MAURA PENNA

DIRETRIZES PARA UMA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DEMOCRATIZANTE: A ÊNFASE NA LINGUAGEM E NOS CONTEÚDOS*

Uma proposta educacional não pode ser avaliada apenas pelas suas intenções ou sua fundamentação filosófica, mas pelas suas conseqüências sociais, como mostra Saviani (1989a). E o autor expõe fartamente os limites da Escola Nova: enfatizando os aspectos metodológicos, que só podiam ser eficazes nas escolas de elite (pela disponibilidade de recursos, formação dos professores, número de alunos nas turmas, etc), propagou-se, enquanto ideário, gerando o esvaziamento dos conteúdos e a conseqüente queda do nível de ensino. Assim o "respeito às diferenças" (seu lema) acarretou a manutenção e reforço das diferenças que cada um trazia de seu meio sócio-cultural - em outros termos, gerou a legitimação das desigualdades socialmente produzidas.

Pelos vínculos entre a Escola Nova e uma prática da educação artística (E.A.) que enfatiza o processo e a expressão espontânea (PEREGRINO, 1991, p. 7-10), torna-se evidente a necessidade de rever esta prática, se não

** Este artigo integra o texto "Repensando: uma direção para a Educação Artística", trabalho resultante de pesquisa do grupo de estudos "Reflexões em Arte-Educação" do Departamento de Artes - UFPB.*

quisermos manter, pela repetição não-crítica dos procedimentos correntes, os mecanismos educacionais elitistas. Se a reflexão acerca de concepções e fundamentos não é, por si só, suficiente para a transformação da prática - e temos consciência disto-, é sem dúvida imprescindível para nortear a nossa busca de respostas em nível concreto, e até mesmo a escolha de metodologias.

Buscamos, pois, voltar a E. A. para um projeto de democratização no acesso à cultura. Sendo nossa sociedade marcada pela distribuição desigual tanto de bens materiais quanto simbólicos, a manutenção do estreito acesso à ciência e à arte (à "alta" cultura, em geral) funciona como instrumento de poder e de manutenção da dominação:

... "porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas" (SAVIANI, 1989a, p. 66)

E democratizar significa dar a **todos** acesso - o mais amplo possível - aos bens culturais socialmente (vale dizer, coletivamente) produzidos. Sem opor as formas de arte ditas eruditas e as populares, cabe "abrir" o acesso a todas elas - pois todas constituem o acervo cultural de nossa sociedade -, rompendo os mecanismos históricos¹ que reservam as primeiras para o usufruto das elites.

Neste ponto, vale trazer à baila o alerta de Rouanet: a pretexto de defender a cultura popular, o antielitismo não deve ter por efeito "desqualificar a cultura superior" (1987, p. 129). Bem compreendido, o antielitismo reconhece diferenças na complexidade dos códigos - tanto lingüísticos quanto artísticos - da cultura popular e erudita, buscando "uma política voltada contra o monopólio da cultura superior por parte da classe alta" (p. 134). Uma supervalorização da cultura popular só poderia ser politicamente conservadora, na medida em que prenderia as pessoas nas condições em que vivem:

*"Manter em seu gueto lingüístico (artístico, cultural) o indivíduo marginalizado que já vive num gueto sócio-econômico é uma singular maneira de defender os interesses populares. O ideal democrático é a universalidade, o que significa criar condições para que **todos** tenham acesso à língua (à cultura e à arte) culta, e não a segregação, que exclui grandes parcelas da população do direito de usar um código mais rico, que lhes permitiria*

estruturar cognitivamente sua própria prática, com vistas a transformá-la" (ROUANE, 1987, p. 117).

E o que significa criar condições de acesso à arte, principalmente às formas de arte mais complexas (por ex., a música erudita)? A gratuidade no acesso (por ex., concertos gratuitos, exposições de entrada franca, etc.) não é por si só suficiente. Ninguém se interessa por aquilo que não consegue compreender, de forma que, na ausência de instrumentos (referenciais, esquemas de percepção) que permitam atribuir significação, a gratuidade não basta para motivar o "consumo".

Neste ponto, vale desenvolver um pouco a questão da apreensão das linguagens artísticas. A cada momento da vida cotidiana, nossos sentidos recebem uma profusão de estímulos, que são necessariamente selecionados e interpretados, conforme os esquemas de apreensão de que dispomos:

"Toda percepção efetua-se segundo categorias, esquemas, modelos, normas e estruturas, sem os quais tudo não passaria de confusão impossível de ser decifrada, de massa difusa, de balbúrdia sem significado: tudo seria parecido e nada seria parecido, não haveria nem semelhanças nem diferenças suscetíveis de serem captadas, nem generalidades nem particularidades, nem pontos fracos nem fortes, nada teria sentido para ninguém, a vida seria implausível. Felizmente, na vida diária, aprendemos a perceber o mundo de forma nítida, a separar o útil do inútil, o que está perto daquilo que está longe, o que nos favorece daquilo que é perigoso, etc." (FORQUIN, 1982, p. 39).

