

**Ópera na Escola – Revisitação de “O Barbeiro de Sevilha” –
Uma experiência educativa e cultural
Opera at School – Revisiting “The Barber of Seville” –
An educational and cultural experience**

Abertura

A comunicação a apresentar dá conta de um projeto desenvolvido pela escola secundária Rainha Santa Isabel, situada da cidade de Estremoz¹, Alentejo, sul de Portugal, cuja finalidade foi a produção para a comunidade local de “O Barbeiro de Sevilha”, a partir de um trabalho cooperado, desenvolvido na própria escola, entre diversos profissionais da área da música, alunos e professores denominado – Projeto “Ópera na Escola”.

Esta comunicação tem cinco partes, a saber: na primeira focaremos a questão da escola enquanto produtora de cultura, justificando e denotando o alcance que a conjugação entre as noções de escola e cultura comprometem; na segunda abordaremos as perspetivas e os alicerces que permitiram essa conjugação; na terceira apresentaremos um descritivo do projeto, indicando, de forma complementar e objetiva, o número de envolvidos por áreas de participação, avaliação dos impactos e graus de sucesso; na quarta trataremos do enquadramento histórico e filosófico, evidenciando o seu importante significado para o âmbito do projeto; na quinta e última parte discorreremos de modo analítico sobre o que foi produzido, opções, problemas e consequências futuras.

1. A ideia de Escola como produtora de Cultura

É consensual admitir que a Escola tem como missão, para além de ser transmissora habitual e obrigatória de conhecimentos explicitados em disciplinas, ser produtora de cultura, ao assumir uma dimensão interpretativa e reformuladora dos conteúdos vários que recebe, utiliza e transfere num quadro de ensino formal.

Neste sentido, importa desde já precisar a noção de cultura, não de modo abrangente e demarcado, mas em articulação estreita com escola, salientando, com base nessa relação, o significado e alcance desta se poder assumir como “produtora de cultura”.

Assim, e de acordo com o investigador João Barroso², há três perspetivas a reter para a noção de cultura compreendida e inserida no contexto escolar: a perspetiva funcionalista, situação em que a escola se arroga como um simples veículo da cultura que recolhe, absorvendo tendências ideológicas de âmbito social, económico e político que visam obedecer a processos de aculturação; a perspetiva estruturalista, a qual tende a mostrar realidades culturais por intermédio de formas ou modelos escolarizados de ensino;

¹ Estremoz é um concelho com perto de 14.000 habitantes, tendo a cidade homónima e sede de concelho aproximadamente 7 mil habitantes, de acordo com os últimos Censur de 2011.

² BARROSO, João, “*Cultura, Cultura Escolar e Cultura de Escola*”. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 08/08/2019.

a perspectiva interacionista, que assume abordar a cultura no plano específico de cada escola em particular, mostrando as dinâmicas próprias dos diversos atores em concreto, bem como as suas múltiplas interações num dado enquadramento escolar.

Se olharmos para estas três perspectivas de cultura escolar, a verdade é que o nosso projeto recuperou aquilo que cada uma delas possui de positivo. Na primeira perspectiva, a funcionalista, reconhecemos principalmente a relevância de uma abertura ao exterior, sem que isso se tenha traduzido num mero determinismo radical de formas culturais apreendidas, ou seja, a ocorrência de uma mera passagem de testemunho acrítico de cultura geral a ser assimilada. Pelo contrário, essa abertura teve como propósito, na apreensão da ideia reprodutora – admitindo isso como um ganho, um autêntico ampliar de horizontes –, converter essa circunstância numa dimensão em que a escola possa ser capacitada para criar e, conseqüentemente, poder estar habilitada a gerir recursos e conteúdos. Por outro lado, essa exterioridade de referências culturais absorvidas é, igualmente, trazer para o presente, com intencionalidade, uma memória cultural histórica que hoje, acima de tudo, não pode ser ignorada, adquirindo aqui um sentido diferente a expressão “apoiar-se sobre o passado”, conforme foi referenciada por Maurice Halbwachs, na sua introdução à obra de Durkheim “L`évolution pedagogique”, citada por Barroso³.

