedecer ao mercado, porque, nesse sentido, tudo o que está relacionado ao mercado tende a nos destruir, assim como ocorre com as artes, em função da indústria da cultura, que as odeia. Ressalto que, nos estudos clássicos, a matriz de pensamento é sempre atual. Por assim dizer, o mundo a.C. é atemporal. Os estudos clássicos transcendem o tempo e são atuais.

Comento, também, sobre a relação que se faz entre discurso poético e discurso científico, como se o discurso poético (artístico) fosse inferior, ou ainda, o discurso mítico também o fosse. Muitas vezes, considera-se o texto mítico como um texto inferior: "ah, não sabe explicar tal coisa, então vai lá para o mito". É até o contrário, no discurso mítico e no artístico, reside o humano, isto é, reside a totalidade do humano. Se tivéssemos um professor muito famoso chamado Aristóteles, ele seria do Departamento de Medicina? Ele seria do Departamento

de Matemática? Do Departamento de Física? Do Departamento de Direito? Do Departamento de Letras? Ele poderia ter orientandos do Departamento de Música? Então aí reside a matriz de pensamento em uma das áreas, que está para ser extinta ou já foi extinta.

No discurso mítico, no discurso metafórico, em suma, no artístico, reside o conhecimento mais atemporal, mais profundo. Afinal, o poeta e o filósofo são irmãos. A arte tem um vínculo muito grande com as ciências, profundo. Quando se quer teorizar muito sobre a arte, mata-se a arte. É possível perceber esse aniquilamento em pesquisas que submetem a arte à teoria. Nesses casos, a teoria torna-se mais importante que a arte. Logo, a teoria mata a arte. Ainda mais, ao valer-se de uma teoria fragmentária ("teorias *Frankenstein*"), usa-se um pouquinho da psicanálise, usa-se um pouquinho do marxismo, sem entendê-lo muito bem, vale-se um pouquinho da linguística, então se faz um *pout-pourri* teórico e aniquila-se a arte, aniquila-se totalmente. Não estou exagerando. É basicamente assim. Por consequência, reflete-se no Ensino Médio: os alunos acham que entender poesia é reduzir o texto poético em um texto dissertativo. Mais uma vez, mata-se arte, porque não é análise literária que se faz.

Eu quero provar o que estou dizendo por meio de um texto poético. Vocês conhecem a história do peixe-lua do Agassiz? Quem conta essa história é um poeta chamado Pound. Ele diz assim:

"Um estudante de Pós-Graduação, singido com honrarias e diplomas, foi a Agassiz, um grande naturalista, para receber os últimos retoques e acabamentos. O grande cientista ofereceu-lhe um pequeno peixe e pediu-lhe para descrevê-lo. O pós-graduando, após um breve momento de observação, declarou: isso é apenas um peixe-lua. Agassiz respondeu: eu sei disso, escreva uma descrição deste peixe. O aluno saiu da sala e, após alguns minutos, retornou com uma descrição completa do *heliodiplodokus*, termo científico encontrado nos livros didáticos, para designar o vulgar peixe-lua. Agassiz pediu novamente ao estudante que descrevesse o peixe. O aluno saiu novamente da sala. Dessa vez, demorou-se um pouco mais, mas retornou com o ensaio de quatro páginas produzido por ele mesmo. Agassiz leu o ensaio e pediu-lhe para olhar para o peixe. Ao final de três semanas, o peixe estava em avançado estado de decomposição, mas o estudante sabia algo sobre ele."

Essa historinha sintetiza as nossas falas.

69)Profa. Dra. Adelaide Faljoni-Alario (UFABC/CAPES)

Esta é a plateia ideal para fazermos um agradecimento para a Profa. Antônia Pereira, que modificou a estrutura da Coordenação de Artes. Ela é da Federal da Bahia, artista da dança e do teatro. Ela falou: "se existe o *Qualis* A1 da *Science*, da *Nature*, então eu farei um *Qualis* da Artes". Ela trabalhou quatro anos junto com os coordenadores de área e gerou o *Qualis* artístico. O documento de área era um documento fantástico. Ela sentiu o que os coordenadores queriam para a sua Pós-Graduação, e os profissionais são muito bem-vindos. Ademais, na área interdisciplinar, já existe a linha de atuação profissional nos Mestrados e Doutorados Profissionais, porque é isso que se propõe a fazer, está no documento de área.

70)Prof. Dr. Ary Plonski (IEA)

Eu estava em uma banca de Mestrado Profissional em Empreendedorismo na FEA, de um orientando meu, que é um executivo de uma multinacional e que tem uma proposta extremamente interessante e inovadora de se fazer uma articulação entre grandes empresas, *startup*, programas etc. Enfim, ele está desenvolvendo uma proposta extremamente inovadora. Ele, evidentemente, fez a proposta, escreveu quase o que seria o exame de qualificação, quase um artigo tecnológico — se é que posso chamar assim. Mas em março, nós tivemos, na USP, o novo regimento da Pós-Graduação publicado. Esse regimento iguala as dissertações de Mestrado Acadêmico e Profissional e também, imagino, que as teses de Doutorado Acadêmico e Profissional. Ou seja, o produto necessário é exatamente o mesmo.

Eu sempre fiz minha vida aqui, na Av. Prof. Luciano Gualberto. Sou professor do 908, que é a FEA, do 1380, que é a produção, e também eu fui dirigente do IPT por cinco anos. Na época em que a USP não queria mais Mestrados Profissionais, no IPT, abriram-se quatro Mestrados. Convidei para aula magna dos quatro Mestrados, o Prof. Jorge Guimarães, que, na época, era o presidente da CAPES. As aulas dos Mestrados são à noite, porque as pessoas trabalham de dia, evidentemente. O Jorge falou: "eu venho, mas com uma condição, eu quero vir durante

o dia e ver o pessoal trabalhando nos seus projetos de pesquisa nos laboratórios do IPT". Evidentemente o recebemos, passou o dia com a gente, almoçou com a gente. À noite, ele fez um depoimento muito bonito. Essencialmente, a mensagem que ele deu foi que o essencial era o resultado da pesquisa, menos do que a formatação no processo tradicional e a conclusão. Na verdade, evidentemente, não devemos jogar as questões na responsabilidade da CAPES. As nossas instituições, às vezes, são mais "ortodoxas" do que o próprio regulamento.

Eu tenho uma pergunta: até que ponto essa reação mais ortodoxa das instituições acadêmicas, inclusive esta na qual, com muita alegria, militamos há tanto tempo, tem relação com a importância crescente que se dá às classificações acadêmicas, especialmente internacionais? Ou seja, refiro-me aos *rankings*, em que a pontuação é com base em dados objetivos (publicações etc.), bastante metrificado nesse sentido. Em outras palavras, a pergunta é: por que, afinal de contas, há essa reação ortodoxa? Essa reação é ortodoxa mais do que a prescrição, isso é claro. Agora, por quê? Minha hipótese é que os *rankings* têm a ver com isso.

Quero fazer, além disso, um depoimento: eu fiz a Poli e o IME, eu sou da época exatamente da transição. Por isso, eu fiz a Poli, com Cálculo, Física etc., com professores de Engenharia. No final do curso, quando eu já tinha feito as disciplinas básicas, elas já passaram a ser dadas no modelo que todos nós conhecemos. Eu sei que as turmas subsequentes se queixavam de que o primeiro e o segundo ano na Poli era, na verdade, o quarto e quinto anos científicos. Então houve essa queixa e houve uma exceção. O Prof. Osvaldo Fadiga Pontes Torres diz que conseguiu fazer uma exceção com as disciplinas de probabilidade e estatística, porque ele temia que, se fosse dado, o pessoal sairia aprendendo a teoria axiomática da probabilidade, mas saberia fazer o uso pragmático que a pessoa de Engenharia teria que ter.

No caso, essa disciplina, probabilidade e estatística, era para toda a Poli. Ela deveria ser dada, teoricamente, pela Matemática (pelo IME), que tem toda a condição, evidentemente. Mas, por uma questão pessoal do antigo Diretor da Poli, ficou desse jeito heterodoxa.

Mas a pergunta é: os *rankings* são importantes?

71)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Quando iniciamos o debate, no primeiro encontro, nós tivemos o depoimento da Profa. Icléia Thiesen, que é da área de Ciências da Informação da UNIRIO, que veio como convidada. Ela mostrou a necessidade urgente de atualização, em termos críticos, das conclusões do *Manifesto de Leiden*, em justa crítica a essa cientometria, quer dizer, a razão calculadora que elimina até o incomensurável. Houve uma unanimidade no primeiro debate. Vários colegas chegaram a mencionar o problema até dos *rankings*, que são dirigidos por jornais particulares com interesses comerciais. Essa concepção de Universidade a partir dos *rankings* é extremamente perigosa. Já ouvi o Prof. Vahan Agopyan dizer: "estou falando do *ranking*, mas eu sei que existe uma crítica forte dentro da Universidade contra o *ranking*". A Reitoria da USP já está pensando criticamente os caminhos da Universidade, que não deve se atrelar a métricas arbitrárias.

Sugiro que todos leiam o *Manifesto de Leiden*. Nós não devemos construir o nosso conhecimento em função de uma cientometria redutiva, porque a vida universitária é muito maior do que isso. A crítica a esse produtivismo de *paper* se deu por unanimidade. Foi uma crítica bastante contundente. O passo seguinte é: como valorizar, independente desses *rankings*, a atividade docente? A oportunidade que a Reitoria está nos dando, nesse novo processo de avaliação, é que o departamento escreva, antes de mais nada, o que é importante. Isso é essencial. A definição da missão institucional deve vir das bases. Assim, a carreira acadêmica será construída de baixo para cima, vislumbrando justamente as singularidades de cada setor. Afinal, a Universidade tem que ser crítica e dinâmica, privilegiando as diferenças em *theoria*, *poíesis* e *práxis* nas mais diversas áreas do saber.

Além dessa questão, foi muito comentado que a produção intelectual e artística nem sempre é voltada para temas internacionais. Às vezes, o pesquisador está resolvendo um problema regional; e o problema regional nem sempre tem uma repercussão internacional. E não podemos nos esquecer da importância social que esses projetos regionais muitas vezes têm. Nós temos que contextualizar essa questão do que é o internacional e o que é o regional. Em termos de arte, Brecht falava assim, sobre as artes: "as grandes obras internacionais são as obras nacionais, e as grandes obras nacionais acolhem em si as

inovações internacionais". Temos que pensar sobre a internacionalização de um modo mais efetivo. Por exemplo, se estudo Oswald de Andrade e mando um *paper* para uma revista *yankee*-estadunidense, que seja importante na área de Artes, eles vão responder assim: "*excuse me, Sir, but who is* Oswald de Andrade?" As ciências da natureza procuram homologar, ter o mesmo *lógos*, isto é, compreender as leis do universo e do cosmo, bem como a evolução da vida. Todos pesquisadores querem publicar na *Nature* e na *Science*, porque as questões da Física, da Química e da Biologia são naturalmente universais. Quando trabalhamos com arte, temos valores regionais muito importantes. Eu não consigo publicar, assim, numa revista internacional, um artigo fruto de uma pesquisa sobre os regimentos de pardos libertos no termo da Vila de São José na Comarca do Rio das Mortes. Não fazem sentido os paradigmas das publicações internacionais e indexadas das ciências da natureza impostas nem às artes nem aos estudos culturais, quando necessariamente regionais.