Esses esquemas de percepção que nos permitem das significação aos estímulos sensoriais, se, por um lado, são adquiridos em nossa história individual, por outro, são fruto do ambiente cultural em que vivemos, e, portanto, social e historicamente marcados.

Também a apreensão (percepção, interpretação e atribuição de significado) das obras de arte depende da disponibilidade de esquemas de percepção adequados. Claro está que a "leitura" das manifestações artísticas tem características distintas daquela relativa à linguagem verbal, conceitual, cuja decodificação atinge um alto grau de automatismo. A percepção artística tem, pois, sua especificidade. As linguagens artísticas são socialmente construídas²: cada povo, cada grupo, em um determinado momento histórico, escolheu entre todos os sons, cores, formas ou gestos possíveis aqueles que

seriam objeto do fazer artístico, assim como a maneira peculiar de organizá-los significativamente. Culturalmente situada, a obra de arte é codificada e a sua apreensão pressupõe o domínio do código. Assim, por exemplo:

... "a escala de sete sons, a tonalidade, etc., representam códigos formais aos quais a música ocidental obedeceu durante três séculos, e que a opõem nitidamente à música de outros continentes (ou de outras épocas), que pode nos parecer incompreensível ou monótona, simplesmente porque não se baseia nas mesmas convenções e nas mesmas leis que a nossa, e porque nos faz falta a posse do código que nos daria, junto com a possibilidade de decodificação, o sentimento de familiaridade (resultado de expectativas atendidas)..." (FORQUIN, 1982, p. 41)³

Da disponibilidade dos instrumentos de apreensão dependem, portanto, tanto o "gostar" e a motivação para o consumo quanto a capacidade de compreensão das diversas manifestações artísticas - gosto, "deleite" e compreensão que variam conforme o grau de refinamento dos esquemas de percepção/interpretação disponíveis. Assim é que, na ausência de instrumentos adequados - propriamente estéticos, relativos ao domínio do código específico -, são adotados, na percepção das obras de arte, os referenciais correntes na vida cotidiana - os únicos disponíveis -, marcadamente de caráter realista-utilitário ou sensorial-afetivo:

*"Para cada indivíduo, portanto, a legibilidade de uma obra de arte se define pelo grau de correspondência entre a riqueza intrínseca da **mensagem** (a complexidade de seu **código** de construção) e a **competência artística** do indivíduo, se grau de conhecimento dos códigos e seu domínio das classificações estilísticas, o que permite a atribuição, a interpretação e o **sentimento de familiaridade** com a obra. Quando a mensagem excede as possibilidades de apreensão do espectador, este não capta a sua **intenção** e se desinteressa daquilo que lhe aparece como uma confusão de manchas coloridas, sem objetivo nem necessidade" (FORQUIN, 1982, p. 39, 43).*

Acontece que essa "competência artística" resulta muito mais de um imperceptível, lento e gradativo processo de familiarização do que de uma educação formal. Esse processo de familiarização depende das possibilidades de contato, de convivência - em suma, de freqüentação -; em última análise;

depende do meio sócio-cultural em que se vive. Correntemente, a escola antes reforça e legitima essas diferenças de cunho social do que de alguma forma as "compensa", uma vez que, pressupondo uma familiarização prévia, trabalha a conscientização e formalização dos esquemas de percepção já disponíveis, fornecendo as nomenclaturas corretas, a "gramática" de construção formal, etc. (PENNA, 1990).

Consciente das condições sociais desiguais para a formação dos esquemas de percepção necessários à apreensão das linguagens artísticas, uma E. A. voltada para a democratização no acesso à cultura deve, necessariamente:

a) promover a familiarização com as linguagens artísticas. Em lugar de pressupô-la, buscar formas alternativas para, no curto espaço da situação escolar, desenvolver em todos a familiarização que alguns devem a uma vida inteira em determinado ambiente sócio-cultural.

b) direcionar-se para a formação dos esquemas de percepção, trabalhando sobre os elementos básicos de cada linguagem.

c) recuperar a técnica enquanto veículo da expressão - que, por sua vez, articula os elementos absorvidos, incorporados e conscientizados, ou seja, depende tanto da vivência que promove a familiarização quanto dos esquemas de percepção disponíveis.

Para tal, é preciso resgatar os conteúdos, reassumindo a função da escola na transmissão de conhecimentos, o que foi esquecido pela Escola Nova (PEREGRINO, 1991, p. 7-10). Por outro lado, é preciso evitar cair nos vícios da prática do ensino tradicional, repetitiva e mecânica, com base em conteúdos estáticos, desatualizados, esvaziados (SAVIANI, 1989b, p. 74, 77).

