UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1290002722
FE
TCC/UNICAMP P281p

O papel da escola na formação do gosto musical e artístico

Trabalho de Conclusão de Curso sob orientação

do Prof. Dr. Jorge Luis Schroeder.

Segundo leitor: Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder.

Letícia Cardoso de Paula

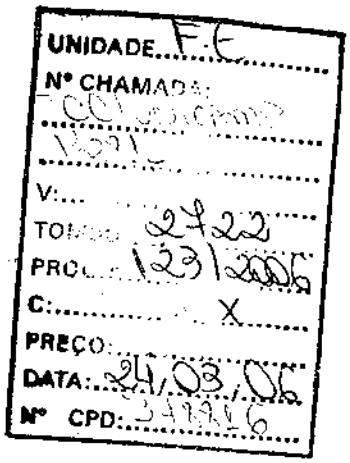
RA: 001979

Dezembro de 2005

200606143

UNICAMP

© by Leticia Cardoso de Paula, 2005.



Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

P281p

Paula, Leticia Cardoso.
O papel da escola na formação do gosto musical e artístico / Leticia Cardoso Paula. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Jorge Luís Schroeder.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Desigualdade. 2. Sensibilidade. 3. Educação musical. I. Schroeder Jorge Luís. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-317-BFE

ÍNDICE

Introdução: ____ *2*

Um percurso em Bourdieu e Darbel: ____ *4*
a desigualdade do acesso ao código artístico ____ 4

Um percurso em Forquin: ____ *12*
o papel da escola na formação da sensibilidade artística ____ 12

Penna: ____ *24*
música e musicalização – questões controversas no âmbito educacional ____ 24

Considerações Finais: ____ *31*

Bibliografia: ____ *32*

Introdução:

Neste trabalho, pretendo refletir teoricamente sobre a formação do gosto musical a luz de três autores, quais sejam, Pierre Bourdieu, Forquin, e Maura Penna. A leitura daquele me permitiu uma maior aproximação com as formas de acesso à arte na França, país indiscutivelmente conhecido em termos de incentivo à arte. Bourdieu, em trabalho conjunto com Darbel, releva que a França é um país no qual opera constituição de um, digamos, "*status quo* artístico", desvelando, ao meu ver, um mito de que somente nos países periféricos que existe este tipo de segregação.

Tendo em vista o que Bourdieu e Darbel nos revelam, no segundo capítulo faço um percurso no qual procuro responder a uma indagação: mediante o fato de que na França existe este tipo de exclusão, e conseqüente manutenção do *status quo*, teríamos no Brasil que tipo de educação artística? Ou melhor, operaria no nosso país uma exclusão maior e mais radical a porto de construir instrumentos/artefatos/instituições que constituiriam mecanismos de total extermínio de acesso à chamada arte (erudita), tendo como fim um deslocamento do próprio conceito de arte? Veremos, então, que Forquin nos dá pistas interessantes para pensar esta questão, ao colocar em evidência que a educação artística nas classes sociais mais desfavorecidas e carentes fazem uma arte "utilitarista", por justamente não desenvolverem uma "sensibilidade" ao "código artístico" que permitiria a estes indivíduos verem e sentirem o que é a arte erudita. Portanto vemos, com Forquin, que o deslocamento do "conceito" de arte está no próprio sujeito que experimenta ou não o processo de sensibilização à arte (erudita).

E, no último capítulo, em resposta a indagação aqui apresentada, e tendo em vista a importância da educação artística na escola, como coloca Forquin (pois teria a escola o poder de diminuir a distância entre duas crianças que experimentam ou não diferentemente o processo de "sensibilização artística" – fundamental para a formação do gosto artístico), trago a questão central deste trabalho: o musicalizar, entendido aqui enquanto processo de "musicalização", é constitutivo do gosto musical?

Portanto, com Penna, apreciamos que no Brasil, país que faz parte do conjunto de países periféricos, e no qual a escola atravessa a constituição do sujeito – na medida mesma em que ela, no seu processo de historicização no Brasil, atravessado pelas formas de saber e do que se deve ou não saber, determina os sujeitos escolarizados e não escolarizados (cf. Mariza V. Silva, 2000) - , a arte é um privilégio das elites. Nesse contexto, a educação musical e a musicalização mostra-se como uma processo marginalizador: há a música "boa" (erudita, populares próximas ao padrão erudito, entre outras) e há a música "ruim" (comercial, de protesto etc.). Mediante isso, Penna desvela um

processo no qual a arte configura "guetos", constituindo-se, portanto, como manutenção [redacted] *tatus quo*.

Por fim, este trabalho pretende, ao colocar em questão o próprio estatuto [redacted] ue é educação musical e para quem ela se destina, destacar a importância da musicalização, [redacted] o em vista que é constitutiva ao sujeito e, portanto, do seu gosto musical (e artístico).

Em primeiro lugar, julguei relevante considerar o contexto onde o educador e o a [redacted] – ou seja, os dois sujeitos que participam do processo educativo, tendo em vista que são os [redacted] ipais sujeitos que participam da relação educação-aprendizagem. Posteriormente a isso, é n [redacted] sário considerar o contexto histórico que cada sujeito – aluno e professor e/ou educador – est [redacted] erso; desse modo, considero necessário também buscar a importância de outras relações e i [redacted] ções existentes no cotidiano destes indivíduos. Das diversas (podemos dizer inúmeras) [redacted] ções existentes, podem ser citadas a formação do professor ou educador e quais são os [redacted] s de transmissão de cultura que esse professor tem contato; assim como as relações que fazem [redacted] e da vivência do educando, como vivência familiar, círculo de amizades, bem como os [redacted] s de transmissão de cultura a que eles têm acesso.

Como este é um trabalho teórico, procuro apresentar uma reflexão inicial a ce [redacted] esse tema. Almejo fazer suposições, hipóteses apoiando-me numa bibliografia escolhida em [redacted] unto com Jorge Schroeder.

Esse tema é bastante complexo e, para que afirmações mais significativas venha [redacted] ona, seria necessário um maior tempo de pesquisa, de uma bibliografia mais abrangente, além d [redacted] o de outras metodologias de pesquisa, tais como observações de campo, entrevistas, dados es [redacted] cos, dentre outros. Entretanto, é necessário um início. E, um dos pontos que inicialmente me [redacted] mou atenção, refere-se ao modo como os gostos das pessoas próximas a mim são diferentes e [redacted] o o meu gosto por certos tipos de música se transformou com o passar dos anos.

Um percurso em Bourdieu e Darbel:
a desigualdade do acesso ao código artístico

As pesquisas realizadas por Bourdier na Europa mostram que o acesso às obras culturais é um privilégio daqueles que possuem maior grau de escolaridade. Por analogia podemos levantar a hipótese de que o mesmo ocorre no Brasil, ou seja, que quem tem mais acesso aos meios culturais geralmente pertence à elite. A necessidade de consumir produtos culturais pouco existe nas pessoas menos cultas, como colocam Bourdieu e Darbel (2003: 69) quando afirma que a "necessidade cultural" é produto da educação, diferentemente das "necessidades básicas", que está intrinsecamente ligada ao sistema biológico do ser humano e, portanto, caberia á escola ter como um de seus papéis possibilitar o desenvolvimento da necessidade cultural e oferecer os meios para que tal necessidade fosse satisfeita.

Na segunda parte do livro "O amor pela arte", Bourdieu e Darbel expõem uma análise de uma pesquisa na Europa sobre o perfil daqueles que freqüentam museus. Os autores afirmam que indivíduos com menor grau de escolaridade sentem uma maior dificuldade em decifrar o código da mensagem artística, além do que estes não visitam museus com a mesma freqüência dos indivíduos mais cultos, além do que, passam um menor tempo observando uma determinada obra, pois a mensagem transmitida pela a obra de arte depende dos conhecimentos prévios do código utilizado nela por parte do indivíduo que a observa.

> A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, decifra-la. O grau de competência artística de um agente é avaliado pelo grau de seu controle relativo ao conjunto dos instrumentos da apropriação da obra de arte, disponíveis em determinado momento do tempo, ou seja, os esquemas de interpretação que são a condição da apropriação do capital artístico, ou em outros termos, a condição de decifração das obras de arte oferecidas à determinada sociedade, em determinado momento do tempo. (Bourdieu e Darbel, 2003: 71).

Segundo os autores, faz parte do conhecimento de um indivíduo a educação que ele recebeu e o meio em que ele está inserido. Se a mensagem for muito complexa para o observador, ele não compreende a real intenção dela e a observa por menos tempo. A partir dessa reflexão, o autor define a competência artística de um indivíduo como o conhecimento prévio que possibilita a ele meios para decifrar a mensagem de uma determinada obra, cito:

> A competência artística define-se, portanto, como conhecimento prévio dos princípios de divisão propriamente artísticos, que permitem situar uma representação, pela classificação das indicações *estilísticas* que ela contém, entre as possibilidades de representação que constituem o universo artístico. (Idem, 73)

Conforme os autores, a obra de arte pode ser percebida de maneira propriamente estética ou de maneira oposta a esta estética, através da manifestação do gosto. Dessa maneira, o primeiro

modo de perceber a arte consiste em evitar considerar que ela está ligada somente a si mesma, negando, assim, o lado emocional ou intelectual considerando apenas seus traços estilísticos que a aproxima de outras obras. O segundo modo apresentado pelos autores refere-se ao gosto: o gosto das classes populares exige que toda imagem possua um papel, uma função.

E código artístico é definido pelos autores como uma estrutura organizada calcada na realidade social, portanto, impregnada de ideologias, e, como elas, independe das vontades e das consciências humanas, impondo-se aos indivíduos.