Em termos de produção intelectual, as artes (seja na *theoria* seja na *poíesis*) têm quase três mil anos de História com textos divulgados em manuscritos e, desde Gutenberg, em livros. A dimensão do *paper* indexado, sempre restringido pelo *consensum sapientium* da junta diretiva de cada revista em suas idiossincrasias, por exemplo, estão quase sempre aquém das necessárias dimensões de uma crítica de fato histórico-filosófica. Em relação ao formato que acaba tendo o fruto de uma pesquisa em artes, tal qual uma gravação audiovisual, desse modo, sairia fora desse padrão CAPES das revistas.

72)Prof. Dr. Ary Plonski (IEA)

Evidentemente concordo com os cuidados para se fazer o *Ranking*. Temos feito diversas críticas. No caso de *Leiden*, conhecemos bem. Sobre um conceito bastante interessante, que é *multi-ranking*, cada Universidade, a partir de uma base de dados, estabelece as ponderações de acordo com o seu jeito. A USP faz parte de um grupo internacional que está procurando olhar como é que conseguimos valorizar, nos *rankings* que existem, a extensão e o empreendedorismo, dentre outros tópicos que não entram na medida. A minha pergunta

era de natureza mais cultural: até que ponto esse fato da realidade influencia esse comportamento mais ortodoxo?

Encerramento

73)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFLCRP)

Com certeza, estamos confluentes na crítica contrária à métrica única e padronizada de avaliação acadêmica, que acaba sendo excludente e prejudicial. Devemos lutar pela liberdade nas ciências, nas artes e na filosofia, reconhecendo as missões institucionais diferenciadas. Dado o avançado da hora, agradeço a presença de todos. Esperamos tê-los aqui em uma próxima rodada, em que possamos viabilizar, quem sabe, um grupo de estudo, formalizando as questões levantadas nestes encontros. Muito obrigado.

III Seminário (Re)discussão sobre as grandes áreas do conhecimento

IEA-USP

04 de outubro de 2018

Link de acesso ao evento:
https://www.youtube.com/watch?v=dGb74U5cTxs&t=40s

Local: Sala Alfredo Bosi – Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo

Coordenação: Rubens Russomanno Ricciardi (DM-FFCLRP)

Participação dos Professores da USP

Eduardo Henrique Soares Monteiro (ECA)
Eliseu Martins (FEA, FEARP)
Hugo Tourinho Filho (EEFERP)
Jorge Mattos Brito de Almeida (FFLCH)
Lia Queiroz do Amaral (IF)
Marcelo Papoti (EEFERP)
Myrian Nunomura (EEFERP)
Tito José Bonagamba (IFSC)

Et alii.

Abertura

74)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Já são três encontros em que discutimos as questões das áreas do conhecimento, inclusive, com a participação de todos os principais setores da Universidade. Criticou-se o critério único na avaliação das mais diversas carreiras acadêmicas. Esse quesito prejudica o desenvolvimento dos cursos e dos departamentos. Ademais, falta valorizar os saberes profissionais, os ditos conhecimentos prático-poéticos, que estão sendo negligenciadas. Nós tivemos testemunhas de vários colegas, de grande mérito, que clamam pela valorização da Pós-Graduação profissional e da pesquisa voltada à *poíesis* e à *práxis*. Essas questões não envolvem somente o âmbito artístico, mas também têm a ver com as engenharias, a medicina, a odontologia, os esportes etc.

Foi também unânime, entre os colegas que aqui estiveram, a importância do *Manifesto de Leiden*, que é um manifesto internacional que critica alguns critérios redutivos de cientometria e que nos encaminha para discutir melhor a questão dos *rankings* na Universidade. Muitas vezes, as universidades são avaliadas por *rankings* internacionais, administrados por jornalistas e por jornais distantes do mundo do ensino e da pesquisa. Portanto, não dão conta da diversidade nas atividades organizadas e realizadas na Universidade. Por isso, precisamos questionar a condição de a Universidade estar refém desses *rankings*, com seus critérios não raramente arbitrários, até por conta da pressão da mídia, quase sempre envolta em implicações neoliberais de negócios.

Com vários artistas participantes, nós tivemos encontros fecundos, que culminarão em um seminário estratégico: "A Pesquisa em Artes: uma discussão conceitual", a ser programada junto à Pró-Reitoria de Pesquisa da USP. Afinal, a pesquisa em artes está sendo tratada de modo redutivo e confundida com os estudos culturais.

Conversando, ainda, com o Prof. Hugo Tourinho, nosso colega da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, falamos tanto sobre a necessária valorização da *práxis* nas artes representativas e nos esportes como também da questão das patentes. Há um tipo de pesquisa científica que gera patente. A obra de arte, em si, deveria receber um reconhecimento similar à patente. A USP produz, todos os

anos, milhares de *papers* e apenas algumas dezenas de patentes. Será que esta proporção está sendo benéfica? Vamos ouvir, agora, as falas dos professores convidados. Obrigado.

Falas iniciais

75)Prof. Dr. Jorge de Almeida (FFLCH)

Quando eu estava na Graduação, o professor Rubens foi o meu maestro. Eu frequentava as aulas também da ECA. Acho que foi o primeiro grupo que o professor regeu. Depois, eu fiz parte do madrigal da ECA, com o Prof. Marco Antonio Ramos. Tenho acompanhado muito a carreira do Rubens como maestro, compositor, também na Universidade. Eu assisti aos dois últimos encontros, gravados em vídeo e fiquei impressionado com a riqueza e a diversidade das contribuições para esse debate que é tão importante. Eu me lembro de o nosso grande fagotista, Fagerlande, falar sobre as dificuldades no Rio e de como a avaliação dos departamentos não contemplava a produção de *CD*s que ganharam prêmios internacionais de música. Eu vi, também, outros colegas músicos, nossos colegas diretores de teatro renomados, que fazem parte da História do Teatro brasileiro, falarem: "olha, a montagem de uma peça com meus alunos, que dura um ano, vale menos que um *paper* escrito por um dos outros alunos sobre essa mesma peça numa revista indexada". Tivemos contribuições interessantes do colega da Astronomia, mostrando como o caráter não prático, não tecnológico da formação do saber, que é tão importante para toda a ideia real de Universidade, tem encontrado problemas também. O colega da cirurgia, com todos os problemas, não é avaliado por sua habilidade, por sua história como cirurgião, ficando prejudicado na carreira por quem publica, mas não opera, inclusive, indicado para a cadeira de cirurgia.

Representando a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que é muito ampla, pois tem diversos cursos, tenho o objetivo de falar um pouco sobre, nesse âmbito, a ideia de tradução. Sou membro do Conselho do CITRAT, que é o Centro Interdepartamental de Estudos de Tradução e Terminologia. Nós temos o mesmo problema, muito similar ao pessoal do teatro e da música, em relação à nossa produção de tradução criativa, tradução técnica terminológica.

Antes de entrar nisso, vou fazer algumas considerações bem rápidas, porque, ontem, foi um dia importantíssimo para a nossa Faculdade: foi lembrada a famosa Batalha da Maria Antonia, em 68. O Prof. Eliseu estava nessa batalha, quando a Faculdade de Filosofia ainda era Faculdade de Ciências. Lembrando-me desse momento, cada vez mais atual infelizmente, menciono um ensaio do Prof. Antonio Candido (recém-falecido, um dos grandes mestres da formação de todos nós, na Faculdade de Filosofia), "Um Mundo Coberto de Moços", em que ele faz uma análise da evolução da Faculdade, da evolução da Universidade de São Paulo, que começou com conhecimento contemplativo, sem se misturar com as questões reais do país. Depois, a vinda de professores estrangeiros, curiosamente, que queriam estudar o nosso país, incentivou os alunos a participarem de maneira muito mais ativa, com intervenções políticas e culturais de toda ordem, num projeto de nação, que foi interrompido com a Ditadura. Depois, foi retomado com enorme custo. Vamos ver o que acontecerá. Nós estamos aqui discutindo aspectos da futura avaliação, que deve passar, antes, pela defesa da Universidade, nesse sentido.

O Prof. Antonio Candido escreveu, também, um texto fundamental para a nossa discussão, que recomendo a todos: "O direito à literatura". Não se trata apenas de literatura, mas também de música, de teatro. Nesse ensaio, nessa palestra brilhante, ele argumenta que o acesso a obras culturais de valor é um direito universal e deve ser, portanto, também acolhido pelo Estado na sua oferta, no seu desenvolvimento, na formação de profissionais, de público. Ter o contato com boa arte, boa literatura, bom teatro é fundamental, não apenas para a sociedade como um todo ou para o projeto de nação, mas para cada indivíduo em particular. Ele estava retomando uma ideia de Universidade que nasceu na Alemanha, com Alexander von Humboldt, de uma Universidade com fundamento da *Bildung*, da formação, como meio de unir, nesse caráter universal, que ela propõe até no nome, o homem cada vez mais fragmentado pela divisão social do trabalho. Se no século XIX era um problema, imagina no século XXI.

Recomendo a todos também a leitura de um livro importante do Prof. Christian Laval da Universidade de Nanterre. Ele mostra como a lógica capitalista, ideológica e econômica atual invadiu a Universidade. Nós temos, agora, indivíduos pesquisadores autônomos, ligados a redes internacionais, avaliados segundo critérios de produtividade, pagando caro para publicar em revistas indexadas dominadas por oligopólios

editoriais, fazendo propaganda de si mesmos e buscando sua produtividade na concorrência, e não na colaboração. Dessa forma, buscam uma maximização de lucro de capital cultural, que é um termo horroroso, pensando na avaliação de si próprio e dos outros a partir de critérios quantitativos, esquecendo essa ideia do comum, essa ideia fundamental da *Bildung*, da formação individual ligada a um projeto comum.

O problema é que nós introjetamos essa lógica independentemente da nossa opção política. Ela foi introjetada nas normas, nas nossas regras. Cada vez nós somos mais cobrados por esse tipo de lógica produtivista. Isso afeta até mesmo as humanidades, infelizmente, que deveriam ser o antídoto para isso. Nós estamos vivendo — isso já foi discutido nos outros encontros — um momento de crise das humanidades no mundo inteiro: várias áreas ligadas às humanidades estão sendo fechadas em universidades importantes ou diminuídas. Foi citada, inclusive, uma proposta esdrúxula legislativa de acabar com todos os cursos de ciências humanas e humanidades em universidades públicas em nosso país. Eu até achei que fosse *fake news*. Conferi no *site* do Senado e estava lá a proposta legislativa. É realmente impressionante. Assistindo aos debates dos candidatos a governador, nesta semana, quando perguntados sobre a função da Universidade Pública, todos eles, com exceção de dois, não caíram nessa visão da Universidade como polo tecnológico ligado à formação para o mercado. A palavra polo tecnológico é onipresente, e foi falado de disfunção, de dispêndio, de falta de recurso. É um discurso completamente alheio a necessidades reais das universidades e ao papel que as universidades paulistas, as três universidades paulistas, no caso dos governadores, têm na configuração da pesquisa, da ciência, da educação, da cultura, em todos os âmbitos no nosso Estado e no nosso país. A contribuição do nosso país para o mundo, inclusive, passa em grande parte por essas universidades.

