

REFLEXÕES SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO: A HISTÓRIA, A FILOSOFIA, A SOCIEDADE...

*Sueli Soares dos Santos Batista**

RESUMO

A utilização da arte para fins pedagógicos passa, necessariamente, pelas ambigüidades entre arte e sociedade. A legitimidade e eficácia dessa utilização exige muito mais do que uma boa vontade iluminista. O educador que vê na arte potencialidades críticas, depara-se com contradições que não podem ser resolvidas com um aperfeiçoamento didático. O presente artigo objetiva apresentar a necessidade de considerar a filosofia e a história nas iniciativas que visam introduzir de maneira efetiva a arte nas propostas educacionais.

Palavras-chave: Teoria Crítica, Arte e Educação, Arte e Sociedade, Indústria Cultural, Currículo

ABSTRACT

The use of art for pedagogical purposes necessarily passes through the ambiguity lying between art and society. The legitimacy and efficacy of this usage demands much more than illuminist goodwill. The educator who devises potentiality in art has also to face contradictions that cannot be solved by a didactical enhancement. This paper discusses the necessity of considering philosophy and history in the initiatives aiming the effective introduction of art in educational proposals.

Key-words: Critical Theory, Art and Education, Art and Society, Cultural Industry, Curriculum

* Mestre e Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da USP.

A educação pela arte tem se configurado como um modismo. Ser “politicamente correto” em relação a esse assunto é valorizar o papel social da arte, o social aqui entendido como “assistencial”. O compromisso social do artista, tem sido hoje, o de “ir aonde o povo está” num sentido bem diferente daquele atribuído a uma “arte revolucionária”. Devido à derrocada do socialismo de estado e à globalização, muitos dos assuntos de natureza política e econômica passam a receber uma abordagem cultural, propondo-se, muitas vezes, reformas que se limitam a uma crítica unilateral da cultura.

A Escola de Dança e Integração Social da Criança e do Adolescente (Edisca), em Fortaleza, tira das áreas de risco crianças e adolescentes que até então trabalhavam em lixões. A Edisca lhes oferece refeições balanceadas, ações preventivas e curativas de saúde, vestimenta, acompanhamento psicológico, educação formal e... educação artística, constituída de dança, teatro, canto coral e artes plásticas. Mas não é a única instituição, que procura, aliando assistência social e arte, resgatar a dignidade de milhares de crianças e adolescentes. Exemplos disto são o Projeto Axé e CRIA (Centro de Referência Integral de Adolescentes) em Salvador, Dançando para não Dançar no Rio de Janeiro, CPCD (Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento) em Belo Horizonte, entre outros. A dedicação dos voluntários dessas *ongs* é definida por Dora Andrade, bailarina e diretora da Edisca, como “crença” que norteia iniciativas desse tipo em, pode-se dizer, todas as cidades do país. Para Dora Andrade, “não se trata de missão divina, mas de militância, e não se trata tampouco de doação”, mas de “ao menos começar a pagar uma dívida social gigantesca que é de todos nós” (Paula, 2001, p. 18-19).

O quanto essas iniciativas da sociedade civil colaboram com a permanência da atual estrutura de desigualdade e exclusão social, colocando nas mãos dos indivíduos o que é de responsabilidade da lógica do capitalismo, não deve nos paralisar e negar irrestritamente o valor de suas ações, quer para a coletividade, quer para os indivíduos. Precisamos, portanto, a cada iniciativa em educação pela arte, não nos deixar seduzir por seu suposto caráter essencialmente transformador mas, incansavelmente pensar os seus limites e possibilidades.

