

Cayo Honorato

A formação do artista

(conjunções e disjunções entre arte e educação)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação e Filosofia, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor.

Orientador: Celso F. Favaretto

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.72 Honorato, Cayo
H774f A formação do artista : (conjunções e disjunções entre arte e
educação) / Cayo Honorato ; orientação Celso Fernando Favaret-
to. São Paulo : s.n., 2011.
200 p : il., fotos.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educa-
ção. Área de Concentração : Filosofia e Educação) – Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Artes – Estudo e ensino 2. Artes - Pesquisa 3. Artes – As-
pectos políticos 4. Práticas artísticas 5. Artistas - Formação I. Fa-
varetto, Celso Fernando, orient.

HONORATO, Cayo. *A formação do artista* (conjunções e disjunções entre arte e educação); orientação de Celso Fernando Favaretto; revisão de Suene Honorato. 2011. 200 pp. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Aprovada em:

Banca examinadora:

.....

.....

.....

.....

.....

A pesquisa que resultou neste trabalho contou com o apoio da FAPESP, pelo período de 36 meses, e da CAPES, para a realização do estágio internacional, pelo período de 7 meses.

*A Celso Favaretto, desde o começo,
por uma ou suas palavras,
também pelo não-dito.*

*Às Donas Divina, Maria e Filha,
pelo mais perto do incondicional.*

*Aos amigos,
pelo compromisso-distância.*

Agradecimentos especiais a:

Laura Huzak Andreato, André Aquino, Stela Barbieri, Ana Mae Barbosa, Jorge Menna Barreto, Ricardo Basbaum, Helmut Batista, Lucimar Bello, Cláudia Bezerra, Maria Elízea Borges, Angela Castelo Branco, Eduardo Brandão, Lucila Brandão, Virgínia Cândida, Celso Cardoso, Bitu Cassundé, Mila Chiovatto, Ricardo Coelho, Clarissa Diniz, Ana Letícia Fialho, Peter Friedl, Mai Fujimoto, Gleyce Kelly Heitor, Miklos Gaál, Julio Aquino Groppa, Martin Grossmann, Leda Guimarães, Silvana Karpinski, Leon Kossovitch, Lilli Kuhn, Graziela Kunsch, Jocielle Lampert, Lisette Lagnado, Joana D'Arc de Sousa Lima, Fernanda Lopes, Luiza (Lumiar), Grupo Máquina de Responder, Mirtes Marins, Raimundo Martins, Matheus (Lumiar), Antonio da Matta, Janaina Melo, Diogo de Moraes, Thais Olmos, Carlos Sena Passos, Juliano Garcia Pessanha, Valeria Piccoli, Viviane Cristina Pinto, Heloisa Pisani, Lucia Prancha, Luiza Proença, Cristina Ribas, Luciano Rigobelo, Juliana Rego Ripoli, Alécio Rossi, Kelly Sabino, Divino Sobral, Marli Marques de Souza, Ana Maria Tavares, Cristiana Tejo, Andrei Thomaz, Irene Tourinho, Jurandy Valença, Luiz Guilherme Vergara, Ricardo Marín Viadel, Rodrigo Gutiérrez Viñuales, Benedikt Wiertz, Roberto Winter, Walter Zanini.

HONORATO, Cayo. *A formação do artista* (conjunções e disjunções entre arte e educação); orientação de Celso Fernando Favaretto; revisão de Suene Honorato. 2011. 200 pp. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RESUMO

A *formação do artista* denomina, neste trabalho, um espaço conceitual e um modo de referenciação particulares. Ela não diz respeito, portanto, em primeira instância, ao processo pelo qual alguém se torna artista, nem ao problema das escolas para artistas. Trata-se de um plano de desterritorialização *entre* o Ensino da Arte e as práticas artísticas, de uma maneira de se vincular a esses lugares para confrontá-los, por meio de principalmente dois conceitos: *diferenciação* e *dessubjetivação*. Ela é, desse modo, o que pergunta: A que arte se refere o Ensino da Arte? A que educação se referem as práticas artísticas? Da mesma maneira, interroga um território intermediário a esses dois registros: a mediação educacional da arte. Alguns *shifters* são propostos como ferramentas de avaliação e redistribuição dos modos pelos quais cada um desses lugares pensa e opera relações entre arte e educação. Desse modo, o Ensino da Arte terá sido *diferenciado* pelo ensino *em* arte, a mediação educacional da arte pela mediação contemporânea da arte, as práticas artísticas pela arte “educacional”. Essas manobras são mobilizadas por planos específicos de referência e atualidade: o *Saber da Arte*, a “norma” do anônimo-comum, a potência da não-governabilidade; que testemunham a disposição do que se põe à espreita de “paixões inapropriadas”. Concebe-se a *formação do artista* como a clareira na qual se identificam, sem qualquer acomodação, as conjunções e as disjunções entre arte e educação. Tal é sua incidência estético-política. Em tese: tanto o argumento geralmente sustentado pelo Ensino da Arte de que “arte se ensina”, quanto o argumento geralmente sustentado pelas práticas artísticas de que “arte não se ensina”, são conceitualmente insuficientes, porque dessa forma ambos advogam em causa própria.

PALAVRAS-CHAVES: arte, educação, política, diferenciação, dessubjetivação.

HONORATO, Cayo. *The education of the artist* (conjunctions and disjunctions between art and education); under the tutorship of Celso Fernando Favaretto; reviewed by Suene Honorato. 2011. 200 pp. Thesis (Ph.D.) – Postgraduate Programme in Education, Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2011.

ABSTRACT

The *education of the artist* designates here a particular conceptual space and way of referencing. Thus it is not concerned, at first instance, with the process through which someone becomes an artist, neither with the issues related to the art schools. It is a deterritorialisation plane *in between* Art Education and artistic practices, a way of getting bound to these sites in order to confront them, by means of especially two concepts: *differentiation* and *desubjectivation*. It raises this way the following questions: What art does the Art Education refer to? What education does the artistic practices refer to? The same way it questions an intermediate territory in relation to these two sites; the educational mediation of art. Some *shifters* are proposed as tools that enable us to assess and reframe how each of these sites conceives and operates relations between art and education. So the Art Education will have been *differentiated* by the education *within* art, the educational mediation of art by the contemporary mediation of art, the artistic practices by the “educational” art. These manoeuvres are ignited by specific planes of reference and currentness: the *Art Savoir*, the “norm” of the common-anonymous, the strength of non-governability. They testify the tone of what stalks “unappropriated passions”. This is their aesthetic-political way of attacking. The *education of the artist* is then conceived as the clearing in which, without any accommodation, the conjunctions and disjunctions between art and education are made alike. As the thesis proposes, both the argument generally held by the Art Education that “you can teach art” and the argument generally held by the artistic practices that “you can’t teach art” are conceptually insufficient, because this way both only plead for their own cause.

KEY WORDS: art, education, politics, differentiation, desubjectivation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO. 17

- 1. A formação do artista, o “ingressante”. 20**
- 2. Saber da Arte x Saber sobre a Arte. 27**
- 3. Saber “inconsciente” da Arte. 33**
- 4. Dimensão “educacional” do Saber da Arte. 43**

I. O SABER DA ARTE NO ENSINO DA ARTE. 49

- 1. “Devolvendo arte à arte-educação”. 52**
- 2. “A arte-educação precisa dos artistas”. 56**
- 3. “De Gauguin à América Latina”. 72**
- 4. “O que pode a educação aprender das artes sobre a (...) educação?”. 79**
- 5. O Ensino da Arte e seus dispositivos. 85**

II. DOIS OU MAIS MUNDOS EM UM. 97

- 1. Comédia ou tragédia da mediação. 98**
- 2. O museu educacional. 105**
- 3. Mediação e capitalismo cultural. 108**
- 4. Expondo a mediação educacional. 112**
- 5. A mediação como instrumento de marketing. 115**
- 6. Politização da mediação. 118**
- 7. Arte contra o “público”. 128**
- 8. Arte “pelo” público. 131**
- 10. Caso Caroline Pivetta. 136**
- 11. Mediação contemporânea da arte. 140**

III. ARTE “EDUCACIONAL”, DISPOSIÇÕES DA COR. 145

CONSIDERAÇÕES FINAIS. 181

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. 189

INTRODUÇÃO

*Pensava-se estar no porto,
e de novo se é lançado ao alto mar.
(Leibiniz apud Deleuze)*

HAVERIA sempre uma dificuldade em começar, em pôr-se à beira de uma investigação. Mas o começo não é o grau zero da experiência, porque já se começa do meio: de uma vida, uma prática, um saber, sobretudo de uma ignorância. Tudo isso pode ser de algum modo explicitado, do ponto de vista de uma interioridade. Mesmo a ignorância é movida em algum momento por um interesse. O ponto é que também se começa no desvio pelo que está *fora*, pelo que a princípio não nos interessa.

Como então endereçar um projeto a um lugar e pessoas que não se conhece, em algum momento sobre o que não se conhece? Como abrigar diferentes interesses em uma mesma situação, sem reduzir as diferenças entre eles? Como permitir que esses interesses devenham, sem que uma narrativa terceirizada lhes seja providenciada? Como compartilhar finalidades indisponíveis, ou mesmo despropósitos, constituídos na própria experiência? Por meio de qual disposição facultar relações de reciprocidade, assimetria, distância ou mesmo relações intransitivas (à maneira da fórmula “eu preferiria não” do escritor Bartleby, na história de Herman Melville) entre os participantes de uma situação? Como estar no dissenso?

Tomadas do ponto de vista de uma ética subjetiva, essas perguntas podem, no entanto, ser consideradas diante de processos objetivos mais ou menos evidentes: a exaustão do sistema moderno de finalidades, o estreitamento do horizonte histórico, a proliferação multitudinária de identidades que impossibilita o cálculo estratégico em vista de mudanças sociais, o estado de consenso político e econômico notadamente instalado a partir do final dos anos 1980, tudo isso que

configura a *episteme* do contemporâneo. Diante desse quadro, decide-se pelo começo no limite do que não é mais suportável, não mais de maneira simplesmente voluntária. Assim, Professor e Escritor, personagens do filme *Stalker* (1979) de Andrei Tarkovski, decidem partir em busca da realização de seus mais íntimos desejos, apesar dos perigos que a aventura lhes pudesse acarretar. A Zona que devem atravessar, guiados pelo *Stalker* (aquele que espreita), é um sistema complexo de armadilhas mortais, que mudam sempre de lugar tão logo alguém apareça. “E o caminho ora é fácil, ora infinitamente emaranhado. É a Zona. (...) Mas é, em cada momento, como a fizemos com o nosso espírito”. O *Stalker* lhes mostra a direção a ser tomada, e qualquer desvio é arriscado, mas ela é decidida a cada vez, pelo arremesso aparentemente arbitrário, embora consentido, de um pedaço de atadura lastreado por uma porca metálica.