Quanto ao nosso tema sobre a valorização de informações não teóricas, mas prático-poéticas, mesmo na teoria, há duas concepções diferentes. Uma é a teoria tradicional, que se baseia na quantificação, na busca de resultados universais objetivos e necessários, na formulação do método científico. A outra teoria, que foi chamada na Alemanha de *kritische Theorie*, de Teoria crítica, dialoga com essa visão tradicional de teoria, mas busca criticar os seus próprios pressupostos, entender a prática da teoria da ciência em contextos culturais e sociais, fazer mais

perguntas, buscar mais perguntas do que necessariamente encontrar respostas, afinal, buscar perguntas é essencial também, do ponto de vista teórico. Nesse sentido, não é possível separar tanto arte, ciência, teoria e prática. O caráter crítico da teoria envolve o reconhecimento como prática social, como prática política. Não por acaso, isso surgiu na Alemanha, logo antes de uma das catástrofes mundiais, que culminou em reflexões fundamentais sobre o papel da Física, da Engenharia e da Tecnologia, no grande massacre da primeira grande guerra e no cataclismo nuclear da segunda. Lembro a peça de Dürrenmatt, *Os Físicos*, ou de Brecht, *A Vida de Galileu*, que mostram, justamente, como os físicos contemporâneos e Galileu já tinham de lidar com questões éticas, políticas, históricas muito importantes.

Outra questão é a divisão entre estudos culturais e *poíesis*. Nós temos disciplinas de estudos culturais, em que há uma atenção muito grande ao aspecto formal das obras, a crítica do valor estético, da história de cada gênero literário e artístico. Por outro lado, quem trabalha só na criação, inevitavelmente, tem que lidar com aspectos culturais da recepção, da produção e tudo mais.

Vou ao caso específico que nos interessa do ponto de vista prático e também teórico, que é a questão da tradução. Sempre houve uma intensa atividade de professores da Universidade, no âmbito da tradução, não apenas da tradução literária, mas também da tradução científica. Por exemplo, refiro-me a textos fundamentais de Anatomia. Havia dois colegas que tinham traduzido, do latim, o Vesalius, o grande livro histórico de Anatomia. A coleção "Os Pensadores" foi, praticamente, toda produzida e traduzida em plena ditadura. Esses livros tiveram uma enorme importância no cenário cultural, traduzidos por professores da nossa Faculdade e da nossa Universidade.

Também temos a questão da tradução literária. Vários dos nossos colegas são grandes tradutores literários. É curioso notar que, em 2012, surgiu um programa de Pós-Graduação especificamente ligado à tradução, a Tradusp, que era uma iniciativa interdepartamental, juntando gente de várias áreas para pensar a questão da tradução, a partir de vários pontos de vista, da recepção, da tradução terminológico-científica, da tradução poético-crítica, da tradução literária, e assim por diante. Surgiu em 2012 e já está em crise. Teve problemas graves de avaliação, apesar de o CITRAT funcionar muito bem. Nós temos um problema com as avaliações, mesmo nas nossas áreas de Letras. Por

exemplo, traduzir *As mil e uma noites*, em cinco volumes recheados de notas, como fez o nosso colega, Mamede Jarouche, é um acontecimento mundial, pois é uma das poucas traduções completas. Porém, para avaliação, vale muito pouco.

Recentemente, na avaliação dos livros pelo *Qualis*, sobre a produção do departamento das áreas de grego e latim — que traduziu *A Odisseia* e, também, textos fundamentais de Platão, a produção lírica latina, dentre coisas extraordinárias — todos foram considerados LNC, ou seja, livros não classificáveis do ponto de vista acadêmico. Imagina todo o trabalho, todo o conhecimento, toda a dedicação que um professor precisa ter para traduzir obras dessa importância. Não me refiro apenas a traduções de textos clássicos, incluo textos contemporâneos também. Nós estamos com um problema, agora, também com nossos colegas do japonês, do russo, do coreano, do hebraico, do árabe que tinham programas individuais, mas que se juntaram. Soube agora, também, com a participação do nosso colega, que todos eles estão com dificuldade, porque a produção desses programas foi considerada muito pequena, havia problema de poucos professores. No entanto, a especificidade de cada uma das línguas e das traduções é o que geraria, com o correr do tempo, uma tradição. Ninguém nasce tradutor, ninguém começa a traduzir assim, há toda uma escola de tradução. Ou seja, aprende-se a traduzir vendo ou discutindo suas traduções com outros colegas que dominam línguas estrangeiras, como o japonês, o russo, o coreano, o grego, o latim. Ainda é fundamental dominar a língua de chegada, além da possibilidade da versão, que é a tradução das obras fundamentais escritas em português em outras línguas. Isso tudo foi muito mal avaliado.

Mas, afinal, o que é a tradução? Ela tem um aspecto teórico, uma produção imensa, muito relevante, sobre teoria da tradução. O aspecto histórico, a História da tradução, a História da recepção, a História do desenvolvimento da cultura do livro e tudo mais é interessantíssimo. No aspecto prático, nós formamos também intérpretes. Isso corre o risco de acabar. Nós tínhamos, há pouco tempo, cinco ou seis grandes intérpretes de alemão que sempre eram chamados para traduzir convidados estrangeiros. Agora, muitas vezes, estão pedindo para que a pessoa fale inglês, porque não tem mais alguém para fazer a tradução simultânea. É uma situação complicadíssima.

Esse aspecto técnico é importante também na formação de tradutores para tradução juramentada, diplomática, porque não se sai

falando inglês porque é a língua comum. Não, cada língua traz a sua cultura, seus valores, a representação de uma história toda que deve ser respeitada, incentivada e valorizada, como a nossa.

Assim, o *Manifesto de Leiden* chama-nos atenção para essas questões também. O incentivo à publicação, em inglês, rompe com o desenvolvimento de traduções locais e questões locais, que seriam muito mais importantes. De repente, na Alemanha, cursos de literatura alemã estão sendo dados em inglês para os alunos estrangeiros, porque é bom para a Universidade ter alunos estrangeiros. Nós temos artigos nossos sobre literatura brasileira valendo muito mais porque foram publicados em inglês ou em alemão, em revista estrangeira, que tem problemas de aceitar as nossas traduções.

Além de tudo, a tradução tem o trato poético. Para traduzir um texto literário, é necessário ser artista também, dominar as formas de expressão, muito complexas. Não é nada simples. Logo, a tradução embaralha essa questão teórico-prático-poético de um jeito muito interessante. Então, minha fala vem no sentido de nós aproveitarmos esse espírito da tradução, que é tão relevante, para que ele paire sobre nossas tentativas de traduzir as várias áreas: Música, Contabilidade, Educação Física, Economia, Astronomia, Medicina... porque quem faz isso dá uma enorme contribuição para a cultura como um todo. Eu dou uma aula sobre o ensaio como forma, em que eu mostro a importância de grandes ensaístas em várias áreas. Por exemplo, Stephen Gould, na área da Biologia, Oliver Sacks, na Neurologia, Carl Sagan, na Astronomia, Richard Fairman, na Matemática, são grandes cientistas em suas próprias áreas que, ao dominarem a prática do ensaio, ligado à expressividade, conseguiram atingir um grande público e contribuir para esse ideal de formação geral, que a Universidade deve manter e deve continuar se baseando na docência, pesquisa e extensão e em suas mais variadas formas.

76)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFLCRP)

Alguns traduzem *Bildung* por formação ou formação acadêmica, conhecimento geral. Mas a acepção de *Bildung* em alemão implica necessariamente numa dimensão semântica mais ampla e instigante,

algo como a constituição crítico-intelectual de uma pessoa. Não basta saber, obter informação. Há que se pensar criticamente, incluindo-se novas combinações inventivas a partir do conhecimento adquirido. Como meu mestre saudoso, Olivier Toni, dizia: "nunca acredite naqueles que leem só aquele livro preto", pois aí se configura, justamente, um caso de ausência de *Bildung*. Nela, temos sempre que querer saber mais sobre muitas coisas, fundindo os horizontes crítico-intelectuais.

Assim como Heidegger falava do esquecimento do ser (uma das teses centrais em sua obra), nós vivenciamos, agora, o esquecimento da *poíesis*. Os estudos culturais estão eliminando a *poíesis*. Nós fizemos um levantamento em diversos cursos de Letras: não se usa mais a palavra arte-poética-literária. Na FFLCH, por certo sim, como reitera o Prof. Jorge de Almeida, mas não em termos nacionais. Fala-se de obras literárias que não são integralmente lidas, e o próprio conceito de poética está sendo confundido, de modo ignorante, como mero manual obsoleto.

Há uma epistemologia proposta pelo nosso grupo de trabalho da USP de Ribeirão Preto (NAP-CIPEM), a qual chamamos de *poíesis crítica*, em que criticamos o relativismo cultural ou culturalismo. Inclusive, chamamos de culturalismo niilista ou mau relativismo, em que se consideram as artes, as ciências e a filosofia enquanto bens culturais, ou seja, a cultura é um vale tudo, tal como na Semiosfera de Iuri Lotman: um guarda-chuva ao qual tudo se submete, sendo a *poíesis* totalmente esquecida. Por trás da aparente proteção da cultura, está, na verdade, uma essência de exclusão. As artes estão sendo preteridas. Hoje, o que mais se vê é a cultura restrita à indústria da cultura. Por consequência, não se entende mais a diferença daquilo que é moral, datado e condenado à obsolescência, tal como nos fenômenos da cultura, daquilo que é uma singularidade artística, transcendente de seu tempo (do latim, *transcendo*). E se tudo é relativo, logo, tudo é tudo e nada é nada. Nós, os artistas da *poíesis*, em nosso lugar de fala — se é que aqui posso usar tal expressão tão disseminada pelos estudos culturais — na condição de autor, em sua liberdade inventiva, sentimos na pele o esquecimento da *poíesis*. Não está bem resolvida a questão coeva, em que a elaboração da obra de linguagem não é mais levada em consideração. Aliás, o culturalismo peca duplamente: ignora a questão da linguagem na arte e não reconhece a deturpação ideológica na indústria da cultura.

77)Prof. Dr. Jorge de Almeida (FFLCH)

Isso é verdade. Não está bem resolvida. É um outro debate muito importante. Mesmo a relação entre Linguística e Literatura, na nossa área, é tensa. Há problemas. Poderíamos chamar, por exemplo, um Antropólogo para falar dos estudos culturais, de outra perspectiva. É uma questão muito relevante.

78)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFLCRP)

Quanto ao trabalho de tradução, nós tivemos, recentemente, uma publicação conjunta com a Profa. Dorothea Hofmann. Traduzimos um requerimento de Bach, em que o compositor solicita ao Conselho da cidade de Leipzig, bolsas para seus alunos músicos. Demoramos 15 dias para traduzir o texto. Ela, alemã; eu, brasileiro. Apesar de ela saber bastante o português, e eu ter morado alguns anos na Alemanha, há dificuldade em relação ao vocabulário do século XVIII de Bach, em um contexto musical. Nós não nos preocupamos em publicar em revista indexada e externa. Publicamos na *Revista da Tulha* mesmo, do Departamento de Música, atrelada ao NAP-CIPEM, porque quero que os nossos alunos leiam. Nós não estamos mais preocupados em procurar aquela revista que tem um *Qualis* diferenciado. Se formos atrás disso, não trabalhamos mais. É importante que os alunos leiam, que o texto esteja disponível. Nessa pesquisa, revelou-se um Bach extremamente crítico e preocupado o tempo inteiro com a qualidade artística. Não há nenhuma frase religiosa em Bach, nem referência a Deus, em nenhum momento de seu documento. Aliás, Bach sempre está priorizando a música experimental moderna, a inovação do gosto. Ele exige um esforço maior de relacionar os diversos estilos poéticos da época (além dos alemães, também italianos e franceses) com as exigências da *práxis* musical. O artista moderno tem que ser dinâmico. Bach solicitava sempre maiores verbas para que seus alunos obtivessem o regozijo da bolsa para uma *performance* artística mais digna. Na tradução, é necessário ter todo um domínio contextual, e esse tipo de publicação sequer é devidamente valorizado.