No Brasil, a tentativa de educar pela arte não é nova, obras como *Arte-educação no Brasil* generalizam a expressão “arte-educação” para as iniciativas educacionais do século XIX. O texto *Arte-educação na cultura brasileira* insere essa terminologia para caracterizar “períodos da arte-educação no Brasil” que teriam se iniciado com os jesuítas em 1549. A expressão arte-educação é datada, tem uma história, uma determinada concepção de arte e de educação, não passível de ser utilizada para toda a história do Brasil. Godoy (1989), analisando obras de Ana Mae Barbosa, conclui que para ela, a função da história é explicar o presente. Em nosso entender, explicar e justificar a inserção oficial da arte nas escolas. É por isso que, como o próprio Godoy assevera, Ana Mae Barbosa resgata simplesmente a história da educação artística oficial, deixando à margem as manifestações populares.

É sintomático datar a arte-educação a partir do trabalho de catequese. A arte-educação hoje em seu papel civilizador, coerentemente, pode localizar sua origem na ação da Companhia de Jesus, que fez do teatro uma grande ação pedagógica.

A arte-educação também tem suas afinidades com os ideais de Rui Barbosa atrelados à educação popular para o trabalho¹. Deslumbrado com a indústria norte-americana, seu referencial eram os Estados Unidos e pode-se dizer que foi a primeira proposta de educação das massas com o objetivo de educar a nação para o trabalho industrial (Biasoli, 1999, p. 57-58). Portanto, a influência americana no ensino de arte no Brasil não é nova. A arte-educação hoje está voltada para um trabalho de inserção e de capacitação de uma massa apreciadora de arte. Seu objetivo tem um acento mais cultural que econômico, mas nem por isso deixa de estar alinhado a um ensino massificador. Justamente, por passar ao largo dos impedimentos reais ao ensino de arte na escola, que não se resumem

¹ Obviamente que a arte-educação hoje procura ser crítica em relação à subserviência da arte frente à ciência, concepção essa inadmissível para Rui Barbosa que concebia o ensino de Desenho como instrumento facilitador na aprendizagem de conteúdos, no seu entender, mais relevantes como botânica, geografia, etc. (apud Barbosa, 1999, p. 45 a 60). Sobre o cientificismo de Rui Barbosa ver Machado (2001)

a preconceitos contra a arte e o artista, a arte-educação coloca-se como mais uma peça na engrenagem. Arriscamos mesmo a alinhar os pressupostos da “arte-educação do século XIX” aos da arte-educação atual: uma arte-educação como instrumento mantenedor do sistema político-econômico, voltada para as necessidades do capital por não questioná-lo, por procurar uma saída estética para problemas estruturais da economia e da política; por desejar obter uma metodologia capaz de viabilizar uma proposta desenvolvimentista sem ir a fundo nos fundamentos da educação estética.

Nos textos dos arte-educadores, principalmente, os de Ana Mae Barbosa há um resgate constante da história do ensino de arte no Brasil. No entanto, a história da educação brasileira, como um todo, escapa a esses autores. Embora Ana Mae Barbosa reconheça que é necessário “o confronto com o desenvolvimento da educação geral da qual arte-educação é um subsistema” (1980), isso raramente é realizado. Nesse texto de 1980, Ana Mae Barbosa afirma que a compulsoriedade da arte nas escolas brasileiras fez dessa última um instrumento ideológico na escola como “aparelho de estado”. Essa linguagem althusseriana não se encontra em seus textos posteriores, voltados mais para assegurar o ensino de arte nas escolas e para falar da formação dos profissionais da área. A autora, em demais textos, silencia sobre a “agenda oculta de repressão das escolas”. A verdade é que os tempos são outros. O ensino de arte, tornando-se disciplina obrigatória nas escolas, expurgou (pelo menos das publicações sobre o assunto) a designação “educação artística”, desastrosa imposição da ditadura. Resta saber se, apesar das conquistas institucionais, a arte na escola ainda pode servir à instituição escolar “para mostrar abertura e ausência de preconceito contra as ciências humanas e contra a criação” (Barbosa, 1980, p. 22).