Certamente, interesses ou expectativas, intenções ou demandas, devem indicar as ações compatíveis de um projeto. Contudo, quando se trata de um projeto educacional, mais do que corresponder a interesses prévios, buscando apenas confirmá-los, em analogia às relações de dominação, consumo e “troca”, melhor é levantar “interesses” que antes não existiam, nem podiam ser antecipados, evidenciando que se trata de um processo potencialmente transformador, em sentido político e existencial. Uma atenção semelhante pode ser notada na identificação proposta por Schiller, há mais de 200 anos, entre o educador e o artista político: “É muito outra a situação do artista pedagogo e político, que faz do homem seu material e sua tarefa a um tempo. Neste caso *a finalidade volta para dentro da matéria* e é somente porque o todo serve as partes que as partes devem submeter-se ao todo”.¹

Antes, portanto, que se pretenda transformar o outro, para o artista político-educador, é preciso deter a violência que, por comparação, o “artista da beleza” e mais ainda o “artista mecânico” empregam sem receio sobre suas matérias. Ter sua finalidade no outro pelo qual não se deve decidir: tais seriam as condições ético-estéticas de qualquer projeto educacional. Compor um todo que não reduza por lei a diferenciação entre as partes: tais seriam as condições ético-estéticas de

¹ Schiller. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, p. 45, grifo meu.

qualquer projeto político-representativo. Em Schiller, porém, na condução daquele “impulso formador”, prevalece uma racionalidade de algum modo contraditória, para a qual “(...) o rumo certo já é a perfeição, e o caminho está feito ao ser começado”.²

Concebido como “rumo certo”, que olha para o alto e despreza o juízo do tempo, tal começo não admite desvios nem imprevistos. Sua posta em marcha, cuja vontade é dar ao mundo o “rumo do bem”, termina por reconduzir as partes a um todo consensual. Não demora muito para que a exigência desse ideal se torne, como escreve Robert Musil no anti-romance que publica a partir de 1930, “(...) uma espécie de delegacia de polícia sobre todas as manifestações da vida”.³ Na Zona, diferentemente, rumo certo e desvio se confundem. Schiller, todavia, tem razão ao nos mostrar o que vale ainda hoje: “É muito diversa da atenção que o artista da beleza aparentemente dedica à sua matéria aquela com que o artista político deve aproximar-se da sua, respeitando-lhe a peculiaridade e personalidade *não apenas subjetivamente*, para um efeito enganador dos sentidos, *mas objetivamente*, para o seu ser mais íntimo”.⁴ Assim, tanto mais enganosas são as empresas educacionais de “transformação do outro pela arte” que, mesmo buscando “dar voz ao outro”, mas não necessariamente em si mesmas, isto é, sem necessariamente se transformarem com isso, desconsideram a evidenciação objetiva desse processo, sem a qual os aspectos subjetivos dessas transformações são facilmente pressupostos e, por isso mesmo, empresariados.

Contrariamente, o começo é onde se introduz, através do “revezamento por outros”,⁵ uma distância crítica em relação a si, a partir da qual cada um, subtraído de seus poderes, poderia tratar a si mesmo como outro ou *qualquer um*; ele é a força incipiente que não se predica, mas que se “performa” coincidindo palavra e ato; é a afluência crescente e minguate do *no-how*, diferente dos circuitos assegurados do *know-how*.⁶ Evidenciar objetivamente os modos desse tipo de

² Schiller. *Cartas sobre a educação estética...*, p. 66.

³ Robert Musil. *O homem sem qualidades*, p. 41.

⁴ Schiller. *Cartas...*, p. 45, grifo meu.

⁵ Jean Lancri. Modestas proposições sobre as condições de uma pesquisa em artes plásticas na universidade. In: Bianca Brittes & Elida Tessler. *O meio como ponto zero*, pp. 18-20.

⁶ Sarat Maharaj. *Know-how and No-how*, p. 03.

transformação e disponibilidade continua sendo tarefa comum ao educador e artista político. Difícil é quando não se começa. *Impossível* melhor significa o que não tem vontade de poder.⁷

1. A formação do artista, o “ingressante”

Na estruturação atual do Ensino da Arte no Brasil, pode-se notar uma pluralidade de abordagens sistematizadas em âmbito acadêmico, o que a propósito sinaliza um afortunado amadurecimento teórico da área, bem como um espaço que excede tal âmbito, constituído em parte de práticas mais ou menos experimentais ou divergentes. Muitas inclusive não têm a escrita teórica como expediente, o que termina comprometendo sua própria visibilidade institucional ou sócio-cultural. Não se deve, contudo, pressupor que essa pluralidade configure um espaço “democrático”, passível de incorporar cumulativamente quaisquer posições. Trata-se em primeira instância de um *campo*, de um espaço estruturado de posições, conforme certas “leis gerais” mais ou menos explícitas, através das quais ele é conservado.

Segundo Pierre Bourdieu: “(...) *on sait que dans tout champ on trouvera une lutte, dont il faut chaque fois rechercher les formes spécifiques, entre le nouvel entrant qui essaie de faire sauter les verrous du droit d’entrée et le dominant qui essaie de défendre le monopole et d’exclure la concurrence*”.⁸ Mas para que mesmo a luta não seja pressuposta, é preciso antes expor e testar o projeto de um “*nouvel entrant*”, de um ingressante, objeto desta investigação, “interessado” não apenas em uma imagem menos homogênea do Ensino da Arte, mas também na própria suspensão de seu funcionamento como campo autônomo, como *métier* no qual são administrados certos métodos, técnicas, conhecimentos, referências, rituais e modos de vida. Isso porque mesmo o mecanismo da luta deve ser questionado, enquanto vontade de poder ou simples reforma do campo e de seus dispositivos. Também esse é um propósito “educacional”: “*Il y a toute une réé-*

⁷ Maurice Blanchot. Conhecimento do desconhecido. In: _____. *A conversa infinita*, v. 01, pp. 98ss.

⁸ Pierre Bourdieu. Quelques propriétés des champs. In: _____. *Questions de sociologie*, p. 113.

ducation à faire pour échapper à l'alternative du finalisme naïf (...) et de l'explication de type mécaniste (...)”.⁹ Em todo caso, é preciso expor e testar um posicionamento, um arremesso não exatamente antagônico, tampouco neutro, se tais posições tendem a reproduzir (por investimento) ou manter (por indiferença) aquele funcionamento. Eis o começo, não uma verdade.

A formação do artista evidencia um lugar até agora pouco frequentado no Brasil, *entre* o Ensino da Arte e as práticas artísticas, e que parece não existir sem uma referência a esses dois registros. Afinal, “*Les nouveaux entrants doivent payer un droit d'entrée qui consiste dans la reconnaissance de la valeur du jeu (...) et dans la connaissance (pratique) des principes de fonctionnement du jeu*”.¹⁰ Mas o ingressante não necessariamente vem a ser mais uma posição em um campo dado. Ele é primeiro uma perspectiva desse campo, uma ferramenta de avaliação do estado das coisas e de redistribuição das cenas do possível.¹¹ Ele é o que nos permite perguntar: A que arte se refere o Ensino da Arte? A que educação se referem as práticas artísticas? *A formação do artista* é, portanto, em primeira instância, um espaço conceitual, contudo referido a um âmbito material de discussão, em que tais registros se encontram e se ignoram.

Esse lugar da *formação do artista* é comparável à situação dos professores de desenho na década de 1930, no Rio de Janeiro, estranhos tanto aos artistas da Escola de Belas-Artes, quanto aos professores da Faculdade de Educação,¹² com a diferença de que então se tratava de um intervalo mais abrangente, entre arte e educação. Desta vez, porém, mais do que denunciar sua “falta de reconhecimento”, reivindicando-lhe um espaço próprio, é preciso considerar que talvez uma força proceda justamente dessa situação ambivalente, dessa *estranheza*.

Pode-se pensar que a reivindicação de um espaço próprio expressa uma vontade de *vinculação ao sentido*. Tal como escreve Juliano Pessanha, antes do que um

⁹ Pierre Bourdieu. *Quelques propriétés des champs*, p. 120.

¹⁰ Pierre Bourdieu. *Quelques propriétés des champs*, pp. 115-116.

¹¹ Jacques Rancière. Entrevista a Christian Höller. *The abandonment of democracy*, p. 458.

¹² Ana Mae Barbosa. *A arte-educação precisa dos artistas*. In: _____. *Arte-educação: conflitos/acertos*, p. 158.

espaço entre dois mundos, “(...) a entrada consiste, no fundo, *na aceitação de vincular-se ao sentido* (...). É possível, entretanto, que o *intolerável* resida em que uma vez no interior da casa se torna impossível saltar fora dela sem ser desfeito com ela. (...) e uma vez que não posso dispor do que me outorga [eu diria: se o que sou depende do que me autoriza, se o que falo depende da proteção do sentido], é impossível perguntar pelo *significado do sentido*”.¹³ Eis o que a simples reivindicação de um espaço próprio não sabe: ela justamente perde com isso a oportunidade de se fazer essa pergunta.

Obviamente, não é recusando se vincular ao sentido que melhor se pode fazê-la. Somente uma vinculação imprópria e desprotegida – como crítica e invenção permanente de si mesmo, desconfiança em relação a quaisquer aderências identitárias, um modo de relação ético-reflexivo com o presente e a história – pode caracterizar a atitude-limite da *formação do artista*, senão a *formação do artista* como atitude-limite. A respeito desse tipo de atitude, num texto em que busca caracterizar o *êthos filosófico* da *Aufklärung*, Foucault escreve: “Não se trata de um comportamento de rejeição. Deve-se escapar à alternativa do fora e do dentro; é preciso situar-se nas fronteiras. (...) Trata-se, em suma, de transformar a crítica exercida sob a forma de limitação necessária em uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível”.¹⁴ Assim, entre um mundo e uma ausência de mundo, quem sabe a estranheza vital da pergunta pelo significado do sentido derrubasse as paredes da casa.

Por outro lado, não se trata de um espaço vazio. O problema da Formação do Artista, pensada agora (em letras maiúsculas) como um território, enquanto processo pelo qual alguém se torna um artista, pode ser e vem sendo traçado de várias maneiras: quanto à verificação subjetiva e objetiva desse processo, diante da perda de evidência do momento em que alguém se torna artista; quanto à concepção de história implícita à ideia de formação, que no limite torna indefensável a proposta de uma “formação do artista”, na medida em que o “acontecimento” do artista, por assim dizer, dilacera a busca pela definição seja de uma “finalidade interna

¹³ Juliano Pessanha. *Sabedoria do Nunca*, p. 109-110.

¹⁴ Michel Foucault. O que são as Luzes? In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*, p. 347. (Ditos & Escritos II)

do tempo”, seja do “ponto para o qual se encaminha a humanidade”;¹⁵ como período de aprendizagem no interior de uma instituição de ensino (ateliês, academias, universidades), em diferentes momentos históricos; quanto ao problema atual das escolas para artistas, da concepção de um processo educacional, da sua posição em relação aos lugares de efetuação ou de legitimação da arte; quanto ao sentido histórico dessa formação, na medida em que nem sempre houve o artista, tal como hoje se pudesse identificá-lo; como trajetória multifacetada a que cada artista pode se reportar, dos seus hábitos infantis a viagens e outras mudanças, de maneira nem sempre problemática; quanto ao significado de ser artista hoje, entre vocação e profissão, modelo de subjetividade e trabalho; quanto à educação de que o artista precisa, em termos de saberes, técnicas, teorias etc.; quanto à possibilidade mesma de se ensinar alguém a ser artista, ou quanto às formas de ensinar e aprender solicitadas por esse processo; quanto à relação entre professor e aluno, artista experiente e aspirante a artista, entre outros problemas.

Mas se a *formação do artista* não é mais uma posição em um ou outro campo (Ensino da Arte ou práticas artísticas), tampouco é um campo próprio (Formação do Artista) – embora talvez um *contradispositivo* (Foucault, Agamben), uma *desterritorialização* (Deleuze e Guattari), a redistribuição de uma determinada *partilha do sensível* (Rancière). Ela é o que faz vir à tona uma distribuição policial das posições nesses diversos campos, do que compete a cada uma e quais são seus objetos, propondo uma redistribuição dissensual dessas posições e de suas atribuições.¹⁶ Pode-se aqui sublinhar seu “ímpeto artístico”: Segundo Jacques Rancière, “As práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade”.¹⁷

Para além dessa referência, importa que a *formação do artista* – enquanto o que nos permite pensar e situar ideias como a de um ensino *em arte*, uma mediação

¹⁵ Michel Foucault. O que são as Luzes?, p. 341.

¹⁶ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, pp. 65-67; Les paradoxes de l’art politique. In: _____. *Le spectateur émancipé*, p. 66; Ten theses on politics. In: _____. *Dissensus*, pp. 36-37.