Na sequência, passo a fala ao Prof. Marcelo Papoti, da área de Educação Física, Vice-Diretor da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto. Inclusive, estávamos falando sobre como a Educação Física e a Música, especificamente, são bons caminhos para a formação de nossas crianças. Nós temos a vocação natural de formar (de *Bildung)* nossas crianças, mais do que outras áreas do conhecimento. Por exemplo, não se pode ensinar a filosofia de Wittgenstein a crianças de 8 anos. Mas elas podem aprender a tocar um concerto de Mozart brilhantemente. Nós temos que valorizar a Educação Física, o Esporte e a Música, como um caminho de educação. Por isso, buscamos uma parceria forte para integrar ações realmente de intervenção, a fim de trabalhar com comunidades vulneráveis e trazer esses talentos para a Universidade desde cedo.

79)Prof. Dr. Marcelo Papoti (EEFERP)

Gostaria de estimular uma reflexão sobre as angústias que a Educação Física, sendo uma área aplicada, tem passado no sentido de falta de valorização e de como a produção do nosso conhecimento tem sido dividida ou desvalorizada nas métricas comumente utilizadas. Resgatando alguns termos que foram utilizados nas discussões passadas, conforme apresentado no *Manifesto de Leiden*, que é o documento utilizado como base para esses seminários, as avaliações das pesquisas e dos pesquisadores têm sido realizadas, principalmente, com base em dados, ao invés de juízo de valores. Temos observado um aumento no número das métricas que são utilizadas para a realização dessas tais avaliações, que, embora bem intencionadas, nem sempre são bem aplicadas. O *Manifesto* ainda acrescenta o fato de que corremos o risco de termos a produção do conhecimento prejudicada pelas próprias métricas que foram desenvolvidas para potencializá-la.

De certo modo, esse possível ou latente prejuízo na produção do conhecimento científico obedece à observação do cientista social, Donald Campbell, cuja formulação ficou conhecida como a "Lei de Campbell". De modo geral, ela diz que quanto mais o indicador social quantitativo for usado em processos sociais de tomada de decisão, maiores são as possibilidades de distorções dos processos sociais que se pretende monitorar. Aplicando a "Lei de Campbell" ao uso indiscriminado

das nossas métricas é possível dizer que, quando a métrica passa a ser a meta, deixa de ser uma boa métrica.

A Educação Física, que atualmente está classificada na área 21 da CAPES, juntamente com a Fisioterapia, a Fonoaudiologia e a Terapia Ocupacional, é um exemplo interessante de como as métricas podem influenciar a produção de conhecimento e, consequentemente, o comportamento dos pesquisadores da própria área.

Especificamente em relação à Educação Física, enquanto prática social e disciplina acadêmica, ela tem uma longa e fundamentada tradição de aplicação prática, principalmente de intervenção social. É interessante notar que, na década de 60, Bryant Conant, um Reitor de *Harvard*, questionou a presença de Educação Física nas Universidades, exatamente porque, para ele, ela não possui um objeto próprio de estudo. Ou seja, foi alegado que a Educação Física não tinha o que pesquisar e, portanto, ela não deveria permanecer nas universidades. A partir desse episódio, foi desencadeado um movimento de valorização acadêmica, que teve como resultado o aumento substancial no conhecimento produzido pelos profissionais de Educação Física. Mas o questionamento que ele fez não foi, na realidade, da competência dos profissionais de Educação Física em fazer pesquisa científica, mas da identificação acadêmica enquanto área. Ele alegou que o conhecimento produzido não se caracterizava por ser próprio da Educação Física, podendo, portanto, ser desenvolvido por outras áreas, como a própria Medicina.

No que se refere à Educação Física no campo de pesquisa e produção de conhecimento, observa-se uma heterogeneidade epistemológica com objetivos e conteúdos que transitam por diversas áreas. Com o objetivo de ser uma disciplina reconhecida, legítima, valorizada e com grau acadêmico, a Educação Física vinculou-se nas denominadas áreas mãe, a fim de se fundamentar seu conhecimento. Até pouco tempo, no início dos anos 2000, grande parte do corpo docente na Pós-Graduação em Educação Física era predominantemente exógena, ou seja, composta por Doutores formados fora do sistema de Pós-Graduação na área, o que, talvez, ajude a explicar essa enorme falta de identidade epistemológica. Ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade de uma produção específica, grande parte do conhecimento é direcionada para as áreas mãe, que tradicionalmente

são mais valorizadas e atendem melhor às métricas comumente utilizadas nas avaliações dos programas de Pós-Graduação.

De modo geral, as pesquisas em Educação Física estão divididas em três categorias: Biodinâmica (pesquisas atreladas à matriz biológica, como Biomecânica, Fisiologia do Exercício, Aprendizagem e Controle Motor), área sociocultural (as pesquisas investigam temas como esporte e as práticas corporais na Sociologia, Antropologia, História e Filosofia) e a terceira, que é a área Pedagógica (as pesquisas tratam aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos ligados à Educação Física escolar, formação de professores e também da pedagogia do esporte).

Recentemente, foi publicado um trabalho que analisou a produção científica das teses de Doutorado entre 2001 e 2010. Demonstrou-se que os programas, naquela ocasião, que foram avaliados com os maiores conceitos pela CAPES (6 e 7), na época, os programas da UNESP e da USP de São Paulo, respectivamente, apresentavam o dado de que 90% de toda a sua produção científica estavam concentrados na área de Biodinâmica. Ou seja, há um forte cunho biológico. De maneira concomitante, nós temos observado, na nossa área, uma fuga de pesquisadores ligados às áreas socioculturais e pedagógicas da Educação Física para outros campos, cuja política de produção científica apresenta-se mais adequada do que o tipo de pesquisa característica das ciências humanas e sociais, como a Educação, a História, as Ciências Sociais. O Prof. Eduardo Kokubun, um professor que tem investigado a produção e a distribuição de conhecimento científico em Educação Física, relata que, às vezes, a pesquisa que fazemos em Educação Física e Ciências do Esporte ou a forma como a dividimos, que se reflete nas concepções da Pós-Graduação, ainda não tem saído da década de 60. O mesmo professor ainda relata que, se for decidido que, para permanecer nas universidades, a Educação Física, assim como outras áreas aplicadas, devem fazer pesquisa básica, ela corre o risco de acabar. Em concordância, o Prof. Go Tani, estudioso da área da nossa coirmã, da Educação Física de São Paulo, coloca que os conhecimentos básicos que foram produzidos pelas subáreas da Educação Física não promoveram nenhuma mudança no modo de atuação prática dos profissionais, que, teoricamente, seriam os consumidores desse conhecimento.

Embora reconheçamos a necessidade e relevância da inter e multidisciplinaridade, resistimos às interferências que outras áreas

exercem sobre o modo como o conhecimento da Educação Física é produzido e tem sido valorizado. O que o caracteriza, portanto, é um contexto bastante paradoxal.

Ironicamente, podemos assumir que a pesquisa relevante ainda é somente aquela realizada dentro dos preceitos do rigor científico. Pesquisa de boa qualidade sempre é aquela mais bem resolvida teoricamente e metodologicamente. Parece ser mais importante o impacto do *Journal Citation* que o impacto social. No entanto, o *Manifesto de Leiden* traz que a pesquisa que avança as fronteiras do conhecimento acadêmico difere da pesquisa que é focada em solucionar os problemas da sociedade.

O fato é que o cenário atual, não somente na Educação Física, mas em áreas aplicadas, apresenta-nos uma fragmentação extrema, em que há subáreas diversas que pouco interagem. Conforme relatado anteriormente, resulta-se, cada vez mais, na migração de pesquisadores da área sociocultural e pedagógica para outros campos do conhecimento. Logo, embora existam pesquisadores que defendem identidade epistemológica da Educação Física e outros que são totalmente contra, inclusive de sua própria existência, se admitirmos essa segunda premissa, perdemos totalmente o sentido de aglutinação por área. Não precisaria existir a área em que se encontra a Educação Física, por exemplo. Além disso, é importante destacar que, em função das características da Educação Física, temos um enorme desafio de diminuir a distância entre os avanços da produção científica e o que é empregado pelos profissionais que atuam nas escolas, academias, nos clubes e no campo esportivo.

A propósito, o campo esportivo ainda é um campo mal resolvido nacionalmente, porque, em países mais desenvolvidos, a aproximação entre o esporte e o exercício, provenientes do campo prático, com a Universidade é um processo absolutamente natural. Isso é importante porque o campo de atuação, na realidade, é o que gera conhecimento, e os questionamentos devem retroalimentar o sistema. Há um grupo de pesquisadores da UNICAMP, em Ciências do Esporte, que faz exatamente isso. Coordenado pelo Prof. Claudio Gobatto, eles buscam os problemas práticos e, muitas vezes, simulam esses desenhos experimentais em modelo animal para dar um retorno aos problemas aplicados. Trata-se de um exemplo de interação que é possível ser feito entre as áreas.

O conhecimento produzido por esses profissionais que estão atuando na prática, embora não contemplem, em sua totalidade, as premissas do método científico, devem ser especialmente valorizados pela Educação Física, especialmente pela área 21. Embora o termo não seja classificação ou adequação da área nas métricas, essa divisão, obviamente, envolve as possíveis classificações.

As métricas relacionadas à valorização do conhecimento produzido nas áreas aplicadas, assim como em outras, na verdade, são estabelecidas pela própria área. Então, se existe um problema, é nossa responsabilidade resolvê-lo, afinal, somos nós que fazemos o *Qualis* e as métricas. Gostaria de citar um exemplo da Universidade de São Paulo em que, recentemente, tivemos a oportunidade de elaborar um plano de desenvolvimento acadêmico da Unidade. Nesse plano, foi permitido que a própria Unidade apresentasse critérios e o modo como queremos ser avaliados.

Esse tipo de movimento também deve ser estimulado dentro das áreas de conhecimento, para que, depois, a área em conjunto debata o que, de fato, é importante na produção do conhecimento, especialmente, o que deve ser valorizado no âmbito da Pós-Graduação, uma vez que, na Educação Física, a maior parte do conhecimento científico é produzida na Pós-Graduação. Considerando, logo, que a intervenção dos profissionais das áreas aplicadas é um fenômeno complexo e que, portanto, também necessita de um método complexo de investigação, propõe-se o estabelecimento de políticas acadêmicas que também valorizem e incentivem a sistematização e a produção de conhecimento, provenientes da prática profissional, que possam, eventualmente, resolver problemas aplicados. Como exemplo, cito a necessidade de mais estudo e atenção da comunidade científica para os relatos de experiência. A área como um todo deveria investir mais em proporcionar mecanismos de valorização das experiências trazidas pelos profissionais. Assim, nós conseguimos uma boa retroalimentação do sistema, a fim de produzir, de fato, conhecimento científico significativo para determinada área. Talvez seja esse o grande desafio dos programas de Pós-Graduação, especialmente no tocante à produção de conhecimento das chamadas áreas aplicadas, como é o caso da Educação Física.

