ARTES NAS CINZAS
UMA REFLEXÃO DA MÚSICA PARA REVIVER MOMENTOS HISTÓRICOS

SÔNIA APARECIDA RIBAS

RESUMO

O presente trabalho busca através de pesquisa bibliográfica demonstrar que na dialética da sala de aula é possível desenvolver Projetos para o estudo das Artes atrelado à História e assim disponibilizar à reflexão através das mídias como imagens, filmes, fotografias apresentam noções e conceitos que contribuem para aprofundar conhecimentos sobre sociedades; tempos e espaços; facilitar a leitura de variadas linguagens e estimular criações autorais, com uso dos meios de expressão e comunicação de diferentes tempos.

PALAVRAS CHAVES: Artes; Música; História; Direitos Humanos.

ABSTRACT

This work seeks through bibliographic research to demonstrate that in the dialectic of the classroom it is possible to develop projects for the study of the Arts linked to History and thus make available for reflection through the media such as images; movies; photographs presents notions and concepts that contribute to deepen knowledge of societies; times and spaces; facilitate the reding of various languages and encourage authorial creations, using the means of expression and communication of different times.

KEYWORDS: Arts; Music; History; Human Rights.

INTRODUÇÃO

As dinâmicas sociais e culturais da Arte se encontram parte em linguagens artísticas e parte em saberes e fazeres culturais, que, para se desdobrar e refletir sobre ela, vale-se de outras áreas de conhecimento como História, Literatura, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Geografia, Ciência, Matemática, entre outras, caracterizando como o principal (mas não exclusivo) território de inter e transdisciplinaridade.

E em minha pesquisa, acerca das Artes Visuais e como posso desenvolvê-la na minha prática pedagógica, percebi que a Música ocupou uma posição ambivalente no século XX, especialmente quando assisti ao filme: “Amarga Sinfonia de Auschwitz” de Daniel Mann e Joseph Sargent. O filme é baseado nas memórias da cantora e pianista judia-francesa Fania Fenelon.

A Música sempre esteve presente na cultura da humanidade. As poesias trovadorescas, acompanhadas por sons, e os poemas simbolistas, que visam à musicalidade nas suas criações, são exemplos do uso artístico da música, no qual o objetivo é proporcionar prazer aos ouvidos e evocar sentimentos.

Muitos pesquisadores definem Música como uma modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em espe-

cial em questões reflexivas voltadas para o pensamento.

Na Música estão contidos três elementos: as palavras, a harmonia e o ritmo. Daí a importância da boa e verdadeira música. Sendo penetra diretamente em nossos centros nervosos e ordena de maneira rápida e imediata a divisão do tempo e do espaço, além de inspirar o gosto pelas virtudes.

Todavia, a Música nos campos de concentração nazistas ocupou uma posição ambivalente, ora servindo como estratégia legítima de sobrevivência para as vítimas através do desvio da atenção da terrível situação em que se encontravam, ora sendo utilizada pelos perpetradores como uma tentativa perversa de as rebaixar e degradar.

Sendo, como objeto de pesquisa, o artigo discute as conexões interdisciplinares de Arte com outros componentes curriculares como no uso que a História faz de imagens artísticas e músicas para retratar e discutir fatos em sua contextualização e problematização.

Para este estudo, consultamos referências como Ana Mae Tavares Barbosa – Arte – Educação: conflitos/ acertos; Mônica Alfaya e Enny Parejo – Musicalizar: uma proposta para vivências dos elementos musicais; Circe Bittencourt – O saber histórico na sala de aula.

O artigo será divido em três partes, sendo a primeira concepção do Ensino de Arte e as mudanças na Legislação Educacional do Brasil, para que hoje nossa concepção do currículo de Arte não se apoie no aspecto cronológico (sequencialmente histórico), mas fosse apresentado de forma mais abrangente. A segunda abordará a relação da Música com o Holocausto na Segunda

Guerra Mundial. E por fim, a terceira parte, propõe uma reflexão acerca da importância das atividades interdisciplinares para a prática pedagógica.

A expectativa é que este trabalho contribua para a discussão acerca da importância dos Projetos Interdisciplinares e a discussão crítica feita pelos alunos e mediada pelos professores, com o foco na aquisição do conhecimento de si e do outro e de sua própria História através das Artes Visuais.

A ARTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O primeiro ponto que destacamos é a autonomia da Arte como componente curricular. Na escola, a Arte não é um tema transversal ou um acessório de outros componentes.

O ensinar e aprender Arte transcorre no âmbito de seus conhecimentos específicos e não como ilustração ou representação de estudos desenvolvidos em outras áreas.

Em Arte, desenvolve-se a leitura da língua estética do mundo. Aproximamos os estudantes dos signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais, táteis e verbais que engendram as linguagens artísticas e se estendem a outros campos da cultura, ou seja, da estesia de nossos sentidos à estética das criações.

Podemos convidar os estudantes a ler a imagem de uma pintura renascentista e um anúncio publicitário digital, em momentos distintos ou comparando-os.

O professor de Arte é o mediador que fomenta, facilita e fortalece o contato dos estudantes com a cultura que o cerca e com um repertório artístico que está à espera para ser descoberto ou desbravado.

Não há outro componente curricular que se debruce sobre a cultura em sua dimensão estética como a Arte. Ler, portanto, é um aspecto significativo da área.

Contudo, sua abrangência é ainda maior, incluindo, por exemplo, a ressignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade.

Movimenta-se um jogo no qual a experiência artística se volta aos processos de criação, à pesquisa, à contextualização.

A experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma de acesso aos signos culturais quanto em seu aspecto criativo. Uma linha em um projeto de trabalho didático pode ser a linha riscada, pintada, esticada, dobrada, marcada com um gesto, traçada na trajetória de um movimento, a linha do tempo, das pautas da partitura, da faixa de pedestre, dos fios de alta tensão, dos fios da instalação e, inclusive, dos fios de nosso cabelo.

A Arte lida com a potência latente, com o que poderá ser: um novo olhar, outra interpretação ou uma invenção.

Ao ensinar e aprender Arte, traçamos uma rota, mas não podemos prever todos os acasos, surpresas e novas rotas que possam emergir no processo, pois o ponto de partida da Arte é o mundo, mas seu território é o universo e tudo que nele existe, todas as suas múltiplas possibilidades e o que está para existir. Como trazê-la para dentro da escola com tempos e espaços determinados?

Um vasto campo permeado de vida. Tal como na natureza, na qual encontramos uma variedade imensurável de campos, assim é a Arte.

Dessa maneira, hoje temos os campos conceituais no lugar de eixos, diferentemente de como foi adotado nos outros componentes curriculares, pois consideramos os campos conceituais como espaços em permanente relação, preenchidos e atravessados pelas linguagens artísticas e seus conhecimentos singulares não lineares. Esse conceito vai ao encontro da proposta de currículo espiral, indicada em todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que possibilitam aos docentes uma visão de progressão no próprio ano e entre os ciclos de aprendizagem.

O campo é um ambiente habitado por diferentes espécies de plantas e animais, com paisagens compostas por sons, cores, formas, texturas, cheiros e temperaturas. Cada campo é um estado, sempre em movimento e transformação. Árvores ancestrais convivendo com brotos que acabaram de romper a terra em busca do sol. Animais que chegam de outros territórios e que, depois de se ocupar algum tempo, vão para novos campos.

Os recursos hídricos e a topografia variam de acordo com cada ambiente e com o momento de cada um deles. Pensar o campo nos ajuda a pensar e a olhar a Arte, na qual coabitam muitos campos, com permutas, trocas e intercâmbios constantes de tudo o que os constitui.

O campo é uma imagem poética e conceitual que permite um olhar espacial para a vastidão da Arte nas escolas. Quando cruzamos tempo e espaço, encontramos um estado, único e singular no ponto do cruzamento.

Essa analogia também nos ajuda a olhar e pensar o componente curricular de Arte, como um conjunto de campos, cujo território se modifica no tempo.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

De forma geral, a educação na década de 1990 foi marcada por constantes e importantes alterações no conteúdo e na organização da educação no Brasil, principalmente em sua segunda metade.

E com os processos econômicos pelo qual o Brasil vinha passando e principalmente a definitiva abertura de nossa economia ao comércio internacional e aos padrões de produção então vigentes no chamado Primeiro Mundo.

Como esse padrão de produção exige um novo tipo de qualificação da mão de obra, a organização da escola até então vigente no país tornou-se anacrônica. Assim, a palavra de ordem nos anos 1990 no campo educativo eram as reformas, aliás, como tudo mais na sociedade brasileira nesse período de nossa história.

