

A educação entre o mito, a ciência e a arte

FRANCISCO JOSIVAN SOUZA*

Resumo

Este artigo deseja ser ensaio em defesa de um modelo de educação pautado na compreensão da integridade da *condição humana*. Ao invés de ser espaço no qual se dá o aparelhamento defensivo da opressão, ou o aprisionamento da condição humana, ou, até, a mera reprodução social. A escola deve ser *ethos* da experiência integral do ser humano, com beleza e eticidade, como bem defende o educador Paulo Freire. Neste sentido, o artigo aborda a experiência primordial humana, o *mythos*, e a exige, esteticamente apresentada, numa proposta pedagógica que deseje ser humanizadora.

Palavras-chave: Mito; Arte; Currículo; Modernidade.

Abstract

This article wants to be in defense of a model of education guided by the understanding of the integrity of the human condition. Instead of being in space which gives the defensive apparatus of oppression, or imprisonment of the human condition, or even the mere social reproduction, the school is the ethos must be the full experience of human beings, with beauty and ethical life, as advocate's educator Paulo Freire. In this sense, this paper addresses the fundamental human experience, the mythos, and requires, aesthetically presented, in a pedagogical wishing to be humanizing.

Key words: Myth; Art; Curriculum; Modernity.



* FRANCISCO JOSIVAN SOUZA é doutorando em Educação: Currículo (PUCSP).

O artista é aquele que fixa e torna acessível aos demais humanos o espetáculo de que participam sem perceber.

Maurice Merleau-Ponty (em *A dúvida de Cézanne*)

*O mito é o nada que é tudo.
O mesmo sol que abre os céus
É um mito brilhante e mudo –
O corpo morto de Deus,
Vivo e desnudo.*

(Fernando Pessoa, em *Ulisses*)



A Escola de Atenas (1509), de Rafael de Sanzio

Da mitologicidade da arte

Nos tempos de *nos bailes da vida*:

Foi nos bailes da vida ou num bar
em troca de pão
que muita gente boa pôs o pé na
profissão
de tocar um instrumento e de cantar
não importando se quem pagou
quis ouvir
foi assim

Cantar era buscar o caminho que
vai dar no sol
tenho comigo as lembranças do que
eu era
para cantar nada era longe, tudo tão
bom
'té a estrada de terra na boléia de
caminhão
era assim

Com a roupa encharcada, a alma

repleta de chão
todo artista tem de ir aonde o povo
está
se foi assim, assim será
cantando me desfaço e não me
canso de viver
nem de cantar.
(MILTON NASCIMENTO &
FERNANDO BRANT, 1983)

O texto acima apresentado é um mito. Trata-se de uma narrativa de como, em um tempo não determinado, “muita gente boa pôs o pé na profissão de tocar um instrumento e de cantar”, de como “muita gente boa” iniciou a sua atividade artística, profissional, na área da música.

Seria possível discutir se apenas o fato de ser uma narração confere ao texto a constituição de mito. Não, não lhe confere. Alguém poderia, também, argumentar que o texto apresentado não trata de uma narrativa de tempos imemoriais e de como surgiu um povo, uma etnia, ou um de seus elementos culturais. Noutras palavras, poderia alguém dizer que o texto apresentado não corresponde à seguinte definição de mito:

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido num tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição.
(ELIADE, 2002, p. 11)

Ora, uma obra de arte não “fala” apenas dela mesma e nem somente para ela mesma. Uma obra de arte, como a apresentada, é produtora de sentido; e produzir sentido é tratar da origem: “se

foi assim, assim será”. Por esta forma é que, conhecendo o “como foi” e refazendo-o, no aqui e agora, entra-se num tempo “não-cronológico”, qualitativamente distinto e melhor que o tempo cronológico, da civilização moderna, assegura Mircea Eliade (Ibidem, p. 20-21). Valem, como fundamentais, as palavras de Bronislaw Malinowski (1988, p. 103-104) acerca do mito:

é uma realidade viva, que se crê ter acontecido em tempos recuados e que continua a influenciar o mundo e os destinos humanos. [...] é constantemente recriado; cada mudança histórica gera a sua mitologia, que, no entanto, apenas se relaciona indiretamente com o fato histórico. O mito é um constante derivado da fê viva, que carece de milagres; de estudo sociológico, que exige antecedentes; de norma moral, que requer sanção.

No que concerne ao que, aqui e agora, está sendo estudado é correto afirmar que o que cabe na definição do papel do mito não será tão distinto no universo artístico, pois também a arte, ao produzir sentido, o faz coletivamente, a partir de um conteúdo mágico e com vistas a alguma transformação da realidade.