80)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Vemos que o problema não é somente das artes ou somente de alguns campos. É um problema geral da Universidade. Essas contribuições são importantes para o desenvolvimento de uma crítica, a partir do *Manifesto de Leiden*.

Precisamos pensar sobre essa nova proposta de missão departamental, sendo já uma mudança de perspectiva importante. Com essa missão elaborada pelas bases, a avaliação institucional terá uma melhora qualitativa. E não podemos ficar reféns dos encargos da CAPES, que acabam prejudicando até o ensino de Graduação. Temos que diferenciar rigidez de rigor. Nós temos que buscar o rigor, e não a rigidez. Aliás, a CAPES peca por isso. Ao contrário do que impõe a CAPES, a filosofia, as artes e as ciências devem ser rigorosas, mas não rígidas.

81)Prof. Dr. Eliseu Martins (FEA, FEARP)

O Prof. Marcelo Papoti falou sobre a classificação de sua área. Sabe onde está a minha? Contabilidade é Turismo. Em 1977, o Chefe de Departamento e eu, que era Coordenador do Mestrado, viemos conversar com o Pró-Reitor de Pós-Graduação para trazer o projeto para criação do Doutoramento. A resposta dele foi: "e tem o que pesquisar? Já está tudo feito, não tem mais o que fazer". Não quis saber. "O que nós vamos fazer?". O Prof. Sergio disse: "vamos pegar o currículo dele (naquele tempo não tinha *internet*, então demorou meses, mandava correspondência para a Universidade onde ele tinha estudado para perguntar se tinha *PhD* em Contabilidade, se tivesse, que mandasse a programação etc.). Nós vamos conversar com ele, mostrar que, na Universidade em que ele fez o *PhD*, existe *PhD* em Contabilidade". A situação, então, mudou.

A Contabilidade está fora de metrificação. Partindo do pressuposto de que ninguém é exatamente do ramo, a Contabilidade tem, às vezes, uma característica da aparência de ser parte das ciências exatas: é feito um balanço no jornal, o ativo bate com passivo

até o último centavo, é uma ciência exata, não tem por onde, mas é a maior enganação do mundo. Na verdade, existe um conjunto de bens e direitos, juntam-se obrigações e definições. Patrimônio líquido é a diferença entre um e outro, pode deixar de bater? Se coloco bens e direitos e coloco as obrigações e a diferença, é óbvio; então é impossível. Parece que estamos tendo muito disso: a aparência de exatidão na metrificação e toda a avaliação baseada em números realmente dá essa característica de aparentar ser científica, ser exata e ser, talvez, mais objetiva, menos subjetividade envolvida, o que não é, absolutamente, verdade.

Na área de Contabilidade, normalmente o que acontece é isso: só quem entra no ramo descobre que, de objetividade, tem muito pouco. É extremamente caracterizada por subjetividade, por conceitos, por definições, por expectativas. Vamos brincar com o seguinte exemplo: vamos contratar uma construtora para um prédio de apartamentos. Ela vende os apartamentos na planta. Ela terá as suas receitas, terá as suas despesas com a construção e apurará os seus lucros. Ela deve apurar esse lucro quando? De que maneira? À medida que ela for executando, utiliza-se de algum critério de *performance* para ir se apropriando desse resultado ao longo da construção? Ou devemos deixar pensar o seguinte: como tudo é sujeito a risco, vamos esperar para terminar? Quando terminar, vemos se, afinal de contas, ela teve ou não teve lucro? O que acontece? Do ponto de vista tributário, interessaria para a empresa deixar para o fim, porque pagará o imposto sobre o lucro mais à frente. Mas se houver investidores, houver financiadores interessados em acompanhar o desempenho, preferem ir acompanhando se já está tendo mais riscos, porque terão que trabalhar com certo *drivers*, certos critérios para ir apurando. O custo se sabe, mas qual é a parte da receita que cabe a esse pedaço? Que critério deve ser utilizado para medir o desempenho da construção durante o seu processo? Isso envolve um monte de subjetividade e escolhas, às vezes, um pouco arbitrárias. Um comerciante que compra uma mercadoria, transporta-a, estoca-a, faz belas vitrines, então ele faz todo seu processo de negociação e ainda vende à prestação. Receberá esse dinheiro lá na frente. Como é que nós vamos mensurar o desempenho desse comerciante, se ele recebe o dinheiro no fim, no momento em que ele consegue fazer a venda? Ou já deveria ficar verificando? O lucro é um processo: saber comprar uma mercadoria já é parte do lucro, saber expor a mercadoria também é parte do lucro, treinar pessoas é parte do lucro. Mas eu tenho que trabalhar com uma metodologia que seja pragmática. Quando é que

vou reconhecer esse lucro? Então, qualquer coisa antes da venda é um negócio arriscado, porque posso não vender. Então vejam, como entra um aspecto de comportamento pessoal, de precaução, por melhor que seja a mercadoria que ele comprou, por mais mercado que tenha, por mais que estejam as pessoas querendo comprar, ele diz: "posso pagar aquele preço?" Será que não é o caso de reconhecer somente no ato da venda? Vendeu, mas não recebeu. Será que faz sentido reconhecer um lucro por *performance*, pois ainda não viu a cor do dinheiro?

Eu poderia citar aqui vários exemplos, como é o caso de uma mineradora de ouro. Ela está produzindo ouro e, de repente, está com seus lingotes com ouro já purificado, lingotado. Assim, coloca no cofre e vende quando achar que o preço está bom. O desempenho deve ser em função da venda? A função vender para o comerciante é extremamente complicada, difícil e relevante. Para a mineradora, o processo de vender ouro é um negócio relevante? Ele paga o telefone, liga para a corretora e diz: "estou vendendo um tanto de ouro". O preço é conhecido no mercado, olha na telinha, está resolvido. Mede-se o desempenho em função do processo de vender. A responsabilidade ou a dificuldade dele é conseguir produzir, e assim vai.

Vemos, com frequência, brigas tributárias, de empresas com o Governo, e a insegurança jurídica. A empresa está fazendo o reconhecimento de impostos dentro de critérios, que ela interpreta daquele jeito. Vem a fiscalização e diz que não. Reporto no meu balanço que estou sendo cobrado pelo Governo (tem que dar satisfação). Mas eu vou reconhecer que devo, mas não reconheço. Então, critérios de avaliação de uma porção de coisas do balanço estão sujeitas à expectativa de geração de fluxo de caixa, que chamamos, tecnicamente, fluxo de caixa descontado. Se há todo um problema, tem que conhecer de economia como um todo, economia setorial, desempenho da sua empresa para fazer cálculo de certas expectativas, as faixas mais prováveis de geração de fluxo de caixa futuro, depois trazer isso em moeda de agora, quais são as taxas de desconto que devo utilizar, quais são os riscos dos que estão envolvidos nesse processo — porque altos riscos implicam uma taxa de desconto alta, que diminuirá o valor presente desses fluxos.

A Contabilidade tem uma aparência de Ciências Exatas. Às vezes, costumamos dizer, no máximo de exatas, pois pode ter a data. Pessoal dizia antigamente: o caixa é certo. Isso porque não viveu no

tempo da *Panair*. A *Panair* quebrou mesmo com caixa, tendo no balanço um "dinheirão". Como quebra e tem esse dinheirão? Havia auditoria, e a auditoria dizia: "eu contei o caixa". Depois descobriram, os auditores iam lá em Manaus, os caixas ficavam distribuídos nas lojas, os bancos não tinham a facilidade de hoje, contavam todo dinheiro que tinha em Manaus, aí iam para Belém, os auditores iam de passageiro e o dinheiro ia na bagagem. Era o mesmo dinheiro contado *n* vezes. Ou seja, não dava para dizer que o caixa estava certo.

Ademais, a Contabilidade é um instrumento de gestão, de controle, de processo de decisão. Os critérios que serão utilizados para medir, desse jeito ou daquele jeito, são problemas de responsabilidade da gestão. Acontece que, no caso das empresas (estou falando de Contabilidade empresarial), uma grande parte da utilidade das demonstrações contábeis é para os chamados usuários externos: são os sócios, quando eles não participam de dentro da administração, principalmente quando existem essas sociedades chamadas abertas, que têm acionistas distribuídos em dezenas, milhares, milhões de acionistas, que têm interesse em conhecer o desempenho da entidade, os financiadores, os bancos e os debenturistas. Também, consideram-se os fornecedores de bens e serviços que têm interesse em saber se o cliente vai bem ou vai mal. Também, interessa saber sobre os empregados, o sindicato dos empregados, que, em suas discussões, apresenta as suas pretensões. Obviamente, precisa saber sobre o Governo, principalmente na parte da tributação. Se nós tivermos diversas empresas do mesmo segmento, cada um achando que um critério é melhor que outro, não dará certo.

Existe, portanto, um processo obrigatório de uma normatização. É preciso que se criem normas para que empresas do mesmo segmento façam os seus balanços, as suas apurações de resultados dentro de critérios. Além disso, há problema se o critério no Brasil é um, na Argentina é outro, em Moçambique, nos Estados Unidos etc. Há um risco sério desse processo de globalização, por se analisar desempenho de maneira errada. É um processo de normatização forte em Contabilidade, pois existe um organismo internacional. Há uma competição, os americanos de um lado e o resto do mundo de outro.

O que isso tem a ver com processo? Temos, dentro do estudo de Contabilidade, um processo: primeiro de desenvolvimento de conceito, de experiências com critérios que podem ser melhores ou piores, de

simulações de desenvolvimento de teorias, o que é realmente um ativo. Você tem um automóvel, o que é o ativo? O automóvel é o bem em si, ou o que é importante é o que ele produz de utilidades? Quando se fala em uma máquina, fica mais claro: a máquina em si não é o que interessa, o que interessa é a sua capacidade de produzir, a expectativa do que ela é capaz de gerar. Afinal, é importante saber qual dinheiro ela produz para entrar e o que ela gastará para essa produção.

O que acaba acontecendo é que temos, na Contabilidade, um mundo conceitual, teórico, que tem que ser bem analisado. Precisa-se produzir ideias para serem testadas, para serem simuladas, para depois passarem ao processo de prática, a um processo de normatização e, no final, serem aplicadas. Qualquer um que é da área, quando pega um balanço do Banco do Brasil, Petrobrás, rapidamente detecta e avalia o desempenho da empresa, porque ela sabe quais são os critérios subjacentes àquelas demonstrações, qual base, quais seus riscos. O balanço de uma seguradora tem um nível de risco, o balanço de um botequim, que compra e vende tudo à vista, tem outro. O balanço de um banco, com seus recebíveis, com seus riscos de inadimplências e outros tipos de riscos, tem outro. Nós temos, portanto, um processo de desenvolvimento dessa parte teórica.