As principais alterações por que passou a educação no Brasil foram: a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB – Lei 9.394/96; a tentativa de alteração na organização e filosofia das escolas, por meio da aprovação e produção das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCN), que trouxe a necessidade de ensino por competências contextualizado; a reforma do ensino de segundo grau, agora denominado Ensino Médio; a reforma do ensino universitário; a centralidade que se pretende dar para o ensino básico, em detrimento dos outros níveis de ensino, que trouxe a ideia da criação do Fundef (Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental).

Como vamos demonstrar, nenhumas dessas alterações tiveram outras motivações mais fortes senão os imperativos do mundo produtivo.

A NOVA LDB – LEI 9.394/96

A Lei 9.394/96 veio para substituir a Lei 5.692/71, pensada e promulgada na época do regime militar, quando o país ainda conhecia bons índices de crescimento econômico e onde esse crescimento necessitava e a lei exigia, portanto, a profissionalização compulsória de todos os estudantes até o ensino de segundo grau.

A LDB veio permitir um modelo de organização da educação que, segundo Nunes (2002), não pode ser confundido com um Sistema Nacional de Educação. De acordo com a autora, o Brasil tem atualmente um Sistema Nacional de Avaliação.

Isso fica claro na leitura da LDB, ao se verificar que em nenhum momento há preocupação em estipular critérios de como deveria ser a educação nos mais diversos níveis. Pelo contrário, se coloca a necessidade da flexibilidade da educação, onde os sistemas estaduais e municipais de ensino, ou a própria escola, têm a ca-

pacidade e competência para definir sua organização e seu currículo.

Nesse sentido, essa política estaria adequada às necessidades do mercado de trabalho e às próprias recomendações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), quanto à formação de um cidadão/trabalhador flexível, em condições de adaptar-se às condições em que vive e ao mundo produtivo, visto pela Cepal como maneira de garantir o crescimento econômico das regiões e/ou países.

"A partir da nova LDB não mais se pretende adestrar os trabalhadores em formas de fazer, como pretendeu a pedagogia do trabalho taylorista-fordista, mas exigem-se deles capacidades intelectuais que lhes permitam adequar-se a uma produção flexível e aos novos procedimentos de gerenciamento do trabalho". Kuenzer (2001, p. 32)

Verifique-se, contudo, que a necessidade vista pelas autoridades brasileiras era de adequação de nossa mão de obra para a vinda ao país de capitais para financiar nosso desenvolvimento. Portanto, nada mais natural que a educação também mudasse para atender essa necessidade.

Numa empresa capitalista pós-fordista, o trabalho flexível numa célula de produção exige a adoção de mecanismos de controle. Na realidade, delega-se a responsabilidade da forma de fazer um produto previamente pensado, mas regulasse a saída. Da mesma maneira, com a flexibilidade, delega-se a forma de fazer, mas o produto é o cidadão/trabalhador flexível, já está estabelecido.

Daí, a adoção de mecanismos de controle na educação, que são: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

"Uma das principais novidades da LDBEN (ou simplesmente LDB) é a flexibilidade na base do processo da educação básica que inclui a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A introdução da elaboração dos projetos pedagógicos nas instituições escolares é decorrente dessa flexibilidade. Ao mesmo tempo, ela criou uma espécie de sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, que já está sendo implementada tanto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quanto pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e pelo Exame Nacional de Cursos (Provão)." Nunes (2002 p.7-8)

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de se construir uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas e espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las, a partir da construção de novos conhecimentos.

E nesse movimento do Sistema Educacional Brasileiro, os Projetos e as Atividades Interdisciplinares se destacaram na consolidação da Base Nacional Comum Curricular homologada em 14 de dezembro de 2018.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se que atividades interdisciplinares de Artes Visuais e História contribuem para promover conhecimento e a participação, pois como cita sabiamente o filósofo chinês Confúcio: " Uma imagem vale mais que mil palavras."

E nessa dialética, que o filme "Amarga Sinfonia de Auschwitz" promove a discussão da Arte Visual e Musical na aquisição do conhecimento histórico para o Ensino Médio.

