

ESCOLA É LUGAR PARA ARTES?

Profª Drª Carmina Mendes André

Instituto de Artes da UNESP – São Paulo / Fundunesp

Palavras-chave: arte educação normatização

Seguindo as definições de Teixeira Coelho, podemos diferenciar cultura e arte pelos modos com cada área aborda o mundo. Para aquele autor, a cultura é a convergência de tudo o que está disperso, é desejo de congregar, sua função é afirmativa para o coletivo, para o consenso, para a unificação. Já a arte é exceção e dessa forma se faz *diferença* no campo da cultura. A arte “pensa” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega. Nessa perspectiva apresentamos a seguinte indagação: Quando a arte é capturada pelas instituições, convertendo-se em bem cultural, ela acaba servindo de símbolo de convergência e de identificação com a realidade que aí está. Ela afirma a realidade, representando-a. Por outro lado, se entendermos que a realidade, hoje, é a “sociedade do espetáculo”, realidade que constitui as relações dos homens entre si, com o saber e com as coisas a partir da mediação dos bens de consumo, como incentivar a afirmação dessa realidade? Queremos isso?

Inserida nessa problemática e instituída como área de conhecimento no currículo escolar a partir da Lei nº 9394/96, a arte estaria servindo como instrumento de reprodução de uma realidade que gostaríamos de transformar? Será que estaria servindo a certa “vontade de verdade” com motivações pouco emancipatórias? A expressão de Foucault, “vontade de verdade”, não é aqui entendida como busca amorosa à verdade, mas como busca de saberes que solidifiquem a dominação de algo. Diante disso, gostaríamos de refletir sobre algumas ações, que legitimam a arte como área de conhecimento artístico dentro das escolas, que nos causam estranhamento.

Para Foucault, nos constituímos como sujeitos a partir dos modos como agimos diante dos outros e das coisas. Levanto esse procedimento para analisar os modos como os currículos são legitimados pela sociedade brasileira, observamos que, na história da elaboração da supracitada lei, temos uma crescente vontade de saber que desemboca no surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs-Artes. Se por um lado, esse documento é um avanço para a valorização da arte como saber específico, esse documento também tem, por finalidade, a *normatização* dos modos como se ensinar arte na escola. Nele são apresentados, aos professores, as regras e os limites do que é permitido ensinar. Mesmo sem analisar aqui o conteúdo desse documento (que, em si, é de enorme interesse epistemológico), pode-se perceber que a prática normativa não é questionada. Esse fato nos faz pensar até que ponto não se está barganhando, com uma vontade de poder controlador, a ascensão do saber especializado da arte? Porque insistimos nisso? Porque o que se vê na

atualidade, nos projetos educacionais para as escolas públicas, é a imposição de um saber-poder do especialista normatizador. O professor de sala de aula, hoje, deixa de ser uma autoridade local e torna-se um executor dos programas de ensino (elaborados pelos especialistas das áreas de conhecimento), programas impostos e vigiados através de exames, que medem sua “competência” pelo desempenho de seus alunos por meio de exames aplicados periodicamente. É esse retrocesso à maneira quantitativa de avaliação que nos faz desconfiar de algo, que acontece, mas que talvez não estejamos vendo.

Por outro lado, adentrando-se nos conteúdos normativos dos PCNs-Artes, no que concerne ao ensino do teatro, podemos perceber que o papel e o lugar permitido para as atividades artísticas no projeto pedagógico é muito mais o de promover a convivência social do que atuar artisticamente, transgressoramente. Tudo o que ali foi objetivado, de fato, pode ser vivenciado em uma atividade teatral, no entanto, estes são efeitos secundários de uma experiência artística. Os objetivos de alcançar “a responsabilidade”, “legitimar seus direitos”, “aprender a ouvir, a acolher e ordenar opiniões”, “respeitar as diferenças” e “organizar a expressão de grupo”, expressões abundantes no documento, podem ter melhor êxito em uma disciplina que poderia se chamar “cidadania” ou algo parecido. No entanto, a atividade artística pode nos levar para outros tipos de experiências, quando ela não é a repetição do já instituído. Diante disso, perguntamos se, de fato, o professor de sala de aula tem a permissão de trabalhar a arte em sua especificidade.

Uma leitura atenta do documento normatizador indica-nos que a finalidade da arte é contribuir na formação do cidadão. De que sujeito se está referindo o documento? A noção clássica de cidadania está vinculada ao sujeito participativo na vida política. No entanto, ao observarmos a atuação do cidadão contemporâneo, o que vemos é um indivíduo que aponta falhas nos sistemas e, por meio de sua reivindicação de direitos, ajuda a melhorar a performance do maquinário social. Portanto, o cidadão das sociedades liberal é colaborador (espectador atento) e de fundamental importância para a manutenção do “espetáculo democrático”. E se estamos corretos em nossas observações, podemos afirmar que a “inclusão” da arte, no currículo escolar, é estratégica para uma vontade de um saber-poder normatizador.