O teólogo alemão Paul Tillich compreende a arte com funções que vão além do meramente subjetivo. Para ele, toda arte tem, pelo menos, três funções básicas que são de *expressão*, *transformação* e *antecipação* da realidade. Segundo Tillich (*apud* CALVANI, 1998, p. 87), “a arte *expressa*, por exemplo, o temor do ser humano diante das novas realidades que descobre ou o impacto perante elas; a arte *transforma* realidades ordinárias de modo a que expressem o poder de algo além delas mesmas; e a arte *antecipa*

possibilidades de ser que transcendem as realidades já dadas”. A arte é uma expressão do fundamento do ser, do sentido esquecido, do seu “princípio ativo”, para novamente lembrar Mircea Eliade.

Assim é que às dúvidas do interlocutor acerca da constitutividade mitológica da obra de arte com a qual este texto abre a sua fala, responderei: é verdade que tenha data de nascimento a obra, como não conseguimos identificar a data de nascimento dos mitos; é verdade que tem autores facilmente identificados a obra de arte (Milton Nascimento e Fernando Brant); é verdade que ela parece tratar de um começo das atividades artísticas de Milton Nascimento e seus companheiros (o *Clube da Esquina*, por exemplo); no entanto, nenhuma destas “verdades” tira da obra de arte o seu poder de expressão do fundamento do humano, como não lhe tiram a universalidade, posto ser a referida obra expressão do que vivem os seus autores (ou viveram), mas também a expressão do que enxergam ser comum a todos os artistas, doando sentido aos currículos vitais do artista. O que fazem os artistas autores de *Nos bailes da vida* (a obra-pretúdio deste texto) é dar sentido à existência artística, reinventando-a ao modo de como é e será: “cantando me desfaço e não me canso de viver”. É neste sentido que podem ser compreendidas as palavras de Fernando Paixão (1982, p. 8-9): “o poeta tenta realizar na sua poesia uma nova realidade construída de palavras, que estimulam o vô da imaginação e, ao mesmo tempo, permitem conhecer de modo mais atento e cuidadoso a própria realidade vivida pelo homem”.

Assim, é como expressão do fundamento do humano que arte se faz mito ou, ao menos, “faz parceria” com o

mito. Ou seja, tanto quanto o mito ensina ao ser humano “as 'histórias' primordiais que o constituíram existencialmente” (ELIADE, 2002, p. 16), a arte, notadamente a *obra-prelúdio* deste texto, “expressa nossa relação com o fundamento infinito e satisfaz nosso desejo interior de ser [sic] reunidos ao sentido presente em tudo o que há” (CALVANI, 1998, p. 87).

A arte é, portanto, um *mythos*, na medida em que confere sentido¹ à existência humana e, bem como o mito, garante ao humano uma participação mítica, a experiência do sagrado² e, “embora pareçam destinados a paralisar a iniciativa humana, por se apresentarem como modelos inatingíveis, os mitos [bem como a arte] na realidade incitam o homem a criar, e abrem continuamente novas perspectivas (ELIADE, 2002, p. 125).

Da desmitologização e desestetização da existência

À capacidade de incitação da atividade criadora do humano podemos chamar de “poder transformador da arte [...], [que] está na sua promessa de um mundo novo mesmo que tal promessa

não seja a abordagem didático-conteudista [...] e na sua denúncia da falta de liberdade e da opressão em que se vive, massificadora do humano e do seu tempo vital [...]”, como bem anota Souza (2008, p. 89). Assim, “o encantamento estético, fruto-irmão da experiência estética libertadora”, é o que Dussel chama de “pulsão alternativa de criação do novo” (DUSSEL, 2002, p. 477), como propriamente o *desenvolvimento da vida*.³

Ao fim, pois, o mito e a arte têm em comum a urgência de significar a vida do humano, de lhe conferir sentido a partir de uma origem, de dar-lhe elementos para reinventar constantemente a vida, de reconstruir o seu *curriculum vitae* na mesma medida em que a vida lhe desafia, na sua realidade e na sua concreticidade. Tanto a arte quanto o mito são, portanto, reveladores. Daí que o humano na *sociedade civilizatória* compreenda tão pouco o seu sentido (de gênese e de destinação, um por conta do outro e vice-versa). Na compreensão de Campbell (1997, p. 7), “quando as sociedades evoluem, distanciando-se da sua condição primeva inicial, o problema consiste em manter o indivíduo [na verdade, todo o *ethos*] nessa *participation mystique* [tratada anteriormente] com a sociedade”.