Uma prova de que o ensino de arte ainda está a serviço da “agenda oculta” de repressão das escolas é que os textos dos arte-educadores que estudamos nada expressam sobre o processo crescente de homogeneização colocado em marcha pelas políticas educacionais. As únicas obras consultadas que procuram incorporar estudos sobre educação no Brasil são as de Ferraz e Fusari (1992 e

1993)². As autoras chegam a propor um quadro em que são descritos os componentes curriculares básicos que se articulam nas aulas de arte. Esse quadro-síntese que contempla os aspectos histórico-sociais da produção e da recepção da arte foi elaborado em 1989 pelas autoras com base em vários estudos dentre os quais os de Fusari, Libâneo, Luckesi, Pimenta e Saviani. Não encontramos nos textos sobre arte-educação, além dessa preocupação de Ferraz e Fusari, a incorporação do ensino de arte às perspectivas mais amplas da pesquisa recente sobre a educação brasileira. Preocupada em valorizar-se e melhorar a sua produção teórico-prática, a arte-educação está mais voltada para uma fundamentação pedagógica, mais empenhada em introduzir questões metodológicas que pensar a arte e suas relações antagônicas com a sociedade. No dizer de Godoy (1989), o ensino de arte assim delineado converte-se na escola em "primeiro violino de qualquer concerto, independentemente da peça a ser executada" (p. 170).

Não é difícil reconhecer que entre Ana Mae Barbosa e Rui Barbosa há um aperfeiçoamento metodológico com os mesmos fins: a inserção social, a educação das massas. O ensino oficial de arte apresentado no Caderno de Arte dos PCNs faz-se ouvir nesse mesmo tom quando é defendida a idéia de que "o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos". (Item 1.1. *Introdução*).

Constatamos que o ensino e aprendizagem em arte no Brasil se apresenta dentro dos seguintes contornos:

- Há um acento significativo na importância da arte na educação por setores governamentais e da sociedade civil.

- A inclusão da arte como disciplina no currículo do ensino fundamental abriu um espaço importante dentro das escolas, espaço esse conquistado por arte-educadores mas também ampliado pela nova LDB.

² Os nomes das professoras Maria Heloisa C. T. Ferraz e a Maria Felisminda Rezende Fusari constam relacionados na lista da equipe central e de assessores na elaboração do Caderno de Arte dos PCNs.

- Há uma lacuna no ensino de arte nas escolas devido à formação teórica dos professores. Numa concepção ainda espontaneísta de arte, que tenta se opor ao positivismo mas que alia-se a ele, a educação artística, enquanto simples fazer, tem se sobreposto à educação estética, enquanto reflexão sobre esse fazer.

Pretendemos contribuir para essa discussão apresentando algumas reflexões sobre arte e sociedade, numa perspectiva que passe necessariamente pela filosofia. Um momento paradigmático para se pensar as relações entre arte e sociedade é o histórico debate sobre o expressionismo. Como considerou Machado (1991), o debate sobre o expressionismo atravessa as obras de Georg Lukács (1885-1971) e Ernst Bloch (1885-1977), diretamente envolvidos na discussão nos anos 20 e 30, mas também as obras de Bertold Brecht (1898-1956), Walter Benjamin (1892-1940) e Adorno (1903-1969) (p. 402). Cada um a seu modo, posiciona-se em relação à montagem, à autonomia da arte, ao engajamento. Os desdobramentos do debate sobre o expressionismo continuam no pós-guerra com a interlocução de Lukács e Adorno.