¹⁷ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, p. 17.

contemporânea da arte e uma arte “educacional”, todas elas modos de uma “ultrapassagem possível” – esteja filiada ao espaço em que as conjunções (argumento recorrente do Ensino da Arte) e as disjunções (argumento recorrente das práticas artísticas) entre arte e educação se identificam, ou àquilo que de decisivo invariavelmente escapa a tais argumentos e talvez nunca possa ser completamente absorvido por eles, a ser elaborado por meio da proposição de um plano específico de referência e atualidade: o *Saber da Arte*.

A *partilha do sensível* é portanto uma de suas operações teóricas, mas também uma operação estético-política. Ela quer conferir visibilidade a um anônimo-comum, a uma “*condivisão* existencial”, nos quais o dissenso possa efetivamente ser praticado. Conforme Giorgio Agamben, “Os amigos não *condividem* algo (um nascimento, uma lei, um lugar, um gosto): eles são *com-divididos* pela experiência da amizade. (...) E é essa partilha sem objeto, esse *com-sentir* originário que constitui a política”.¹⁸ Em termos estético-educacionais, isso significa: colocar entre parênteses o “saber-poder”, atuar em uma “atitude-limite”, em uma “vontade-tensão”, estar sempre no começo.

Concebida como uma espécie de objeto funcional,¹⁹ a *formação do artista* não tem como propósito desviar as questões do Ensino da Arte e das práticas artísticas para questões mais propriamente ligadas às escolas para artistas, que tampouco configuram “seu” objeto exclusivo; mas sim conceber um espaço de vinculação e confrontação entre o Ensino da Arte e um ensino *em arte*, entre as práticas artísticas e uma arte “educacional”, em que o *Saber da Arte*, que é diferente do *Saber sobre a Arte*,²⁰ não seja necessariamente propriedade dos artistas enquanto “profissionais da arte”. A propósito, o *Saber da Arte* não tem dono, nem destinação determinada. A diferença fundamental entre confrontados e *con-*

¹⁸ Giorgio Agamben. O amigo. In: _____. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*, p. 92.

¹⁹ Para Milton Machado, objetos funcionais são “coisas que existem para outras coisas – mas também apontando casos em que as funções excedem, algumas vezes para subverter, aquelas prescritas pelo projeto original, respondendo a (e originando) outros além do desejo original”; ou ainda, “Objetos cujo *trabalho* relativiza seu *funcionamento*. Objetos *críticos* que questionam a teleologia do projeto e do *design*”. (Depois de *História do Futuro: (arte) e sua exterioridade*, p. 54.)

²⁰ Ronaldo Brito. O moderno e o contemporâneo. In: Ricardo Basbaum (org.). *Arte contemporânea brasileira*, p. 204.

frontantes (associados a espaços, práticas e praticantes) é que arte e educação, no caso do ensino *em arte*, são termos que nem sempre se conformam um ao outro, ao passo em que, no caso da arte “educacional”, são termos que não necessariamente se excluem, de modo que as relações entre esses termos podem, naquele espaço, ser ao mesmo tempo questionadas e potencializadas.

Obviamente, não se trata de afirmar que arte não se ensina, mas de considerar e eventualmente adensar certo distanciamento entre aqueles termos (arte e educação), da mesma forma como alguns artistas, respondendo em parte à onipresença cotidiana das mensagens visuais, se interessam por complicar o espaço entre percepção e significação.²¹ Pretende-se com isso evitar uma insidiosa redução da arte a instrumento da educação, bem como da educação a instrumento da arte, não para mantê-las cada qual em sua esfera autônoma, mas para descongelar a inconformidade da arte em relação à educação, ao mesmo tempo em que para incomodar a ideia de que os artistas são proprietários exclusivos do *Saber da Arte*, ou ainda de que o *Saber da Arte* se refere exclusivamente ao sistema da arte. E assim: abandonar certas sínteses fabricadas,²² instaurar ligações laterais,²³ perceber o escuro do tempo.²⁴

Referindo-se à ideia de arquivo audiovisual para Foucault, Deleuze afirma que “(...) não se resolverá o problema do conhecimento (ou melhor, do ‘saber’) invocando uma correspondência, nem uma conformidade. (...) E é fora das formas, numa outra dimensão, que passa o fio que as costura uma à outra e ocupa o entre-dois”.²⁵ Não se quer sugerir com isso que o Ensino da Arte desconsidere

²¹ Pode-se pensar essa ideia a partir de algumas referências. Segundo Rancière (*O inconsciente estético*, p. 30.), “O fato poético está ligado a essa identidade de contrários, a essa distância entre uma palavra e aquilo que ela diz”. Ou ainda, segundo o crítico russo Viktor Chklovski (*apud* Carlo Ginzburg. *Estranhamento*. In: _____. *Olhos de madeira*, p. 16.), por volta de 1922, “O propósito da arte é nos dar uma sensação da coisa, uma sensação que deve ser visão e não apenas reconhecimento. Para obter tal resultado, a arte se serve de dois procedimentos: o estranhamento das coisas e a complicação da forma, com a qual tende a tornar mais difícil a percepção e prolongar sua duração. Na arte, o processo de percepção é de fato um fim em si mesmo e deve ser prolongado”.

²² Michel Foucault. *Sobre a Arqueologia das Ciências*. In: _____. *Arqueologia das Ciências...*, pp. 87ss.

²³ Gilles Deleuze & Michel Foucault. *Os intelectuais e o poder*. In: Michel Foucault. *Microfísica do poder*, p. 74.

²⁴ Giorgio Agamben. *O que é o contemporâneo?* In: _____. *O que é o contemporâneo?* ..., pp. 62ss.

²⁵ Gilles Deleuze. *A vida como obra de arte*. In: _____. *Conversações*, p. 121.

absolutamente o *Saber da Arte*, mas ele por vezes pressupõe ou promove uma relação mais ou menos imediata entre arte e educação, seja ao modo de uma junção ou de um pertencimento recíproco, talvez por reear a desterritorialização em que seria lançado, caso assumisse essa inconformidade. Isso pode ser notado, por exemplo, no modo como frequentemente se defende, e não sem legitimidade, mas às vezes irrefletidamente, uma institucionalização da arte no ensino – ao que podemos nos referir como um *dispositivo*.²⁶

Sem dúvida, essas questões (institucionalização e desterritorialização) se cruzam de forma polêmica. Sabe-se que preconceitos contra o professor de arte são recorrentes. Mas o que neste momento parece merecer cuidados redobrados é, justamente, o modo de se defendê-lo para além da sua vitimação paranoica, mas também o modo pelo qual o binômio conhecimento-metodologia, condição aparente dessa institucionalização, vai depurando a arte de sua estranheza. Antes, é preciso perguntar: Que “professor de arte” a institucionalização da arte no ensino produz? Ou ainda, lembrando que essa institucionalização também se refere à localização crescente das práticas e pesquisas artísticas na esfera universitária: Que “artista educador” a promoção da educação na arte (de setor educativo a matéria e maneira de fazer das práticas artísticas e curatoriais) produz?

O problema é que uma *inconformidade da arte*, que inclusive pode se referir à educação (como no monólogo final de Gustav von Aschenbach em *Morte em Veneza*, novela de Thomas Mann), é uma das principais chaves do *Saber da Arte*. Sua redução, portanto, na busca de uma conformidade entre aqueles termos, ou na indiferença entre suas fricções, deve ser questionada quanto ao distanciamento que produz, neste caso de maneira equívoca, entre esse saber e sua dimensão “educacional”.

²⁶ Giorgio Agamben. O que é um dispositivo? In: _____. *O que é o contemporâneo?* ..., pp. 25ss.

2. *Saber da Arte x Saber sobre a Arte*

Mas o que é o *Saber da Arte (SdA)*? Extraído de um conhecido texto de Ronaldo Brito, originalmente publicado em 1980, o sintagma deve ser compreendido na passagem da modernidade à contemporaneidade. Para além dessa referência, que será modulada e ampliada, ele dará nome, como já se disse, ao próprio plano de referências e atualidade da *formação do artista*.

Característica das vanguardas históricas, uma primeira inconformidade da arte pode ser notada em relação a sua própria institucionalização, aos papéis que o sistema da arte lhe atribuía. Segundo Brito, colocando-se em xeque, ela dissipou sua localização fixa, seu estatuto de *unidade*. Como se sabe, essa inconformidade foi em parte assimilada pela tradição. Herda-se disso a impressão de que tudo agora parece já ter sido feito. Mas dela são frequentemente percebidos e recuperados apenas signos externos: um ideal teórico, um princípio formal, um conteúdo privilegiado, um procedimento. A propósito, é a estruturação definitiva desses traços superficiais o que, muitas vezes, permite ao Ensino da Arte, quando simples *Saber sobre a Arte (SsA)*, operar com a segurança do binômio conhecimento-metodologia.

Mas uma inconformidade persiste subterrânea, intracorpórea e vibrátil,²⁷ em relação a uma dada construção da sensibilidade ou da inteligibilidade da arte, podendo ser “ensinada” no modo como um processo artístico se articula, na sua condição de campo de forças, e não mais apenas mediante qualquer representação empírica da arte. Dessa forma, para Brito, na contemporaneidade, ela resiste no “cinismo inteligente de si mesma”, consciente das castrações impostas pelo princípio da realidade à libido das vanguardas; consciente também da desidentificação de suas linguagens, de que somente pode dizer a que veio no modo como se referencia ao sistema (museu, mercado, história da arte etc.); ou ainda, e não mais segundo Brito, consciente talvez de sua identificação ao processo de autoformação da vida, ligado à contraprodução de novos modos de existência, que em algum momento devem se representar, fazendo-se linguagem, porém,

²⁷ Suely Rolnik. Geopolítica da cafetinagem.

questionando-se enquanto representação, enquanto separação entre sujeito e objeto. “O mais necessário: pois, por toda parte onde o homem não se limita a si mesmo, o mundo o limita; com o que ele se torna um escravo. O mais elevado: pois pode-se limitar a si mesmo apenas nos pontos e nos planos, nos quais tem-se uma força infinita: autocriação e autonegação”.²⁸

Não se trata de uma teoria da contemporaneidade, que de resto parece refratária a qualquer teorização, mas se pode pensar que, diferentemente da primeira, essa segunda inconformidade implica um *SsA*, na medida em que o *SdA* deve dominar agora a racionalidade do sistema que ameaça determiná-lo, detectando as articulações materiais da arte, para nelas intervir com um “cálculo de eficiência”. Isso porque, conforme Jean-Luc Godard, “a regra quer a morte da exceção”; ela quer “organizar a morte da arte de viver, que ainda floresce”.²⁹ Assim, não há mais lugar na arte contemporânea para a consciência ingênua, caso ela se pretenda histórica e crítica. Do contrário, ela pode ser tomada como massa de obras, para o preenchimento de espaços vazios, de um tempo homogêneo. Como uma espécie de “saturação messiânica de tensões”,³⁰ o *SdA* deve fazer o *continuum* da história saltar pelos ares.

Segundo Brito, a *Pop Art*, por exemplo, não significa um retorno à figuração, mas uma inteligência de ordem mais *abstrata* que a da maioria da arte então dita abstrata. São “manobras de estranhamento”, ele afirma, de “cinismo corrosivo, dessubstancialização e desconstrução dos códigos vigentes”; que aparecem no modo como os trabalhos trazem consigo “as marcas da própria alienação”; uma espécie de “cicatriz risonha”, que continua incomodando a instituição que as assimila e trafica. Como ele admite: “Há, sim, um conformismo aí”.³¹ Em todo caso, o *SdA* possui uma racionalidade própria, diferente das racionalidades instituídas, porque levada ao extremo em que se confronta com o seu contrário, a loucura ou a desrazão. Trata-se portanto de uma “racionalização do heterogê-

²⁸ Friedrich Schlegel *apud* Walter Benjamin. *O conceito de crítica de arte no Romantismo alemão*, p. 82.

