



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bruno Felix da Costa Almeida

EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA FUNDARTE:
(RE)AÇÕES DO ENSINO EM ARTE

Santa Cruz do Sul

2024

Bruno Felix da Costa Almeida

**EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA FUNDARTE:
(RE)AÇÕES DO ENSINO EM ARTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Linguagem, Experiência Intercultural e Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

Santa Cruz do Sul

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Almeida, Bruno Felix da Costa

EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA FUNDARTE : (RE)AÇÕES DO
ENSINO EM ARTE / Bruno Felix da Costa Almeida. – 2024.

155 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do
Sul, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Educação. 2. Educação Musical. 3. Epistemologia Complexa.
4. Linguagem. 5. Arte. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II.
Título.

Bruno Felix da Costa Almeida

**EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA FUNDARTE:
(RE)AÇÕES DO ENSINO EM ARTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Linguagem, Experiência Intercultural e Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora orientadora – UNISC

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Professora examinadora – UNISC

Dr. Felipe Gustsack
Professor examinador – UNISC

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
Professora examinadora – UERGS

Dra. Jusamara Vieira Souza
Professora examinadora – UFRGS

Santa Cruz do Sul

2024

AGRADECIMENTO

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de estudos junto ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – PROSUC-CAPES – Modalidade II.

**SOBRE AS OBRAS:
as que anunciam as Cartas...**

Mestra, Artista e Montenegrina,

Michele Martines comunica peculiaridades do cotidiano, por meio de sua arte e de seu olhar que refletem imagens, histórias e memórias que provocam e transbordam distintas percepções no público que aprecia as suas exposições artísticas.

Foi na Galeria de Arte Loide Schwambach, localizada na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte, que conheci algumas de suas obras. E, destas, selecionei sete, para apresentar cada uma das Cartas que compõem esta Tese de Doutorado em Educação.

Das obras selecionadas, *Uma ideia de segurança*, *Pink Floyd • Bike*, *Olhar afetivo* e *Ideia de segurança II*, representam lugares da cidade de Montenegro – RS; enquanto *Vendo a vista*, *Up* e *Ritmo urbano II* transmitem a afinidade que entendo refletir a temática da Carta.

RESUMO

Esta Tese de Doutorado em Educação foi desenvolvida junto à Linha de Pesquisa Linguagem, Experiência Intercultural e Educação e ao Grupo de Pesquisa “Estudos Poéticos: Educação e Linguagem” (UNISC/CNPq), com o objetivo de interrogar a Epistemologia da Educação Musical na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte. É conduzida pelo questionamento: como se constitui a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte? O seu desenvolvimento se justificou diante das possibilidades de (retro)interações entre a Educação e a Educação Musical, as quais puderam corroborar a compreensão sobre o conhecimento por meio da Educação em arte, por parte de todos os sujeito-indivíduos que se permitiram (com)viver no contexto do Curso Básico da Fundarte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) – entre os anos de 1973 e 2023. Nesse sentido, a fundamentação teórico-reflexiva é proposta a partir dos campos da Complexidade do Conhecimento, da Educação e da Educação Musical. Os procedimentos adotados para a sua realização foram conduzidos por meio da Metodologia Complexa, configurada pelo Método teórico-reflexivo-complexo, que incluiu os processos de leitura, interpretação, interação e (re)organização dos conhecimentos transformados em linguagem-escrita, os quais resultaram nas Cartas Narrativas-Acadêmicas que compõem este estudo. Assim, compreende-se que a Epistemologia da Educação Musical está para a sua provisoriedade no tempo – à mercê das informações que a circunscrevem neste estudo – nos eminentes riscos ao erro, à ilusão e à ignorância que limitam o conhecimento do conhecimento, que cerceiam e complexificam e conectam às condições humanas, ao compreender o que se transforma em linguagem-escrita. Constitui-se, portanto, na conexão com as Artes Visuais, com a Dança e com o Teatro, em um contexto de (com)vivência que proporciona o transitar entre as artes em um único espaço, em um único tempo de existência.

Palavras-chave: Epistemologia Complexa da Educação Musical. Carta Narrativa-Acadêmica. Fundarte.

ABSTRACT

This doctoral thesis in Education was developed within the research line of Language, Intercultural Experience, and Education and with the Poetic Studies: Education and Language research group (UNISC/CNPq). It aimed to scrutinize the Epistemology of Music Education at the Municipal Foundation of Arts in Montenegro - Fundarte. Hence, this work is driven by the question “How is the Epistemology of Music Education constituted at Fundarte?” and developed and justified by the possibilities of (retro)interactions between Education and Music Education, which have corroborated the understanding of knowledge through education in the arts by all individual-subjects who have allowed themselves to (co)exist in the context of the Basic Course at Fundarte (Visual Arts, Dance, Music, and Theater) between 1973 and 2023. In this sense, the theoretical-reflective foundation proposed is based on Complexity of Knowledge, Education, and Music Education. The methodology employed in this study was rooted in Complex Methodology, shaped by a comprehensive theoretical-reflective approach. This approach encompassed the processes of reading, interpretation, interaction, and the (re)organization of knowledge into written language. Therefore, it is posited that the Epistemology of Musical Education is inherently provisional, subject to the evolving information presented in this study, and vulnerable to the inherent risks of error, illusion, and ignorance that constrain our understanding of knowledge itself. This study ultimately establishes a connection with Visual Arts, Dance, and Theater, creating a unique space for cross-disciplinary exploration within a shared temporal existence.

Keywords: Complex Epistemology of Music Education. Academic Narrative-Letter. Fundarte.

RESUMEN

Esta Tesis de Doctorado en Educación fue desarrollada en la Línea de Investigación Lenguaje, Experiencia Intercultural y Educación y en el Grupo de Investigación "Estudios Poéticos: Educación y Lenguaje" (UNISC/CNPq), con el objetivo de examinar la Epistemología de la Educación Musical en la Fundación Municipal de Artes de Montenegro - Fundarte. Se realiza a partir de la pregunta: ¿cómo se constituye la Epistemología de la Educación Musical en Fundarte? Su desarrollo se justifica por las posibilidades de (retro)interacciones entre la Educación y la Educación Musical, que han corroborado la comprensión del conocimiento a través de la Educación en el arte, por parte de todos los sujetos-individuos que se han permitido vivir en el contexto del Curso Básico de Fundarte (Artes Visuales, Danza, Música y Teatro) - entre los años 1973 y 2023. En este sentido, se propone una fundamentación teórica-reflexiva a partir de los campos de la Complejidad del Conocimiento, la Educación y la Educación Musical. Los procedimientos adoptados para su realización se llevaron a cabo a través de la Metodología Compleja, configurada por el Método teórico-reflexivo-complejo, que incluye los procesos de lectura, interpretación, interacción y (re)organización de los conocimientos transformados en lenguaje escrito, que han dado como resultado las Cartas Narrativas-Académicas que componen este estudio. Por lo tanto, se entiende que la Epistemología de la Educación Musical es provisional en el tiempo, sujeta a la información que la circunscribe en este estudio, y a los eminentes riesgos de error, ilusión e ignorancia que limitan el conocimiento del conocimiento, que constriñen y complejizan y se conectan con las condiciones humanas, al entender lo que se transforma en lenguaje escrito. Por lo tanto, se establece una conexión con las Artes Visuales, la Danza y el Teatro, en un contexto de convivencia que permite la transición entre las artes en un único espacio, en un único tiempo de existencia.

Palabras clave: Epistemología Compleja de la Educación Musical. Carta Narrativa-Académica. Fundarte.

LISTA DE IMAGENS

Imagem – 1	Prédio da Fundarte Antes e Hoje	21
Imagem – 2	Capa do Caderno Digital.....	44
Imagem – 3	Revista da Fundarte nº 1	107
Imagem – 4	Lucas Brum: Mediação na Galeria.....	110
Imagem – 5	Marcelo Ohlweiler I.....	112
Imagem – 6	Marcelo Ohlweiler II.....	112
Imagem – 7	Ranielly Scheffer e seus alunos	116
Imagem – 8	1º Encontro de Coros da Fundarte	117
Imagem – 9	Thiago Kreutz e seus alunos I.....	118
Imagem – 10	Thiago Kreutz e seus alunos II.....	118
Imagem – 11	Os Bombachas.....	122
Imagem – 12	Cartaz da Exposição Histórica	129
Imagem – 13	Exposição na Biblioteca.....	129
Imagem – 14	Cartaz do Espetáculo de Dança.....	130
Imagem – 15	Cartaz do Concerto da Orquestra	130
Imagem – 16	Cartaz do Espetáculo de Música	131

LISTA DE ABREVIATURAS

AAF	Associação de Amigos da FUNDARTE
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
EMM	Escola Municipal de Música – Departamento do Theatro Municipal de São Paulo
FEEVALE/NH	Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo
FUNDARTE	Fundação Municipal de Artes de Montenegro
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
SEER	Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

PREFÁCIO	12
SOBRE AS CARTAS.....	13
PRIMEIRA CARTA.....	15
1 INTRODUÇÃO AO PERCURSO COMPLEXO	16
SEGUNDA CARTA.....	25
2 A CIÊNCIA QUE ME INTERPELA	26
TERCEIRA CARTA	46
3 CONHECENDO O CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO: CAMINHO PARA A COMPLEXIDADE.....	47
QUARTA CARTA	76
4 EDUCAÇÃO E MÚSICA: CONEXÕES À EDUCAÇÃO MUSICAL	77
QUINTA CARTA	101
5 UMA CARTA SOBRE AS CARTAS	102
UMA ÚLTIMA CARTA	133
6 TECENDO LIGAÇÕES E SENTIDOS	134
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	152
APÊNDICE B – CARTA CONVITE.....	153
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	154
APÊNDICE D – AUTODECLARAÇÃO	155



Vendo a vista

Acrílica sobre tela, 80x100cm, 2019

Artista: Michele Martines

PREFÁCIO

SOBRE AS CARTAS

SOBRE AS CARTAS

À presença do pensamento.

Em determinado momento de minha vida – o qual não sei precisar a data ou o ano – despertei-me em intensa busca por conhecimentos voltados à Educação e, mais precisamente, à Educação Musical. Foi a partir desse desejo que minha trajetória acadêmica foi iniciada. Foram descobertas vias em um caminho sem volta.

Mas quais vias? Qual caminho? Explico-me.

Recordo-me que, quando no ano de 2020, ao ingressar no Doutorado em Educação – na ocasião em que realizava uma breve produção textual para o seminário chamado “O sensível na pesquisa em educação”, fui interpelado por provocações que transformaram meu modo de interrogar e de pensar.

Ao traçar algumas considerações sobre as minhas vivências no referido seminário, relacionei um breve relato sobre as aproximações entre o mestre e o seu discípulo, realizado por Eugen Herrigel (1995) em sua obra “A arte cavalheiresca do arqueiro Zen”, que assim diz:

O mestre tem a responsabilidade de fazer com que o aluno descubra, não o caminho propriamente dito, mas as vias de acesso a esse caminho, que devem conduzir à meta última. Sua primeira providência será ensinar o discípulo a receber os golpes inesperados, despertando, para isso, os seus reflexos (Herrigel, 1995, p. 83).

Faço minhas essas palavras de Herrigel para partilhar a densidade das relações propostas, vividas, problematizadas e refletidas durante este caminho de doutoramento em Educação.

Compreendi que as provocações incitadas a cada leitura, a cada aula e, principalmente, a cada momento de compartilhamento de conhecimentos, oportunizados nas mais distintas esferas de aprendizagens acadêmicas (seminários, congressos, conversas, orientações, dentre outros modos de relações ao conhecimento), foram e são importantes para evidenciar o lugar da sensibilidade humana em relação aos modos de pesquisar em Educação.

Assim, faz sentido lembrar a quem se destina esta Carta – à presença do pensamento – que descobri (em alguma dessas vias) que me produzo pesquisador no encontro, no reencontro, na reflexão, na autorreflexão, na escrita e na reescrita, imbricado ao caminho produzido pelas vias que escolhi à construção de minha própria história.

Diante da proposição sensível na pesquisa em Educação, no tocante à sensibilidade, há a surpreendente consideração da relação do coração diante da ação investigativa. Tais relações de sensibilidade, espiritualidade e da presença do coração na pesquisa, fizeram-me (re)pensar a condução histórica de minha própria pesquisa.

Digo condução histórica, pois está para além do ato de investigar um tema específico academicamente, está para (re)conectar ações acadêmicas às ações sensíveis de minha vida, transformando-as em uma só. Neste momento, compreendo e considero uma inseparabilidade entre a minha vida e a minha pesquisa, pois, à medida que as vivo, percebo que tanto sou parte de uma quanto da outra.

Trazer o coração e a sensibilidade em permanente fusão entre a razão e a emoção, para refletir a Educação e a Educação Musical, mostrou-me a importância e a existência de muito mais sensações entre mim e o ato de pesquisar. Trouxe-me a sensível percepção de poder estar em um modo distinto de Ser com espiritualidade.

Ao passo que a história pregressa que me constitui se torna evidente neste entrelaçar aos novos conhecimentos que me atravessam, compreendo que a relação incitada entre o mestre e o discípulo, a partir de Herrigel (1995), revela conexões mútuas para Ser e Estar em Educação, as quais se entrelaçam nas provocações emergentes e nas interlocuções entre os conhecimentos de que me aproximei.

Os conhecimentos, os despertares e os reflexos que surgem em vias duplas, na pesquisa em Educação Musical, viabilizaram a compreensão de que há possibilidades de me conduzir a lugares inesperados diante das infinitas descobertas que podem ser incitadas, diante da incessante caminhada entre o querer saber e o poder saber na Educação para conosco e para com os outros, em diferentes possibilidades de conexões à música.

Portanto, as **Cartas Narrativas-Acadêmicas**, que constituem esta Tese de Doutorado em Educação, apresentam momentos distintos de reflexões que foram emergindo ao decorrer do meu processo de estudos. Cada Carta aproxima e representa uma característica específica às vias do conhecimento em Educação e Educação Musical na complexidade. Evidencia aspectos, conceitos e ideias que se conectam, transformando pensamentos em linguagem-escrita.

Tais escritas vão se transformando, ao passo que também me transformei junto do processo de elaboração de cada uma delas. Há escritas mais duras, técnicas, e há outras mais poéticas. Indicam a transformação propiciada diante das conexões e das reflexões que me aproximaram da Epistemologia da Educação Musical na Fundarte.



Uma ideia de segurança
Acrílica sobre tela, 70x80cm, 2020
Artista: Michele Martines

PRIMEIRA CARTA

INTRODUÇÃO AO PERCURSO COMPLEXO

1 INTRODUÇÃO AO PERCURSO COMPLEXO

Caro leitor. Todos os começos são relevantes. A Fundarte. A proposta para o desenvolvimento desta Tese de Doutorado em Educação. As vias para o conhecimento em Educação Musical.

Caro leitor, antes de começar a escrita desta Tese de Doutorado em Educação, fiquei me questionando: como começar uma Tese? Ainda que possamos considerar uma resposta breve e simples, como começar pelo começo, introduzindo o seu pensamento sobre uma determinada temática, há algo mais complexo nessa relação. Há percepções humanas muito mais intensas, que implicam sobre o começar, sobre o começo desta história. Há algo sobre os começos.

Sim, começos, no plural.

A complexidade imbricada no começar está para além de discorrer sobre uma determinada temática que me provoca, que me mobiliza à continuidade das buscas pessoal e acadêmica incessantes sobre conhecer, sobre saber. Essas buscas podem ter começado em outros tempos e, também, em outros espaços, ambos diferentes do qual me encontro agora – neste momento que escrevo, que penso e repenso o que me interpela para contar algo sobre mim.

Provocado por leituras e temáticas ao decorrer deste processo de doutoramento em Educação, sobre as quais pude me aproximar, quer seja por indicações de estudos durante os seminários que participei, quer seja por outras curiosidades pessoais insurgentes, compreendi que a escrita, antes de levar qualquer informação para outrem, trata-se, primeiro, sobre quem a escreve.

Nesse contexto, a escrita revela àqueles que, com sensibilidade a percebem e são colocados em estado de provocação por ela, que, junto ao escrito, há uma pessoa (há um corpo), há alguém que, provocado por algum assunto, também pode te provocar escrevendo sobre si por meio de algo, mobilizando a ti sobre um tema.

E é essa a complexidade a que me refiro, a de perceber que o passado – que por outrora me permitiu ser atravessado por conhecimentos distintos no tempo –, e os lugares em que eu estive, me permitiram estar – me fazendo presente, para sentir por meio das mais diversas sensações que o corpo pode permitir –, viabilizaram as relações com os outros e com o mundo e com tudo o que nele existe.

A complexidade permite que teçamos teias e conexões com tudo o que nos constitui. Por isso, a complexidade a que me refiro está em mim e em ti e em nós e na pesquisa que falo e que fala de mim e que pode falar contigo (se por ela se sentir mobilizado). É nessa complexidade que a busca mobilizadora sobre o *como acontece* me conduz no tempo, refletindo sobre as

potências que me constituem; e nos espaços, em se tratando das relações que me trouxeram até aqui, neste lugar de linguagem-escrita¹ – de Tese.

Proponho-me, por meio de Cartas – que, nesse contexto, intitulo de **Cartas Narrativas-Acadêmicas** –, compor o escopo desta Tese de Doutorado em Educação, constituída entre o Tempo e o Espaço de estar sendo o que escreve e ao mesmo tempo o que fala sobre si e sobre a pesquisa, sem diferenciá-los, pois, nessa conexão, coloco-me em devir para caminhar em direção às possibilidades de perceber quem sou diante dessa complexidade que é viver vivendo, como nos remete Morin (2015a).

Todos os começos são relevantes. Começamos ao nascer e continuamos sempre a começar a cada passo que damos em direção a algum lugar, às buscas incessantes que a vida nos proporciona. Desses começos, do meu nascer até este momento que estou a escrever, faço algumas seleções para poder densificar a escrita em direção ao percurso que escolhi, estando provocado por este tempo em que vivo.

Desde a minha primeira formação em música – em teclado eletrônico – e desde minhas primeiras aproximações ao piano, ambos no Conservatório Musical² In'Concert, até a minha formação em piano na Escola Municipal de Música – Departamento de Música do Theatro Municipal de São Paulo (EMM), as quais me conduziram ao Bacharelado em Música – Habilitação em Piano, na Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), percebi e reconheci o meu desejo de viver com a música, profissional e academicamente.

No entanto, o aprender a ensinar, também me colocou em uma aproximação com a educação, conduziu-me ao curso de especialização em Ensino de Arte, na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Na ocasião, desenvolvi minha primeira pesquisa acadêmica, por meio da qual busquei compreender alguns aspectos sobre os processos de ensino e aprendizagem de leitura de partituras musicais.

Foram essas aproximações que me levaram a conhecer e a aprender cada vez mais sobre os instrumentos musicais que me mobilizam (o teclado e o piano), durante a minha segunda Graduação em Música: Licenciatura; além da especialização em Educação Musical, ambas na

¹ Me aproximo do termo *linguagem-escrita* ao compreender as ações necessárias para conhecer o conhecimento do conhecimento, como ler, compreender e retroagir sobre o próprio conhecimento. Sobre esse assunto, ler a **Segunda Carta**.

² Conservatório Musical consiste em uma instituição educacional especializada no ensino de música.

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Nesses momentos acadêmicos, pude desenvolver diferentes pesquisas, aprofundando meus conhecimentos nas temáticas voltadas à pedagogia musical, à formação docente em música, dentre outras temáticas relacionadas às ações docentes em música na Educação Básica.

E, potencializando essa trajetória, foi ao ingressar no curso de Mestrado Profissional em Educação, na UERGS, desenvolvendo a pesquisa sobre o Currículo em Música para a Educação Básica, que me aproximei mais detidamente dos estudos desenvolvidos pelo autor Edgar Morin, os quais vêm me auxiliando na condução dos pensamentos e reflexões sobre a Educação.

Desse modo, chego ao tempo que me trouxe ao Doutorado em Educação, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), junto à Linha de Pesquisa Linguagem, Experiência Intercultural e Educação, e ao Grupo de Pesquisa “Estudos Poéticos: Educação e Linguagem” (UNISC/CNPq), em busca de complexificar as relações entre a Educação e a Educação Musical.

Considerando tais relações acadêmicas que me constituem, persigo os conhecimentos educacionais, artísticos e musicais junto às vias para os conhecimentos oportunizadas pelos escritos de Edgar Morin.

Nascido em Paris – França, em 8 de julho de 1921, Morin tem sua formação acadêmica nos cursos de história, geografia e direito. Anos mais tarde, por ocasião da Segunda Guerra Mundial e por resistência pessoal ao nazismo, direcionou-se aos estudos voltados à filosofia, à sociologia e à epistemologia. Seus pensamentos antropológicos, sociológicos e filosóficos resultaram em publicações, livros principalmente, os quais se tornaram subsídios teórico-reflexivo-complexos às reflexões que venho desenvolvendo junto aos meus estudos acadêmicos.

Morin (2011b, p. 25) explica que as ideias surgem dos mais diversos lugares e estão relacionadas à cultura e ao “espírito/cérebro”, agindo e retroagindo, a fim de modelar as estruturas inerentes à cognição humana, produzindo e coproduzindo conhecimento. Diante dessa relação, intensificam-se as possibilidades de transformar, transformar-se e desenvolver-se, junto e por meio de conhecimentos em Educação e em Educação Musical nos espaços e tempos de (com)vivências da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte, instituição que me acolhe junto ao seu corpo docente da Área de Música.

A Fundarte está localizada na cidade sul-rio-grandense de Montenegro, região metropolitana da capital Porto Alegre, e atribui ao município o título de “Cidade das Artes”³. Faz-se presente, ininterruptamente, desde o dia 7 de junho de 1973, a partir da reabertura do Conservatório de Música de Montenegro.

A nova proposta de reabertura do Conservatório se deu por iniciativa do prefeito Roberto Atayde Cardona, de posse da Prefeitura Municipal da cidade à época, em conjunto com a professora Therezinha Petry Cardona.

Nesse sentido, a iniciativa do Conservatório de Música de Montenegro só se consolidou no ano de 1973, com a oferta dos cursos de piano e de teoria musical, os quais foram organizados em quatro salas do antigo presídio municipal da cidade. A sua sede própria só foi constituída anos mais tarde, em 1981, quando o Conservatório passou a integrar o complexo intitulado Centro Cultural de Montenegro, localizado junto à Biblioteca Pública e ao Teatro Municipal da cidade. A denominação da instituição como Fundarte se deu no ano de 1984, tornando-se uma fundação pública de direito privado, que não visa a fins lucrativos.

O objetivo da instituição se constitui enquanto uma Escola de Arte, a qual vem se destacando com o passar das décadas com a difusão do acesso e do desenvolvimento artístico regional, por meio de seus cursos intitulados como Curso Básico⁴. Em seu formato como fundação, passou a contemplar, para além do acesso educacional à música, o ensino e a pesquisa voltados às Artes Visuais, à Dança e ao Teatro, ofertando, assim, à Montenegro e região, o aprendizado nas quatro áreas artísticas, destinado a estudantes a partir dos 3 anos de idade.

³ De acordo com a Lei Ordinária nº 7.040, de 20 de abril de 2023, que “altera os artigos 1º e 2º da Lei nº 5.897, de 12 de março de 2014, que instituiu designação distintiva para o Município de Montenegro”, a cidade possui a “designação distintiva de ‘Montenegro Cidade das Artes, Capital do Tanino, da Citricultura Gaúcha e Berço da Bergamota Montenegrina’” (Montenegro, 2023).

⁴ O Curso Básico da Fundarte é apresentado na publicação intitulada: “Programas do Curso Básico da Fundarte: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro – (2019-2022)”, a qual relaciona a organização disciplinar dos cursos ofertados pela instituição (Hummes *et al.*, 2019).

Imagem 1 – Prédio da Fundarte Antes e Hoje



Fonte: Álbum de Fotos da Linha do Tempo, da Rede Social – Facebook.

A proposta para o desenvolvimento desta Tese de Doutorado em Educação objetivou interrogar a Epistemologia da Educação Musical na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte, sendo conduzida pelo questionamento: como se constitui a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte?

O estudo se justificou diante das possibilidades de (retro)interações entre a Educação e a Educação Musical, as quais puderam corroborar à compreensão sobre o conhecimento por meio da Educação em arte, por parte de todos os sujeito-indivíduos⁵ que se permitiram (com)viver no contexto do Curso Básico da Fundarte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) – entre os anos de 1973 e 2023.

A acuidade em considerar a complexidade, na articulação dialética entre a contradição e a transformação, entre o compreender e o (re)organizar; e a epistemologia, enquanto parte desse desafio sobre o conhecimento do conhecimento, intensificaram a importância de que todo o conhecimento acolhe a necessidade de reflexão sobre ele mesmo, a fim de interrogá-lo, problematizá-lo e situá-lo em diferentes tempos e espaços.

Nesse sentido, a fundamentação da Tese de Doutorado em Educação se constitui a partir dos campos da Complexidade do Conhecimento (Morin, 2015d), da Educação (Morin, 2020; 2017; 2015a; 2011a) e da Educação Musical (Almeida, 2019; Swanwick, 2003), sendo

⁵ O termo *sujeito-indivíduo* é aprofundado na **Segunda Carta**.

desenvolvida pelas vias da Complexidade (Morin, 2019; 2015d), e, tendo como subsídios as ações teórico-reflexivas, o meu (com)viver no contexto da Fundarte como professor Adjunto da Área de Música, considerando o período entre o meu ingresso à instituição, no ano de 2017, e o ano de 2023.

Os procedimentos adotados para a sua realização foram conduzidos por meio da *Metodologia Complexa*, configurada pelo *Método teórico-reflexivo-complexo*, o qual possibilitou os processos de leitura, interpretação, (re)organização e interação dos saberes que se constituíram em linguagem-escrita, conduzindo à configuração das Cartas Narrativas-Acadêmicas que compõem esta Tese de Doutorado em Educação.

Em complementação, as Cartas Narrativas, escritas por sujeito-indivíduos (professores, colaboradores e estudantes) que conviveram no contexto da Fundarte, configuraram um importante aporte reflexivo à compreensão epistemológica-complexa à Educação Musical da instituição.

Diante desse contexto, o reconhecimento dos limites, dos erros e das ilusões inerentes ao próprio conhecimento foi considerado junto ao processo constante de desenvolvimento e de transformação pelas vias da investigação, o que propiciou o metamorfosear-se por meio do pensamento complexo, na contemporaneidade, diante das relações humanas, filosóficas, teórico-científicas e educativo-musicais, conectas ao caminho desenvolvido.

As vias para o conhecimento do conhecimento em Educação Musical são constituídas, para além desta PRIMEIRA CARTA, por outras cinco Cartas Narrativas-Acadêmicas, a saber:

SEGUNDA CARTA – A ciência que me interpela. Nesta escrita, apresento a trajetória científica que me conduziu à complexidade, com vistas às insurgências reflexivas que perpassaram este estudo. Assim, interrogo o conhecimento; reflito sobre a razão e o pensamento; esclareço o modo que entendo para tecer junto e estabelecer conexões De-Si, direcionando-me ao método, metodologia e outras conexões, fundamentais para se compreender o “como fazer”, enquanto procedimentos científicos destinados à realização do estudo.

TERCEIRA CARTA – Conhecendo o conhecimento do conhecimento: caminho para a complexidade. Apresento, neste momento teórico-reflexivo, uma aproximação às

múltiplas formas de conhecer, a partir do que se conhece sobre o próprio conhecimento; relaciono o que se entende por epistemologia complexa, conhecimento e cômputo, e representação, para além de qual é a nossa atividade para o conhecimento e para a sua existência e as suas imbricações. Em seguida, relaciono, com mais profundidade, o contexto de integração dos conhecimentos, para a complexidade; o paradigma da complexidade, os sistemas, as relações do mundo com o sujeito-objeto e razão se ampliam diante das vias que permitem a metamorfose e as reformas; realidade e criação, por sua vez, conduzem ao caminho, as vias e as metamorfoses que constroem o todo complexo que aqui se configura a Tese de Doutorado em Educação.

QUARTA CARTA – Educação e música: conexões à educação musical. Nesta carta, coloco-me às vias-reflexivas sobre os contextos que incidem o que penso à Educação; dedico-me à reflexão sobre a concepção de Educação Musical que contribuiu ao pensamento complexo inerente ao meu Eu músico-docente-pesquisador; para tanto, viver, educar-se e educar são ações necessárias à compreensão da possibilidade de reforma do pensamento, às tarefas complexas, ao educar se educando, para viver e compreender o que é necessário para uma Educação a este tempo; contudo, disciplinas e conexões são necessárias para conhecer o conhecimento em Educação Musical; para conhecer os pilares e os usos e funções da Educação Musical; e, por fim, conhecer a música musicalmente.

QUINTA CARTA – Uma carta sobre as cartas. É no contexto de (com)vivência da Fundarte, neste momento de transformação de histórias vivas em linguagem-escrita, que são apresentadas as Cartas Narrativas, as quais conectam histórias e sentidos ao (re)montar à história da instituição por meio de narrativas escritas por professores, colaboradores e estudantes, os quais tiveram suas vidas atravessadas pela Educação em arte; além de outras ideias e algumas possibilidades que ampliam o conhecimento sobre a Educação e a arte que permeiam a fundação.

UMA ÚLTIMA CARTA – Tecendo ligações e sentidos. O estudo realizado durante o processo de doutoramento em Educação se conecta neste momento teórico-reflexivo-complexo, no qual teço conexões às informações apresentadas e que fundamentam o que penso sobre a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte. Os sentidos são estabelecidos e conduzidos a outras interrogações, compreendendo que todo o conhecimento necessita de transformações, considerando as potencialidades e emergências teórico-reflexivas inerentes ao pensamento complexo em Educação Musical.

Agora, convido-te para pensar junto deste Caminho sobre **A ciência que me interpela** à elaboração desta Tese de Doutorado em Educação.



Pink Floyd • Bike
Óleo sobre tela, 60x50cm, 2023
Artista: Michele Martines

SEGUNDA CARTA

A CIÊNCIA QUE ME INTERPELA

2 A CIÊNCIA QUE ME INTERPELA

A ciência é um dos possíveis caminhos. Conhecendo o conhecimento. Razão e pensamento. Tecendo junto. Sobre as conexões De-Si. Método, metodologia e outras conexões. Dos métodos à metodologia: como fazer?

A ciência é um dos possíveis caminhos que escolhemos para nos aproximarmos de algum conhecimento. É ela quem poderá subsidiar as experimentações em busca de respostas e/ou mesmo de novos questionamentos. Talvez, seja ela quem poderá confirmar qual o melhor caminho a ser seguido, com vistas às explicações sobre determinada causa/efeito, por exemplo, a depender de qual perspectiva o investigador quer desenvolver sua pesquisa.

Nesse sentido, proponho tensionar uma breve crítica, a partir da perspectiva científica clássica, para me direcionar ao caminho científico oportunizado pelas vias da complexidade – sobre as quais me dediquei para o desenvolvimento desta Tese de Doutorado em Educação – considerando os estudos desenvolvidos por Edgar Morin.

A ciência pode trazer desde resoluções a conflitos, decifrar enigmas, desvendar mistérios, desconstruir preconceitos, além de revelar necessidades sociais, culturais, biológicas e humanas. Por outro lado, a ciência também pode limitar conhecimentos, saberes, reconhecimentos e aproximações, a saber pela escolha de quais os procedimentos serão selecionados em busca de determinado(s) resultado(s). Pode, também, produzir efeitos irreversíveis em prol de soluções para uma determinada “ameaça”. Seja qual for o caminho a ser escolhido para se percorrer por meio da ciência, esse sempre poderá revelar certezas e incertezas, confianças e desconfianças, aproximações e distanciamentos, união e desunião.

Ainda que a tratemos com antagonismos, é possível evidenciar a importância da cientificidade para a condução de uma comunicação eficiente, em se tratando de comunidades específicas de estudos acadêmicos. Pensar, pesquisar, evidenciar, ver, interpretar e refletir sobre algo: logo, compartilhar. Então, nessa trajetória, comunica-se por meio da explicação de procedimentos, o como se fez para chegar aonde se chegou.

São abordagens, procedimentos, métodos, técnicas, formas de coleta de dados, formas de análises, de interpretações e de reflexões. São caminhos vivos e vividos, e, principalmente, sentidos por aquele(s) que se propusera(m) a caminhar junto à cientificidade que a ciência das possibilidades e das descobertas permite percorrer.

O científico nos leva, por sua vez, ao técnico. Leva-nos a um caminhar que retroage entre a ciência, a técnica, a sociedade e o estado. Morin (2019) esclarece que a viabilidade de transformação da sociedade também transforma a ciência em um processo de retroação.

Ainda que a ciência nos leve a determinados conhecimentos, é importante saber que há a iminência da cegueira, visto que “a ciência não controla sua própria estrutura de pensamento”

(Morin, 2019, p. 20). Desse modo, o conhecimento produzido cientificamente é originário de um conhecimento não conhecido. Fato esse que, dependendo da perspectiva científica, pode nos levar à separabilidade do sujeito e do objeto.

É, portanto, por meio da escolha do método científico que pode ocorrer a separabilidade das relações de sujeito-objeto. Trata-se de escolhas de procedimentos que viabilizam a disjunção entre o sujeito e o objeto, entre o investigador e o investigado, em busca de um determinado efeito sobre uma determinada causa, para que, assim, seja possível apontar as relações a serem estabelecidas – na análise – sobre o que causou determinado efeito, sobre determinada condição evidenciada em procedimentos (caminhos) científicos.

Nesse sentido, são sobre esses aspectos que separam sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, por exemplo, que teço a minha crítica. Tal perspectiva de separação estabelecida pela ciência clássica direciona-me ao campo da complexidade em busca de conexões por meio dos processos investigativos, de modo a configurar uma pesquisa científica que busca interligar ações e contextos à compreensão sobre as interrogações que a move.

A ciência clássica, ao considerar a separabilidade dos imbricados no processo científico – sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado – reconhece que o conhecimento adquirido pode ainda não ser uma extensão de saberes, visto que rupturas e transformações podem estar atreladas ao desenvolvimento teórico-científico. Como isso acontece?

A progressão do conhecimento, esclarece Morin (2019), pode acontecer ao passo que o conhecimento empírico propicie o incremento de verdades, enquanto na dimensão teórica, a eliminação dos erros torna-se salutar à evidência de possibilidades na separabilidade entre os imbricados ao desenvolvimento da ciência. São possibilidades entre o certo e o errado, a fim de determinar evidências sobre conhecimentos científicos. É nesse âmbito que se implica o “jogo científico”, fazendo emergir supremacias ideológicas, religiosas e políticas (Morin, 2019, p. 25).

A cientificidade das teorias elaboradas surge das relações humanas. Tenta-se assegurar a objetividade dos dados em caráter que corresponde a reflexos naturais; no entanto, não são esses os que remetem à naturalidade do real. São as relações culturais, sociais, históricas, dentre outras, que permitem o surgimento de ideias, teorias e paradigmas que remetem às relações de conhecimento, criados na relação do humano em sua inserção cultural e científica.

Diante desse contexto, faz-se necessário “que toda ciência se interrogue sobre suas estruturas ideológicas e seu enraizamento sociocultural” (Morin, 2019, p. 25). Nesse sentido,

coloca-se em evidência a veracidade dos dados. Questiona-se o conhecimento que ora se considera conhecido. É a verificação da possível verdade, das teorias e das estruturas de pensamento. É o colocar à prova que torna a verdade em ciência uma relação de probabilidade, de possibilidades de erro(s), incerteza(s).

Ainda que os primeiros desenvolvimentos científicos tenham direcionado o investigador em aproximações à separabilidade das estruturas investigadas, ou seja, tenha o colocado a distinguir a(s) parte(s) de um todo, algumas provocações sobre a mudança de paradigma científico corroboraram as potencialidades emergidas na junção das partes em vez de considerar a sua separabilidade. Contudo, as possíveis conexões estabelecidas entre os imbricados à ação científica contribuíram para as novas perspectivas de entendimento sobre a verdade, as ideologias, as crenças etc., em detrimento do aprimoramento de conhecimentos a partir de um novo paradigma, a considerar nesse âmbito, a complexidade.

A complexidade viabilizou a transposição de um paradigma de relação: separação e redução, para um paradigma que complexificasse as relações de comunicação entre o que era distinguido: “o objeto e ambiente, a coisa observada e o seu observador” (Morin, 2019, p. 30).

Morin (2019) ressalta que a ciência clássica, que trata da separabilidade, conduz à redução e à manipulação do que se conhecia por meio da ciência. Contudo, a complexidade propõe a “utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida” (Morin, 2019, p. 30).

Diante da perspectiva complexa, a investigação pode ser conduzida com vistas às transformações das estruturas de pensamentos, considerando a demanda e a política investigativa, enfrentando o real, a ponto de permitir que a ciência seja refletida sobre a própria ciência (Morin, 2019).

Para isso, Morin (2019) aponta algumas orientações a fim de subsidiar a proposta investigativa na perspectiva da complexidade, como a importância de o investigador não se deixar sufocar pela institucionalização investigativa; que o autoquestionamento e a autoanálise estejam presentes durante a condução da pesquisa; e que os procedimentos selecionados ao desenvolvimento científico sejam subsidiários às transformações de estruturas do pensamento.

A investigação, portanto, proporciona ao investigador possibilidades de explorar, de questionar, de arriscar e de se aventurar na busca incessante do conhecimento, e, com isso, Morin (2019) alerta sobre a necessidade de o investigador despertar e se exprimir à postura que lhe compete.

Desse modo, pode haver a aproximação mais eficiente do intelectualismo ao desenvolvimento de ideias, a fim de debater e combater teorias e visões de mundo, com vistas ao novo, às possíveis transformações científicas em prol do pluralismo teórico; assim, é esperado que os cientistas se coloquem em crise: “que descubram as contradições fundamentais em que desembocam as atividades científicas modernas e, nomeadamente, as injunções contraditórias a que está submetido todo cientista que confronte sua ética do conhecimento com sua ética cívica e humana” (Morin, 2019, p. 35).

Ainda que uma teoria não seja objetiva nem o reflexo da realidade, ela pode ser o reflexo de uma construção teórica, ato este que viabiliza o responder aos questionamentos que instigam, a partir das provocações incitadas no mundo e na realidade vivenciada. Morin (2019, p. 40) alerta que “uma teoria não é objetiva em si mesma”, a objetividade é produzida por meio de um “processo sociológico, cultural, histórico e intelectual” (Morin, 2019, p. 41).