O HOLOCAUSTO E A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE TORTURA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Holocausto é o nome que se dá para o genocídio cometido pelos nazistas aos judeus na Segunda Guerra Mundial e que vitimou aproximadamente seis milhões de pessoas entre judeus, ciganos, homossexuais, testemunhas de Jeová, deficientes físicos e mentais, opositores políticos e etc.

De toda forma, o grupo mais foi vitimado no Holocausto foi o dos judeus. Estes, por sua vez, preferem referir-se a esse genocídio como Shoah, que em hebraico significa "catástrofe".

O Holocausto foi o resultado final de um processo de construção do ódio de uma nação contra um grupo específico que vivia na Europa. O antissemitismo na Alemanha não surgiu com o nazismo e remonta a meados do século XIX, em movimentos nacionalistas, além de ter sido manifestado por persona-

lidades alemãs da época, como Hermann Ahlwardt e Wilhelm Marr. Quando o Partido Nazista surgiu, em 1920, o antissemitismo era um elemento que já fazia parte da plataforma do partido, e os historiadores acreditam que Adolf Hitler tornou-se antissemita em algum momento de sua juventude, quando vivia em Viena, capital da Áustria.

A presença do antissemitismo no Nazismo, durante sua fundação, era perceptível no programa do partido, que afirmava que nenhum judeu poderia ser considerado cidadão alemão.

O antissemitismo alemão partia do pressuposto de que a raça alemã era superior e de que os judeus eram responsáveis por todos os males da sociedade alemã. Hitler e os nazistas começaram por colocar nos judeus a culpa da derrota alemã na Primeira Guerra Mundial por meio da "teoria da punhalada nas costas".

Os nazistas falavam que os judeus possuíam um plano de dominação mundial e criticavam contundentemente o liberalismo econômico e o capitalismo financeiro, pois afirmavam que ambos eram dominados pelos judeus. Um dos exemplos claros dessa ideia (situada na época das teorias da conspiração utilizadas para acusar os judeus) foi um livro de origem russa e autor desconhecido que foi sucesso de vendas na Alemanha: "Os protocolos dos sábios de Sião".

Quando os nazistas assumiram o poder na Alemanha, em 1933, o processo de exclusão e de violência contra os judeus foi iniciado de maneira progressiva. O discurso nazista, aliado à doutrinação realizada na sociedade alemã, tornou os judeus bodes expiatórios e vítimas de perseguição intensa, não só por parte do governo, mas também pelos civis.

Quando a guerra começou, os judeus no Leste da Europa começaram a ser agrupados em guetos, um local específico da cidade que era cercado pelas tropas nazistas e separado especificamente para o abrigo de judeus. Os guetos agrupavam-nos para que mais tarde fossem enviados para os campos de concentração e extermínio. Um dos mais conhecidos foi o de Auschwitz.

A Música foi utilizada para degradar e brutalizar os presos. Relatos dos sobreviventes relembram que as atividades musicais existiam para enganar não apenas as pessoas que os nazistas para lá deportavam, pois os recém-chegados eram, às vezes, recebidos por uma banda, como também os possíveis visitantes.

Os sobreviventes apontam que ao chegar uma personalidade para visitar o campo, "descansava" após a refeição escutando uma banda musical composta de músicos famintos e esfarrapados, que se colocava em pé, sorridente, à porta do refeitório, tocando alguma marcha de tons suaves e cordiais. Havia também uma "orquestra de cordas" que tocava aos domingos à tarde para entreter outras autoridades do campo.

Tampouco há dúvida de que para os presos a música funcionava como estratégia legítima de sobrevivência – física e espiritual, como vemos no relato de Fania Fenelon. Alguns judeus conseguiram sobreviver à Shoá, pois os nazistas "apreciavam" seus dons musicais.

Nos campos de concentração e de

extermínio era comum que os mandantes usassem os prisioneiros com habilidades musicais para seus próprios propósitos e como meio de desumanizá-los e de quebrar, ainda mais, a resistência dos internos.



Figura 1- Fania Fenelon Fonte: (Goodreads, 2019)

Fania Fenelon foi capturada e transportada por trem da França até Auschwitz-Birkenau. Chegando lá teve o mesmo tratamento dispensado às outras prisioneiras, cabelos raspados, tatuagem com o número e um uniforme listrado, ou seja, havia perdido toda a sua dignidade.

A musicista e suas companheiras serviam de atração para os oficiais da SS e prisioneiros. Tocavam todos os dias diante dos que marchavam em direção aos campos de trabalho forçado das indústrias químicas e de borracha sintética da I.G. Farben, em Auschwitz III.