²⁹ Jean-Luc Godard. Je vous salue, Sarajevo. [vídeo]

³⁰ Walter Benjamin. Sobre o conceito da história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*, pp. 230-231. [Teses 16 e 17]

³¹ Ronaldo Brito. *O moderno e o contemporâneo*, p. 210.

neo”, de um “esforço paradoxal para capitalizar poder negativo”. Seu lugar é radicalmente reflexivo, não possui materialidade definida, “resultando” em algo diverso do seu resultado, aparecendo no real como ainda irrealizado, como se fosse irrealizável. É dessa forma, aparentemente hermética, que a arte contemporânea, para ele, carrega os traços das lutas populares. Mas não como seu reflexo. Ela própria seria uma luta dentro da ordem simbólica, constitutiva do real.³²

Se as vanguardas abriram uma distância polêmica entre o *SdA* (a verdade da arte, a exceção) e o *SsA* (o discurso do sistema da arte, a regra), figurando uma inconformidade crítica, que todavia foi em seguida assimilada pela tradição; na contemporaneidade, para que alguma inconformidade subsista, o primeiro saber deve implicar o segundo, de modo que o sentido de ambos seja alterado, figurando uma “inconformidade” que deve tanto pagar pelo direito de ingressar no sistema, quanto ser capaz de levá-lo a se confrontar com o que ele não quer (o heterogêneo, a loucura ou a desrazão) ou com um não querer nada (a contraprodução).

Para Bourdieu, mesmo os pintores ditos *naïfs*, como o aduaneiro Henri Rousseau (1844-1910), que supostamente ignorava os requisitos do sistema da arte, devem ser retrospectivamente compreendidos em relação ao modo como, em algum momento, sua ingenuidade foi produzida como *valor* e forma de seu ingresso “revolucionário” na história da arte. A partir das vanguardas, que tomam consciência de que o valor da arte é produzido culturalmente, aquilo que importa como arte não é mais mensurado simplesmente pelo seu ingresso no sistema, mas em relação ao modo como o transforma criticamente, transformando também sua história. O problema é que, na contemporaneidade, “*dans le contexte contemporain du consensus*”,³³ a própria “criticidade” do *SdA* pode ser produzida pelo sistema, na forma de “gestos conceituais”, de modo que tal saber deve tanto melhor torcer o sistema, contraditoriamente, também no ponto com o qual este espera que aquele não se conforme – por exemplo, com a falta de novidade.

³² Cf. Ronaldo Brito. O moderno e o contemporâneo.

³³ Jacques Rancière. Les paradoxes de l'art politique, p. 75.

Tudo isso presume, sem dúvida, uma generalização sem precedentes do sistema da arte. E muitas seriam as formas de descrevê-la: “(...) engolindo-a, ele se fez inteiramente *métis*. (...) doravante já não há *métis* possível fora de Zeus e contra ele”.³⁴ Ou: “Numa certa medida, não é mais a arte que permite a história da arte e sim o inverso”.³⁵ Não havendo mais interesse no recurso a um valor em si, o *SdA* é agora – se não sempre foi – relativo aos lugares de sua efetuação (material e imaginária): o sistema da arte (instituído) e o processo histórico-cultural (instituinte). Lados diferentes e indissociáveis da mesma moeda, o primeiro permite ao segundo ser visível ou real, mas é por ele ultrapassado como condição do porvir.³⁶ Todavia, diferentemente do novo utópico ou midiático, o *SdA* “(...) *no consiste en que comparezca algo que estaba escondido, sino en transmutar el valor de algo visto y conocido desde siempre*”.³⁷ Diferentemente da especialização produtiva, ele é o que continua a exercitar “(...) o dom da metamorfose”.³⁸ Enquanto *ficção*, ele “(...) *change les modes de présentation sensible et les formes d'énonciation (...), en construisant des rapports nouveaux entre l'apparence et la réalité, le singulier et le commun, le visible et sa signification*”.³⁹ Como inconformidade múltipla, colorida e ondulante,⁴⁰ ele se apropria daquele movimento de transformação, como seu próprio valor, que antes das vanguardas era confiado sem custo aparente ao *SsA*. Porém, não mais para tomar a dianteira na transformação do sistema, como fizeram as vanguardas, na medida em que o sistema agora exatamente se beneficiaria disso, segundo interesses que nem sempre são os do *SdA*, como por exemplo os da subjetividade flexível cafetinada pelo capitalismo cognitivo ou cultural.⁴¹

“Esta é a História deste Outro Novo”.⁴² A questão a ser enfrentada é menos “como ingressar” ou “como escapar” do que “como se diferenciar” dentro de um

³⁴ Marcel Détienné & Jean-Pierre Vernant. *Métis*, p. 20.

³⁵ Ronaldo Brito. O moderno e o contemporâneo, p. 207.

³⁶ Cornelius Castoriadis. *A instituição imaginária da sociedade*, pp. 231-251.

³⁷ Boris Groys. *Sobre lo nuevo*, p. 19.

³⁸ Elias Canetti. O ofício do poeta. In: _____. *A consciência das palavras*, pp. 281-282.

³⁹ Jacques Rancière. Les paradoxes de l'art politique, p. 72.

⁴⁰ Marcel Détienné & Jean-Pierre Vernant. *Métis*, p. 27.

⁴¹ Brian Holmes. La personalidad flexible; Suely Rolnik. Geopolítica da cafetinagem.

⁴² Ronaldo Brito. O moderno e o contemporâneo, p. 207.

sistema que tudo assimila, ao mesmo tempo em que se descentraliza, como se num processo compulsivo de “acumulação tolerante e flexível”.⁴³ Esta é a percepção de Allan Kaprow em 1971, quanto à antiarte haver se tornado nula: “*You cannot be against art when art invites its own ‘destruction’ (...)*”.⁴⁴ Em um plano político-existencial, é preciso então perguntar pelo *significado do sentido* no intramundano que sucumbe à vinculação ao sentido.⁴⁵ Certamente isso implica uma tática, como o tipo de astúcia que os gregos chamavam de *métis*: “(...) o indivíduo dotado de *métis*, (...) quando é confrontado com uma realidade múltipla, mutável, cujo poder ilimitado de polimorfismo [*sic*] torna quase inapreensível, só pode dominá-la, isto é, cercá-la no limite de uma forma única e fixa, (...) mostrando-se mais múltiplo, mais móvel, mais polivalente ainda que seu adversário”.⁴⁶ Trata-se agora de “transformar” o sistema, mas em uma direção inesperada, não exatamente nova, ou mesmo em nenhuma direção, inoculando-lhe o Outro Novo. *Saber sobre a Arte* é o preço pago por essa diferenciação. Também a luta política “(...) *is now seen largely as a process of ‘differential articulation’*”.⁴⁷ Entretanto, ela não investe necessariamente na *illusio*,⁴⁸ no sentido tácito do jogo, seja o de fazer parte do sistema ou o de estar fora dele. Ela é o que faz o segredo da *illusio* vir à tona, a partir de um posicionamento decididamente ambíguo. E como escreve Foucault: “O discurso de luta não se opõe ao inconsciente: ele se opõe ao segredo”.⁴⁹

Essas alterações no *SdA* diante da generalização do sistema podem ser consideradas historicamente sob a chave de uma política da arte. O tema contudo não é

⁴³ Brian Holmes. *La personalidad flexible*.

⁴⁴ Allan Kaprow. *The education of the un-artist, part I*. In: _____. *Essays on the blurring of art and life*, p. 100.

⁴⁵ Cf. Juliano Pessanha. *Sabedoria do Nunca*, pp. 109ss.

⁴⁶ Marcel Détienné & Jean-Pierre Vernant. *Métis*, p. 13.

⁴⁷ Hal Foster. *For a concept of the political in contemporary art*. In: _____. *Recordings*, p. 141.

⁴⁸ “(...) a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social. (...) é estar envolvido, é investir nos alvos que existem em certo jogo, por efeito da concorrência, e que apenas existem para as pessoas que, presas ao jogo, e tendo as disposições para reconhecer os alvos que aí estão em jogo, estão prontas a morrer pelos alvos que, inversamente, parecem desprevidos de interesse do ponto de vista daquele que não está preso a este jogo, e que o deixa indiferente. (...) Querer fazer a revolução em um campo é concordar com o essencial do que é tacitamente exigido por esse campo, a saber, que ele é importante, que o que está em jogo aí é tão importante a ponto de se desejar aí fazer a revolução”. (Pierre Bourdieu. *Razões práticas*, pp. 139-140.)

⁴⁹ Michel Foucault & Gilles Deleuze. *Os intelectuais e o poder*, p. 76.

casual. Ele pode abarcar tanto as reformulações da inconformidade, enquanto chaves do *SdA*, quanto uma dimensão “educacional” problematizante da arte. Em meados dos anos 1980, examinando algumas das circunstâncias que, nesse momento, exigiram uma reformulação das relações entre o cultural e o político, o social e o econômico, Hal Foster afirma que “(...) *political art is now conceived less in terms of the representation of a class subject (à la social realism) than of a critique of social representations (gender positioning, ethnic stereotyping, etc.)*”.⁵⁰ Em resumo, essa reformulação deve ser compreendida sob a luz de pelo menos dois deslocamentos: “*from a concept of an (a priori) class subject of history to a concern with the production of the social subject in history (of subjectivity as subjection); and from a focus on the means of production (on use and exchange value) to an interest in the processes of circulation and the codes of consumption (sign exchange value)*”.⁵¹ Com o assujeitamento das subjetividades (dos corpos, desejos, das próprias formas de “liberação” etc.) e a comutação entre signo e mercadoria (mercantilização da cultura e simbolização da economia), a cultura passa a ser vista de pelo menos duas formas: (ainda) como um lugar de contestação, no qual se busca resistir aos ou interferir nos códigos hegemônicos, discursivos ou materiais; ou como um jogo (perdido), na medida em que somente é possível resistir por meio dos mesmos códigos aos quais se resiste. O problema é que, enquanto a primeira parece menos radical, a segunda parece mais débil.

Nesse momento, segundo Foster, a saída foi questionar, em uma direção contextual e reflexiva, usos e efeitos materiais específicos da arte: “(...) *the assumption of truth in the protest poster, of realism in the documentary photograph, of collectivity in the street mural*”.⁵² Dessa forma, ao mesmo tempo em que denuncia o paradigma modernista da arte, a arte não esconde um ceticismo em relação a sua própria capacidade subversiva. Afinal, o que fazer agora se “*the real radicality is always capital's*”?⁵³ Para Foster, uma cumplicidade das vanguardas com o capital se deve a duas de suas ideologias: utopia e transgressão. Ambas estive-

⁵⁰ Hal Foster. For a concept of the political in contemporary art, p. 141.

⁵¹ Hal Foster. For a concept..., p. 143.

⁵² Hal Foster. For a concept..., p. 143.

⁵³ Hal Foster. For a concept..., p. 147.

ram empenhadas na modernização “revolucionária” da vida urbana, na substituição de valores tradicionais (família, comunidade, nação) por cidades enfim seriadas. Inseparáveis portanto de um modelo produtivista, mesmo que em sentido benjaminiano,⁵⁴ suas estratégias críticas se tornaram redundantes. Mas isso não significou o fim da arte política, senão a descoberta de que seus agentes e objetos não são fixos ou genéricos. Enquanto a *transgressão* depende da ideia de “limites culturais” a serem transpostos e de uma “liberação social” a ser empreendida, aludindo por vezes a posições mais ou menos ontológicas (fora *x* dentro, liberado *x* reprimido), reinscrever a *resistência* implica, da sua perspectiva, “(...) *a deconstructive strategy based on our positioning here and now as subjects within cultural significations and social disciplines*”.⁵⁵ Ou ainda, “(...) *to call or lure them out [the material operations of real political power] by means of ‘terroristic’ provocation - literally to make such operations (...) vividly public – or, conversely, to deny the power of intimidation its [sic] due*”.⁵⁶ É claro, mesmo essas posições (transgressão e resistência) não devem ser tomadas abstratamente. Mas outra é a questão que se impõe: o que acontece neste ponto com o espaço fora-das-formas?