Para isso, a objetividade do processo de desenvolvimento científico se configura em momentos de regeneração ininterrupta, a partir de questionamentos direcionados a diferentes mentes e indivíduos de determinado conjunto social, sendo estes resultantes de procedimentos realizados junto à criticidade de uma comunidade científica atrelada às regras e aos consensos estabelecidos por investigadores de um determinado grupo científico.

A teoria científica relaciona-se a uma organização mental, considerando a realização de observações e diálogos estabelecidos com o mundo fenomênico, o que conduz ao entendimento de que a teoria científica é fruto de uma construção humana. E é a essa construção humana que os paradigmas são atrelados, ou seja, trata-se do “princípio da construção das teorias” (Morin, 2019, p. 45).

Nesse sentido, a verdade na ciência está para a sua provisoriedade. De fato, as verdades podem existir e serem submetidas a procedimentos de científicidades para a sua verificação; no entanto, faz-se importante entendê-las como provisórias, que podem ser superadas, sucedidas por outras possibilidades de regras investigativas que as transponham em um direcionamento de transformação e desenvolvimento das ações científicas.

Ao entender e reconhecer a provisoriedade da verdade em ciência, torna-se possível considerar a própria ciência como uma atividade investigativa, de pesquisa: “uma atividade cognitiva” (Morin, 2019, p. 57). O que, também, a atrela às relações de arte e de criação, podendo, ainda, considerá-la enquanto um processo de recursividade.

Não obstante, Morin (2019) esclarece que há limites implícitos no conhecimento, os quais são impostos pela própria mente humana. E são desses limites que a elaboração desta Tese de Doutorado em Educação se aproxima. Ao entender que os conhecimentos emergem de escolhas científicas e investigativas, que, por sua vez, ao serem desenvolvidas a partir de caminhos – métodos/procedimentos metodológicos – levam-nos a possibilidades de conhecimento(s), inobstante constituírem possíveis verdades científicas, mas que possibilitam a elaboração teórico-científica-paradigmática de uma reflexão filosófica em Educação sobre a Epistemologia da Educação Musical, na Fundarte.

Logo, que conhecimentos são esses imbricados nesta elaboração teórico-científica-paradigmática? Como conhecer o conhecimento e, ao mesmo tempo, continuar sabendo que não o conhecemos por completo?

Conhecendo o conhecimento: o que é o conhecimento? Será que conhecemos o que conhecemos? Como conhecemos o que conhecemos? Esses são alguns questionamentos que Morin (2019) nos convida a refletir quando aborda algumas relações sobre o “progresso do conhecimento”. Para ele, o progresso possui origens, simultaneamente, qualitativa e quantitativa. Em sentido complexo, o progresso comporta incertezas, negações, degradações e a própria luta contra a degradação: “a noção de progresso deve comportar autocritica e reflexividade” (Morin, 2019, p. 98).

Assumir o conhecimento sobre algo implica apropriar-se de determinada informação. Apropriação esta que não se reduz à informação propriamente dita, mas que garante possibilidades de respostas às incertezas, conferindo e relacionando teorias estruturadas que respaldam os sentidos atribuídos às informações em si. Há a importância, portanto, sobre a compreensão de que todo o progresso do conhecimento está atrelado aos riscos de ignorância e de incertezas; essas não são passíveis de eliminação quando atreladas às informações atribuídas ao conhecimento, mesmo estando em estreita relação com teorias fundamentadas e autoexplicadas.

Morin (2019, p. 104) esclarece que “conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão”. Emerge a importância de reconhecer, nesse contexto, que todo conhecimento implica o surgimento de outro(s) conhecimento(s) atrelado(s) a ele mesmo, ou seja, progride por meio

de conflitos e soluções, em uma relação que leva ao progresso e à regressão, ao conhecimento e à ignorância, diante da complexidade das noções de progressão do conhecimento.

Incerteza, jogo, progresso, regressão, conhecimento e ignorância tangenciam, polarizam e compõem o processo que integra e desintegra o progresso da ciência em convívio e articulação mútua com a filosofia. Testar, verificar, observar e refletir – considerados atos filosóficos – contribuem para o progresso científico do progresso do conhecimento. Esses estão em estreita relação com as incertezas e a ignorância que toda a informação carrega. E, não obstante, estão, também, em estreita relação com toda a certeza que o conhecimento atribuído à ciência transita – quer seja no limiar entre o conhecer e o continuar não conhecendo, quer seja qualitativa e/ou quantitativamente – em se tratando dos modos de apropriação das informações sobre o próprio conhecimento.

A ambivalência implícita no desenvolvimento humano – ciência e razão – carrega a responsabilidade de atestar que a ciência não salva a humanidade e não é a responsável por fornecer respostas a tudo que é possível submeter à prova de sua existência pela verificação, por exemplo. Isso corrobora a importância de “interrogar a ciência na sua história, no seu desenvolvimento, no seu dever, sob todos os ângulos possíveis” (Morin, 2019, p. 130).

Nesse sentido, a ciência pode extrapolar as paredes de um laboratório, destinado à verificação das ocorrências obtidas por meio da testagem, viabilizando aproximações aos problemas cívicos – aos problemas que competem às relações da humanidade em contexto de sua civilização, de sua história – aproximando, socialmente, o investigador dos possíveis problemas imbricados às ações humanas. Desse modo, a revolução das estruturas da ciência acontece quando se transcende a acumulação de conhecimentos e se assume a possibilidade de transformar o conhecimento por meio da organização de seus princípios (Morin, 2019).

Ao considerar na ciência a separabilidade entre sujeito e o objeto, num paradigma que separa e reduz, distinguindo realidades, ocorre a condução de um pensamento científico que leva o pesquisador à distinção de realidades (talvez) inseparáveis de seu contexto. A transformação paradigmática da ciência promove possibilidades de integração. Considerando, assim, a necessidade de um “paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais” (Morin, 2019, p. 138).

Morin (2019) propõe o trânsito entre os contextos biológicos, físicos, sociais e antropológicos, considerando a importância de o conhecimento estar para as condições, as

possibilidades e os limites de quem se propõe a entendê-lo; evidenciando, assim, o enraizamento do conhecimento físico e biológico à cultura, à sociedade, à história e à humanidade, criando possibilidades de comunicação transdisciplinar por meio da ciência.

As relações científico-transdisciplinares propostas culminam à proposição de método explicitada por Morin (2019). Para o autor, a busca por um método implica a comunicação de um pensamento complexo, que se opõe ao princípio de unidade de conhecimento, de redução, de unificação, às fórmulas de pensamentos; trata-se de um convite para se pensar na complexidade, é um convite ao fortalecimento de um pensamento que considera que “nossas ideias não são reflexos do real, mas tradução dele” (Morin, 2019, p. 146).

E nesse contexto emerge a relação com a teoria científica, a qual, também, “nunca é, enquanto tal, um ‘reflexo’ do real”, contudo, ela “é admitida não por ser verdadeira, mas por resistir à demonstração de sua falsidade” (Morin, 2019, p. 148). Portanto, a ciência também contesta a sua própria verdade, as suas condições de erro, de vida e de morte; contesta suas condições evolutivo-históricas, o que propicia com que a teoria seja aberta, arriscando a sua existência ao se submeter à refutação, as probabilidades de erro e de ilusão.

São essas as condições que remetem que os caminhos escolhidos para conhecer o conhecimento acontecem em devir. Acontecem junto aos movimentos que (trans)formam o próprio conhecimento em um conhecimento que se complexifica, reconhecendo-o diante das probabilidades de erro, ilusão e, principalmente, de inacabamento no tempo. Para isso, a coerência sobre o que se sabe sobre o conhecimento está atrelada ao pensamento e a razão de quem transforma o conhecimento em conhecimento. E é sobre esse limiar – Razão e Pensamento – que me aproximo agora.

Razão e pensamento. Para Morin (2019, p. 157), a razão configura um método de cálculo e de lógica, destinado à resolução de “problemas postos ao espírito” em detrimento de uma determinada situação ou fenômeno; já a racionalidade tende à ajustes entre a lógica e a coerência, ou seja, está para uma realidade empírica, descrita e explicativa.

Por sua vez, o racionalismo configura, em primeiro sentido, o posicionamento racional-coerente, dissipa o irracionalismo da realidade frente à realidade do universo; e, o sentido seguinte, destina-se à racionalidade do real imbricado nas ações humano-sociais, conduzindo,

assim, à racionalização, que consiste na “construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único” (Morin, 2019, p. 157).

É a perspectiva da racionalização que direciona o isolamento das informações em prol da elaboração de conhecimentos racionais, lógicos e técnicos. Conduz à elaboração de processos e ideologias com efeitos que surgem da redutibilidade do real, que elimina do real o contexto de sua realidade. Há de se reconhecer que a razão consiste, fenomenologicamente, em um processo evolutivo adverso à unidimensionalidade.

Nesse sentido, Morin (2019) propõe o reconhecimento da “razão aberta” enquanto um modo de reconhecimento do irracional, considerando a casualidade, a desordem e fissuras na lógica, transitando em diálogo com o que, em outrora, é considerado enquanto irracionalidade. Portanto, é nesse contexto – da razão aberta – que, para o autor, surge um método que viabiliza a criação de ideias e de sistemas direcionados para ela, os quais possam estar em transformação constante, distanciando-se da afirmativa em que considera tais sistemas como definitivamente prontos. A razão complexa contempla à complementariedade por meio da comunicação, da troca, da interlocução entre a inteligência e a afetividade, a razão e a não-razão.

A complexidade permite com que o pesquisador se aproxime do desafio enquanto motivador de seu pensamento, ciente da incompletude e da incerteza que essa aproximação o propicia na exposição ao conhecimento. Desse modo, a complexidade não possui uma metodologia, mas sim um método que permite com que o pesquisador elabore conceitos, entendendo que esses jamais serão concluídos ou poderão ser considerados completos. Surge como uma possibilidade de romper com as “esferas fechadas”, estabelecendo conexões entre dimensões que foram separadas, conectando, multidimensionalmente, singularidades, localidades, temporalidades, dentre outros aspectos às suas “totalidades integradoras”, propiciando o pensamento que a complexidade consiste na “junção de conceitos que lutam entre si”, obstante da compreensão do que possa ser uma verdade e o que possa estar em oposição a ela (Morin, 2019, p. 192).

Morin (2019) propõe como imperativo à complexidade a dialógica, enquanto uso estratégico. A dialógica consiste em dupla lógica, em duplo princípio, trata-se de uma dualidade que, ao mesmo tempo, possui sua unidade, ou seja, como exemplo, considera-se a perspectiva em que o homem é, ao mesmo tempo, um ser biológico e um ser cultural: “a dialógica comporta a idéia de que os antagonismos podem ser estimuladores e reguladores” (Morin, 2019, p. 190).

Assim, as relações entre ordem, desordem e organização despontam da proposição ao pensamento complexo, as quais, de acordo com o autor, torna-se pertinente a sua ligação tetralógica com a interação, traçando ligações entre Ordem – Desordem – Organização – Interação, de modo com que todas essas estabeleçam conexões entre si (Morin, 2019). Tal relação propicia que a fenomenologia, enquanto a realidade dos seres no mundo, seja o objetivo do conhecimento, ao passo que esse conhecimento seja direcionado ao diálogo com o mundo, obstante de tê-lo como caminho para desvendar segredos implícitos no próprio mundo.

Para além da conjunção do pensamento uno e múltiplo, a complexidade contempla o pensamento “incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação” (Morin, 2019, p. 206).

A ciência, o conhecimento, a razão e o pensamento propiciam, na complexidade, possibilidades para estar entre, para que o conhecimento emerja na relação do humano com o mundo e com tudo que o integra, ou seja, propiciam o estar junto. E é desse modo de estar que me aproximo neste momento.

Tecendo junto: em conflito e cooperatividade, a ordem, a desordem e a organização se desenvolvem juntas, necessitam umas das outras para coexistirem. No entanto, a existência demasiada de uma, de outra e/ou de ambas pode acarretar sufocamentos da ação. A relação entre a existência dos termos-ações (ordem, desordem, organização) é fundamental para a concepção de um mundo “fenomênico” (Morin, 2019).

Ao se densificar as problemáticas inerentes à ordem e à desordem, é possível propiciar a mudança de compreensão acerca do campo do conhecimento, à medida que esse deixa de ser considerado enquanto “o campo do objeto puro” e passa a ser considerado como o campo “do objeto visto, percebido, co-produzido por nós, observadores-conceptores” (Morin, 2019, p. 223).

Contudo, emerge o paradoxo que fundamenta a relação do humano com o mundo, bem como o da relação do mundo com o humano, ou seja, sem a existência do humano no mundo, o mundo não é mundo, e sem a existência do mundo, não há o humano. O que, segundo Morin (2019, p. 223) viabiliza a compreensão de que “o conhecimento não pode ser reflexo do mundo, é um diálogo em devir entre nós e o universo”, logo “nosso conhecimento é subjetivo/objetivo”, reafirmando, com isso, a importância da interlocução entre Ordem – Desordem – Interação –

Organização, enquanto ações contínuas de incertezas inerentes ao nosso mundo e a nossa existência nele e para com ele.

Portanto, o ato de pensar configura a articulação entre ordem que poderá ser desordenada, gerando a desordem e, na interação entre as ações desenvolvidas entre ela, atingir a organização, a qual poderá remeter ao reinício tetralógico proposto, encontrando na complexidade a necessária instabilidade para a certeza, reconhecendo as incertezas, ciente de que o erro é fundamental para não se chegar à razão absoluta, fato que permite reconhecer a constante exposição aos erros e às ilusões diante de todas as ações destinadas a conhecer o conhecimento, entendendo que este jamais chega a sua completude. “O pensamento complexo é o pensamento que, equipado com os princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas e idéias claras, patrulha o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecidível” (Morin, 2019, p. 231).

Retornando, a partir disso, a noção do todo e das partes, agora em um sentido *complexus* – definido por Morin (2019, p. 215) como “aquilo que é tecido junto” – é possível compreender mais densamente o quanto cada um possui mais do outro, ao passo que as separações, as reordenações e as novas interações – culminantes na organização – os tornam emergentes complexos à sua existência, ou seja, à medida que o todo torna-se mais do que a soma de suas partes, esse, paulatinamente, passa a ser menos do que a soma das partes que o compõe, por, na interação, inibir algumas das peculiaridades de suas partes em detrimento das ações resultantes de suas interações.

Logo, o todo passa a ser mais do que ele mesmo, pois, considerando as ações das interações das partes, culmina, dinamicamente, em uma nova interação que o torna possuidor de partes que o faz emergir enquanto um novo todo, considerando as interações resultantes das ações que o fizeram agir e retroagir em um sentido auto-eco-organizativo.

Em outras palavras, o *Todo* auto-eco-organizado corrobora: *Auto*, por considerar as interações entre as suas próprias partes; *Eco*, por culminar em uma ação natural ao seu desenvolvimento, que o coloca novamente em um estado de organização, no entanto, em uma nova organização que carrega tanto as informações que por ora existiram e continuam existindo, quanto as novas informações emergentes após o processo auto-eco-organizativo, considerando o seu novo estado *complexus* emergente de existência.

Em mesmo nível *complexus*, as partes são, em um só tempo, mais e menos do que elas mesmas e mais do que o próprio todo – ao considerarmos os indivíduos em uma sociedade e a sociedade em que esses indivíduos se localizam, é possível entender essa relação, tendo em

vista a importância que cada um deles (sociedade e indivíduo) possuem em um só tempo em relação ao mundo, bem como para com a sua própria relação entre si (indivíduo-indivíduo/sociedade) e a relação entre ambos (indivíduo-sociedade) –, e, ainda, o todo pode ser menos do que ele mesmo – essa compreensão paira sobre o reconhecimento da ignorância e do erro, por exemplo, que o próprio conhecimento pode carregar em si, tornando-o importante e, ao mesmo tempo, menos importante nas inconstantes variâncias entre o certo e o errado, o pronto e o inacabado, por sua vez.

Morin (2019) complementa esclarecendo que o todo pode ser insuficiente – considerando o que o antecede –, incerto – por ser considerado não somente em sua totalidade como, também, na sua própria relação e na relação com as suas partes –, e conflituoso – por carregar também a possibilidade de sua própria destruição.

Tais comparações sobre o todo e as partes são consideradas para a condução do pensamento proposto ao desafio enfrentado na elaboração desta Tese de Doutorado em Educação, propiciando ao pensamento e às ideias um estado constante de auto-eco-organização, pois, como relaciona Morin (2019, p. 233) “é no momento em que uma tese atinge os domínios mais afastados do ponto de partida que se opera uma revolução precisamente no ponto de partida, invalidando radicalmente a tese”.

É nessa constância da relação de ações que compreendi a importância de colocar os pensamentos e as ideias em um caminhar junto e com o conhecimento, para que, ao mesmo tempo, estivessem à mercê do erro e da ilusão, da razão e da não-razão, reconhecendo que a busca em que me propus conduziu-me ao conhecimento de algo ainda não conhecido, e, ao conhecê-lo, tornou-se importante o reconhecimento de que ainda não sei tudo sobre ele, pois será nele que se encontrará o antagonismo para refutar, agir e retroagir sobre as suas partes e sobre o seu todo; assim, ambos (as partes e o todo) serão, em um só tempo, mais e menos do que eles mesmos.

Em busca de tecer sentido às informações relacionadas até então, a continuidade da escrita sobre si – sobre o *Eu* que se faz presente nessa constante (com)textualização – emerge como um procedimento importante ao estabelecimento de possíveis conexões para o conhecimento em Educação e Educação Musical, ao qual se destinou esta investigação/reflexão.

Sobre as conexões De-Si, no campo da complexidade, o indivíduo é entendido, na perspectiva em que se propõe este estudo, como aquele que é único e indivisível em sua existência, precisa ser um todo com os seus atributos e propriedades para ser (completo), é aquele que está em estreita correlação com a sua individuação, sendo único em sua essência (Japiassú; Marcondes, 2001).

Para Morin (2019, p. 320) o indivíduo-sujeito é o que emerge na “realidade fenomenal”, e por esse motivo, conceitua o “sujeito” como aquele que é “inscrito ontologicamente em nossa noção de ‘vida’”. É, portanto, ao se reconhecer enquanto indivíduo-sujeito que o indivíduo-sujeito se percebe, em um sentido egoísta, o que ele próprio é, distinguindo-se do que ele não é, ou seja, é nessa relação que acontece o reconhecimento, segundo Morin (2019), de si e do não-si, podendo, assim, o indivíduo-sujeito se organizar por meio dos processos de transformação e regeneração.

Na distinção entre o que o indivíduo-sujeito percebe como sendo e aquilo que se distingue como não o sendo, emerge o “todo-uno”, que insere a percepção de si pormenorizada e globalizada, possuindo “ao mesmo tempo, um poder de auto-reflexão” (Morin, 2019, p. 320-321).

É no desdobramento da compreensão sobre o que é e o que não é pertencente à essência do indivíduo-sujeito, que surge o sujeito-objeto, com a ideia definida como “eu sou eu” (Morin, 2019, p. 321), a fim de distinguir o que não é pertencente ao eu enquanto algo externo, mas reconhecendo aquilo que já faz parte desse eu enquanto sujeito (o que já é integralizado ao seu todo) e o sendo indivíduo (na sua individuação), tornando-o sujeito-indivíduo nessa constância de relação.

Por outro lado, Morin (2019, p. 321) alerta que autorreflexão⁶ é um conceito que se distingue de reflexão – processo que permite ter consciência sobre a consciência – nesse sentido, considera-se o que ele denomina de “sujeito computante”, consistente naquele que “reconhece, conhece, computa, decide”, e, contudo, não possui consciência sobre si próprio.

Então, se o sujeito é, ele também pode ser quem ele quer ser para além de quem ele é. Logo, ser quem ele quer ser e ainda ser quem ele é o coloca em uma potencial dualidade: “ser-

⁶ De acordo com as novas regras de ortografia da língua portuguesa, palavras hifenizadas com prefixo terminado em vogal seguida de um segundo termo iniciado com a letra “r” o hífen não é mais utilizado, passando a duplicar a consoante do segundo termo, desse modo, a palavra “auto-reflexão” passa a ser escrita da seguinte forma “autorreflexão”. Por esse motivo, esclarece-se que, quando de sua ocorrência relacionada a transcrições literais da obra do autor Edgar Morin, essa será escrita conforme consta em seu original, no entanto, salvo a essa exceção, a palavra será escrita de acordo com a nova regra ortográfica instituída.

sujeito”, e, por definição: “se o *ego* pode criar um *ego-alter*, isto é, um outro ele mesmo, é porque se pode refletir num *alter-ego*, isto é, num ele mesmo outro” (Morin, 2019, p. 321, grifo do autor).

Existe a possibilidade de comunicação entre os dois: *ego-alter* e *alter-ego*, tornando possível a transição entre um e outro e, ainda, estabelecendo comunicação intersubjetiva entre ambos, o que direciona ao princípio de exclusão e inclusão de um e de outro na subjetividade de ambos.

É a partir desse momento que densifico à contextualização do meu Eu músico-docente-pesquisador, evidenciando o que esses espaço e tempo me permitem *Ser*, e, ainda, tensionar condições para *Estar* em diferentes tempos e espaços de *Ser* e de *Existir*, por meio do pensar e do refletir sobre o elo complexo: Educação e Educação Musical.

O tensionamento emerge a partir de minha conexão profissional – do meu Eu músico-docente – e se complexifica com a minha conexão acadêmica – do meu Eu pesquisador – logo, entendo não ser possível separar tais relações de *Ser* diante do desafio de pensar e de refletir na complexidade, *Sendo*, portanto, no tempo e no espaço em que vivo o Eu músico-docente-pesquisador, que se coloca em devir para pensar, (re)escrever e propiciar a emersão de reflexões sobre a Educação e a Educação Musical, na Fundarte.

Diante dessa relação de *Ser*, aproximo-me das possibilidades sobre o *como* desenvolver uma investigação. A necessidade de procedimentos à reflexão, à complexificação de informações destinadas ao conhecimento complexo, faz-se presente. Para isso, alguns questionamentos surgiram, com vistas à condução da investigação.

Método, metodologia e outras conexões são necessários para a elaboração de uma investigação na complexidade. Quando nos colocamos à realização de uma pesquisa, somos conduzidos ao questionamento: “como fazê-la”? Por conseguinte, são considerados possíveis procedimentos para desenvolvê-la, os quais podem ser denominados como metodologia. No entanto, conforme corrobora Morin (2015d, p. 36), as “metodologias são guias a priori que programam as pesquisas”, por outro lado, por método, compreende-se o que deriva de nosso percurso investigativo e contribui para as estratégias traçadas, tendo como objetivo “ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da

complexidade dos problemas”, o que, ao final, nos conduz à própria metodologia, enquanto conjunto dos procedimentos selecionados durante as vias percorridas.

Com isso, compreendi que, para a realização desta investigação, foi importante a apropriação do método como auxílio à proposta de realização à reflexão teórica-científica, à medida que diferentes procedimentos foram sendo exigidos ao seu desenvolvimento, a depender das vias que emergiram, distanciando-se da necessidade de traçar caminhos apriorísticos à sua realização como um todo.

Nesse sentido, ao findá-la – diante do contexto incitado – os procedimentos considerados à realização desta reflexão compuseram a metodologia utilizada, pois, como ressalta Morin (2015d, p. 36), “o método que nos guia na elaboração da epistemologia complexa é resultante desta”; portanto, só há metodologia ao final de um percurso, enquanto o método está à mercê das ações consideradas necessárias ao desenvolvimento processual reflexivo-investigativo.

Considero necessário esclarecer que a relação do método à investigação incidiu por ele viabilizar o pensamento e a reflexão sobre o conhecimento do conhecimento. Logo, a investigação se constituiu, pelas vias do campo da complexidade, na inseparabilidade do Eu músico-docente-pesquisador no contexto da Fundarte, incluindo conhecimentos e sujeito-indivíduos que por lá perpassam e transitam. Foi na escolha por cada uma das vias a serem percorridas e na reflexão implícita em cada uma delas que emergiu o “como fazer” investigativo.

Dos métodos à metodologia: como fazer? Para conhecer o conhecimento do conhecimento, foi preciso ler e compreender sobre o próprio conhecimento, retroagir sobre ele e transformar em linguagem-escrita a reflexão desenvolvida. Para reconhecer as relações histórico-sociais da Fundarte, foi preciso (com)viver em seu contexto. Para interrogar o conhecimento do Conhecimento em Educação Musical na Fundarte, foi necessário vislumbrar durante o Percurso investigativo, algumas Ideias e Possibilidades. Quais?

A resposta esteve no tempo, no espaço, nas relações institucionais, nas relações entre sujeito-indivíduos, que pela instituição, (trans)formaram-se e se desenvolveram em todas as instâncias de Ser no (com)viver com a Educação e com a arte e com a Educação Musical, mais especificamente, permitidas pelo Estar na Fundarte. E como essas informações emergiram?

As Cartas Narrativas-Acadêmicas que compõem esta Tese de Doutorado em Educação descrevem reflexões transformadas em linguagem-escrita, as quais implicam à um “como se fez” – Método – inerente ao pensamento complexo desenvolvido, estando implícito, em cada ato de computação de informação, o Percorso trilhado para a sua constituição teórico-reflexiva-complexa. Nesse sentido, as Cartas emergem na tetralogia Ordem – Desordem – Organização – Interação, resultado do Método que possibilitou a retroação de suas partes ao mesmo tempo que propiciou à interação com o seu todo auto-eco-organizado.

O pensamento complexo implícito na **PRIMEIRA CARTA** se estabeleceu após a compreensão de todos os Métodos que oportunizaram a emergência, bem com a interação de todas as partes – Cartas Narrativas-Acadêmicas – que integram esta Tese de Doutorado em Educação. Teve como intuito aproximar o leitor do contexto, bem como do objetivo e da interrogação que norteou o desenvolvimento de cada uma das etapas que resultaram nesta reflexão teórico-complexa em linguagem-escrita, apresentando as ideias que introduziram o desenvolvimento da pesquisa.

Por sua vez, a presente Carta, – **SEGUNDA CARTA** –, se constituiu a partir de minha aproximação ao campo teórico-científico da complexidade, considerando alguns estudos desenvolvidos pelo autor Edgar Morin. Aqui, propus-me à compreensão sobre o desenvolvimento da ciência, bem como à quebra de paradigmas ao desenvolvimento do conhecimento teórico-científico em busca de ideias e de um novo paradigma de consciência da própria ciência, com vista à união entre todos os elementos imbricados ao processo investigativo, em vez de considerar as relações de causa/efeito, numa perspectiva que separa sujeito e objeto, investigador e investigado.

A **TERCEIRA CARTA** foi constituída a partir das interrogações acerca do conhecimento que me propus conhecer. Ao considerar as proposições do autor Edgar Morin sobre a epistemologia complexa, o conhecimento, a representação, a atividade humana destinada ao conhecimento e à existência, bem como as imbricações inerentes ao próprio conhecimento, conduzi-me ao caminho da leitura reflexiva quanto a tais aspectos, com vistas à elaboração textual a respeito das possibilidades de se conhecer mais sobre o que já conheço, no entanto, interrogando o próprio conhecimento em busca de novos conhecimentos em relação a ele mesmo.

Desse modo, emergiu a necessidade do aprofundamento sobre o paradigma da complexidade, sobre as possibilidades de relações entre sujeito-objeto, razão, vias de

pensamento, metamorfose e reformas, considerando a literatura desenvolvida por Edgar Morin. A leitura crítica e reflexiva sobre este tema oportunizou a minha aproximação ao pensamento complexo, à consciência científica, ao conhecimento e à ignorância e aos mistérios implícitos na ação de conhecer o conhecimento.

Tais interrogações me conduziram ao estudo teórico-reflexivo em Educação, Música e Educação Musical, os quais foram relacionados na **QUARTA CARTA**. É neste momento do estudo que me aproximo dos conhecimentos relacionados à Educação junto aos estudos realizados por Edgar Morin, ao passo que retomo os conhecimentos que desenvolvi durante o meu Mestrado em Educação, sobre a Música e a Educação Musical, os quais reestudei para conduzir-me a este tempo de (re)refletir os saberes que tenho e que me proponho em progredir *Sendo* músico-docente-pesquisador.

Para o desenvolvimento da **QUINTA CARTA**, foram necessários procedimentos científicos que propiciassem o conhecer sobre distintas relações estabelecidas por sujeito-indivíduos que se permitiram (com)viver junto à Fundarte, por meio dos cursos de Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro. Ao perceber que, com histórias vividas e narradas, era possível (re)conhecer distintos modos de estar no mundo, quer seja como estudante, docente e/ou artista, emergiu o Projeto de Pesquisa intitulado: “Cartas Narrativas: O que Eu (Com)Vivi na Fundarte”, diante das ações comemorativas destinadas ao cinquentenário da instituição.

Esta proposição, desenvolvida na articulação com o “Grupo de Pesquisa da Fundarte” (FUNDARTE/CNPq) e o Grupo de Pesquisa “Estudos Poéticos: Educação e Linguagem” (UNISC/CNPq), oportunizou o conhecer de distintas histórias, por meio de Cartas Narrativas⁷.

Enquanto um desdobramento desta Tese de Doutorado em Educação, o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa foi proposto considerando o seguinte questionamento: que histórias podem ser contadas por aqueles que (com)viveram através da arte na Fundarte? O seu Objetivo Geral incidiu em: conhecer, por meio das Cartas Narrativas, as Histórias de Vidas⁸ que foram transversalizadas pelas artes na Fundarte, na interlocução-escrita de professores, colaboradores e estudantes que se fizeram presentes em diferentes tempos e espaços de (com)vivência na instituição.

⁷ A proposta, na íntegra, do Projeto de Pesquisa intitulado: “Cartas Narrativas: o que eu (com)vivi na Fundarte” (Almeida, 2021) foi publicada nos Anais do 27º Seminário Nacional de Arte e Educação, da FUNDARTE. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/989/1097>.

⁸ Nesse contexto, o termo *História de Vida* não se relaciona ao método de investigação científica assim denominado.

Em complementação, os Objetivos Específicos consistiram em: identificar os docentes, os colaboradores e potenciais estudantes da Fundarte, desde a sua fundação aos momentos atuais (ano de 2023), a fim de convidá-los à escrita da Carta Narrativa; conhecer as concepções em artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) que se fizeram presentes por meio do ensino e da aprendizagem artístico-cultural na Fundarte; elaborar um Caderno Digital com as Cartas Narrativas, a fim de compartilhá-las com a comunidade artística e intelectual; organizar uma Exposição a partir de Registros Artísticos (fotografias, objetos e outros elementos) compartilhados por aqueles que tiveram suas histórias atravessadas pela Fundarte; e compartilhar os resultados obtidos mediante a realização da pesquisa em eventos artísticos e/ou científicos.

O Projeto de Pesquisa foi desenvolvido durante o período compreendido entre outubro de 2021 e maio de 2023, contemplando a realização de todos os objetivos, geral e específicos, quer seja por meio de ações diretas, ligadas ao projeto, e/ou indiretas, realizadas de modo complementar à proposição, com ações realizadas por colaboradores de outros departamentos da instituição, os quais estiveram envolvidos na proposta institucional intitulada: “Fundarte 50”⁹.

A identificação dos docentes, colaboradores e estudantes para a escrita das cartas se deu, inicialmente, por meio das ações do Grupo de Pesquisa da Fundarte (FUNDARTE/CNPq), considerando os potenciais respondentes que atuam na instituição, convidando-os durante os momentos destinados às reuniões periódicas e às aulas, no caso dos estudantes; a ampliação dos potenciais respondentes foi considerada posteriormente, a partir da análise dos registros de funcionários e ex-estudantes da instituição, cujo levantamento foi realizado pela líder do Grupo de Pesquisa, Márcia Pessoa Dal Bello, que além da identificação e encaminhamento dos convites aos respondentes, recebeu e organizou todas as cartas retornadas a partir do chamamento realizado.

Ao todo, foram convidados – por e-mails, redes sociais, aplicativos de mensagens e carta-convite¹⁰ – 150 participantes à escrita das Cartas Narrativas. Desses, 39 participantes retornaram com as suas cartas, encaminhadas por e-mail (versão digital) ou entregues

⁹ O “Projeto FUNDARTE 50 ANOS: tem o intuito de comemorar os 50 anos da Fundação. Além de eventos artísticos objetiva incentivar a ampliação do acesso da população à fruição e a produção dos bens culturais, fomentar atividades artísticas com vistas a promoção da cidadania cultural, da acessibilidade artística e da diversidade, além de desenvolver atividades que fortaleçam e articulem as cadeias produtivas e os arranjos produtivos locais que formam a economia da cultura” (Site Fundarte, 2023).

¹⁰ O modelo da carta-convite se encontra no Apêndice B.

pessoalmente para um dos membros do Grupo de Pesquisa da Fundarte (versão manuscrita), sendo que algumas delas incluíram imagens (fotografias), para além do texto.

Após a coleta e organização das Cartas Narrativas em ordem alfabética, considerando o nome de seus autores, foi realizada a sua edição, com vistas à elaboração do Caderno Digital, o qual foi publicado pela Editora da Fundarte e intitulado com o mesmo nome do projeto que deu a sua origem: “CARTAS NARRATIVAS: O que eu (Com)Vivi na Fundarte”¹¹, de minha organização, em parceria com as autoras Márcia Pessoa Dal Bello e Júlia Maria Hummes.

Nesse sentido, ao realizar a publicação das cartas, como um Caderno Digital, considerei a possibilidade, a partir de sua leitura, de conhecer as histórias narradas e algumas das concepções em Arte, nas áreas de estudos contempladas pela Fundação (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), a partir da narrativa daqueles que puderam convivê-las em seus distintos tempos e espaços de existência na Fundarte.

Imagem 2 – Capa do Caderno Digital



Capa do Caderno Digital “CARTAS NARRATIVAS: O que eu (Com)Vivi na Fundarte (Almeida; Dal Bello; Hummes, 2023)”, Editora da Fundarte.

¹¹ O Caderno Digital “CARTAS NARRATIVAS: O que eu (Com)Vivi na Fundarte” (Almeida; Dal Bello; Hummes, 2023), publicado pela Editora da Fundarte, tem o seu acesso disponível pelo link: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/9786588330111/issue/view/98/138>.

Por fim, em **UMA ÚLTIMA CARTA**, estabeleci conexões ao me apropriar do pensamento complexo, desenvolvido com Ideias e Possibilidades ao longo deste Percurso de doutoramento em Educação. É deste *complexus* – tecido junto e pensado por possibilidades necessárias a cada momento deste trilhar investigativo – que o *Todo* auto-eco-organizado que constitui esta Tese de Doutorado em Educação se estabeleceu, reconhecendo incertezas, erros, conflitos e, principalmente, a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre as relações que tenho com a Educação, com a Música e com a Educação Musical, interrogando a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte, junto de todos os que contribuíram para esta elaboração textual, a partir da reflexão teórico-científica-complexa que emerge com o *Eu* músico-docente-pesquisador.

Logo, ao considerar todos os procedimentos realizados, esclareço que a cada momento investigativo emergiu um *complexus* teórico-reflexivo, respaldado pelos estudos desenvolvidos por autores das áreas da Complexidade, da Educação, da Música e da Educação Musical, em interlocução com o meu *Eu* músico-docente-pesquisador. Foi junto e por meio desta interlocução que me coloquei à luz da tetralogia Ordem – Desordem – Interação – Organização, considerando o *Método teórico-reflexivo-complexo* (assim denominado por mim) ao processo de leitura, interpretação, (re)organização e interação dos saberes que se constituíram em linguagem-escrita, culminando na *Metodologia Complexa*¹² que emergiu junto aos elos estabelecidos com cada uma das Cartas Narrativas-Acadêmicas que compõem esta Tese de Doutorado em Educação.

¹² Os cuidados éticos, relacionados à realização de cada um dos momentos da pesquisa estão esclarecidos junto ao Apêndice D, ao que se trata da *Autodeclaração de Princípios e Procedimentos Éticos*.



Olhar afetivo
Acrílico sobre tela, 60x50cm, 2018
Artista: Michele Martines

TERCEIRA CARTA

CONHECENDO O CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO:
CAMINHO PARA A COMPLEXIDADE

3 CONHECENDO O CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO: CAMINHO PARA A COMPLEXIDADE

Interrogações sobre o conhecimento. A epistemologia complexa. O conhecimento. A representação. A atividade do humano para o conhecimento. A existência do conhecimento. A inteligência humana. Ao devir à complexidade. O paradigma da complexidade. Os sistemas aberto e fechado. O sujeito. As vias da complexidade. A metamorfose. Reformas são necessárias. Realidade e criação. Caminho para a complexidade.

Interrogações sobre o conhecimento: o que é o conhecimento? O que é conhecer o conhecimento? Que conhecimentos queremos conhecer? Como conhecer o conhecimento do conhecimento?

Começo a escrita desta Carta questionando. Questionando a mim e ao próprio conhecimento. Certamente em busca de uma compreensão momentânea, obstante de chegar em uma verdade e/ou resposta definitiva, sobre a epistemologia da Educação Musical na Fundarte. Ainda que possamos nos deparar com o paradoxo entre o próprio conhecimento e os questionamentos sobre ele e para com ele, colocando-nos à prova de tudo aquilo que pensamos, refletimos, acreditamos e conhecemos, levando-nos às vias distintas e tênues entre a razão – certeza que implica o que é conhecido sobre o conhecimento – e a ignorância – o que ainda não se conhece sobre o que se quer conhecer sobre o conhecimento – que estão implícitas em nosso viver.

Mesmo que competência, cognição e saberes constituam necessidades inerentes ao conhecimento, há sempre a possibilidade persistente da dúvida e do questionamento. Morin (2015d, p. 18) explica que a competência remete à nossa habilidade em “produzir conhecimentos”, e a cognição está relacionada à nossa habilidade em aprender, conduzindo-nos ao próprio saber, enquanto resultado dessas habilidades.

Na conjunção entre competência, cognição e saber, emerge o conhecimento enquanto um “fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (Morin, 2015d, p. 18) – o qual podemos duvidar, interrogar.

O desenvolvimento do conhecimento nos coloca em aproximação a ele ao mesmo tempo que propicia o nosso afastamento, para que possamos torná-lo, também, desconhecido, desafiando-o e desafiando aquilo que atribuímos ao que a ele conceituamos enquanto pertencente ao próprio conhecimento. É nesse movimento que a inteligência e a lógica nos colocam em movimento de crise: crise sobre o que conhecemos sobre o próprio conhecimento. Morin (2015d, p. 23) a denomina como a “crise dos fundamentos do conhecimento filosófico”. Portanto, é diante dessa crise do conhecimento que se reconhece a inexistência de fundamentos seguros e as existências de cegueiras e incertezas implícitas no próprio conhecimento, o que torna o conhecimento do conhecimento existente somente “no interior da linguagem, do pensamento, da consciência” (Morin, 2015d, p. 25).