Ora, ao que Campbell chama de *evolução* temos de chamar de cientificismo, como sendo um esforço moderno para esconder da convivência tudo quanto não seja fruto de uma coisa

¹ Sentido originário e, por isso, teleológico.

² Considera Joseph Campbell (1997, p. 7): “Uma mulher com seu filhinho é a imagem básica da mitologia. A primeira experiência de qualquer indivíduo é a do corpo da mãe. É o que Le Debleu denominou *participation mystique*, participação mística entre a mãe e o filho e entre o filho e a mãe, constitui a derradeira terra feliz [teleologia]. [...]. Quando consegue experimentar, em relação ao universo, uma união tão completa e natural quanto a da criança com a sua mãe, o indivíduo está em completa harmonia com esse mesmo universo. Entrar em harmonia e sintonia com o universo, e permanecer nesse estado, é a principal função da mitologia”. Se traduzirmos a palavra mito para arte ou se, numa paráfrase, anotarmos a expressão *experiência estética* em vez de *mitológica* não cometeremos fraude, em nenhum dos casos.

³ Para citar Herbert Marcuse (1986, p. 13): “[...] uma obra de arte pode denominar-se revolucionária se, em virtude da transformação estética, representar, no destino exemplar dos indivíduos, a predominante ausência de liberdade e as forças de rebelião, rompendo assim com a realidade social mistificada (e petrificada) e abrindo os horizontes da mudança (libertação)”.

chamada “racionalidade” ou “empíria”. O que se desprende desse evento científico é, na verdade, uma inanimação⁴ da criatura humana. Dizia David Hume (2004, p. 222):

Quando percorremos as bibliotecas, convencidos destes princípios [os iluministas/os ceticistas], que devastação não deveremos produzir! Se tomarmos em nossas mãos um volume qualquer, de teologia ou metafísica escolástica, por exemplo, façamos a pergunta: *Contém ele qualquer raciocínio abstrato referente a números e quantidades?* Não. *Contém qualquer raciocínio experimental referente a questões de fato e de existência?* Não. Às chamas com ele, então, pois não pode conter senão sofismas e ilusão. [Grifos do autor]⁵

O que temos, pois, é que a Ciência Moderna, notadamente a partir do século XVII, quase hegemonicamente, põe-se em oposição à constituição humana originária, religiosa, primaveril, por recusa à cristandade e por compreender-se superior aos modos humanos pré-Modernos. Não por acaso esse será o berço do *evolucionismo antropológico* (além de Darwin, é claro) de um Edward Tylor: as teses, ao que parece, pré-existem ao darwinismo, mas o darwinismo dá a “vírgula” necessária para que o *evolucionismo antropológico* seja mais bem explicitado.

Ora, temos antes de Hume um Descartes. Em Descartes percebemos a

pretensão de conhecimento universal por meio do Método e tendo como *mater et magistra* a Lógica, acompanhada de quatro preceitos fundamentais, sendo tais componentes do *Método*: 1º não aceitar coisa alguma que não se conheça como evidente; 2º analisar, dividindo “o todo” em tantas parcelas quanto exigir a compreensão; 3º conduzir por ordem dedutiva os pensamentos; e 4º fazer sempre enumerações tão completas que nada se perca (DESCARTES, s.d., p. 85-86).

E o *Método* deve dar as ferramentas necessárias para que sejam examinadas todas as coisas, mesmo as que não correspondam às verdades: “[...] é bom tê-las examinado tôdas [as doutrinas], ainda as mais superticiosas e falhas, a fim de conhecer o seu justo valor e evitar ser por elas enganado [sic]”, afirma Descartes (Ibidem, p. 65-66).

O nosso filósofo tem como fundamento “sólido” e primeiro princípio de sua filosofia “*penso, logo existo*”. Sejam lidas as suas palavras (Ibidem, p. 106-108):

[...] considerando que os mesmos pensamentos que temos quando acordados também nos podem acudir quando dormimos, sem que nenhum seja verdadeiro, resolvi considerar, fingir, que tôdas as cousas que havia penetrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões dos meus sonhos. Mas logo após percebi que, quando pensava que tudo era falso, necessário se tornava que eu – eu que pensava – era alguma coisa. E notando que esta verdade – *penso, logo existo* – era tão firme e tão certas que tôdas as extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como primeiro princípio da filosofia que procurava. [sic]

⁴ De sem alma, sem *ānimā*. Ver *Dissertação de Mestrado* (SOUZA, 2008, p. 21).