3. Saber “inconsciente” da Arte

Até aqui, o Outro Novo parece possível como objeto de um projeto, como se o *SdA* fosse redutível ao *SsA*, como se das regras se pudesse derivar a exceção. Mas quem ou o que opera aquela segunda inconformidade, transformação, diferenciação? Para Bourdieu, “*Cette transformation systématique des problèmes et des thèmes n’est pas le produit d’une recherche consciente (et calculée, cynique) (...) mais une relation inconsciente entre un habitus et un champ*”.⁵⁷ Eis porque o “cálculo de eficiência” ou o “cinismo corrosivo” a que Brito se refere, como característicos da arte contemporânea, devem se apresentar problemáticamente, confrontando-se com o seu contrário. Pode-se pensar que ela é operada

⁵⁴ Walter Benjamin. O autor como produtor. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*, pp. 120ss.

⁵⁵ Hal Foster. For a concept..., p. 150.

⁵⁶ Hal Foster. For a concept..., p. 153.

⁵⁷ Pierre Bourdieu. Quelques propriétés des champs, p. 119, grifo meu.

por uma inconformidade do *SdA*, que sabe *sobre a Arte*, mas que não se sabe enquanto *Saber*, sendo assim assimilada pelo sistema, sem que este saiba o que assimila. Ela é como um Cavalo de Tróia, que todavia desmantela a guerra. Isso porque ela não corresponde nem às finalidades de um projeto, seja ele pessoal ou coletivo, de artistas ou teóricos, nem aos efeitos de quaisquer determinações sociais. Trata-se de uma *emergência*, da entrada em cena de forças em combate, e que por se produzir sempre no interstício, na pura distância entre adversários, não serve à glorificação de ninguém.⁵⁸ Precisamente, “(...) *la théorie de l’habitus vise à fonder la possibilité d’une science des pratiques échappant à l’alternative du finalisme et du mécanisme*”.⁵⁹

Como diferenciação “inconsciente” no sistema, o *SdA* pode enfim ser comparado a esse *habitus* (maneira de ser, estado de saúde e modo de existência), na medida em que funciona como um “instrumento de tradução” entre problemas aparentemente incompatíveis, ou como um “sistema de formas geradoras”, análogo à apresentação de *ideias estéticas*,⁶⁰ que dão muito a pensar sem que nenhum conceito lhes possa ser adequado. Ele deve dominar o *SsA*, para introduzir nele como legítimo um problema intempestivo, sem vontade de poder, mas que é vontade de potência, princípio vivificante do ânimo, desejo do outro enquanto outro. Enfim, ele “(...) constrói ilusões de verdade e destrói as ilusões da Verdade”.⁶¹ Trata-se aqui de imaginar uma articulação, ela própria estético-política, entre esses diferentes saberes, capaz de se diferenciar tanto do tipo de antagonismo que reduz o combate a uma simples oposição entre poderes, quanto do tipo de imanência que reduz o combate ao simples espontaneísmo.

Neste ponto, talvez seja possível individuarmos o “elemento filosófico” do *SdA*, também caracterizado como um modo de aprender, recorrendo porém a outro texto. Em *O inconsciente estético*, publicado originalmente em 2001, Jacques Rancière afirma que as figuras literárias e artísticas, em sua ampla generalidade, são “(...) os *testemunhos* da existência de certa relação do pensamento com o

⁵⁸ Michel Foucault. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*, pp. 23-26.

⁵⁹ Pierre Bourdieu. *Quelques propriétés des champs*, p. 119.

⁶⁰ Kant. *Crítica da faculdade do juízo*, § 49.

⁶¹ Ronaldo Brito. *O moderno e o contemporâneo*, p. 215.

não-pensamento, de certa presença do pensamento na materialidade sensível, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante”.⁶² Tal afirmação é retomada com variações em diversos momentos do texto, para caracterizar um pensamento próprio da arte, uma espécie de “inconsciente”, cuja configuração precede a formulação da teoria psicanalítica. Mas não se trata para Rancière de estabelecer uma genealogia do inconsciente freudiano, como fundado no inconsciente estético, e sim de definir as implicações do encontro entre esses dois inconscientes, supondo contudo que o segundo configura um contramovimento, no qual o primeiro se encontra historicamente inscrito. Para isso, toma como exemplo inicial o lugar da personagem mitológica de Édipo, como tema de sucessivas tragédias (ou dramas) e central na elaboração da psicanálise.

Cabe-nos repassar por ora, mais simplesmente, a formulação por ele proposta desse “pensamento próprio da arte”. Segundo ele, Freud compara a progressiva revelação de uma culpabilidade, no *Édipo Rei* de Sófocles, ao trabalho da cura psicanalítica. Mas para que isso seja possível, Freud precisa contar com a revogação de uma ordem, que havia atribuído ao tema e ao personagem um caráter defeituoso. Querer saber a qualquer preço e, ao mesmo tempo, recusar a verdade insuportável que buscava – o roteiro daquela revelação – fazia de Édipo uma ameaça à ordem representativa, a determinadas relações entre o dizível e o visível, o saber e a ação. Em defesa dessa racionalidade dramática, Édipo foi corrigido no século XVIII por autores como Corneille e Voltaire, que optaram por suprimir sua fúria. Mas é justamente esse modo de aprender “defeituoso”, encarnado pelo primeiro Édipo, o que Freud readmite: uma “(...) identidade trágica do saber e do não-saber, da ação voluntária e do *pathos* sofrido”.⁶³ Através dessa “revolução estética”, revoga-se também uma ideia de pensamento típica daquela ordem. Na obra de autores como Hölderlin, Hegel e Nietzsche, surge um terceiro Édipo, caracterizado por certa “selvageria existencial do pensamento”, na qual o saber se define, não mais como apreensão subjetiva de uma idealidade objetiva, ou como “engenhosa maquinaria da peripécia e do reconhecimento”, nem mais como ação que se impõe a uma matéria passiva (em analogia à hierar-

⁶² Jacques Rancière. *O inconsciente estético*, pp. 10-11.

⁶³ Jacques Rancière. *O inconsciente estético*, pp. 23, 25 e 26.

quia social e ao que leva indivíduos e sociedades à destruição), mas como “um determinado afeto, uma paixão, ou mesmo uma enfermidade do vivente”.⁶⁴ Define-se assim, através dessa identidade de contrários, em suma, entre um *logos* e um *pathos*, um pensamento e modo de ser próprios *da arte*.

Vimos que não se trata, no modo como eles se implicam, de uma simples identidade (consensual) entre o *SdA* e o *SsA*, tampouco de uma hierarquia ou indiferenciação entre eles. Mas como essa “identidade” (*logos* imanente ao *pathos* ou *pathos* imanente ao *logos*) estaria associada àquela inconformidade, transformação ou diferenciação “inconsciente”? De certo modo, ela também é objeto das *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, escritas por Schiller entre 1793 e 1795. Nelas, porém, tal identidade tem em vista uma conciliação inalcançável, um equilíbrio (clássico) entre faculdades que se opõem, um estado estético (porém ideal) que as sintetize ou supere, nostálgicos de uma harmonia (apolínea) entre razão e sensibilidade, intelecto e matéria, impulso formal e impulso sensível etc. Seu modelo é a individualidade grega, na qual coexiste a humanidade inteira, e não o conjunto de seus indivíduos – em comparação ao que a cultura moderna, engrenagem formada pela composição de “infinitas partículas sem vida”, pode melhor alcançar o progresso científico. Termos de um dilaceramento interior ao homem (finito), entre sua pessoa (ser absoluto) e seus estados (devires), mas também social, entre indivíduo e espécie, meios e fins, esforço e recompensa, aquelas oposições descrevem uma situação histórica cuja superação deve ser empreendida, pela e para a formação de uma humanidade (infinita) específica: “Quando as duas faculdades se unificam, o homem conjuga a máxima plenitude de existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de perder-se nele [*sic*] submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão”.⁶⁵

É preciso ressaltar que essa concepção da história como um “processo de redenção” tinha em seu tempo uma incidência política. Divergindo da ideia de uma humanidade imposta pelo Estado, diante dos reveses da “primeira república do

⁶⁴ Jacques Rancière. *O inconsciente estético*, p. 26.

⁶⁵ Schiller. *Cartas...*, p. 82.

povo” (a República Jacobina) nas sombras do Terror,⁶⁶ Schiller equaciona um problema educacional: “(...) refazer, através de uma arte mais alta, aquela totalidade em nossa natureza que foi destruída pelo artifício”.⁶⁷ Essa educação dos sentimentos através das belas-artes, em vista da edificação de um estado moral, é para ele “a necessidade mais urgente do nosso tempo”, capaz de igualmente acorrentar a natureza no selvagem (homem físico) e libertá-la no bárbaro (homem ético).⁶⁸ Para isso, é necessário que sentimento (impulso sensível) e caráter (impulso formal) atuem um sobre o outro, de modo que cada um encontre “(...) sua máxima manifestação justamente pela atividade do outro”.⁶⁹ Ao que efetua a superação (imaginária) desses dois impulsos, Schiller denomina *impulso lúdico*, cujo objeto é uma *forma viva*, uma “intuição plena da humanidade”, uma sensação de auto-limitada infinitude como perfeição.⁷⁰

Mas se, por um lado, o impulso lúdico alude à formação de uma humanidade estética, por outro, ele é o que, segundo Terry Eagleton, permite à razão obter sua hegemonia, em conluio com os sentidos que ela subordina, em vez de humilhando-os rudemente. A razão se revela assim ardilosa: “Para que a verdade vença em sua luta com essas forças é preciso que ela mesma se torne, primeiramente, em *força*, e apresente como seu campeão no reino das aparências um *impulso*; pois impulsos são as únicas forças motoras no mundo sensível”.⁷¹ A cooptação do estado estético foi assim descrita por Musil, em uma passagem d’*O homem sem qualidades*: “O que nos reúne aqui – disse o Conde Leinsdorf – é concordarmos em que não se deve deixar ao acaso uma poderosa manifestação nascida do seio do povo, mas que ela exige auxílio providente e amplo de quem esteja em posição de ver muito longe, portanto esteja numa posição elevada”.⁷²

A identidade que caracteriza o pensamento estético deve ser vista, portanto, como duplamente dissensual: não somente porque ela reúne impulsos contrários,

⁶⁶ Eric Hobsbawm. *A revolução francesa*, pp. 39ss.

⁶⁷ Schiller. *Cartas...*, p. 58.

⁶⁸ Schiller. *Cartas...*, pp. 62, 67-68.

⁶⁹ Schiller. *Cartas...*, p. 85.

⁷⁰ Schiller. *Cartas...*, p. 86.

⁷¹ Schiller. *Cartas...*, pp. 60-61.

⁷² Robert Musil. *O homem sem qualidades*, p. 123.

mas porque pode servir tanto à individuação dissidente quanto à sujeição conformista, sendo sempre relativa a um contexto histórico: “A estética é assim um objeto perigosamente ambivalente para a sociedade burguesa. Por um lado, em seu caráter centrado no sujeito, sua universalidade, seu consenso espontâneo, intimidade, harmonia, e propósito, ela provê bastante bem as necessidades ideológicas desta sociedade; porém ela ameaça, por outro lado, fazer uma escalada sem controle para além desta função e minar as fundações mesmas da racionalidade e do dever moral”.⁷³ De diferentes modos, um perigo.