Por outro lado, o conhecimento está implícito nas ações do viver. Nesse sentido, o conhecer está imbricado, em um só tempo, ao biológico e ao cerebral, à espiritualidade e à lógica, à linguística e à cultura, ao social e ao histórico; está nos modos de viver da humanidade e de suas relações sociais, “assim, o conhecimento do conhecimento não pode fechar-se em fronteiras estreitas” (Morin, 2015d, p. 26). Fato esse que pode nos colocar frente a dualidades filosóficas para o pensamento: refletir e especular; e a dualidades para o pensamento científico: observar e experienciar; ambos, transversalmente importantes ao pensamento filosófico-científico sobre o conhecimento do conhecimento, colocando-nos em reflexão, especulação, observação e em experiência, para o conectar das dualidades com o “e” e “e” que ora se separam com o “nem” e “nem”, ou seja, estabelecer cooperações (ligações) entre a filosofia e a ciência, entre a ciência e a filosofia, em vez de nem ciência e/ou nem filosofia para o pensamento. Essa dialogia implícita na ciência e na filosofia pode tanto nos aproximar quanto nos distanciar do conhecimento complexo e multidimensional de um problema. É na união de ambas que as diferenças se complementam, viabilizando o pensamento complexo (Morin, 2015d).

Ao considerarmos os “e” e “e”, o sujeito – o cognoscente –, separado do objeto – o conhecimento – pela ciência clássica, pode ser conectado à busca do conhecimento do conhecimento. Ao enfrentarmos o paradoxo sujeito-objeto, emerge aí a compreensão de que o conhecimento (objeto) só se torna conhecido porque há um sujeito cognoscente, ou seja, há um indivíduo-sujeito que atribui sentido de existência ao próprio objeto (conhecimento), reconhecendo-o como tal. Logo, sujeito e objeto estão implícitos, pois só há conhecimento sobre o objeto se houver a existência de um sujeito que o (re)conheça enquanto objeto-conhecido, estando um implícito na existência do outro. Nesse sentido, para que emerja o conhecimento do conhecimento, sujeito e objeto precisam ser entendidos como inseparáveis para a existência do conhecimento do conhecimento no pensamento complexo.

As conexões a serem estabelecidas entre sujeito e objeto propiciam que o pensamento complexo emerja para o conhecimento do conhecimento, uma vez que, conforme Morin (2015d, p. 25) esclarece, “o conhecimento, com efeito, não pode ser um objeto como os outros, pois serve para conhecer os outros objetos e a si mesmo”. Em outras palavras, o conhecimento emerge do conhecimento sobre si mesmo a partir do que ele é na relação com o sujeito.

A **epistemologia complexa** abre, ultrapassa e complexifica as possibilidades de conhecimentos inerentes às ciências cognitivas e à epistemologia clássica, “sem, todavia, dispor de fundamentos, de lugar privilegiado, nem de poder unilateral de controle” (Morin, 2015d, p. 31).

Nesse sentido, caberá ao conhecimento do conhecimento “as aquisições e os problemas dos conhecimentos científicos relativos ao cérebro, à psicologia cognitiva, à inteligência artificial, à sociologia do conhecimento” (Morin, 2015d, p. 31), incluindo, para além desses, os conhecimentos relacionados à biologia, à antropologia, à psicologia e à cultura, ou seja, depende da diversidade de conhecimentos científicos.

A epistemologia complexa viabiliza que os saberes sejam rearticulados, reorganizados por meio da reflexão sobre ele mesmo. Assim, ao considerar a “revolução metacopernicana”, Morin (2015d, p. 32) esclarece que “a epistemologia não é o centro da verdade, gira em torno do problema da verdade passando de perspectiva em perspectiva e, tomara, de verdades parciais em verdades parciais”, o que nos conduz ao conhecimento do conhecimento meta-pan-epistemológico.

A metaepistemologia questiona e reconhece as problemáticas relacionadas aos erros, às ilusões e ao próprio conhecimento, considera os modos de conhecimento da ciência clássica e, ainda, inclui e ultrapassa limites pertencentes à epistemologia clássica. Já a pan-epistemologia reconhece a inviabilidade da sobreposição da própria epistemologia diante do conhecimento, ao passo que integra ações de reflexão, reconhecimento, localização e problematização inerentes ao conhecimento. Portanto, há uma iminente disposição em emancipar o conhecimento, o qual “depende de condições físico-bio-antropo-sócio-histórico-culturais de produção e de condições sistêmico-lógico-linguístico-paradigmáticas de organização” (Morin, 2015d, p. 33).

É o conhecimento do conhecimento que resiste à prova da retroação entre a verificação e a refutação, e que, ainda, necessita estabelecer igualdades de conhecimentos sobre a retroação entre o cérebro e o espírito, ou seja, reconhece-se o inacabamento do próprio conhecimento. Então, como conhecemos o conhecimento?

O conhecimento está imbricado ao humano, ao modo como nos percebemos e nos relacionamos com o mundo em que vivemos; logo, uma das primeiras relações inerentes ao próprio conhecimento é nos reconhecermos biologicamente. Mas o que está imbricado em nossa biologia existencial?

É por meio da computação que Morin (2015d, p. 46) nos aproxima do conhecimento enquanto humanos que processam informações, as quais incluem a inteligência e o espiritual, com vistas ao saber em distintas instâncias: “informacional, simbólica, memorial, programática”.

A *instância informacional* implica eventualmente na obtenção de informações do próprio meio, está relacionada à computação digital, a qual realiza operações no modo informacional a partir do binarismo sim/não e signos/símbolos; por sua vez, a *instância simbólica*, implica na transformação das informações em signos e símbolos, a fim de corresponder a diferenças, variações, descontinuidades, similaridades, repetições e continuidades de informações codificadas; já na *instância memorial*, ocorre o registro – memorização das informações na relação de seus interesses; por fim, a *instância programática* refere-se ao processamento das informações, implica em “com-parar, com-frontar, com-preender” (Morin, 2015d, p. 47).

A informática localiza-se como uma disciplina da computação. Nesse sentido, enquanto a informática considera a entrada das informações, a computação as processa em busca de resoluções, de memorizações que selecionam as dimensões necessárias ao que se computa. Tal relação nos leva à computação viva.

É da computação viva que emergem possibilidades resolutivas do viver implícitas no sobreviver, compostas em ordens cíclicas: viver ↔ sobreviver e produzir-se ↔ reproduzir-se, regenerando e reorganizando em um trabalho constante e sem interrupções da máquina viva, auto-organizando-se; o que a diferencia da máquina artificial, a qual não pode se reproduzir e, por sua vez, produz materialidades com finalidades específicas, como objetos e peças (Morin, 2015d).

A computação viva está imbricada em “uma computação de si, a partir de si, em função de si, para si e em si”, o que proporciona “a noção de *cômputo* para definir o ato computante ‘de si/para si’” – *cômputo* relaciona-se à noção de sujeito –; o sujeito, por sua vez, é aquele que se localiza na centralidade de seu próprio mundo, que identifica a si próprio e o que não o é, que opera a “autoafirmação e autotranscendentalização de Si”, constituindo o seu caráter

subjetivo e ocupando seu espaço egocêntrico, o qual comporta os princípios que o inclui e que o exclui da ocupação de um determinado espaço (Morin, 2015d, p. 52, grifo do autor).

O *cômputo* – o sujeito-indivíduo – também está imbricado à autoprodução, à constituição e à organização. Nesse sentido, a autocomputação permite a distinção e a identificação entre o *Eu* (ser subjetivo), o *Si* (ser objetivo, computado) e o *Ego* (a subjetividade e a objetividade implícitas ao *Eu* e ao *Si*), constituindo “um circuito computante de distinção/inclusão/identificação em três instâncias, ao mesmo tempo idênticas e distintas”, ou seja, ao *Eu*, ao *Si* e ao *Ego* (Morin, 2015d, p. 54).

Morin (2015d) explica que o computante – o *Eu* – e o computado – o *Si* – compõem um circuito complexo de operações relacionadas à distinção e à identificação, ao mesmo tempo que viabiliza a compreensão de que esses, embora possam ser separados, configuram um mesmo *Ego* tanto para o sujeito quanto para o objeto, permitindo a associação e a dissociação simultaneamente. Por sua vez, “o *cômputo* depende dos seres-indivíduos-sujeitos que dependem do *cômputo*, operador da autoprodução do ser-indivíduo-sujeito”, o que nos conduz ao entendimento de que “a fonte de todo conhecimento encontra-se no *cômputo* do ser” – encontra-se inseparável do indivíduo-sujeito (Morin, 2015d, p. 57, grifo do autor).

Diante dessa relação, ao sermos, podemos fazer, e ao fazermos, podemos ser e conhecer, ambos indissociavelmente implícitos em nosso viver. Todavia, “não é somente o ser que condiciona o conhecer, mas também o conhecer condiciona o ser”; logo, viver e conhecer estão implícitos e se retroagem (Morin, 2015d, p. 58). Mas o que é conhecer?

Conhecer implica em *Tradução*: de signos e símbolos, representações, ideias e teorias, por exemplo; em *Construção*: de traduções de princípios e regras para a articulação de informações, signos e símbolos; e *Solução*: de problemas cognitivos da realidade do conhecer; “isso significa que o conhecimento não saberia refletir diretamente o real, só podendo traduzi-lo e reconstituí-lo em outra realidade” (Morin, 2015d, p. 58).

É diante desse contexto que o método, implícito na epistemologia complexa, configura-se ao pensamento, à reflexão e ao processamento de toda a informação que o indivíduo-sujeito se dedica em conhecer sobre o conhecimento enquanto objeto-conhecido e que se quer complexificar o conhecimento sobre ele. É sendo o que ele é, incluindo o que o constitui, excluindo o que ele não reconhece como pertencente ao seu próprio ser, que o sujeito-indivíduo estabelece conexão com o conhecimento que o constitui para a reflexão sobre o conhecimento do conhecimento (objeto-conhecido) que se dedica em conhecer.

O conhecimento do conhecimento emerge no (re)conhecimento de *Si* do próprio ser-sujeito-indivíduo para (re)conhecer, na reflexão, o conhecimento inerente à complexificação do conhecimento enquanto objeto-conhecido. Diante disso, emerge o questionamento: se já se conhece o conhecimento, como o ser-sujeito-indivíduo pode (auto)interrogar o conhecimento, para a complexificação do conhecimento do conhecimento?

Conhecer implica em ação. Conhecer implica em ações que movimentam o próprio conhecimento, comporta estratégias para computar informações: “a ação e o conhecimento estão ao mesmo tempo subentendidos um no outro, ligados um ao outro, embora distintos” (Morin, 2015d, p. 63). É nesse movimentar dialético entre a ação destinada ao conhecimento que o desenvolvimento do próprio conhecimento desponta e culmina na comunicação. Mas há um outro elemento que, diga-se de passagem, estritamente humano, está implícito na ação complexa de conhecer o conhecimento do humano: a sensibilidade.

Ação, conhecimento, comunicação, sensibilidade e afetividade são resultantes da dialética ação/conhecimento e comunicação. A sensibilidade, nesse contexto, “transborda os acontecimentos exteriores, afetando o ser em acontecimentos interiores, e a afetividade projeta em manifestações exteriores” (Morin, 2015d, p. 65). A computação viva do conhecimento, portanto, para além do processar (até mesmo em um sentido lógico de apropriação das informações) atrela à ação do conhecer aquilo que sente: sensível e afetuosamente implícitos no ser que vive e percebe, na conexão com o seu lugar de viver, modos distintos ao conhecer.

Aqui, cabe retornar à relação com o aprender para o conhecer. Cabe entender o aprender como um modo de fazer. Um fazer que conduz ao saber. “Aprender comporta a união do conhecimento e do desconhecido” (Morin, 2015d, p. 70). Nesse sentido, a certeza emergente do próprio conhecimento, que pode trazer estabilidade e previsibilidade, por exemplo, contribui para o enfrentamento, bem como para as resoluções e incertezas que todo o conhecimento, também, comporta.

“Todo aumento de conhecimentos estáveis (redundâncias) aumenta as possibilidades de conhecimento singular/circunstancial (informação)”, fato este que nos conduz à estabilidade do próprio conhecimento, aumentando “as possibilidades estratégicas de conhecimento e de ação” (Morin, 2015d, p. 72). Portanto, toda a estratégia imbricada à ação destinada ao conhecimento está atrelada a decisões. Está atrelada ao risco iminente do erro. Conduz à constante circularidade da simplificação ↔ complexificação.

Está implícito na simplificação a exclusão de tudo aquilo que lhe é estranho à sua função, o desvio das incertezas e das ambiguidades, a facilitação da produção do conhecimento na ação despendida; enquanto a complexificação, que se configura à eficiência da própria ação do conhecimento, inclui a consideração de “o máximo de dados e de informações concretas”, além de considerar variedades, variáveis, ambiguidades, aleatoriedades e incertezas tácitas ao conhecimento (Morin, 2015d, p. 73). Para Morin (2015d), a missão proeminente do conhecimento está na dualidade entre a contraditoriedade e a complementariedade, ou seja, na simplificação e na complexificação combinadas estrategicamente.

Não obstante, ao conhecimento inclui-se a curiosidade do humano. Inclui-se a tendência de se propor em ações de descobertas que o viver impõe ao ser que vive, que pensa, que computa e que comunica o conhecimento, em um “movimento que cria o mundo do pensamento” e que, também, “abre o pensamento ao mundo” (Morin, 2015d, p. 77).

Assim, ao percebermos sensível e afetuosamente a emergência do conhecimento, colocamo-nos à disposição de um método, também emergente, imbricado à ação complexa de pensar sobre o conhecimento do conhecimento. Nesse contexto inclui-se, também, a relação espírito e cérebro.

Morin (2015d, p. 84) explica que a existência do espírito está condicionada à existência de nosso cérebro que, por sua vez, o produz; nesse sentido, “a atividade do espírito é uma produção do cérebro, mas a concepção do cérebro é uma produção do espírito”. A complexificação limitada, estabelecida pela relação espírito/cérebro, compõe a complexificação generalizada com a relação cultura/sociedade, conduzindo-nos ao entendimento de que “a cultura é indispensável para a emergência do espírito e para o desenvolvimento total do cérebro, os quais são indispensáveis à cultura e à sociedade humana”, tendo a sua existência a partir das interações implícitas no espírito/cérebro de cada um de nós (Morin, 2015d, p. 85). E, então, chegamos às relações de suspensão, tanto física como biológica.

A suspensão física se configura em três princípios. A *suspensão informacional*, que se relaciona às noções destinadas às informações; a *suspensão microfísica*, que trata das relações energéticas existenciais de matérias; a *suspensão sistêmica* ou *organizacional*, que proporciona realidade à matéria, à informação; por sua vez, a *suspensão biológica* relaciona-se ao ser e ao conhecer a partir das relações com o corpo, com o cérebro (Morin, 2015d).

A complexidade organizacional do cérebro humano viabiliza o desenvolvimento e a transformação de computações em cogitações (pensamentos), “através da linguagem, do

conceito e da lógica”, levando o *cômputo* a se tornar o *cogito* ao acessar “à reflexividade do sujeito capaz de pensar o seu pensamento pensando-se a si mesmo”; logo, “a linguagem e a ideia transformam a computação em cogitação” e o espírito desponta junto à cogitação – pensamento – além da consciência (Morin, 2015d, p. 88).

Contudo, “o espírito é uma emergência própria do desenvolvimento cerebral do *homo sapiens*, mas somente nas condições culturais de aprendizagem e de comunicação ligadas à linguagem humana”, o que nos conduz ao entendimento de retroação cerebral, social e cultural do espírito, e de retroação da consciência, na produção da formação (Morin, 2015d, p. 89, grifo do autor).

Ainda que o espírito não seja substancialmente pensante, mas que implica à atividade de pensar, é importante lembrar que espírito e cérebro se configuram em uma unidade. Não se anulam e, muito menos, reduzem-se a si mesmos; por sua vez, complementam-se na circularidade entre cérebro – cultura – espírito. “Deve-se entender que quem conhece não é um cérebro, nem um espírito, mas um ser-sujeito pelos meios do espírito/cérebro” (Morin, 2015d, p. 94).

O como conhecer, portanto, emerge nas conexões que podemos estabelecer entre o nosso próprio reconhecimento de *Si*, enquanto ser-sujeito que pensa, age e comunica por meio da linguagem, na interlocução com um lugar, integrado ao um mesmo ser-sujeito possuidor de um cérebro/espírito culturalmente desenvolvido nas e por meio das mais diversas conexões, também, com um lugar. Reconhecer essas e outras conexões que podem ser consideradas inerentes às ações imbricadas ao pensamento e à reflexão para o conhecer o conhecimento, fazem dela um método à complexidade epistemológica – faz do reconhecer das conexões humana-biológica-física-espiritual-histórica-cultural-social a ação-complexa primeira para o conhecimento do conhecimento.

A **representação** “é uma síntese cognitiva dotada de qualidades como globalidade, coerência, constância e estabilidade”; ela pode ser reconhecida, analisada, descrita pelo “espírito-sujeito”, que, na relação com outros espíritos-sujeitos, pode complexificá-la nas percepções, conferindo-lhe conhecimentos acerca do mundo exterior; é emergente “de configurações cerebrais”, e produto construído em “forma de imagem global” (Morin, 2015d, p. 119).

A representação comporta a percepção de um eu que a percebe. Portanto, é nesse processo de perceber que há, em um só tempo, uma representação dialógica, recursiva e holoscópica. Morin (2015d) explica que essas representações implicam, respectivamente, em uma dialógica do espírito para com o seu meio, constitui-se por um circuito mútuo de geração/efeito/causa que reconstrói um mundo a partir de modelos recolhidos, e de rememoração a partir dos sentidos (visão, audição e olfativo).

Nesse sentido, seria a representação o nosso próprio entendimento imaginário sobre o que é o real?

O real é o que percebemos e, paulatinamente, criamos representações mentais?

Tudo pode ser representação a partir do que percebemos e reconhecemos culturalmente?

Morin explica que “a representação não passa de uma construção/transformação/tradução extremamente afastada do original e a de que essa representação perceptiva constitui ainda assim uma analogia contendo a presença do mundo exterior”. O que nos leva ao entendimento de que o real só é percebido por meio das representações, enquanto imagens mentais que são projetadas e identificadas na nossa realidade exterior que, por sua vez, torna-se “fantasia” quando as rememoramos, ou seja, “a representação rememorada flutua de modo espectral num universo duplicado como uma fantasia, suscitado pelo espírito, que adere ao universo da experiência perceptiva sem o apagar” (Morin, 2015d, p. 122).

Considerar simultaneamente a realidade e o imaginário propicia-nos o pensar. Ainda que nosso espírito possa diferenciar representações, imaginários, lembranças do passado, bem como o real, ele distingue o que são os sonhos, as fantasias, as não realidades, as ilusões. A dualidade real/imaginário é simultânea e complexamente similar e antagônica (Morin, 2015d).

A **atividade do humano para o conhecimento:** o cogitar – o pensar – relaciona-se à ação despendida pelo nosso cérebro, o qual retroage, desenvolve, transforma e formula conhecimentos por meio da linguagem. Portanto, a cogitação configura-se em linguagem. Ela pode ser *computada*, considerando a nossa fala, por exemplo; pode ser *cogitada*, em se tratando do processo estrutural relacionado à escrita; e pode culminar no *discurso*, que é formado em um circuito estabelecido entre a computação e a cogitação, dando sentido a essa última (Morin, 2015d).

Para Morin (2015d), a computação implica em dissociar, rejeitar/excluir, opor, distinguir/isolar/analisar e distribuir, no âmbito da separação; em se tratando do âmbito associativo, pode relacionar, estabelecer dependência e coordenação, sintetizar, identificar e associar; enquanto a cogitação disjunta, nega, contradiz, analisa e define, frente à separação, desponta a conjunção, a causalidade, coordena palavras, ideias e discursos, sistematiza ideias e trata do princípio identitário, na associação.

Para além do cogitar, o humano está imbricado, dentre as suas diversas atividades, à linguagem. É ela, segundo Morin (2015d, p. 133), “tão necessária à constituição, à perpetuação, ao desenvolvimento da cultura quanto à inteligência, ao pensamento e à consciência do homem”. É por meio da linguagem que podemos nos exprimir culturalmente, considerando as nossas mais diversas formas de saber e experienciar. A nossa linguagem pode ser individual e coletiva, pode assegurar a reprodução e a perpetuação de nossa própria cultura, bem como o conhecimento de outras culturas por meio dela.

A linguagem traduz as nossas operações cognitivas, nomeia as nossas fantasias, classifica, rememora, comunica, examina, conscientiza, transforma em palavras os conceitos que desenvolvemos para com o mundo. Além disso, é a linguagem que produz a nossa abstração, que enriquece o nosso vocabulário e traz substancialidades aos nossos discursos, estando implícita a circularidade pensamento ↔ linguagem, complexificando ciclicamente: abstrato/concreto/vivido, e nos conduz à consciência.

A consciência consiste no emergir de nosso pensamento reflexivo, incluindo o pensamento sobre nós mesmos, sobre as nossas operações e ações. Em complementação, “a consciência mostra-se capaz de retroagir sobre o espírito, de modificá-lo, de reformá-lo e através disso de reformar o próprio ser” (Morin, 2015d, p. 136).

É, portanto, diante das ações de retroação entre cogitação e linguagem que a atividade para o conhecimento inerente ao humano se desenvolve. Mas como o conhecimento se torna existente?

A existência do conhecimento: filosoficamente, podemos distinguir ser e existência, no entanto, às definições biológicas, essa ideia de definição não se torna possível. É com a filosofia que podemos navegar em direção ao conhecimento, às ideias e às possibilidades de (re)conhecimento das aproximações e contradições destinadas às concepções

de ordens/desordens e certezas/incertezas das quais vivemos com o nosso corpo biológico e ao mesmo tempo as refletimos em nosso corpo-mente-cérebro-espírito por meio da filosofia (Morin, 2015d).

Morin (2015d, p. 143) esclarece que as nossas ideias podem surgir de fontes que sejam diferentes daquelas as quais foram incitadas, ou seja, pode advir de modo puro de uma fonte que seja considerada impura, “mas podem relativamente emancipar-se”, e é nesse contexto que ela pode “liberar-se das suas condições existenciais de emergência e, eventualmente, retroagir sobre tais condições e modificá-las”. Entre as considerações impura e puramente emergidas, qual a relação de veracidade das ideias?

A esse questionamento implicam as dimensões afetivas e de existências correlacionadas à própria ideia, emergida e emancipada de seu contexto. “O sentimento de verdade liga-se à ideia de verdade não somente quando estão em jogo os nossos interesses e problemas da natureza do real e do universo”, o que suscita-nos uma possível apropriação da verdade – momento que nos apropriamos da afirmação sobre a posse da verdade que acreditamos ter – e a posse por meio da verdade – momento em que nos agregamos à própria verdade, em uma relação de pertencimento (Morin, 2015d, p. 145).

No contexto de apropriação e posse sobre a verdade, surgem os sentimentos de verdade e de certeza. Embora ambos sejam indissociáveis, ter a certeza de um conhecimento implica em um sentimento de verdade sobre ele mesmo, assim como sentir-se apropriado da certeza de um determinado conhecimento implica em um sentimento de verdade sobre ele. Entretanto, Morin (2015d, p. 146) alerta que “a necessidade de verdade e a necessidade de certeza recorrem uma à outra”, nesse sentido, “a necessidade de verdade deveria, certo, primar em relação à de certeza e correr o risco de contradizê-la, mas, com mais frequência, a necessidade de certeza submerge e cega a necessidade de verdade”.

A acuidade sobre as nossas relações às verdades e às certezas se tornam importantes quando da ocasião de nossas buscas pelo próprio conhecimento, pois, não obstante de nos iludirmos para com elas, “muitas buscas da verdade terminam na resposta desejada previamente”, enquanto “a verdadeira busca, com mais frequência, encontra outra coisa que a buscada” (Morin, 2015d, p. 152). Há, então, de se reconhecer os riscos de erro e de ilusão quando a busca pelo conhecimento incide sobre o próprio conhecimento que acreditamos existir e que nos dispusemos a confirmar a sua existência e competência existencial circunscritas no próprio contexto investigativo. Estarmos dispostos e abertos às nossas percepções proporciona-

nos possibilidades para além de um pensamento fechado (apriorístico), que prioriza não a emergência do conhecimento, mas sim a própria confirmação do conhecimento em que se credita a certeza e a verdade à sua existência.

Em complementação, o conhecimento pode ser duplo – pode possuir uma duplicidade – uma circularidade: Analogia ↔ Lógica. “O conhecimento por analogia é um conhecimento do semelhante pelo semelhante que detecta, utiliza, produz similitudes de modo a identificar os objetos ou fenômenos que percebe ou concebe” (Morin, 2015d, p. 153). Logo, a multiplicidade de (re)conhecimentos em analogias está implícita em nossas atividades de cognição e de pensamento, assim organizamos os nossos conhecimentos ao momento como o percebemos e/ou concebemos, ao modo como o excluímos ou o aceitamos, e ao modo como o identificamos, em se tratando de sua forma de existir e de ser reconhecido por meio de nossa computação cerebral.

Ainda que o pensamento humano nos imponha os modos de percepção, “é com a linguagem que aparece e funciona sem descanso a guilhotina inexorável da negação, sempre pronta a eliminar as analogias impertinentes”, pois a analogia, também, “erra, vagabundeia, viaja, atravessa sem entraves fronteiras, espaços e tempos”, além de implicar, em sentido de coloca-la à prática, aos modos de teste, verificação e reflexão “em dialógica com os procedimentos analíticos/lógicos/empíricos do pensamento racional” (Morin, 2015d, p. 155).

O *conhecimento por analogia* remete-nos a caminhos que modelam e formalizam o conhecimento sob condições pertencentes lógico-empíricas, constrói uma circularidade entre abstrato ↔ concreto e viabiliza-nos tecer e criar uma concepção, “isto é, um novo modo de organizar a experiência e de imaginar o possível”, o que acarreta “métodos de conhecimento por isomorfismo, homeomorfismo e homologia que o aparelho cognitivo utiliza espontânea e inconscientemente no conhecimento perceptivo e discursivo” (Morin, 2015d, p. 157).

Há também o *conhecimento por metáfora*, que configura “um modo afetivo e concreto de expressão e de compreensão”, permitindo-nos poetizar o nosso cotidiano, ultrapassando as barreiras da realidade e da imaginação, contribuindo de modo diferenciado para organizar nosso próprio pensamento e conhecimento (Morin, 2015d, p. 157).

Compreensão ↔ Explicação e Projeção ↔ Identificação incidem em outras circularidades conjugadas à existência do conhecimento. Morin (2015d, p. 158) explica que “a compreensão é o modo fundamental de conhecimento para qualquer situação humana implicando subjetividade e afetividade”, além de “sentimentos, pensamentos de um ser

percebido como indivíduo-sujeito”; é por meio dela que somos conduzidos à projeção/identificação, ou seja, ao sentimento de empatia, de nos colocarmos e sentirmos no lugar do outro. “A compreensão é o conhecimento que torna inteligível para um sujeito não somente outro sujeito, mas também tudo o que é marcado pela subjetividade e pela afetividade” (Morin, 2015d, p. 162-163).

Por outro lado, existe a incompreensão, pois a compreensão compreende aquilo que ela própria reconhece implicitamente no seu contexto. Sujeita aos riscos de erro e ilusão, a nossa compreensão, portanto, compreende aquilo que identificamos como pertencente à nossa cultura e ao nosso modo de viver, por exemplo, necessitando de outros modos de complexificação da própria compreensão, à busca de compreender outros contextos de conhecimento distintos, os quais podem nos conduzir à incompreensão.

Por sua vez, a explicação pode ser abstrata, lógica, analítica, objetiva, dentre outras características. Ela “é um processo abstrato de demonstrações logicamente realizadas, a partir de dados objetivos, em virtude de necessidades causais materiais ou formais e/ou em virtude de uma adequação a estruturas ou modelos” (Morin, 2015d, p. 164). Implica, também, em linguagem, em metáforas – analogias – em compreensão e proposições – lógicas – nesse sentido, estão implicadas circularmente: compreensão ↔ explicação, não existindo compreensão sem a explicação. “Compreensão e explicação podem e devem controlar-se, completar-se (sem, contudo, eliminar os seus antagonismos) e remeter-se uma a outra num círculo construtivo de conhecimento” (Morin, 2015d, p. 167).

Os pensamentos simbólico, mitológico e mágico constituem uma importante trilogia à constituição do conhecimento e que nos remetem à linguagem. Para Morin (2015d, p. 171) “o espírito humano mora na linguagem, vive em linguagem e alimenta-se de representações”, com isso, “as palavras são ao mesmo tempo indicadores, que designam as coisas, e evocadores, que suscitam a representação da coisa nomeada”. O *símbolo*, portanto, é o que ele mesmo simboliza em relação com a sua identidade, faz-se presente concretamente, possui múltiplas representações e múltiplos significados; contudo, o pensamento simbólico é desenvolvido a “suscitar a presença concreta e rica do evocado nos símbolos, mas também de compreender e de revelar a verdade que detêm”, implica também em um pensamento mitológico (Morin, 2015d, p. 174).

O *mito*, também “inseparável da linguagem e, como *Logos*, *Mitos* significa, na origem, palavra, discurso” (Morin, 2015d, p. 174, grifo do autor). Nesse sentido, enquanto o pensamento

simbólico se dedica à decifragem de símbolos, o “mitológico tece um conjunto simbólico, imaginário e eventualmente real” (Morin, 2015d, p. 175). O pensamento mitológico pode ainda ser dividido em diferentes paradigmas – o paradigma que inclui a inteligibilidade viva-singular-concreta, e o paradigma semântico que atribui significação a tudo.

Enquanto o pensamento mitológico se direciona à subjetividade da realidade, por outro lado, há o pensamento racionalizado, empírico e técnico que tende à objetividade da realidade. Tais relações nos conduzem a antagonismos, fazendo com que o nosso espírito-mente-cérebro transite entre o conhecimento de diferentes realidades, quais sejam: concreto ↔ abstrato, subjetivo ↔ objetivo, pessoal ↔ interpessoal, singular ↔ geral, comunitário ↔ societal (Morin, 2015d). Morin (2015d, p. 193) corrobora que “nem tudo é Mito, mas parece que realmente o mito ajuda a tecer não apenas a malha social, mas também o tecido do que chamamos de real”.

A lógica de nosso pensamento, o qual pode ser mitológico e racional, proporciona-nos uma razão aberta que “conceba o símbolo, o mito e a magia” e, também, “o pensamento simbólico/mitológico”, apropriado para reconhecermos como tais os pensamentos simbólico e mitológico (Morin, 2015d, p. 194). A magia, por sua vez, torna-se eficiente por meio do símbolo que, ao evocá-la e conter em si a simbolização do próprio símbolo, remete à realidade, aos desejos, às equivalências da lógica de troca, aos pensamentos simbólico-mitológico; pode, ainda, remeter à práxis do próprio pensamento, baseando-se na simbologia da linguagem, na comunicação, estabelecendo relação com o espírito (Morin, 2015d).

A **inteligência humana** consiste na “aptidão para pensar, tratar, resolver problemas em situações de complexidade (multiplicidade das informações, superposições das inter-retroações, variações na situação, incertezas e riscos)” (Morin, 2015d, p. 195). O seu desenvolvimento está imbricado aos “desdobramentos das atividades pessoais, interpessoais, coletivas, nos domínios variados do social, do econômico, do profissional, do político, do militar etc.”, opera diante da multiplicidade das ações práticas e teóricas, diante do enfrentamento de problemáticas (Morin, 2015d, p. 196).

Morin (2015d, p. 199) salienta que “a inteligência necessita de certas condições para afirmar-se e desenvolver-se; precisa ser alimentada por acontecimentos e fortalecida por provas; necessita autorrenovar-se pelo próprio exercício”. Dentre as suas aptidões, é possível

destacar a capacidade de bricolagem, a qual permite desviar e transformar ideias, inserindo-as em um novo contexto distinto de sua insurgência, o que viabiliza lhe dar novas significações, propriedades e finalidades. Pode, ainda, produzir conhecimentos, no entanto, “dada a insuficiência de cada inteligência em particular e dos conhecimentos particulares, o conhecimento e a inteligência necessitam, em conjunto, da troca e do diálogo” (Morin, 2015d, p. 200).

O pensamento, considerado por Morin (2015d, p. 201) como “uma atividade específica do espírito humano”, que “expande-se na esfera da linguagem, da lógica e da consciência”, estabelece aproximações e atravessamentos, pode propiciar a abertura e o fechamento de conceitos, transitar entre as partes e o todo, tornando-se dinamicamente “dialógico”. O conhecimento está obstante de abstrair a linguagem, pois ela é fundamental à expressão, é a “única que pode articular os sistemas de códigos, símbolos, figurações utilizados pelo espírito criador” (Morin, 2015d, p. 205).

Nosso espírito-mente-cérebro pode levar-nos a concepções. Concepção inerente a uma teoria que permita a sua própria existência; concepção que viabiliza a insurgência de uma nova teoria mais próxima do contexto fenomênico que a incitou; e uma concepção da própria concepção, a qual propicia o surgimento de questionamentos sobre ela mesma. Esta última, por sua vez, “cobre a teoria do conhecimento, a epistemologia, a lógica, a paradigmática, ou tudo o que tentará conceber de modo articulado o conhecimento do conhecimento” (Morin, 2015d, p. 206).

É o pensamento, portanto, sendo em um só tempo único e múltiplo, que pode ser arte, pode ser inventivo. Ele pode nos proporcionar, como bem nos lembra Morin (2015d), a possibilidade de vermos o que as outras pessoas já viram, entretanto, viabilizar que pensemos o que ainda não foi pensado. Contudo, “invenção e criação são dois termos que se sobrepõem e não podem ser separados por uma fronteira”, fato esse que nos permite reconhecer que ambas “são intrínsecas ao pensamento” (Morin, 2015d, p. 208).

Mas o que seria uma criação criativa?

Morin (2015d, 208-209) explica-nos que “as criações mais criativas são as que concebem um novo conceito, constituem um novo sistema de ideias (teoria), trazem um princípio de inteligibilidade capaz de modificar os princípios e regras que dirigem as teorias”. E essas vão se transformando ao passo que vamos modificando, com e por meio do tempo, nossas visões sobre os fatos de nosso contexto de vivência no mundo.

O desenvolvimento de nosso espírito e de nossa consciência permite-nos a reflexão. “A reflexividade do espírito constitui um circuito retroativo que produz, conforme a intenção do sujeito, a consciência de si, a consciência dos objetos do conhecimento, a consciência do conhecimento, a consciência do seu pensamento, a consciência de sua consciência”, nesse contexto, a consciência é intencional, ela interage junto ao conhecimento, ao pensamento, a ação, assim “podemos, sempre, colocar o nosso ponto de vista na órbita do metaponto de vista (reflexivo) e fazê-lo retornar ao ponto de vista piloto, integrando a lição da reflexividade, ou seja, modificando o conhecimento, o pensamento ou ação em virtude da tomada de consciência” (Morin, 2015d, p. 211-212).

Podemos desenvolver a consciência cognitiva – relacionada às atividades do espírito – e a consciência de *Si* – que se direciona à reflexividade de seu próprio conhecimento – no entanto, seus desenvolvimentos são independentes. “A consciência pode então retroagir sobre o inconsciente do qual é originária” (Morin, 2015d, p. 214); está sujeita as conscientizações que o indivíduo-sujeito tem sobre o tempo e sobre o seu próprio viver, está no reconhecimento histórico, social e vivencial de cada época. Seu desenvolvimento também se dá na reflexividade entre consciência ↔ inconsciência, viabilizando que “as potências inconscientes profundas” enriqueçam a própria consciência” (Morin, 2015d, p. 218).

Inteligência, pensamento e consciência, corrobora Morin (2015d, p. 219), “são as atividades superiores do espírito e constituem, nesse nível, um Problematizador/Solucionador polivalente e polimorfo apto a pôr e resolver problemas de todos os tipos, particulares ou gerais, técnicos, econômicos, políticos, científicos, filosóficos”.

O conhecimento pode ser atividade, pode ser espiritual, cerebral, humano, individual – pode ser múltiplo. Pode contribuir à emancipação de nossas vidas, de nossos conhecimentos, de nossos modos de viver e conhecer o que nos tornam humanos na humanidade que constituímos junto e para com o mundo em que habitamos. O conhecimento pode separar e unir, abrir e fechar, pode ser linguagem, comunicação, tradução, criação, reflexão, possibilidades de tempo e espaço, pode ser experiência, símbolo, metáfora, mito, pode ser tudo isso e muitas outras coisas mais às quais nosso espírito-mente-cérebro nos permitir diante dos seus limites, a partir de nossos reconhecimentos de erros e ilusões, de nossas aproximações à ordem e à desordem e à organização.

Morin (2015d, p. 242) ressalta que “para que exista um mundo (fenomenal) é preciso que este seja ao mesmo tempo uno e diverso”, para isso, precisamos estar abertos às condições, às

possibilidades, ao conhecimento, ao conhecimento do conhecimento. Precisamos estar abertos para “conhecer um mundo fenomenal, situado no espaço e no tempo, comportando um coquetel de unidade, pluralidade, homogeneidade, diversidade, invariância, mudança, constância, inconstância” (Morin, 2015d, p. 243). Precisamos estar sendo/estando sujeito-indivíduo humano-biológico-físico-social-cultural-histórico e com todos os “e” e “e” que nossos limites nos propiciarem, para nos integrar ao mundo, estando junto e com ele.

É preciso complexificar. É preciso ter incertezas. É preciso saber que é preciso conhecer o conhecimento complexificando-o, o que inclui separar e unir, simplificar e complexificar em um só tempo, sendo uno e múltiplo, sendo singular e plural. Conhecer o conhecimento é conhecer – como já foi escrito – a partir do que se conhece sobre o conhecimento e com ele se metamorfosear para ser, diferentemente, um sujeito-indivíduo complexo. Para isso, trilhar um **Caminho para a complexidade** torna-se necessário.