⁵ Claro: devemos considerar o peso opressor das ideologias perseguidas por Hume, a saber: a teologia (antes da escolástica) e a metafísica escolástica. Não podemos, por considerar a opressão teocêntrica da cristandade medieval, esquecer dos elementos simbólicos que mantêm a criatura humana *re-ligada* ao seu *ethos originário* e, por isso, ao seu projeto existencial.

Note-se que Descartes segue o seu *Método* no que concerne a “descobrir” que o fato de pensar é um *a priori* do existir: é dedutivo, para ele. É necessário dizer que o *Discurso do Método* é uma obra metafísica e é também aquilo que João Cruz Costa, no prefácio à edição aqui usada do *Discurso do Método*, chama de “o prefácio do pensamento moderno” (Ibidem, p. 41). Mas é a crítica de Enrique Dussel que melhor pode significar a obra de Descartes para aquilo que aqui está sendo discutido⁶: Descartes “descubria así un *nuevo paradigma filosófico*, que aunque conocido en la filosofía anterior⁷, nunca había sido usado en tal sentido ontológico reductivo. La metafísica del *ego* individual moderno, el *paradigma de la conciencia solipsista* (diría K.-O. Apel), iniciaba su larga historia” (DUSSEL, 2008, p. 163).

Passos anteriores a Renè Descartes, encontraremos um Platão, utilizando-se de mitos e alegorias, racionalizando-as, a fim de defender suas concepções de Estado, de Educação e de Ideologia (Idéia). A *alegoria da caverna* é uma dessas racionalizações, embora não seja possível dizer dela ser um mito, mas é possível encontrar nela um “passo-a-passo” racionalizado, tendo em vista um fim claro. (PLATÃO, 2000, p. 225-256)

Em períodos anteriores a Platão, teremos um fenômeno violento contra os mitos, entre os gregos, que, se podemos tratar do seu gênio literário, haveremos também de, condizentes com a verdade histórica, considerar que produziram uma *desmitologização do mito* na medida em que o analisaram e

produziram re-leituras “ordenadas”, deixando de lado os mitos não compatíveis com a “cultura letrada”, os mitos populares. Anota Mircea Eliade (2002, p. 130): “A ascensão do racionalismo jônico coincide com uma crítica cada vez mais corrosiva da mitologia ‘clássica’, tal qual é expressa nas obras de Homero e Hesíodo. Se em todas as línguas européias o vocábulo ‘mito’ denota uma ‘ficção’, é porque os gregos o proclamaram há vinte e cinco séculos.”

Ora, o que está caracterizado, pois, é que na mesma medida em que foi nascendo a *racionalidade* tal e qual a conhecemos, a recusa às narrativas primordiais foi sendo impetrada. O fruto disso, na verdade, é uma existência esvaziada de *änimä*, esvaziada de sentido, posto que as explicações científicas se colocaram como absolutas e não lograram nenhum resultado neste ponto, a não ser os resultados de um entendimento racional do mundo – útil, que faz sentido, mas que não se pode dar na destruição do pensamento mitológico, do primordial, do princípio ativo. Reitero: haveremos de colocar a palavra *arte* onde está escrito *mito* e teremos a mesma compreensão⁸.

Os humanos fazem história e a fazem com sentido, com significado existencial e primordial, religando-o ao Cosmo, ao todo ordenado. As histórias primordiais animam o humano a reinventá-la e, reinventando-a, fazem nova história, pois o *primordial* é *esperança* muito mais que saudade, caso seja. É, pois, sobre o fazer história que tratam os mitos de origem da

⁶ Uma tentativa de entender a condição humana e o papel do mito, da arte e da ciência em sua vida.

⁷ Leia-se, a fim de compreender melhor a tese de Dussel, todo o artigo. (DUSSEL, 2008)

⁸ Em diálogo com Alípio Casali acerca disto, formulou ele a seguinte consideração, com a qual concordo: “O mito é uma forma de arte. A arte é a linguagem do mito; a linguagem do mito é a arte.”

humanidade: “o material do mito é o material da nossa vida, do nosso corpo, do nosso ambiente [...]”, afirma com razão Joseph Campbell (1997, p. 7). Os mitos são embebidos de vontade de vida coletiva, mais que vontade de potência narcisista ou *ego como consciência solipsista*.