> O código artístico, como sistema de princípios de divisões possíveis em classes complementares do universo das representações oferecidas a determinada sociedade em determinado momento do tempo, assume o caráter de uma instituição social. Sistema historicamente constituído e baseado na realidade social, este conjunto de instrumentos de percepção que constitui o modo de apropriação dos bens artísticos (e, de forma mais geral, dos culturais) em determinada sociedade, em determinado momento do tempo, não depende das vontades, nem das consciências individuais, além de impor-se aos indivíduos singulares, quase sempre sem seu conhecimento, definindo as distinções que eles podem operar e as que lhes escapam. Cada época organiza o conjunto das representações artísticas segundo um sistema institucional de classificação que lhe é próprio, encontrando analogias ou distinções entre obras que em outras épocas eram consideradas distintas ou semelhantes; além disso, os indivíduos sentem dificuldade para pensar em outras diferenças que não sejam aquelas que o sistema de classificação disponível lhes permite pensar. (Idem, 75).

Portanto podemos afirmar também que o código artístico, e, portanto, o musical, é historicamente constituído, em conjunto com a apropriação dos bens culturais, numa determinada sociedade, num determinado momento.

Ora, se história e sociedade constituem e determinam a leitura do código artístico de uma dada obra de arte temos que os indivíduos das classes menos favorecidas, por falta de formação escolar adequada, e por vezes a falta o acesso à escola, o impossibilita a apropriação da mensagem da obra de arte, pois a compreensão real da mensagem que ela apresenta não será compreendida, o que dificulta que ela adquira um significa para esse perfil de espectador, visto que ele não tem o conhecimento prévio do código, ou seja, que é inexistente e o indivíduo pode atribuir à obra de arte um significado puramente funcional. É o que lemos em Bourdieu e Darbel (2003:76-77):

> ... a legibilidade de uma obra de arte para um indivíduo particular depende da diferença entre o código, mais ou menos complexo e requintado, exigido pela obra e a competência individual, definida pelo grau de controle atingido por cada sujeito relativamente ao código social que, por sua vez, é mais ou menos complexo e requintado. Pelo fato de que as obras que constituem o capital artístico de determinada sociedade, em determinado momento do tempo, exigem códigos desigualmente complexos e requintados, portanto, suscetíveis de serem adquiridos, com maior ou menor facilidade e rapidez, por uma aprendizagem institucionalizada ou não, eles caracterizam-se por diferentes níveis de emissão, de modo que a legibilidade de uma obra de arte para um indivíduo articular depende da *diferença entre o nível de emissão*, definido como grau de complexidade e de sutileza intrínsecas do código exigido pela obra, e o *nível de recepção*,

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

definido como o grau de controle atingido por esse indivíduo relativamente ao código exigido pela obra.

Com isso percebemos com que os instrumentos de percepção sobredeterminados pelos citados nível de emissão e de recepção de uma determinada obra surgem historicamente conforme um determinado contexto social, e que estes instrumentos não podem ser dissociados dos instrumentos de produção da obra, uma vez que ela é realizada pelo artista que a criou e pela sociedade em que o espectador está inserido.

Os períodos de clássicos, de acordo com Bourdieu e Darbel, são distintos grosseiramente dos períodos rupturas: nos períodos clássicos, um estilo alcança sua perfeição esgotando todas as possibilidades oferecidas "por uma arte de inventar herdada"; já nos períodos de ruptura, "em que se engendra uma nova arte de inventar", nas palavras do autor, é evidente o rompimento com as tradições estéticas do período anterior envolvido por um contexto social, histórico, cultural e político. (Idem, 77) Com isso, a falta do conhecimento do código artístico de um indivíduo, não permite a ele a legibilidade de uma obra inovadora. Pois, há um código maior que engloba todas as classes, divisões e subdivisões, o que permite caracterizar se uma obra pertence à época primitiva, clássica ou tardia de um estilo, por exemplo:

> Para quem disponha de apenas do principio de divisão em arte romana e em arte gótica, todas as catedrais góticas encontram-se alinhadas na mesma classe e, desta forma, permanecem *indistintas*, enquanto uma maior competência permite identificar as diferenças entre os estilos próprios às épocas "primitiva", "clássica" e "tardia", ou ainda reconhecer as obras de determinada escola no âmbito de cada um desses estilos. (Idem, 74)

Então, os autores afirmam que um indivíduo que não tenha conhecimento do código artístico não pode compreender obras de rompimento com a tradição de um estilo, pois ele não pode perceber na obra a intenção de rejeição, de ruptura com o anterior.

> ... a aptidão do indivíduo para suspender todos os códigos disponíveis a fim de se confiar a própria obra – no que esta possui, à primeira vista, de mais insólito – pressupõe o perfeito controle do código dos códigos que regula a aplicação adequada dos diferentes códigos sociais objetivamente exigidos pelo conjunto das obras disponíveis em determinado momento do tempo. (Idem, 78)

Portanto, segundo os autores (p. 79), quem não teve acesso aos instrumentos de percepção para o desenvolvimento da competência artística e do conhecimento do código artístico, seja po parte da escola, seja por parte da família, está condenado a uma percepção da arte calcada e experiências do seu cotidiano.

Os autores afirmam que indivíduos menos cultos estão condenados a apreender a obra d arte como se fosse um simples objeto do mundo (p. 80), exigindo da obra um realismo, uma cóp fiel do mundo real, pois não existem nestes indivíduos categorias específicas de percepção; des modo este indivíduo reduz a obra a uma representação do seu mundo cotidiano. Afirmam ainda q

...ança em
...icos, técnicos o estét... ...osos e mais específicos são as

De acordo com Boudieu e Darbel (2003:93),

> ... os visitantes orientam sua escolha para os pintores mais célebres e mais consagrados pela Escola com uma freqüência tanto maior quanto menor é seu nível de instrução; pelo contrário, os visitantes mais cultos, residentes nas grandes cidades, são os únicos a citar pintores modernos que têm menos possibilidade de encontrar lugar no ensino. O acesso aos juízos de gosto, classificados como "pessoais", é ainda um efeito da instrução recebida: a liberdade de se libertar das restrições escolares pertence apenas àqueles que assimilaram suficientemente a cultura escolar para interiorizar a atitude automatizada em relação a essa cultura, ensinada por uma Escola tão profundamente impregnada pelos valores das classes dominantes que ela retoma, por sua conta, a desvalorização mundana das práticas escolares. A oposição escolar entre a cultura canônica, estereotipada e, como diria Marx Weber, "rotinizada", por um lado, e, por outro, a cultura autêntica, libertada dos discursos escolares, só tem sentido para uma ínfima minoria de homens cultos porque a plena posse da cultura escolar é a condição da superação da cultura da Escola em direção à cultura livre – ou seja, libertada de suas origens escolares – considerada pela classe burguesa e sua Escola como o valor dos valores.

Dessa maneira, é possível afirmar que o gosto é de fato fruto de uma educação, seja ela familiar, ou escolar e, portanto, é constituído historicamente e socialmente. Então podemos perceber também porque a educação institucionalizada é importante para formação do gosto. Ressalto que não podemos afirmar que o gosto da elite é mais importante e melhor que os outros; muito menos que a cultura erudita seja melhor que a cultura popular. Se afirmarmos que a elite apresenta gosto e cultura superiores ao restante da sociedade, tomaremos uma postura irresponsável e preconceituosa bem como impregnada de etnocentrismo. Devemos, sim, compreender a diferença da constituição de cada gosto.

Tido como bom gosto, aquilo que constitui a preferência dos membros mais cultos, podemos afirmar que é compreendido desse modo, pois à "ação homogênea e homogeneizante, 'rotinizada' e 'rotinizante' da instituição escolar", nas palavras dos autores, já está impregnada de valores e ideologias elitistas (Idem, 96). Segundo eles, os sujeitos de classes mais cultas demonstram a experiência culta que vivenciaram e não se pode negar que tal experiência é concebida de modo tradicional.

Outro dado importante da pesquisa refere-se ao fato de que, na França, crianças de classes mais desfavorecidas socialmente visitam museus apenas através da Escola. Não temos como afirmar este dado em nosso país, embora acreditemos que no Brasil a situação seja parecida em escolas próximas a grandes centros culturais. Pode ser que esta situação seja ainda mais grave, pois é grande o número de instituições escolares brasileiras que estão localizadas muito distantes desses centros.

Ainda menciono com que olhos a sociedade burguesa vê o ensino das artes em geral. Embora a elite burguesa incentive o consumo da arte, ela não atribui o reconhecimento à prática dessas artes, tampouco aos produtores profissionais das artes. A arte é vista, pela sociedade

capitalista, como algo inútil, pois é vista por muitos como algo apenas agradável, destinada à recreação e ao entretenimento. O trabalho do artista não é considerado como um verdadeiro trabalho, mas como um deleite prazeroso. Bourdieu e Darbel citam *Kreisleriana* de Hoffman:

> É evidente que, ao crescerem, as crianças devem renunciar à pratica da arte; com efeito, tais coisas não podem convir a homens sérios e, muitas vezes, levam as damas a negligenciar os deveres superiores do mundo. Desde então, limitam-se a ter uma fruição passiva da música e fazem com que, em seu lugar, esta seja tocada pelos filhos ou artistas profissionais. Desta adequada definição da arte, conclui-se que os artistas – ou seja, pessoas que dedicam (na verdade, de forma bem absurda!) sua vida inteira a uma ocupação que serve apenas para sua recreação e distração – devem ser considerados como ralé e só devem ser tolerados por colocarem em pratica o *miscere utili dulce*. Nunca um homem de bom senso e de mente madura irá atribuir ao mais excelente artista uma estima semelhante àquela que dedica um laborioso escrivão ou, até mesmo, ao artesão que confeccionou a almofada em cima da qual está sentado o conselheiro em seu gabinete ou o comerciante diante do caixa: com efeito, uns têm em vista o útil, enquanto outros ligam somente para o agradável. Portanto, o fato de nos mostrarmos delicados e amáveis para com o artista só pode ser a conseqüência de nossa civilização e de nossa *bonomia* que nos levam exatamente a sermos gentis e frívolos com as crianças e com as outras pessoas menos sérias. (Hoffman apud Bourdieu e Darbel, 2003:99)

É possível de percebermos uma contradição que aqui se apresenta: só os membros de camadas superiores, os mais cultos têm acesso real à arte legítima. Porém, o profissional da arte não é visto como alguém digno. Por vezes, é tido como vagabundo. Podemos notar, então, nessa citação que Hoffman compara o artista a uma criança: estas são pessoas que não devem ser levadas a sério, resta apenas ter paciência e ser afáveis para com esse tipo de sujeito.