O totalitarismo de direita não se intimidou em perseguir a arte moderna, especialmente, o expressionismo na exposição nazista “arte degenerada” (1937)³ em que muitos vanguardistas foram difamados como bestiais. Quanto ao totalitarismo de esquerda, o realismo socialista minimizou o papel sócio-crítico da produção artística. A Revolução Russa (1917) e os movimentos revolucionários na Europa Central desse período, apenas inicialmente, apoiaram as vanguardas artísticas. Porém, a longo prazo, a idéia de uma arte, necessariamente, proletária e de um artista subsumido a essa, ganhou evidência. No realismo socialista não havia lugar para as vanguardas artísticas, denunciadas como

³ O objetivo dessa mostra, resultado do confisco de 15.997 obras espalhadas em 101 museus, tinha objetivo de ressaltar a decadência da arte não afinada com o nacional-socialismo. Visitada num curto período por mais de dois milhões de pessoas, a mostra “arte degenerada” visava denegrir o Expressionismo, a Nova Objetividade, Dada e Bauhaus. Foi inaugurada em 19 de julho de 1937, em Munique, organizada pelo Ministério da Propaganda do III Reich. (Machado, 1991)

“burguesas”, “anti-revolucionárias”, produzindo assim uma padronização burocrática da cultura: uma arte totalitária. (Bottomore, 1988).

Georg Lukács, importante teórico de esquerda, desenvolveu ao longo de sua produção intelectual posições antivanguardistas que não visavam um ataque frontal ao realismo socialista ou à arte engajada, mas reivindicava a autonomia do estético por meio de um “realismo crítico” que fizesse frente à montagem e à arte abstrata. Nessa perspectiva, o expressionismo para Lukács é inaceitável devido à redução da arte a uma experimentação irracionalista. Seus ensaios da década de 30 revelam a opção pelos clássicos do século XIX que, no seu entender, são modelos frente à arte moderna, incapaz de se colocar frente à realidade do século XX. Aqueles sim teriam feito juízo às condições existentes. Lukács chega mesmo a ver a conexão entre expressionismo e fascismo. O primeiro com seu anticapitalismo romântico e seu irracionalismo teria preparado o caminho para o segundo. (Machado, 1991)

A questão da politização da arte frente à mitificação fascista foi respondida por Bertold Brecht com uma dramaturgia que utiliza a linguagem das vanguardas para provocar estranhamento e proporcionar ao espectador uma visão de mundo progressista. O teatro de Brecht opondo-se à catarse, coloca o espectador diante da ação, despertando-lhe a atividade, levando-o a tomar decisões. Com isso o teatro de Brecht procura recuperar a função social da arte (idem, 1991, p. 188), afastando-se sobremaneira de Lukács e Adorno que defendem a autonomia da arte e criticam o método expressionista da montagem, aproximando-se, como é sabido, de Walter Benjamin. Esse último realizou num nível estético-filosófico o que as vanguardas históricas produziram na pintura, na arquitetura, na música, no teatro, no cinema.

A montagem vista como um método “imediate” de observação e escrita dos fenômenos sociais, no entender de Adorno e Lukács, dissolve as mediações. Podemos afirmar que esse é um dos pontos que Adorno nunca deixou de discutir com os textos de Benjamin, que em seu tratamento fisionômico dos fenômenos sociais teria se isentado de uma reflexão social global. Sem essa reflexão, segundo Adorno, ausente nos trabalhos de Benjamin por lhe parecer suspeita

de idealismo, a interpretação materialista se movimenta claudicante atrás da teoria (Adorno, 1989, p. 135).

O realismo socialista, o realismo crítico de Lukács e o realismo de Brecht se debatem sobre a mesma problemática: a arte revolucionária. À distância, estaria Adorno afirmando a crítica social imanente à obra.

Para Adorno, a arte moderna desagradando aos “realistas” de plantão, ao buscar o caminho da abstração e do experimentalismo, mostra-se mais progressista que toda arte, explicitamente, voltada para a revolução. Para ele, difícil é apreender na obra de arte algo que não esteja incrustado na produção social, ao mesmo tempo que sua associabilidade não permite que ela possa ser definida a partir da sua relação com a sociedade, pois essa não é somente a trama dos momentos objetivos: antes há que se considerar os antagonismos não resolvidos da realidade que retornam às obras de arte como os problemas imanescentes de sua forma. Suas construções e montagens são também desconstruções e desmontagens, não se reduzindo a um “jogo gratuito” e à “decoração do mecanismo social” (Adorno, 1970, p. 285-6).