Da educação como um curricular estético

Finalmente, a construção de um Currículo a partir da compreensão dos temas de *mito*, *arte* e *ciência* será possível como “educação como prática da liberdade”, como bem anota Paulo Freire. A construção do Currículo deverá ser a partir das falas concretas dos educandos e da comunidade educadora, incluindo-se aí a comunidade do entorno da escola. Na produção do Currículo não poderá faltar a compreensão da dimensão existencial da condição humana, não poderá faltar a tentativa de compreensão de seus desejos, de suas realizações, de suas angústias e de suas esperanças. É impossível? Na verdade, não sabemos. Sabemos que sempre que nos sentarmos para pensar o Currículo discutiremos possíveis melhorias e possíveis falhas, pois que o modo de pensar sobre a prática deve dar-se exatamente assim. O caso é que deve ser esse um espaço para a comunidade falar e para pensarmos juntos o Currículo – o que queremos para nós, o que queremos para os nossos estudantes, o que queremos para os nossos filhos etc.

Se haveremos de abordar os elementos da primordialidade da condição humana, bem como as suas manifestações (silenciosas ou não) estéticas, teremos de realizar uma abordagem da Ciência que não seja, em primeiro lugar, eurocêntrica solipsista, e, em não sendo assim, reinventá-la como ferramenta que realiza o nosso

existir, e não o contrário.

Ou seja, a escola é o *ethos* no qual se encontram humanos e, não sabemos o porquê, têm esperanças, têm angústias, têm desejos e pulsões, têm alma (animação), têm histórias primordiais (casa) e projetos utópicos (caminho)⁹. E o currículo deve compreender isso, no sentido de “*ter dentro de si*”. No entendimento esclarecedor de Hugo Assmann (2000, p. 29), “precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. [...]. Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem”.

Para finalizar, valem as palavras de Marilena Chauí (1983, p. 57): “somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido como um afeto que aumenta nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo o mal que nos vem de não saber. Pensar, agir, ser livre e feliz constituem uma forma unitária de viver, individual e coletivamente”, afirma a autora. Ora, qualquer espaço em que atuem os humanos exige tais princípios, tanto mais onde se dê a prática educativa. Compreende bem isto o educador brasileiro Paulo Freire (2006, p. 32) quando trata da necessidade de que “decência e boniteza [estejam sempre] de mãos dadas”, pondo-se ao

⁹ Trata de tais elementos arquetípicos um outro artigo, publicado no nº 103 da Revista Espaço Acadêmico (SOUZA, 2009). Lá, a partir da *interpretação* – como a compreende o antropólogo Clifford Geertz (1989) – do *mito da Casa da Pedra*, do povo indígena M̄ky, como arquetipo do drama humano, o espaço da *Casa* é entendido como *ethos* no qual os humanos produzem os seus sonhos, as suas esperanças, onde pro-jetam a vida; o espaço do *Caminho* é a realização dos projetos humanos, sonhados na *Casa*.

lado da estética, sempre, a ética, em sua compreensão real e concreta, não meramente formal. Exijamos e construamos assim!

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

CALVANI, Carlos Eduardo Brandão. **Teologia e MPB.** São Paulo: Loyola; São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 1998. 278 p.

CAMPBELL, Joseph. **As transformações do mito através do tempo.** Tradução Heloysa de Lima Dantas. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. 246 p.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **O educador:** vida e morte. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983. p. 51-70.

DESCARTES, Renè. **Discurso do método.** Tradução João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [s.d.]. 176 p.

DUSSEL, Enrique. Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidade. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia, n. 9, jul./dez. 2008. p. 153-197.

_____. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Tradução Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 671 p.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade.** Tradução Pola Civelli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. 179 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 323 p.

HUME, David. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral.** Tradução José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: UNESP, 2004. 438 p.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Magia, ciência e religião.** Tradução Maria Georgina Segurado. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988. 272 p.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética.** Tradução Maria Elisabete Costa. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1986. 92 p.

MILTON NASCIMENTO & FERNANDO BRANT. Nos bailes da vida. Intérprete: Milton Nascimento. In: **Milton Nascimento: ao vivo.** Rio de Janeiro: Ariola, p1983. 1 disco sonoro, fado A, faixa 6 (4 m 41 s).

PAIXÃO, Fernando. **O que é poesia?** São Paulo: Brasiliense, 1982. 104 p.

PLATÃO. **República.** Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultura, 2000. 352 p.

SOUZA, Francisco Josivan de. **Casa e caminho na origem Myky:** por um currículo ética e esteticamente intercultural. 106 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. [Disponível no *Portal Domínio Público*: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=123138.]

_____. Variações (e devaneios) sobre o Ser: uma poética a partir de um mito de originário. **Revista Espaço Acadêmico**, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, vol. 9, n. 103, p. 78-83, dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7164/4943>. Acesso em: 30 mai. 2010.