Esta importante experiência educativa construiu-se essencialmente na base de uma aprendizagem da tradição cultural, literatura e música, vinculada a uma realidade dinâmica, sendo para isso indispensável provocar nela o fator da inovação. É a consciencialização de que a organização escolar não fica restrita ao quadro formal, mas pode introduzir planos de ação justificados em princípios e valores orientados para a formação integral. Este fator de inovação poderá ser expresso sob várias formas, quer estejamos a falar no domínio das humanidades, quer no estrito domínio das tecnologias. Este último é evidentemente melhor compreendido pela comunidade, face ao progresso incontestável nessa área que se verifica na sociedade contemporânea e, no qual, a escola participa com contributos valiosos, em determinadas circunstâncias, até mesmo de vanguarda. No entanto, é possível hoje, e como resposta às incontornáveis condicionantes que tendem a desvalorizar uma cultura humanista, trazer a inovação desse domínio para o terreno da escola, ensaiando aí modalidades de intervenção que afetem positivamente a ação social.

Assim sendo, o trabalho desenvolvido não prescindiu daquilo que possa ser valorativo no contexto da perspectiva estruturalista. Trata-se de, neste âmbito de ação estrita, recorrer aos diferentes conteúdos disciplinares, aproveitando deles aquilo que de útil e necessário possa ser conjugado, articulado de modo interdisciplinar e direcionado para a concretização das finalidades do projeto, designadamente aquela que antevê demonstrar a realidade da escola como produtora de cultura. Estamos então perante o aproveitamento da expressão “cultura escolar”, substituindo-a pela expressão “cultura de escola”⁴. Por sua vez, esta expressão nasce da forma como a escola soube entender a cultura, contruindo para si um modelo educativo que lhe confere uma identidade.

Neste quadro, podemos afirmar que cultura, na visão de Richard Bates, citada por Leonor Torres: «[...] não é qualquer coisa solenemente objetiva e externa para os

³ Idem, *op. cit.*, p. 3.

⁴ Idem, *op. cit.*, p. 15.

*indivíduos de uma determinada sociedade, classe ou grupo. A cultura é também conquistada, transmitida, e partilhada através do esforço individual para compreender, controlar e participar na vida do grupo»*⁵. Na verdade, este esforço levado ao limite torna-se em criação. Podemos encontrar para sinónimo desta noção, agora operacionalizada na escola, a ideia de – ser produtora –. Não se trata apenas de interpretar, introduzindo aspetos que decorrem da evolução de um dado pensamento combinado com as matérias em legado, trata-se, sobretudo, de encontrar e lutar pela implantação de novas práticas que atribuam uma nova consistência à escola.

A escola pode e deve aceitar o desafio inovador para o qual é estimulada e descobrir novos desempenhos, novas funções enquanto produtora de cultura. Uma delas será, por exemplo, aliando-se a um escopo profissional exterior disponibilizado para esse efeito e fruto de uma cumplicidade conceptual criada, avançar para a apresentação de um conjunto de propostas culturais - no caso em apreço, no contexto da música -, a serem apreendidas e patrocinadas por entidades capazes de as concretizar e com influência decisiva no campo social. Com isso se faz a defesa da perspetiva interacionista. A escola passa a coabitar com novos atores⁶, que, não sendo eles apenas portadores de cultura, são capazes de, em interação com a comunidade escolar, construir um projeto identitário, feito numa ligação direta e séria ao território, às suas vivências próprias e às suas idiossincrasias.

Produtora passará então a significar, em rigor, gestora, coordenadora, impulsionadora, geradora de impactos que, desde a escola e em parceria, traz a cultura adquirida e reformulada para o exterior, para a comunidade, propondo perspetivas artísticas habilitadas que a possam enriquecer, seja de forma alargada, seja pensando na fruição e valorização individual de quem nela está inserido.

Assim, em síntese, a lógica cultural definida para a escola assentou nos seguintes objetivos: promoção da igualdade de oportunidades, combate ao insucesso, reforço dos conhecimentos assente numa estratégia de formação cultural que solidifique e amplie os saberes escolarizados, incentivo ao gosto por formas artísticas de referência em contraposição aos atuais quadros culturais redutores; concretização e mostragem no seio da comunidade do trabalho construído no interior escola e na construção da sua identidade.

2. A função – escola produtora de cultura –: pressupostos e extensões

Como será dado a perceber nesta argumentação, a dimensão da música tem por força deste projeto, no território da escola, a sua máxima centralidade na conceção que se pretende defender desta. A música surge assim como *leitmotiv* para as diferentes incursões a desenvolver. Por isso, a função reformulada e explicitada de *produtora* surge com uma ambivalência originária, ou seja, aquilo que é agora proposto em termos ou formato singularizado inscreve-se num projeto de âmbito ampliado e norteador que se encontra em maturação.

⁵ TORRES, Leonor, *A Cultura Organizacional Escolar*, Oeiras, Celta, 1997, p. 81.