Ainda que a educação artística tratada pela escola não seja a mais adequada e tenha um espaço muito restrito, julgamos que a esta instituição caberia possibilitar a familiaridade com o mundo artístico, uma vez que o acesso às obras culturais é distribuído de maneira muito desigual na sociedade capitalista. Em indivíduos da classe dominante, a incitação à pratica cultural exercida pela educação escolar não pode ser desconsiderada na concepção do gosto desse sujeito, considerado pela sociedade um gosto "mais refinado".

Segundo os autores (p. 101), a escola, embora oriente sua educação cultural exclusivamente às obras literárias, permite criar o que eles denominam "disposição transponível", para admirar outros tipos de artes. A disposição transpronível trata-se de um sentimento de admiração de outras classes artísticas que surgem aos poucos, o qual está relacionado a um estatuto social e escolar. Do mesmo modo, segundo estes autores, nasce uma aptidão também generalizada e transponível em relação à classificação de autores, gêneros, escolas ou épocas.

Através de dados estatísticos obtidos em suas pesquisas, afirmam, ainda estes autores, que conhecimentos e gostos têm uma predisposição para se constituir em blocos ligados ao nível de instrução do indivíduo, sendo que conhecimentos e gostos em pintura podem ser perfeitamente

associados às estruturas de conhecimentos e gostos em outros tipos de arte, como teatro, cinema e música.

> A melhor prova de que os princípios gerais da transferência das aprendizagens são válidos, também, relativamente às aprendizagens escolares reside no fato de que as práticas de um determinado indivíduo ou, pelo menos, dos indivíduos de uma categoria social ou de determinado nível de instrução, tendem a constituir um sistema, de modo que um certo tipo de prática em um domínio qualquer da cultura está associado, com uma probabilidade bastante forte, a um tipo de prática equivalente em todos os outros domínios. (Bourdieu e Darbel, 2003, 102)

Um dos limites apresentados pela visão culta e pela educação escolar, em relação à arte, consiste no fato de que a arte é concebida através de um modo particular de aquisição que se baseia na visão da elite, opondo-se ao olhar ingênuo de alguém que vê uma obra pela primeira vez. Por esse prisma, a instituição escolar considera a sua visão, em relação às artes, a única maneira correta de compreendê-la, e prega esta postura aos seus usurários. Desse modo, a escola transmite seu saber sistematizado das artes como se este fosse o único modo, o modo legítimo de interpretar as obras. Então, a interpretação exemplo de um autodidata, por exemplo, é desconsiderada, uma vez que ele não adquiriu seus conhecimentos através do conhecimento metodologizado da instituição escolar. Além do mais, a familiaridade que a escola pode proporcionar ao aluno já está impregnada de valores e ideologias da elite, por isso, esta familiaridade pode proporcionar ao indivíduo o sentimento de pertencer ao mundo culto.

Outro limite apresentado pela escola consiste em tratar a arte de modo na base da aula expositiva, seja ela puramente histórica, ou estética, ou outra qualquer, onde há o predomínio da fala do professor. Ora, desse modo, a arte continua distante, pertencendo a um mundo a parte fora do alcance do aluno. Tal fato nos leva perceber que o ensino sistematizado dessa instituição tradicional considera que o aluno apresente um conhecimento prévio do assunto, uma competência artística já desenvolvida anterior à vivência escolar. Todavia, tais conhecimentos encontram-se distribuídos de maneira muito desigual socialmente. Além do que, acredita-se que a aprendizagem obtida na escola é a única maneira de se aprender arte, o que acarretaria numa "maneira correta de consumir os bens culturais", nas palavras de Bourdieu e Darbel (idem, p.104). Segundo os dados estatísticos da pesquisa a primeira visita a um museu acontece mais precocemente, à medida que a família tem nível mais elevado de instrução.

A escola, ao se eximir do papel de transmissão de cultura e passar tal responsabilidade para a família, legitima e perpetua as desigualdades sociais. Ao conceber a competência artística como algo pré-existente num indivíduo, a instituição escolar desconsidera que esses conhecimentos sejam mal distribuídos socialmente aos alunos.

> A escola, cuja função específica consiste em desenvolver ou criar as disposições que fazem o

> homem culto e constituem o suporte de uma prática duradoura e intensa, ao mesmo tempo, de forma qualitativa e quantitativa, poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meio disponíveis para quebrar o encadeamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação cultural. (...) Ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de dom, e ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais. (Idem, 108)

Quando se nega que existe essa diferença social em relação aos acessos aos bens culturais, adota-se uma postura que se baseia na crença do dom, onde surge a ilusão carismática. Esta ideologia do dom natural (ou ideologia carismática) entende a experiência autêntica como afeição do coração, segundo os autores. Tal ideologia acredita que a compreensão da arte acontece de modo imediato, através da intuição e, não considera as condições sociais e culturais do meio em que um determinado sujeito se encontra. Esta ideologia acredita também na concessão de uma graça divina e nega, assim, a habilidade e virtuosidade adquiridas através de uma longa familiarização, ou frutos de uma aprendizagem trabalhada sistematicamente, rejeitando a questão sociológica vivenciada pelo sujeito que parte do pressuposto que "a título de ato de decifração, a posse da cifra que serviu para codificá-la" (idem, p. 110).

Desse modo, é possível afirmar que a apreensão da obra de arte depende da competência artística que o espectador tem desenvolvida, ou seja, uma obra de arte só será compreendida realmente, se o sujeito que a observa tiver apreendido o conhecimento do código artístico, tanto no geral, que se refere a arte como um todo, quanto no código artístico específico da obra; assim como o valor, a intensidade e a modalidade da comunicação pedagógica dependem da cultura vivenciada no cotidiano do aluno. O conhecimento do código, em parte, pode e deve ser trabalho na escola, que apresenta dentre outras diversas funções, transmitir os meios para a apropriação da cultura erudita. Segundo Bourdieu e Darbel, os modelos de cultura, assim como o de linguagem utilizado pela escola, podem aproximar o aluno do conhecimento transmitido pela instituição escolar ou então distanciá-lo de desse conhecimento, perpetuando as desigualdades sociais.

Um percurso em Forquin:
o papel da escola na formação da sensibilidade artística

Se na França a distribuição do conhecimento do código artístico é feita de maneira desigual, como nos mostra Bourdieu e Darbel (2003), posso supor então que esta desigualdade também se encontra na sociedade brasileira, talvez de maneira mais acentuada, onde os problemas de desigualdades econômicas e sociais são muito mais graves. Acredito ainda que, ao levantar tal hipótese e apoiando-me na discussão do capítulo anterior, posso afirmar que o conhecimento do código artístico e a sensibilização para a arte nos indivíduos que possam vir a ter um contato com qualquer tipo de arte não atingem um ponto que os permitam compreender uma obra qualquer e analisá-la criticamente.

Tendo em vista que a distribuição de renda em nosso país é extremamente desigual, o estudo de artes em geral, mais especificamente o estudo de música, do qual trato aqui sendo ele oferecido geralmente por instituições privadas ou professores particulares, e ao lembrarmos que no Brasil há poucas instituições que ofereçam ensino de musica gratuitamente, podemos supor que são poucos aqueles que têm condições financeiras de investir neste tipo de estudo.

Atualmente o ensino de música, nas escolas públicas brasileiras, faz parte da disciplina Educação Artística em conjunto com artes cênicas, artes visuais e dança, sendo que é destinado a essa disciplina apenas uma hora de aula por semana.. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação modificou o termo Educação Artística para Ensino de Artes e este passou a ser obrigatório em todos os níveis da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LDB, 1997, artigo 26, parágrafo segundo). É previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que música, artes visuais, teatro e dança são as artes englobadas no ensino de artes da educação básica, entretanto, não há indicações de como eles devem ser ministrados.

Segundo Liane Hentschke e Alda Oliveira em seu artigo *A Educação Musical no Brasil* "as escolas acabam admitindo professores nem sempre capacitados para abarcar a tarefa do ensino de música, dentre eles amadores ou professores de outras áreas" (p. 50). As autoras acrescentam que presenciamos uma confusão histórica com o termo *artes*, entendido como sinônimo de *artes visuais*, além do que é sugerido nos PCN's que a escola decida qual das linguagens artísticas será oferecida aos alunos, e possibilita a instituição escolar certa autonomia respeitando as características regionais de cada escola. Desse modo a educação musical ficou à margem do ensino de artes nas escolas públicas brasileiras. As autoras afirmam que em 1987, no 1° Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil (SINAPPEM) foram constatados que devido a falta de educação musical nas escolas a formação pré-universitária em música é realizada

em escolas e conservatórios particulares o que dificulta o ingresso mais amplo e democrático de estudantes em cursos superiores de música. Ainda que os Referenciais Nacionais de Educação Infantil aborde o ensino de música e sua importância para formação das crianças de 0 a 6 anos, não é exigido que as escolas tenham um profissional com formação específica em música. Desse modo garante-se um ensino de artes, mas não uma educação musical nas escolas públicas em nosso país.

Crianças que talvez tenham alguma vontade para aprender as artes podem perder a oportunidade de desenvolverem-se artisticamente, pois nem todos têm a chance de freqüentar aulas particulares, ou pagar um conservatório, ou uma escola de Belas Artes, devido à situação econômica e social em que se encontram. Ir ao museu, ou assistir a concertos, ou peças de teatro, visitar exposições de artes faz parte de algumas excursões esporádicas que acontecem nas escolas, portanto, deve ser ainda mais difícil para aqueles que estão situados mais distantes desses centros culturais.

A questão do acesso restrito à arte que as camadas mais desfavorecidas vivenciam em nossa sociedade urbana, industrial e capitalista é um fator de extrema importância, talvez até determinante na formação do gosto artístico dos indivíduos.