Ao **dever à complexidade**, emergem as possibilidades que só os limites impostos pelos nossos próprios conhecimentos poderão cercear – e, para além dele, os limites impostos pela própria linguagem, pela linguagem-escrita. É nesse dever composto pelos começos que perpassam as nossas histórias, vivências, experiências e tudo o que quisermos incluir nessa rede de apropriações pessoais destinadas ao caminho escolhido e percorrido, para estarmos aqui, no agora, e nos outros espaços e tempos que escolhemos estar no antes (passado), e os que podemos escolher para estarmos na busca pelas vias de diferentes espaços e tempos que queiramos estar (futuro), as quais se complexificam no emaranhado de acontecimentos de nossas vidas.

São as conexões que estabelecemos com o que aprendemos e conhecemos e vivemos (passado e presente) que, nesse contexto, constitui-se o dever para *Sermos* (futuro), frente ao que nos proporcionamos na vida e com a vida. São esses *Es* no dever que se entrelaçam para *Sermos* (agora) com tais conexões possíveis e imagináveis, junto aos limites que o nosso saber permite saber que sabemos e que conhecemos a sua existência.

O limite é estabelecido quando não conhecemos a existência de algo. É exatamente esse não-conhecimento que limita o que conheço e que me provoca a conhecer o conhecimento que não conheço. Na busca de conhecer o que não se conhece é que as diferentes perspectivas científicas acontecem: ciência clássica, sistêmica, complexa e tantas outras que possam estar ao

acesso do sujeito-indivíduo no propício momento de estar à deriva – à busca – do conhecimento que o provoca.

A escolha por determinada perspectiva teórico-científica, também, produzirá a **emergência** – aquilo que emerge da investigação – do conhecimento que se busca em considerando os caminhos a serem escolhidos, podendo ser constituídos tanto quanto por vias que separam e isolam o elemento da investigação de seu contexto, quanto pelas vias que o unem e o integram no contexto ao qual pertence; há a opção pelas vias que separam o observador do observado, quanto as que os integram no contexto. Quer seja na redução, no holismo, na sistematização ou na complexificação, sempre há a possibilidade de se chegar às vias que conduzem o investigador ao encontro do conhecimento que se busca.

Obstante de elencar todas as possibilidades teórico-científicas destinadas ao desenvolvimento de investigações, um dos propósitos desta Carta é anunciar a contextualização da perspectiva paradigmática em que propus o desenvolvimento desta Tese de Doutorado em Educação, a saber: o paradigma da complexidade.

É, portanto, o paradigma da complexidade que viabiliza a ligação de princípios inteligíveis, a fim de estabelecer, junto aos conhecimentos biológicos e físicos e culturais e sociais, possibilidades complexas de uma visão do universo. Para isso, os estudos realizados por Edgar Morin corroboram o que entendo como importante à reflexão teórico-complexa realizada, considerando, para além do paradigma da complexidade, os sistemas e as relações entre o mundo e o sujeito-objeto e a razão e as vias e as metamorfoses e as reformas e a realidade e a criação – todos, também, relacionados nesta Carta.

O paradigma da complexidade anuncia problemáticas. Morin (2019) estabelece alguns princípios para o paradigma da complexidade. Dentre eles, destaco os relacionados à dialógica dos princípios dos fenômenos, que incluem: I) as ações entre Ordem – Desordem – Interações – Organização; II) o reconhecimento da validade e a insuficiência da universalidade; III) o princípio em que o sujeito e o objeto podem ter sua distinção, no entanto, não serem separados; IV) assim como o princípio de integração (relação) entre o observador e o elemento observado; V) o reconhecimento das limitações lógicas dos conhecimentos; e VI) a importância da complementariedade das noções antagônicas.

Nesse sentido, o autor esclarece que o paradigma da complexidade contribui para o pensamento que distingue e estabelece a comunicação, obstante de isolá-los e separá-los, ou seja, “incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda a realidade estudada” (Morin, 2019, p. 334).

A complexidade está para as possibilidades de estabelecimento de um problema, o que a distancia de possibilidades estratégicas para o encontro de soluções. Com isso, Morin (2015b) ressalta algumas problemáticas que contribuem para o pensamento complexo, a começar pela organização do conhecimento. Esse tende a separar, unir, hierarquizar e centralizar os dados, considerando uma lógica entre essas noções-operações, conduzindo a possíveis mutilações sobre o próprio conhecimento, a descontextualização de seu contexto de realidade, além de conduzir o investigador à inteligência cega. Para o autor, “a inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente”; além disso, ela impede que o investigador e o elemento investigado estabeleçam a inseparabilidade – elos (Morin, 2015b, p. 12).

Uma outra problemática incide sobre “a necessidade do pensamento complexo” (Morin, 2015b, p. 13), o qual propicia a união de paradoxos, como o “uno” e o “múltiplo”; efetiva relações entre agir, interagir, retroagir, determinar e a casualidade que integram o mundo dos fenômenos; e conduz a caminhos fenomênicos para uma autonomia complexa. Diante disso, questiono-me: o que é necessário para o desenvolvimento de um pensamento complexo?

Os sistemas aberto e fechado antecedem a compreensão e o reconhecimento da configuração das possibilidades de desenvolvimento de um pensamento complexo. Com origem na termodinâmica, esses tipos de sistemas se configuram com particularidades que os distinguem entre relações físicas, no caso do primeiro, como uma cadeira, por exemplo, que está em estado de equilíbrio (estabilidade) entre matéria e energia, se comparada em relação ao seu exterior; já no caso de um sistema aberto, considerado um sistema vivo, tende ao desequilíbrio e estabelece troca de energia com o seu exterior, se desenvolvendo em um ecossistema entre organização e informação, matéria e energia, simultaneamente. Enquanto o sistema fechado direciona-se à uma perspectiva que classifica, analisa e reduz diante de uma causalidade, o sistema aberto busca estabelecer interações externas, sendo essas responsáveis, mas de não dependência à sua constituição (Morin, 2015b).

Cada um dos sistemas elucidados comporta particularidades importantes ao pensamento complexo, no entanto, é com maior ênfase ao sistema aberto que a complexidade se direciona, levando à teoria da auto-organização. Essa pode ser direcionada às relações físicas (máquinas artificiais) como as biológicas (à vida), sendo esta última para a qual tem a sua compreensão inicial destinada. Morin (2015b, p. 31) esclarece sobre dois fenômenos inerentes à ação auto-organizadora, o “fenômeno de desorganização (entropia)”, que pode ocorrer tanto aos seres vivos quanto às máquinas, e concomitante a ele acontece “o fenômeno de reorganização (neguentropia)”, que remete ao estreitamento do elo entre a vida e a morte.

Nesse sentido, a auto-organização pode acontecer tanto em uma máquina que aprende a se organizar junto às ações de ordem-desordem e, com isso se auto-organizar, como com os seres vivos que podem ir da ordem à desordem e também em movimento oposto, da desordem à ordem, chegando à auto-organização, ou seja, a auto-organização está para a autonomia das ações. Entretanto, “a auto-organização é efetivamente uma metaorganização com relação às ordens de organização preexistentes, com relação evidentemente à das máquinas artificiais” (Morin, 2015b, p. 32), tendo a sua principal distinção na autonomia e na individualidade, sem, portanto, estabelecer uma troca com o seu exterior.

Com o progresso da complexidade, chegando ao entendimento que a auto-organização pode extrapolar a sua autonomia ao fazer troca com o seu exterior, podendo acontecer nas relações de energia externas, emerge o sistema auto-eco-organizador. “O sistema auto-eco-organizador não pode, pois, bastar-se a si mesmo, ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si o ambiente externo”, contudo, “ele não pode se concluir, se fechar, ser autossuficiente” (Morin, 2015b, p. 33).

Portanto, os sistemas fechado e aberto são fundamentais à complexidade tendo em vista as relações de individualidade e de autonomia das máquinas e dos seres vivos, como também das possibilidades de interação exterior inerentes à vida, nas relações biológicas com o externo: auto-eco-organizador. E é a partir desse momento que Morin (2015b) insere a relação entre sujeito e objeto, os quais surgem simultaneamente no mundo.

O **sujeito** – retomo aqui nesse contexto – relaciona-se à auto-organização, em se tratando ao seu modo de ser autônomo, individual, complexo, incerto, ambíguo e por carregar a sua subjetividade, inerente ao termo “auto”; além disso carrega na

relação sobre si próprio a individualidade e a suficiência, enquanto algo fechado em si mesmo, e a insuficiência – a relação com o aberto – que não o distingue somente a partir de *Si*, ou seja, ele carrega, sobretudo “a brecha, a rachadura, o desgaste, a morte, o além” (Morin, 2015b, p. 38). Por outro lado, o objeto só é existente quando da existência do sujeito, assim como o sujeito só é existente na sua relação com a objetividade de um determinado meio, o qual viabilize o seu próprio reconhecimento. Sujeito e objeto estão inseridos em um paradoxo indissociável, onde um só existe na relação com o outro e com o meio (Morin, 2015b).

Enquanto na ciência clássica o sujeito remete ao desconhecido e ao indeterminado, e o objeto, às possibilidades do isolar e do determinar, a complexidade – complexificada a cada pensamento sobre a relação entre ambos – constitui, no sistema auto-eco-organizador, sujeito e objeto na relação em que um só existe a partir da existência do outro (Morin, 2015b).

A complexidade permite que a prudência e a atenção estejam implícitas ao investigador, potencializando a clareza, a ordem e o determinismo, ao mesmo tempo que os considera insuficientes às descobertas e aos conhecimentos, os quais não podem ser programados, necessitando da elaboração de estratégias. “O pensamento complexo não resolve por si só os problemas, mas se constitui numa ajuda à estratégia que pode resolvê-los” (Morin, 2015b, p. 83).

A incerteza e a irredutibilidade são inerentes à complexidade, como, também, o antagonismo e a complementaridade estão, ao mesmo tempo, em complementação ao pensamento complexo. Morin (2015b, p. 110) explica que “a sabedoria é reflexiva”, “o conhecimento é organizador” e “a informação supõe a computação viva”, a qual busca no universo as informações de que necessita.

O conhecimento viabiliza a abertura aos processos de conhecer e o de que já se constitui como conhecido, ao mesmo tempo em que se fecha neles; por sua vez, o desconhecido refere-se não somente ao “mundo exterior”, como também a nós mesmos, portanto “conhecer é produzir uma tradução das realidades do mundo exterior”, nos tornando “coprodutores de objetividade”, a qual nos “concerne igualmente a subjetividade” (Morin, 2015b, p. 111).

Contudo, chegamos à razão, que se define com o “diálogo que mantém com um mundo exterior que lhe resiste” e que está em constante evolução (Morin, 2015b, p. 118). Nesse sentido, a razão complexa é relativa, efetiva-se na complementação, na comunicação, nas trocas, além da antinomia entre inteligência e afetividade, razão e desrazão (Morin, 2019). Em outras palavras, a razão se desenvolve e se torna complexa na sua relação com o tempo.

As **vias da complexidade** permitiram-me aproximações e percepções sobre a Educação e a Educação Musical. São essas percepções que me provocam e que me conduzem à incessante busca de informações, para transpassar as cegueiras que fragmentam saberes e conhecimentos, que tornam a ilusão racional e a ignorância um tipo de conhecimento que inviabiliza ver além do que se vê, que cega as possibilidades de conexões a existir para além do já conectado, que impede a existência da desordem para se chegar à reorganização, que quer, ainda, buscar unificação das partes e do todo.

Diante das vias que transitam a humanidade: vias da política, do pensamento e da educação, da sociedade e da vida, o desenvolvimento emerge como sendo a solução aos problemas racionais do planeta. Desenvolver e desenvolver-se, parecem ser vias profícuas, uma ideia concernente aos que pensam que esses movimentos conduzem a humanidade ao futuro, ao novo, esquecendo-se das degradações físicas, biológicas, sociais, culturais, dentre outros, que, por outro lado, acabam estando implícitas nas cegueiras inerentes ao desenvolvimento racional, culminando na crise do desenvolvimento.

A crise do desenvolvimento, nesse contexto, configura-se enquanto “uma fórmula-padrão que ignora os contextos humanos e culturais”, justapõe-se com indiferenças às “sociedades e culturas muito diversas, sem levar em conta suas singularidades, seus saberes e fazeres, suas artes de viver”; logo, o que parecia carregar em si possibilidades e soluções transformadoras, propiciou o subdesenvolvimento intelectual, dissociando tudo, disciplinando a todos e incapacitando o pensamento sobre “os problemas fundamentais e globais”; além disso, propiciou o subdesenvolvimento psíquico, conduzido por uma lógica econômica e política, moral, egocêntrica e predominante ao solidário (Morin, 2015c, p. 31-32).

São essas relações com o desenvolvimento que, segundo Morin (2015c, p. 32), levam-nos a “uma sociedade em que as soluções que queremos aos outros se transformam nos nossos problemas”. No entanto, a mudança de vias parece propiciar outras chances à crise do desenvolvimento, emerge a metamorfose.

A **metamorfose** viabiliza que um sistema cuide de sua degradação; é nela que se regenera a capacidade de criação, de evolução, de inovação, e, principalmente, propicia a conservação das características “da vida, das culturas, da herança de pensamentos e sabedorias da humanidade” (Morin, 2015c, p. 39). Para isso, é importante que

aconteça a libertação de antagonismos e que se submeta, em simultâneo, as ações de “mundializar e desmundializar, crescer e decrescer, desenvolver e reduzir, conservar e transformar” (Morin, 2015c, p. 41); além do desenvolvimento, também em simultâneo, do global e do local, da desterritorialização e a reterritorialização, evoluindo o mundo em uma espiral, que propiciará a volta parcial a um passado que nos conduzirá a um futuro mais profícuo (Morin, 2015c). Portanto, a metamorfose está para “uma nova origem”, conforme remete Morin (2015c, p. 45).

Para que haja uma reforma na educação, ou seja, para que seja possível metamorfosear as vias da educação, Morin (2015c) afirma a eminente importância de realizar a reforma de todas as vias. Nesse sentido, a “reforma política” implica a “reforma do pensamento político”, a do próprio pensamento, a da educação e, consecutivamente, a da própria política; a “reforma econômica e social” implica as reformas da política e, por sua vez, a do pensamento; a “reforma da vida” pressupõe a reforma da ética, das condições econômica, social e do viver, sendo as reformas da ética e da vida indissociáveis à reforma social (Morin, 2015c, p. 49).

Embora Morin (2015c) explicita que todas as vias são importantes à metamorfose, considero, de modo mais aprofundado, as reformas destinadas ao pensamento e à educação, alinhando-as aos elos que se estabelece nesta escrita entre o paradigma da complexidade e as vias reformadoras.

Desse modo, os caminhos percorridos para traçar as vias de pensamento deste estudo foram se estabelecendo nas limitações inerentes aos interesses conceituais destinados à reflexão complexa teórico-científica, compreendendo que os *Es* que permitem as conexões possíveis e imagináveis – os elos – podem ser fontes à metamorfose.

Ligar, complexamente, as informações aos conhecimentos nas vias reflexivas destinadas à sabedoria, torna a relação sujeito-indivíduo integrado ao complexo, sendo uno e múltiplo simultaneamente. Uno na relação do sujeito-indivíduo com a sua complexidade de *Si* (egocêntrica) por meio da desordem, da interação e da organização, junto a todas as derivas que lhe são proporcionadas internamente.

E, ao mesmo tempo múltiplo, na relação auto-eco-organizadora, a qual extrapola os limites de *Si* mesmo, os limites físicos de *Ser* sujeito-indivíduo, propiciando-o interações com o seu exterior, provocando, também, em um devir sobre a Ordem – Desordem – Interações – Organização, ao passo que o permite estar em suspensão – sem pré-conceitos e preconceitos – para a emergência de metamorfoses resultantes de toda a entropia – toda a troca de energia

interna e externa – que, em um só tempo, torna-o sujeito-indivíduo complexo, junto ao seu exterior e o(s) elemento(s) em investigação únicos e integrados, pertencentes ao mesmo campo que estabelece ligações entre observador e observado, entre a união de sujeito e objeto.

São reconhecimentos de que há a inseparabilidade das coisas, dos indivíduos, do físico e do biológico, do social e do cultural, do macro e do micro, da unificação e da universalização. São conexões. São complexificações à deriva epistemológica de *Ser, Sendo*, em um só tempo e em mesmo espaço, músico-docente-pesquisador. Nesse contexto, o que se pensa sobre a reforma do pensamento e a reforma da educação para a complexidade?

Reformas são necessárias. De certo modo, os assuntos relacionados nesta Carta elucidam alguns aspectos que conferem sentido às reformas do pensamento e da educação, desde os que remetem às perspectivas teórico-científicas até as discussões sobre a integração entre os imbricados à ação investigativa.

O pensamento que mutila e desintegra os conhecimentos, conduzindo a cegueiras “resultantes de conhecimentos parcelares e dispersos, específicos de uma visão unidimensional de todas as coisas” (Morin, 2015c, p. 185), é outro aspecto que confere importância à reforma do pensamento para uma reforma do conhecimento. Isso se torna importante para o desafio complexo, ao nosso tempo, do desenvolvimento de um pensamento que liga e interage com “os fenômenos multidimensionais, as realidades simultaneamente solidárias e conflituosas” (Morin, 2015c, p. 185).

O pensamento capaz de reagir a novas situações é o que reconhece que “o conhecimento deve saber contextualizar, globalizar, multidimensionalizar, ou seja, ser complexo” (Morin, 2015c, p. 187). É o pensamento consciente que reconhece que toda ordem remete à desordem, e, assim como a cegueira está implícita na ciência, a barbárie se faz presente na civilização, que reconhece que razão e paixão precisam interagir mutuamente, e que uno e múltiplo contém um ao outro (Morin, 2015c).

Todavia, concordo que “não se pode reformar a instituição sem antes reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem antes reformar as instituições” (Morin, 2015c, p. 191). Com isso, o viver está para todas as conexões que o pensamento complexo viabiliza. Aprendemos a viver com as experiências no mundo, com o mundo e com todos os que nele

vivem e habitam, e com todas as coisas que dele emergem e derivam (quer sejam no sentido físico e/ou biológico).

A percepção do humano para o conhecimento caminha tenuamente aos riscos inerentes ao erro, às traduções do mundo, às insuficiências individual e múltipla, à reconstrução e à ilusão intrinsecamente ligados a ele, o que atribui, para a reforma da educação, a reforma do próprio conhecimento, da realidade humana, da era planetária, da compreensão do outro, do enfrentamento das incertezas e da ética (Morin, 2015c).

Nesse sentido, inclui-se na reforma da educação o reconhecimento de que o conhecimento incide em limites e necessita da inclusão de diferentes realidades locais e globais, do pensamento sobre a história, a cultura, a sociedade e a existência; para isso, “o ensino deve ajudar a mente a utilizar suas aptidões naturais para situar os objetos em seus contextos, seus complexos, seus conjuntos”; além disso, atribui-se ao ensino a utilização dos métodos que propiciem a compreensão das “relações mútuas, as influências recíprocas, as inter-retroações” (Morin, 2015c, p. 198).

Assim, fica imbricada à realidade humana a relação de individualidade, caracterizada por um *Eu* que se define, e um altruísmo que integra o outro, o *Nós*; por sua vez, a era planetária se insere diante da globalização; à compreensão do outro, recorre-se à importância da compreensão interpessoal, interétnica e dos povos distintos; ao enfrentamento das incertezas, incluem-se o desafio do individual, do social e da história; e à ética, implica-se a ética pessoal e à empatia para com o humano (Morin, 2015c).

Morin (2015c, p. 201) explicita que “a reforma de pensamento depende da reforma da educação, que, por sua vez, depende de uma reforma preliminar do pensamento: são duas reformas pedagógicas em circuito recursivo, uma produtora/produto da reforma da outra”. Desse modo, para que realidade podemos nos conduzir?

Realidade e criação: para que reformas aconteçam, é necessário que exista ao menos uma realidade. É na realidade que o tempo e o espaço emergem e se constituem. É nessa realidade, que pode ser reconstituída pelo nosso espírito, que pode ser traduzida junto às percepções que atravessam o nosso corpo, a nossa linguagem, as nossas crenças teórico-filosóficas, as nossas relações socioculturais que nos levam ao seu próprio imaginário. A realidade humana, constituída por esse imaginário, é a que nos permite sonhar acordados,

fantasiar, imaginar, devanear, ter desejos, ansiar romances e, principalmente, imaginar o que queremos em todos os sentidos que nos permitimos imaginar, ao passo que “tudo é ilusão, nada é ilusão” (Morin, 2020, p. 25).

Nesse contexto, a emergência surge como uma realidade. Morin (2020, p. 27) explica que “a noção de emergência fornece um esclarecimento decisivo, embora ela seja inexplicável”, ou seja, “a emergência é o tipo de realidade nova, dotada de qualidades e propriedades próprias, que se forma, se constitui, se concretiza a partir da agregação organizadora de elementos não dotados das qualidades e propriedades dessa realidade”.

A nossa realidade – a realidade humana – constituiu-se de nosso corpo, de nosso espírito, de nosso mundo e dos objetos que nele existem, quer sejam biológicos e/ou físicos. E, ainda, comporta o tempo e o espaço. A realidade de nosso tempo é hipercomplexa.

Morin (2020, p. 31) corrobora a hipercomplexidade de nossa realidade, ao passo que reconhece que “ela comporta pluralidade, e mesmo heterogeneidade, reificação, imaginário, incertezas, desconhecido e, por fim, mistério”.

É, portanto, na realidade que nos permitimos ser criativos. A criatividade está para além da busca de respostas aos desafios e aos problemas, pode comportar a aspiração, conduzindo-nos à relação entre o espírito e o cérebro (Morin, 2020).

Ainda que, segundo Morin (2020, p. 76) “estamos sempre condenados a interpretar”, há a possibilidade de constituir o objeto do conhecimento por meio de nosso espírito que, por sua vez, “conhece e se transforma na percepção de uma realidade que porta elementos incognoscíveis”, lembrando que todo o conhecimento comporta, também, ignorâncias.

Contudo, a criatividade e a criação podem se fazer presentes na cientificidade do conhecimento; além disso, há a possibilidade de estar em diferentes “estados poéticos”, para se permitir criar. Dentre eles, conectam-se, às possibilidades deste estudo, o estado estético: “estado de emoção poética, agradável ou feliz, provocada pelo espetáculo da natureza, um comportamento humano e, naturalmente, uma obra de arte”; e o estado de inspiração: “sentimento de um sopro criador que anima o artista e é uma forma do estado de transe”; por sua vez, o estado de transe, é o estado que permite conexões espirituais e/ou míticas do humano com as suas crenças (Morin, 2020, p. 91-92).

Realidade, criação, criatividade e se permitir estar em estado poético são possibilidades complexas para estar em algum espaço, diante de algum tempo: aonde posso chegar com os *Es* que me provocam nesta escrita na complexidade?

Caminho para a complexidade também pode ser compreendido como vias para a complexidade, tendo em vista que, além das escolhas relacionadas ao caminho, as vias permitem ampliar as conexões entre o sujeito-indivíduo para metamorfosear junto à imaginação e ao conhecimento, à realidade e ao conhecimento, à informação e ao conhecimento; e, ainda, junto aos limites e às cegueiras, às ilusões e aos erros. Enfim, as infinitas possibilidades de se reconhecer que isso e tudo o mais que o espírito-cérebro humano permitir pensar e refletir e sonhar e imaginar, estabelecendo elos com o universo e reconhecendo o uno e a multiplicidade de ser um *Eu* e de estar com um *Nós* e de estar em *Eu-Nós-Mundo*, viabilizam o estar complexamente conectado.

São todas as conexões possíveis, desde que sejam imagináveis e conhecidas. Os limites estão nos próprios limites que cerceiam a capacidade do espírito-cérebro humano de localizar-se e integrar-se ao mundo que produz e que o produziu. Certamente, os atravessamentos ao humano que a complexidade permite, possibilitam que a vida seja auto-eco-organizada. Possibilitam que sejam reconhecidos, em um só tempo, tudo o que o integra e o desintegra, a partir de sua existência no mundo.

Acreditar que carregamos em nosso cerne as possibilidades de metamorfosearmos e de metamorfosear o conhecimento diminui, no entanto, não anula, as chances de errarmos e de nos cegarmos, diante da informação e, ainda, diante das ilusões que o conhecimento que conhecemos nos coloca à deriva.

O pensamento ao qual me coloco em devir é o que permite estar interligado – em elo – com o que se conhece, com o que se vive, com os espaços e com o tempo que me permite *Ser*, sendo músico-docente-pesquisador. É a conexão com o que *Sou* (individualmente) e com o que *Sou* (altruistamente) e com o que *Sou* (planetariamente) e com o que *Sou* (globalizadamente) – com o que *Sou* (com o que *Sou*) – que a complexidade emerge em meu espírito-cérebro para, por meio da metamorfose, refletir complexamente sobre a Educação Musical na Fundarte, que não está separada de sua história, das histórias e das vidas que por lá passaram, da cultura que por lá é cultivada, dos entrelugares que lá existem, das relações indivíduo-sujeitos entre indivíduo-sujeitos que lá se estabelecem.

Nesse contexto, emergem outros questionamentos: **que histórias sobre a Educação e a arte podem ser conhecidas, por meio dos sujeito-indivíduos que se permitiram (com)viver com a arte nos mais distintos tempos e espaços da Fundarte? Quais os conhecimentos em Educação e arte, mobilizados por professores, colaboradores e estudantes que**

(com)viveram na Fundarte, contribuem para a(s) possibilidade(s) de compreensão epistemológica em Educação Musical no seu contexto?¹³

De todos os possíveis elos de *Ser* músico e de *Ser* docente e de *Ser* pesquisador, considerando a minha vida pregressa até este momento, até estes tempo e espaço para constituir espaços e tempos de *Ser* com a complexidade implícita à tetralogia Ordem – Desordem – Interações – Organização, emergem tais interrogações. São possibilidades de conexões para se suspender e estar em estado complexo à deriva de se metamorfosear e de provocar a metamorfose no desafio de *Ser*, sendo na Educação e na Educação Musical músico-docente-pesquisador.

Reconheço que tudo o que foi metamorfoseado, por meio da reflexão que constitui esta Tese de Doutorado em Educação, com as possibilidades de sua existência em linguagem-escrita, está à deriva da contradição, está à mercê do antagonismo que as ideias de outrem às minhas poderão suscitar, pois isso é a complexidade. É a não superação da contradição que implica a complexidade. E, ao mesmo tempo, “é a aceitação de uma contradição, e a ideia de que não se pode escamotear as contradições numa visão eufórica do mundo” (Morin, 2015b, p. 64). Portanto, é o reconhecimento das diferenças de pensamentos que torna a complexidade complexa ao mundo em que vivemos.

Nesse sentido, antecedendo as reflexões sobre os questionamentos emergidos, considero importante descrever o que penso sobre **Educação e música: conexões à educação musical**, necessárias para **viver, educar-se e educar**.

¹³ Foram esses os questionamentos, emergidos durante as vias investigativas trilhadas, que possibilitaram o aprofundamento da reflexão sobre a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte, por meio do Projeto de Pesquisa intitulado: “Cartas Narrativas: O que Eu (Com)Vivi na Fundarte” (Almeida, 2021).



Ritmo urbano II
Acrílica sobre tela, 50x50cm, 2019
Artista: Michele Martines

QUARTA CARTA

EDUCAÇÃO E MÚSICA: CONEXÕES À EDUCAÇÃO MUSICAL

4 EDUCAÇÃO E MÚSICA: CONEXÕES À EDUCAÇÃO MUSICAL

Para iniciar: algumas interrogações sobre a Educação e a Música. Viver, educar-se e educar. Aprendemos a viver pelas vias de nossas experiências. Educar-se: possibilidades à reforma do pensamento. Educar-se e educar: tarefas complexas. Nosso lugar no mundo: educar se educando. A compreensão. Educação: para quando? As disciplinas. Conexões são necessárias. Conhecendo o conhecimento da Educação Musical.

Para iniciar: algumas interrogações sobre a Educação e a Música. Durante as minhas reflexões para a escrita desta Carta, senti-me interpelado a abordar a Educação, a Música e a Educação Musical, a fim de esclarecer como ela se apresentam em minha concepção músico-docente-pesquisador. Foram intensos os pensamentos, os questionamentos e, principalmente, as dúvidas e as incertezas, em se tratando da representação da Educação e da Música para mim. Conversas foram necessárias, entraves tiveram de ser resolvidos, crises de conhecimento tiveram de se afirmar presentes, para que eu pudesse me colocar à busca de uma (re)organização, em meio ao turbilhão da desordem à ordem.

Nesse sentido, começo a reflexão com algumas discussões sobre a Educação. Nos últimos tempos, ao pensar sobre o “o quê” da educação escrever, e, também, sobre o “como” escrever algo tão denso e cheio de incógnitas para mim, surgiram-me muitas (auto)indagações. Talvez, mesmo ao final desta escrita e de todas as outras que possam emergir a partir de minhas leituras, de meus pensamentos e reflexões, ainda assim não me aproxime do que é a Educação. Seria a Educação uma consequência do Viver? Seria o Viver um processo implicado à Educação? Quando eu me Educo? Quando me Educam? Viver, Educar-se e Educar são tecidos juntos? Viver, Educar-se e Educar são complexos que se conectam e podem ser confundidos com a ação de estarmos no mundo e com o mundo? Além do “quando”, como a Educação se faz presente em nossas vidas?

Assim, provooco-me, durante esta escrita, a descrever as minhas percepções sobre a Música e sobre a Educação Musical, as quais, também, estiveram transversalmente inerentes a este meu *Eu*, que a própria Música atribui e reconhece a importância para o viver e para a vida – enquanto presença implícita –, ao fazer musical e ao escutar sons intencionalmente organizados. Como docente, reconheço a presença da Educação Musical para o ensinar e o aprender musicalmente; e como pesquisador, entendo que a Educação e a Música e, por sua vez, a filosofia – enquanto subsídio à reflexão implícita em meu *Eu* músico-docente-pesquisador – se conectam à Educação Musical, para as ações docentes que desenvolvo.

Viver, educar-se e educar. Neste momento em que vivo, muitas são as dúvidas e as incertezas que me levam a escrever; no entanto, me permitem o reconhecer de que, a cada escrita, a cada pensamento e reflexão, chegarei mais perto de um

conhecimento intangível sobre a Educação. Intangível, pois nunca está pronto, sempre está em devir, sempre está em movimento e à mercê de nossas ações com e no mundo – e isto que escrevo não é uma resposta, muito menos uma explicação, entendo como sendo uma insurgência que me faz reconhecer que as ações de Viver, Educar-se e Educar podem ser individuais e coletivas. Portanto, sempre singulares e de infinitas possibilidades, o que impossibilita a sua definição em um complexo real, talvez possível em um imaginário, talvez possível diante de qualquer outra perspectiva conceitual sobre a Educação que possamos ser instigados a pensar. E, também, obstante de estar definida neste estudo que realizei.

Durante a minha trajetória de estudos sobre a Educação, deparei-me com diferentes autores-pesquisadores. Alguns me contribuíram para um pensamento educativo integrador e que reconhecesse, na diferença cultural, potencialidades para Educar e Educar-se, como Paulo Freire e Pedro Demo. Outros contribuíram, principalmente, para a compreensão sobre o como fazer e o como ser professor, dos quais destaco José Gimeno Sacristán e Maurice Tardif. Esses autores – isso para citar alguns – e tantos outros, contribuíram para o pensamento que tenho e que me permitem chegar até a esta escrita.

Em continuidade, foi ao me aproximar dos estudos desenvolvidos por Edgar Morin que encontrei vias que me conectam ao pensar, ao agir e ao refletir sobre o Viver, o Educar-se e o Educar, neste tempo complexo de estar no mundo e com o mundo, o qual nos localiza social e culturalmente para sermos o que somos, unos e múltiplos.

Aprendemos a viver pelas vias de nossas experiências. Vivemos a partir do que somos, a partir de como nos constituímos diante dos enfrentamentos ao nosso cotidiano, do enfrentamento às nossas ações como cidadãos, como humanos no mundo. Morin (2015a, p. 23-24) explica que tais vias que nos permitem aproximações com uma Educação que viabiliza “viver em sociedade” por meio da leitura, da escrita e do calcular, que nos oportuniza a cultura por meio das ciências natural, humana, literária e artística, não nos possibilitam o “errar e se iludir o menos possível, reconhecer fontes e causas de nossos erros e ilusões, procurar em qualquer ocasião um conhecimento o mais pertinente possível”, também essenciais para o viver. E é a partir dessa ausência que conhecer o conhecimento se torna importante diante do viver.

Viver é estar em constante enfrentamento aos riscos de erros, de ilusões, de escolhas, de decisões; viver implica agirmos, desenvolvermos ações que nos permitam aventuras às incertezas, às crises, ao convívio com a família e com os outros, com o desconhecido, com as necessidades implícitas em compreender, em se compreender e em ser compreendido; viver implica diferentes dimensões que nos permitem ser e compreender a nossa condição humana no mundo (Morin, 2015a).

O viver implica a diferentes conexões que podemos estabelecer com diferentes saberes: saberes práticos, saberes técnicos, saberes materiais, saberes para sobreviver, saberes para compreender e nos compreender. Para isso, a educação destinada para o viver pode contemplar estímulos “a autonomia e a liberdade do espírito” (Morin, 2015a, p. 51).

A educação que nos permite a autonomia é a que nos fornece plenitude para o viver. A educação que nos liberta, que nos dá liberdade para a mente, dentre outros aspectos, aproxima-nos de “escritores, pensadores, filósofos”, dá-nos liberdade para pensar e escolher, nas diversidades de “opiniões, teorias, filosofias”, o que queremos agregar ao nosso viver (Morin, 2015a, p. 51-52). No entanto, reconhece-se o perigo da liberdade diante da verdade. A liberdade que se contradiz às ditas verdades pode ser caótica; portanto, comporta o risco do erro, da imprecisão. Comporta o reconhecimento dos limites, a contestação das certezas, implica a consciência que pode nos libertar e nos limitar.

Por outro lado, é essa mesma educação que nos ensina que pode nos libertar de algumas cegueiras implícitas no mundo que também separa e cerceia o conhecimento; é a mesma educação que fragmenta os saberes, que fragiliza os laços de aproximações entre os conhecimentos. É aí que emerge a crise da educação. Ou seria aí que nasce a oportunidade para a transformação da educação? Então, repensar a reforma e reformar o pensamento são necessários (Morin, 2017).

Educar-se: possibilidades à reforma do pensamento. É ao pensar sobre as possibilidades de reformas que o conhecimento para o ensino se evidencia com mais furor. Situar a informação em seu contexto é o que nos conduz ao “conhecimento pertinente”, ao conhecimento que integra o próprio conhecimento ao seu conjunto de significações, ao seu conjunto de pertencimento, não o isolando, é o que nos permite a

progressão do conhecimento “não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar” (Morin, 2017, p. 15).

Nesse sentido, Morin (2017) nos explica que o conhecimento só pode ser reconhecido como tal quando inserido à sua contextualização, ou seja, quando as informações inerentes a ele estão relacionadas, organizadas e integradas em seu contexto. Esse fato, muitas vezes negligenciado pelo ensino, isola e compartimentaliza os saberes, inviabilizando articulações entre eles. Ainda que tenhamos aptidão para conectar – religar – os saberes para compor um conhecimento, o problema do ensino incide justamente na necessidade de desenvolvimento dessa habilidade, propor e desenvolver mais detidamente a capacidade de conectar e localizar os conhecimentos em seu contexto de emergência.

Diante da problemática que se opõe à fragmentação do conhecimento (em disciplinas e áreas, por exemplo), surgem os desafios. *Desafio cultural*, que implica religar os conhecimentos da cultura humana e da cultura científica; *desafio sociológico*, que incide sobre as conexões entre a informação, o conhecimento e o pensamento; o *desafio cívico*, que está para a união global; e o *desafio dos desafios*, que se configura em evidenciar a importância dos desafios relacionados (cultural, sociológico e cívico), para a reforma do pensamento (Morin, 2017).

Será por meio da reforma do pensamento que a inteligência estará para os desafios propostos, no sentido de articular (unir) o que cada um dos desafios implica. Relaciona-se a “uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento” (Morin, 2017, p. 20).

A reforma nos conduzirá a uma cabeça bem-feita, aquela que articula e une os saberes para um conhecimento complexo e localizado em sua origem, distanciando-nos de uma cabeça bem cheia, que tende à acumulação de saberes, que os empilha e os desorganiza sem dar-lhes sentido (Morin, 2017).

O reconhecimento da filosofia, enquanto uma fonte problematizadora para o conhecimento, torna-se importante para a constituição de uma cabeça bem-feita. Morin (2017, p. 23) explica que a filosofia propicia “uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana”. Ainda que o conhecimento comporte, em um só tempo, as possibilidades de separar, ligar, analisar e sintetizar, a habilidade de desenvolvê-lo reconhecendo o seu contexto e fazendo-o ter sentido, faz da organização do conhecimento um subsídio fundamental ao processo de constituição de uma cabeça bem-feita.

Assim como a filosofia, a ecologia, as ciências da terra e a cosmologia, são mencionadas por Morin (2017, p. 32) como conhecimentos que se constituem na interligação com outras áreas do conhecimento, em especial para o contexto desse estudo; as ciências humanas, por exemplo, compartimentada em “História, Sociologia, Economia, Psicologia”, dentre outras, comunicam-se em determinados momentos e, a partir de estudos desenvolvidos por “pesquisadores marginais”, encontram a possibilidade de uma ciência multidimensionalizada por meio da história.

Para o autor, é a história que viabiliza, ao seu campo de conhecimento, a integração das dimensões econômicas e antropológicas, bem como a mobilização das culturas científicas e das humanidades ao processo contínuo e diversificado para o ensino, e, contudo, responde aos desafios complexos “na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial”, pertinentes a uma cabeça bem-feita (Morin, 2017, p. 33).

Educar-se e educar: tarefas complexas. Enquanto educar-se e educar constituem tarefas aos que se dedicam ao ensino, Morin (2015a, p. 46) evidencia a necessidade de colocá-las “nas vanguardas da incerteza de nossos tempos”, o que implica, mutuamente, a circularidade constante entre os riscos e as incertezas; implica a compreensão de que toda decisão é desafiadora, porque comporta o desafio de nos depararmos com as incertezas. Logo, Morin (2015a, p. 51) esclarece que “não se elimina a incerteza, negocia-se com ela” – estamos sempre à mercê dessa negociação que nos coloca à deriva das escolhas e de suas implicações para o estabelecimento de saberes que se conectam e tornam o conhecimento situado, complexificado à sua emergência.