⁶ A ERSI entrega uma associação, *Ópera na Academia e na Cidade*, conjuntamente com a Universidade de Lisboa/ Instituto Superior Técnico, a Universidade do Porto/ Instituto de Engenharia do Porto e a Escola Secundária Gonçalves Zarco.

Significa então que os atores exteriores, o dito escopro profissional, centrado num diretor artístico, disponibilizado e comprometido pelas afinidades de visão da cultura de escola em progresso será, no que respeita a técnicos, músicos e/ou cantores, sensivelmente idêntico, trabalhando assim numa placa giratória e sob configurações artísticas distintas, mas direcionado para um mesmo objetivo: valorizar com a música a escola e, assim, contribuir para uma formação culturalmente mais fecunda de todos intervenientes, perscrutando as repercussões que daí possam advir. E toda esta ação, uma vez que para além das suas complexas conotações, a noção de música aparece na nossa visão, como e, passo a citar o musicólogo Eggebrecht: «[...] *alma em sentido criatural e ordem em sentido cosmológico. Imiscui a sensualidade na razão, a emoção na harmonia, e fornece esta última uma vitalidade emotiva. Nisto reside a sua força ética, formativa e educativa, religiosa e política, afirmativa e utópica. Mas pode igualmente dizer-se: ela subjuga, filtra, estabiliza, cultiva a emoção, que pode irromper a cada momento em sentido subversivo para proliferar noutra lugar*». ⁷ Sublinhamos ainda aqui a ideia de ordem, como «[...] *reguladora, normativa dos sons (...) o processo de desnaturar o som [...]*», nas palavras de Thomas Mann ⁸. O mesmo Thomas Mann, na obra “O pensamento vivo de Schopenhauer” ⁹, reforça a perspetiva do filósofo alemão: a música enquanto manifestação da vontade ultrapassa em valor as restantes artes, já que se situa, de acordo com o paradigma platónico no “mundo das ideias” e não no “mundo das sombras”. Nesse “mundo”, cabem as outras artes. Ou seja, a música remete-nos para um plano de maior dignidade, não apenas gnosiológica, mas absoluta, possibilitando-nos assim a inserção na essência do mundo. Nesta conceção romântica de música, podemos afirmar, numa salutar adaptação ao presente, que a música é um elemento fundamental para a elevação da dignidade humana no seu todo, estruturando e disciplinando positivamente modos de ser, habilitando para a prática de valores universais a defender na base de uma convicção humanitária.

Regressando à ideia de escola como produtora de cultura, será importante referir que no domínio do património material, em concreto, a escola saiu do seu espaço físico passando a considerar a rentabilização de espaços significantes da comunidade, por exemplo, o Cine Teatro Bernardim Ribeiro; no domínio do património imaterial existiu o propósito de apreensão de um contínuo histórico e a sua projeção para o futuro, revigorando as convicções e abrindo possibilidades de novas interpretações.

Em síntese, podemos afirmar que a escola e a sua missão educativa não se esgotam, nem no seu território particular, físico ou não, nem nas funções habituais inscritas na sua missão educativa e formativa. Há que ensaiar novos caminhos alternativos, experimentando compromissos entre a educação e a cultura, no sentido de atualizar referências histórias, utilizando espaços da comunidade, incutindo-lhes sentido e recorrendo para isso a experiências estéticas que a escola construa. Este exercício representativo de apreensão musical, que promove uma visão transversal e global, com implicações para aqueles que serão detentores do futuro, muito para além do tempo vivido

⁷ DAHLHAUS, Carl e EGGBRECHT, Hans, *O que é a música?*, Edições Texto & Grafia, Lisboa, p. 35-36.

⁸ MANN, Thomas, *Doutor Fausto*, Publicações D. Quixote, Lisboa, p. 430.

⁹ MANN, Thomas, *O Pensamento vivo de Schopenhauer*, Livraria Martins Fontes, S. Paulo, p. 169 e sgts.

na escola, mas que acabarão por reconhecer nela um meio útil de melhoramento da sua condição humana.

3. A história do projeto “Ópera na Escola” ou [breve cronologia das ações realizadas]; resultados estatísticos.

Passemos neste ponto ao descritivo daquilo que foi feito, atravessando de maneira abreviada as várias etapas que precederam a sua concretização. Por outro lado, serão aqui igualmente assinalados a meta e os objetivos fundantes deste projeto. Assim, o propósito de levar à prática a ópera “O Barbeiro de Sevilha”, radicado no projeto “Ópera na Escola”, teve início em setembro de 2016, tendo tido a sua execução pública em maio de 2018. Foram, por isso, três anos de construção conjunta, materializando os pressupostos já referidos e que permitiram a fundamentação do projeto. Por outro lado, o projeto foi objeto de financiamento da comunidade europeia, integrado num programa nacional de combate ao insucesso escolar, em sede de parceria com o Município de Estremoz, situação que permitiu a sua viabilidade operacional.