Forquin, em seu texto "Educação artística - para quê?", questiona a finalidade a Educação Artística e aborda o tema afirmando que atualmente a sociedade capitalista vivencia uma crise do meio ambiente que não deve ser reduzida apenas a problemas ecológicos, mas também abrange a formação moral, a noção estética, e até os níveis sociais de percepção e memória, bem como a sensibilização dos indivíduos, uma vez que grande parte das pessoas vê apenas o aspecto utilitarista dos objetos. O autor apresenta três pontos relevantes quanto a questão levantada por ele:

1°) O desenvolvimento da criticidade e consciência - que deve ser "exigente e ativa", segundo ele - ao que se refere a qualidade de vida cotidiana do ser humano e, não o amor pela arte;

2°) Propiciar um desenvolvimento global da personalidade do ser humano e não aptidões artísticas;

3°) A Educação artística visa a "utilização de métodos capazes de produzirem a alfabetização estética (plástica, musical etc.), sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação é ilusória" (Forquin, 1982:25)

O autor considera como fundamento da Educação Artística o entendimento da "totalidade dos valores sensíveis do panorama da vida" (Idem, ibidem). Os estímulos sensoriais vivenciados no cotidiano do ser humano - de acordo com o momento, a economia, etc. - influenciam a maneira de como o mundo é visto. Ao refletir sobre a sociedade tradicionalista e a industrial, Forquin aponta duas diferenças notórias entre elas.

> Dentro dessa generalizada crise referencial, o surgimento da feiúra em massa, conseqüência da produção em série do predomínio do princípio da rentabilidade, do fato de as populações terem sido arrancadas dos antigos equilíbrios e modos de existência, torna-se uma característica geral da vida. A Beleza refugia-se nos museus, espaços que lhes são reservados, torna-se assunto dos profissionais da arte e de estetas sem critério definidos, é consumida em lugares fechados e em horários fixos, da mesma maneira como a natureza é transformada em parques de lazer para os exaustos habitantes da cidade, ávidos de regenerações periódicas; enquanto isso, a vida cotidiana fica condenada à miséria sensorial, à cacofonia industrial, aos excessos publicitários, à saturação de estímulos insignificantes. No nosso mundo industrial e urbano, pode-se dizer que a feiúra, a banalidade, o excêntrico, o disforme, o medíocre, o repetitivo, o insípido, o estilo e sem interesse constituem mais do que um acidente histórico ou produto de uma degradação ocasional daquilo que poderíamos chamar o gosto, mais do que o efeito de ignorância acumuladas ou de uma incultura generosamente compartilhada: trata-se na verdade, do ambiente, da forma, do rosto quase natural e necessário - pelo menos aparentemente - da vida inteira (Idem, 26-27)

Na sociedade tradicionalista, o modo de produção era artesanal, ou seja, havia a subordinação dos objetos às necessidades e das funções às formas quase que naturalmente, segundo o autor. Na sociedade industrial, entretanto, a produção caracteriza-se por ser em série e se apresenta subordinada ao lucro e não à necessidades os meios de comunicação de massa influenciam fortemente as necessidades humanas através do marketing para que a produção excedente seja consumida, gerando o consumismo exacerbado, estas características culminaram, segundo o autor, numa crise do meio ambiente. Esta crise não deve ser reduzida a um problema bio-ecológico, e este é apenas um aspecto da vida humana. Pelo contrário, esta crise afeta todas as instâncias da vida do ser humano. Segundo o autor a crise afeta:

> ... os níveis sociais da percepção e da memória, os valores morais, os critério estéticos, os pólos da afetividade, os pontos fixos da vida individual e familiar, os conceitos absolutos da consciência religiosa, as categorias do pensamento intelectual que se dissolvem e se esvaem como fumaça, deixando os indivíduos desamparados, soltos, súditos de liberdade que eles não reconhecem. (Idem, 26)

O que há realmente, segundo o autor, é uma crise generalizada do referencial do belo, pois os objetos são produzidos em série e as necessidades são manipuladas para que o excedente da produção seja consumido. Este é um problema político e pedagógico, segundo Forquin. Político devido ao fato de haver o interesse em defender o meio ambiente - contra a poluição, por exemplo. Pedagógico porque a opinião pública não tem a sensibilidade trabalhada e elaborada, o que poderia e deveria ser feito na escola.

Entretanto, o que é trabalhado na escola - geografia, matemática etc. - possibilitaria o desenvolvimento da sensibilidade humana, ao tornar as outras áreas de conhecimento interligadas à educação artística, se isto fosse realizado, mas não o é. Para tanto é necessário determinar o papel específico da educação artística na instituição escolar.

O desenvolvimento da sensibilidade não consiste em exacerbar os sentidos do corpo, mas enfatizar aspectos sensoriais e sensíveis não se restringindo apenas à visão utilitarista de determinado objeto, ou seja, possibilitar que a sensibilidade permita a percepção da aparência e não apenas qual a sua utilidade.

Como tornar mais "suportável, ou menos avassaladora a mediocridade do panorama cotidiano?" (p. 29) Isso é possível? É esse o objetivo da educação artística? O autor nos responde que:

> ... a familiarização com as obras de arte constitui, por excelência, um treino para a percepção das aparências enquanto aparências, contanto que elas atraiam - pelo menos do âmbito da nossa cultura ocidental moderna e da sua concepção *esteticista de arte pela arte* - um olhar formal, atento apenas aos aspectos de escrita e de construção, independente de qualquer significação *funcional* ou *transcendente*. A educação plástica e arquitetônica, a sensibilização ao mundo sonoro (e poético...) por intermédio das grandes obras, da familiarização cultural e de um contato precoce e regular, constituem, portanto, um apreciável recurso pedagógico, um referencial inesgotável para a formação da sensibilidade. É preciso afirmar, porém, que nem por isso devem ser evitadas as formas mais *diretas* de sensibilização ao meio ambiente, de despertar dos sentidos, de educação *estética*: ensinar a criança a prestar sistematicamente atenção às cores, formas, sons, movimentos, estruturas espaciais e arquitetônicas, elementos naturais e artificiais que caracterizam a sua paisagem vital - eis uma tarefa específica; tanto mais útil quanto mais jovens as crianças sobre as quais ela for exercida e quanto mais consciente for o seu exercício. (Idem, 29)

O desenvolvimento global da personalidade também é outro ponto considerado objetivo da educação artística. Mas a sensibilização, de um modo geral, refere-se ao desenvolvimento global da personalidade?

Observações citadas no texto de Forquin afirmam que alunos que estudam música conseguem bons resultados na escola. Saem-se tão bem ou melhor que os alunos que permanecem mais tempo na escola. Entretanto o principal objetivo da educação artística não é contribuir para formação intelectual do aluno, mas não se pode negar que a "prática das atividades artísticas representa a personalidade e especialidade dos seus intelectuais" (Idem, 31).

Após essa constatação o autor afirma que a arteterapia, e mais particularmente a musicoterapia, também tem um papel estimulante no que se refere à atividade artística do indivíduo e colabora para um melhor domínio do corpo e intelecto, auxilia no equilíbrio psicológico, na expressão, na comunicação e, por conseguinte, na interação entres os seres humanos e o meio ambiente em que estão imersos. (Idem, 30). Portanto, para o autor:

> Uma concepção global de educação artística quer dizer, além das suas ligações com a educação física, com a formação lógico-intelectual e com estudo do meio ambiente ecográfico, também uma pedagogia na qual os diversos tipos de expressão estejam em relação uns com os outros, se prolonguem, se completem e se reflitam mutuamente. (Idem, 31)

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

É possível relatar minhas experiências pedagógicas deixando claro que a expressão musical é inseparável de uma educação sensorial, gestual, bem como da descoberta de si mesmo, assim como é inseparável da aprendizagem da percepção de um auto-retrato, da percepção do espaço em que um indivíduo está inserido, ou como se ouve a si mesmo e o outro, assim como o autor cita Simone Fontanel-Brassart – autora do livro *Education artistique et formation globale* – que relata desse modo suas experiências pedagógicas da expressão plástica em turmas de primeiro grau.

> Uma pedagogia estética global é, portanto, antes de mais nada, uma derrubada das divisões que separam as diversas atividades expressivas
>
> Mas ela é também um estabelecimento de relações entre as atividades de expressão e as de sensibilização (Ibidem)

É desse modo que Simone Fontanel-Brassart torna a iniciação às obras de arte com a atividade uma iniciação mais completa, mais íntegra, segundo Forquin.

O autor apresenta alguns recursos que podem ser utilizados na iniciação à obra de arte, no caso das artes plásticas, tais como a descrição, a tentativa e a preparação para o reconhecimento de uma obra de um determinado estilo, no entanto deve-se evitar a reprodução de obras.

Muitos professores de música utilizam excessivamente a reprodução, não incentivam a criatividade e, muitas vezes, a única tentativa permitida é a reprodução de uma obra determinada por ele, e não pelo aluno. É quase inexistente o hábito de ouvir música numa aula de música. Não se discute e pouco se reflete sobre ela, não é incentivada a troca de informações e impressões entre os alunos. Tais problemas são vistos ainda hoje como informais e irrelevantes, pois a real necessidade de se ouvir, o que propiciar o contato com ela, não é tida como atividade fundamental. Com tantos problemas presentes no ensino de música e de artes em geral, podemos perceber que eles são muito semelhantes em suas estruturas. Desse modo o autor determina que a parte da atividade e criatividade estéticas que caberia a pedagogia está relacionada ao trabalho da espontaneidade expressiva e a formação técnica.

> ...em todos os casos a sensibilização cultural pressupõe a atividade estética, embora esteja longe de substituí-la; e não representa, aliás, senão um aspecto (momento ou coroamento) da sensibilização geral aos valores plásticos, materiais, morfismos e grafismos de diversas ordens, abordados ou elaborados no trajeto relativamente imprevisível, embora *dirigido*, de uma atividade notavelmente polivalente. (Idem, 32)

A criatividade estética é entendida pelo autor da seguinte maneira:

> ...a aptidão para produzir de uma maneira específica (não utilitária) e diferenciada (segundo indivíduos e ocasiões) acontecimentos, formas, objetos suscetíveis de cristalização estética, ou seja, capazes de mobilizar as virtualidades sensoriais e emocionais, as reservas de imagens do espaço íntimo, de acordo com uma lógica de júbilo e de comunicação, e não de cálculo ou de cólera. (Ibidem)

O autor utiliza essa idéia aproximando-a, por analogia, da pedagogia da criação sonora de Karl Orff, Kodaly e Martenot, que têm como proposta de atividade uma produção sonora específica e diferenciada (segundo os indivíduos, os instrumentos e os momentos, ou seja, as ocasiões). Mobilizar as capacidades emocionais do indivíduo para ter, como objetivo, a transformação da expressividade bruta em comunicação organizada, bem como propiciar maior prazer daqueles que realizarem as atividades propostas.