As crises originárias do ensino, que intensificam a problemática do “viver a própria vida” e “viver juntos”, corroboram as possibilidades de “erros, ilusões, incertezas, incompreensões”, o que pode nos conduzir à produção de algo satisfatório (bom), como a produção de algo instável (tendenciosamente ruim); portanto, as crises do ensino e da educação estão transversalizadas uma para a crise da outra, as quais incitam a compreensão (Morin, 2015a, p. 66).

É na compreensão sobre as ideias e as visões de mundo em sentido discursivo, seja a partir do meu discurso e/ou do outro, que se encontra a iminente ameaça aos seus princípios; assim, é, também na compreensão humana subjetiva, que é irredutível e “meio e fim da

comunicação humana”, e na compreensão humana intersubjetiva das relações empáticas, que a compreensão se constitui presente na educação, ou seja, “a compreensão humana exige compreensão, mas exige também, e sobretudo, compreender o que o outro vive”; e, em complementação, “compreender é compreender as motivações, situar tudo no contexto e no complexo” (Morin, 2015a, p. 80-81).

No entanto, não podemos nos esquecer que, por outro lado, há a incompreensão, a qual se faz presente em diferentes contextos, sejam familiares, profissionais, religiosos, dentre outros; a incompreensão leva à guerra, à morte e à própria incompreensão, o que reforça a importância de estabelecer em nosso planeta a compreensão humana em todos os sentidos (Morin, 2015a). Para melhor nos compreendermos, qual é a nossa condição humana no mundo?

Nosso lugar no mundo: educar se educando. Somos seres físico, químicos, biológicos, pensantes, conscientes, sociais, culturais, somos seres de múltiplas dimensões, situados em um universo infinito e em um mundo complexo uno e múltiplo em um só tempo. A nossa condição humana está na linguagem, o que nos permite estabelecer a comunicação. “A linguagem existe como primeira necessidade de comunicação em toda sociedade humana”; além disso, concerne a características inerentes à vida, tais como a evolução e a metamorfose, podendo se ramificar ao prosaico, “de função utilitária” e ao poético, em um sentido ligado à criação que viabiliza emoções estéticas (Morin, 2020, p. 63). Por meio da linguagem, também, aprendemos a viver.

Aprendemos a viver vivendo ou somos ensinados a viver?

Sobre a tarefa de ensinar a viver, Morin (2017, p. 47) explica que esse ato “necessita não só dos conhecimentos, mas também das transformações”, o que nos leva a sapiência¹⁴.

A ciência nos leva a sabedoria ou a sabedoria nos leva à ciência?

Ainda que assumamos uma postura filosófica, para questionar e refletir sobre as implicações à sapiência; ainda que saibamos, obstante de encontrarmos uma resposta a ela, que a sabedoria e a ciência podem caminhar juntas e que as relações ao conhecimento complexo permitem que conheçamos, em aproximação, possibilidades para uma cabeça bem-feita, as insurgências dos conhecimentos sempre nos levam ao desconhecido.

¹⁴ Morin (2017, p. 47) explica que sapiência remete a junção de duas palavras: sabedoria e ciência.

Vive-se para aprender, ou seja, vivemos para sermos ensinados. Aprende-se para saber viver, ou seja, somos ensinados a como viver. Independente da perspectiva, viver e aprender estão entrelaçados e é nesse entrelaçamento que a educação e as reformas para a cabeça bem-feita se unem aos saberes necessários a uma educação do presente – sobre essa educação que podemos refletir hoje, agora. Essa educação que vivemos e (com)vivemos em diferentes contextos sociais, culturais, científicos, filosóficos, antropológicos, e em diferentes contextos humanos, físicos, biológicos e todos os contextos que pudermos estabelecer conexões com a educação de hoje.

Refletir sobre essa educação é uma tarefa densa, intensa e retorno a escrever: que está em devir. Em devir de nosso tempo, à mercê de nosso conhecimento, de nossas conexões para com o mundo que habitamos e vivemos, para com o mundo que nos localiza em um universo ainda a ser desbravado, assim como a educação, ainda a ser intensamente desbravada, poderá estar à disposição de metamorfoses.

São essas metamorfoses, incitadas a partir de saberes, que nos remetem aos conhecimentos complexos, que nos revelam a importância de reformarmos os pensamentos; pensamentos que nos propiciam o viver vivendo com a multiplicidade de ser, de estar e de se metamorfosear por meio da educação em devir.

A educação em devir é essa educação que se constitui a partir da sua realidade. É essa educação que se conecta ao lugar de sua emergência, que a complexifica incitando todas as possibilidades imagináveis para se constituir conhecimentos a uma cabeça bem-feita, para uma mente que reconhece a educação diante do uno e do múltiplo, que reconhece as partes e as agrega ao todo; a educação que busca, na diferença, a complementação sobre o que falta.

É essa educação que, para mim, pode ser uma e, para você(s), pode ser outra – essa educação que nos faça sentido –, mas que, juntas, podem reformar, pois podem se fazer reconhecidas em seu lugar, fazendo sentido, tendo significado, provocando comunicações, incitando saberes e conhecimentos. É essa a educação que metamorfoseia aqui e aí e em qualquer outro lugar de nosso planeta que possa nos conectar e, principalmente, conectar-se ao novo, ao ainda não conhecido, ao que nos levará aos pensamentos ainda não imaginados, mas possíveis, por podermos reconhecer que a diferença existe e que ela agrega, na e com a compreensão, a informação, os saberes e os conhecimentos.

Morin (2015a, p. 93) encontra, em Platão, significados tangíveis para o ensinar, corrobora que é necessário ter “Eros”. Eros é o amor. O amor, em suas diversas formas de se fazer sentir

e existir, pode ser corpo, pode ser alma; pode ser a projeção do outro em nós, a nossa projeção no outro; é o que pode nos fazer sentir para além do próprio corpo, para além dos desejos, é o que registamos na alma: “a autenticidade do amor não consiste apenas em projetar nossa verdade sobre o outro e, finalmente, ver o outro exclusivamente segundo nossos olhos, mas sim de nos deixar contaminar pela verdade do outro” – pode ser uma forma de verdade que representa o que se sente, mutuamente ou não (Morin, 2014, p. 30).

É esse amor que permite, por meio do ensino, o reconhecimento das diversidades de pensamento e das diversidades culturais, que promove o reconhecimento humano mútuo. É a concretude das presenças – do encontro entre pessoas – do encontro do estudante com o professor, do encontro do professor com os seus estudantes, do encontro de corpos com amor ao ensino. Trata-se das manifestações de sentimentos, de atenção, de aceitação e de rejeição, de compreensão, de trocas; refere-se às vias de reciprocidades por meio do ensino (Morin, 2015a).

A compreensão, em especial a compreensão humana, “nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias”, é por meio dela que o “ódio e a exclusão” poderão ser refutados e combatidos (Morin, 2017, p. 51). Para que haja a compreensão humana, alguns recursos são necessários, lança-se mão dos recursos que, ao serem agrupados, podem contribuir para as dificuldades originárias à compreensão da união da filosofia, da psicologia, da sociologia, da história, da escrita e da lucidez para congregar recursos ao enfrentamento da incompreensão à compreensão (Morin, 2017).

À compreensão, implica a necessidade de sabermos enfrentar as incertezas. Aprendermos que errar é necessário e que é, principalmente, por meio do erro que aprendemos. “Aprendemos que tudo aquilo que é só pode ter nascido do caos e da turbulência, e precisa resistir a enormes forças de destruição” (Morin, 2017, p. 56).

Em outras palavras, há a necessidade de estarmos diante de constantes desafios, de enfrentamentos, de incertezas, de diferentes formas de aprendizagens, de reformas e contradições; há a necessidade de nos colocarmos em constante movimentação, em ação diante de instabilidades que nos conduzam às vias de transformação – é o reconhecimento de que a vida é uma aventura incessante da ordem, da desordem, do caos e da reorganização, ou seja,

“todo destino humano implica uma incerteza irreduzível, até na absoluta certeza, que é a da morte” (Morin, 2017, p. 63).

Nesse sentido, cabe à educação “contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”; torna-se cidadão aquele que encontra, na forma de ser responsável e solidário, diante da democracia, o seu posicionamento à pátria a qual pertence (Morin, 2017, p. 65).

Contudo, culminamos nos saberes necessários à educação. Para Morin (2011a), esses saberes são sete e, ao seu tempo de reflexão, são destinados à educação do futuro. No entanto, questiono: são, necessariamente, sete saberes necessários à educação do futuro? Esses saberes podem ser mais do que sete? Esses saberes necessários podem ser para a educação de hoje?

Entendo que a reflexão de Morin (2011a) sobre os saberes necessários à educação ultrapassa o tempo à qual foi incitada. À época, importantes discussões sobre a educação romperam fronteiras de pensamentos sobre o assunto; pensamentos que podem ser densificados e ampliados, com vistas às vias educativas para uma educação de hoje, para uma educação situada em seu contexto de emergência.

Educação: para quando? Reconhecer as possibilidades de cegueiras ao conhecimento emerge como uma das primeiras ações à transformação educativa, que pode ser projetada a diferentes tempos e complexificada em diferentes espaços de existir. À educação cabe a sensibilidade de perceber e identificar as origens do erro, da ilusão e da cegueira, para nos conduzirmos ao pensamento que transforma antagonismos em complementariedade.

Podemos propor uma educação complexa que rompa paradigmas, mas que, ao mesmo tempo, reconheça os seus riscos, suas falhas e seus erros, que reconheça que estamos sempre sujeitos às ilusões e incertezas, que torne, enquanto dever primordial da educação, o preparo de “cada um para o combate vital para a lucidez” (Morin, 2011a, p. 31).

O conhecimento que faz sentido a quem tem acesso a ele, que seja pertinente, é o próximo princípio apontado por Morin (2011a), para pensarmos sobre as possibilidades de tornar o conhecimento múltiplo, transversal, global e planetário. Para um conhecimento que inclua a concepção global, que ultrapasse o contexto, que estabeleça conjunturas conectando partes e organizações; que contribua para a inteligência geral, que contemple os saberes sobre o mundo,

que compreenda que “a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (Morin, 2011a, p. 36).

Ensinar a condição humana também se inclui dentre os saberes implícitos na educação. O reconhecimento das diversidades humana e cultural, da aventura que constitui o viver no mundo e os questionamentos sobre a nossa existência nele, são alguns aspectos salientados a essa condição que nos faz presentes aqui, diante da necessidade de “promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais” e, para além deles, dos conhecimentos pertencentes às ciências humanas, que incluem, especialmente, a filosofia, a história, os conhecimentos literários e artísticos, e a poesia, importantes à condição humana no mundo em que vivemos (Morin, 2011a, p. 44).

Qual identidade podemos assumir nesse mundo que habitamos? Este lugar em que nos situamos nos exige uma identificação, uma identidade e, portanto, essa também se torna uma tarefa da educação. A construção dessa identidade implica “inscrever em nós” a ética necessária para estarmos nesse planeta, constituindo-nos de algumas consciências, quais sejam: a *antropológica*, que nos auxilia ao reconhecimento de unidades diante da diversidade; a *ecológica*, a conscientização de que habitamos um mundo com vidas diversas e fundamentais ao equilíbrio biológico da Terra; a *cívica terrena*, que trata de nossa responsabilidade solidária aos “filhos da Terra”; e por fim, a *espiritual* da condição humana, que articula mutuamente o pensamento, a crítica e a autocrítica, e a compreensão necessárias à complexidade de nossa existência terrena (Morin, 2011a, p. 66).

Diante desses princípios, enfrentar as incertezas nos cabe, também, enquanto uma tarefa que possa nos contribuir a uma existência educativo-complexa. Cabe-nos reconhecer que o progresso é incerto, que a história, ao mesmo tempo que cria, destrói saberes e conhecimentos e se transforma enquanto avança de forma não-linear. Sabermos que o mundo é incerto e que devemos enfrentar as incertezas do real, do conhecimento, da ação ecológica e da imprevisibilidade, as quais nos conduzem por vias de enfrentamentos às incertezas, corroboram a importância de saber que “tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos como os riscos de oportunidades” (Morin, 2011a, p. 80).

Para isso, a compreensão está agregada às tarefas destinadas à educação. É nela que “se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas

como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2011a, p. 81). A compreensão pode ser intelectual, objetiva e intersubjetiva, ela ultrapassa o explicar, rompe obstáculos e se institui ética e culturalmente; é “ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana” (Morin, 2011a, p. 91).

O gênero humano implica ética. E é a ética que circunda o indivíduo e a sociedade, o indivíduo e a espécie, a democracia e a complexidade, o humano e o planetário. Morin (2011a, p. 93-94) explica que a ética do humano está atrelada aos termos *indivíduo – sociedade – espécie*, sendo essa “a base para ensinar a ética do futuro”, que implica assumirmos a nossa condição humana diante de nossa complexidade de ser, atingirmos a consciência individual sobre o que é a humanidade, bem como o nosso destino humano – relaciona-se à antropoética, condiz “a consciência individual, além da individualidade”.

Encontramos, em “os sete saberes necessários à educação do futuro”, de Morin (2011a), subsídios a uma educação para o hoje, que pode contemplar, para além desses setes saberes, outros mais quantos forem considerados necessários ao conhecimento complexo. Será na emergência de novos saberes necessários que encontraremos, em diferentes espaços, possibilidades para a nossa educação, para o desafio do nosso viver, para as vias que nos conduzem ao educar-se e ao educar.

Essa necessidade educativa emergente pode compreender uma emergência originária de um “tipo de realidade nova, dotada de qualidades e propriedades próprias, que se forma, se constitui, se concretiza a partir da agregação organizadora de elementos não dotados das qualidades e propriedades dessa realidade”, ou seja, pode advir de algo inexplicável, mas que possa fazer sentido no contexto complexo em que é incitada (Morin, 2020, p. 27).

Nesse sentido, conduzo-me à compreensão de que os saberes necessários à educação podem, para além dos já contemplados por Morin (2011a), serem densificados e ampliados, considerando as múltiplas possibilidades de pensamentos educativos que contemplem o contexto de vivência de cada humano imbricado à ação destinada à Educação no mundo e para o mundo. São saberes para o agora, para o hoje e para o futuro. São saberes para o contexto que o fazem fazer sentido, que o faça ser entendido e percebido com ética, compreensão, com reconhecimento dos erros, das ilusões e das diferentes formas de reconhecimento e conhecimento do próprio conhecimento, os quais perpassam as múltiplas formas de viver. São esses conhecimentos que nos conectam e que podemos conectar ao todo em que vivemos. Eles

podem estar em conexões com diferentes áreas, possibilidades de conhecimentos, de disciplinas. E, então, serem interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.

As **disciplinas** se configuram enquanto categorias que organizam conhecimentos científicos, instituindo divisão e especialização de trabalho. Contudo, uma disciplina “tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias”, podendo nascer da relação, interna e/ou externa, ao conhecimento e à reflexão (Morin, 2017, p. 105).

Logo, um conhecimento *interdisciplinar* origina-se do compartilhamento de conhecimentos específicos de cada uma das disciplinas que se colocam à disposição para explicar sobre suas afirmações a determinados conhecimentos, em detrimento de uma temática específica, no entanto, cada qual defendendo o seu ponto de vista, podendo, também, estabelecer uma cooperação entre as disciplinas que se congregam nessa ação (Morin, 2017).

Por sua vez, a *multidisciplinaridade* configura-se a partir da associação das disciplinas, considerando projetos e objetos que comunguem objetivos de cada uma delas; nessa relação, “as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto” (Morin, 2017, p. 115).

Já na *transdisciplinaridade*, acontece um atravessamento das disciplinas, ou seja, essas se integram para o desenvolvimento de um objetivo específico. É um dos complexos disciplinares que permite a *metadisciplinarização*: viabiliza o ultrapassar e o conservar conhecimentos inerentes a cada uma das disciplinas; no entanto, tornando-as complementares, ecologizadas – levando “em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais”, considerando, ainda, “ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se” (Morin, 2017, p. 115).

O contexto transdisciplinar permite-nos a ligação ao pensamento complexo, ao aprender a aprender, às ações que nos permitem separar e religar, analisar e sintetizar; contudo, contextualizar o que aprendemos e o que ensinamos à sua emergência, tornando o conhecimento complexo com “o mérito de reconhecer a incerteza, a insuficiência, o inacabamento dos nossos conhecimentos” (Morin, 2020, p. 16).

Conexões são necessárias. Saber viver, saber compreender e, principalmente, compreender a *Si* mesmo, tornam-se os primeiros desafios imbricados a essa tarefa de escrever algo que não acaba aqui; muito pelo contrário, é neste lugar de escrita, a partir do contexto reflexivo, que pude encontrar possibilidades às conexões para um devir educativo e educativo-musical.

Colocar-se à deriva, à mercê das ilusões e dos erros são tarefas difíceis, mas necessárias para a transformação do viver. São tarefas necessárias às transformações de um *Eu* músico-docente-pesquisador.

São necessárias reformas de pensamentos, reformas à educação para o agora para além do futuro. Ainda, assim, continuo a me (auto)indagar: quem nos ensina a viver e a educar? Somos nós mesmos, por vias de nossas escolhas? São as condições com as quais nos deparamos nas vias que nos colocamos a caminhar? São nos devires que estamos sempre imersos? Há alguma certeza sobre o caminho?

Bem, tenho pensado que há incertezas, que me faltam respostas e me sobram questionamentos sobre tudo aquilo a que me integro sem distingui-los, pois todos estão conectados: viver, educar-se e educar. Qual a ordem, você sabe? Continuo na busca para conhecer o conhecer e compreender o compreender a viver, a educar-se e a educar. E sobre a Educação Musical, qual o conhecimento?

Conhecendo o conhecimento da Educação Musical. Reconheço que a Música está presente no cotidiano de qualquer indivíduo-sujeito que escuta e/ou sente sensivelmente as produções musicais (as músicas), por exemplo: de sua banda favorita, que aprecia a apresentação musical, o concerto, os sons do ambiente que o cerca; ou seja, que aprecia, a partir de sua sensibilidade perceptiva, todo o tipo de encontro do humano com a Música em seu viver, quer seja por meio de sua audição e para além dela, por meio de sua percepção aos sons produzidos no mundo e com o mundo.

Entendo a Educação Musical como o encontro da Educação à Música que, complexificada filosoficamente, remete ao encontro do humano – do encontro de sujeito-indivíduos – para o ensino e o aprendizado da própria Música. Entendo-a, assim como a Música, enquanto encontros. Entendo-a enquanto conexões que se estabelecem entre o humano, a cultura, a sociedade, a história, a biologia, a física, dentre outras áreas que pudermos atribuir ao nosso

encontro no e para com o mundo, destinado ao fazer-aprender-conhecer-ensinar musical. É na culminância desses encontros, por meio de nossas percepções, de nossas sensibilidades, de nossa espiritualidade que a Música emerge – que a Música acontece momentaneamente, frente às ações educativo-musicais.

Ao reconhecer essas considerações sobre a Música e a Educação Musical que, diga-se de passagem, estão longe de serem consideradas enquanto uma verdade, enquanto certezas aos conhecimentos inerentes a elas, esclareço que tais considerações são, nesses tempo e espaço em que vivo – *Sendo* músico-docente-pesquisador –, emergências reflexivas sobre os conhecimentos relacionados à Música, à Educação e à Educação Musical, que interagiram com outros conhecimentos instigados e provocados, na complexidade, durante o processo de doutoramento em Educação, que se fundiram por meio de (re)organizações em meu espírito-mente-cérebro.

Reconheço que o espírito-mente-cérebro de todos os outros sujeito-indivíduos que se depararem com a escrita desta minha reflexão poderá concordar, ampliar e complexificar, refutar e mesmo não considerá-la, e, seja qual for o entendimento provocado, esse será o resultado da complexidade dessa reflexão: entender que os conhecimentos sobre os conhecimentos destinados à Música e à Educação Musical estão em devir, em metamorfoses sujeitas ao tempo e ao espaço, ao espaço e ao tempo, em uma circularidade que poderá provocar, desestabilizar e reorganizar os conhecimentos, de modo a emergir diferentes pensamentos e reflexões no espírito-mente-cérebro dos sujeito-indivíduos que, sobre tais conhecimentos, se sentirem sensivelmente provocados em conhecer e interagir.

Assim, também considero que a não-razão, as incertezas e as dúvidas, inerentes aos meus tempo e espaço de *Ser* músico-docente-pesquisador, corroboram a preocupação e o entendimento que tenho em assumir que só posso escrever, nesse momento de reflexão em linguagem, sobre a Educação Musical, enquanto emergência filosófico-reflexiva de conhecimentos a partir das conexões entre dois campos de conhecimentos: Educação e Educação Musical, reconhecendo que a Música será a culminância das ações de ensino e aprendizagem musicalmente desenvolvidas entre sujeito-indivíduos para com o seu instrumento musical¹⁵.

Nesse sentido, como músico, entendo que só posso tratar da presença da Música em minha vida reconhecendo as sensações (as sensibilidades) a que sou provocado e instigado a

¹⁵ Faz-se importante circunscrever que, nesse estudo-reflexivo, por instrumentos musicais inclui-se a voz humana.

ter enquanto resultado da união de dois corpos distintos, o meu corpo e o piano e o meu corpo e o teclado eletrônico – instrumentos musicais aos quais me dedico a aprender e a tocar e a ensinar. Durante os nossos encontros, nossos corpos se fundem tornando-se um único elemento (um único corpo musical) destinado à produção da existência momentânea da música; quando, ao tocá-lo(s) – o piano e/ou o teclado eletrônico – provocamos, juntos, reações sensivelmente humanas, biológicas, físicas, culturais, sociais, históricas, dentre outras reações que podem ser atreladas a esse nosso encontro humano-sensível-biológico-físico-cultural-social-histórico, por exemplo; e, também, na relação desse encontro para com outros sujeito-indivíduos que apreciam a nossa produção musical.

Portanto, só posso escrever sobre a Música se for para transformar em linguagem as sensações que tenho quando a produzo no instante em que unimos em um só corpo o meu corpo e o de meu instrumento musical à produção momentânea de sons intencionalmente organizados e produzidos (à produção da música) e/ou sobre as sensações provocadas a partir desse encontro em/com outros sujeito-indivíduos, quando esses apreciam a nossa e/ou outras produções sonoras – ainda, assim, ambas estarão à mercê de como fomos educados sensível e musicalmente à música.

Enquanto a minha intencionalidade, frente a essa reflexão, incide sobre os encontros entre sujeito-indivíduos ao ensino e ao aprendizado da própria Música, ou seja, trata-se da possibilidade de colocar em linguagem o conhecimento que reflito sobre o conhecimento imbricado à ação educativa-musical. Implica, portanto, refletir a Educação Musical. Implica como o conhecimento do conhecimento em Educação Musical pode ser interrogado na Fundarte, o que difere de refletir sobre o resultado dessa ação – a Música.

Logo, a aprendizagem de um instrumento musical, seja institucionalizada e/ou autodidata, é o que permite que a Música exista com todos os seus elementos sintáticos, semânticos e morfológicos. O processo de valoração, ou seja, de atribuição de valores culturais, sociais, históricos, dentre outros relacionados à própria Música, estão imbricados à forma como aprendemos a (re)conhecer e considerar as nossas percepções sensíveis em aproximação ao material sonoro produzido por nós e/ou por outrem, na interlocução do corpo para com o instrumento musical.

Nessas relações, as considerações sobre o humano incidem sobre o nosso próprio reconhecimento em sermos e estarmos presentes no mundo do qual fazemos parte; a *biologia*, refere-se ao como percebemos o nosso corpo, em como desenvolvemos a nossa cognição, as

nossas sensações biológico-químicas; assim como a *física* intensifica os nossos conhecimentos humano e biológico, em se tratando do reconhecer de nossos limites para com eles, para com a realidade em que vivemos a produção musical; já *as relações cultural, social e histórica* são as que remetem aos nossos valores, aos nossos reconhecimentos sobre determinados gostos, as nossas diferenças sobre as diferentes culturas que propiciam a ampliação de nossos conhecimentos sobre o mundo. Esses saberes podem ser ampliados ao passo que conseguimos estabelecer conexões com outros conhecimentos do mundo, os quais podem complexificar as nossas relações educativo-musicais e musicais.

A Educação Musical, na complexidade, está longe de ser um campo de conhecimento fechado, pois é esse reconhecer que a coloca em um devir. A Educação Musical está aberta à complexidade que podemos estabelecer com o conhecimento que conhecemos sobre ela em articulação com o conhecimento que nos constitui, e com o conhecimento que buscamos sobre o próprio conhecimento voltado à ação educativo-musical. Permite-nos reconhecer a importância da ordem, da desordem, da interação e da organização para o conhecimento complexo. Permite-nos reconhecer que, para além de todas as reflexões possíveis de serem incitadas e de todos os conhecimentos que por ela poderão emergir, estamos sujeitos aos riscos de erros, de ilusões, de incertezas e da não-razão.

Assim, estamos diante da possibilidade da metamorfose, que transcende a transformação, que transcende a busca pelo novo, que possibilita a articulação entre antagonismos como a separação/união e uno/múltiplo, por exemplo, para que emergjam mudanças para além do conhecimento que queiramos que seja, talvez, complexamente diferente, para a mudança de pensamento na conexão com tudo o que nos faz *Ser* o que *Somos* – para *Sermos* e *Termos*, inerente ao nosso corpo-mente-espírito, o pensamento complexo diante do tempo e do espaço em que vivemos.

Nesse sentido, proponho-me a algumas reflexões complementares que corroboram esse pensamento educativo-musical que descrevo, apresentando e metamorfoseando *Os Pilares da Educação para a Educação Musical* e alguns dos *Usos e Funções da Educação Musical*, os quais emergiram durante as reflexões oriundas de meu Mestrado em Educação e, portanto, entendidas como importantes a esse contexto reflexivo, por, também, constituírem-me como músico-docente-pesquisador.

Relacionar, no contexto desta Tese de Doutorado em Educação, conhecimentos que emergiram durante as reflexões que realizei em outros tempo e espaço de *Ser* músico-docente-

pesquisador, mas que, todavia, contribuíram para o pensamento complexo que hoje continuo a desenvolver no campo da complexidade, permite o reconhecer da possibilidade de complexificar os conhecimentos educativo-musicais de outrora neste momento reflexivo, bem como o reconhecer que todo o conhecimento constituído no decorrer do tempo imbricado ao viver não se anula, mas, sim, pode ser ampliado e complexificado. A ação de viver no mundo em diferentes tempos e espaços de *Ser* e de *Existir* viabiliza que sejamos o que *Somos*, sempre em devir.

Oriundo de estudos sobre “Os Quatro Pilares da Educação” de Delors e colaboradores (1996), o conceito sobre “Os Pilares da Educação para a Educação Musical”¹⁶ (Almeida, 2019) configura-se em: *Aprender a conhecer*, *Aprender a fazer*, *Aprender a viver junto* e *Aprender a conviver*, e *Aprender a ser*, e é retomado com vistas à complementação do contexto ao qual se trata esta Carta.

Aprender a conhecer enquanto proposta de exposição do sujeito às diferentes culturas musicais existentes, quer seja através da história, da experimentação, da experimentação e da apreciação musical, da busca por conhecimentos sobre as diversidades musico-culturais e sociais em tempos e espaços distintos, junto ao desenvolvimento educacional escolar e ao que extrapola as redes formais de ensino e aprendizado, pode ser pertinente às vivências e à vida.

O Aprender a fazer em Educação Musical, por sua vez, pode viabilizar a inter(ação) do sujeito com os diversos materiais que, antes, foram conhecidos e que em determinado tempo poderão ser explorados e manuseados em favorecimento do ato de compor musicalmente, explorando as possibilidades de criação, de feitura através da transformação e influência cultural adquirida no decorrer do ensino e da experiência vivenciadas no decorrer da vida.

Já o **Aprender a viver junto** e **Aprender a conviver** podem ser transpostos para a proposta em Educação Musical como meio de interação e cooperação social, com vistas ao desenvolvimento do respeito às diferenças, das mais diversas culturas e sociedades, às mais diversas formas de ver e conviver e, principalmente, de se autoconhecer diante das singularidades existentes ao longo da existência da vida no planeta em convívio com as manifestações musicais. A solidariedade e a integração podem permear as atividades que estimulem a vivência em música e para com a música, enquanto elemento sociocultural identitário de cada povo.

Por fim, **Aprender a ser**, diante da perspectiva proposta em Educação Musical, pode levar à essência individual e coletiva de cada indivíduo. O Ser pode ser múltiplo e singular, pode ser entendido enquanto objeto de construção ao longo de todo o viver. Pode ser o elemento que integra o sensível, o espiritual, o corpo. Pode, ainda, na integralidade e na permuta de conhecimentos entre a educação e a música, integralizar-se para o viver, para o estar no planeta sabendo fazer uso de seus conhecimentos para promover a Educação para a paz (Almeida, 2019, p. 30-31, grifo nosso).

¹⁶ Para um aprofundamento sobre o contexto de insurgência de “Os Pilares da Educação para a Educação Musical”, consultar o texto da Dissertação de Mestrado em Educação intitulada: “Do Texto ao Contexto, Da Imagem ao Som: Uma Proposta Histórico-Política para a Elaboração de um Currículo em Educação Musical”, de minha autoria. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uveGlpIilizqQVkJ9dNMgPDAm6AtiJxTc/view>.

Em ampliação aos *Pilares da Educação para a Educação Musical*, relaciono alguns dos “Usos e Funções da Educação Musical”¹⁷ (Almeida, 2019), os quais são propostos a partir das reflexões sobre “Os Usos e Funções da Música”, de Merriam (1984).

Da proposta sobre os “Usos e Funções da Educação Musical” (Almeida, 2019), considero as *Funções de Reação Física, Expressão Emocional, Prazer Estético, Comunicação, Entretenimento, Contribuição para a Comunidade e Estabilidade da Cultura, Contribuição para a Integração da Sociedade e Representação Simbólica*, as quais incidem sobre a inserção docente em Música na Educação Básica, todavia, também, consideradas importantes para essa reflexão sobre o conhecimento do conhecimento em Educação Musical na Fundarte.

Função de Reação Física: Relaciona-se ao desenvolvimento propositivo de ações educativo-musicais que possam acarretar em reações transdisciplinares à Música. Deste modo, ao relacionar a Dança e o Teatro, por exemplo, na interação com a Música, pode-se viabilizar a expansão/intensificação de sensações corporais e de sentimentos dos sujeitos contemplados na ação educativa, através de atividades que integrem as linguagens artísticas e, também, outras linguagens que priorizem o conhecimento corporal e a imersão sobre os sentimentos que possam ser provocados na e através da Música.

Função de Expressão Emocional: A expressão das emoções pode advir, tanto junto à ação de apreciar, quanto do ato de performar (apresentação musical). A relação do sujeito com a Música, com o instrumento musical e/ou com a voz, pode incitar sensações, sentimentos, estesia e fruição que exteriorizem as reações provocadas em propostas educativas que contemplem a Música em suas mais diversas formas (apreciação, criação, execução, literatura e técnica).

Função de Prazer Estético: É a oportunidade de poder reconhecer, a partir dos conhecimentos educativo-musicais em que está apropriado, as singularidades implícitas nos mais diversos tipos e formas de músicas. Incide sobre a possibilidade de contemplação musical na interação entre o sujeito e a Música, considerando suas vivências musicais, culturais, sociais, criativas, dentre outras que possam complementar a relação de conhecimento e reconhecimento da qualidade e do fazer musical.

Função de Comunicação: A Música, quer seja instrumental e/ou vocal, pode viabilizar a comunicação de ideais, de saberes, de sentimentos, de informações, etc. Pode transmitir conhecimentos culturais, sociais, educativos, como pode exprimir os resultados de um processo educativo-musical desenvolvido. Pode-se comunicar através do som e do silêncio, bem como na interlocução entre ambos.

Função de Entretenimento: Pode incidir sobre o momento de socialização do processo educativo-musical. O entretenimento pode estar, tanto no momento apreciativo, que também pode contemplar aprendizagens musicais significativas, se articulado a intenções ativas, quanto na apreciação de apresentações musicais e concertos, por exemplo.

¹⁷ Para um aprofundamento, bem como o conhecimento de todos os “Usos e Funções da Educação Musical”, consultar o texto da Dissertação de Mestrado em Educação intitulada: “Do Texto ao Contexto, Da Imagem ao Som: Uma Proposta Histórico-Política para a Elaboração de um Currículo em Educação Musical”, de minha autoria. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uveGlpIlizqQVkJ9dNMgPDAm6AtiJxTc/view>.

Função de Contribuição para a Comunidade e Estabilidade da Cultura: A educação musical pode favorecer os conhecimentos advindos das manifestações sociais e culturais de cada localidade, integrando e socializando conhecimentos folclóricos da cultura em que o sujeito está inserido, como de outras localidades, as quais poderão propiciar a ampliação e o desenvolvimento das relações entre a Música e os sujeitos imbricados na ação musical.

Função de Contribuição para a Integração da Sociedade: A Música pode ser socializadora, auxiliando nas relações pessoais e interpessoais, quer sejam diante do contexto da comunidade local ou diante de outras culturas distintas. A integração músico-educacional poderá favorecer o conhecimento e o reconhecimento das diferenças, das particularidades sócio-culturais de todos que a compartilham.

Função de Representação Simbólica: O significado da Educação Musical, as provocações que esta traz ao decorrer das vivências sócio-culturais podem ser representadas, simbolicamente, ao remeter-se aos usos das demais funções relacionadas, por exemplo. Pode viabilizar a sua relação/comparação com objetos, coisas, sentimentos, dentre outras formas simbólicas que remetam, no processo educativo-musical às lembranças pessoais e/ou coletivas (Almeida, 2019, p. 50-52, grifo do autor).

As reflexões apresentadas – “Os Pilares da Educação para a Educação Musical” e os “Usos e Funções da Educação Musical” (Almeida, 2019) – contribuem para a afirmação de que a Música é a culminância de ações, institucionalizadas e/ou autodidatas, de ensino e de aprendizagem musicais, ou seja, de ações educativo-musicais estabelecidas entre sujeito-indivíduos.

Aprender a Fazer, por exemplo, remete tanto ao saber tocar um instrumento musical e/ou a cantar, que pode culminar em uma organização sonora intencional (em Música) diante do encontro do sujeito-indivíduo ao seu instrumento musical, como na própria ação educativo-musical que, por sua vez, contribui ao fazer, por meio do ensino e do aprendizado do próprio instrumento musical, do conhecer para o viver junto e para o conviver, e para ser na Música tudo o que as ações em Educação Musical permitem que sejamos.

Os *Usos e Funções da Educação Musical* acolhem tanto as considerações sobre a Música, como sobre a Educação Musical. As considerações que apresento contribuem como inerentes às insurgências da própria Música, dos encontros de sujeito-indivíduos para com o fazer musical, por meio do tocar um instrumento musical e/ou cantar, e para o que esse fazer que culmina em música provoca, enquanto reações sensíveis ao próprio sujeito-indivíduo como, também, aos outros sujeito-indivíduos que se permitirem afetar para com ela, sensível e perceptivamente. Tais considerações corroboram a importância de se educar musicalmente os sentimentos humanos à valorização sociocultural, à comunicação e ao seu simbolismo. A representação simbólica pode ser considerada como um exemplo sobre a importância de as

ações educativo-musicais propiciarem conhecimentos sobre os contextos social, cultural, histórico da música, em se tratando de seus valores representativos e de seus significados.

Diante do exposto, posso compreender que, por meio das ações em Educação Musical, a Música pode ser entendida, valorizada, percebida e sentida diante do nosso encontro humano-sensível-biológico-físico-cultural-social-histórico para com ela mesma. Em outras palavras, torna-se possível perceber e sentir a Música e tudo o que nela estiver implícito, ao considerar o como fomos educados musicalmente.

Diante desse contexto, aproximo alguns aspectos educativo-musicais propostos por Keith Swanwick – o qual aborda a relação do ensinar música musicalmente –, considerando que o ensinar musicalmente imbrica-nos em um conhecer a música musicalmente. E é sobre essa ação de conhecer que coloco em linguagem-escrita algumas considerações filosófico-reflexivas sobre a Educação Musical.

Para o autor, a Educação Musical vai muito além das salas de aula das escolas de Educação Básica, acontece em escolas especializadas no ensino de música, nas faculdades, por meio do ensino desenvolvido por professores particulares e mesmo de forma autodidata, está em nosso cotidiano ao escutarmos a programação apresentada na rádio, ao assistirmos à programação veiculada na televisão, ao irmos ao cinema e ao teatro, portanto, está presente pluralmente em nosso cotidiano (Swanwick, 2003).

A Educação Musical está presente em nossas ações no mundo, no modo como nos colocamos à disposição da escuta de sons, no modo como produzimos sons e os reconhecemos enquanto uma ação de expressão sonoro-musical. E é nesse organizar das sonoridades que Swanwick (2003) considera a música como um *discurso* inerente ao humano. Para ele, “como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo”, além de estar presente em diferentes momentos da vida humana, desde momentos de celebrações comemorativas até mesmo ao contexto de morte, dentre outros (Swanwick, 2003, p. 18). É por meio dela que também podemos nos expressar, criar, sentir, comunicar, tornar artísticas as sensações e as percepções que nos integralizam humanamente.

A música é *simbólica*, “é um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento”; é, também, *metafórica*, permitindo-nos “ver as coisas diferentemente, para pensar novas coisas” (Swanwick, 2003, p. 23). É por meio de nossa escuta – e, complemento, por meio de nossa percepção à produção sonora – a qual implica estarmos atentos às sonoridades produzidas musicalmente, que os sons passam a ter e fazer sentido, que nos envolvemos em uma

aproximação particular à interpretação daquilo que escutamos e sentimos. A música informa e transforma em sentidos aquilo que escutamos. É essa experiência estética com a música, a qual nos aproxima e nos sensibiliza ao material sonoro, que nos coloca em fluxo intrínseco com essas reações/sensações humanas.

O *fluxo* configura “uma tentativa de descrever e avaliar aquelas experiências que parecem nos alcançar para fora das rotinas da vida e as quais temos chamado variadamente de transcendentais, espirituais, elevadas, ‘epifânicas’, sim e ‘estéticas’” (Swanwick, 2003, p. 32-33). E, também, para além de tais considerações, a Música pode ser sentida de outros modos sensíveis, ao considerarmos os distintos modos de perceber os sons implícitos por pessoas com deficiência auditiva¹⁸.