No que respeita à realização operática na nossa escola de “O Barbeiro de Sevilha”, podemos dizer que houve uma sistematização do trabalho alicerçado nos seguintes tópicos: concretização de sessões didáticas e formativas de modo a enquadrar e a sensibilizar para o universo temático e multidisciplinar da ópera; efetivação da dimensão prática, alicerçada na interação entre profissionais e a comunidade escolar. Há, na realidade, uma história deste projeto, iniciada em outubro de 2016 e que importa rememorar. Nessa altura, foram planeadas e realizadas ao longo do ano letivo três ações de sensibilização e formação temática, em outubro de 2016, fevereiro e maio de 2017, respetivamente, *Arte do Canto; Introdução à Ópera – Estrutura, elementos e funções: a do compositor, a do encenador e a do crítico; Literatura: Beaumarchais – o tempo, a vida e a obra.*

Já numa dimensão prática e atuante foi feita a apresentação na escola da ópera – *O Crepúsculo do Crítico*, em maio de 2018, com a participação de músicos e cantores profissionais em interação direta com professores e alunos. Tratou-se de uma experiência que pretendia, a uma escala reduzida, testar a ação e a capacidade dos diferentes atores interagirem e produzirem uma ópera, de formato muito reduzido, na base de uma construção musical e texto contemporâneos, dois cantores, um pianista e um maestro, bem como de um número limitado de participantes por parte da escola.

Em 2019, e depois de todo o trabalho teórico-prático levado a cabo nos anos anteriores, foi possível, em maio último, concretizar “O Barbeiro de Sevilha” no Cineteatro Bernardim Ribeiro, em Estremoz. Foram, nessa ocasião, realizadas duas récitas, uma destinada à escola, a outra à comunidade, expressando e tornando pública a ideia de “cultura de escola” implementada. Antes, em abril, e de forma intensiva, foram concretizados *workshops* nas diversas áreas artísticas e técnicas para a consecução de “O Barbeiro de Sevilha”: luminotecnia, guarda-roupa, encenação, fotografia, ensaios com a orquestra profissional, agregando alunos de escolas de música locais e amadoras. Nesta fase final, mais operativa, estiveram diretamente envolvidos e ativos quarenta alunos, provenientes de treze turmas do ensino básico e do ensino secundário e nove professores,

com a distribuição numérica que se segue no que respeita a alunos: dois instrumentistas integrados na orquestra profissional, catorze figurantes, três na cenografia, doze no guarda-roupa, dois na luminotecnia, seis na frente de casa e um aluno na reportagem fotográfica. Do ponto de vista numérico, foram realizadas as seguintes atividades: vinte e quatro sessões pedagógicas (dramaturgia e figuração, sete; guarda-roupa, oito; luminotecnia, sete; cenografia, dois), num total de perto de cinquenta horas de formação com profissionais.

No encerramento do projeto, foi lançado um inquérito para avaliação dos níveis de adesão/ satisfação, tendo a pontuação de 1 a 5, na base dos tópicos que se enunciam: participação no Projeto “Ópera na Escola – O Barbeiro de Sevilha” – obteve 4,5; interesse desta experiência para a formação cultural e humana obteve – 4,7; contributo desta iniciativa para o sucesso escolar dos alunos obteve – 4,1; interação com o formador / profissional responsável pelo grupo de trabalho em que participante estava inserido obteve – 4,7; interação com colegas e demais intervenientes (maestro, cantores, músicos, técnicos) obteve – 4,4. A pontuação decorreu da avaliação feita com base numa amostra significativa (30% - alunos e professores) de inquéritos recolhidos e validados.

5. O Palco filosófico – a fundamentação e clarificação conceptual do projeto

Um dos aspetos fundamentais a ter em conta no projeto era precisamente a situação de executar e compreender a música através da manifestação artística – ópera. Esta opção, a qual será explicitada no último ponto deste texto, implicou um cuidado a ter com o libreto, ou seja, com a textualidade que estava em causa no domínio da aquisição e compreensão de conhecimentos do contexto histórico em questão. Para além do domínio literário alusivo ao Beaumarchais, abordado numa etapa anterior da execução do projeto, era igualmente relevante ir ao encontro da atmosfera histórica e filosófica que sustentava esse domínio literário. Sendo assim, era importante salientar os alicerces da época para a construção da cultura de escola proposta. O que se segue são as ideias que serviram de apoio a uma conferência integrada no Projeto e realizada por altura das récitas ocorridas.