Forquin apresenta ainda a ambigüidade que a expressão "pedagogia da criatividade" carrega, pois, segundo ele, conforme o sentido do conectivo "da", o objeto dessa pedagogia pode ser a criatividade, ou a criatividade é o fundamento e/ou agente dessa pedagogia. A maneira de se conceber a pedagogia da criatividade, apontada pelo autor, tem como objetivo refinar a criatividade tornando-a operatória, propiciando ao indivíduo criador o poder de decidir com auxílio de sua bagagem, dar sentido a sua criação fornecendo a ela um objetivo, uma universalidade, tornando-a comunicativa com o mundo em que está inserida. O segundo viés aponta que não há necessidade de educar a criatividade, pois ela é a única força capaz de educar, cabendo ao educador oferecer oportunidade para que ela seja expressa pelo indivíduo. Nas palavras de Forquin, "...uma vez que a criança é espontaneamente criadora, espontaneamente poeta, artista dançarina, arquiteta, geômetra, etc. todo o resto virá de lambujem.". (p. 33). Entretanto, esta segunda colocação do entendimento da expressão "pedagogia da criatividade", vai contra o pensamento de Bourdieu, onde tudo é construído socialmente.

Entretanto, segundo Forquin, a educação artística ao tomar esta última visão desprezando qualquer consideração de eficiência técnica ficará estagnada e condenada. Todavia, se a única preocupação da educação artística é a imposição de "receitas técnicas e modelos estereotipados", impedindo qualquer tipo de manifestação da imaginação e invenção do indivíduo, tais práticas tornam a escola uma instituição muito perigosa, perversa, e até antieducativa. Concordo com o autor em relação a este ponto, pois educar não é adestrar. Essa ambigüidade do ensino de educação artística pode ser notada muito facilmente ao tomarmos consciência desses conflitos entre a preocupação e o apelo à criação, a espontaneidade e o aprendizado metódico sistematizado. Num trabalho responsável, estes dois pontos devem ser básicos e caminhar lado a lado.

> Assim concebida, a noção de pedagogia da criatividade assume sentido concreto: em estado natural, a criatividade artística é apenas uma virtualidade, um potencial, talvez uma esperança. Ela só se tornará forma, expressão, linguagem, mediante a operação de um trabalho pedagógico. Ainda assim, é preciso que este trabalho não se equivoque quanto ao seu objeto e destino: não se trata de inculcar arquétipos ou estereótipos, mas de dar instrumentos de expressão. (Idem, 34)

Estes instrumentos de expressão, segundo o autor, fazem parte da formação da sensibilidade. E essa construção da sensibilidade é apresentada como cerne da educação artística.

Ao refletir sobre os momentos dessa educação, Forquin os organiza do seguinte modo: expressão livre e criatividade, iniciação técnica, consciência do meio ambiente, acesso às obras de arte. Entretanto, ele considera que este é um entendimento equivocado da questão, pois esta noção denominada por ele mesmo de formação da sensibilidade vai de encontro com uma realidade ambígua que é de natureza emocional e ao mesmo tempo cultural. Desse modo, a criatividade é vista por muitos ainda hoje como algo que um indivíduo tem ou não tem, e que, portanto, não é passível de ser educada.

O paradoxo da educação artística, apresentado pelo autor, reside na construção, produção e elaboração da aptidão emocional do indivíduo, através do prazer estético, sendo que ele ocorre fisicamente. Assim, Forquin apresenta a contradição de uma pedagogia artística que refere-se à pretensão de querer criar, produzir desenvolver e educar algo que pode não estar presente em um indivíduo.

> É nisso que reside toda a ambigüidade e toda a dificuldade: se a sensibilidade estética é uma aptidão de ordem emocional, como poderia ela dar margem a uma educação, com tudo que isto implica de processo metódico, progressivo e por que não dizer didático? Inversamente, porém, se a sensibilidade estética é uma aptidão produzida, um comportamento cultural, por que teria ela de dar margem a uma educação *específica* diferente do ponto de vista do sentido e da aplicação de noções metodológicas habituais (apresentação, progressão, assimilação, controle) da formação intelectual. (...) Todo o nosso problema consiste, portanto, em pensar *simultaneamente* os dois termos: o prazer estético, *ao mesmo tempo* acontecimento emocional, íntimo, mas também produto cultural amplo, justifica uma *pedagogia* e justifica ao mesmo tempo a necessidade de que essa pedagogia seja *específica*. (Idem, 35- 36)

Forquin afirma ser possível falar da existência de uma estética infantil, pois diversas pesquisas demonstram que o gosto das crianças em relação às artes, ou seja, suas preferências estéticas, é constituído por um sistema de escolhas regulares, previsíveis, significativas, coerentes e não como um resultado de escolhas puramente individuais. O autor considera que ao educador interessa saber em que medida esses estereótipos de sensibilidade são um produto do meio, uma disposição maleável e suscetível de ser modificada pela educação escolar.

Um fato importante não pode ser negado: os adultos desprovidos de cultivo estético reagem de modo diferente perante uma obra daqueles adultos que são familiarizados com a arte, como vimos em Bourdieu e Darbel, no capítulo anterior.

Em relação à especificidade da percepção estética, Forquin ressalta que:

> O que mais impressiona na atitude das pessoas não familiarizadas com a pintura, a música ou qualquer outra forma de arte é no próprio momento em que sua *boa fé cultural* se manifesta com a maior sinceridade e exatidão, uma espécie de *cegueira* e *surdez* estéticas muito características. Não chegaríamos dizer que, frente à frente com a obra, eles não enxergam e não ouvem; mas que enxergam e ouvem substancialmente *outra coisa*, não aquilo que enxergam e ouvem os indivíduos informados e cultos. 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 (...). Desde a primeira infância, esta *taxionomia* cotidiana, esta classificação das coisas, esta organização utilitária do mundo nos são ensinadas de modo explícito ou implícito, através da linguagem comum, dos comportamentos sociais, dos hábitos e costumes, de toda a sugestão sutil, permanente e decisiva que molda e adequa o indivíduo.
>
> Ora, o que é patente na percepção das obras de arte característica das pessoas incultas é o fato de que elas *adotam para a sua apreensão da obra de arte os mesmos esquemas sensoriais e intelectuais, realistas, utilitários e "autocêntricos"* que lhes servem de referencial de vida. Ao usarmos o termo autocêntricos, queremos dizer que esses indivíduos reduzem tudo que vêem a si mesmos e ao que está em volta deles (...) tendem medir a qualidade de uma obra pela sua fidelidade quase fotográfica (...) rejeitando qualquer forma de abstração. Ou seja, não dispondo dos *instrumentos de percepção* adequados, utilizam aqueles que estão à sua disposição, e apreendem a obra de arte às avessas, segundo uma deformação de tipo utilitário e *realista* simetricamente oposta à deformação esteticista que consiste, pelo contrário, numa percepção formal, através de uma espécie de olhar *de segundo grau*, dos objetos e das situações da vida comum, aliviando-os de seu peso de banalidade e de sua seriedade *pragmática*. (Idem, 39-40)

Outros tipos de arte não figurativa, como a arquitetura e a decoração, são apreciadas pelos indivíduos incultos pelo seu volume, tamanho, valor financeiro, bem como aquelas que sempre estão ligadas a um superlativo (como por exemplo, a mais alta torre e mais novo prodígio, dentre outros). Forquin afirma que essa mesma lógica pode ser utilizada para que se compreenda a situação da música, visto que a aplicação de categorias é mais difícil devido à falta de referencial. Portanto, Forquin acredita que "quando não se dispõe de instrumentos de percepção que permitam ao indivíduo "situar-se", a música permanece sendo um mundo hermético, uma massa informe, um ruído monótono ou aborrecido" (p. 40)

O autor ainda questiona quais são os instrumentos de percepção, as categorias que permitem a sensibilização estética e, conseqüentemente, a apreensão de determinada obra de arte, enquanto arte e não como algo útil, e, se também é possível à transmissão pedagógica desses instrumentos. A partir dessas questões, o autor apresenta sua reflexão sobre o amor pela arte e a competência artística e cita Bourdier e Darbel:

> ... a sociologia determina, de forma simultaneamente lógica e experimental, que a apreensão adequada da obra cultural, e particularmente da obra cultural erudita, pressupõe, para a ação de sua decifração e posse do código pelo qual a obra foi codificada (Bourdier e Darbel, Apud Forquin, 1982: 41)

O autor concorda com Boudieu e Darbel e completa:

> ... o conhecimento prévio dos princípios de divisão propriamente artísticos que permitem situar um representação através da classificação das indicações estilísticas que ela encerra, entre as possibilidades de representação que constituem o universo artístico.... Perceber a obra de arte de maneira propriamente estética, como significante que nada significa além de si mesma, não consiste, como alguns dizem, em

> abordá-la "sem vinculá-la a nada que não seja ela mesma, nem emocional nem intelectualmente", ou seja, em entregar-se à obra apreendida na sua singularidade irredutível; mas em identificar os seus traços estilísticos. (Idem, 42-43)

Forquin coloca que não se deve negar que, para uma obra de arte ser compreendida e, portanto, decifrada, antes é necessário que o código da arte seja conhecido.

> ... a leitura de uma obra de arte é inseparável da possibilidade de situar essa obra em relação a outras que com ela se parecem, e também em relação às que dela diferem (...) A percepção estética, tal como a percepção lingüística, é uma percepção estética diferencia, um levantamento dos traços estilísticos distintos da obra. (Idem, 40)

A partir dessas colocações, o autor apresenta como definição de competência artística a apreensão adequada - segundo o estilo, não segundo o objeto representado - das semelhanças e das diferenças. A partir desse ponto é possível afirmar a evidência de que a competência varia segundo os indivíduos e os grupos sociais, assim como afirma Forquin.