Toda obra de arte é um sistema de contradições que não podem ser superadas, sem mais, pelo esforço teórico ou pela experiência estética. Não é possível conceber uma obra de arte como imune à reificação, à indústria cultural e à ideologia dominante. Adorno analisou, por exemplo, o caráter afirmativo da música wagneriana concebida para “encantar”. Ao mesmo tempo, não se pode fazer uma leitura maniqueísta, separando a ideologia dominante do potencial emancipatório da obra de arte como quem separa o joio do trigo.

Sendo a arte a “antítese social da sociedade” (Adorno, 1970, p. 19), não deve imediatamente ser deduzida da práxis social:

“A arte não é unicamente o substituto de uma práxis melhor do que a até agora dominante, mas também crítica da práxis enquanto dominação da autoconservação brutal no interior do estado de coisas vigente e por amor dele. Censura as mentiras da produção por ela mesma, opta por um estado da práxis situado para além do anátema do trabalho.

Promesse de bonheur significa mais do que o fato de que, até agora, a práxis dissimula a felicidade: a felicidade estaria acima da práxis. A força da negatividade na obra de arte mede o abismo entre a práxis e a felicidade” (Adorno, 1970, p. 23).

Ou seja, o desejo de construir um mundo melhor lhe é subjacente: a arte denuncia a infelicidade presente, mostrando a possibilidade da felicidade, mas não pode garanti-la mediante apenas a apresentação de um “inteiramente outro”. A dialética entre a *mimesis* e a racionalidade sendo-lhe intrínseca, a arte se coloca como forma de rememoração da natureza no sujeito, indicando um possível conhecimento sem dominação. A obra de arte autêntica não nega sua incompatibilidade com a existência alienada. Nega o mundo empírico e suscita outro. Seu aspecto social, segundo Adorno, é a negação determinada da sociedade determinada (1970, p. 253). Um exemplo disso é como as obras de arte escapam ao utilitarismo, à busca cega do lucro e das “falsas necessidades da humanidade degradada” (id., p. 255).

Antes que pudéssemos falar seriamente da democratização da cultura e da indústria cultural, Benjamin já nos alertava que “o fascismo tenta organizar as massas proletárias recém-surgidas sem alterar as relações de produção e propriedade que tais massas tendem a abolir” (1985, p. 194). Do caminho que nos leva a reconhecer o potencial emancipatório da experiência estética até aquele que nos conduz à utilização produtiva da obra de arte para fins sociais há um verdadeiro abismo. Para passar de um caminho a outro, pontes podem ser forjadas. Algumas dessas pontes já conhecemos bem. Benjamin aqui nos fala da prática fascista que, evidentemente, a partir da Segunda Guerra só se dispersou e se sofisticou.

Podemos concluir que é preciso ter cuidado com as soluções que separam abstratamente arte e sociedade, o indivíduo da coletividade ou caem no individualismo que citamos acima ou no coletivismo. Em contraponto ao apelo subjetivista, individualista, poderíamos supor então, que é necessário democratizar a cultura de tal forma que a coletividade tenha acesso a ela. Nesse caso, a

indústria cultural seria vista na sua face difusora dos bens culturais como a benfeitora da humanidade, o instrumento capaz de realizar a desreificação tão desejada. Mas o que conhecemos de democratização no âmbito da cultura tem sido mais a sua vertente massificadora, niveladora. A vulgarização, objetivamente, tem sido tomada como fundamento da democracia. No entanto, a primeira é inimiga da segunda: a vulgarização é a opressão permanente no interior da democracia, determinando antes uma semidemocracia e uma semicidadeania (Weber, 1998, p. 147 a 154).