E também se apresentavam nos momentos em que presos com menos sorte eram levados para a morte, nas câmaras de gás. Segundo a teoria dos nazistas, a música dava ares de normalidade ao genocídio e facilitava o trabalho. Os oficiais gostavam, além disso, de ouvir música para relaxar.

Foi Rudolf Höss, o comandante de Auschwitz entre 1940 e 1943, quem instituiu a formação de uma orquestra. O grupo de músicas era responsabilidade de Maria Mandel, primeira entre as mulheres na hierarquia da polícia nazista dentro do complexo até 1942.

A orquestra 100% feminina era motivo de orgulho para a SS. Os oficiais prezavam pelo grupo e não admitiam interferência no trabalho de suas protegidas. Entre os muitos privilégios, as garotas só não tinham direito a mais comida – embora fizessem as refeições num alojamento exclusivo, distante das demais prisioneiras.

Como acontecia em outros campos nazistas, o canto obrigatório era parte indispensável das temidas “chamadas prévias” por listagem e marchas cotidianas rumo ao trabalho forçado. Os nazistas consideravam o ritmo muito importante. Tínhamos que cantar marchando a passo rápido e enérgico, e, acima de tudo, em voz alta. Depois de horas e horas cantando, os judeus já não conseguíamos emitir som algum. Os nazistas sabiam que esse canto era um castigo e por isso sempre nos faziam cantar....



Figura 2: A Orquestra Feminina de Auschwitz. Fonte: (DW, 2019)

Os SS obrigavam os prisioneiros a marchar pelas imediações do campo com um cartaz pendurado que dizia: “Estou aqui novamente”. Uma pequena orquestra os acompanhava.

Os presos eram também frequentemente obrigados a tocar em concertos privados para os oficiais das SS. Cabia-lhes animar as festas de aniversário e entreter os convidados.

O uso da música como forma de tortura pelos nazistas teve ainda outro aspecto: o rádio foi mais utilizado para torturar seus prisioneiros. Durante as noites ou na hora das refeições, o comandante do campo interrompia bruscamente a programação do rádio e, pelos alto-falantes, colocava discursos de Hitler, notícias que falavam da “inevitável vitória” do exército alemão e canções que ironizavam o sistema de valores do comunismo.

Era comum os nazistas baterem violentamente nos prisioneiros enquanto eram obrigados a escutar o rádio. A música dos alto-falantes se misturava aos gritos.

A MÚSICA COMO “RESISTÊNCIA CULTURAL”

Além das atividades musicais forçadas, havia o que podemos chamar de “música voluntária”. Sendo raramente permitida pelos SS, era em muitos casos informal e secreta. Corais, grupos musicais, quartetos de cordas, espetáculos e orquestras constituíam uma parte fundamental da “resistência cultural” organizada pelos prisioneiros. Diante da destruição física e mental de centenas de milhares de seres humanos, fortalecer o espírito com a música era uma forma de resistência àquela barbárie.

O canto comunitário era uma das atividades mais populares entre as lá praticadas. Prisioneiros políticos, judeus ou não, entoavam melodias comuns a militantes que faziam parte de movimentos revolucionários internacionais, tais como a famosa “Moorsoldatenlied” (Canção do Soldado). De fato, nos primeiros tempos de campo, a maioria das atividades musicais dos judeus incluíam melodias e hinos de movimentos juvenis ou movimentos radicais de ideologia sionista e nacionalista.

As canções de caráter nacionalista serviam não apenas para fortalecer o espírito como para estreitar os laços de solidariedade entre os presos. Todos compartilhavam lembranças do que haviam perdido. Nas barracas era comum cantar à noite, mesmo após um dia exaustivo de trabalho forçado.

Um sobrevivente lembra: “Em voz baixa e depois um pouquinho mais forte, um preso entoou um canto eclesiástico. O homem era um cantor litúrgico de uma grande igreja da Polônia e tinha uma voz lírica excelente, de tenor. Ouvimo-lo com atenção. Logo, do cântico eclesiástico continuaram canções em iídiche, que eram bem mais solenes e trágicas”.