Nesse contexto, a Música é entendida como um processo *simbólico*, como um *discurso*, como uma *metáfora* e como uma *experiência*, o que a torna singular em relação às demais artes, pois, considerando as conexões estabelecidas com a história, por exemplo, permite-nos integrar a ela os momentos vividos, os momentos que nos constituem culturalmente. “Todas as nossas experiências deixam resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações” (Swanwick, 2003, p. 34).

Como *cultura*, a música viabiliza a perpetuação dos conhecimentos de cada sociedade, integralizando seus costumes, saberes, crenças, religiosidades, modos de ser e viver. Nesse sentido, “a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança” (Swanwick, 2003, p. 40). Logo, Swanwick (2003, p. 42) explica que “como todas as formas de discurso, a música liga o espaço entre indivíduos e entre diferentes grupos culturais”.

Ainda que nos coloquemos à disposição de estudos sobre as funções da música em seu contexto social e cultural de insurgência, esses estarão atrelados às experiências musicais particulares de cada um que estiver integralizado à ação musical; então, “embora possam existir idéias relevantes e importantes em sociologia, etnomusicologia e outras literaturas, a interface entre mentes e música é o foco do envolvimento musical, e sobretudo da educação musical” (Swanwick, 2003, p. 45).

¹⁸ Sobre esse assunto, consultar: “Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência”, de Viviane Louro, publicado pela Editora Som, em São Paulo, ano de 2012.

Por mais que a Música reflita uma determinada historicidade, uma determinada cultura, e que, por meio delas a expressão musical possa se fazer presente em diferentes contextos sociais e culturais, para além de um reflexo sociocultural, ela também está à mercê da uma interpretação culturalmente construída sobre ela mesma, e é aí que o ensino da Música desponta, “como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaque diferentes” (Swanwick, 2003, p. 46).

Em se tratando da Educação Musical, portanto, Swanwick (2003) considera alguns princípios como fundamentais para o seu desenvolvimento, quais sejam: o primeiro incide sobre considerar a música como *discurso* – sobre o qual foi relacionado anteriormente –; o segundo consiste em considerar o *discurso musical dos alunos*, pois cada um carrega em si um modo de compreensão sobre a música, o que fortalece a importância desse reconhecer para instigá-los quanto às suas curiosidades e competências musicais, por exemplo; o terceiro princípio trata sobre a *fluência no discurso musical*, implica a compreensão musical enquanto uma linguagem que considera a sua própria maneira de escrita e de leitura; e o quarto princípio relaciona-se à *prática musical*, ou seja, ao fazer musical.

A *prática educativo-musical* é proposta por Swanwick (2003) a partir do modelo que inclui cinco atividades, denominado C(L)A(S)P – *Composition, Literature Studies, Appreciation, Skills Acquisition e Performance* – o qual foi traduzido pelas pesquisadoras Alda de Oliveira e Liane Hentschke como modelo (T)EC(L)A – Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação – as letras da sigla colocadas entre parênteses são consideradas como atividades secundárias, enquanto as demais são denominadas atividades primárias¹⁹.

Ao considerar o modelo educativo-musical em sua proposição filosófica, apresenta-se, em primeiro, a *Composição musical*, que implica a improvisação e a criação com elementos/instrumentos musicais; seguido de os *Estudos de literatura*, os quais são os que subsidiam conhecimentos inerentes à linguagem musical, tais como sinais, termos, nomenclaturas, dentre outros; da *Apreciação*, que incide sobre a audição, a escuta atenta de músicas e materiais sonoros; da *Técnica musical*, que se relaciona à fluência do fazer musical,

¹⁹ Em um estudo publicado pela pesquisadora Cecília Cavaliere França, em parceria com o autor do modelo educativo-musical, Keith Sawmwick, na Revista Em Pauta, no ano de 2002, é ressaltada a importância da ordem original destinadas as atividades músico-educativas propostas – alterada na tradução para o nosso idioma –, as quais reconhecem em níveis de importância, primário e secundário, a realização de cada uma delas. Desse modo, destacam que o modelo C(L)A(S)P “é uma teoria apresentada em forma gráfica”, e por esse motivo, “sua configuração externa tem uma lógica interna, bem como uma fundamentação que lhe respalda”, fato esse que ao “alterar-lhe a aparência pode afetar sua autenticidade” (França; Swanwick, 2002, p. 18).

do domínio de execução do instrumento musical ao qual se dedica em explorar/aprender a tocar; e, por fim, da *Performance*, que é o momento destinado à apresentação musical.

A explanação sobre o modelo de Educação Musical proposto por Swanwick (2003) reflete algumas possibilidades que entendo como importantes à Educação Musical: uma Educação Musical que reconheça as diferenças, também as valoriza e as integra; que, ao considerar a música como discurso, reflete a cultura, a sociedade, a historicidade, os aspectos que a formam e a transformam junto e com o viver e o conviver do humano em sua inserção no mundo.

A Educação Musical contribui para a construção simbólica e metafórica por meio das ações educativo-musicais que propiciam experiências com os mais diversos materiais sonoros, com as mais diversas possibilidades de experimentar a própria música, estabelecendo diferentes conexões de conhecimentos e reconhecimentos de *Si* e do(s) outro(s), aprendendo a respeitar as singularidades diante das muitas pluralidades musicais existentes no mundo.

A Educação Musical que contempla a criação, a escuta/apreciação, a apresentação do material sonoro-musical que outrora foi criado/produzido/estudado, que fomenta a leitura e a pesquisa de conhecimentos sobre a própria música e o fazer musical em suas mais diversas dimensões (histórica, social, dentre outras) e que, ainda, propicia o desenvolvimento e o aprimoramento desse fazer musical por meio da técnica, reconhecendo e respeitando as singularidades e as multiplicidades de *Ser* e de existir de cada um dos sujeito-indivíduos imbricados às suas ações educativo-musicais, reflete e contribui, também, para a concepção de Educação Musical que, nesses meus tempo e espaço de *Ser* músico-docente-pesquisador, considero pertinente.

É, portanto, a partir dos conhecimentos sobre o conhecimento em Educação, Música e Educação Musical, que me coloco em devir, em processo de me metamorfosear na e com a complexidade, para a busca da complexificação do conhecimento do conhecimento Educativo-musical na Fundarte.

Nesse sentido, o percurso trilhado possibilitou a emergência de outras ideias e de algumas possibilidades à complexificação das informações que constituem este estudo, conduziu-me a um todo complexo para a Educação Musical na Fundarte. Sobre tais aproximações, a escrita de **Uma Carta sobre as Cartas** se fez necessária.



Up
Acrílica sobre tela, 60x50cm, 2018
Artista: Michele Martines

QUINTA CARTA

UMA CARTA SOBRE AS CARTAS

5 UMA CARTA SOBRE AS CARTAS

Ao devir deste trilhar por espaços. Cartas Narrativas permitem conectar histórias e sentidos. Outras ideias. Algumas possibilidades.

Ao **dever deste trilhar por espaços** – de quem se permite ser atravessado pela linguagem em arte que interpela no mundo –, os distintos tempos de se existir *Sendo* músico-docente-pesquisador, marcam e afetam o corpo, a alma e os sentimentos, para as *Possibilidades* que emergiram durante este *Percurso*, possibilitando conhecer *Ideias* que refletiram o que se sente, se pensa e se transmite.

São das distintas conexões permitidas e possíveis de serem estabelecidas nos espaços da Fundarte, que este estudo se constituiu. Foi por meio de *Ideias* que se uniram em prol de um momento comemorativo – os cinquenta anos de existência da Fundação – que emergiram conhecimentos que se fundiram a esta elaboração-escrita. Foi na busca de (re)montar ou conectar acontecimentos e histórias vivas e vividas na ação de interrogar a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte – as quais refletem um tempo, em um espaço transversal à Educação e à arte – que se tornou viável estabelecer interlocuções entre as pessoas e os conhecimentos sobre Educação em arte.

Diante desse contexto, proponho-me (re)montar, nesta Carta, a história social da Fundarte em seus distintos tempos e espaços de existência. Tal ação se dá por meio das Cartas Narrativas escritas por professores, colaboradores e estudantes, em busca de uma contextualização dos acontecimentos e ações educativas em artes desenvolvidas na instituição. Destaco, também, *Outras Ideias*, apresentando algumas das ações implementadas pelos colaboradores da Fundação, as quais contribuíram para o conhecer das distintas histórias que constituem a sua história. E, por fim, diante de *Algumas Possibilidades*, coloco-me à espreita das narrativas apresentadas, para adentrar em um estado de provocação/interrogação sobre a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte.

Cartas Narrativas permitem conectar histórias e sentidos. Ao iniciar esta escrita, questiono-me: como conectar distintas histórias vividas na Fundarte, diante do desafio de contar uma versão da história dessa instituição que também me constitui como músico-docente-pesquisador? Como posso transformar sentimentos e afetos em conhecimentos em Educação e arte, ao remontar narrativas vividas? Parece-me um desafio intenso. Então me provoco, diante das possibilidades de tais conexões, para que, com sensibilidade, eu possa transformar em linguagem-escrita o sentimento – que, neste momento

de pesquisa e distintas sensações, me atravessa e fica e transborda, para também narrar aquilo que me afeta.

Ao realizar a leitura das 39 Cartas que integram a publicação “CARTAS NARRATIVAS: O que eu (Com)Vivi na Fundarte” (Almeida; Dal Bello; Hummes, 2023), foi possível conhecer algumas das concepções em arte, nas áreas de estudos contempladas pela Fundação (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), além de selecionar fragmentos de algumas delas, para compor o escopo desta escrita.

Nesse sentido, os trechos selecionados das cartas são apresentados em itálico, mantendo a sua fidedignidade textual, seguido do nome de quem a escreveu e o número da página em que se localiza na referida publicação, ambos entre parênteses.

Para iniciar essa história, cabe lembrar que o ensino da Música na cidade de Montenegro teve seus primeiros indícios no ano de 1910 e, posteriormente, no ano de 1959, por meio do Conservatório de Música de Montenegro. Após um hiato nessas iniciativas, somente em 1973 tal proposta artística foi retomada, dando início à instituição que hoje é conhecida como Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte.

Sobre esse aspecto histórico, a Carta Narrativa de Júlia Maria Hummes – professora e ex-diretora executiva da Fundarte – remonta ao início da história da Fundação, revelando uma narrativa que perpassa, transversalmente, a sua história de vida e as suas contribuições ao reconhecimento da instituição como um espaço de referência em arte.

A história que conto inicia antes de 1973 quando o conservatório de Música de Montenegro ainda não existia. Eu e minha irmã estudávamos piano na casa da professora Renata Thomas e eventualmente ela promovia alguns recitais em sua casa ou no clube Riograndense. Em 1973 a turma da prof.^a Renata uniu-se a turma da professora Therezinha Petry Cardona e aí iniciou-se o Conservatório de Música que na verdade já existia em anos anteriores mas tinha se extinguindo.

1973 marca o início desta caminhada da Fundarte que se torna Fundação Municipal de Artes de Montenegro em 1981 quando passou a integrar o prédio do Centro Cultural na Rua Capitão Porfírio 2141. Antes ficava em um prédio público em frente a Prefeitura Municipal, local onde outrora foi um presídio (Júlia, p. 123).

Em continuidade ao contexto histórico, Maria Isabel Petry Kehrwald – professora e ex-diretora da Fundarte – destaca em sua Carta outras contribuições ao desenvolvimento da Fundação.

A FUNDARTE foi meu grande espaço de aprendizagem e ensinagem. Desde a minha cedência da Escola Estadual Técnica São João Batista de Montenegro, no final do

ano de 1980, para implantar o Setor de Artes Plásticas junto ao Conservatório de Música e organizar sua instalação no novo prédio do Centro Cultural de Montenegro, em outubro de 1981, vi que ali era o meu lugar e havia um compromisso social a realizar. Fiz da FUNDARTE mais do que um local de trabalho; percebi com clareza que seria um projeto de vida no qual viveria intensamente.

Pude exercer minha criatividade e conceber ações que julgava importantes para nossa comunidade. Primeiro, dei aulas de cerâmica, logo depois implantei a Escolinha de Artes²⁰, as Oficinas de Artes, o Atelier de Arte sob orientação da professora/artista Loide Schwambach, o curso Adicional de Educação Artística em parceria com a FEEVALE/NH²¹, voltado à formação de professores da região. Elaborei e também atuei em vários outros cursos e projetos no campo das artes visuais, entre os quais, as exposições de arte para dar visibilidade ao trabalho de professores, alunos e artistas convidados. A aproximação com a arte, torná-la acessível a todos os públicos, promover a apreciação estética e a leitura da imagem foram objetivos que nos impusemos a alcançar (Maria Isabel, p. 175-176).

Como Fundação – Escola de Arte –, a Fundarte passou a contemplar, para além do acesso educacional voltado à música, o ensino e a pesquisa voltados às Artes Visuais, à Dança e ao Teatro, ofertando à Montenegro e região o aprendizado nas quatro áreas artísticas. A relação para com a comunidade local e artística propiciou distintas aproximações às artes por meio das ações promovidas, conforme destaca Maria Isabel Petry Kehrwald na continuidade de sua Carta.

Em 1987, com este espírito de avançar em nossas propostas, realizamos o primeiro salão de arte de caráter nacional; o Salão de Arte Cidade de Montenegro, durante o evento Festa&Festa. Outros ocorreram na sequência, até chegar ao Salão FUNDARTE de Arte 10x10, consolidado nacionalmente e que neste ano terá sua 8ª edição.

Para valorizar a pesquisa e dar suporte aos projetos que estávamos realizando, criei o Grupo de Pesquisa da FUNDARTE, em 1992 [...] Outro Projeto que assumi junto com a equipe de professores do Setor, foi o Projeto Arte na Escola do Instituto Arte na Escola/Fundação Iochpe/SP, que tantos benefícios trouxe para a FUNDARTE e toda região, sobretudo no auxílio a eventos, na oferta de materiais educativos como a DVDteca, na qualificação dos professores e na divulgação da nossa proposta pedagógica. E cabe mencionar que duas vezes o Polo da FUNDARTE recebeu do Instituto, o Prêmio Nacional Arte na Escola Cidadã (Maria Isabel, p. 177).

Um outro importante evento de fomento à produção artística-intelectual, oportunizado pela instituição, é o *Seminário Nacional de Arte e Educação da Fundarte*, que, no ano de 2023, realizou a sua 28ª edição, contribuindo para o desenvolvimento cultural, artístico, científico e

²⁰ De acordo com Costa (2010, p. 12), o termo Escolinha de Arte remete a “sua célula-mater, a Escolinha de Arte do Brasil, cuja criação, em 1948 no Rio de Janeiro, marca o início da renovação da Arte-educação no período (pós-ditatorial, 1945) de redemocratização e de busca por processos de revitalização educacional no Brasil”.

²¹ A sigla FEEVALE/NH, mencionada na carta de Maria Isabel Petry Kehrwald, relaciona-se à Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo – Universidade Feevale.

intelectual de participantes de diversas regiões do estado do Rio Grande do Sul e do país, por meio da comunicação de pesquisas, bem como da realização de palestras e oficinas temáticas às áreas da educação e da arte. A proposição desse evento é narrada por Maria Isabel Petry Kehrwald em sua Carta.

[...] tenho pra mim que a ideia de realizar um Seminário Nacional de Arte e Educação tenha sido a minha maior contribuição; pela abrangência internacional do evento, pela reconhecida qualidade dos palestrantes, pelo número expressivo de participantes até sua 27ª edição de 2021 e pela reverberação dos conhecimentos aqui construídos, nas escolas do nosso estado e do país. Planejei e coordenei 21 Seminários, todos inesquecíveis, ricos em vivências, debates, convivência teórica e afetiva e muita, muita alegria. [...] Os Anais dos Seminários de Arte e Educação, lançados de modo impresso e oferecidos aos participantes no dia da abertura do evento, era um feito inédito e serviu como embrião da Revista da FUNDARTE (Maria Isabel, p. 178).

Diante desse contexto, no ano de 2001, foi criada a *Editora da Fundarte* pelo ex-professor e ex-diretor Gilberto Icle. Surgiu com vistas às publicações destinadas à educação e à arte, tendo, como principais publicações vinculadas, os *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação da Fundarte*, a *Revista da Fundarte*, além de periódicos e livros.

Por sua vez, a *Revista da Fundarte* é integrada ao Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), e se dedica à publicação de estudos científicos, relacionados à arte, à educação e à performance, estando qualificada, atualmente, com *Qualis Periódicos*²²A1, no quadriênio 2017-2020, da Plataforma Sucupira. Gilberto Icle destaca alguns aspectos sobre a criação desse periódico científico.

[...] tive a ideia de abrir uma revista acadêmica. Naquele momento, no início dos anos 2000, as revistas ainda eram totalmente em papel e não havia muitas revistas no campo das Artes no Brasil. O formato dificultava o acesso e o trabalho editorial era manual. Nesse contexto, criei a Revista da FUNDARTE, periódico que, na primeira avaliação do Qualis, recebeu conceito A Nacional. Hoje ainda figura nos estratos mais altos do Qualis e é uma referência na divulgação de pesquisas em artes (Gilberto, p. 98).

²² De acordo com a Plataforma Sucupira (2023), Qualis Periódicos “é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos”, nesse sentido, a sua função é “avaliar a produção científica dos programas de pós-graduação”, classificando-os “em estratos indicativos de qualidade A1, mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – peso zero”, nos indicativos avaliativos entre os anos compreendidos de 2010 a 2012 e 2013 a 2016; e “na Classificação de 2017-2020, os veículos poderão ser classificados nos seguintes estratos: A1, mais elevado; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; C – peso zero”.

Imagem 3 – Revista da Fundarte nº 1



Imagem vinculada à Carta Narrativa de Gilberto Icle (p. 99), sob a legenda: “Imagem 4 – Capa do primeiro número da Revista da FUNDARTE, 2001, Montenegro, Brasil.”

Sobre a *Revista da Fundarte*, Gilberto Icle continua contextualizando alguns de seus aspectos:

A revista propunha divulgar pesquisas das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e passou a publicar o trabalho de diversos pesquisadores nacionais. O fato de a FUNDARTE organizar anualmente ao menos dois grandes eventos: Seminário Nacional de Arte e Educação (do qual fui um dos organizadores nos anos de 2000, 2001, 2002 e 2003 e estive na comissão organizadora desde 1995) e o Encontro Nacional de Pesquisa em Arte (que criei em 2001), para a discussão com renomados pesquisadores nacionais e estrangeiros, ajudou a tornar conhecida a FUNDARTE em âmbito nacional. Assim, bastou-me fazer alguns poucos convites para os números iniciais e logo a revista passou a receber submissões espontâneas de todas as partes do país (Gilberto, p. 100).

O compartilhamento de conhecimentos em arte oportunizado pela *Revista da Fundarte*, bem como por outras ações de incentivo à pesquisa fomentadas pela instituição, fazem dela um importante meio de interligação entre pesquisadores e estudantes. Esse impacto é lembrado por

Flávia Pilla do Valle, ao recordar alguns aspectos que marcam a sua carreira acadêmica e profissional.

Na Revista da FUNDARTE escrevi meu primeiro artigo e desde então é uma de minhas referências para publicação assim como para meus alunos de graduação e pós-graduação. Com muito orgulho integro hoje a comissão científica dessa revista. Com meus colegas dessa instituição, fui chamada a escrever Lições do Rio Grande (2009) que foi o primeiro Referencial Curricular oficial do Estado do Rio Grande do Sul. Nessa fundação também tive contato com artistas de renome no nosso campo através dos Seminários de Arte Educação e, posteriormente, com os Seminários de Pesquisa (Flávia, p. 82).

O impacto do periódico e das publicações realizadas pela *Editora da Fundarte* é salientado pela professora Ana Maria Haddad Baptista. Ao considerar a relevância do conhecimento compartilhado, tornando-se subsídio aos estudantes que buscam ampliar os seus conhecimentos nos mais distintos níveis do desenvolvimento acadêmico, tais publicações se consolidam com importância à formação acadêmica de estudantes da área de arte.

Tais coletâneas possuem uma riqueza memorial muito grande. Centenas de alunos meus, quer da graduação, quer da pós-graduação stricto sensu ao qual pertencem, usam muito tais espaços de publicações para seus respectivos trabalhos de pesquisa. Além da Revista da FUNDARTE. Textos de nossa coletânea têm sido usados para seleção de mestrado e doutorado por universidades públicas e privadas (Ana Maria, p. 38).

A relação da Fundarte com o compartilhamento de conhecimentos acadêmico-científicos, por meio de sua Editora, é um importante pilar de sua constituição. Para além dele, e com a preocupação de se aproximar de distintos públicos, atendendo às necessidades educacionais e suas especificidades, surgem ações e projetos que demonstram o interesse de aproximação da instituição àqueles que desejam ter acesso à arte.

O *Projeto Me Inclua Nessa* é uma iniciativa criada pela professora Maria Isabel Petry Kehrwald, no ano de 2007, que se propõe à integração de pessoas com deficiências²³ às artes. Nele, o estudante, ao ingressar no curso de Artes Visuais ou Dança ou Música ou Teatro, integra

²³ Machado (2020, p. 20) esclarece que “no Brasil, conceituou-se a deficiência por meio do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, na tentativa de regulamentar a Lei 7.863, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. Além disso, conforme salienta a autora, no Brasil há outros documentos e leis que respaldam o direito e o acesso à educação por todos, reconhecendo que todas as pessoas são diferentes, incluindo, dentre eles, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências – Resolução ONU 2.542/75; a Constituição Federal, de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB n. 2, de 2001, dentre outros (Machado, 2020).

as mais diversas atividades inerentes ao curso escolhido, além de participar de apresentações e mostras destinadas ao fazer artístico.

Prosseguindo nessa costura de memórias, posso citar a direção da FUNDARTE que assumi de 2000 a 2012, como um especial momento da minha caminhada, quando dei sequência a alguns projetos importantes e implantei outros como o Projeto Me inclua nessa, para pessoas com necessidades especiais e Projeto Saber mais para aqueles que, tendo conhecimento prévio, pretendiam se aprimorar no estudo da arte (Maria Isabel, p. 178-179).

Além dos Cursos Básicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, da Editora e da Revista Científica, a Fundarte possui um Canal de TV, ambos de importante articulação com a comunidade local e acadêmica. A *TV Cultura do Vale* foi criada no ano 2000, durante a direção de Maria Isabel Petry Kehrwald, tendo sua programação veiculada a partir de 31 de dezembro de 2012.

[...] consegui com a ajuda de muitos, planejar e construir o estúdio da TV da Fundarte – Canal 53 (TV Cultura do Vale), equipá-la adequadamente e inaugurar o espaço no último dia da minha gestão (Maria Isabel, p. 179).

Nessa trajetória de articulações e elos com a comunidade local e artística, a *Galeria de Arte Loide Schwambach*, criada em homenagem à artista e professora montenegrina que dá nome a ela, integra um dos espaços físicos da Fundarte. As iniciativas artísticas contempladas pelo espaço têm por objetivo a difusão do conhecimento em arte, por meio de exposições realizadas por artistas contemporâneos, tanto locais e regionais, como nacionais. Para isso, propõe mostras, exposições e o *Salão Fundarte de Arte 10x10*, que atingiu a sua 8ª edição no ano de 2023.

A Galeria também congrega, desde o ano de 2004, o *Projeto Rede de Mediadores*. A iniciativa surgiu com vistas à interlocução entre o público e as obras de arte em exposição, propondo o conhecimento e a reflexão em arte a partir da interlocução dos mediadores e os estudantes visitantes, enquanto uma ação de fomento à formação de apreciadores em arte.

É por meio dessa proposição, oportunizada pela Fundarte, que Lucas Pacheco Brum conta como a sua relação com a instituição e as artes visuais transformaram o seu modo de perceber e viver com a arte.

O convite em fazer parte de uma rede que fazia mediação das exposições artísticas que estavam sendo expostas na galeria, foi o divisor de água da minha formação. Integrar a rede de mediadores, conviver com outras mediadoras, estar dentro de espaço de exposição de reconhecimento nacional e participar do planejamento anual das exposições da galeria foi imprescindível na minha vida como professor e pesquisador. Daí em diante, novos caminhos, rotas e mapas de aprendizagens se apresentavam à minha frente, bem como outras possibilidades de compreender o mundo, a vida, a arte e suas possíveis e múltiplas relações com a educação.

As Convivências e as trocas de experiência dentro do espaço expositivo com outras mediadoras, artistas, públicos e o contato direto com as produções artísticas contemporâneas foram singulares e fundamentais na minha vida acadêmica e artística, pois tive a oportunidade de ampliar o meu repertório artístico/cultural e tecer relações interdisciplinares que desenvolvia na época como bolsista de iniciação científica²⁴ (Lucas, p. 129-130).

Imagem 4 – Lucas Brum: Mediação na Galeria



Fotografia vinculada à Carta Narrativa de Lucas Pacheco Brum (p. 131), sob a legenda: “Imagem I: Mediação Realizada na Galeria de Arte Loide Schwambach com as estudantes do Ballet, no ano de 2013. Imagem do acervo da FUNDARTE.”

Os estudantes da Fundarte e a comunidade local contam com um espaço de fomento às artes, o *Teatro Therezinha Petry Cardona*, inaugurado no ano de 2002, e com capacidade para o público de 165 pessoas. Desde a sua inauguração, a equipe de coordenação do teatro estima a passagem do público aproximado de 420 mil pessoas, destacando-se por ser o único espaço da cidade de Montenegro a oferecer a infraestrutura adequada à realização de apresentações e eventos em local fechado (Site Fundarte, 2023).

²⁴ No período indicado, Lucas Pacheco Brum esclarece em sua Carta Narrativa que era acadêmico do curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, da UERGS.

Tal iniciativa de construção do espaço surgiu durante a direção de Gilberto Icle, que incluiu, dentre suas ações, obras, projetos e outros desafios frente à Fundarte, conforme relaciona em sua Carta.

Os anos na direção coincidiram com projetos de grande monta para a Fundação, um deles foi o término da obra de ampliação do prédio, o que implicou um enorme trabalho de gerência de recursos e para o acompanhamento da obra, incluindo o término do novo teatro, batizado em homenagem à antiga diretora, Therezinha Cardona (Gilberto, p. 94).

O *Teatro Therezinha Petry Cardona*, dentre as suas atividades culturais, oportuniza à comunidade local o *Projeto Fundarte Cultural*, com o intuito de contemplar a realização de diferentes atividades artísticas em seus espaços, incluindo apresentações de música, dança e teatro, festivais e espetáculos para os mais variados perfis de público.

Um exemplo desse impacto à comunidade, por meio das ações oportunizadas no teatro, é lembrado pelo professor Marcelo Ohlweiler, ao destacar alguns momentos marcantes que viveu em sua carreira profissional.

Em 2014 também tive o prazer e o privilégio de lançar meu CD Solo, Paisagens, no Teatro Therezinha Petry Cardona da Fundarte. Projeto esse planejado por muito tempo até se concretizar.

Outro momento marcante foi na formatura de meus alunos na Fundação. Poucos alunos conseguem finalizar e se formar no curso. Muito gratificante ver o reconhecimento e o esforço dos alunos nos recitais e a importância da família nesse processo (Marcelo, p. 151).

Desses importantes momentos descritos por Marcelo, fotos são agregadas à sua narrativa, fortalecendo o desenvolvimento pessoal, profissional e histórico vividos com e por meio da arte na Fundarte.

Imagem 5 – Marcelo Ohlweiler I



Fotografia vinculada à Carta Narrativa de Marcelo Ohlweiler (p. 153), sem legenda.

Imagem 6 – Marcelo Ohlweiler II



Fotografia vinculada à Carta Narrativa de Marcelo Ohlweiler (p. 155), sem legenda.

Ao retomar acontecimentos que fizeram parte da trajetória da Fundarte, a professora Cristina Rolim Wolffenbüttel rememora as ações de incentivo ao compartilhamento artístico, como o *Projeto de Encontro de Arte* (PEARTE).

Acontecia nas quartas-feiras, às 17h. Em cada encontro havia uma apresentação artística, que poderia ser de Música, Dança ou Teatro. Em diversas ocasiões integraram a programação artistas renomados, tanto locais quanto de outras cidades, estados e, até, estrangeiros. Era, também, uma oportunidade para que estudantes da Fundarte se apresentassem artisticamente. Essa prática, desde o início do aprendizado artístico, é de grande valor, pois se aprende na prática, com uma plateia conhecida, possibilitando o trabalho com os próprios medos, muitas vezes existentes, quando se está no início [do] desenvolvimento musical. Uma escola, em todos os sentidos (Cristina, p. 61-62).

A professora amplia as informações lembrando do *Seminário de Jovens Instrumentistas*, que reunia professores e estudantes para momentos de aprendizagens e apresentações musicais. Além da coluna mensal que escrevia para o *Jornal da Fundarte*, chamada *Conversando sobre Música*, o grupo de Canto Gregoriano *Vox Noctis* configurou uma de suas experiências mais relevantes junto à Fundarte.

[...] formado por estudantes de música da Fundarte e demais interessados da comunidade em geral, o Vox Noctis dedicava-se ao estudo do Canto Gregoriano, incluindo o entendimento da escrita musical neumática e o contexto histórico da Idade Média (Cristina, p. 65).

Ampliando as relações da Fundarte com a comunidade, surge a *Associação dos Amigos da Fundarte – AAF*, que existe há 25 anos, contribuindo para articulações de realizações das mais diversas atividades institucionais. Destina-se ao auxílio a todas as áreas e departamentos da Fundarte e é mantida por seus sócios-colaboradores, dentre outros fomentos de incentivos financeiros.

É dessa relação que, do conhecer ao apreciar, Ieda de Freitas Gewehr rememora os momentos vividos na década dos anos 80, como funcionária da Fundarte, bem como os momentos atuais. Destaca a instituição como um ambiente artístico, para o qual também pôde contribuir profissionalmente junto ao setor de comunicação.

Integro a AAF – Associação Amigos da Fundarte e esses pouco mais de 6 anos vividos como funcionária, foram marcantes, intensos, cheios de amor pelas artes. [...] O que mais me agradou, nesse período, foi ter criado, com a colaboração de colegas, o primeiro jornal da Fundação. Simples, bem artesanal, mas que serviu como elo de divulgação de todas as atividades da Fundação (Ieda, p. 121).

Em continuidade a essa história em devir, a formação docente emergiu como uma das principais características rememoradas por aqueles que conviveram e convivem na Fundarte. Nesse contexto, muitas foram as memórias narradas. Dentre as contribuições que o trabalho na

Fundarte proporcionou, Gilberto Icle destaca algumas ideias sobre o teatro e a pedagogia, junto às crianças e os adolescentes.

[...] de certa forma, aprendi no trabalho na FUNDARTE foi como planejar e avaliar. A Pedagogia do Teatro, como campo disciplinar no Brasil, sempre foi carente de textos para a prática escolar e reflexões mais concretas sobre as tecnologias educacionais concernentes ao ensinar e ao aprender. Assim, nunca tivemos muitos materiais à disposição que ajudassem professores e professoras na tarefa de planejar e avaliar seu trabalho. Isso sempre fora feito de modo a tomar de empréstimo o conteúdo produzido na Educação em geral.

Tal dificuldade, a de planejar e avaliar, instigou-me a pensar mais sobre isso e a me preocupar em encontrar alternativas para o planejar e avaliar. Com efeito, na FUNDARTE havia uma demanda de planos e avaliações e, ainda um processo contínuo de reformulação e atualização curricular. Tal processo me incitou a formular perguntas que me acompanham até hoje e que me fizeram produzir nessa direção (Gilberto, p. 86).

Ao remontar a sua relação profissional junto à Fundarte, desde o ano de 1988, Cristina Rolim Wolffenbüttel, narra sobre como a instituição contribuiu para sua formação docente.

Aprendi, com certeza, mais profundamente o ato de ensinar, a partir de minhas vivências no cotidiano da Fundarte. Digo, sem dúvidas, que me tornei professora na Fundarte. (Cristina, p. 61).

Assim, no contexto histórico da Fundarte, muitas foram as trajetórias narradas entre os tempos como estudante e professor(a). Dessas relações, começo com as memórias narradas pela professora Gisele Andrea Flach, com o momento que aborda como a sua relação docente se consolidou na instituição.

Eu nunca consegui dar aulas sem me emocionar e vibrar com as conquistas dos meus alunos ou dar uma palavra de consolo e carinho quando eles desabafavam comigo sobre algum problema que os afligiam (Gisele, p. 111).

A história da professora Marina Reidel se entrelaça a esta narrativa, de ex-aluna à constituição de sua carreira profissional, por meio das ações docentes junto à Fundarte.

O tempo que vivi como aluna de 1986 até 1993 ou depois como professora de 1993 até 2016, foi necessário para vencer os meus desafios e construir meus objetivos, tanto individuais quanto coletivos, em prol da arte, da cultura, da educação em Montenegro. Como professora vivenciei diversas ações com diversos públicos desde a educação infantil até a terceira idade, grupos os mais diversos mostrando através desse convívio que a arte nos leva a conquistar cidadania, dignidade e respeito pelas questões culturais, materiais, ideológicas, religiosas e identitárias, entre outras. Assim, podemos perceber o quanto somos diferentes, o quanto somos singulares em

um processo coletivo que forma e que pode capacitar tanto no aspecto cultural quanto educacional, toda uma comunidade das diversas realidades e assim propiciar um mundo melhor para todos os cidadãos e cidadãs deste município (Marina, p. 191).

A professora Sandra Mara Rhoden, outro exemplo nessa trajetória formativa estabelecida entre os períodos como estudante e professora do curso de música, fazendo uma metáfora com o balanço que brincava durante a sua infância, rememora a sua história.

Em 1994, retornei a Montenegro como uma filha saudosa e, conseqüentemente, à FUNDARTE, com a intenção de retomar meus estudos de piano e canto em grupo. Vivenciava as aulas com alegria por, novamente, fazer parte daquele contexto artístico. Nesse mesmo ano, fui convidada para fazer parte do corpo docente da FUNDARTE e realizar o Curso Técnico em Educação Musical, o que me possibilitou prestar concurso para a Instituição. [...]

Desde então meu balanço não saiu mais da FUNDARTE. Hoje, Licenciada em Música e Artes Visuais, e com um Mestrado em Educação, trabalho na Instituição desde 1994, especificamente, com o público infantil, e, com a formação de professores. Meu balanço segue firme neste espaço que possibilitou-me ser aluna e hoje professora (Sandra, p. 241).

Assim como o professor Matheus Kleber, que destaca desde os significados às expressões de sua história, o transformar-se de estudante a professor.

Foi o lugar em que realizei minha formação musical, artística, e onde tive uma grande aprendizagem como pessoa, cidadão, estudante e, posteriormente, professor. Fui aluno da fundação por 12 anos, de 1991 até 2003, e atualmente estou professor desde 2011. Portanto, até o momento, em 23 anos dos meus 37 anos de vida estive ligado de alguma maneira à instituição (Matheus, p. 194).

E o professor Ranielly Scheffer, que também teve suas histórias pessoal e profissional atravessadas pelas ações da Fundarte como estudante e, posteriormente, como professor. Em sua Carta, dedicada à Fundarte, Ranielly comenta:

Mais tarde, tive a honra de contribuir, ao seu lado, com o ensino e produção de arte na nossa cidade, me tornei parte da equipe, iniciei minha atuação como professor de piano. Chegaram novos desafios e experiências, momentos de extrema alegria e alguns também difíceis, altos e baixos, mas a emoção e o sentimento sempre foram bons e positivos. Você, eu e todos sempre estivemos unidos, buscando soluções e possibilidades para seguir fazendo o que amamos, arte! (Ranielly, p. 220).

Imagem 7 – Ranielly Scheffer e seus alunos



Fotografia vinculada à Carta Narrativa de Ranielly Scheffer (p. 224), sem legenda.

Desses encontros que levaram estudantes à carreira docente nos distintos tempos e espaços da Fundarte, a docência também é relacionada como um importante aspecto formativo estabelecido no encontro entre Lúcia Helena Pereira Teixeira e a Fundação.

Sou muito grata por todas as vivências formativas nessa instituição, que não se encerraram nas atividades corais. Fui ainda professora de harmonia e música de câmara, junto do Curso Básico, e trabalhei como regente da Camerata Montenegro e da Orquestra Infante-Juvenil (Lúcia, p. 24).

Na área da música, há várias iniciativas e projetos que fomentam experiências em arte na Fundarte, a *Camerata Montenegro* é uma delas. Criada em 1977, ainda nos tempos do Conservatório de Música, foi chamada, inicialmente, de *Orquestra Infante Juvenil*, que desde 1982 passou a ser conhecida pelo nome que a formaliza até então. Atualmente, a Camerata integra estudantes dos instrumentos de corda, proporcionando experiências do tocar em conjunto com repertórios destinados a pequenas formações.

Assim, os encontros oportunizados fizeram o reconhecimento da importância das realizações coletivas, da união dos trabalhos à concretização de propostas educativas, como rememora Lúcia Helena Pereira Teixeira.

É importante sempre recordar que atividades e projetos não se fazem sozinhos, senão com o compartilhamento da força de trabalho e envolvimento de muitas pessoas. Essa, aliás, foi uma das marcantes aprendizagens vivenciadas nessa instituição:

todos e todas com os/as quais convivi sempre foram (e são!) muito engajados/as para com as atividades a fim de que o que quer que seja programado possa fluir e acontecer da melhor maneira possível (Lúcia, p. 27).

As vivências oportunizadas pelo trabalho de Lúcia Helena na instituição deixaram lembranças, as quais comenta compartilhando uma fotografia de um desses momentos vivenciados.

Com o Coral da FUNDARTE fizemos algumas apresentações em Montenegro e arredores e vivenciei uma das situações mais memoráveis que já vivi com grupos corais (Lúcia, p. 22).

Imagem 8 – 1º Encontro de Coros da Fundarte



Fotografia vinculada à Carta Narrativa de Lúcia Helena Pereira Teixeira (p. 23), sem legenda. Relaciona-se ao 1º Encontro de Coros da Fundarte, no ano de 1992.

Na trajetória de (re)memórias das primeiras relações como professor da Fundarte, Thiago Kreutz relata sobre a aproximação da arte à pedagogia, tendo em vista o desenvolvimento de sua atuação educativa em música junto aos estudantes do Curso Básico de Violão.

É difícil definir com alguma precisão, de fato o que é Arte, ainda mais levando-se em conta as inúmeras correntes, estilos e estéticas. Se for para tentar ir em alguma direção, diria que se trata de uma atividade profunda e essencialmente humana. Sinto que na FUNDARTE trabalha-se em sintonia com essa ideia. O respeito com o ser humano e suas diversidades é primordial. Há espaço para vivências artísticas desde a infância até a 3ª idade, nas mais diversas manifestações artísticas, individuais e/ou coletivas (Thiago, p. 255-256).