Dessa maneira, é possível compreender o porquê da preferência das pessoas que vivenciam um contato com a arte de se identificarem mais com obras de arte cujos aspectos são mais utilitários, realistas ou sensoriais afetivos, pois eles podem ser os únicos esquemas de interpretação ou de apropriação que o indivíduo pode ter num contato com uma obra de arte mais elaborada. No tocante à música Forquin diz:

> Isto explica também a preferência da maioria por muitas músicas repetitivas e estereotipadas, de códigos ultra-simplificados, em comparação com a chamada grande música de estruturas melódicas, harmônicas, rítmicas, etc. Altamente complexas, menos legíveis e menos diretamente sugestivas.
>
> Sabe-se que a apreensão da obra de arte não é nunca imediata; ela pressupõe uma informação, uma familiarização, uma freqüentação, únicos elementos capazes de propiciar ao indivíduo esses esquemas, esses sistemas de referência, esses programa de percepção equipada, mais apto a criar no indivíduo o amor pela arte do que as efêmeras ou ilusórias paixão à primeira vista. (Idem, 43-44)

Segundo Forquin, entretanto, as bases da sociologia que enfatizam o caráter cultural da percepção estética apesar de apresentarem que a apreensão da obra de arte, ainda que ela nunca seja imediata, não seria possível justificar uma pedagogia intelectualista do sentimento estético por meio dessas bases. A partir dessas reflexões, o autor julga possível atentar para uma pedagogia da familiarização cultural baseando-se nas análises sociológicas de Bourdieu e Darbel, ainda que esta tenha limites. Forquin questiona a possibilidade do conhecimento do código ser uma condição suficiente e/ou verdadeiramente necessária para o prazer estético. Mas então no que reside o problema? Em não saber qual é o significado dos códigos? Afinal, o que significa conhecimento dos códigos? O autor apresenta sete pontos relevantes para responder a estas questões.

Primeiro, é necessário diferenciar a cultura do conhecedor-amador dos conhecimentos do

profissional e/ou técnico da arte. Segundo ponto, para Forquin, trata-se de uma peculiaridade daquela educação bem sucedida. E terceiro, para o autor, esquecer os métodos simples (como reproduções) e conhecimentos, ainda que considerado grosseiros (como atividades que exigem decorar datas e épocas, assim como tantas outras), possibilitam conhecimentos mínimos, ainda que incompletos e insuficientes, e, portanto, não devem ser desprezados, pois mesmo que não resolvam ou diminuam a lacuna existente entre as pessoas mais e menos cultas, é ainda o tipo de conhecimento que não se pode desconsiderar. Quando entendemos que as desigualdades culturais nos indivíduos decorrem apenas das desigualdades de dom, negamos a vivência cultural que alguns puderam ter no meio familiar, e, então se o sistema escolar concordar com essa colocação essas desigualdades referentes ao conhecimento cultural serão perpetuadas, reduplicadas, sancionadas e legitimadas.

Comparados às técnicas de transmissão mais elaboradas e refletidas, os métodos considerados simples e rudimentares não fazem sentido algum. E, mesmo que pouco e sucinto, se ele (o conhecimento) não conseguir ser situado dentro de um contexto determinado, dentro de um universo de conhecimentos significativos, ele não toma sentido. Portanto, ainda que não seja utilizado freqüentemente, em algum momento da vida do sujeito tal conhecimento pode vir a ser sintetizado e passar a ter um outro significado.

Forquin (p. 45) coloca outro ponto: o gozo estético é um fenômeno emocional basicamente, portanto é passível de ser ativado e educado, todavia, em nenhum caso ele deve ser reduzido a base ou acompanhamento cultural. Enquanto que o reconhecimento dos estilos e das características, a familiaridade cultural, são instrumentos que possibilitam o prazer estético, mas não o substituem.

Outro fator considerado importante pelo autor consiste no fato de que a única maneira de dominar os códigos artísticos se dá por meio do contato direto com as obras, pois, para ele, a freqüência regular e intensa são o principal e o melhor caminho para o desenvolvimento da sensibilidade artística. Forquin afirma que não pode haver atalhos na formação da sensibilidade, pois é necessário um tempo de maturação que pode durar a vida inteira, e é por este motivo que ele considera que a instituição escolar tem grande responsabilidade no ensino de artes. O autor completa ainda que:

> Se a escola não empreender, *desde os primeiros anos de escolaridade*, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de audições sistemáticas de discos, apresentações sistemáticas de obras de artes plásticas, cinematográficas, etc., aqueles que não puderem beneficiar-se de um ambiente familiar favorável, jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado. (Idem, 45-46)

Em sexto lugar, para o autor, a informação sistemática que possibilita que as obras sejam situadas no universo da cultura, do mesmo modo e com a mesma importância que o recurso de expressão paralela, são instrumentos de sensibilização muito fortes, pois estes dois recursos – a informação sistemática e a expressão paralela - permitem um processo mais acelerado de familiarização com as obras de arte. Sendo assim, seria necessário um programa pedagógico amplo, multiforme e aberto como o objetivo de propiciar ao indivíduo uma educação global com conhecimentos que façam parte do seu universo, permitindo que aqueles que forem educados dentro desse programa pedagógico tenham facilidade de se expressar e noção da complexidade cultural. O autor parece não deixar claro do que se trata a expressão paralela, apenas que "parece representar um instrumento de sensibilização extremamente fecundo, um acelerador de familiarização, sobretudo no nível das pedagogias *iniciais* (maternal e primário)" (Idem, 46).

Por último, a expressão paralela, segundo Forquin, é um recurso importante no que se refere ao trabalho de sensibilizar uma criança para a arte moderna, uma vez que esta tem por princípio a ruptura como outras vertentes artísticas, ou seja, a arte contemporânea visa romper com "os esquemas de apreensão, os instrumentos de decodificação e os tipos de competências artísticas" (p. 46-47). A arte contemporânea mostra ser possível uma arte de modificações e rompimentos contínuos, bem como a criação de novos códigos. No entanto, a incompreensão do público é constante, pois este é obrigado a reajustar os seus referenciais. Dessa maneira, fica claro que Forquin acredita que é de extrema importância que se inicie a criança na arte moderna, pois ela (a criança) ainda não recebeu influência de seu meio que a formatasse e a moldasse, e a tornasse um ser deformado, deseducado e preconceituoso. Nesse ponto, é necessário fazer uma ressalva: apesar de Forquin estar apoiando-se na sociologia de cultural de Bourideu e Darbel, neste momento, acredita que a criança quanto mais nova for, menos "*deformação*", nas palavras de Forquin, ela terá sofrido, pois recebeu pouca influência dos meios em que está inserida, aproximando-se de Rousseau (1999), que acredita que a criança nasce pura e é corrompida pela sociedade. Bourideu não acredita nesta idéia, pois para ele, até mesmo o ato da concepção já está impregnado de condicionamentos sociais. Este pressuposto pode ser observado de modo mais profundo num outro trabalho de Bourdieu chamado *A dominação masculina*.

Forquin (1982:47-48) conclui então que:

> O educador que não faz de tudo que pode *agora* no plano da educação escolar - que é o plano mais geral e decisivo - para exaltar e realizar essas virtualidades, que deixa passar o momento oportuno, quer por indiferença, ou cansaço, ou por banalidade do mundo, a mediocridade do homem, a insignificância da vida. Bem entendido, tudo isto é condizente com uma ordem que está sendo mantida: nivelamento integrador, *normalizações* em todos os sentidos.

Então, partindo do pressuposto de que o acesso é restrito à arte nas classes mais desfavorecidas socialmente na população brasileira, assim como na França, tal como nos mostra

Bourdieu e Darbel, e, portanto, desfavorecida também culturalmente, creio que grande parte das pessoas que pertencem a parcela dessa população carente, não tenham acesso a formação da sensibilização à arte, uma vez que tal tipo de educação seria de responsabilidades da escola. Desse modo, não é de se espantar que estes indivíduos se identifiquem com a artes cujos aspectos sejam mais utilitaristas e realistas, afinal é isso que eles vivenciam. Com isso, estes indivíduos continuam sendo excluídos e permanecem à margem da cultura erudita.

Penna:
música e musicalização – questões controversas no âmbito educacional

Em relação a tudo o que foi colocado acima, pode ser feita uma ponte com o texto de Maura Penna, "Reavaliações e Buscas em Musicalização", no qual a autora visa informar e motivar o músico, o professor e o estudante de música, e de educação artística em geral, para a reflexão do conceito de musicalização, partindo do princípio da música como linguagem, ou seja, como meio de expressão e conhecimento do ser humano. Nele lemos que:

> A importância do desenvolvimento da percepção como instrumento adequado para atuação do educador em sua tarefa de transformar potencialidades latentes em experiência musical manifesta efetiva ao nível das possibilidades e particularidades de cada um. (Edno apud Penna, 1990:10)

A preliminar que define musicalização compreende este processo educativo como um "processo consciente do despertar e do aprimorar a musicalidade potencial existente em todo ser humano (...)" (p.10). A autora Acredita que a educação musical seja como parte inseparável do desenvolvimento integral de um indivíduo, que é o que qualquer educação que visa um conhecimento global do ser humano tem como objetivo.

A música não é um pressuposto dado, pronto e acabado. Ela acontece a partir da relação homem e som, e não das propriedades físicas do som. Tal fato, ao ser constatado permite que seja afirmado que a musicalização enquanto proposta é uma visão de mundo. Dessa maneira, Penna escolhe a vertente sociológica e educacional para refletir sobre o conceito de musicalização.

A música, para a autora, como uma forma de arte, caracteriza-se como um meio de expressão e de comunicação, como já foi dito. Meio de expressão por almejar e dar forma a uma vivência humana. E meio de comunicação porque se revela como uma expressão humana e pessoal. A compreensão e a sensibilidade para a música são baseadas num código de organização dos sons socialmente construído e apreendido. Portanto, a compreensão e a sensibilidade para a arte em geral, assim como para a música mais especificamente, obedecem a um padrão cultural determinado, a música tonal européia que obedece a um sistema denominado temperado, o qual determinou, dentre muitos outros sistemas possíveis, combinações de sons e, por conseguinte, regras para que ela caiba nos moldes da tonalidade, é a música escolhida pelas escolas de música no Brasil.

A autora se aproxima de Forquin, Bourdier e Darbel ao afirmar que:

> (...) o ser sensível a música não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, por razões de vontade individual ou de um dom inato, mas sim a uma sensibilidade adquirida, construída num processo - muitas vezes não consciente - em que as potencialidades de cada

> indivíduo (seja capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade, etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. (Penna, 1990:21)

Em seu texto a autora não apresenta soluções, mas contribuições, questionamentos e um redirecionamento das praticas educativas com a finalidade de apoiar novas buscas. Seu trabalho se divide em três partes. A primeira tem como tema a musicalização e suas reavaliações. A segunda consiste em discorrer sobre as bases para ação pedagógica da musicalização. A terceira parte, Penna discorre sobre possíveis alternativas metodológicas para uma educação musical dentro do sistema escolar.

Na primeira parte de seu trabalho a autora procura definir o conceito de musicalização. Ela apresenta duas definições importantes:

> Musicalização: ato ou processo de musicalizar
>
> *Musicalizar-se*: tornar (-se) sensível á música, de modo que internamente a pessoa reaja, mova-se com ela. (Penna, 1990: 19)

A primeira reavaliação que a autora faz refere-se ao fato dela reconhecer a música como uma linguagem socialmente construída, pois a música é uma "linguagem artística estruturada e organizada" (p. 19). Esta linguagem tem como material básico o som. Portanto, se a especificidade da música como arte é o modo que ela usa para existir de maneira concreta, é também através dele, do som, que a música se caracteriza como meio de expressão e de comunicação.

E, como afirma Forquin, o domínio prévio dos instrumentos de percepção que torna um indivíduo capaz de se sensibilizar com determinadas expressões musicais, para que possam ser interpretadas e decodificadas, quando não trabalhados no ser humano por vias educacionais não possibilita que o indivíduo utilize de experiências de seu cotidiano e de sua experiência de vida, ou seja, não permite que o indivíduo se relacione com seu ambiente.

Desse modo, ao existir o contato de um indivíduo com determinados tipos de músicas, sem que ele tenha instrumentos prévios que o permitam decodificá-la, não há, portanto, algo que o faça compreender o som que ouve. Conseqüentemente, não se pode obrigá-lo a apreciar a música, pois não está intrínseco nele o domínio do código e a sensibilização para aquilo que ele está a ouvir. Tal tipo de expressão artística não faz sentido no seu universo de conhecimento. Assim, em uma música comercial, a letra, por vezes, é muito mais valorizada e, por vezes, mais rica que a própria música que ela pode apresentar.

Dentro desta perspectiva, Penna (1990:22) afirma que:

> (...) musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo - pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas,

quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

A segunda reavaliação que a autora realiza abrange a questão do acesso à arte em geral, portanto à música mais elaborada, que é diferenciada socialmente.

Uma questão importante que não deve ser esquecida refere-se ao fato de que a escola não é a única a musicalizar, pois os esquemas de percepção das linguagens artísticas são desenvolvidos pela experiência de vida. Neste contexto, podemos incluir a educação não-formal, que pode estar relacionada a diferentes práticas de educação com ênfase em diversos estilos de cultura e de música, como é o caso do hip-hop e das escolas de samba. Outro aspecto importante ressaltado pela autora, trata do que ela denomina "musicalização natural", que consiste no contato direto com a música, como por exemplo, ouvir rádio, batucar, brincar de cirandas, jogos e brincadeiras infantis que incluem músicas folclóricas, ou não. Desse modo, nos fica claro que o resultado qualitativo desses processos é substancialmente diferente.

Ao se compreender que os modos de vida e de concepções de mundo são diferentes, podemos afirmar que existem várias formas de expressão cultural que seguem padrões diversificados, de acordo com o meio: o momento em que ela está inserida. Tal padrão é formado por meio de um processo histórico-social. Portanto, ao considerar esta forma de olhar, podemos afirmar que o modelo de cultura brasileira tem forte influência européia, como dita anteriormente, pois não se pode negar que a colonização portuguesa no país marcou fortemente aspectos econômicos, sociais, educacionais, culturais e artísticos brasileiros. Embora o país tenha recebido forte influência africana, não é de se espantar que a referência e o modelo, ou seja, o padrão que norteia a educação nas escolas de ensino musical brasileiras é o da música erudita européia - o sistema tonal -, já que no Brasil, os primeiros professores de músicas foram os jesuítas vindo de Portugal. Além disso, o Brasil recebeu influências de outros países europeus, como a França, a Itália, a Inglaterra, dentre outros.

> O padrão – referência e modelo – que tem direcionado a educação musical nas escolas brasileiras (especializadas ou não) tem sido o da música erudita européia, de base tonal. Note-se que o tonalismo, que se encontra também bastante fixado na música popular de nossos dias, é apenas um momento (embora marcante) na evolução da música erudita, que trouxe, em uma nova etapa, a própria desagregação do sistema tonal e a incorporação de novos matérias sonoros. (Penna, 1990: 23)

Pode-se contextualizar brevemente o modelo consevatorial brasileiro, Para tanto, tais esclarecimentos, encontram-se de maneira sucinta num artigo de Lia Braga Veira, chamado *A escolarização do Ensino de música.*

Segundo Vieira, o conservatório teve sua origem na Itália no século XVI. Tratavam-se de instituições de caridade destinadas a *conservar* moças órfãs e pobres, oferecendo-lhes diversas

atividades dentre as quais se destacava a música. Mais adiante esta será a única atividade oferecida pelos consevatórios. No final do século XVIII, o Consevatório de música de Paris se sobressaiu como modelo de instituição do ensino de música, que, segundo Vieira, fora difundido e firmado no século XIX, chegando ao Brasil, neste mesmo século. Cito:

> Ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se o modelo de instituição de ensino musical difundido e firmado no século XIX. Chegou ao Brasil naquele mesmo século com a criação das três primeiras escolas de música do País, hoje denominadas *Escolas de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (1848), *Escola de Música da Universidade da Bahia* (1895) e *Instituto Estadual Carlos Gomes* (1895), localizado em Belém do Pará. (Salles apud Vieira, 2004: 143)

Esta instituição firmada no ocidente "constitui-se como lugar onde o conhecimento musical europeu até então acumulado passou a ser conservado e difundido" (Vieira, 2004: 143).

Pela história da educação brasileira, podemos afirmar que a escola tem função de legitimar o conhecimento e a cultura, hierarquizando-os dentro de uma determinada sociedade. Sendo o acesso a educação é restrito, o acesso a obras de arte também o é.

Segundo Demerval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, há teorias – que ele denomina teorias crítico-reprodutivas, uma vez que compreendem como função básica da educação a reprodução social - que enxergam a educação como um instrumento de discriminação social e, portanto, que sanciona a marginalização. Tais teoria concebem

> a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classe antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo de classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em conseqüência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (Saviani, 2003: 4-5)

Também podem ser citadas Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur, as quais afirmam que a persistente crise da educação brasileira ainda está presente e, conseqüentemente, antigos problemas ainda não solucionados também fazem parte desse contexto educacional, uma vez que "a escola continua excludente, produzindo analfabetos, analfabetos funcionais e iletrados." (Estebam e Zacur, 2002:12)

O tempo livre dos indivíduos é mal distribuído, assim como o acesso a cultura e educação, pois ele é também um privilégio das classes mais favorecidas. Na atual sociedade urbana e industrial em que vivemos, apoiando-me em Penna, posso afirmar que, ainda que a difusão de

cultura seja mais intensa, rápida e diversificada, que em outros tempos e lugares, só pode usufruir de fato da cultura aqueles indivíduos que detém os instrumentos perceptivos que permitem que a arte seja decifrada e apreendida, ou seja, a classe mais favorecida culturalmente que é também mais favorecida socialmente. Ora, se grande parte da população brasileira encontra-se em condições sub-humanas de sobrevivência, se não tem acesso à escola e à educação, se encontram-se ou desempregadas ou em condições precárias de trabalho, dentre outros problemas enfrentados pelo país, é lógico que essa grande massa não tem contato, ou tem um acesso muito restrito, com a cultura erudita e, portanto, à música erudita, ainda que exista programas de acesso aos museus e às orquestras sinfônicas, pois não há conhecimento e/ou contato com o código. Tal carência, doravante, dificulta a apreciação e a compreensão das obras de arte, conforme já discutimos neste trabalho. Pois a sensibilização à arte erudita, que seria algo essencial para formação do gosto de um indivíduo é, por vezes, inexistente. E, ainda que sejam promovidos grandes concertos, exposições de artes plásticas, mostras de filmes gratuitos, entre outros, não existe de fato um acesso democrático à arte, afinal são poucos os indivíduos que possuem meios de se apropriar dela, devido ao restrito contato com a arte e com o código utilizado por ela. Então, posso afirmar que a necessidade cultural é fruto de uma educação ampla e global e também do modo de vida que um indivíduo apresenta.

Penna (1990:24) coloca que "ligada ao lazer, a arte foi tida durante muito tempo (e ainda hoje) como uma atividade misteriosamente inspirada - o que mascarava o fato de que seu acesso era dado apenas aos que usufruíam das riquezas socialmente produzidas.". Nesse contexto, caberia à escola suprir essa defasagem e desenvolver a necessidade cultural de maneira democrática, ou seja, nas palavras da autora (p. 26) "fornecendo a todos igualmente, elementos para o acesso e apreensão da música erudita", ou melhor, da arte e da cultura como um todo. E a musicalização dentro da escola iria propiciar a sensibilização e o acesso ao código da música erudita, permitindo que a apropriação dela ocorra de maneira consistente.

É fato que a escola é excludente, legitimadora e um forte instrumento de dominação. Todavia, ainda que ela propicie contestações e reflexões, o caráter elitista do sistema de ensino brasileiro abrange todas as áreas, dentre elas, o ensino de música: "quanto às escolas especializadas para o ensino de música ou de arte em geral, a respeito das quais não há disposições legais que definam o oferecimento ou a gratuidade, fica patente a elitização no acesso". (Idem, 27)

Esse caráter elitista da educação fica claro num outro trabalho de Bourdieu chamado "Escritos de Educação", no qual o autor elucida os mecanismos de exclusão de crianças desfavorecidas socialmente. Segundo Boudieu (1998: 42)

> (...) cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um

> certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Essas observações nos remete ao tratamento dado a cultura no sistema educativo brasileiro. Visto que a educação brasileira é marcada pelo fracasso e exclusão/marginalização (Saviani, 2003), consideramos a pedagogia cultural nas escolas falha. Em conformidade com Cunha, (Cunha apud Penna, 1990:28), temos que:

> A ação pedagógica se baseia e se utiliza desses padrões (a linguagem, referências, motivações), sendo de difícil assimilação para aqueles que não os vivem em casa. Esses mecanismos agem de tal forma que dissimulam a discriminação que produzem, e o aluno que é levado a fracassar interioriza "as razões da culpa como devidas à sua própria incapacidade e falta de motivação".

Em relação ao ensino de música, afirmamos com base em Penna que, a mesma ideologia se repete. Podemos percebê-la quando se ouve "não tenho dom para música". Enquanto os profissionais da área de educação musical não refletirem sobre sua prática enquanto professores muitos dos problemas educacionais não poderão ser resolvidos.

Nesse sentido, concordamos com Penna, sustentada nas colocações de Bourdieu e Darbel, quando ela defende a idéia de que os mecanismos de exclusão e de seleção da instituição escolar são os mesmos que excluem os indivíduos de camadas mais populares da arte. Segundo a autora, cabe ao professor "agir dentro de todos os limites e contra eles, no espaço do dia-a-dia escolar" (p.31). Cito:

> A pequena atuação de cada um não será "salvar" a educação brasileira, o simples fato de se ter a música ou arte como material na ação pedagógica tampouco iria fazer com que sua prática seja transformadora por si mesma. Uma educação musical qualquer não "compensa" necessariamente o acesso social diferenciado à arte – como foi visto no quadro de um sistema educacional elitista e excludente, antes o reforça. Mas se a transformação da educação como um todo não se opera pela ação isolada de um professor ou em apenas uma matéria, esta *também* se *realiza* através dessas várias instâncias: através da ação e atitude de cada educador, através de cada área de conhecimento, etc. Por isso é tão necessário repensar profundamente a nossa prática e seus pressupostos e articular esforços, tanto no plano da ação como a reflexão: através da análise do ensino de arte e de música – que não ocorre no vazio, mas no quadro da educação brasileira -, procurar conhecer os mecanismos de exclusão; entender como se reproduz uma competência musical para poucos, para poder pensar a musicalização como um processo pedagógico orientado que busque democratizá-la. (Penna, 1990:31-32)

Nestas três reavaliações realizadas a autora rejeita a idéia que entende a musicalização como um "procedimento de pedagogia musical", ou como um trabalho pré-musical, e muito menos entende que este trabalho deva ser voltado exclusivamente para crianças. A musicalização, segundo Penna (p. 32) é entendida como:

> (..) um processo educacional orientado que se destina a *todos* que, na situação escolar, necessitam desenvolver esquemas de apreensão da linguagem musical. Isso porque foram privados socialmente das condições para desenvolvê-los em sua vivência cotidiana, prévia à escola, cabendo portanto aproximá-los da música, torná-los sensíveis a ela, mesmo que sejam adolescentes ou adultos

Contudo podemos afirmar que a autora concorda com Forquin, Bourdier e Darbel quando eles afirmam que o contato constante com a obra de arte é o que propicia ao indivíduo sua familiarização e sensibilização a essa obra. Também assim o é com a música erudita ou com as músicas cujas características não incluem a vasta gama de músicas ditas comerciais. A partir desse fato, e considerando, então, que a necessidade cultural é educada, criada e construída socialmente, fica evidente que os indivíduos de camadas mais econômica, socialmente desfavorecidos e, portanto, culturalmente desfavorecidos, desenvolvem a necessidade cultural que só pode ser suprida com a cultura a que se tem acesso, sou seja, a comercial. Portanto, um arcabouço cultural é e será guarnecido por meio do rádio, da televisão, entre outros meios. Com isso, este indivíduo, que já é sensível e familiarizado com a única "programação artística" que lhe é oferecida, não reconhece, ou reconhecerá outros estilos de manifestações musicais e artísticas em geral porque nunca fora possibilitado a ele o contado com outros gêneros e estilos artísticos e, sobretudo, musicais.

Mediante tudo o que foi exposto, concordo com Penna (1990,33) quando ela coloca que:

> (...) se um trabalho sistemático desse tipo pudesse ser iniciado nos primeiros anos de escolaridade e ter prosseguimento, a escola teria, enfim, condições para fornecer a todas aquelas crianças os instrumentos adequados à apreensão das obras musicais, rompendo os mecanismos sociais encadeados que mantêm a arte como privilégio das elites.

Pois a educação musical e musicalização assumem, como vimos, um papel, nesse contexto, de contribuir para que o indivíduo se relacione com o meio em que está inserido de modo mais significativo e participativo, além de colaborar com o desenvolvimento de sua criticidade e criatividade.

Enfim, acrescento que, a musicalização deveria trabalhar conhecimentos e vivências que o indivíduo tem: evitar se opor aos conhecimentos prévios do aluno de maneira que não seja imposto a ele um modelo de música alheio às suas experiências de vida. Doravante, "se a educação e a arte devem estar a serviço do homem, sua estratégia deve partir de sua própria cultura, ainda que seja a cultura do oprimido" (Taucuchian, apud Penna, 1990:33)

Considerações Finais:

As dificuldades enfrentadas pela instituição escolar que reflete a crise do ensino público têm influência direta na formação do gosto daqueles que freqüentam a escola. Como vimos em Bourdieu cabe à família e à comunidade local transmitirem cultura. Dessa maneira, o acesso à produção cultural é previamente distribuído de maneira desigual - a uns cabe ter um acesso privilegiado ao código cultural, e outros apenas têm acesso a linguagens culturais locai; e esta é a questão que todos nos perguntamos: a cultura erudita, mesmo sendo distante deve ser democratizada, ou devemos valorizar as culturas locais?

Ao considerar a função específica da escola de transmissão de cultura, dentre outras, ela assume o papel de permitir que todos possam ter acesso à linguagem cultural específica de maneira mais democrática. Assim, ao propagar o acesso aos meios e necessidades culturais através da instituição escolar, haveria a possibilidade de universalizar o acesso dos vários códigos artísticos - pelo menos grande parte deles. Pois, a universalização do acesso à educação é o que realmente deveria acontecer. Entretanto, as atuais condições da instituição escolar não permitem que ela funcione nesse formato. Aqui faço uma ressalva: quando digo universalização do acesso do ensino, não uso o mesmo sentido que o MEC usa uma vez que é garantido que os alunos apenas passem pela escola, pois só passar por ela não é o suficiente.

Por fim, vimos que a formação do gosto artístico e, no caso discutido, o musical é constituído socialmente. Portanto, é muito importante destacar e analisar com mais cuidado o papel da escola nesse processo, tendo em vista que ela é a grande sede de formação de sujeitos em nosso país, e que ela, até o momento, tem apenas aprofundando o abismo social entre sujeitos escolarizados e não escolarizados e, sobretudo e conseqüentemente, entre sujeitos sensibilizados e não sensibilizados ao código artístico. A música, nesse contexto, se destaca por ser um lugar visível de "rotulação" e de atribuição de posição de sujeito em nossa sociedade. Portanto, um lugar privilegiado de manutenção de *status quo*.

Bibliografia:

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª. edição, 2001.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACUR, Edwiges. **A pesquisa como eixo de formação docente.** In: *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção* (M. T. Esteban e E. Zaccur, orgs). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002

FORQUIN, Jean-Cloude. **A educação artística – para quê?**; in: *Educação artística; luxo ou necessidade?* (L. Porcher, org.). São Paulo: Summus, 1982

GELEWSKI, Rolf. **Sobre a atualização da educação e o papel da arte no processo educativo**; in: *Revista ANANDA, caderno especial, no. 3*. Salvador: Casa Siri Aurobindo, 1993

GREEN, Lucy. **Pesquisa em sociologia da educação musical**; in: *Revista da ABEM, v. 4.* Porto Alegre, pp. 25-35, 1997

GHOSE, Aurobindo. **O lugar do pensamento e da arte na vida da humanidade;** in: *Poderes reais estão com a criança.* Salvador: Casa Siri Aurobindo, 1993

HENTSCHKE, Liane e OLIVEIRA Alda. **A educação musical no Brasil;** in: *Educação musical em países de línguas neolatinas.* (Liane Hentschke, org). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990

REQUIÃO, Luciana P. S. **Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico;** in: *Revista da ABEM, v. 7.* Porto Alegre, pp. 56-67, 2002

RIBEIRO, Maria Luisa S. R. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou, da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

ROSENBERG, Harold. **Objeto ansioso**. São Paulo: Cosac & Naify (mimeo), 2004

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2003

SCHROEDER, Jorge e SCHROEDER Silvia C. N. **Música e ciências humanas;** in: *Pro-posições, v 15, n. 1 (43).* Campinas: FE/Unicamp, pp. 209-216, 2004

SCHROEDER, Sílvia C. N. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical**. Campinas: Tese de Mestrado – FE/UNICAMP, 2004

SILVA, Mariza V. **Alfabetização: sujeito e autoria**. (mimeo), 2000

VIEIRA, Lia Braga. **A escolarização do ensino de música;** in: *Pro-posições, v 15, n. 2 (44).* Campinas: FE/Unicamp, pp.141-150, 2004