Para Rancière, o inconsciente estético é consubstancial a um regime específico de identificação e pensamento das artes, cuja configuração ele descreve por meio de uma sucessão de começos. O estado estético de Schiller é um deles. Mas o primeiro, e que talvez sobrepasse os demais, é a descoberta por Vico do “verdadeiro Homero”: não um demiurgo, mas um poeta cujo pensamento e capacidade de invenção estão ligados às condições históricas de sua produção e às propriedades de uma linguagem que não lhe pertence, ao mesmo tempo em que não são determinados por normas e conveniências, estando portanto ligados também a um não-pensamento, a uma exterioridade, ao que ele não quer, ou ainda a um não querer nada.⁷⁴ A essa figura, precursora do Édipo romântico, não se atribui nenhum privilégio, tampouco se lhe concede qualquer indulgência. E o que nos importa notar: sua diferenciação em relação a tais condições e propriedades não exatamente significa, como por vezes Rancière afirma,⁷⁵ uma oposição à ordem representativa, mas uma relação “inconsciente” a ela. Eis o que, não sendo uma história individual, propriamente desconcerta sua ordenação. Em todo caso, na escolha desse Édipo, aparece um posicionamento, uma reviravolta, que afirma a potência específica dessa identidade entre pensamento e não-pensamento, da escrita não mais como *logos* mudo e sim como palavra que ao mesmo tempo sabe e não sabe o que diz, “(...) de um pensamento imanente a seu outro e habitado por seu outro”.⁷⁶

⁷³ Terry Eagleton. Schiller e a hegemonia. In: _____. *A ideologia da estética*, pp. 78-79.

⁷⁴ Jacques Rancière. *O inconsciente estético*, pp. 27-32.

⁷⁵ Jacques Rancière. *O inconsciente estético*, pp. 48-49, 59; *A partilha do sensível*, p. 35.

⁷⁶ Jacques Rancière. *O inconsciente estético*, p. 50.

Essa diferenciação “inconsciente”, essa ligação a um não-pensamento, se ela não pode exatamente ser deliberada, parece possível enquanto “iniciativa” somente como um processo de *dessubjetivação*, não no sentido de assujeitamento, mas – segundo diferentes perspectivas – de autocriação e autonegação,⁷⁷ transcendência do ego,⁷⁸ desaparecimento (e não negação) do sujeito,⁷⁹ destituição do poder de ainda ser eu mesmo (em vez de redução do outro ao mesmo),⁸⁰ crítica permanente de nós mesmos,⁸¹ um tornar-se outro do mesmo⁸² etc. Parte disso pode ser assim evocada: “Eu me sinto como o lugar da história, não meu indivíduo (...)”.⁸³ Ou: “(...) ele não passa de uma cova lavada por muitos riachinhos (...)”.⁸⁴ Ou ainda: “*Je est un autre*”.

O conhecido verso de Rimbaud atravessa a história de Olga, personagem do filme *Notre Musique* (2004) de Godard, encontrando nela um paroxismo. Como jornalista israelense, Olga viaja à então Iugoslávia para cobrir um encontro de escritores em Sarajevo, mas pessoalmente interessada na possível experiência de uma conciliação em meio à guerra. De volta a seu país, como se desesperançada, em um cinema de Jerusalém, decide se explodir com tudo. Ela convida para ficar quem também quisesse se explodir com ela, mas pela paz, não pela guerra. Todos saem, ela fica sozinha. A polícia chega para impedi-la. Ao levar a mão à mochila, Olga recebe um tiro da polícia e morre. Dentro da mochila só havia livros. Dessubjetivar-se significa, nesse caso, morrer como o outro, não exatamente contra nem pelo outro, tampouco por si mesmo; o desgaste performativo da vontade de recuperação tanto da interioridade, quanto da alteridade.

Uma reviravolta, essa identidade de contrários não pode ser afirmada como oposição (calculada ou cínica) de um regime a outro. Prova disso nos é dada pelo próprio Rancière, ao mostrar que Freud detecta e ao mesmo tempo recusa a “en-

⁷⁷ Friedrich Schlegel *apud* Walter Benjamin. *O conceito de crítica de arte...*, p. 82.

⁷⁸ Jean-Paul Sartre. *A transcendência do ego*, pp. 43ss.

⁷⁹ Christa Bürger & Peter Bürger. *La desaparición del sujeto*.

⁸⁰ Maurice Blanchot. *Conhecimento do desconhecido*, pp. 97ss.

⁸¹ Michel Foucault. *O que são as Luzes?*, pp. 344ss.

⁸² Giorgio Agamben. *O amigo*, p. 90.

⁸³ Jean-Claude Bernardet. In: Miriam Chnaiderman e Reinaldo Pinheiro. *Os sobreviventes*. [vídeo-documentário]

⁸⁴ Robert Musil. *O homem sem qualidades*, p. 27.

tropia niilista” ou o que “desampara nossa inteligência” – estados inerentes ao inconsciente estético.⁸⁵ O que Freud “readmite” não é um instrumento a sua disposição, tampouco o que ele concebe individualmente, mas um conflito inconsciente entre o que ele concebe e os instrumentos de que dispõe para nomeá-lo, uma potência no que ele ordenadamente concebe de isso mesmo se desapropriar enquanto Verdade ou ordenação. Que sua confusão seja posteriormente depurada, que análises posteriores se estabeleçam em nome de Freud e contra ele, somente poderia caracterizar uma oposição entre regimes por Freud do ponto de vista de outra ordem, como ilusão retrospectiva, quando na verdade o *medium* do que desconcerta a ordenação é justamente esse conflito “inconsciente”.

A rigor, não há revogação de um regime pelo outro, tampouco eliminação da lógica representativa: “O regime estético das artes não começou com decisões de ruptura artística. Começou com decisões de reinterpretação daquilo que a arte faz ou daquilo que a faz ser arte. (...) O regime estético é antes de tudo um novo regime da relação com o antigo. (...) a temporalidade própria ao regime estético das artes é a de uma co-presença de temporalidades heterogêneas”.⁸⁶ Com efeito, é possível pensar que ele implica o regime representativo, da mesma forma que o *SdA* implica o *SsA*, que o *habitus* implica o campo; que também o processo de autoformação da vida pode se representar como forma viva, objeto impossível do artista pedagogo e político,⁸⁷ ou como um *devenir-étranger* geralmente traduzido por “distanciação” (*Verfremdung*), significando a ficção representativa inoculada pela indeterminação do estético, como potência disruptiva do heterogêneo.⁸⁸ Há portanto uma identidade estética, mas que “(...) deve defender o não-idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade”.⁸⁹ Assim, o regime estético não destitui o poder normativo da ordem representativa, como se para assumi-lo em seu lugar, mas expondo o arbitrário da distribuição (policia)l de poderes que a sustenta, conforme a ideia desreguladora de um anônimo-

⁸⁵ Jacques Rancière. *O inconsciente estético*, pp. 51-52, 73-74.

⁸⁶ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, pp. 36-37.

⁸⁷ Schiller. *Cartas...*, p. 88.

⁸⁸ Jacques Rancière. *Les paradoxes de l'art politique*, p. 74.

⁸⁹ Theodor Adorno. *Teoria estética*, p. 15.

comum dissensual. “*Our poetry now is the realization that we possess nothing*”.⁹⁰

* * *

Um possível antecedente do que denominamos diferenciação “inconsciente” no sistema pode ser tomado do que Kleist escreve, dez anos após as *Cartas* de Schiller, sobre a paulatina elaboração dos pensamentos enquanto se fala, particularmente quanto a um de seus exemplos. Ao término do que seria a última assembléia monárquica, no dia 23 de junho de 1789, notando que os estados⁹¹ franceses contrariavam a ordem do rei, por permanecerem reunidos, o mestre de cerimônias retorna à sala de sessões para perguntar, com alguma arrogância, se a ordem não havia sido ouvida. Eis a resposta de Mirabeau, um dos parlamentares, interpolada pelos comentários de Kleist:

“Sí,” dijo Mirabeau, “hemos oído la orden del rey” – *conservo el convencimiento de que al intervenir con tan humanos preliminares no pensaba aún en la bayoneta* –: “Sí, señor mío”, reiteró, “lo hemos oído” – *es notorio que en absoluto sabe todavía lo que quiere* –. “Pero ¿qué le da derecho” – *continuó, y de repente le sobrevino un flujo de desmedidas figuraciones* – “a intimidarnos aquí con órdenes? Somos los representantes de la Nación”. – *¡Esto es lo que necesitaba!* – “La Nación da órdenes, pero no recibe ninguna” – *e inmediatamente se encaramaba en la cúspide de la temeridad* –. “Y, para expresarme ante usted con toda claridad” – *y es ahora cuando encuentra lo que expresa la resistencia para la que está armada su alma* –: “Diga a su rey que sólo la violencia de la bayoneta nos hará abandonar nuestros asientos”. *Tras lo cual, lleno de satisfacción, se dejó caer en su butaca.*⁹²

Seja ele real ou fictício, alguns esclarecimentos devem ser feitos, quanto ao uso desse episódio como antecedente daquele saber específico da arte: Mirabeau não é artista, mas um *orateur du peuple*, a partir do que se pode pensar que o *SdA*

⁹⁰ John Cage. Juilliard lecture. In: _____. *A year from monday*, p. 106.

⁹¹ A palavra “estados” refere-se aqui às ordens ou classes sociais do Antigo Regime (nobreza, clero, burguesia), que se reuniam (sem a participação do campesinato) representadas politicamente na instituição dos Estados Gerais, convocada pela monarquia. (Hobsbawm. *A Revolução Francesa*, pp. 15ss.)

⁹² Kleist. Sobre la paulatina elaboración de los pensamientos al hablar. In: Javier Arnaldo (ed.). *Fragments para una teoría romántica del arte*, pp. 60-61.

não é consubstancial a qualquer obra de arte, embora de algum modo se realize, não sendo portanto propriedade de qualquer artista, tampouco de Mirabeau; o “fluxo de figurações desmedidas” que lhe sobrevém termina por corresponder às finalidades do projeto revolucionário, que destitui um poder para instituir outro, mas esse “saber” (disposição, impulso, ousadia) não tem *a priori* essas finalidades como seu motivo, ou melhor, não são essas ou quaisquer outras finalidades que o fazem sobrevir, senão uma necessidade circunstancial, um limite; por outro lado, antes que um processo de *dessubjetivação*, Kleist evoca um saber da *inspiração*, desse “(...) *sentimiento de totalidad que baña al yo en su relación inocente con el universo ilimitado*”,⁹³ circunscrito às narrativas modernas da consciência-de-si.

Uma diferença deve então ser traçada entre tipos de liberdade: “Se na liberdade ôntica [vinculação ao sentido] o que pode ser repetido é a essencial *historicidade do sujeito*, repetição de seu *lugar* e das marcas da sua inscrição (...), na liberdade ontológica [pergunta pelo significado do sentido] o que é repetido é precisamente o *não-sujeito*, a ausência de lugar (...)”.⁹⁴ Em todo caso, quanto ao episódio de Mirabeau, deve-se sublinhar a incidência política do que não sobrevém a finalidades antecipadas, todavia capaz de desafiar a arbitrariedade da ordem real (do poder instituído) ou do discurso (a de que não se deve falar sobre o que não se conhece), e não simplesmente por acaso, revelando-se como um modo de resistência incalculado e programa do indeterminado. Assim, “*Lo pronunciado se dota de leyes en su mismo flujo semántico, y esa paulatina determinación conlleva la identidad ulterior entre desarrollo técnico y el contenido. Anulada la razón discursiva se instaure la pura finalidad sin fin explícito*”.⁹⁵

E Kleist conclui: “(...) *quizá fuera un movimiento involuntario del labio superior, o un ambivalente juego de los dedos en el puño de la camisa, lo que en último término provocase la caída del Régimen en Francia*”.⁹⁶ Haveria nisso

⁹³ Javier Arnaldo. Introducción. In: ____ (ed.). *Fragmentos...*, p. 11.