Fazer parte de um processo pedagógico focado no aluno e de transformação através da arte é algo muito gratificante. Cada aluno, em sua singularidade, quando supera um desafio, seja no aprendizado das primeiras notas no instrumento, ou já na expressão de toda a sua plenitude numa apresentação no palco, traz um brilho no olhar que é difícil de descrever. É quase como um sorriso da alma. Resultado de um trabalho contínuo e em equipe realizado na FUNDARTE (Thiago, p. 256).

É, também, com imagens que Thiago destaca a sua atuação docente, bem como sua relação com os estudantes na Fundarte, quer seja presencial ou virtualmente.

Imagem 9 – Thiago Kreutz e seus alunos I



Fotografia vinculada à Carta Narrativa de Thiago Kreutz (p. 258), sem legenda.

Imagem 10 – Thiago Kreutz e seus alunos II



Fotografia vinculada à Carta Narrativa de Thiago Kreutz (p. 261), sem legenda.

Por sua vez, Marcelo Bruno também destaca a importância da Fundarte frente à formação cidadã por meio da arte. Seu vínculo institucional como professor, além da importância de entender o ensino da arte como uma possibilidade educativa para a vida, transformam, para ele, a instituição em um ambiente pedagógico diferenciado aos estudantes de arte.

Tenho a honra de participar como professor há quase três décadas dessa Fundação e posso perceber facilmente essa relação. Ainda trago na memória as primeiras impressões que tive ao iniciar minha trajetória docente na FUNDARTE. Na cabeça daquele então jovem professor, recém saído do curso de Bacharelado em Música, pensando em repetir à fórmula que até então vivenciara em sua formação que visava a profissionalização. Foi uma grande surpresa me deparar com uma linha pedagógica adotada pela FUNDARTE: a ARTE-EDUCAÇÃO.

É por meio desta linha pedagógica, que não tem como objetivo principal a formação de profissionais desta área e sim oportunizar o acesso à Arte como linguagem expressiva, proporcionando acesso à diversidade cultural, trazendo sentido a experiência humana individual e coletiva na Educação que se dá a maior vinculação da FUNDARTE junto a sua comunidade (Marcelo Bruno, p. 148).

A professora Sílvia da Silva Lopes, que também estudou na Fundarte, complementa as histórias docentes contando como se deu a sua aproximação à instituição, bem como a sua relação docente com os estudantes do curso de dança.

Foi a Sr^a Therezinha Petry Cardona quem me convidou para dar aulas na Fundarte. Lembro-me como se fosse hoje, do primeiro dia em que voltei, naquele momento, como professora. A partir dali a responsabilidade era toda minha, de tornar o sonho de outras crianças, realidade. O sorriso de cada uma delas, seja por superar uma dificuldade, ou seja, por vestir um figurino e entrar no palco iluminado, cheio de pessoas na plateia está marcado em mim e, me deixa muito feliz (Sílvia, p. 244-245).

E amplia as suas relações com a Fundarte, destacando os projetos que propôs e que existem até a atualidade, ações que contribuem para a formação dos estudantes do curso de dança.

[...] unindo as três turmas mais adiantadas, dirigi uma coreografia de Dança Contemporânea chamada “Rhytmetron” e, assim, fundei o Grupo de Dança da Fundarte, que existe até hoje e, é dirigido atualmente pela professora Débora Brandt. Detalhe: ela foi minha aluna na Fundarte e, mais tarde, veio a ser minha colega.

E o Projeto Dançar? Possibilitou e continua possibilitando a um número muito maior de crianças a dançarem. Muito relevante o fato deste projeto oferecer também os uniformes e os figurinos. Ali todas e todos são estimulados a dar o melhor de si havendo também uma articulação com as escolas, no sentido de acompanhar o seu empenho e desenvolvimento (Sílvia, p. 245).

Em complementação a essa trajetória estudantil e profissional, considerando a sua experiência com a Fundarte, Márcia Pessoa Dal Bello narra sobre alguns aspectos que a fazem acreditar na importância da educação por meio da arte, no privilégio de poder acompanhar a vida acadêmica dos estudantes como coordenadora de ensino.

Ter a oportunidade de acompanhar a vida dos alunos que buscam a Fundarte para estudar Arte, e que aqui iniciam o curso, passando a fazer parte das nossas vidas, faz de mim uma pessoa realizada profissionalmente. É maravilhoso vê-los se desenvolverem, ter a alegria de comemorar a formatura de muitos, conviver com outros que permanecem aqui por algum tempo, e dessa forma, ter a oportunidade de poder observar a sua transformação, a partir do conhecimento das linguagens artísticas (Márcia, p. 157).

Da satisfação em poder acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, Márcia prossegue em sua narrativa, descrevendo sobre a importância da implementação de projetos sociais que levam as ações da Fundarte por outras regiões do município de Montenegro, oportunizando o acesso às artes aos que não conseguem chegar até a instituição com facilidade.

Não posso deixar de mencionar a satisfação que os projetos sociais me provocam, os quais são promovidos pela Fundarte, cujos principais objetivos são a descentralização e acessibilidade do ensino das Artes, os quais atendem mais de 200 alunos, para quem o acesso às Artes lhes é negado, por diferentes razões. Sou muito grata por ajudar, diretamente, [a] concebê-los, bem como executar a maioria desses projetos (Márcia, p. 157).

O *Projeto Ação Comunitária Fundarte* constitui uma outra importante iniciativa artística, que leva o acesso ao ensino musical a estudantes de escolas públicas de Montenegro. As atividades ofertadas são realizadas, em sua maioria, em escolas da região selecionadas pelo projeto, contemplando o ensino por meio das Oficinas de Musicalização, Violão, Flauta Doce e Percussão. E, nas dependências da Fundarte, o projeto oferta o *Coro Saber Viver*, destinado às pessoas com idades a partir de 60 anos, e da *Camerata de Violões*.

Dentre tantas contribuições sobre a Fundarte, o modo como os seus estudantes a percebem se consolida enquanto um importante aspecto à constituição dessa história institucional que se fortalece com distintas histórias vividas em seus mais distintos tempos e espaços de existência.

A professora Gisele Andrea Flach aprofunda, em sua narrativa, outros aspectos sobre a sua história junto à Fundarte, perpassada durante a sua infância de aprendizados artísticos.

Minha história com a FUNDARTE começou em meados de 1986, quando eu tinha 6 anos de idade, na Escolinha de Arte. [...] Em 1988, com 8 anos, eu ingressei no curso de música, com o intuito de “tocar piano igual ao Richard Clayderman” (Gisele, p. 103).

Também com 8 anos, entrei no ballet porque, desde os 5 anos de idade, o meu sonho era “ser pianista, bailarina e falar inglês”. Confesso que neste último eu só me empenhei depois de adulta! Mas o ballet, apesar de ser uma criança gordinha, eu me esforçava muito. Assim como o piano, eu amava o ballet [...] (Gisele, p. 105).

A vida de Gisele foi permeada pelas suas duas formações na Fundarte, tanto no curso de balé quanto no curso de música, conquistas que a levaram a integrar o corpo docente da Fundação.

Em continuidade, a professora Marina Reidel conta como, desde a sua infância até os momentos atuais, a Fundarte faz parte de sua caminhada.

Mas antes dessas experiências feitas como professora volto ao passado para lembrar do tempo em que cheguei na Fundarte, no ano de 1986, enquanto estudante do curso de qualificação profissional em educação musical. E estava posto o primeiro desafio! E assim foi. Fui estudar, aprendi a cantar, tocar instrumento, ler música, participar de grupos cantar Canto gregoriano, coral e até ensaiar peças teatrais e natais no parque, mas acima de tudo aprendi a sonhar (Marina, p. 188).

Durante muito tempo as minhas experiências no campo da vida e da arte foram vividas dentro deste espaço chamado Fundarte. Um lugar mágico que possibilitou de todas as formas o reencontro com o meu eu, as formas como via o mundo e os experimentos alquimistas que transformaram a arte e a educação em vidas ao longo destes anos (Marina, p. 189).

Assim, também aconteceu com o professor Matheus Kleber, ao contar, em sua Carta, o início de sua aproximação com a Fundação. Durante o período que estudou na Fundarte, Matheus desenvolveu atividades artísticas com o grupo musical denominado, inicialmente, de *Os Bombachas*. Com o passar dos anos, o grupo teve outras denominações como *Os Bombachas e a Prenda* e, por fim, *Talento Jovem*. Sobre esse acontecimento, para além de sua narrativa, o registro em imagem contribui à remonta do momento vivido.

Por mais de cinco anos fizemos diversas apresentações na FUNDARTE e na região de Montenegro. Isso proporcionou que eu tivesse minhas primeiras experiências em cima dos palcos, descobrindo o sabor dos diferentes aplausos, aprendendo a me comunicar com o público [...] (Matheus, p. 195).

Imagem 11 – Os Bombachas



Fotografia vinculada à Carta Narrativa de Matheus Kleber (p. 196), sob a legenda: “Figura 1 – Participação dos Bombachas no espetáculo de final de ano do ballet em 1994”.

O ser docente, enquanto uma forma de contribuição aos momentos de aprendizagens, apresenta-se como uma importante característica entre as possibilidades de quem foi estudante e agora é professor na Fundarte, Marcelo Ohlweiler narra como constitui a sua trajetória junto à instituição diante dessa perspectiva.

Iniciei meus estudos na Fundarte em 1988. [...] Me formei no Curso Básico em música na Fundação em 1990. Neste mesmo ano tive a oportunidade de iniciar minha trajetória docente como monitor substituindo o prof. Marcos Corrêa lecionando violão. Em 1993 me formei no Curso Técnico em Educação Musical na FUNDARTE mesmo. [...] Desde o início sempre acreditei e investi na carreira de artista/professor, aliando experiência de tocar diversos gêneros musicais em diversos Grupos e Bandas, com a carreira de professor (Marcelo, p. 150).

Nesse entrelaçar de vidas e histórias, Sandra Mara Rhoden apresenta a sua trajetória na Fundarte desde a sua infância. Na comparação poética entre ela e o seu balanço, descreve os principais momentos vividos e convividos na arte.

Em 1983, recebi o convite para fazer parte do Coro Infanto-juvenil da FUNDARTE. Além de ser uma atividade gratuita, também era a oportunidade que tinha de pertencer ao mundo encantado das artes. Além de desenvolver minha voz e cantar, pude apreciar outros territórios através das apresentações do grupo. Conheci várias cidades do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Argentina, subi nos palcos importantes como o da PUC, UFRGS, OSPA, entre outros. Ao ser conduzida pela maestrina Marli Marlene Becker aprendi a impostar minha voz corretamente e sonhar, em um dia quem sabe, lá ao longe, reger um Coro como a querida Marli, que era um afeto só, além de ser uma brilhante profissional e de conseguir fazer com que nós adolescentes brilhássemos em muitos palcos aí a fora (Sandra, p. 240).

Assim, também com a sua trajetória marcada junto à Fundarte entre os tempos como estudante, Ranielly Scheffer conta sobre as suas lembranças, ao agradecer pelos momentos vividos nos espaços da instituição, que o permitiram conviver com a arte por meio da música, da dança e do teatro.

Lembro como se fosse ontem da minha primeira aula de piano, num primeiro momento, um pouco receoso, mas, logo naquele primeiro contato com o fazer música e arte eu descobri minha paixão.

Você faz parte de grandes momentos da minha vida, meu primeiro recital, primeiro espetáculo, primeira peça teatral, minha formação como artista, músico, bailarino, professor e muito mais. Foram anos nos quais passei de adolescente a adulto, cheios de boas histórias e aprendizados que ficaram marcados em minha memória (Ranielly, p. 220-221).

Adriana Bozzetto, ao relembrar da Fundarte como uma casa, ressalta aspectos que contribuíram para sua constituição pessoal e profissional.

Na tua casa, em distintos processos de socialização, fui crescendo e me inserindo em um conjunto de aprendizagens para muito além do fazer música, e arte. De aluna a professora, o processo foi árduo e envolveu incontáveis encontros de vida. Fiz parte de muitos grupos musicais – da Orquestra e Camerata aos grupos corais (Adriana, p. 15-16).

E é desse *lugar de encontros*, que os caminhos, entrecruzados por aqueles que se permitiram ser atravessados pela arte, consolidaram-se junto às diferenças que marcaram a vida em presença. Para Adriana, os lugares outros que a Fundarte permitiu com que seus estudantes vivenciassem a arte, para além dos seus próprios espaços, constituem, também, um ponto-de-encontro.

[...] um lugar de encontro com pessoas, professores que marcaram e que, até hoje, me acompanharam por onde eu for. E como não lembrar e marcar tantos alunos e alunas que fizeram parte de minha construção docente? Hoje vejo muitos brilhando por tantos lugares mundo afora e carregando nossas aprendizagens coletivas (Adriana, p. 16).

Nesse cenário que permite elos, ensino e aprendizagens, a história narrada por Silvia da Silva Lopes remonta acontecimentos de sua vida por meio da dança na Fundarte. E, para além disso, como a sua ligação com a instituição extrapola as suas relações de estudante a professora e de professora dos atuais professores que lá atuam.

Cresci junto com a Fundarte e, depois de alguns anos tendo aula de dança em uma garagem de um prédio, atrás da Igreja Catedral de Montenegro, inaugurei, ainda como aluna, a sala 34, que na época era 31. [...]

De aluna, alcei vôo e passei a ser bailarina profissional. A Fundarte, a minha dedicação e o apoio dos meus pais fizeram com que aquele sonho de menina se realizasse (Silvia, p. 243-244).

E são, também, por meio de sonhos que as lembranças são permitidas. Das lembranças vividas na Fundarte, Fernanda Isse recorre à sua memória para descrever sobre os espaços, as pessoas e os atravessamentos que a instituição lhe trouxe. Fernanda lembra:

Das músicas ao piano da Celiza, da Julia Hummes e da Adriana Bozzetto que se ouviam pelos corredores; [...] De assistir a atriz Ilana Kaplan em “Buffet Gloria” e pensar – é essa a atriz que eu quero ser! (Fernanda, p. 72).

Do quanto o Gilberto me encorajava nas aulas de teatro: Vai Isse! Ele dizia sempre (Fernanda, p. 74).

Nesse sentido, das relações permitidas nos espaços da Fundarte às aprendizagens na *Escolinha de Arte*; das exposições realizadas na *Galeria de Arte Loide Schwambach* às vivências que ultrapassaram possibilidades em arte, assim se constitui a trajetória de Michele Martines, que desde a sua infância faz da instituição um lugar para o seu desenvolvimento artístico.

Naquele tempo o prédio da Fundarte era menor. Lembro de andar pelos corredores e ouvir o som de diferentes instrumentos musicais. Do cheiro de tinta no atelier e do aroma de café no primeiro andar, onde havia um bar. Era um lugar que eu já gostava muito de estar. [...]

Anos mais tarde, voltei a ser aluna da Fundarte para produzir minhas primeiras pinturas em tela, num curso de pintura à óleo, conduzido pela professora Rosani Brochier. O novo prédio já estava sendo construído. O atelier era no quarto andar, amplo, com muitas janelas, bem iluminado. Além da biblioteca, havia uma videoteca com documentários sobre os mestres consagrados da pintura. No curso, descobri que o assunto da pintura precisava fazer sentido para mim. Pintar tornou-se minha nova atividade favorita (Michele, p. 203-204).

Em continuidade às possibilidades artísticas proporcionadas pela Fundarte, aos que por ela se permitem viver e estar, oportunizando o transitar por meio de diferentes áreas da arte, Luciana Pollet relaciona em sua Carta como esse modo de viver as artes fez a diferença na sua vida e na escolha de seus estudos.

A Fundarte foi minha primeira experiência de ensino. Antes mesmo da alfabetização já frequentava a então chamada Escolinha de Artes [...] Daí literalmente a poucos passos já estava na música, aprendendo sua iniciação, cantando no coral e me aventurando nas notas do piano. Mas foi mesmo na dança que me encontrei, do balé clássico ao contemporâneo desbravamos palcos pelo rio grande e fora dele com o Grupo Experimental de Dança da Fundarte [...] (Luciana, p. 145).

Foi nesse trilhar entre os momentos como estudante e professora que Renata Duarte rememora a sua história na Fundarte, a qual conduziu à sua carreira internacional por meio da música.

Comecei meus estudos na Fundarte com 7 anos. Queria estudar piano, mas na época era necessário começar estudando flauta doce. [...] Além de flauta doce e piano, estudei ballet, participei da orquestra infanto-juvenil e da camerata. (Renata, p. 228).

Aos 10 anos fui solista da Orquestra Juvenil Fundarte com a qual realizei vários concertos em Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Durante a adolescência participei de diversos workshops e master classes [...] (Renata, p. 230).

Da Fundarte, Renata seguiu seus estudos musicais em diferentes instituições de ensino no Brasil e no exterior, e atualmente realiza atividades como concertista e professora na França, além de se apresentar em diversos países da Europa e da Ásia.

Mas, essa história institucional em devir repleta de outros entrelugares, que ecoa os seus potenciais por meio da educação e da arte, estabelece conexões com outras importantes propostas. Entre os anos de 2002 e 2011, a Fundarte, por iniciativa interna, propôs a elaboração e, também, integrou a administração da Unidade em Montenegro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

A iniciativa oportunizou que os estudantes do Curso Básico pudessem dar continuidade aos seus estudos por meio dos Cursos de nível superior de Graduação em Licenciatura nas mesmas áreas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

A Fundarte e a UERGS ocupam, desde então, o mesmo espaço físico; no entanto, desde o ano de 2012, a Unidade em Montenegro da UERGS passou a ser de administração estadual, adequando-se às legislações vigentes. Ambas, portanto, constituem instituições distintas, mas que compartilham os espaços físicos e as iniciativas à pedagogia das artes na cidade de Montenegro.

Diante desse contexto, Gilberto Icle e Maria Isabel Petry Kehrwald destacam toda a dedicação que tiveram para a proposição e implementação da universidade junto à Fundarte.

[...] se a conclusão do prédio sede foi um enorme desafio, nenhum foi maior e mais significativo do que o convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que estava sendo implantada no estado (Gilberto, p. 94).

Os cursos, depois de uma grande mobilização local da comunidade para garantir sua inclusão na UERGS, iniciaram em março de 2002. Trabalhei intensamente na direção da FUNDARTE para sua implementação e assumi a coordenação dos quatro cursos nos primeiros anos de funcionamento. Além disso, fui um dos professores do corpo docente, o que inaugurou para mim minha carreira no Ensino Superior (Gilberto, p. 96).

Em continuidade, Maria Isabel Petry Kehrwald, amplia a contextualização.

A Coordenação dos quatro cursos de Artes da UERGS (Graduação em Artes Visuais, Graduação em Dança, Graduação em Música e Graduação em Teatro) realizados pelo convênio FUNDARTE/UERGS foi um grande desafio pela complexidade de assumir a docência, a burocracia acadêmica, o gerenciamento de alunos, professores, espaço físico e recursos financeiros limitados, além da execução dos vestibulares. [...] Recordo desse período como de grande aprendizado, de compreensão mais ampla da diversidade, do respeito às diferenças, aos gêneros, às subjetividades, das discussões teóricas acaloradas, das dúvidas permanentes e das certezas provisórias (Maria Isabel, p. 179).

Dessa iniciativa, emergiram distintos momentos rememorados à constituição de carreiras docentes, de amizades estabelecidas, de encontros que marcaram vidas por meio da educação e da arte.

Maria Cecília Torres esclarece que aprendeu a ser docente com as vivências nos espaços da Fundarte, nos tempos em que integrou o corpo docente da UERGS.

[...]aprendi a ser docente no Curso de Pedagogia da Arte (UERGS) e lá certamente aprofundamos nossos laços de amizade e de vida acadêmica. [...] lembranças e sonoridades continuam a vibrar e reverberar em minha vida! (Maria Cecília, p. 31-32).

Em continuidade, Silvia da Silva Lopes, marcada pelos atravessamentos oportunizados pela Fundarte – quer seja junto de seus cursos e/ou por meio dos cursos de Pedagogia da Arte, ofertados na relação interinstitucional com a UERGS – rememora importantes aspectos de sua vida e carreira, fortalecendo a importância da Fundarte no cenário nacional para a educação e a arte.

E, por falar em estranhamento, a Fundarte propôs um convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, nascendo assim, os Cursos de Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: Licenciatura. Lá estava eu inaugurando mais essa fase histórica. Segui ministrando aulas no Curso Básico de Dança e iniciei como professora na Graduação em Dança (Silvia, p. 246).

Montenegro recebeu o título de Cidade das Artes por causa da Fundarte e da Uergs, título esse que muito me orgulha.

Muitos alunos e alunas da Fundarte fizeram a Graduação em Dança e muitos licenciandos(as) da Uergs foram fazer aula no Curso Básico. Professores e alunos transitavam e interagiam contribuindo para a efervescência da Dança na Fundarte, na cidade e em outros lugares (Silvia, p. 246).

A professora Silvia continua o lembrar de suas lembranças junto à instituição, destacando a sua contribuição para formação dos atuais docentes do *Curso Básico de Dança da Fundarte*.

É com orgulho que revelo aqui que o e as professores(as) atuais de Dança da Fundarte foram meus alunos e continuam essa história linda. A ele(as) meu abraço carinhoso: Suzana Shoellkopf, Débora Brandt, Augusta Nabinger e Patrick Moraes.

[...] Vejo na Fundarte, uma fábrica de sonhos!!! A Fundarte impulsiona, estimula e proporciona a realização de sonhos diversos. Ali, o vôo pode ser mais baixo ou mais alto, mas com certeza será significativo! (Silvia, p. 248-249).

Ao (re)montar essa história em devir sobre os tempos e os espaços oportunizados pela Fundarte, reconheço que ela se constituiu enquanto uma das inúmeras possibilidades de versões sobre o (re)contar de trajetórias vivas e vividas durante processos de ensino e de aprendizagens em arte.

A minha aproximação com a Fundarte permitiu conhecer distintas relações estabelecidas entre a própria instituição e aqueles que por ela passaram nos mais distintos tempos e espaços de sua existência, por meio do (com)viver com professores, colaboradores e estudantes, mas, principalmente, entre as possibilidades de parcerias que surgiram, para o compartilhamento de conhecimentos, narrativas e vivências oportunizadas em seus espaços.

O impacto dessas ações, de aproximações e vivências por meio das artes, é salientado por cada um dos sujeito-indivíduos que se dedicaram em escrever, bem como se sentiram provocados em contar suas histórias na e com a Fundarte, durante o período destinado ao compartilhamento das Cartas Narrativas. A relevância sobre os conhecimentos com e por meio da Educação e da arte propiciou compartilhamentos que ampliam o desenvolvimento sobre os saberes dessa instituição junto à sociedade montenegrina e o mundo.

Diante do contexto que se propõe neste escopo – conhecer as histórias que constituem a história da Fundarte, por meio das Cartas Narrativas – conecta-se a importância de conhecer as *Outras Ideias* que emergiram e que puderam ser vividas no tempo e no espaço da instituição, diante da resistência de seu cinquentenário comemorado no ano de 2023.

Outras ideias surgiram ao me aproximar de histórias vividas e narradas. Pude (re)conhecer e complexificar o *Percurso* trilhado com *Outras Ideias*, junto daqueles que se permitiram viver com as Artes, na Fundarte, quer seja por meio das Artes Visuais, da Dança, da Música e/ou do Teatro.

Em complementação, outras ações implementadas pelos colaboradores da instituição intensificaram o compartilhamento de informações sobre as distintas histórias que constituem a história da Fundarte, as quais também foram previstas, enquanto objetivos específicos, na proposta do Projeto de Pesquisa, que se destinou a conhecer as narrativas de professores, colaboradores e estudantes, sobre as distintas histórias de (com)vivência na instituição.

Dessas ações, destaco as realizadas pelos colaboradores atuantes na biblioteca, no departamento de comunicação, na secretaria e na coordenação pedagógica, os quais se mobilizaram para a organização de exposições em diferentes espaços da Fundarte, incluindo, dentre eles, a biblioteca e os corredores do prédio, expondo registros artísticos, tais como fotografias, cadernos de recortes jornalísticos e de revistas, objetos e outros elementos, propiciando o conhecimento, bem como o compartilhamento de momentos históricos e de vidas que fizeram parte da instituição. O *Projeto Fundarte 50 anos* é um desses exemplos:

Projeto FUNDARTE 50 ANOS: tem o intuito de comemorar os 50 anos da Fundação. Além de eventos artísticos objetiva incentivar a ampliação do acesso da população à fruição e a produção dos bens culturais, fomentar atividades artísticas com vistas à promoção da cidadania cultural, da acessibilidade artística e da diversidade, além de desenvolver atividades que fortaleçam e articulem as cadeias produtivas e os arranjos produtivos locais que formam a economia da cultura (Site Fundarte, 2023).

Imagem 12 – Cartaz da Exposição Histórica



Cartaz: “Exposição Histórica em comemoração aos 50 anos da FUNDARTE”. Arquivos da Biblioteca Maria José Talavera Campos, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

Imagem 13 – Exposição na Biblioteca



Imagem da “Exposição Histórica em comemoração aos 50 anos da FUNDARTE”. Arquivos da Biblioteca Maria José Talavera Campos, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

Dentre os destaques em comemoração aos 50 anos da Fundarte, estão os que foram compartilhados na Programação do mês de junho de 2023, mês de aniversário da instituição, que incluiu o Espetáculo de ballet, desenvolvido pelos estudantes do curso, e os Concertos com a *Orquestra Montenegro*.

Imagem 14 – Cartaz do Espetáculo de Dança



Cartaz de divulgação do Espetáculo de Dança da FUNDARTE. Arquivo da rede social: *Instagram* da FUNDARTE.

Imagem 15 – Cartaz do Concerto da Orquestra



Cartaz de divulgação do Concerto com a Orquestra Montenegro. Arquivo da rede social: *Instagram* da FUNDARTE.

Aconteceu, também, o Espetáculo realizado pelos estudantes do *Curso Básico de Música*, intitulado: “50 anos já é um espetáculo”. O evento acontece anualmente e envolve estudantes e professores da instituição. Na programação do ano de 2023, foram resgatadas as temáticas dos

espetáculos realizados em anos anteriores, as quais incluíram músicas folclóricas, de temas de filmes, dentre outras de compositores nacionais e internacionais. As apresentações aconteceram durante dois dias e foram abertas à comunidade em geral.

Imagem 16 – Cartaz do Espetáculo de Música



Cartaz de divulgação do Espetáculo dos alunos do Curso Básico de Música da Fundarte. Arquivo da rede social: *Instagram* da FUNDARTE.

As ações que propiciaram o conhecimento das diversas histórias que se perpassaram pela Fundarte também incluíram vídeos publicados nas redes sociais da instituição com depoimentos de estudantes, colaboradores e professores; além da edição especial da *Revista da Fundarte*, de número 54, intitulada “FUNDARTE 50 ANOS: SONHANDO E CRIANDO”²⁵:

Trata-se de uma visita a publicações, que ao longo dos anos refletiram a respeito [de] diferentes temáticas que contribuíram para o grandioso momento em que vivemos: A celebração do cinquentenário da Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Nesta edição contamos com as produções de autores que transcendem suas vivências artísticas e científicas com suas histórias dentro da Fundação. Professores, funcionários, ex-alunos e profissionais que foram impactados pelo poder transformador da arte e, através da *Revista da FUNDARTE*, pulverizaram seus saberes. São dezenove artigos, dois relatos de experiência e um ensaio (Dornelles, 2023, p. 1).

²⁵ A Edição Especial da *Revista da Fundarte*, v. 54, n. 54, de 2023, está disponível por meio do link de acesso: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/94>.

Portanto, a partir do contexto histórico apresentado, em razão da comemoração dos 50 anos de existência da Fundarte, foram propiciadas diversas ações e publicações que influem no cenário educativo e artístico, e é com ênfase, principalmente, nas Cartas Narrativas, publicadas no Caderno Digital, que esta Carta Narrativa-Acadêmica se conduziu, relacionando trechos das histórias contadas por aqueles que se sentiram mobilizados em narrar, sobre os atravessamentos (com)vividos na Fundarte. Assim, emergem *Algumas Possibilidades* à continuidade desta reflexão narrativa-histórica-complexa sobre o (com)viver com as artes na Fundarte.

Algumas possibilidades surgiram diante de todas as histórias, memórias e narrativas apresentadas nas Cartas que compõem esta Carta Narrativa-Acadêmica. Nas relações de aprendizagens, ensinamentos, vivências, experiências e conexões, é possível perceber que a linguagem, por meio das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, impacta na vida de todos que se permitem (com)viver em estreita relação com a arte. São modos de ser, de se perceber, de se constituir sendo quem se é, que a Fundarte oportuniza, ao seu (com)viver, possibilidades de estar no mundo.

Assim, também emergem possibilidades epistemológicas, junto ao ato de rememorar os modos de narrar em linguagem-escrita; junto à história que estabelece elos e conexões, fazendo sentido ao considerar as vivências de quem as escreve e de quem as lê. Ao considerar o modo que cada uma se constituiu, essas histórias podem mudar, podem se transformar. A leitura, a interpretação, a inter-ação, as cores, as formas, os sons, as sensações, as percepções; enfim, todos os sentidos que perpassam o corpo, os quais podem revelar o que se propõe por meio deste estudo: interrogar a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte.

Diante das conexões à complexidade, coloco-me à espreita para transformar reflexões em linguagem-escrita, diante do desafio de elaborar **Uma Última Carta**, tecendo algumas considerações teórico-reflexivas à Epistemologia da Educação Musical na Fundarte.



Idea de segurança II
Acrílica sobre tela, 80x100cm, 2020
Artista: Michele Martines

UMA ÚLTIMA CARTA

TECENDO LIGAÇÕES E SENTIDOS

6 TECENDO LIGAÇÕES E SENTIDOS

Tecendo ligações e sentidos sobre todas as Cartas Narrativas-Acadêmicas escritas: conexões ao pensamento complexo que desenvolvi à Epistemologia da Educação Musical na Fundarte.

Tecer ligações e sentidos circunscreve o *Caminho* trilhado durante este meu processo de doutoramento em Educação. A ação de escrever revela que quem escreve sobre algo, escreve junto dele sobre *Si* mesmo. Isso permite a compreensão de que quem escreve sobre as suas percepções, sobre as conexões que estabelece e constitui, complexamente, com o mundo e com todos os sujeito-indivíduos que compartilham o seu conviver nos mais distintos tempos e espaços de existência, propõe um modo de pensar.

A escrita das *Cartas Narrativas-Acadêmicas* propiciou o transformar em linguagem-escrita tal pensamento e a descrição de um *Caminho*. Constituiu-se por meio de *Percursos* que permitiram encontrar potencialidades, emergências e conexões entre os conhecimentos, por meio da Epistemologia Complexa.

Assim, a complexidade permitiu a busca mobilizadora sobre a compreensão dos acontecimentos que me conduziram no tempo, com todas as potencialidades que me constituem, transitando por espaços, os quais propiciaram o conectar de sentimentos, de pensamentos, de informações, de conhecimentos e de tantas outras percepções humanas. Possibilitou, também, por meio da linguagem-escrita, comunicar um conhecimento.

A proposta complexa que mobilizou a realização desta investigação teve como objetivo interrogar a Epistemologia da Educação Musical na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte. Diante dessa possibilidade, *Vias* foram percorridas durante os *Percursos* trilhados, com vistas ao conhecimento do conhecimento em Educação Musical.

Para isso, a ciência que perpassou os meus pensamentos interpelou-se com a consciência da responsabilidade ética para a realização da pesquisa. Das relações humanas, a seguridade da objetividade das informações e a reflexividade sobre o vivido no mundo, diante das relações estabelecidas por meio da cultura, da sociedade e das histórias, permitiram conhecer *Ideias*, teorias e paradigmas relacionados ao conhecimento que emergiu na relação humana com a interlocução sócio-cultural-científica.

Interrogar a ciência, os contextos de vivências e as experiências, possibilitou a percepção sobre o todo e as partes de cada uma das informações que subsidiaram o estudo. Estruturas de pensamentos precisaram ser colocadas à luz da tetralogia Ordem – Desordem – Interação – Organização, tendo em vista a provisoriedade das certezas sobre o conhecimento que se conhece. Assim, separação e redução, enquanto paradigmas complexos, permitiram conectar informações que, por ora, eram vistas isoladamente, e com o passar do processo reflexivo

empreendido, revelaram-se conectadas entre emaranhados e teias que constituem o próprio conhecimento estudado.

Ao entender que a teoria pode resultar do pensamento humano, obstante de refletir a realidade e a objetividade, foi possível aproximar o próprio pensamento ao processo sociológico, cultural, histórico e intelectual, para a compreensão sobre a constante probabilidade das incertezas, dos erros e das ilusões, junto à ação de interrogar o conhecimento que se acredita conhecer. Permitiu o reconhecer que a ação de conhecer está sempre em constante devir de saber e não-saber, de pertencer e não-pertencer, de conhecer e não-conhecer em ordem cíclica e constantemente a todo o tempo vivido e experienciado durante os *Percursos* trilhados.

A verdade provisória, sustentada pela cientificidade que se destina ao desenvolvimento científico, constitui-se, na reflexão, importante e instável, ao que se antecipa ao reconhecimento das possibilidades de superar, de transformar e de aprimorar o conhecimento já conhecido em um novo conhecimento. Os limites, nessas circunstâncias, são traçados pela própria mente humana e em linguagem, que conhece e reconhece as informações, circunscreve os saberes e, também, cerceia-os diante das próprias limitações do pensamento humano, não constituindo verdades, e, sim, provisoriedades sobre o conhecimento.

A razão e o científico permeiam o pensamento complexo com a responsabilidade de colocar a reflexão à prova de dúvida. Isso possibilita o ato de interrogar aquilo que se conhece no devir de sua existência e de sua história, em seus diferentes ângulos. Pensar na complexidade é um pensar constantemente antagônico, em busca de descrever uma compreensão sobre o que se vive no tempo (passado e presente). A comunicação, a troca e a interlocução com a inteligência e a afetividade corroboram o constante transitar entre a razão e a não-razão.

Ao compreender tais aspectos complexos e inerentes ao pensamento que se desenvolveu no decorrer deste estudo, a aproximação do desafio motivador de pensamentos, que reconhece, também, a sua incompletude e a sua incerteza, permitiu que o método para o seu desenvolvimento propiciasse, enquanto uma possibilidade aberta ao *Caminho* empreendido, a constituição de uma metodologia que refletisse o pensamento investigativo.

É no diálogo com o mundo que a importância tetralógica se articula com a existência do conhecimento que se quer ter. É pela consciência das ações que os pensamentos e as *Ideias* interagem para o reconhecimento de que o todo contém as partes, e as partes possuem o todo em sua constituição.

O *Eu* músico-docente-pesquisador emerge dessa relação, por conexões que refletem o pensamento que se efetiva, ao mesmo tempo que se interroga por reconhecer a sua incompletude, o seu inacabamento, a sua provisoriedade. A interlocução desse *Eu* para com o *Método teórico-reflexivo-complexo* culminou na *Metodologia Complexa*, que possibilitou a emergência da proposição do conhecimento que se buscou, reconhecendo que o conhecimento viabiliza o próprio processo necessário ao conhecer: o pesquisar.

E, ao pesquisar, foi o conhecimento que possibilitou o *Metamorfosear*. Criar, evoluir, inovar e conservar características, despontaram em paradoxos que libertam e submetem o conhecimento à prova do próprio conhecimento, nas circunstâncias humanas de viver e conhecer e aprender constantemente.

De modo uno e múltiplo, simultaneamente, as informações se complexificaram, transformaram-se em *Vias* para a reflexão e para as relações entre sujeito-indivíduos. Os limites *De-Si* à suspensão do pensamento possibilitaram a entropia necessária para tecer, conectar, interligar o *Eu* que observa e (com)vive com o observado, o qual vive e se regenera a cada ação humana na Fundarte.

Conhecer é, dentre outros aspectos, traduzir, construir, solucionar. São essas as ações consideradas necessárias para se aproximar do próprio conhecimento. E, ao se aproximar e se apropriar dele, na ação de conhecer com sensibilidade, torna-se possível comunicar. Comunicar o que foi aprendido por meio das conexões realizadas entre o já conhecido e o ainda não-conhecido.

Assim, como o conhecer está inerente às conexões estabelecidas entre o modo como nos conhecemos e o modo como nos aproximamos dele, diante das possibilidades de interrogá-lo – para conhecê-lo em devir e com profundidade –, o circunscrevemos no tempo e no espaço à medida que o interrogamos. Nesse contexto, a representação da Fundarte congrega possibilidades destinadas aos processos de ensino e de aprendizagem educativas por meio da arte. Ao *cogitar*, ou seja, ao pensar as diversas retroações sobre a Educação e a arte, é em linguagem que o humano exprime o que sente e pensa, quer seja individual e/ou coletivamente no contexto de convivência da instituição.

Para que o conhecimento pudesse ser contextualizado, globalizado e multidimensionalizado, foi necessário retroagir para junto dos riscos inerentes aos erros, às traduções, às insuficiências, às reconstruções, às ilusões intrínsecas às reformas do pensamento, da Educação e do conhecimento. Nesse *Percurso*, as realidades local e global ao pensamento

que remonta histórias torna a cultura da sociedade existente e presente, tensionando o limiar entre o saber e o aprender sobre o próprio conhecimento que se interroga.

A emergência de uma realidade é decisiva ao esclarecimento sobre os desvios inexplicáveis à constituição de uma compreensão momentânea, mas dotada de propriedades intrínsecas que se concretizam na transversalização do corpo ao espírito-cérebro dos sujeito-indivíduos que se propõem a integrar o próprio conhecimento. Ainda que estejamos subordinados às interpretações, às ignorâncias implícitas no ato de conhecer o conhecimento, a criatividade e a criação, cientificamente atreladas às possibilidades de estar em estado poético, permitem estar em estado de inspiração às conexões percebidas e complexificadas pelo próprio pensamento. E é diante de tais relações que surgem as *Ideias*, as quais exprimem os diferentes pensamentos à Educação em arte.

As *Vias* à complexidade, portanto, permitem sonhar, imaginar, pensar e refletir sobre o próprio *Eu*, em interlocução com um *Nós*, em interlocução com um mundo, conectando vidas, espaços e tempos, sempre em devir, em elo com o que se conhece e aprende e transmite.

A constituição de uma Tese se intensifica com o seu afastamento. Foi com essa afirmativa que compreendi a importância das *Vias* e dos *Percurso*s que foram surgindo no decorrer deste *Caminho* de doutoramento em Educação. Pensava, inicialmente, que a publicação que transforma a proposição educativo-artística em possibilidade de ação, constituída pelos “Programas do Curso Básico da Fundarte: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro” (Hummes *et al.*, 2019), fosse o cerne deste estudo teórico-reflexivo. No entanto, a emergência da possibilidade de interlocução com aqueles que (com)viveram no contexto da Fundarte, por distintos tempos e em seus mais distintos espaços de existir, tornou-se fundamental para o interrogar a Epistemologia da Educação Musical por *Via* das *Cartas Narrativas*.

Talvez, exista aqui uma problemática sobre a compreensão epistemológica à Educação em arte na Fundarte: os Programas do Curso Básico, em sua integralidade, considerando os cursos que os constituem, corroboram efetivamente o contexto de vivência da instituição? Eles norteiam as ações docentes e viabilizam processos de ensino e de aprendizagem integralizados às ações praticadas neste tempo e espaço de interrogá-los?

Parece-me que, ao interrogar os Programas do Curso Básico, volto-me aos docentes e aos que coordenam a gestão educacional empreendida na instituição, enquanto, por outro lado, preocupo-me em interrogar não somente docentes e/ou documentos, mas, sim, todos os sujeito-indivíduos que se permitiram (com)viver na Fundarte. Logo, *que histórias sobre a Educação e*

a arte podem ser conhecidas, por meio dos sujeito-indivíduos que se permitiram (com)viver com a arte nos mais distintos tempos e espaços da Fundarte?

Escrita por professores, colaboradores e estudantes, em sua pluralidade de existência, as *Cartas Narrativas* possibilitaram a compreensão daquilo que se pensa sobre a Educação em arte na Fundarte. Foi nesse lugar de escrita-leitura-reflexão que, efetivamente, aproximei-me do contexto da Fundação, por meio de histórias que remontam à sua história plural, escrita por sujeito-indivíduos singulares e que, ao mesmo tempo, torna conectada a minha vivência aos seus espaços e tempos – durante este momento de pesquisa, de conhecimento – em conexão do presente-pesquisado com o passado – que prospecta um futuro, a partir do conhecimento conhecido sobre o próprio conhecimento em Educação em arte.

Pensava, no início deste trilhar, que a Educação Musical – que a Música, enquanto resultado da ação do educar musicalmente – poderia sustentar a ação de interrogar uma epistemologia complexa. O risco do erro inerente ao pensamento que despontou dessa investigação demonstrou que há ignorância(s) em pensar essa parte (a Educação Musical) sem o todo complexo que constitui a Fundarte (as Artes Visuais, a Dança e o Teatro, para além da Música).

A história da Fundarte desponta no início do século XX, por meio da Música, por meio das ações destinadas aos seus processos de ensino e de aprendizagem. É ela quem conduz e permite o ato de complexificar a Educação com a arte produzida em outras áreas. A Música na Fundarte permitiu a conexão com as Artes Visuais, com a Dança e com o Teatro. Nesse lugar de conexão, reconheço novamente a ignorância de poder conectar tais elos considerando o que foi historicizado, por meio das *Cartas Narrativas*, sobre essa história em devir da Fundarte. Assim, saliento que essa história que aqui (re)conheço é um parcelar dessas *Vias* que constituem a instituição.

Nesta história que eu conto e que ao mesmo tempo me conta por fazer parte dela, há outras histórias vivas e guardadas. Mas que, aqui, neste espaço de conexões propiciado, efetiva-se com a participação daqueles que se sentiram mobilizados por esse sentimento de contar um pouco sobre aquilo que os interpela enquanto sujeito-indivíduos que pensam e sentem no corpo a arte que vivem e que aprendem e que ensinam, e que transbordam ao mundo que constituem e que os constitui, em uma circularidade.

Tenho entendido que a interdisciplinaridade que se apresenta na Fundarte acontece para além das ações docentes. As ações interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar,

contextualizadas a partir dos conceitos defendidos por Morin (2017), remetem às interlocuções entre profissionais que se colocam diante de possíveis desafios ao ato de integrar conhecimentos específicos em prol da realização de algum projeto, por exemplo, que demande especificidades. Desse modo, em interlocução social e cultural, é possível compreender e reconhecer a metadisciplinarização que conserva, complementa e ultrapassa conhecimentos e disciplinas transformados nas ações educativo-artísticas desenvolvidas na instituição.

No entanto, foi por meio das *Cartas Narrativas* que pude refletir que as ações compreendidas como interdisciplinares na Fundarte acontecem por meio da interlocução estabelecida pelos próprios estudantes que interagem, em trânsito simultâneo, entre diferentes cursos ofertados pela instituição, para além das ações dos próprios docentes.

Quer seja na interlocução entre a música e qualquer outra área de conhecimento artístico oportunizado pela Fundarte e/ou qualquer outra combinação estabelecida pelos próprios estudantes, há, diante dessas aproximações, conexões possíveis que interagem, diante de seus próprios limites e fronteiras, com o simbolismo. Pois é ao tornar simbólicos os diferentes conhecimentos em arte, que a relação identitária, efetivada por meio da representação em linguagem ao conhecimento que se quer ter, constitui-se diante das oportunidades ofertadas e (com)vividas e destinadas aos sujeito-indivíduos que (com)vivem nos seus diferentes contextos.

É diante dessa relação que a inteligência humana, como corrobora Morin (2015d), apropria-se de aptidões para pensar e complexificar a multiplicidade de informações no imbricamento de diferentes relações destinadas ao conhecimento. Portanto, é por meio do paradigma da complexidade que são viabilizadas ligações inteligíveis junto aos mais distintos modos de conhecimentos (cultural, social, dentre outros); além disso, estabelece-se uma auto-eco-organização nas relações entre os sujeito-indivíduos e o contexto externo – ou seja, nas relações com a Fundarte.

São pelas *Vias*, oportunizadas pela complexidade, que o desenvolvimento do conhecimento, aqui vislumbrado, é oportunizado. Quer seja por políticas que propiciam o acesso aos processos de ensino e de aprendizagens em artes, quer seja pelo pensamento humano que se permite interagir com outros conhecimentos educacionais, artísticos, culturais e sociais destinados ao seu próprio desenvolvimento.

São essas ações que propiciam a *Metamorfose* por parte de todos os sujeito-indivíduos que se permitem (com)viver no contexto educativo-artístico da Fundarte. A *Metamorfose* permite que, para além de conservar as características de vida, cultura e pensamento, os sujeito-

indivíduos possam criar, evoluir e inovar por meio do acesso e ações em que se permitem compartilhar conhecimentos.

O viver permite, portanto, distintas conexões aos saberes, sejam eles práticos, técnicos, de compreensão e da própria sobrevivência, aproximando-nos de uma autonomia por meio da Educação. Por outro lado, tais conexões implicam pertinências. E esse é o desafio que nos impele uma Educação destinada a uma cabeça bem-feita, ou seja, uma Educação que se aproxima de conhecimentos que façam sentido à própria vida, que propicia a ação de pensar e, principalmente, retroagir sobre os conhecimentos que se aproximam dos conhecimentos que já se possui, transformando-os.

Acolher *Ideias* propiciou acessos à Educação e à arte em um espaço transversal ao ensino. Propiciou o seu compartilhamento por diferentes meios de comunicação. Quer seja por meio da sala de aula junto aos processos de ensino e de aprendizagem em arte; por meio das exposições na Galeria de Arte; por meio da revista científica que compartilha conhecimentos em arte; por meio do canal televisivo que informa à comunidade sobre a arte e os seus acontecimentos; quer seja por meio das ações que levam o acesso à arte nos distintos espaços que transbordam as instalações físicas da Fundarte. Seja qual for o modo de aproximar a arte da sociedade, é a própria sociedade que retroalimenta esse desejo de *Ser* e de se fazer *Ser* em arte e com o conhecimento em arte, traduzindo uma possibilidade multidisciplinar de Educação por meio da própria arte.

São percepções visuais, táteis, olfativas, auditivas. São sensações múltiplas diante das *Vias* de conhecer, fazer e *Ser* por meio da arte na Fundarte. São essas as relações, do corpo que vive em linguagem no mundo, que foram expostas por meio das *Cartas Narrativas*. A viagem ao conhecimento do passado reflete, no presente, possibilidades de conhecer o momento em que se vive, em detrimento de um futuro que se constitui, a cada momento, de compartilhamento de informação, de saber, de percepções em Educação e arte.

É esse conhecimento que interrogo. Esse conhecimento que vive, passa e atravessa corpos, pensamentos, reflexões sobre a sua própria existência, sobre seu próprio conhecimento. Então, como conhecemos por meio da Educação em arte?

É viver a arte. É pensar a arte. É sentir a arte. É apropriar-se e conhecer e conhecer-se. É transmitir as diferentes formas de *Ser* e viver com e por meio da Educação em arte. É um saber educativo, que nos educa em ato. São conexões. É a complexidade dessas interconexões com tudo o que somos, sabemos e fazemos no mundo, para *Sermos* o que somos no mundo e com o

mundo, das sensações do corpo que nos incita, provocando-nos à busca incessante de conhecer e aprimorar e perceber a arte. Logo, está implícito no humano a possibilidade de conhecer.

E é desse conhecer que nos impelimos à tradução, à construção e à solução do vivido e sentido no corpo. A curiosidade, nesse caso, pode ser uma das *Vias* que impulsionam tal modo de viver. O conhecer, portanto, depende do reconhecer-se, da linguagem, do lugar, do ser-sujeito que se complexifica a cada ato que se destina ao próprio conhecer. E é o conhecer, por sua vez, a atividade, o espiritual, o cerebral, o humano: é o viver.

Para viver, colocamo-nos em constantes enfrentamentos. São eles os riscos, as ilusões, as escolhas, as decisões, as ações, para além da incessante aventura destinada às incertezas e crises e aos desconhecimentos, ambos inerentes a nossa condição humana no mundo. Incumbe-nos aos mais distintos saberes: técnicos e materiais e os necessários à própria sobrevivência. E, assim, conhecemos o que conhecemos.

É nos comunicando que estabelecemos a nossa condição humana. É ao nos comunicarmos em linguagem, com o corpo, com o outro, com o mundo, que nos aproximamos de uma Educação em devir, incessante e sempre inacabada. É uma Educação em constante movimento e articulação com a realidade em que se vive. Com a Educação, aproximamo-nos de diferentes contextos: social, cultural, científico, filosófico, antropológico, humano, físico, biológico, dentre outros com os quais pudermos estabelecer conexões que façam sentido nas circunstâncias, permitindo-nos o reconhecimento do que *Somos* e como *Somos* no mundo em que habitamos.

É essa a Educação que nos circunscreve e que é para o agora. Para o momento que necessitamos tê-la à compreensão de tudo que queremos conhecer. Uma Educação que nos permite romper complexamente paradigmas, reconhecendo os riscos, os erros, as incertezas e as ilusões implícitas a todos os atos de computar informações ao conhecimento.

A compreensão e a ética nos levam à constituição pertinente ao convívio e ao respeito para com o outro. São tais saberes que nos possibilitam complexificar o conhecimento já conhecido, mas que reconhecemos, também, com a necessidade de transformação, com a possibilidade de, por meio dele, *Metamorfosear* as relações inerentes ao próprio ato de educar se educando.

A Educação implica conexões, com distintas disciplinas que compartilham conhecimentos, ao mesmo tempo que os congrega em prol de uma possibilidade de ultrapassar a sua individualidade. Quer seja interdisciplinar, transdisciplinar e/ou multidisciplinarmente, o

conhecimento se desenvolve por meio de seus objetivos específicos e complexos, ecologizando as informações que se tornam pertinentes, circunscritas e necessárias em seu contexto de insurgência. Então, *quais os conhecimentos em Educação e arte, mobilizados por professores, colaboradores e estudantes que (com)viveram na Fundarte, contribuem para a(s) possibilidade(s) de compreensão epistemológica em Educação Musical no seu contexto?*

Em sua proposição, a Fundarte se institui com a preocupação ao conhecimento pedagógico interdisciplinar, na articulação com as suas áreas de conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O texto da Proposta Pedagógica dos Cursos de Artes da Fundarte evidencia que as suas concepções em Educação e em arte sustentam potencialidades à comunicação humana ativa, destinada ao conhecer e ao fazer em arte (Hummes; Dal Bello, 2019).

Nesse contexto, é salientada a importância de o docente articular os conhecimentos de sua área com as demais áreas em arte, para o desenvolvimento educativo de cada um de seus estudantes. Assim, “as relações de autonomia são valorizadas, como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma relação com o conhecimento e a arte”; portanto, torna-se possível “reforçar a ideia de que a diversidade humana deve ser entendida como ponto de partida para a construção do conhecimento em arte” (Hummes; Dal Bello, 2019, p. 13).

Tal aspecto reforça o que Morin (2011b, p. 201) relaciona sobre a importância da linguagem, pois essa “depende das interações entre indivíduos, as quais dependem da linguagem”. Em outras palavras, a linguagem vive e é viva, proporciona-nos diferentes modos de estar para com ela, criando, educando, aprendendo e sendo, também, por meio da linguagem educativa em arte.

A ação docente na Fundarte é proposta na interlocução da consciência do próprio professor em sintonia para com o mundo contemporâneo, incorporando “as novas tecnologias, articulando a prática pedagógica com o fazer e, ao mesmo tempo, contribuindo para a formação do indivíduo consciente de sua ação transformadora, na sociedade do século XXI” (Hummes; Dal Bello, 2019, p. 13).

Podemos dar sentido àquilo que emerge e nos interpela em linguagem; sentido para fazer, conhecer e ser integralizados ao corpo-mente-espírito de cada um dos sujeito-indivíduos implícitos nas ações em linguagem em arte. “O sentido emerge a partir de uma exigência implicada/expressa pela própria existência da linguagem”, estabelece relações de significância, de significados e referentes às relações cognitivas (Morin, 2011b, p. 208).

Por sermos “na e através da linguagem, abertos pelas palavras, fechado nas palavras, abertos para o outro (comunicação), fechados para o outro (mentira, erro), aberto para as ideias, fechados nas ideias, abertos para o mundo, fechados para o mundo”, e ao mesmo tempo sendo “prisioneiros daquilo que nos liberta e libertos por aquilo que nos cerca” (Morin, 2011b, p. 212-213), compreendo que o Programa do Curso Básico da Fundarte contribuiu para as insurgências do contexto dessa reflexão. Contudo, foram as *Cartas Narrativas* que possibilitaram a aproximação do fazer em arte, fundamental à compreensão de uma possibilidade epistemológica complexa.

O estudo da Proposta Pedagógica dos Cursos de Artes da Fundarte possibilitou a compreensão de termos que fundamentam as ações em Educação e em arte em cada uma das áreas artísticas ofertadas pela Fundação. Por sua vez, é nas vivências, experiências, olhares atentos, investigação, possibilidades de conexões, hipóteses e ideias, que o Curso de Artes Visuais tem possibilidades para uma educação com criticidade; o Curso de Dança é proposto por meio do crescimento pessoal, da aprendizagem técnica para o ensino do balé clássico; o Curso de Música tende aos elementos técnicos à realização musical; e o Curso de Teatro é voltado à experimentação, às técnicas (Hummes; Dal Bello, 2019).

Então, se é em linguagem que se estabelece a nossa condição humana, a nossa condição em estabelecer a comunicação, diante da realidade que nos circunscreve no mundo, acontece por meio da relação ética aos modos como aprendemos e nos constituímos de modo identitário para com a Educação, aproximando-nos de disciplinas; essas, que podemos retomar, aqui, como interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, sintetizando, organizando e contextualizando o que aprendemos, o que ensinamos e o que conhecemos. Logo, *como se constitui a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte?*

Constitui-se por meio de conhecimentos que nos aproximam de seu contexto de (com)vivência. Por meio de saberes em Educação, saberes em arte. São saberes múltiplos que, por meio da Música, inicialmente, propiciam a interlocução com outras áreas da arte (as Artes Visuais, a Dança e o Teatro). É possível compreender que foi por intermédio das ações do e no Conservatório de Música de Montenegro que surgiu a proposta de uma instituição voltada ao ensino artístico na cidade; ação que foi se complexificando ao decorrer dos anos, ao agregar o ensino das demais áreas da arte relacionadas à sua constituição educacional.

A Educação Musical que busquei interrogar nesta investigação me aproximou de conhecimentos que extrapolam os conhecimentos musicais. Acontece transversalmente e

complexamente junto à outras potencialidades artísticas. No entanto, posso me aproximar à compreensão filosófica desses conhecimentos a partir da própria Música, da Educação Musical que me constitui enquanto músico-docente-pesquisador. Por esse motivo, ao me apropriar dos *Pilares da Educação para a Educação Musical* (Almeida, 2019), foi possível metamorfoseá-los no contexto educativo-artístico da Fundarte, entendendo-os como **Concepções da Educação em Arte**, ao (re)conhecer que as convivências artísticas relatadas nas *Cartas Narrativas*, relacionadas neste estudo, propiciaram a reflexão sobre uma Educação múltipla em arte, e não exclusivamente musical.

Na Fundarte, é possível **Aprender a conhecer**, para além da Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro. A instituição propicia a aproximação individual e/ou mútua com as áreas que a constituem enquanto uma Fundação preocupada com o acesso à Educação por meio da arte.

Em ampliação ao conhecer, **Aprende-se a fazer** em arte por meio de ações e experimentações intermediadas por docentes que articulam saberes, materiais, técnicas, conceitos estéticos e éticos ao processo de ensino e aprendizagem em arte. Tais processos extrapolam a individualidade, tornam possíveis o **Aprender a viver junto e Aprender a conviver**, com os mais distintos modos de perceber a arte, diante de um contexto educativo-artístico que se propõe aproximar a própria arte aos sujeito-indivíduos que se permitem ser afetados por ela, bem como impactar os modos de se fazer e de se perceber a própria arte na interlocução de todos os que se permitem estar presentes por meio dela.

Aprende-se a ser, singular e coletivamente, sujeito-indivíduo que integra sensivelmente o corpo, a alma e o pensamento destinados ao conhecer por meio da arte, quer seja disciplinar, transdisciplinar ou multidisciplinarmente, diante das distintas ações de compartilhamento de conhecimentos oportunizados no contexto da instituição. São conhecimentos oportunizados por meio do Curso Básico, do acesso à Galeria de Arte, do Teatro que contempla distintos modos de apresentações e apreciações artísticas, por meio do canal televisivo que leva informação à comunidade e de ações que descentralizam o acesso à Educação em arte.

Por sua vez, os *Usos e Funções da Educação Musical* (Almeida, 2019) possibilitaram o metamorfosear, diante do contexto educativo-artístico da Fundarte, às **(Re)ações da Educação em Arte**. Constituindo-se em **(Re)ação Física**, que propicia a interação com os mais distintos saberes artísticos voltados ao corpo, experienciando, apreciando e produzindo ensino e aprendizagens; em **(Re)ação de Expressão Emocional**, enquanto um modo de refletir e

exteriorizar os conhecimentos apropriados junto aos processos educativos que cada sujeito-indivíduo se permitir conviver nos distintos contextos da Fundarte.

A **(Re)ação de Prazer Estético** emerge diante das (Re)ações anteriores, propiciando que os conhecimentos educativo-artísticos apropriados pelos sujeito-indivíduos sejam mobilizados à compreensão da arte a ser apreciada, considerando suas formas, os seus modos de produção e apresentação em distintos contextos de exposição e acesso à representação artística. Da mesma forma, a **(Re)ação de Comunicação** está para a interlocução desses conhecimentos, tanto no sentido artista-expectador, quanto do expectador-arte e expectador para com outros expectadores, ao relatarem as suas percepções sobre o estético, sobre as (Re)ações Física e Emocional provocadas diante da apreciação educativa em arte.

Cabe salientar que, para além da **(Re)ação de Entretenimento**, que propicia o apreciar a arte em seus mais variados contextos de apresentação ao público, os quais contribuem às **(Re)ações de Comunicação, de Estabilidade da Cultura e de Integração da Sociedade**, propicia, também, a **(Re)ação de Representação Simbólica**, que pode ser criada por cada um dos sujeito-indivíduos que se permitem (com)viver nos mais distintos contextos artísticos oportunizados pela Fundarte.

Ao interrogar a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte, torna-se indissociável o reconhecimento de **(Re)ações da Educação em Arte** em seu contexto de (com)vivência. Reconhece-se a Música musicalmente, assim como se reconhecem as Artes Visuais, a Dança e o Teatro, vivendo a arte educativamente. É ao se permitir viver com a arte, conhecendo-a e explorando-a, que é possível se aproximar de conhecimentos que a circunscrevem nesses tempo e espaço de existir e de se constituir identitariamente por meio dela.

São, portanto, **Reações** individuais, resultantes das percepções às artes que emergem de cada indivíduo-sujeito no contato/interação para com elas; e **Ações**, individuais e coletivas, destinadas ao ensino e a aprendizagem em arte, que integralizam a contextualização proposta às **(Re)ações da Educação em Arte**.

Ao entender a Música como linguagem, como simbólica, que depende de compreensões específicas, torna-se possível relacionar, no contexto educativo-artístico estudado, que tal possibilidade, também, relaciona-se às demais áreas que se retroalimentam à própria Música para a sua existência na Fundarte.

Nesse sentido, considerando o modelo educativo-musical proposto por Swanwick (2003), ao metamorfoseá-lo para o contexto educativo-artístico da Fundarte, é possível compreender

que a Prática (a apreciação, a apresentação, a criação, a experimentação e a exploração) de distintas materialidades artísticas, integram-se à Teoria (a leitura, a pesquisa, a descrição dos modos de se fazer e de se perceber por meio da arte). Extrapolam a sua ordem individual, desordenam-se, interagem e se reorganizam de distintos modos, a partir de cada sujeito-indivíduo que se permite (com)viver diante da possibilidade do acesso à Educação em arte na Fundarte.

Ao agregar conhecimentos que intensificaram e ampliaram as possibilidades de interlocução artísticas entre os sujeito-indivíduos, os quais se propuseram a (com)viver com a arte em suas mais distintas formas de representação, que a Fundarte se destaca pelas *Vias* da Educação. São essas *Vias* que propiciam o Conhecer-Fazer-Viver-Ser em arte aos estudantes, docentes, colaboradores e apreciadores, bem como oportunizam o transitar entre saberes e conhecimentos específicos, os quais se fundem ao mesmo tempo em que existem em suas individualidades.

É possível compreender que as áreas se fortalecem na comunhão entre os conhecimentos, no compartilhamento de suas especificidades em um ambiente que viabiliza a sua integração. Criar, Fazer, Aprender, Ensinar, Apreciar e Compartilhar conhecimentos prático-artístico-literários em Educação em arte consolida a Fundarte epistemologicamente como uma instituição preocupada com a articulação dialética entre o ensinar e o aprender, acolher e cooperar, discutir e compreender, apropriar e compartilhar, informar e reformar, escrever e interpretar, dentre outras relações que possam suscitar suas interlocuções para com o ambiente sociocultural que a circunscreve.

Assim, a Epistemologia da Educação Musical está para a sua provisoriedade no tempo – à mercê das informações que circunscrevo neste estudo – nos iminentes riscos ao erro, à ilusão e à ignorância que me limitam ao conhecimento do conhecimento, que me cerceiam e complexificam e conectam às condições humanas, ao compreender o que me proponho transformar em linguagem-escrita. A Epistemologia da Educação Musical se constitui na conexão com as Artes Visuais, com a Dança e com o Teatro, em um contexto de (com)vivência que proporciona o transitar entre todas essas áreas em um único espaço, em um único tempo de existência.

A continuidade deste estudo poderá propiciar um maior aprofundamento sobre o que se efetivou enquanto **Concepções da Educação em Arte** e **(Re)ações da Educação em Arte** no contexto da Fundarte, para além de conhecer outras histórias vividas que possam subsidiar a

constituição da história institucional em devir. Por outro lado, o conhecer e o (com)viver com distintas instituições que oportunizam o acesso à Educação em arte, assim como se efetiva na Fundarte por meio das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, poderá complexificar a compreensão epistemológica destinada às ações de ensino e de aprendizagem em arte.

Contudo, novas interrogações surgem, a fim de complexificar a compreensão epistemológica na Fundarte: como continuar conhecendo o conhecimento Educativo-artístico na Fundarte e o circunscrevendo em diferentes tempos? A estrutura dos cursos ofertados pela Fundarte propicia articulações socioculturais pertinentes ao tempo vivenciado pelos seus estudantes? Como os Programas do Curso Básico podem ser constituídos diante de uma concepção epistemológica-complexa pertinente ao seu tempo? Tais questionamentos poderão complexificar e emergir conhecimentos, ampliando os que este estudo comportou, além de oportunizar distintas possibilidades de (com)viver no contexto Educativo-artístico da Fundarte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa. **Do texto ao contexto, da imagem ao som**: uma proposta histórico-política para a elaboração de um currículo em educação musical. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação. Osório, 2019. 274f. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uveGlpIlizqQVkJ9dNMgPDAm6AtiJxTc/view>. Acesso em: 19 mar. 2021.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; DAL BELLO, Márcia Pessoa; HUMMES, Júlia Maria. **Cartas narrativas**: o que eu (com)vivi na FUNDARTE. Montenegro: Editora da Fundarte, 2023. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/9786588330111/issue/view/98/138>. Acesso em: 31 out. 2023.

BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL DE MONTENEGRO. **Biblioteca Pública Municipal Hélio Alves de Oliveira**, S.I. Página Inicial. Disponível em: <http://bibliotecapublicademontenegro.blogspot.com/p/contato.html>. Acesso em: 31 mar. 2021.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. A contribuição do movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina. **Revista Nupeart**. Florianópolis, vol. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3068/2264>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DELORS, Jacques *et al.* Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1996. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

DORNELLES, Estevão. Expediente. **Revista da Fundarte**. Montenegro: Editora da Fundarte, ano 23, n. 54, jun., 2023. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1250/1346>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, dez., 2002. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526>. Acesso em: 19 mar. 2021.

FUNDARTE. **Fundarte**, c2019. Página Inicial. Disponível em: <http://www.fundarte.rs.gov.br/>. Acesso em: 31 de mar. 2021.

FUNDARTE. **Fundarte**, c2023. Página Inicial. Disponível em: <http://www.fundarte.rs.gov.br/>. Acesso em: 05 de dez. 2023.

FUNDARTE. **Página inicial**. Montenegro, 31 de mar. 2021. Facebook: Fundarte. Disponível em: https://www.facebook.com/Fundarte570679006440639/?ref=page_internal. Acesso em: 31 de mar. 2021.

FUNDARTE. **Página inicial**. Montenegro, 31 de mar. 2021. Instagram: @fundartemontenegro. Disponível em: <https://www.instagram.com/fundartemontenegro/>. Acesso em: 31 mar. 2021.

HERRIGEL, Eugen. **A arte cavaleiresca do arqueiro Zen**. São Paulo: Pensamento, 1995.

HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Proposta pedagógica dos cursos de artes da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. In: HUMMES, Júlia Maria (Org.). **Programas do curso básico da Fundarte**: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro – (2019-2022). Montenegro: Editora da Fundarte, 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/ISBN9788561666170/article/view/755/pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

HUMMES, Júlia Maria (Org.). **Programas do curso básico da Fundarte**: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro – (2019-2022). Montenegro: Editora da Fundarte, 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/ISBN9788561666170/article/view/755/pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.

MACHADO, Gláé Corrêa. **Caminhos para a educação inclusiva**: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência dos professores. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2020.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. U.S.A.: North – West University Press, 1964.

MONTENEGRO (RS). **Lei Ordinária nº 7.040, de 20 de abril de 2023**. Disponível em: <https://sapl.montenegro.rs.leg.br/ta/1908/text>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015c.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015d.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011a.

REVISTA DA FUNDARTE. **Arte, educação e performance**. Montenegro: Editora da Fundarte, ano 20, nº 43, out/dez. 2020. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/71>. Acesso em: 31 mar. 2021.

REVISTA DA FUNDARTE. **Fundarte 50 anos: sonhando e criando juntos**. Montenegro: Editora da Fundarte, ano 23, n. 54, jun. 2023. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/94>. Acesso em: 31 out. 2021.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO

À
Direção Executiva da
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

Sra. Diretora Executiva
Profa. Ma. Júlia Maria Hummes,

Solicitamos a autorização do uso do nome da instituição de ensino à qual é representante, da forma como se apresenta, Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, junto ao Relatório de Tese de Doutorado, relacionado à proposta investigativa intitulada “Educação Musical na FUNDARTE: Percurso, Ideias e Possibilidades”. O objetivo da investigação se configura diante da proposição de uma Epistemologia da Educação Musical à FUNDARTE. A sua realização se justifica diante das possibilidades de (retro)interações entre a Educação e a Educação Musical, as quais podem corroborar à compreensão e o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem de instrumentos musicais, por parte de todos os sujeitos-indivíduos imbricados ao Curso Básico de Música da FUNDARTE. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; e é desenvolvido sob responsabilidade do pesquisador Bruno Felix da Costa Almeida, bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – PROSUC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter. Assim, colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos durante todo o período de realização da pesquisa, cujo o resultado final retornará à instituição investigada através do Relatório de Tese de Doutorado, a ser defendido no final do prazo de 48 (quarenta e oito) meses de duração do curso de Doutorado em Educação da UNISC, tendo o mês de fevereiro do ano de 2024 (dois mil e vinte e quatro) como previsão para o seu término.

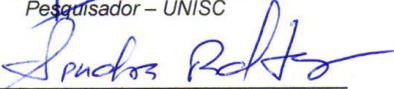
Diante do exposto e de espontânea vontade, este Termo de Consentimento Para o Uso do Nome da Instituição será assinado em duas vias, ficando uma delas com a parte solicitada.



Júlia Maria Hummes
Diretora Executiva da FUNDARTE



Bruno Felix da Costa Almeida
Pesquisador – UNISC



Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Orientadora – UNISC

APÊNDICE B – CARTA CONVITE

CARTA CONVITE

Prezado _____,

Em nome do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE, te convidamos para participar da pesquisa intitulada “Cartas Narrativas: O que Eu (Com)Vivi na FUNDARTE”, de coordenação do Prof. Me. Bruno Felix da Costa Almeida. O objetivo da proposta é conhecer, através de Cartas Narrativas, as Histórias de Vidas que foram transversalizadas pelas artes na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, na interlocução-escrita de professores, colaboradores e estudantes que se fizeram presentes em diferentes tempos e espaços de (Com)Vivência na instituição, a fim de responder ao seguinte questionamento: Que Histórias podem ser contadas por aqueles que (Com)Vivera através da Arte na FUNDARTE?

Nesse contexto, consideramos que a sua contribuição inestimável poderá corroborar a História das quase cinco décadas de existência dessa instituição educacional que nos acolhe, pois narrar as Histórias Vividas poderão revelar experiências que atravessara diferentes momentos do cotidiano, fazendo emergir distintas percepções aos atravessamentos das Artes e da Educação em Arte nos contextos culturais oportunizados pela FUNDARTE.

A sua participação dar-se-á através da escrita de uma Carta Narrativa, tendo como disparador de memórias o questionamento: QUE HISTÓRIA(S) POSSO CONTAR SOBRE O QUE EU (COM)VIVI ATRAVÉS DA ARTE NA FUNDARTE?

Para tanto, junto ao envelope recebido há duas folhas timbradas, para que possas discorrer sobre as suas memórias. Sinta-se à vontade para complementar a sua escrita com imagens, fotografias, dentre outras lembranças pessoais que possam intensificar a sua Narrativa Histórica. Após a escrita da sua carta, você poderá colocá-la novamente dentro do envelope e entrega-lo na Secretaria da FUNDARTE, que o encaminhará ao Grupo de Pesquisa.

Como resultado dessa ação, as Cartas Narrativas irão compor um Livro de Memórias, a ser publicado em comemoração aos 50 anos da FUNDARTE, que acontecerá no ano de 2023.

Esperamos de contar com a sua participação, desde já agradecemos a atenção e nos colocamos à disposição para todos e quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

Bruno Felix da Costa Almeida
Coordenador da Pesquisa

Márcia Pessoa Dal Bello
Líder do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Sra. Michele Martines,

Eu, Bruno Felix da Costa Almeida, acadêmico do Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, vinculado à Linha de Pesquisa: Linguagem, Experiência Intercultural e Educação, e ao Grupo de Pesquisa “Estudos Poéticos: Educação e Linguagem” (UNISC/CNPq), venho, por meio deste, solicitar vossa autorização para o uso da imagem das obras artísticas, de sua autoria, relacionadas abaixo, junto ao Relatório de Tese de Doutorado em Educação, intitulado: “Epistemologia da Educação Musical na Fundarte: uma proposta teórico-complexa”, orientado pela professora Doutora Sandra Regina Simonis Richter. O objetivo da pesquisa incidiu em interrogar a Epistemologia da Educação Musical na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte. O seu desenvolvimento se justificou diante das possibilidades de (retro)interações entre a Educação e a Educação Musical, as quais puderam corroborar a compreensão sobre o conhecimento por meio da Educação em arte, por parte de todos os sujeito-indivíduos que se permitiram (com)viver ao contexto do Curso Básico da Fundarte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) – entre os anos de 1973 e 2023. Nesse sentido, a fundamentação teórico-reflexiva foi proposta a partir dos campos da Complexidade do Conhecimento, da Educação e da Educação Musical. Os procedimentos adotados para a sua realização foram conduzidos por meio da Metodologia Complexa, configurada pelo Método teórico-reflexivo-complexo, que incluiu os processos de leitura, interpretação, interação e (re)organização dos conhecimentos transformados em linguagem-escrita, os quais resultaram nas Cartas Narrativas-Acadêmicas que compõem o estudo. A utilização das obras relacionadas não gerará nenhuma despesa, tampouco benefícios financeiros de distintas ordens à solicitada. Assim, coloco-me à disposição, a qualquer momento durante o período de realização da pesquisa, a responder qualquer pergunta, esclarecimento e/ou qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa; saliento a sua liberdade de optar por retirar o consentimento de utilização das obras a qualquer momento, até a publicação do Relatório de Tese de Doutorado em Educação, junto ao Repositório Institucional da UNISC, sem que isso traga prejuízo à continuação do seu cuidado e tratamento. Do mesmo modo, comprometo-me a compartilhar os resultados da pesquisa, enquanto retorno à solicitação aqui mencionada.

TÍTULO	ESPECIFICAÇÕES
Uma ideia de segurança	Acrílica sobre tela, 70x80cm, 2020.
Ritmo urbano II	Acrílica sobre tela, 50x50cm, 2019.
Pink Floyd • Bike	Oleo sobre tela, 60x50cm, 2023.
Up	Acrílica sobre tela, 60x50cm, 2018.
Olhar afetivo	Acrílica sobre tela, 60x50cm, 2018.
Vendo a vista	Acrílica sobre tela, 80x100cm, 2019.
Ideia de segurança II	Acrílica sobre tela, 80x100cm, 2020.

Ao concordar com as informações aqui prestadas, o presente documento deve ser assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com a solicitada da pesquisa e a outra com o pesquisador responsável.

Santa Cruz do Sul, 05 de janeiro de 2024.



Michele Martines
Artista

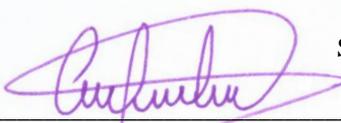


Bruno Felix da Costa Almeida
Doutorando em Educação – UNISC

APÊNDICE D – AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Eu, Bruno Felix da Costa Almeida, acadêmico do Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, vinculado à Linha de Pesquisa: Linguagem, Experiência Intercultural e Educação, e ao Grupo de Pesquisa “Estudos Poéticos: Educação e Linguagem” (UNISC/CNPq), venho, por meio desta, autodeclarar os Princípios e Procedimentos Éticos que se fizeram presentes durante a realização investigativa que deu origem à Tese de Doutorado em Educação intitulada: “Epistemologia da Educação Musical na Fundarte: (Re)Ações do Ensino em Arte”, orientada pela professora Doutora Sandra Regina Simonis Richter, cujo projeto de pesquisa foi aprovado por meio da Banca de Qualificação de Tese de Doutorado em Educação, realizada em 10 de junho de 2021. O objetivo da pesquisa incidiu em interrogar a Epistemologia da Educação Musical na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte. Foi conduzida pelo questionamento: como se constitui a Epistemologia da Educação Musical na Fundarte? O seu desenvolvimento se justificou diante das possibilidades de (retro)interações entre a Educação e a Educação Musical, as quais puderam corroborar a compreensão sobre o conhecimento por meio da Educação em arte, por parte de todos os sujeito-indivíduos que se permitiram (com)viver no contexto do Curso Básico da Fundarte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) – entre os anos de 1973 e 2023. Nesse sentido, a fundamentação teórico-reflexiva foi proposta a partir dos campos da Complexidade do Conhecimento, da Educação e da Educação Musical. Os procedimentos adotados para a sua realização foram conduzidos por meio da Metodologia Complexa, configurada pelo Método teórico-reflexivo-complexo, que incluiu os processos de leitura, interpretação, interação e (re)organização dos conhecimentos transformados em linguagem-escrita, os quais resultaram nas Cartas Narrativas-Acadêmicas que compõem o estudo. As informações que subsidiaram as reflexões da investigação se constituíram pela publicação prévia a sua utilização no escopo do estudo, estando disponíveis ao acesso de modo on-line e gratuito, sob o título: “Cartas Narrativas: o que eu (com)vivi na Fundarte” (Almeida; Dal Bello; Hummes, 2023), sendo devidamente referenciada, quando de sua utilização, seguindo às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT e das “Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos – Universidade de Santa Cruz do Sul” (Helfer; Hass; Agnes, 2019), assim como toda e qualquer obra de publicação de outros autores mencionados no relatório do estudo. Os resultados parciais da investigação foram publicados em meios acadêmicos, como anais de congressos e seminários, seguindo orientações técnicas e éticas para a sua publicação, de acordo com as instituições responsáveis pelo compartilhamento dos conhecimentos vinculados; assim, publicações futuras, parciais e/ou completas, serão conduzidas à sua realização, mantendo a fidedignidade ao texto original da referida Tese de Doutorado em Educação, atendendo às orientações para as publicações de conhecimentos acadêmico-científicos.



Bruno Felix da Costa Almeida
Doutorando em Educação – UNISC

Santa Cruz do Sul, 26 de fevereiro de 2024.