Enquanto muitos educadores encontram uma relação quase imediata entre meios de comunicação de massa e democracia, Adorno vê antes a impossibilidade de uma sociedade democrática por meio de formas que impedem a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente:

“A temática da educação em Adorno passa necessariamente pela crítica da cultura, da formação cultural e de sua vulgarização via indústria cultural, pela discussão em torno da autoridade e da tradição, das relações contraditórias entre indivíduo, natureza e sociedade. Logo, a educação não é apenas condição essencial para a democracia mas o caminho pelo qual a democracia possa ser pensada extramuros da elevação do padrão de vida das classes e da quantidade de “bens culturais” a elas destinada. Adorno ao anatematizar a democratização destes bens não se coloca contra a democracia mas coloca a premência da sua realização.” (Batista, 1997, p. 40).

As bens intencionadas apologias do oprimido, utilizando a exaltação da cultura popular ou da arte engajada muitas vezes pecam pelo “coletivismo” e por entender que o papel sociocrítico da arte só pode existir se colocado manifestamente. O efeito politicamente declarado na arte é incerto. Mas não é só isso que é problemático: a vontade conscientizadora da arte engajada quase sempre nega o poder do indivíduo de resistir seja ao discurso ideológico, seja ao discurso contra-ideológico. A consciência de classe não poderia ser apreendida, simplesmente, por uma tarefa pedagógica.

Uma autêntica obra de arte, mesmo que não trate de problemas sociais, traz implícita em si a crítica social. Adorno toma como exemplos a dramaturgia de Brecht e de Beckett, ficando com a associabilidade do último: “os novos tiranos gregos sabiam porque é que proibiam as peças de Beckett, nas quais não se encontra nenhum termo político” (Adorno, 1970, p. 263). As figuras centrais de Beckett, longe de serem os sujeitos da revolução, são somente espantalhos cambaleantes dos sujeitos, que dominam a cena. As palhaçadas ironizam o ideal da personalidade onipotente, que em Beckett é devidamente arruinada. (Adorno, 1978, p. 318). O “teatro do absurdo” denunciou a precariedade do senso comum ao mostrar a desordem objetiva por ele ocultada. Faz desmoronar a crença numa teleologia: as situações trágico-cômicas em que tudo fica como foi no começo, contrariam as representações de uma dinâmica histórica favorável à transformação, nem sempre condizentes com a realidade. As peças de Beckett seriam mais políticas que as de Brecht por desmontarem as ilusões que encobrem o que realmente provoca compaixão e medo: o sempre mesmo, a impotência do indivíduo, a práxis a curto prazo. Para Adorno, na arte é social o seu movimento imanente contra a sociedade, não a sua tomada de posição manifesta (Adorno, 1970, p. 254-255).

Assim é que Adorno vê no elitismo, mais do que no proselitismo o papel sociocrítico a ser exercido pela arte. O primeiro faria mais jus à sociedade que o segundo por ir de encontro ao que, pretensamente, as massas querem e não ao encontro das necessidades forjadas para ela:

“O isolamento elitário da arte avançada deve ser-lhes menos imputado do que à sociedade; os padrões inconscientes das massas são os mesmos de que precisam as relações para a sua conservação em que as massas estão integradas, e a pressão da vida heterônoma força-as à dispersão e impede a concentração de um eu forte, que exige o não-rotineiro. Isso provoca o ressentimento: nas massas, contra o que lhes é igualmente recusado pelo privilégio da cultura (*Bildung*); na atitude de artistas esteticamente tão progressistas desde Strindberg e Schoenberg, contra as massas” (Adorno, 1970, p. 284).

Não podemos apressadamente considerar Adorno um elitista radical que levantou armas contra a arte engajada. Chegou mesmo a considerar o engajamento como uma força produtiva estética, afirmando que a crítica contra ele é carregada da “preocupação ideológica de manter a cultura limpa”, obedecendo ao desejo de que “na cultura fetichizada tudo permaneça como estava” (Adorno, 1970, p. 367).