⁹⁴ Juliano Pessanha. *Sabedoria do Nunca*, p. 112. [nota 03]

⁹⁵ Javier Arnaldo. Introducción, p. 11.

⁹⁶ Kleist. *Sobre la paulatina...*, p. 61.

obviamente um exagero, aparentemente esquecido das inúmeras circunstâncias que permitiram a Revolução, mas eis *o que sabe* (e não *quem sabe*) nesse episódio: um processo temerário de singularização como articulação diferencial da subjetividade, que revoga o *telos* da autoconsciência, contudo, na medida em que inscreve no real e na linguagem, com esse dizer, um lugar que lhe permite ser dito, uma esfera do anônimo-comum, não mais portanto a ideia de uma subjetividade universal, mas sim o acontecimento *impossível* do que é estranho a toda posse e destinação determinada, do desejo austero pelo significado do sentido, do que tem proximidade com o abismo originário da finitude radical ou com o infinito de nada buscar.

É na medida em que sustenta um conflito entre projeto revolucionário e inspiração que a esfera daquele saber é dissensual. O *SdA* é um saber que não se possui, “(...) *puesto que no sabemos nosotros sino que es, em primer lugar, cierta condición nuestra la que sabe*”.⁹⁷ De resto, não há nisso nenhuma inocência. Quanto à evocação da inspiração, alguns anos depois Kleist escreverá a seu filho, de um modo que se poderia denominar “educacional”, quando este se sentia impuro para pintar uma virgem: “*El mundo es una organización maravillosa, y los más divinos de sus influjos, queridísimo hijo, tienen los orígenes más bajos e insignificantes*”.⁹⁸

4. Dimensão “educacional” do *Saber da Arte*

O que portanto significam essas inúmeras figuras do *SdA* em relação à educação? Como um processo “educacional” *em arte* pode levar em conta uma inconformidade entre arte e educação? Obviamente, não se quer produzir com isso uma nova conformidade entre o *SdA* e o Ensino da Arte. Além disso, cada um destes termos, arte e educação, não compreende significações dadas ou ideais, sendo relativos a um espaço de experiência e intencionalidades que os transforma historicamente. Apenas, conforme Foucault, “É preciso abandonar essas sín-

⁹⁷ Kleist. Sobre la paulatina..., p. 63, grifo do autor.

⁹⁸ Kleist. Carta de un pintor a su hijo. In: Javier Arnaldo (ed.). *Fragments...*, p. 58.

teses fabricadas, esses agrupamentos que são aceitos antes de qualquer exame, essas ligações cuja validade é admitida de saída; (...) aceitar ter relações apenas, em primeira instância, com uma população de acontecimentos dispersos”.⁹⁹

Em todo caso, para a *formação do artista*, como o que nos permite pensar e situar tanto um ensino *em arte* quanto uma arte “educacional”, é no seu compromisso-distância com o *SdA* que um processo artístico ou educacional deve ser verificado, no clarão em que as conjunções e as disjunções entre arte e educação se identificam. “*Lo dicho con vena poética y lo dicho en tono pensante nunca son lo mismo; pero a veces son lo mismo, a saber, cuando se abre pura y decididamente el abismo entre poetizar y pensar*”.¹⁰⁰

Assim, é preciso observar que a “identidade de contrários” característica do pensamento estético coincide, em termos político-educacionais, com a eficácia de uma separação. No texto *Les paradoxes de l’art politique* (2008), Jacques Rancière afirma que, apesar de divergentes, quando não contraditórias entre si, muitas das diversas estratégias e práticas que, no atual contexto do capitalismo avançado e das redes comunicacionais, manifestam uma vontade de repolitizar a arte têm um ponto em comum: elas supõem que a arte seja política porque ela “(...) *nous rend révoltés en nous montrant des choses révoltantes, qu’il nous mobilise par le fait de se mouvoir hors de l’atelier ou du musée et qu’il nous transforme en opposants au système dominant en se niant lui-même comme élément de ce système*”.¹⁰¹

Desse modo, elas tomam por modelo de eficácia uma *continuidade* entre as formas sensíveis dispostas como arte pelas intenções de um artista e aquelas que incitam seus receptores a se posicionar ou mesmo intervir no mundo; entre a produção de formas da arte e a produção de um efeito determinado em um público determinado; entre saberes artísticos e fins sociais definidos. Subsiste dessa forma, no cerne daquela vontade “subversiva”, uma “vocação edificante” (mais residualmente) ou uma “lógica causal” (de modo mais evidente), cuja pretensão de

⁹⁹ Michel Foucault. Sobre a Arqueologia das Ciências, p. 88.

¹⁰⁰ Martin Heidegger. *¿Qué significa pensar?*, p. 25.

¹⁰¹ Jacques Rancière. *Les paradoxes de l’art politique*, p. 57.

fornecer novos comportamentos e pensamentos, na medida em que antecipa na verdade relações de poder, deve, ela sim, ser subvertida.

Para esclarecê-lo, Rancière se refere inicialmente a duas tentativas de subversão desse modelo mimético-representativo e de sua eficácia político-pedagógica. A primeira o confronta diretamente, e é exemplificada pela *Carta sobre os espetáculos* de Rousseau, em que a lição de moral no *Misanthropo* de Molière é desmascarada, evidenciando-se que a pretendida tomada de consciência da “hipocrisia social” pelo público é na peça conduzida, como não podia ser diferente na cena teatral, por atores que representam sentimentos e pensamentos não necessariamente seus. A segunda abriga esse confronto no interior da representação, exemplificada pel’*Os Bandoleiros* de Schiller, na qual os heróis, levando a cabo sua revolta sincera contra a hipocrisia do mundo, terminam por se transformar em criminosos.

Ambas de algum modo questionam, mais do que a validade moral ou política das mensagens a serem transmitidas, o próprio dispositivo da representação. Mas a alternativa oferecida por Rousseau, por exemplo, é para Rancière demasiadamente simples. Às duvidosas lições de moral da representação, Rousseau contrapõe uma arte sem representação, que não se separa da vida coletiva: “*la chorégraphie de la cité [grecque] en acte, (...) un modèle archi-éthique (...) [qui] n’a cessé d’accompagner ce que nous nommons modernité, comme pensée d’un art devenu forme de vie. (...) [ou] ce qui nous demeure proche, (...) le modèle de l’art qui doit se supprimer lui-même (...)*”.¹⁰² Por sua vez, Schiller sustenta na representação a crítica da representação.

Geralmente circunscrita à oposição entre esses dois primeiros modelos pedagógicos, o da mediação representativa (sob suspeita) e o da imediatidade ética (que suprime arte e política de uma vez), a discussão sobre a política da arte, segundo Rancière, tende a obscurecer uma terceira eficácia, cujo princípio é “*la suspension de toute relation déterminable entre l’intention d’un artiste, une forme sensible présentée dans un lieu d’art, le regard d’un spectateur et un état de la*

¹⁰² Jacques Rancière. *Les paradoxes de l’art politique*, pp. 61-62.

communauté".¹⁰³ Em parte, essa é a alternativa oferecida por Schiller nas *Cartas*, como suspensão no *impulso lúdico* de uma determinada estrutura da atividade artística (ou, antes disso, de um conflito entre faculdades cognitivas em geral), análoga a uma hierarquia social "(...) où les hommes de l'intelligence active dominaient les hommes de la passivité matérielle".¹⁰⁴

Mas a "educação estética" termina por corresponder à vontade de fusão da arte com a vida, em um só processo de antecipação de formas da vida comunitária. Antes, trata-se de uma eficácia paradoxal, desprovida em primeira instância de qualquer funcionalidade, inclusive educacional. Rancière a descreve de várias maneiras, recorrendo a inúmeros exemplos, como: eficácia da separação, da descontinuidade, da dissociação, mas também do embaralhamento ou da redistribuição dos elementos (saberes artísticos, formas de arte, modos de recepção e configurações da vida coletiva) de uma determinada rede de ligações, de certo corpo de experiências, que lhes atribui uma destinação ao antecipar seus efeitos. A eficácia estética articula, portanto, o que está ao alcance das estratégias do artista com o que independe da sua vontade: de um lado, a manutenção conflituosa em uma representação (obra, imagem, ação etc.) do que destitui as expectativas do regime representativo, reconfigurando as coordenadas do representável; de outro, a disposição dessa representação em um espaço (museu, publicação etc.) frequentemente separado daquele no qual ou para o qual ela foi concebida, mas que opera uma edição dos espaços da experiência comum.

Como se pode notar, essa eficácia tem seus "efeitos", mas eles não podem ser usados para justificar nenhuma empresa artística ou pedagógica. O conflito por ela instaurado entre "*plusieurs régimes de sensorialité*", como no caso d'*Os Bandoleiros*, é o que Rancière chama de *dissensus*. Como ele mesmo enfatiza, não se trata de um conflito (interpessoal) de ideias ou sentimentos. Essa eficácia dissensual não é um exercício do poder, nem uma luta pelo poder. Ela não define nem uma estratégia política da arte, nem uma contribuição calculável da arte à ação política. Ela apenas reconfigura os limites sensíveis no interior dos quais se

¹⁰³ Jacques Rancière. *Les paradoxes de l'art politique*, p. 63.

¹⁰⁴ Jacques Rancière. *Les paradoxes de l'art politique*, p. 64.

definem os objetos comuns, rompendo com a distribuição policial do visível e do invisível, através da invenção de uma instância coletiva de enunciação, da constituição de um espaço neutro, no qual as obras se endereçam a um público anônimo. Ela passa desse modo por um “fora-das-formas”, na medida em que seus limites não são mais necessariamente definidos pelas leis e pelas instituições. Assim, “*Si la politique proprement dite consiste dans la production de sujets qui donnent voix aux anonymes, la politique propre à l’art dans le régime esthétique consiste dans l’élaboration du monde sensible de l’anonyme (...). Mais dans la mesure où cet effet passe par la rupture esthétique, il ne se prête à aucun calcul déterminable*”.¹⁰⁵

Mas se o que resulta dessa experiência dissensual não é, segundo Rancière, “(...) *l’incorporation d’un savoir, d’une vertu ou d’un habitus [qui s’identifie à l’illusion]*”,¹⁰⁶ que dimensão educacional haveria nisso? De fato, o dissenso não pode ser objeto de um projeto. Não se trata, segundo Rancière, “(...) *d’acquérir une connaissance de la situation mais des ‘passions’ qui soient inappropriées à cette situation*”.¹⁰⁷ Por outro lado, que essas paixões não sejam infundidas pelas obras em nada impede o espectador de atualizá-las à revelia. Não é esta ou aquela obra de arte que pode produzi-las, mas as formas de olhar, os atos de subjetivação política,¹⁰⁸ em correspondência ou não às formas de exposição das obras, às formas de sua existência separada. Assim, “*Ce qui opère, en un sens, c’est une vacance. (...) ce sont des dissociations*”.¹⁰⁹ Em vez de fazer os dominados tomarem consciência da dominação, é preciso, segundo Rancière, que eles se façam um corpo prometido a outra coisa que não a dominação. Vista portanto como o trabalho de “não conscientizar os dominados”, de “não formar o público” ou quem quer que seja, a *formação do artista* é necessariamente uma armadilha nos termos, uma disposição autoincandescente, uma “formação” de cada um como “artista”.

¹⁰⁵ Jacques Rancière. Les paradoxes de l’art politique, p. 73.

¹⁰⁶ Jacques Rancière. Les paradoxes de l’art politique, p. 67.

¹⁰⁷ Jacques Rancière. Les paradoxes de l’art politique, p. 69.

¹⁰⁸ Ao menos nos textos que consultamos dele, diferentemente do que interessa à tese, Rancière não utiliza o termo “desubjetivação”. A propósito, em nenhum desses textos, ele desdobra essa disposição subjetiva.