O que acontecia? Na Contabilidade, mais ou menos até 1970, o grosso do trabalho da academia, fora a parte de docência, era ajudar no processo de desenvolvimento de conceitos, de critérios, de levar para o mundo prático, submeter ao pessoal prático (a Contabilidade também tem um outro problema muito sério, às vezes, certas coisas são ótimas, mas são muito sofisticadas e caras, então a relação custo/benefício é uma espada em cima da cabeça de todos nós). A academia, assim, viveu muito tempo, exclusivamente, nesse processo de normativismo, de criar ideias, discussões, brigas, teses, defesas, polêmicas etc., o que foi um erro. O que acabou acontecendo? Veio, muito fortemente, da área da Economia, a tal da pesquisa empírica. Vamos começar a fazer pesquisas empíricas, que, na Contabilidade, são mais fáceis de serem feitas da seguinte maneira: vamos analisar um monte de empresa, 500 empresas abertas, vamos ver os 500 balanços e fazer uma análise de correlação, de período da empresa com esse fator, com aquela norma contábil, com o nível de governança corporativa, com o do auditor que ela tem. Esses dados são públicos, é um banco de dados relativamente fácil. Moral da história, a pesquisa na Contabilidade, em poucos anos, passou a ser direcionada totalmente para a pesquisa

empírica, na base das correlações, às vezes até sem muito cuidado na relação causa e efeito, o que é um problema sério na estatística. Esse fenômeno foi acontecendo, além do mais, com estímulo nas avaliações de Pós-Graduação, da CAPES etc., na parte quantitativa, na própria Universidade. Moral da história, foi desaparecendo toda pesquisa e todo pesquisador que pensava, que criava etc. Na FEA, encontram-se, talvez, a cada 200 teses, duas teóricas, porque é muito mais rápido. Quanto tempo leva para produzir um trabalho criativo? Quanto tempo leva para fazer um trabalho empírico? Durante um ano, ele faz três trabalhos empíricos: ele leva dois anos, três anos para desenvolver um pensamento conceitual já bem sustentável.

Por consequência, foi desaparecendo a criatividade na academia. Isso foi mudando o próprio perfil do corpo docente, porque começam a conseguir os que produzem bastante estatisticamente, que têm ascensão. Os outros, mesmo quando produzem, não conseguem publicar, porque os avaliadores trabalham isso no *Qualis* do mesmo jeito. "Ah, se não tiver estatística, se não tiver empiria envolvida, estamos fora; obrigado, não vou avaliar, não quero saber". Às vezes, existe até medo, porque não está nem preparado para avaliar se for um trabalho totalmente conceitual.

Há um caso que ficou famoso de um rapaz que conseguiu, depois de muito tempo, defender uma tese excelente em teoria. Houve um concurso para docência e ele prestou. Ficou famoso porque a banca espalhou para todo mundo que a aula dele foi a melhor já dada. Além disso, o trabalho que ele tinha apresentado como parte, fundamentado na tese, foi o melhor. Mas ele perdeu porque o outro candidato tinha três vezes mais publicações do que ele, e o departamento estava interessado em competir. Isso é um problema tradicional de sempre.

Na minha opinião, isso traz uma deformação no comportamento do corpo e na seleção, porque só vão entrando pessoas que têm esta linha. Isso vem causando um drama, porque o próprio mercado, os próprios órgãos normatizadores praticantes da Contabilidade e Auditorias procuram conceitos. Eles estão atrás de conceitos, e não acham mais. Recebem um monte de *papers*, de teses e dissertações que eles não conseguem absolutamente entender do que se trata, nem o título eles conseguem entender, porque os títulos ainda costumam ser exageradamente técnicos: dá impressão que se ganha metade da aprovação naquele título de quatro linhas, é sensacional.

Eu escrevi um editorial, para a nossa própria revista, dizendo sobre a inversão de papéis. Às vezes, discute-se muito mais teoria, hoje, nos órgãos normatizadores, do que na academia. Isso é impressionante. Eu participo de diversos desses órgãos. Hoje de manhã, tive uma reunião do CPC, que é o Comitê de Pronunciamentos Contábeis, que faz, a cada três meses, uma reunião com a Receita Federal, que quer entender melhor sobre essas regras contábeis novas. Eles leem, estudam, fazem uma lição de casa, é impressionante como eles estudam, têm todo o interesse, tiram as dúvidas, discutem etc. Discutiu-se muito mais teoria contábil hoje de manhã (eles querem saber o porquê, eles não querem saber o que está escrito nas normas). Eles querem discutir conceitos. Ou seja, discutimos mais conceitos fora da academia do que dentro da academia.

A minha fala é um depoimento de como a área de Contabilidade está sofrendo também com esse domínio ou quantificação de publicação. O que é realmente importante, do ponto de vista acadêmico, é a produção.

82)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Nós até falamos no outro encontro que o problema seria em superestimar a lógica da quantidade estatística em detrimento da singularidade qualitativa. Todo mundo está reclamando, em todas as áreas, de que vivemos em função de métricas não raramente arbitrárias. O essencial e o diferencial acabam não tendo como sobreviver.

O IEA é uma unidade da Universidade de São Paulo que, desde a sua fundação, prioriza a liberdade do pensamento, a manifestação de ideias e, justamente, a liberdade também de pensar diferente. Pensar diferente é a única liberdade que existe. O IEA, por ser justamente uma unidade autônoma, foi fundada para pensar diferente, desenvolver ideias, diferentemente de um Conselho de Departamento, de um CTA, de uma Congregação, em que, há muitos anos, nós temos uma função cartorial. Carimba-se e homologa-se. Se considerar o pensamento de Heráclito, homologar é estar de acordo com o *lógos*. Porém, nesses espaços, nem sempre isso é o que ocorre.

83)Prof. Dr. Eduardo Monteiro (ECA)

Em primeiro lugar, é importante falar um pouco da diversidade da Universidade. Isso que está no próprio conceito de Universidade. Quero falar um pouco da minha perspectiva de artista, no caso, de pianista, e também da questão que foi muito mencionada sobre a produção de conhecimento, das diversidades de produção do conhecimento que se encontra na Universidade.

Existem tanto áreas distintas quanto maneiras distintas de produzir conhecimento. Quando vemos, de uma mesma área, modos completamente diferentes sobre a questão da produção de artigos em revistas indexadas (o que acontece na área de música), não significa que é a única maneira de produzir conhecimento.

Como o Prof. Rubens já mencionou, o produto artístico em si é tão fundamental (ou mais fundamental) para o artista do que um artigo. Isso depende da perspectiva de cada professor, de cada pesquisador. Isso é importante que seja valorizado e reconhecido como tal. Em relação a isso, eu gosto muito de citar uma fala de um amigo meu, coordenador da Pós-Graduação em Música na UFRJ. Durante uma reunião em que se discutia sobre as várias perspectivas de apresentar trabalhos, cada área expressava os seus modos: a Arquitetura faz assim, a Engenharia está fazendo assim, a Odontologia está fazendo assim etc. Então por que não falamos o que queremos fazer? Por que temos que sempre se referenciar a outro campo do saber para validar o que fazemos?

Em relação a isso, me chama muita atenção o fato de que o esquema que temos no Brasil, até onde é de meu conhecimento, não existe em nenhum outro lugar do mundo. Eu não conheço todas as Universidades do mundo, mas meus colegas que são professores de instrumento, ou seja, de uma disciplina basicamente prática, que são artistas que produzem, não são cobrados para produzir artigos científicos em revistas. Isso não existe. Naturalmente, não significa que as pessoas não possam fazer isso. É importante pensar, obviamente, sobre como é que o artista faz um concerto, uma composição, uma peça de teatro, enfim, como é que, de certa forma, dissemina-se esse conhecimento. Nesse sentido, um texto mais teórico, mais escrito, faria até sentido. Não necessariamente a teorização, por meio de um artigo, de uma produção escrita, seja a melhor forma de acontecer. Muitas vezes,

é bastante difícil colocar em palavras aquilo que se faz. É importante considerar a riqueza dentro da Universidade, isto é, entender que todas essas produções são altamente necessárias e importantes.

84) Prof. Dr. Tito Bonagamba (IFSC)

Eu tive uma experiência muito importante junto com o Prof. Corbani, quando era Pró-Reitor de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. Nós nos defrontamos exatamente com a questão das normas dos programas de Pós-Graduação, porque lá definimos as regras de credenciamento do orientador daquele programa. Nós nos defrontamos exatamente com essa situação de como nós podemos conduzir um processo pelo qual os próprios programas possam definir as suas métricas. Julgamos importante, mais do que isso, não julgar essas métricas dentro de nossas áreas de atuação. Naquele momento, nós decidimos que deveríamos nos aproximar dos diferentes programas, principalmente fora das nossas áreas.

Sobre essa reflexão de que um acadêmico tem que sair da sua caixa para poder avaliar a produtividade de seu colega, reforço que nós temos que o conhecer antes de interpretar. De fato, a Universidade é múltipla. Quem não conhece a Universidade, na sua grandeza, na sua diversidade, não conseguirá entender sobre a área de atuação do seu colega que está em outra Unidade. De fato, assim como não podemos acreditar em uma pessoa que lê apenas um livro, não podemos acreditar em uma pessoa que conhece somente a sua área. Eu não acredito em uma pessoa que conhece somente seu departamento. Não acredito em pessoas que têm preconceito com outras áreas do conhecimento. Nós vamos conhecer a Universidade e desenvolver essa questão da métrica se todos conhecerem os saberes complementares, ou nem mesmo complementares, porque algumas áreas nem são complementares. Nesses últimos quatro anos, eu visitei a FFLCH, a FEA, a FEARP, a ECA. Também, não saio da EEFERP. Eu entendo quando estão discutindo: eu preciso ser avaliado pela minha competência. O fundamento principal é esse: se nós vamos ensinar as outras pessoas a nos avaliar, primeiro vamos conhecê-las.

Também, existe um parâmetro importante: às vezes, nós nos colocamos como críticos de uma situação que o programa de Pós-Graduação nos impõe ou que o departamento nos impõe ou que a própria unidade nos impõe, exatamente porque essas pessoas que deveriam ser lideranças amplas não aproveitam a oportunidade de fazer parte de um Conselho de Pós-Graduação, que pensa amplo. Não se aproveita a oportunidade. Nós, Diretores ou ex-Diretores, não aproveitamos a oportunidade de conversar com os Diretores ao lado e conhecer a grandeza da Universidade. Essas pessoas bloqueiam quem está preso dentro do próprio programa, do próprio departamento ou da própria unidade. Adiciono: precisamos conhecer melhor como a FAPESP nos olha, porque ela tem um pensamento certamente próximo de que uma FAPESP não pode ser uma agência de repressão à criatividade em todas as áreas do conhecimento. Quando eu tive a oportunidade de ter um Presidente do CNPq na minha Unidade, também o pensamento estava de acordo com o que se pensam. Ele já falou "olha, lá no *Currículo Lattes*, você já pode colocar as linhas de reflexão nessa área, quando falamos com a Agência USP de Inovação, ela pensa o global e tenta pôr". Nós temos que sair da caixa, da sala, em que nos escondemos, sair do departamento, porque sabemos que existem pessoas que bloqueiam a diversidade do conhecimento, criticam quando se é um Físico que faz algo um pouquinho diferente daquilo que é bonito, de sair nas revistas mais importantes. Nesse sair da caixa, é possível conhecer a pluralidade da Universidade. Acredito que isso seja fundamental.

Não estou dizendo que não tenha que escrever um documento que repense essa questão da classificação. Mas nós temos que ter a consciência de que, se não nos conhecermos, esse processo não tem êxito. Deveria haver um Congresso entre as Unidades e que todos participassem dele. Quando queremos discutir sobre temas de pluralidade, de conhecimento das outras áreas, poucas pessoas se dedicam a esse tema, porque elas não querem sair da caixa, não querem parar de produzir. Se continuar fazendo assim, eu diria que é um enterro, uma morte da Universidade, porque ela perde o que ela mais tem.