No entanto, Adorno ainda se mostra contrário à funcionalização da arte efetuada pelo engajamento, à sua cegueira empírica e por tentar desfazer, justamente, a tensão que possibilita o caráter emancipatório das relações entre arte e sociedade.

Se alguma função social a arte puder exercer, será aquela de apresentar a ruptura histórica, mas não de encobri-la a partir de si mesma. Essa fragilidade que beira a impotência não significa o gesto de olhar para trás e se transformar em estátuas de sal perdendo a salvação para sempre. É antes a tomada de consciência dos limites a que estamos submetidos, para que só assim possamos vislumbrar a sua superação. A obra de arte sendo um momento em suspenso, em que a sua própria tensão (historicidade imanente) é significativa na relação com a tensão externa (antagonismos sociais), é resposta à sua própria pergunta tornando-se ela própria, questões à sociedade.

Adorno (1970, p. 280) não reduz a função social da arte à organização progressiva de todos os domínios culturais. A arte é, implicitamente, oposta à socialização total e contra ela se rebela. Não cabe à educação estética quebrar as barreiras sociais e democratizar a cultura. Essa intenção de superestimar a relação profícua entre arte e educação é ideológica, à medida que postula homens emancipados num mundo não-emancipado.

Mesmo o discurso universalista e idealista, de que independentemente da época e lugar, a arte é uma necessidade humana natural, deve ser observado historicamente: o mundo administrado que cerceia toda e qualquer percepção do que seja diferente da autoconservação permitiria ao indivíduo a consciência dessa necessidade estética?

“As necessidades estéticas são um tanto vagas e inarticuladas; mesmo as práticas da indústria cultural não

produziram aí tantas modificações como querem fazer crer e como facilmente se assume. Que a cultura falhou implica que não existem de fato necessidades culturais subjetivas, desligadas da oferta e dos mecanismos de difusão. A necessidade da própria arte é em larga medida ideologia; poder-se-ia também viver sem arte, não só objetivamente, mas ainda no psiquismo dos consumidores que, sob a modificação das condições da sua existência, são sugestionados sem custo a alterar o seu gosto, na medida em que ele segue a linha da menor resistência. Numa sociedade que faz perder aos homens o hábito de pensarem mais além de si; o que ultrapassa a reprodução da sua vida e acerca da qual se lhes martela que, sem isso, não se sairiam bem, é supérfluo" (Adorno, 1970, p. 272).

Portanto, apelos subjetivos deslocados de uma análise da mediação social devem ser vistos com restrições. O mundo anímico, espiritual, subjetivo pairando sobre o mundo objetivo, como considerou Marcuse sempre foi e, no nosso entender, continua sendo utilizado para "desculpar miséria, martírio e servidão" (1997, P. 108).

A inserção da arte na escola passa, necessariamente, pelas ambigüidades entre arte e sociedade. Essa inserção exige muito mais do que uma boa vontade iluminista. O educador que vê na arte potencialidades críticas, depara-se com contradições que não podem ser resolvidas pedagogicamente, tampouco minimizadas por uma didática qualquer.

Em nenhuma expressão artística Adorno depositou mais suas esperanças que no atonalismo de Schoenberg, esforçando-se por demonstrar o seu caráter crítico e emancipatório. No entanto, também é verdade que ficou de sobreaviso contra si mesmo, considerando o quanto de inadequado havia em seu proceder ao tentar aumentar o entendimento da "nova música". Esse paradoxo se apresenta, segundo suas próprias palavras,

"(...) como se a gente agisse contra a sua própria intenção, como se, através da explicação, se quebrassem as suas

presas, que lhe são essenciais. Apesar disso, ela precisa querer alcançar os homens. Pois mesmo em sua estrutura mais hermética, ela é algo social e ameaçado de irrelevância, tão logo se rompa toda ligação com o ouvinte. A intenção de vir a ser entendida e o temor diante disso são -lhe igualmente intrínsecos. Não é possível transcender a contradição através do pensamento. A única coisa que se pode fazer é elevá-la à consciência, expressá-la em palavras; em todo caso, permanece a esperança de uma música cuja força obriga ao entendimento os indiferentes e inimigos” (Adorno, 1994 (b), p. 160/161).