No entanto, a experiência artística oferece oportunidades para os indivíduos que o fazem inventores de si mesmos e inventores de suas finalidades. É fato que todo artista “original” transgrediu, de alguma forma, a matriz da linguagem artística da qual domina, contrariando regras e categorias consagradas, é desse modo que se apresenta como diferença. Nesse sentido, o exercício poético é, por sua natureza, a experiência da transgressão. Desse modo, se a arte, de fato, entrar na escola, ela não “ajudará a disciplinar”, não deixará os alunos mais calmos, não o adaptará ao convívio em grupo, não aceitará as regras sem que tudo isso seja colocado em discussão.

Olhando para a realidade infraestrutural de uma escola pública paulista, olhando suas grades, suas paredes descascadas, suas cores, seus corredores e salas, à sujeira, ao desânimo dos professores, aos nervos à flor da pele dos funcionários, ao linguajar chulo dos alunos, não há como não pensar em uma crise institucional. Por outro lado, a ênfase na cidadania, verificada nos PCNs-Artes, mostra que as práticas educativas têm sido insuficientes para formar a identidade do cidadão, necessitando de “reforços” de outras áreas. Isso nos faz pensar de que haja indícios do divórcio entre Estado e sociedade. E se isso procede, a escola está com um grande problema pois, os indivíduos que não se reconhecem no Estado, não reconhecerão o contrato social vigente e se tornarão rebeldes indesejáveis.

Nesse contexto, uma educação estética talvez não seja insuficiente para que os indivíduos se aproximem da vida negada na “sociedade do espetáculo”. O professor de arte poderá tender a criar ações interativas – ações culturais - de modo a não querer se isolar da realidade cotidiana da escola. Isolar a arte do contexto cotidiano, seria creditar a essa um espaço de sublimação, e desse modo, contribui para a repressão dos focos de resistência e para o aumento da violência. E, talvez, o professor de arte não consinta o controle.

Consciência, resistência e violência se tornam realidade para o professor de arte quando obrigado a aliar-se ao discurso normatizador. O gestor, em seu papel disciplinador, retira do programa de ensino tudo o que pode causar “perturbações”, tudo o que provoca questionamentos no campo da religião, da cultura, da gestão. Busca apenas o que, na arte, já se transformou em cultural instituída, ou seja, tudo o que contribuir para a formação do sujeito identificado à realidade. Com essa finalidade, a presença da arte nos projetos pedagógicos, nos planejamentos do ensino, no espaço físico e no cronograma escolar é justificada pelo seu valor agregador, formador da sensibilidade do indivíduo identificado à sociedade, atributos que ajudam a diagnosticar problemas e elaborar “reformas”, ou seja, ajudam a promover ajustes no sistema educacional que aí está, para sua permanência. Só que, desse modo, a arte torna-se mais um instrumento de regulamentação. Essa ênfase na ação educativa da arte, por outro lado, não tem permitido que os professores se atuem como agentes culturais transformadores. E talvez os guardiões do discurso disciplinar tenham razão, pois ao serem utilizadas lógicas de transgressão, as ações resultantes da presença da arte na escola problematizarão as normas e os padrões de normalidade, problematizarão sua instrumentalidade e os modos como são utilizadas. Uma situação paradoxal se armará. A administração escolar, que serve aos princípios da norma (vindos de instâncias políticas superiores ou vindos de pais com formação religiosa dogmática), interpretará as produções artísticas como indisciplinar. É desse modo que são promovidas sanções contra professores, alunos e gestores como formas de punições

“corretivas”. Daí a pergunta: é permitida a presença da *diferença* na escola? Escola é lugar para a arte?

Bibliografia

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2007. Tese de doutorado.

COELHO, T. *O que é ação cultural?* São Paulo: Brasiliense, 2001 –(Col. Primeiros Passos 216).

CRUZ, Lea da. *Línguas Cortadas? Medo e Silenciamento no trabalho do professor*. Niterói: Eduff, 2005.

FAVARETTO, Celso Fernando. *Moderno, pós-moderno e contemporâneo: na educação e na arte*. São Paulo: Dep. de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação da USP, 2004. Concurso de Livre-Docência.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins fontes, 2001 – (Coleção tópicos)

_____ *Microfísica do Poder*. 3^a.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio. 1986.

DEBORD, Bey. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.