Esse sobrevivente lembra que naquela ocasião ninguém foi punido. O encarregado da barraca (prisioneiro, também) falou: “Quem mais quer cantar?’ Desta vez, a nova voz soava mais forte e firme. Cantou Valentine’s Prayer (Oração de Valentine). Um cantor de ópera de Praga acom-

panhava. Após uma passagem do Fausto (de Goethe) vieram outras árias de ópera. A última canção foi a pungente Mein Shtetele Beltz (Minha pequena cidade de Beltz), que ficou afogada em prantos.

Tanto o cantor quanto o prisioneiro responsável pela barraca choraram ao lembrarem seus lares destruídos e seus parentes assassinados".

Além do repertório existente, havia prisioneiros que compunham novas canções e músicas sobre a terrível realidade, falando do sofrimento, às vezes dando conselhos práticos de como sobreviver àqueles tempos difíceis. Muitas ainda se baseavam em músicas pré-existentes, enquanto havia outras composições com melodias desconhecidas. Paralelamente ao canto informal dos grupos, havia uma variedade de corais, alguns clandestinos e outros oficialmente permitidos.

ORQUESTRAS E BANDAS

Em 1938, com a chegada das primeiras vítimas da Anchlüss (Anexação da Áustria), as apresentações musicais passaram a ser frequentes. No início, a ideia de fazer apresentações no campo parecia absurda, mas, gradualmente, tornou-se algo importante para os presos.

As apresentações aconteciam a cada domingo, com artistas mulheres do campo de concentração que se apresentavam um espetáculo musical. Estas apresentações geravam uma ilusão de liberdade. Durante uma hora ou duas, tínhamos a sensação de estar em casa".



Figura 3: Aventuras na História: "Os Fornos de Hitler".

Fonte: (UOL, 2019)

Esta última contava com músicos profissionais e tocava para os oficiais e staff do campo temas clássicos variados, incluindo peças de compositores proibidos por não serem arianos.

A orquestra feminina de Auschwitz tocava com os instrumentos disponíveis. Elas trabalhavam dentro da rádio do campo e escreviam suas próprias partituras e arranjos musicais, tendo direito assim a receber porções adicionais de comida.

Como mencionamos acima, os espetáculos musicais eram, na sua maioria, apresentados para os comandantes e oficiais das SS ou para visitantes convidados. Geralmente, os repertórios incluíam uma variedade de marchinhas alemãs e melodias populares. As presas não tinham acesso a essas performances, mas com a devida autorização dos SS era comum fazer sessões especiais para eles.

Quando a fome e a exaustão estavam batendo forte nas prisioneiras, uma capo (líderes prisioneiros, designados pelos nazistas) passou de barracão em barracão, perguntando se alguém conseguia cantar Madame Buttlerfly.

Chegando em o local, onde ficavam as musicistas, Fânia Fenelon é orientada por outras prisioneiras de que a regente e capo Alma Rosé não tinha "bom coração". Ela é admitida pela regente e passa a fazer parte da orquestra.

Essa é uma parte muito controversa das memórias de Fânia Fenelon, pois acusam-na de ter representado Alma como uma carrasca, porém a sobrevivência de todas dependeu dela. A regente impunha duras sessões de ensaios e acabou convertendo o conjunto em uma orquestra profissional.

Sua dureza era muito questionada pelas prisioneiras, ela chegou ao ponto de dizer, que só pediria rações extras se a orquestra tocasse com perfeição.

Ao mesmo tempo seu nível de exigência fez com que ela fosse muito considerada pela alta cúpula nazista, tendo como efeito a sobrevivência de todas. Alma Rosé era judia austríaca, violoncelista, sobrinha do compositor Gustav Mahler e filha do regente da Orquestra Filarmônica de Viena.



Figura 4: Alma Rosé Fonte: (Strad, 2019)

Antes da guerra comandava uma orquestra feminina, que fazia apresentações por toda a Europa. Alma conseguiu comover pessoas como a SS, responsável por todas as mulheres de Auschwitz, Maria Mendel conhecida como "A Besta", pelo seu gosto de torturar mulheres judias. Além de Joseph Mengele, que apreciava muito arte.

As musicistas tinham alguns "privilégios" em detrimento das outras prisioneiras, como banheiros próprios, rações melhores e até um miniaquecedor, por conta dos instrumentos. As prisioneiras políticas (comunistas ou participantes da resistência polonesa) não eram obrigadas a rasparem os cabelos, se eram musicistas, também contavam com roupas melhores.