Essa situação paradoxal exemplificada e vivida por Adorno mostra os limites da atitude iluminista do educador. A impotência da arte e do educador em realizar, a partir de si, a ruptura com a falsidade do todo, precisa ser explicitada e não ocultada por um otimismo pedagógico que se percebe na forma como a oficialização do ensino de arte tem ocorrido.

Ou seja, se a arte, o indivíduo e a emancipação encontram-se em franco processo de aniquilação de suas possibilidades de existência, é justamente nessa impotência objetiva que devemos procurar a forma de realizá-los. No discurso politicamente correto sobre arte e educação, encontra-se a verdade de que uma sociedade emancipada não deve só ser um discurso e que a transformação não seja apenas uma bela “frase domingueira” (Horkheimer e Adorno, 1978, p. 130). Temos de levar mais a sério as iniciativas em arte e educação, quer pelo seu caráter ideológico, meramente falsificador, quer pelo seu conteúdo de verdade não separável do primeiro.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Lisboa, Edições 70, 1970

_____. Über Tradition. **Ohne Leitbild**. Gesammelte Schriften 10. Frankfurt (Main). Suhrkamp, 1978

_____. **Por que é difícil a nova música.** Theodor W. Adorno (Col. **Grandes Cientistas Sociais** - org. Gabriel Cohn). 2ª edição, São Paulo, Ed. Ática,), p. 147-161, 1994.

_____. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã (trad. Wolfgang Leo Maar). **Adorno e Horkheimer. Textos escolhidos.** São Paulo, Ed. Nova Cultural, p. 107-154, 1989.

BARBOSA, Ana Mãe. Arte-educação na cultura brasileira. **Cadernos PUC 14.** São Paulo, PUC-SP, 1980.

BATISTA, Sueli S. S. **Teoria Crítica e Educação: a contribuição do pensamento de T. W. Adorno.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo São Paulo, 88p, 1997.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Magia e Técnica, arte e Política.** Obras escolhidas, vol. I. São Paulo, Ed. Brasiliense, p. 165-196, 1985

BIASOLI, Carmem L. A. **A formação do professor de arte.** São Paulo, Papirus Ed., 1999

BOTTOMORE, Tom (ed.) **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1988.

FERRAZ, Maria H. C. T e Fusari, Maria F. R. **Arte na educação escolar.** São Paulo, Cortez, 1992

_____. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo, Cortez, 1993.

GODOY, Carlos Alberto, **Arte-Educação: o espaço do conflito.** Dissertação de mestrado. IPUSP, 1989

HORKHEIMER, M. e Adorno, T.W. **Temas básicos de sociologia.** São Paulo, Cultrix, 1978.

MACHADO, Carlos Eduardo J. **Debate sobre o expressionismo: um capítulo da história da modernidade estética, Lukács, Bloch, Brecht, Benjamin e Adorno.** Dissertação de mestrado apresentada à FFLCH-USP, São Paulo, 1991.

MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. **Cultura e Sociedade.** Volume I. (trad. Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira). São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **Caderno de Arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

PAULA, Gervásio de. Por exemplo. **Revista Caros Amigos.** São Paulo, Ed. Casa Amarela, ano V, edição 54, p. 18-19, setembro de 2001.

WEBER, Wagner Luís. O mosquito na vidraça: a formação dos cidadãos à luz da teoria crítica da Escola de Frankfurt. . **A educação danificada. Contribuições à Teoria Crítica da Educação.** São Carlos, Ed. Vozes/Ufscar, 1998.