“O Barbeiro de Sevilha”, ópera composta por Rossini, tendo como referência o texto literário de Beaumarchais, posteriormente adaptado por Cesare Sterbini e Rossini para a redação do libreto, emerge no século XVIII, no universo temporal do Século das Luzes ou do Iluminismo, movimento cultural e político que determinava a confiança na razão, acreditando que esta poderia ser o fundamento das ações livres levadas a cabo pelos seres humanos.

Kant, o filósofo alemão e verdadeiro representante desta atmosfera de pensamento, considerava que a razão era, principalmente, a saída da idade da menoridade através de uma emancipação justificada nas ações humanas realizadas. Estamos, pois, perante o trabalho de repensar e de rescrever a própria razão, admitindo as suas grandezas e as suas limitações.

Porém, é importante reconhecer que não estamos a falar da razão cartesiana, ou seja, a razão tal como Descartes a definiu, um poder onipotente, único e infalível, a respeito do qual o ser humano mostraria a sua incomensurável extensão dominadora. Pelo contrário, o Iluminismo opõe-se ao dogmatismo da razão cartesiana, na medida em que vê

para esta uma autolimitação, no contexto das balizas que a experiência detém e impõe. Por outro lado, cabe-lhe – e já é muito – a capacidade de investigar tudo aquilo que ocorre dentro das balizas dessa mesma experiência. Por isso, o Iluminismo, apostando no poder da razão, reconhece para ela igualmente uma humildade, uma sobriedade que não é de todo um obstáculo, mas o arrogar autêntico de até onde o conhecimento poderia ir. A razão cartesiana é ainda, nesta atmosfera da razão defendida pelos iluministas, superada face ao decisivo comprometimento moral e político.

O Iluminismo volta-se para a razão, identificando-a como uma força capaz de levar o ser humano ao compromisso com a liberdade, direcionando-o para a justiça e para a felicidade, acordada numa transformação social que renegue a servidão e os preconceitos. Desta forma, associa-se à atividade da razão a ideia de progresso, desenvolvido numa contradição social onde as lutas coletivas têm um papel determinante na mudança de paradigma. Contudo, a razão defendida no Iluminismo abre as portas à descoberta das afeições e à análise das paixões, daí a coabitação e tensão com um romantismo em crescimento, deixando nessa expansão impetuosa uma aceitação dos limites dessa razão, apesar de tudo, poderosa, mas despretensiosa.

Sob o ponto de vista cultural, o Iluminismo encontrou em França a sua face mais visível, permitindo a partir daí uma difusão e adesão por toda a Europa. Essa difusão materializada é a Enciclopédia, órgão cultural que projetou o pensamento filosófico e científico com carácter de um saber inovador e múltiplo. A palavra Enciclopédia tem origem grega e deriva da união de: *enkyklos* - circular, e *paideia* – instrução, educação. Estas duas ideias juntas representavam a ambição de educar numa lógica amplificada e, por isso, inclusiva.

Diderot e D´Alembert, duas personalidades que encarnavam a corrente iluminista, foram os diretores e editores do projeto – Enciclopédia –, que, procurando reunir um vasto leque de temas escritos, combateriam a “menoridade” de que Kant falava, substituindo-a pela produção de saber e acesso ao conhecimento. Deste modo, a razão ganharia completo sentido, uma vez que se tornaria capaz de investigar, produzir e compartilhar os resultados obtidos. Seria esta a fórmula para tornar, através da produção e difusão cultural, o mundo existente num mundo melhor pela via da crítica e do esclarecimento.

Por isso, a noção de cultura aqui expressa, que não estaria, tal como hoje ao alcance de todos, já que, na atualidade, todos somos mentalmente formatados por um lixo supostamente informativo ou cultural que surge em avalanche desmedida, constitui-se, de certo modo em contracorrente, como um pilar a transmitir e a sustentar o nosso projeto.

Com o Iluminismo e os enciclopedistas não esteve apenas em causa a expansão na acessibilidade ao conhecimento, houve um cuidado de formação sólida e digna das pessoas, trazendo por arrasto nesse cuidado mais direitos e mais possibilidades de crescimento económico e social. Estava em marcha a perspectiva de que a razão poderia guiar os seres humanos na teoria e na prática, constituindo-se como um processo amplo que ditasse o progresso da humanidade.

O Iluminismo, para além da marca cultural, direcionava-se para a ética, a política e a educação. Como sinónimo de modernidade e aposta no poder da razão, há uma ideia de substituição de poderes. O anticlericalismo, atitude que chegou a atingir uma radicalidade condenável, projeta a sociedade humana e o papel resolutivo de cada ser humano na

organização social. A partir de agora, surgirá uma burguesia elucidada que se constituirá como elite. Será essa lucidez que desenvolverá princípios ou valores como a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Estes pressupostos revolucionários e essenciais para o futuro irão construir uma nova visão de um progresso emancipador.

Rousseau, protagonista do Iluminismo com um caráter muito próprio, não via na razão a única realidade humana, na verdade, os instintos e as paixões também ditavam a natureza dos seres humanos. A razão não tenderia a anular e a subjugar os instintos e as paixões, produzindo com isso uma estrutura artificial de relacionamento interpessoal. Deste modo, Rousseau traz então para o Iluminismo o mais intrincado paradoxo, mas, simultaneamente, propõe, nesse mesmo contexto político, social e cultural promover a sua superação, isto é, juntar de modo quanto possível harmonizado a razão e as emoções individuais no domínio da esfera pública. A razão viveria na aflitiva contradição de ser exigência organizativa e equilíbrio, mas também de ser reconhecimento expectável do reencontro do ser humano com a sua própria natureza originária.

Essa situação de espontaneidade singular deveria ser assumida e, simultaneamente, controlada, já que cada indivíduo teria a obrigação de dirigir a sua vontade para o interesse de todos. Embora defendendo esse retorno à natureza e a uma individualidade natural, é importante reconhecer que todas as ações deveriam ser feitas em nome do interesse comum.

Neste respeito pelo interesse de todos, fica garantida a liberdade dos cidadãos, já que cada um ao submeter-se a si próprio tem no horizonte a vontade geral, sendo esta, não a soma das vontades particulares, mas a criação de uma nova e iluminada vontade soberana que refletirá a realização do bem público. Cada ser humano vive numa bipolaridade entre as liberdades egoístas extremas e a obrigação destas serem compatibilizadas com o interesse de todos. Por isso, a liberdade, no sentido político, tem igualmente um sentido ético, na medida em que a liberdade política deve conferir, através do pronunciar da consciência, o ajustamento moral a que cada um autonomamente se deve submeter.

Este conjunto de princípios e valores, fundantes do contexto histórico que serviu de cenário ao projeto, a transmitir aos alunos, assumiram-se como prioritários na nossa ação formativa onde a ética, a cultura, a história e a educação têm de estar em interação constante.

Educar é, para nós, e no seguinte do pensamento de Rousseau, reencontrar a história da humanidade ao nível da ontogénese e da filogénese, ou seja, há um percurso individual e há um percurso da espécie a que todos estamos inevitavelmente sujeitos. Por isso, a educação não deve ter como preocupação reprimir, mas diligenciar a redescoberta natural e singular, e, com isso, proporcionar a prática das virtudes. Será então olhar para o ser humano e não ver nele negatividade, mas a prática de reaver o melhor de cada um e incentivar, pelo conhecimento a possuir, o rescrever dessa dimensão. Para isso, há que ter uma visão da existência de uma bondade natural intrínseca ao ser humano, que impressiona e comove, ontem como hoje, e que muito sinceramente duvidamos que possa existir, mas pela qual, ainda assim, vale a pena lutar.

Neste enquadramento filosófico imprescindível para a sustentação cultural do projeto que desenvolvemos, cada vez mais a memória se apaga e nós ficamos na escuridão da ignorância. A apologia feita hoje pelos populismos de ideias básicas, demagógicas e facilmente atraentes advém desse estado de absoluta ignorância em que, no geral, o cidadão

se encontra. O desconhecimento e a conseqüente incompreensão do passado são realidades terríveis e atuais, que não acautelam o necessário bom-senso e o espírito crítico que deveríamos possuir como prevenção para as contrariedades a que assistimos. Vivendo numa demência digital e numa avidez tecnológica, cada vez mais está instalada a noção de que o tempo é simplesmente o efêmero do presente. É, justamente, essa veneração do efêmero que nos limita olhar para o passado e admitir que o futuro se realize. É esse efêmero que devasta os versos de T.S. Eliot proferidos no início de “Quatro Quartetos”: «*O tempo presente e o tempo passado estão ambos talvez presentes no tempo futuro// e o tempo futuro contido no tempo passado...*»¹⁰ e, nessa devastação em enxurrada, acabamos nós também por ser devastados. A música, por seu turno e em complemento apropriado ao poeta do Missouri, é, e de acordo com o filósofo e musicólogo francês Jankélévitch: «[...] *a temporalidade do tempo* [...]»¹¹.

O contributo que demos na escola com este projeto “Ópera na Escola” ao longo de três anos, por intermédio da música, conjuntamente com Beaumarchais, Rossini e demais protagonistas deste tempo fundador da emancipação e instauração das liberdades, pretendeu exatamente contrariar essa situação.

5. Reflexões finais / quatro notas

A experiência realizada no campo musical, tendo a escola como produtora de cultura e a comunidade educativa como público-alvo, em especial os alunos, leva-nos, após a sua concretização, à necessidade de proceder a um conjunto de reflexões sob a forma de breves apontamentos. Esta análise pretende, pois, direcionar várias perspetivas como prolongamento da ação realizada. Não se trata apenas de um mero balanço, mas essencialmente da busca e compreensão de todo um suporte teórico que permitiu considerar a música como uma realidade nuclear e marcante no processo educativo e formativo desenvolvido.

Assim, a primeira nota reflexiva aponta para o retorno à ideia originária defendida por Platão, na *República* (III, 400a), e, igualmente, por Aristóteles na *Política* (VIII, 5) de que a música é imitação, embora se diferencie da poesia, da pintura ou da escultura, pela incapacidade de ter um modo similar de representação. Pretendendo imitar, não no sentido de cópia ou de reprodução da identidade, ela tende a assumir-se como uma forma de expressão¹². Contudo, e já que estamos a falar de ópera, a música para nós não foi só expressão musical, foi conjuntamente expressão dramática, no sentido de que existem palavras elaboradas num texto a concurso. Não estamos nesse contexto a falar de música absoluta, no exato sentido de música orquestral apenas, ou seja, de uma manifestação ou narrativa musical sem palavras, mas sim associar a literatura à música dizendo que, unicamente com a primeira, estaria em prática a apresentação objetiva de uma certa ideologia enraizada num formalismo.

¹⁰ ELLIOT, T., S., *Os Quatro Quartetos*, Trad., Lisboa, Ática, 1983 p. 15.

¹¹ JANKÉLEVITCH, Vladimir, *L'Irréversible et la nostalgie*, Paris, Flammarion, 1983, p. 7.

¹² MULLER, Robert e FABRE, Florence, *Philosophie de la musique: imitation, sens, forme*, Paris, Vrin, 2013, pp. 10 e 11.

Não foi opção defendida no projeto “Ópera na Escola” o isolamento da música como modo de expressão pura, uma vez que foi partilhada a visão de que a música traz ou acarreta outros conteúdos suscetíveis de potenciar a expressividade causada pelo impacto musical. Sendo que, sob o ponto de vista didático e pedagógico era importante fazer sobressair isso.

Com esta preferência admitimos também que a música seria melhor assimilada e compreendida tendo em ligação com ela um suporte textual, já que este remete para um universo mais disseminado. Ou seja, a ópera como forma de teatro alicerçada num texto permite valorizar e ser conseguida uma maior acessibilidade à música que se escuta. Por outro lado, recaindo a compreensão da música num apoio e enquadramento textual, aliviaria a dimensão mais técnica e especializada que, inevitavelmente, tende a surgir quando estamos perante uma audição fundada na música absoluta. De facto, nem a escola, nem os intervenientes, alunos e professores estariam habilitados musicalmente, seria preciso apoiar a música com outros elementos, mais próximos do contexto escolar, como por exemplo, o texto literário. Mesmo assim, no nosso mapeamento de trabalho, fizemos uma incursão mais técnica à voz, à arte e ciência do canto. Ingressou-se, deste modo, num quadro de referências no domínio da física, no que reporta à análise espectral da voz falada e cantada: altura, intensidade e timbre, por forma a que se pudesse antever, apesar de tudo, uma preparação musical mais competente.

Outra nota reflexiva tem a ver com a complexa e debatida questão do despertar das emoções em cada ouvinte. Neste ponto, importa precisar o contexto que permite discutir se a música evoca, ou não, emoções. Sendo esta questão complexa, importa neste contexto afirmar tão-somente que a nossa visão assenta na tese de que a música toca e penetra na memória emotiva, nas conceções e valores, suscitando uma envolvência sedutora que pode trazer consigo estados afetivos novos que, juntos aos existentes, enriquecem essa envolvência. Nesta linha de pensamento, o filósofo americano Jerrold Levinson refere: «*Há música que nos enriquece sobretudo através da comunicação emocional, outra mais por via de estimular as faculdades organizadoras da mente. Há música que exercita a imaginação em virtude dos seus aspetos representacionais, há música que é particularmente satisfatória por dar um sentido de tradição e comunidade partilhada*»¹³. Para abranger todo este campo imenso, não significa que estejamos a falar de sonoridades atraentes e agradáveis, mas vazias de intencionalidade e qualidade virtuosa intrínseca. Pelo contrário, a música é o preenchimento interior dessa envolvência sedutora, com a percepção de que há um reencontro com o mundo e uma libertação conjunta com os outros, nomeando toda a riqueza de forma e conteúdo que foi construída.