85)Prof. Dr. Jorge de Almeida (FFLCH)

São palavras muito pertinentes. Diante dessa confusão entre rigor e rigidez, nós estamos todos submetidos a uma lógica da produtividade. Isso está matando a ideia de vida acadêmica, não apenas entre nós, professores, que não temos mais nem o clube dos professores para nos encontrar. Nós não temos espaços físicos, espaços de convivência real. Também, em nossos alunos de Pós-Graduação, vejo, cada vez mais, esse espírito de competição produtivista, engendrado na cabeça deles. Muitas vezes, não vão a palestras, a conferências, a encontros, porque aquilo não vai lhes render nada, e é melhor ficar em casa trabalhando num artigo que será publicado numa revista que ninguém lerá, porque está todo mundo fazendo o próprio texto, e não está mais lendo nada dos outros. Isso é um problema.

Outro problema também é a relação com as entidades de fomento, com a CAPES e com o CNPq. Nós estamos submetidos a lógicas muito diversas, muito quantitativas — quantidade o tempo todo. Tenho um colega de uma universidade inglesa que tem um teorema: o objetivo da "democracia universitária" é que o professor passe 100% de seu tempo escrevendo relatório sobre o que ele faz com o seu tempo. Nós estamos em direção a isso. Há uma grande quantidade de tempo que nós perdemos fazendo relatórios e avaliações. Ademais, um concerto e uma palestra não valem. É complicado. Palestras, muitas vezes, não valem nada, zero, porque serão somente uma linha no *Lattes*. Não adianta querer mudar isso somente aqui, porque envolvem todas as mudanças possíveis. Por exemplo, na *UCL*, em Londres, existe um método de avaliação interessante. As aulas são avaliadas pelos alunos. Nós temos problemas com isso. Quanto à produção de conhecimento, de extensão, de comunicação e de intervenção com a sociedade, cada professor escolhe, a cada quatro anos, os quatro pontos mais importantes que ele julga que ele fez em âmbito universitário. Pode ter sido um livro, pode ter sido uma palestra, pode ter sido a organização de um congresso. Ele é avaliado por isso.

Temos que, realmente, repensar isso. Acho que os projetos acadêmicos de cada unidade, de cada departamento, é um início. Em nossos departamentos, da nossa unidade, saiu um belo projeto acadêmico que contemplou toda a diversidade. A avaliação, também,

é mais um plano quinquenal, é mais isso e menos palestras, concertos, produção de conhecimento, encontros.

86)Prof. Dr. Tito José Bonagamba (IFSC)

Acho essas questões fundamentais. Sobre ficar dentro da caixa, não se pode aceitar que nós temos que ter uma produtividade de 15, 50 artigos por ano. Eu tenho a convicção de que meu papel acadêmico é fundamental na minha trajetória, por isso eu não vou me preocupar em ser um A ou um B no CNPq por causa disso. O que o Prof. Rubens comentou sobre nossa trajetória conjunta ou que, talvez, o Prof. Marcelo tenha dito não faz parte do meu *Currículo Lattes*, mas faz parte da minha consciência como acadêmico. Ela tem muito mais valor do que os *papers* que eu publico, no sentido de que ou eu sou um acadêmico e tento conhecer a Universidade ou aqueles *papers* que publico com qualidade não têm o significado correto. Eu estaria defendendo somente o meu eu, e meu eu não tem valor. O que tem valor é onde estou e como estou transformando aquele local.

Quem está credenciado em um programa de Pós-Graduação tem que dizer para a CAPES o que é importante. O Prof. Armando Corbani fez, o Prof. Vahan, quando foi Pró-Reitor, fez, e o Prof. Carlotti está fazendo agora. Não é a CAPES que nos impõe nossa qualidade, somos nós. Acho que é a primeira vez que estamos tendo a oportunidade de dizer para a CAPES: como nós fizemos agora, cada departamento e cada unidade têm que mostrar o que é produtividade de qualidade, desde que a Instituição tenha feito esse papel direitinho. Se nós fizermos isso, essa é a métrica que nós entendemos que promove qualidade universitária e que promove, aí sim, a qualidade individual da pessoa, porque ela está inserida no plano acadêmico da Instituição.

87)Prof. Dr. Eduardo Monteiro (ECA)

O grande problema nasce na própria área, falando especificamente na área de Música, quando se vê que professores que

são da área teórica tendem a não reconhecer o trabalho de produção da área prática. O grande problema é que a própria área não se define e não tem a generosidade de compreender a diversidade e a importância dela. Por isso, na Universidade, é esperado que o conjunto daquela produção seja relevante para a área e produza avanços, mas não que um indivíduo produza sozinho o avanço. É importante que se entenda a própria área, que as pessoas discutam com visão generosa e que compreendam o trabalho do outro. Afinal, "a CAPES somos nós". Quem estabelece a regra da CAPES somos nós mesmos, são nossos colegas que estão lá. Logo, somos nós. A medida que uma área tem, sem esperar um consenso total, depende da grandeza e da generosidade de entender as diversidades. É importante ter isso como uma maneira de pensar e de atuar. A CAPES já reflete isso. Os problemas que temos relacionados à CAPES, em vários segmentos, não se colocam de forma adequada e de forma realmente plural.

88)Profa. Dra. Myrian Nunomura (EEFERP)

Nossa área, além de discussões epistemológicas, ainda não tem definido exatamente o objeto de estudo. Quando me transferi para Ribeirão Preto, percebi que havia, entre os colegas, uma orientação para que nós definíssemos nossa linha de pesquisa na área básica, porque isso tinha um potencial de produção maior. Enfim, começando na área acadêmica, eu realmente acreditei que esse era o caminho. Mas logo entendi que, como se disse, é uma área aplicada: tem que ter essa inserção na nossa área, realmente. É difícil fazer esse trabalho. Talvez, algumas opções de alguns colegas sejam, justamente por essa facilidade, um fluxo de produção maior. Mas é interessante que essa conversa chegasse também às diferentes gerações de professores, de pesquisadores, porque, no decorrer das gerações, isso também tem sido mudado. No geral, parece que o que nos orienta na área acadêmica é a pesquisa ou é a Pós-graduação. Fala-se muito em conceito, em produção e acaba-se retirando um pouco, dentro da formação dos nossos alunos, a essência do ensino, a essência da extensão, das atividades, porque parece que tudo tem que convergir para alguma produção, algum produto. Eu sei que é importante, mas também, como levantaram, os produtos são diferenciados. Mesmo eu sendo da área da Educação Física, do Esporte, a minha produção não é artigos somente.

Há outros produtos que têm o devido valor. Mas se eu me empenhar neles, provavelmente eu serei penalizado nas métricas que existem.

Foi bastante importante a opinião de vocês, essas angústias que as outras áreas também têm. Eu também, durante quatro anos, estive representando a Unidade na Pós-Graduação. Sempre houve essa angústia das áreas, uma vez que a USP também é de A a Z, como dizia o Prof. Vahan, na época de sua gestão. Até hoje, eu não vi muito avanço na nossa área a respeito de como valorizar as diferentes produções que existem, porque, além de nós, que estamos dentro da nossa própria área, há estudos nas Biológicas, nas Exatas e nas Humanas. Os produtos, também, são bastante diferenciados. Realmente, não vi muito avanço. Espero que, pelo menos dentro da USP, com essa nova forma de avaliação, possa se trazer mais luz.

89)Prof. Dr. Hugo Tourinho Filho (EEFERP)

Em um determinado momento, eu me voltei para a Profa. Myrian e falei: não somos só nós que temos problemas. Serviu até como uma terapia, porque essas questões me afligem muito hoje. Eu vou começar pelas aflições, com a visão de quem está em uma Unidade que está sendo construída. Ou seja, ainda precisamos construir um programa de Pós-Graduação. Precisamos achar a identidade do curso de Graduação. Portanto, é uma visão, talvez, que vem de uma Unidade que já tem um programa de Pós-Graduação consolidado, que tem professores que já tem uma trajetória dentro da Instituição de mais de 20 anos. Ou seja, uma Unidade em que o mais velho não tem 10 anos de Instituição, que vive essa realidade de métrica. Eu não vou ficar "cuspindo", porque acho que teve o seu valor, principalmente no desenvolvimento da Pós-Graduação. Começou com a questão das avaliações dos cursos de Pós-Graduação, com a questão "como nós vamos quantificar?". Surgiram, depois, os *Qualis*: A, B, C, e assim por diante. Eu vejo a sua importância, mas vejo que estamos, efetivamente, no momento de discutir.

Exemplificando com uma questão prática, num concurso de que eu participei, em uma disciplina da área básica em que o âncora do concurso, o professor que era voltado para aquela área, disse para mim: "eu não posso conceber um professor dar aula dessa disciplina e

não ter produção científica". Ele me falou isso. Naquele concurso, havia um candidato que não tinha uma produção científica expressiva, mas era um professor magnífico. Eu fiquei quieto naquele momento, porque eu percebi que havia, inclusive, um certo "radicalismo", porque eu já conhecia o professor, que é um professor com uma expressiva produção científica numa área de uma disciplina "dura", como se diz. No final do concurso, esse professor, que era meu colega de banca, falou assim: "eu nunca assisti a uma aula tão boa sobre esse assunto, que é chato, como esse professor deu". Esse professor foi aprovado, porque esse concurso era para professor substituto. Não se animem, ele foi aprovado porque era para professor substituto. Ele trabalhou nessa disciplina (eu gosto de acompanhar), de modo que uma disciplina que era odiada passou a ser respeitada. Nunca tinha visto. Eu acompanhei porque é uma disciplina de que eu gosto. Depois, fizeram o concurso efetivo. Ele voltou a participar desse concurso com pessoas que tinham uma produção científica expressiva. Ele não passou no concurso, e os velhos problemas voltaram a acontecer. É isso.

Qual é minha preocupação hoje? Não é de um professor que talvez esteja sendo penalizado porque não tem uma produção ou porque não está se adequando a essa métrica. A preocupação é de quem percebe que isso está impactando diretamente na qualidade da formação dos nossos alunos.

Em 95, eu li um editorial de um médico cirurgião, meio profético, dizendo do medo dele de que o conhecimento dele, em operar, talvez perdesse o valor. Mais agora, no século XXI, eu li um artigo que tinha o seguinte título: "Doutorzecos de muro de arrimo", que falava sobre uma revolução nos cursos de Engenharia, que deveriam repensar a contratação de seus profissionais, para atingir a meta de número *x* de doutores, número *x* de mestres e, por isso, teriam que dispensar os Engenheiros que tinham experiência de fábrica, o "chão de fábrica".

Preocupa-me o seguinte: em várias áreas, não somente na minha, percebemos que os alunos que fizeram uma boa iniciação científica, porque estão vinculados a um bom grupo de pesquisa (eu não tiro o valor disso), não necessariamente possuem uma formação. Preocupa-me a formação, é só ter uma única visão. É um aluno de Graduação em um projeto para falar sobre mercado de trabalho: "mas eu não produzi, não publiquei nenhum artigo ainda". Não se consegue o sucesso somente por produzir artigos. Há várias maneiras de ter sucesso na sua profissão.