Faz-se necessário, portanto, buscar **conteúdos vivos, atualizados, significativos**; aqueles que - compartilhando com as linhas gerais da proposta pedagógica de Saviani (1989b) - são necessários para alterar a prática social. No campo da E. A., o que significa tomar como objetivo do processo pedagógico uma mudança qualitativa na compreensão da prática social? Significa tomar como meta ampliar o universo cultural do aluno e dar-lhe condições de crítica frente a sua própria vivência cultural e artística.

Esta concepção assenta-se, portanto, sobre os elementos básicos de cada linguagem - que devem ser tornados conteúdos vivos e significativos -, trabalhados no sentido da "leitura", da alfabetização estética. Porém, não há

uma forma fixa ou um modelo único para a realização desta proposta, quanto a metodologias (estratégias operacionais) ou seleção e encadeamento de conteúdos - além, é claro, de sua sistematização e ordenação lógica que a própria articulação dos elementos da linguagem determina⁴.

Esta formulação - temos consciência - ainda se encontra em termos abstratos, que apenas delineiam a meta perseguida, sem contudo traçar o caminho prático para alcançá-la. No entanto, sem que saibamos o que buscamos, apenas vagaremos a esmo, ao sabor do vento. O primeiro passo é, portanto, traçar o rumo. E dispomos, no momento, de algumas indicações: para que realmente seja possível colocar, no centro do processo pedagógico, conteúdos vivos e significativos, faz-se necessário tomar como ponto de partida a vivência cultural do aluno - ou seja, a sua própria "prática social". Os elementos de sua vivência são, sem dúvida, carregados de significação, que nenhum compêndio teórico ou nenhuma sequência de exercícios construída por critérios **exclusivamente** técnicos pode substituir, sob o risco de tornar a cair na repetição mecanizada do ensino tradicional, tão presente, ainda hoje, em algumas escolas de arte de caráter mais técnico. Mas, se a formação dos esquemas de percepção, o trabalho sobre os elementos básicos de cada linguagem deve tomar como base inicial a vivência do aluno, seu objetivo final é o de ampliá-la.

A grande tarefa que se coloca, então, é de buscar - no quadro quer da E. A. quer do ensino de arte nas áreas específicas, que possa ser reimplantado por uma nova LDB - os meios de concretizar, na prática, esta proposta, inclusive através da procura de alternativas metodológicas. De modo mais imediato, cabe indagar como cada um de nós, em seu espaço de atuação, pode começar a contribuir para o resgate da E. A.

NOTAS:

1 - A esse respeito, ver "Aristocratas e Plebeus" (Porcher, 1982).

2 - Ver, por exemplo, "A Música Relativa" (Moraes, 1983, p. 12-20). Indo além, a própria noção de arte, tal como a concebemos, não é universal, mas social e historicamente determinada (Coli, 1984, p. 63-71).

3 - Este exemplo relativo à música pode, sem dúvida, ser estendido às demais linguagens artísticas. Em outros termos: " 'gostar' ou 'não gostar' não significa possuir uma 'sensibilidade inata' ou ser capaz de uma 'fruição espontânea' - significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo

cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte" (Coli, 1984, p. 117).

4 - Tal proposta pedagógica, como aponta Saviani, deverá levar em conta "os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas **sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação** para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos" (1989b, p. 79 - grifos nossos).

BIBLIOGRAFIA

- COLI, Jorge. **O que é Arte**. 5. ed. São Paulo : Brasiliense, 1984 (Coleção Primeiros Passos).
- FORQUIN, Jena-Claude. A educação Artística - para quê?. In: PORCHER, Louis(org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, p. 25-43.
- MORAES, J. Jota de. **O que é Música**. São Paulo : Brasiliense, 1983 (Coleção Primeiros Passos).
- PENNA, Maura. Musicalização: tema e reavaliações. In: **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo : Loyola, p. 19-37.
- PEREGRINO, Yara Rosas R. Escola Nova/Educação Artística : novos rumos para a educação. **Cadernos de Textos (CCHLA/UFPB)**, n. 32, p. 7-10, 1991.
- PORCHER, Louis. Aristocratas e plebeus. In: **Educação Artística : luxo ou necessidade?** São Paulo : Summus, p. 13-23.
- ROUANET, Sergio Paulo. O Novo Irracionalismo brasileiro. In: **As Razões do Iluminismo**. São Paulo : Campanhia das Letras, p. 124-145.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia I: a teoria da curvatura da vara. In: **Escola e democracia**. 22.ed. São Paulo : Cortez, 1989a, p. 47-68.
- _____. Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara. In: **Escola e democracia**. 22.ed. São Paulo : Cortez, 1989b, p. 69-89.

MAURA PENNA - Mestre em Ciências pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Profa. de Fundamentos de Arte na Educação e disciplinas na área de Música no Curso de Educação Artística do Departamento de Artes da UFPB.