Assim sendo, essa vivência concretizada com os alunos procurou fazer surgir neles esse determinado estado afetivo e, com isso, incrementar um progresso humano assente numa moral e numa ética. É certo que a história ensinou que obras musicais serviram também para a destruição, para a prática efetiva do mal, indo assim numa direção oposta à música como celebração cativante da dignidade humana. Peter Kivy, filósofo norte-americano, coloca de forma interessante a questão: «*O conhecimento, o amor e a apreciação das mais sublimes obras musicais (...) podem coexistir (...) com os atos mais*

¹³ GUERREIRO, Vítor (Org.), *Filosofia da Música*, Lisboa, Dinalivro, 2014, p. 60.

*cruéis e bárbaros inimagináveis. O amor por Bach não gera amor pela humanidade (...) a música de Bach não é uma força moral»*¹⁴, refere o filósofo americano. E, acerca da “força moral”, expressão aqui essencial, enuncia que neste âmbito há a considerar três tipos de forças¹⁵: a *força moral epistémica*, que remete para um entendimento moral e um conhecimento teórico; a *comportamental*, referente à capacidade das pessoas atuarem sob certo ponto de vista moral; e, por último, a *formadora de caracteres*, aquela que compromete a construção da personalidade de cada um com base em valores, acrescentaríamos nós, direcionados para a universalidade, para o bem comum da comunidade. Assim, reconhecendo a perspectiva de Kivy, de que a música não é em si uma força moral, ela pode, contudo, ser um importante recurso a aproveitar para a formação e educação, nomeadamente daqueles que estão em fases decisivas de crescimento, como são os jovens em idade escolar.

Outra nota reflexiva a mencionar diz respeito à execução musical, ou seja, até que ponto deveremos admitir que a música ganha um valor acrescido quando a sua materialização instrumental é feita por profissionais competentes e criativos, no sentido de uma interpretação valorativa que seja um ganho mais para a música em execução. O que fizemos com este projeto “Ópera na Escola” foi justamente trazer essa preocupação para o terreno da interação, seja no plano dramatológico, seja no plano musical. Sublinha-se que no primeiro plano enunciado estava em causa os diferentes aspetos inerentes à produção de uma ópera, todo o trabalho estruturante: encenação, luminotecnia, guarda-roupa e articulações com músicos, cantores e diretor artístico. Defendemos que, com toda esta atividade, a música é, a cada momento, recriada, sendo a sua execução interpretativa vivida nos diferentes níveis artísticos indispensável para o reconhecimento do seu mérito.

Uma derradeira nota reflexiva, porventura a mais problemática e que se prende com o impacto e a continuidade daquilo que foi investido. Na verdade, o grande problema em relação àquilo que foi feito diz respeito não somente ao presente, mas, principalmente, ao futuro. Sabemos como esta experiência marcou professores e alunos, nalguns casos, de forma incontornável para o resto das suas vidas, pelo simples facto de ela ter sido absolutamente inédita, para além da escola formal e institucional, superando uma organização sistémica e trazendo consigo horizontes novos impensáveis. Ao mesmo tempo, este acontecimento pioneiro, para além do forte impacto humano e educativo, tende a ser uma experiência de certo modo isolada, uma vez que as condições, nomeadamente financeiras, para a sua extensão e continuidade, são particularmente complexas e difíceis.

Será, pois, esse o maior desafio a levar em frente: a partir do que foi feito continuar a proporcionar o usufruto de uma qualidade alcançada com uma cultura de escola iniciada, com vista à consolidação de uma formação cultural cada vez maior, fazendo da escola e com a música um espaço aberto, dinâmico, construtor de uma visão futura e de um mundo melhor.

ANTÓNIO JÚLIO REBELO, professor
Estremoz, Portugal, agosto de 2019

¹⁴ AA. Vv, *Significado, emoción y valor: ensayos sobre filosofía de la música*, Madrid, Machado Livros, 2010, p. 287.

¹⁵ Idem, *Op. cit.*, p. 291.