Não há uma métrica somente, logo, o aluno tem que estar ciente de que o sucesso não está atrelado apenas à produção científica, porque isso está impactando na qualidade da formação dele. Precisamos repensar sobre os professores que nós temos como pares. Eu preciso ter um professor que tenha produção científica, não podemos descartar isso numa Universidade, principalmente na Universidade de São Paulo. Eu não posso descartar, por exemplo, na minha área, aquele professor que tenha experiência frente a equipes esportivas, que saiba fazer o *link* com o mercado, que saiba dar exemplos. Então o "doutorzeco de muro de arrimo" é que tirou o engenheiro com experiência de obra para colocar aquele que tem uma produção científica sobre obras, mas não necessariamente têm experiência com isso. Parece paradoxal: como eu produzo e não tenho experiência? É possível, volto ao meu exemplo, um aluno de IC, de orientador com produção científica consolidada, sair da Graduação, entrar no Mestrado, sair do Mestrado entrar no Doutorado, ter um currículo muito bom, surgir um concurso e, se esse concurso for para uma área aplicada, passar nesse concurso e ensinar aos nossos alunos o que ele nunca trabalhou. Isso acontecerá no Direito, na Medicina, na Educação Física, na Música.

Não é o medo de um professor ser penalizado porque não tem produção científica. É o medo do monstro que nós estamos criando dentro da Universidade. Uma única métrica que está implicando diretamente a qualidade de formação dos nossos alunos é o que me angustia todos os dias.

90)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

O Prof. Hugo Tourinho usou uma expressão sobre a qual nós pensamos muito. Além disso, tive o privilégio de ter o apoio do Prof. Aloysio Fagerlande, que é fagotista da UFRJ, na redação do projeto de Mestrado Profissional da Música em Ribeirão Preto. Não usamos a palavra mercado, porque a missão da Universidade é preparar o aluno para o mundo do trabalho, apesar do mercado. Usamos o termo mundo do trabalho, que é mais amplo, aquele no qual o estudante poderá construir o seu futuro com maior liberdade. Em termos de arte, se preparamos o estudante meramente para o mercado, teríamos que propor cursos de *DJ* e nos restringirmos à indústria da cultura.

91)Prof. Dr. Eliseu Martins (FEA, FEARP)

A palavra prática tem o mesmo problema. Temos colegas com 10 ou 15 anos de docência que nunca estiveram em uma empresa. Como é que pode acontecer isso? Concordo com a diversidade de haver um ou dois absolutamente teóricos. Isso é importante, mas o pessoal tem que ter essa prática, sem dúvida. Na Contabilidade, não tem jeito, tem que ir lá ver, não tem jeito.

92)Profa. Dra. Lia Amaral (IF)

Foi daquele primeiro evento, aqui no IEA, que resultou tudo isso. Esse evento foi feito no IEA justamente pensando na ideia de reformular a maneira de avaliar os docentes e os departamentos. Para mim, foi muito impressionante, porque, durante a vida inteira, eu me dediquei a ser interdisciplinar, atuando na interface Física-Química-Biologia. Voltei-me, também, em um longo processo de ensino e extensão, à parte de atualização de professores da rede pública, sempre para o geral. Eu só pude fazer isso porque, antes, eu consegui virar a primeira mulher a ser professora titular do Instituto de Física da USP, que era um "clube do Bolinha" e que, digamos, o poder continua sendo um "clube do Bolinha". Só que, depois que eu abri a porteira, entrou um monte de mulheres. Depois que eu consegui "chegar lá", eu consegui, junto com outros, fazer um Departamento de Física Aplicada, que não existia, porque ideologicamente era considerado um absurdo. Era um Departamento de Física Aplicada e minha área é Cristalografia, que alguns físicos acham que não é bem Física, porque é Física, Química e Biologia. É muito interessante o que foi colocado, porque a problemática dentro de uma disciplina é que define toda a problemática do resto. Se for examinar as diferenças dentro da Física, são absurdas: quem faz parte experimental é considerado um lixo e quem faz teoria "que não serve para nada" é considerado um supra sumo. É uma distorção, que, no começo, quando entramos no sistema, somos obrigados a aceitar, porque senão não se progride. Quando eu tomei a decisão de me aposentar para fazer somente o que eu queria, eu continuo até hoje no esquema de professor com direito a continuar, então eu posso fazer o que eu quero, não preciso provar nada para ninguém, mas é muito difícil.

O título deste estudo, que se refere à "reformulação das divisões do conhecimento", é muito diferente. De um lado, há a divisão que existe entre áreas do conhecimento, de outro, completamente diferente, são os critérios de avaliação. Tudo que foi tratado é perfeito quanto aos critérios de avaliação, mas isso não entra na questão das grandes áreas do conhecimento. É isso que vocês estão achando que é trivial, a passagem da prática de conseguir avaliar para as grandes áreas do conhecimento. As grandes áreas do conhecimento têm motivo histórico, de séculos, para existir nessa divisão que existe: as Exatas, as Ciências da vida e as Humanidades.

Quer dizer, o fato de existirem essas três linhas, para entender a força dessas três linhas, tem que se voltar para a Grécia. Não é possível entender a divisão sem voltar para a Grécia e entender como é que cada uma dessas linhas foi. Não adianta imaginar que vão jogar fora tudo. Por exemplo, quanto ao termo Ciências da natureza, é um absurdo querer juntar, em Ciências da natureza, tudo o que é ciência no sentido estrito, porque não é assim. O que é Ciências da natureza? O ser humano não faz parte da natureza? O que é a Matemática? É uma ciência da natureza? Por exemplo, e a Biologia? As Ciências da vida não são redutíveis à Física e nem à Físico-Química. A Biologia Molecular já está praticamente reduzida à Física e à Físico-Química. Nesse caminho, porém, não se consegue entender como funciona a menor célula viva que existe. Para poder ir em direção à vida, deve-se aceitar que a vida existe, embora não se consiga explicar, definir ou compreender.

A única união que houve, de verdade, foi entre a Física e a Química. Isso ocorreu na passagem do século XIX para o século XX, porque a Química se definiu como ciência quando conseguiram fazer a tabela periódica. A Química conseguiu se juntar com a Física. A Física acha que abarcou a Química, mas foi o contrário: a Química abriu caminho para conseguir existir a Física moderna. Os físicos, em geral, não reconhecem isso porque têm a ilusão de que a vida está definida no que eles sabem. E não está. É uma luta insana, com relação aos conceitos, com relação às aplicações e como avaliar tudo isso.

Tudo que foi dito aqui sobre avaliação está perfeito. Mas o problema é o ser humano. É a cabeça dos homens e a cabeça mais genérica das mulheres. Tudo que é entendido como teoria é a maneira como o homem entende, como se organiza, classifica-se, como se faz. Não é errado, mas não se consegue integrar. Logo, o ponto mais

importante é a questão da interdisciplinaridade, porque, hoje em dia, não dá mais para o conhecimento ficar todo compartimentado. Como é que se toma conta da interdisciplinaridade? Não tem como. Não se consegue definir, não se consegue jogar fora.

O problema mais fundamental atrás de tudo é a diferença entre qualidade e quantidade. Por que é feita essa métrica toda? Porque o ser humano quer escapar da questão da qualidade, que não é trivial, que não tem solução. Então vamos tentar chegar a uma solução quantitativa que não existe, porque não se consegue passar da qualidade para a quantidade. Antigamente, existia uma autoridade que definia qualidade. Havia os donos de certas áreas, mesmo em Artes. Eu sou de uma época em que, a respeito de qualquer evento artístico, por exemplo, uma peça de teatro nova, ficavam todos desesperados para saber, no dia seguinte, a opinião do crítico que entendia do assunto. O crítico, portanto, definia a qualidade. Acabou isso e acabou a ponto de se destruir a qualidade. Como se diz o que é qualidade e o que não é qualidade?

Gosto muito de música, de arte. Meu avô foi pintor, minha mãe foi pintora. Minha mãe sempre conta que, quando eu era pequenininha, ela me levava ao museu e eu falava: "olha lá, Van Gogh". Eu tive essa vivência. Eu segui as bienais, desde que começaram. Chegou uma hora em que eu parei de ir. "Chega, não dá mais, virou qualquer coisa".

O problema fundamental é como o ser humano pode tratar a questão da qualidade, porque, na hora em que se massifica, vai embora. Enquanto a qualidade está associada a uma certa autoridade reconhecida, o sistema funciona. Quando massifica e "democratiza para valer", qualquer coisa vale, porque qualquer pessoa tem o direito de fazer.

93)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Lembro que o conceito de Ciências Humanas, tal como mencionou o Prof. Alexandre da Silva Costa, em sua palestra, não que seja certo ou errado, apenas que não faz sentido, afinal "toda ciência é humana", como ele disse. E devemos pensar em termos de estudos culturais, e

não em ciências humanas ou humanidades. Temos sim que nos libertar do *nonsense* (da falta de sentido) do rótulo "ciência humana". Existe por acaso alguma ciência que não seja humana? O que seria uma ciência inumana? Ou haveria uma ciência extraterrestre? Aí sim quem sabe faria sentido, diferenciarmos as ciências humanas das ciências dos ETs, daqueles seres oriundos de outros possíveis planetas. Por enquanto, ainda não dispomos desta alternativa.

Ou ainda, o Holocausto já nos indignou com ciências desumanas e não devemos esquecer os crimes nazifascistas em nome das ciências. Neste sentido poderíamos falar sim, como contraponto à barbárie, em ciências humanas, voltadas para o bem (rompendo as relações entre ciências e perversidade). Só que neste caso seria uma outra acepção de ciências humanas, diversa da discussão aqui. Talvez "ciências para a paz", reunindo todas as formas de conhecimento? Mas quem sabe seja apenas um sonho remoto ainda. Se formos pensar para além da mera cultura, a ciência humana por excelência seria a medicina, porque deve tratar do ser humano em sua plenitude.

Por fim, lembro ainda que a arte tem algo diferente dos estudos culturais. Quando o Prof. Eduardo Monteiro toca um *Estudo* de Chopin, cada vez que toca, o compositor é revivido. Ele tem uma nova vida, não é uma mera música franco-polaca do século XIX. É uma música que nos diz respeito. Por exemplo, Ernesto Nazaré e todas as nossas valsas caipiras seriam impossíveis sem Chopin. Essa força da arte transcende a cultura. Nós temos justamente a *práxis* e a *poíesis*, que não há nos estudos culturais. Quando eu falo da literatura, eu não entendo como um estudo cultural, eu entendo como uma arte. A tradução de um poema é, no caso, uma arte.

94)Profa. Dra. Lia Amaral (IF)

Ao longo de toda a Idade Média, a Música ia junto com a Matemática justamente porque é universal. Não está do lado da Retórica, que são as coisas do homem. A música estava junto da Matemática. As profissões nem entravam, porque as profissões eram as coisas das pessoas que estavam fora da Universidade. Tem que ter essa visão para conseguir perceber que a música vem antes de tudo.

Encerramento

95)Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (FFCLRP)

Por sorte, há confluência de críticas nas mais diversas as áreas, já que os problemas são semelhantes. Precisamos valorizar a multifariedade do conhecimento e, quem sabe, viabilizar um legado de maior liberdade na pesquisa e no pensamento crítico. O desafio é superarmos as métricas arbitrárias, bem como valorizarmos a *práxis* e a *poíesis*, nas mais diversas áreas, promovendo, ainda, mais ações extramuros da universidade em benefício das populações de nosso país. Muito obrigado.