Em uma cena bastante chocante, a orquestra estava tocando, enquanto algumas prisioneiras haviam sido designadas para tomarem "banho" (iriam morrer) e uma prisioneira cospe em Fânia Fenelon.

O filme mostra as musicistas, lidando o tempo inteiro com o sentimento de culpa, pois viviam a angústia de ajudar seus torturadores através da arte.

A orquestra funcionava como um sedativo para controlar todo o processo de morte. Era utilizada para receber pessoas ilustres no campo e também como entretenimento para os SS.

Com a morte de Alma Rosé começa uma briga imensa por poder entre as musicistas, a coisa vai a tal ponto, que beira a loucura. As memórias de Fânia Fenelon são contestadas pelas sobreviventes, principalmente pela representação controversa de Alma Rosé.

Além disso, a cantora francesa relata a prostituição de uma das prisioneiras em troca de comida, homossexualismo entre as moças, antissemitismo por parte das

musicistas não judias, fanatismo religioso e muita competição.

As representações fílmicas baseadas nas histórias dos sobreviventes visam sempre lembrar a sociedade do que aconteceu e do que poderá acontecer se providências para combater a intolerância não forem tomadas, tanto no âmbito jurídico, quanto principalmente no educacional.

A obra a partir das representações torna a narrativa grupal, e não somente de uma pessoa, por exemplo, nessa obra várias nacionalidades judaicas foram contempladas, através das personagens (reais), além de ucranianas e polonesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como afirma Boaventura Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa país, embora se saiba que sempre se busca responder o desafio: “o que há de igual nos diferentes?”

De acordo com a terceira versão da BNCC (2017, p. 11), “a equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito”.

O não reconhecimento da diversidade na escola pode ser gerador de discriminação como vimos no século XX, com a disseminação do antissemitismo, e exclusão das minorias e dos cidadãos com necessidades especiais precisa ser combatidas e a Escola como espaço de formação contribui para aprofundar as discussões e romper paradigmas e assim disseminar o respeito, para que barbaridades como o Holocausto não voltem a se repetir e manchar Nossa História.

E ainda segundo a BNCC (2017, p. 11):

“A equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos e que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem”.

Nesse sentido, os Projetos Interdisciplinares devem ser concebidos como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante pode-

ria aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende- se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.

Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.

O Brasil todo ainda foi palco de mais amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

O acolhimento ou rejeição pela cidade desses fluxos migratórios e imigratórios motiva o estabelecimento definitivo dessas populações e transforma o território paulista e paulistano em cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural

pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, na educação e na organização do Currículo.

Neste contexto o Currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais? Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, somos elaboradores de ricas culturas, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias...

Somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida.

Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o Currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento.

Para isso o Currículo valoriza a função social do professor e a função formativa da Escola. Escola, professores, alunos, equipe escolar e comunidade são fundamentais para potencializar os recursos culturais, considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. B. de M. Reestruturação Produtiva e Trabalho: sobre qualificação,

emprego e organização dos trabalhadores industriais (estudo de caso sobre os operadores de painel). (Tese de Doutorado) PUC/SP, 1998.

Amarga Sinfonia de Auschwitz. Direção de Daniel Mann e Joseph Sargent, Estados Unidos da América, 1980. 1 DVD (150 min.). Disponível na NETFLIX BRASIL.

APPLE, Michel W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARIÉS, Philippe. O Tempo da História. Tradução Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ALFAYA, Mônica; PAREJO, Enny. Musicalizar: uma proposta para vivência dos elementos musicais. São Paulo: Musimed, 1987.

ALTMANN, H. Influências do banco mundial no projeto educacional brasileiro.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, jan./jun. 2002. Disponível em:

<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

ARNHEIM, R. Intuição e intelecto na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ARRIGHI, G. O Longo Século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. _ . A Ilusão do Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1997. (Coleção Zero à Esquerda).

ÁUREA, A. P.; GALVÃO, A. C. F. Importação de tecnologia, acesso às inovações e desenvolvimento regional: o quadro recente no Brasil. Texto para Discussão,n. 616. Brasília: JPEA, nov. 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte e educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2005.

. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Setor de Estatística e Moedas. Disponível em:

<www.bacen.gov.br>.

BAKTHIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história; conteúdos e conceitos básicos. IN: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: estudantes e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes