

**SESSÃO DO
PROFESSOR**

UM OLHAR PARA A ARTE NA ESCOLA

Mônica Zewe Uriarte¹

Resumo

O artigo em foco pretende refletir sobre o entendimento do processo e da dinâmica do fenômeno artístico dentro das instituições escolares. O referencial teórico, a partir de materiais vários sobre Educação, Arte e especificamente da Cultura, é revelador quanto à desarticulação entre o “fazer artístico” e o falar sobre arte, o que nos aponta uma desarmonia entre a realidade do aluno e o contexto sócio-cultural. O referencial adotado contempla uma visão antropológica da Educação, inspira-se ainda em idéias de Marx, Fabiano, Peixoto, Ponce, Giroux, entre outros, para refletir sobre a massificação da cultura, a indústria cultural e o papel da escola, questionando sua posição como produtora de consumidores, ou como instância estimuladora de sensibilidades, formadora de sujeitos criativos e capazes da fruição estética.

Abstract

The aim of this article is to reflect on the understanding of the process and dynamics of the artistic phenomenon in schools. The theoretical framework, based on materials on Education, Art and specifically Culture, is revealing in terms of the lack of articulation between “the practice of art” and talking about art, which reveals to us a discrepancy between the student’s reality and the socio-cultural context. The framework adopted considers an anthropological view of Education, inspired by the ideas of Marx, Fabiano, Peixoto, Ponce, Giroux, among others, in order to reflect on the massification

¹ Pós-Graduada no Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Chefe da Seção de Música – Departamento de Extensão e Cultura da ProPPEC na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: uriarte@univali.br

of culture, the cultural industry and the role of the school, questioning its position as a producer of consumers or stimulator of sensibilities, or as former of subjects who are creative and capable of esthetic enjoyment.

Palavras-chave

Escola; cultura; diversidade.

Key-words

School; culture; diversity.

Introdução

A arte é um fenômeno universal, uma linguagem que todos entendem, é um traço de união entre os povos. A arte gera conhecimento e tem especial significado porque opera com força total na percepção e na cognição humana. A Educação tem a função de acionar e desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes nos processos de organização artística.

No processo educativo, educador e educando são os construtores do conhecimento, seja o da Arte, Português, Matemática, o do cotidiano de suas vidas. Para enriquecer e dinamizar esse processo, em que vai inferindo novas maneiras de se perceber e agir no mundo, o ser humano e a cultura contam com a Arte, importante instrumento metodológico para a construção do conhecimento.

Entretanto, a Arte, em geral, não tem seu grande potencial devidamente impregnado às relações pelas quais se pretende que o educando se construa e reconheça, como indivíduo e ser social. Poderíamos dizer que a ideologia vigente não proporciona este vínculo que deveria ser buscado pelas escolas, entendendo que “a ideologia tem precisamente por função, ao contrário da ciência, ocultar as contradições reais, reconstituir em um plano imaginário, um discurso relativamente coerente que serve de horizonte ao ‘vivido’ dos agentes, moldando as suas representações nas relações reais e inserindo-as na unidade das relações de uma formação social” (POULANTZAS, 1986, p. 202).

Villa Lobos, consciente desse potencial, procurou ao longo de toda a sua vida estabelecer a interação de diferentes saberes, culturas e idéias. Ele conseguiu estabelecer um diálogo entre o conhecimento científico e o senso comum e, na linguagem artística, entre o popular e o erudito. Quando assumiu a direção da Superintendência da Educação Musical e Artística – SEMA, órgão federal criado sob a égide do populismo de Vargas, seu objetivo era o de “desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade artística e despertar amor pela mesma, além de estimular o hábito do perfeito convívio coletivo” (VILLA LOBOS, 1992, p. 15).

Esta contaminação da Educação pela Arte deveria começar pelas pessoas que vão ser os educadores, a quem seria oportuno proporcionar não apenas métodos

de ensino; elas têm que ser contaminadas e ter na sua formação pessoal oportunidade de vivenciar efetivamente a arte; têm que acreditar na sua importância para poder sensibilizar e despertar o educando.

Na opinião de Menegale, a cultura e a arte precisam deixar de ser encaradas como um segmento que se coloca ou nomeia em último lugar, depois da Educação e da Saúde. Elas deveriam sair de qualquer lista, porque não são etapas, nem segmentos, mas sim dimensões. “Assim como se fala em política de educação, política de transportes, não se pode falar em política de cultura. Acho que a política é que teria que ser cultural e a arte teria que estar alimentando tudo isto” (MENEGALE, 1994, p. 15).

Além do aspecto de introduzir o aluno no domínio de um campo de conhecimento que envolve atividades várias, a Arte apresenta-se também como possibilidade para desencadear um processo de formação do cidadão crítico.

Há uma forte relação entre o conceito de formação crítica e a indústria cultural, entendendo-se pelo processo de formação como capaz de transformar consumidores dóceis e massificados, ou admiradores emocionais, em consumidores culturais autônomos.

O caminho da escola

A Escola é, no contexto social, lugar imparcial de transmissão do Saber e da Cultura, onde se reproduz a divisão entre o trabalho intelectual e o artesanal, e, nas palavras de Warde (1983, p. 40), “proclamada como lugar de equalização, a escola efetivamente reproduz cotidianamente a desigualdade social”. A Escola está a serviço do condicionamento das ideologias, formando indivíduos para desempenharem funções nos aparelhos do Estado ou outras no processo produtivo.

Quando se fala em reprodução das desigualdades, o foco é no sentido de que temos uma escola única, garantindo a mesma educação para todos, passando então para o indivíduo toda a responsabilidade de seus resultados escolares, cabendo somente a ele a culpa ou gratificação pelas conquistas intelectuais. A escola cumpre assim o seu papel de ideologia dominante, reproduzindo as relações de exploração e imposição, marcada pelas múltiplas contradições e lutas de classes que acontecem nas formações sociais capitalistas.

De modo geral, o que caracteriza uma sociedade é o modo como ela produz os meios materiais para sua existência, estabelecidas pelas relações do homem com a natureza e pelas relações entre si no processo de produção, meios, estes, abrigados pela Educação.

Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também uns sobre os outros. Eles somente produzem colaborando de uma determinada forma e trocando entre si suas atividades. Para produzirem, contraem determinados vínculos e relações mútuas e somente dentro dos

limites desses vínculos e relações sociais é que se opera sua ação sobre a natureza, isto é, se realiza a produção (MARX, s.d. p. 69).

A Educação sempre foi o meio pelo qual a classe dominante preparou as novas gerações para o seu desenvolvimento, cercado dos cuidados necessários para que não acontecessem desajustes: segundo PONCE (1988, p. 169), “os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas”. A classe que domina materialmente é também a que domina com sua moral, sua educação e suas idéias.

Visando a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais, trazidas pela industrialização e urbanização, fez-se necessário consolidar um projeto nacional comum, e a escola foi vista como agente capaz de fazê-lo. Na escola, considerou-se o currículo como instrumento de controle social, cabendo-lhe inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados, sendo necessário organizá-lo, conferindo-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência, ou seja, o currículo associando-se às categorias de controle e eficiência social.

Segundo Moreira e Silva (2002, p. 53), “a escola é um território de luta e a pedagogia é uma forma de política cultural”. Se quisermos uma escola que venha trazer esperança para as classes oprimidas, que objetive mudanças no pensamento massificador, estimulando a reflexão e o auto conhecimento, devemos acreditar que através do conhecimento experimentado e articulado com as realidades sociais, poderemos intervir de forma positiva na construção de uma instituição mais envolvida com a realidade e com as possibilidades do indivíduo enquanto ser humano pensante e ativo.

Argumenta-se a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta o cotidiano, fornecendo base para repensar a forma de como as pessoas dão sentido ético às suas experiências e vozes. “É um apelo para uma política da diferença e do fortalecimento do poder, embasando o desenvolvimento de uma pedagogia crítica para as vozes dos silenciados” (GIROUX; SIMON, 2002, p. 92).

Na escola os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades:

[...] queremos destacar a importância de uma pedagogia crítica por meio da análise de suas relações potencialmente transformadoras com a esfera da cultura popular. Em nossa visão, a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno (Idem, 2002, p. 96).

O discurso dominante deprecia a pedagogia como forma de produção cultural, como menospreza a cultura popular. A cultura popular não é insignificante na formação da visão que o aluno tem de si e de suas relações com as formas de pedagogia e aprendizagem.

Quando Pedagogia e Cultura Popular se relacionam, surge a compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Cultura Popular e Pedagogia são importantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural. A Cultura Popular é uma eterna ameaça por ocupar o pólo subordinado e ilegítimo, no campo das relações culturais; suas práticas são a antítese dos valores das culturas de elite.

Segundo Marx (s.d. p. 301), “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”.

As Escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, habilitando as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades, para práticas que fortaleçam o poder social e as possibilidades da democracia.

Cabe à educação mostrar caminhos, iluminando-os com o conhecimento, mas para serem vistos e compreendidos com os olhos de cada um, cercados das experiências e da bagagem cultural que acumulou.

É necessário incorporar a visão antropológica da educação, na qual a cultura é considerada uma forma de produção, para que a escola realmente não se torne instância apenas de transmissão de conhecimentos, mas também de formação de cultura, na medida em que compreende todos os determinantes culturais existentes ali. (ARAÚJO, 1996, p. 17).

Justamente por considerar-se a escola como instância de construção – não de mera reprodução, construção que pretende refletir sobre a fruição estética como uma capacidade humana que se aprende e se refina, e que possibilita ao educando se construir e reconhecer como indivíduo e como ser social se aposta na Arte como fator balizador, quando têm seu potencial devidamente impregnado nas relações sociais. Através da escuta e da invenção, a arte interage com os indivíduos, em seu cotidiano, fortalecendo suas práticas e dando sentido à sua história.

Percebe-se, em alguns casos, o desinteresse dos alunos em conhecer outros universos culturais, pois se apresentam como inacessíveis, obscuros, por vezes até longínquos, cabendo ao professor propor uma metodologia para o ensino das artes, que utilize a realidade de cada um como ponte para a ampliação do conhecimento dos outros alunos e professores, com vistas a encontrar o acesso para uma reflexão/construção ética e estética, acerca das diferentes formas de produção cultural e sua utilização como forma de educação.

Na análise de Araújo (1996, p. 19), quando se privilegia a linguagem escrita em detrimento da linguagem falada, musical, plástica e corporal, termina-se por valorizar o pensamento conceitual em detrimento do pensamento criador.

Através da arte, pela fruição de objetos ou situações criados e apresentados-representados pelo artista [...], os indivíduos podem, no ato de presenciar o novo, apreender uma nova visão de mundo; esse experimentar ver amplia-lhes a consciência da realidade, enquanto simultânea e dialeticamente podem se ver, tornarem-se observadores de si próprios

vivendo essa situação – ou seja, ao mesmo tempo em que mergulham numa realidade até então inusitada, pelo distanciamento e reflexão sobre seu próprio pensar e sentir ensinam em si próprios uma ampliação tanto da consciência como da autoconsciência (PEIXOTO, 2003, p.56).

A redução do ser em valor de troca possibilita nossa compreensão das narrativas do mercado, que envolvem as subjetividades no espaço-escolar, a partir do poder das máquinas de ensinar da Indústria Cultural. O conceito de indústria cultural, tão afirmativo nos anos 60, a partir da recepção da Escola de Frankfurt, é aqui retomado na medida em que é impossível não considerá-lo no contexto pós-moderno, considerando que as observações e os estudos já produzidos no Brasil e principalmente nos EUA se mostram válidos, consistentes e úteis como ponto de partida e reflexão.

Para Morais (2000, p. 25) “A indústria cultural é a narrativa do capital que reivindica o que somos, mas nossas subjetividades podem resistir”, e a escola pode produzir cultura significativa a partir de nossas experiências cotidianas, reinventando o que somos, narrando nossas práticas culturais, nossas lutas, erigindo uma historicidade para além do mercado capitalista.

Não obstante, penso que a narrativa do capital assume uma totalidade que tais conceitos não conseguem abarcar, o mercado é específico e geral, conduzindo uma linguagem que atenda às diversidades na unidade; esse aparente paradoxo cria as condições para a circulação das mercadorias. Por exemplo, como afirmar que os programas de Domingo, como o “Fantástico” ou “Faustão” da Rede Globo, seriam unicamente programas de adultos; se em sala de aula percebemos nas falas de nossos alunos e em seus desejos os discursos de poder dessas máquinas de ensinar que os mobilizam por horas em todos os domingos. (Idem, 2000, p. 23).

A questão educacional da nossa época, e o enigmático drama de educar bem, segundo Fabiano (1998, p. 159) citando Comenius, “é ocupar a alma com coisas úteis e não com coisas vãs”. O difícil é necessariamente saber distinguir quais são as coisas úteis que se devem selecionar e trazê-las para a educação, tendo em vista o clima consumista que toma conta da atualidade e permeia toda a tessitura social de coisas vãs.

É a indústria cultural inserida na vida da coletividade, ocultando as contradições através da massificação, substituindo a consciência pelo conformismo, onde não há lugar para a dialética, apenas para a aceitação do que é imposto, tornando o mais homogêneo possível os gostos e os sentimentos e, na conceituação de Adorno “toda a prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais” (ADORNO, 1989, p. 93).

As relações humanas acabam por embrutecer-se, oprimem-se, quando deveriam buscar libertação, pois este mesmo senso de direção impingido a todos, acaba por cegar olhares mais amplos, restringindo sua ação de manobra, sua tomada de decisão e percepção da realidade, através de um “entorpecimento mental” carregado do componente político e dos princípios da indústria cultural. O olhar perdido deste homem manipulado, leva ao individualismo, onde os interesses da coletividade não lhe cabem, apenas absorvendo o seu mundo particular e os interesses de sua classe.

A perspectiva estética se apresenta como uma possibilidade de escorregar para uma experiência que aguça os sentidos e libera a percepção da realidade, contexto corrompido pela indústria cultural por uma estética imposta, sem argumentos simbólicos reais, numa perspectiva de identificação assumindo como sua esta “estética caduca”, sujeitando-se e reproduzindo a ordem vigente.

A Arte, nesta perspectiva, assume forma unicamente decorativa, impossibilitando seu diálogo enquanto representação universal, restringindo-se ao gosto individual: estipulado, alienado e previsível. Toda obra de arte, por mais que não aparente tratar de problemas sociais, traz sempre no seu contexto uma visão social. Para percebê-la é necessário uma atitude crítica capaz de compreender a realidade, sua representação e sua história figurada pelo material estético.

A Arte foi esvaziada do seu conteúdo estético real, passando para a concepção de lazer, de entretenimento de um cotidiano desgastante, tratando, como diz Adorno “de ocupar os sentidos dos homens...” (Idem, 1989, p. 89).

A Indústria Cultural como fonte pedagógica, pode ser uma saída para este contexto massificador e conformista que se apresenta, pois é na “educação que se podem trabalhar os componentes desalienantes e desmistificadores que se viabilizam pelo enfoque histórico dado a uma composição estética” (FABIANO, 1998, p. 177), auxiliando o indivíduo a resgatar sua subjetividade como processo emancipatório, a ética da convivência no ambiente coletivo, tão necessários para a existência social.

Esse estado de coisas contraria as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que, em seus artigos 32 e 36, determina, respectivamente, que o Ensino Fundamental e Médio garantam a compreensão das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, entendendo-se como compreensão das artes e valores da sociedade, aqueles reais e verdadeiros, necessários, portanto, para a boa formação escolar.

A Arte traz ao homem o belo, o questionamento, o real, o sonho, a história, o social, o indivíduo, e é através da possibilidade de absorvê-la, de refletir sobre ela e de se deixar seduzir, que está a descoberta da interiorização, que mostrará outra forma de perceber e viver a condição humana.

Considerações finais

O mundo é repleto de sons, cores, texturas e provocações: estamos envolvidos pelas Artes, mas precisamos da escola e do professor para estimular, apresentar e valorizar estas manifestações, caso contrário, não se atinge a reflexão, pois falta o elo entre o sensível e o real, que só o professor é capaz de vincular, fomentando a cultura na escola, buscando conseqüentemente a ampliação da cultura da escola.

Também cabe uma reflexão sobre as palavras de MARTINS (1995, p. 15): “o aluno deve perceber a ação de novas forças na sua geração, como elas se relacionam influenciando o período em que vive. Deve tornar-se criticamente consciente da excelência ou da pobreza da arte que executa e consome, situando-a no contexto de seu tempo”.

Após apresentar o processo da indústria cultural e como ela age junto à coletividade, é importante salientar que também neste esquema de ação, aparentemente fechado e coeso, há brechas, fendas que vão surgindo, através da reflexão de alguns que podem seduzir tantos outros, fazendo emergir as contradições, comuns a todos os processos humanos. Entendemos que cabe ao pensamento educacional a tarefa de instigar a atitude crítica das manifestações culturais, desmistificar a aculturação que aceita a miséria e a injustiça, oportunizando a atitude dialética que levará o homem em busca de sua autonomia e identidade.

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos**. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- ARAÚJO, M. V. B. de. Dança na escola: cultura corporal de massa, popular ou erudita? *Corporis – Revista da Escola Superior de Educação Física da EPE*, Recife, v. 1, n. 1, jul./dez, 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- FABIANO, L. H. Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. (orgs) **A educação danificada: contribuição à teoria crítica da Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, R. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Funarte, Instituto Nacional de Música. Coordenadoria de Educação Musical. Rio de Janeiro, 1995.
- MARX, K. Trabalho assalariado e capital. In: MARX, K.; ENGELS. F. **Textos**. São Paulo: Alfa-Ômega Ltda, v. 3. [s.d.].
- MENEGALE, B. Encontro com Berenice Menegale (entrevista). **Cadernos de estudos de Educação Musical**, Belo Horizonte, n. 2, 1992.
- MORAIS, R. Q. de. A escola e as pedagogias da indústria cultural. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria RS, n. 2, v. 25, 2000.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmica do nosso tempo, 84).

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 8. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VILLA LOBOS, H. Boletim Latino-Americano de Música: funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos 30. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, n. 1, ano I, maio 1992.

WARDE, M. J. **Educação e estrutura social**. 3. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1983.