¹⁰⁹ Jacques Rancière. Les paradoxes de l’art politique, pp. 69 e 74-75.

I. O SABER DA ARTE NO ENSINO DA ARTE

A QUE ARTE se refere o Ensino da Arte? A que arte se junta o Ensino da Arte? Ou ainda: De que arte ele se mantém junto, para de outra arte se separar? De que arte se mantém junto, para de si mesmo se separar? Em uma amostra de textos dessa área que mais explicitamente mencionam a arte ou os artistas, aproximações diversas ao *SdA* podem ser entrevistadas.

Os textos discutidos na maior parte deste capítulo foram extraídos da literatura disponível do Ensino da Arte no Brasil, a partir de um índice bastante simples: eles trazem em seu título a palavra “artista” ou a palavra “arte”, desligadas de termos como “educação”, “história” ou “crítica”. Essa amostra poderia ser facilmente mapeada. Mas para que uma abordagem mais minuciosa fosse possível, ela foi submetida a um segundo crivo. Chama a atenção que alguns desses textos tragam como título expressões ou questões que sugerem uma separação entre arte e educação (momentos em que esses campos se entreolham de lugares diferentes), mas também uma vontade de ligação. São eles: “Devolvendo arte à arte-educação” (1984) de Vincent Lanier, “A arte-educação precisa dos artistas” (1984) de Ana Mae Barbosa, e “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?” (2002) de Elliot Eisner. É certo que as questões levantadas no parágrafo anterior poderiam ser feitas a todos os textos da área, sem contudo determinar um método *a priori*. De algum modo, porém, elas parecem ganhar nessa amostra uma densidade específica. Assim, de que falam esses textos quando falam de arte? Como eles pensam os afastamentos e aproximações entre aqueles dois campos? De que forma eles poderiam tematizar o *SdA*?

Não se busca, porém, “acusar bananeiras de não produzir mangas”.¹ Por isso, os textos são prioritariamente submetidos ao crivo de suas próprias intenções. Mas

¹ A expressão foi usada por Jorge Coli em outro contexto, para comentar a atitude, que ele percebe como irrefletida, de se exigir originalidade da arte “acadêmica”. (Jorge Coli. *Como estudar a arte brasileira do século XIX?* p. 17.)

se, por um lado, esse procedimento pretende evitar uma leitura tendenciosa, previamente conduzida por categorias quaisquer, por outro, ele parece extrair os textos da rede de conexões que lhes dá sentido, do contexto em que foram produzidos. Além disso, ele por vezes assume uma dicção demasiadamente analítica. Entretanto, talvez seja essa a melhor forma de ler os textos com certo “estranhamento”. Como em um conto de Tolstói, somente um cavalo é capaz de perceber o que os homens, com suas palavras, sobrepuseram aos fatos; que eles (proprietários) dizem “meu cavalo”, mesmo não sendo eles os que cuidam (tratadores) do cavalo. Conforme Ginzburg, que retoma o conto, “Para *ver* as coisas devemos, primeiramente, olhá-las como se não tivessem nenhum sentido”.²

Assim definida, dificilmente tal amostra seria representativa da formação nos últimos 30 ou 40 anos do Ensino da Arte no Brasil. Curiosamente, ela traça um arco entre duas concepções mais ou menos opostas, denominadas por Ana Mae Barbosa de “abordagem essencialista” e “abordagem contextualista”,³ entre as quais oscilam ainda hoje muitas das referências da área. Mas ela permite que, além disso, outros temas recorrentes nessa história sejam de passagem considerados.

A incorporação de um quarto texto, “De Gauguin à América Latina” (1993), o segundo de Ana Mae, para além do índice anteriormente delimitado, deve-se a três motivos: suprir de algum modo a distância demasiada de 18 anos entre os dois primeiros e o terceiro texto, considerar ao menos um texto que trouxesse no título o nome de um artista e reconhecer a importância do momento em que talvez o Ensino da Arte mais tenha logrado pôr-se em discussão *com* as demais instâncias do sistema da arte: o período em que Ana Mae foi diretora do MAC-USP, entre 1987 e 1993.

Mas se, por um lado, essa revisão opta por uma escala doméstica, de nenhum modo totalizante, por outro, ela não opera segundo uma lógica simplesmente aditiva. Não se trata de mais um “olhar” sobre o Ensino da Arte, e sim de um po-

² Carlo Ginzburg. *Estranhamento*, p. 22.

³ Ana Mae Barbosa. *Arte-educação: conflitos/acertos*, pp. 52ss.

sicionamento em relação a outras posições aqui e agora. Trabalha-se de maneira experimental, “nos limites de nós mesmos”. Seu modo de problematizar se aproxima de uma pesquisa histórica através dos discursos. A propósito, os textos em si efetuam outro crivo, na medida em que as concepções aqui em jogo, tanto de arte, quanto de ensino, poderiam ser consultadas nas diversas práticas, entre outras evidências, que configuram a área em questão. Mas são os textos que ainda lhes dão consistência, como sua mediação privilegiada, dos Parâmetros Curriculares Nacionais à bibliografia dos concursos para docente universitário. Em compensação, comentários esparsos, que recorrem a textos diversos, perpassam os textos analisados, nos espaços abertos entre as intenções que neles são registradas e a leitura que se pode produzir a partir delas. Também por esses comentários se pode aferir a incidência dessa revisão, agora porém diante das suas próprias intenções, assim explicitadas: “(...) por um lado, abrir um domínio de pesquisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade, para simultaneamente apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável e para determinar a forma precisa a dar a essa mudança”.⁴

Diante portanto dessas intenções, posteriormente à discussão dos textos – a cada um dos quais foi reservado um item deste capítulo –, como tentativa de “explicar” algumas impressões extraídas de suas análises, são discutidos – em um quinto e último item – alguns dos principais dispositivos do Ensino da Arte: a Proposta Triangular, a afirmação da Arte como Conhecimento e a Teoria da Interdisciplinaridade. Desta vez, a escala da revisão é a que nos permite perguntar: Que outros modos de se pensar as relações entre arte e educação podemos propor, diferentes dos modos disponíveis e que não mais nos satisfazem?

Por último, uma hipótese sustenta as questões que abrem este capítulo: Em analogia ao que aconteceu com as *artes* entre os séculos XVI e XVIII, quando foram promovidas de artes mecânicas a belas-artes, contudo, posteriormente ao advento das *práticas artísticas* nos anos 1960, quando a especificidade da artes foi desgastada pela invenção do contemporâneo, haveria chegado o momento de o Ensino da Arte conquistar sua “autonomia”. Se confirmada, a hipótese nos levaria a con-

⁴ Michel Foucault. O que são as Luzes?, p. 348.

siderar que o Ensino da Arte, ao contrário do que se declara, resulta conservadoramente moderno. Por certo, as teorias e práticas educacionais em nome da arte, de acordo ou não com os marcos apresentados, parecem agora se desenvolver sem necessariamente tomar as práticas artísticas como seu objeto, sistema de referências ou atualidade, ao mesmo tempo em que eventualmente incorporam seus procedimentos, dispensando-as como mediação entre seu trabalho e as instâncias do imaginário e da realidade sociais. Ao menos é o que se pode perceber a partir do crivo, cada vez mais difundido no Brasil, da arte pela “imagem”, invariavelmente, com base em modelos linguísticos de interpretação. De fato, na literatura da área, onde pudesse aparecer a palavra “arte”, outros termos são igualmente utilizados, senão mais frequentes: “imagem”, “cultura”, “cognição”, “experiência” etc. Dessa forma, o Ensino da Arte não percebe, por exemplo, uma inclinação educacional desde o final dos anos 1960 no interior das práticas artísticas,⁵ tampouco, mais recentemente, uma exponenciação ambígua da educação no sistema de produção das exposições de arte.⁶ Mas o que acontece, neste caso, quando o Ensino da Arte se separa (ou se esquece) da arte?

1. “Devolvendo arte à arte-educação”

Apontado por Ana Mae Barbosa como um dos textos mais influentes na “mudança do ensino modernista da arte para o ensino pós-moderno da arte no Brasil”, por sua ênfase na “apreciação de obras de arte”,⁷ o artigo de Vincent Lanier, originalmente publicado em 1984, defende para a arte-educação a necessidade de um “forte conceito central” como referência. Questionando uma “orientação extra-artística” do ensino da arte, que toma a experiência da arte como meio para outras finalidades (segundo o autor: criatividade, aptidão visual, arte-terapia, desenvolvimento intelectual, comunicação, atividades de lazer, *design* ambiental, treinamento profissional e educação estética), Lanier pretende sublinhar que a principal referência para o professor de artes – sem que o significado

⁵ Parte disso é objeto do capítulo III.

⁶ Parte disso é objeto do capítulo II.

⁷ Ana Mae Barbosa. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em Arte Educação. In: ____ (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*, pp. 09 e 18.

disto tenha sido esclarecido – “(...) deveria ser o progresso no domínio dos *procedimentos estético-visuais*”, mais do que o “(...) desenvolvimento pessoal de qualidade não necessariamente relacionadas [*sic*] com arte”.⁸

Buscando a ampliação da “experiência estética visual”, sua proposta de aprendizagem em arte considera quatro hipóteses (ou pressupostos): **a.** que o indivíduo já desfruta de alguma experiência estética, antes de entrar para a escola ou fora dela, a partir de estímulos como a natureza ou o artesanato popular presente em objetos cotidianos; **b.** que, além do artesanato, estímulos como a arte popular e os meios de comunicação de massa (cinema, TV, artes gráficas) podem suscitar experiências semelhantes às que se tem com a pintura e a escultura, sem explicitar como elas se diferenciam; **c.** que a prática de ateliê não mais seja o componente dominante do currículo, que em vez dela sejam enfatizados o entendimento e a apreciação da arte; **d.** que o diálogo (verbal) sobre a natureza da experiência estética do meio ambiente imediato é o caminho mais curto e eficiente para se promover essa mudança.

Mas a arte que Lanier pretende devolver à arte-educação não é consultada nas transformações empreendidas pelas práticas artísticas, que posteriormente à *Pop Art*, para nos limitarmos a um único momento, consolidaram elas próprias o conceito de arte a partir das técnicas de reprodução, dos procedimentos de apropriação e de materiais ordinários (senão da realidade social); nem discute a implicação pelo artesanato de uma forma de pensamento, de uma inteligência manual ou consciência material.⁹ Certamente não seria o caso, contra a exploração da arte-educação por finalidades “extra-artísticas”, devolver-lhe as belas artes. Nota-se a propósito que seu conceito de pintura e escultura permanece idêntico ao dos anos 1950. A ampliação que ele propõe busca, antes, corresponder a uma “vida contemporânea americana”, porém, naquilo que a excita previamente, e não no que ela pode se tornar. Também não seria o caso reduzir o “interesse existente da juventude”. Mas, dessa forma, o “domínio dos procedi-

⁸ Vincent Lanier. Devolvendo arte à arte-educação. In: Ana Mae Barbosa (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*, p. 45, grifo meu.

⁹ Cf. a propósito: Richard Sennett. *O artífice*.

mentos estético-visuais”, ao contrário do que pretende, parece novamente acometido pela lógica do “desenvolvimento pessoal”.

Essa tensão entre aluno e currículo é, segundo Elliot Eisner, recorrente na história da educação e a solução disso, conforme sua leitura de Dewey, depende da elaboração de um programa educacional baseado em uma “concepção adequada da experiência”.¹⁰ Sem questionar os processos de assujeitamento a que aquela “vida contemporânea” pudesse estar submetida por modos das diferentes manifestações artísticas (belas artes, artesanato e arte de massa), mais do que por uma ou por outra em absoluto, Lanier espera que a ampliação da “experiência estética visual” possa contradizer o elitismo artístico. Entretanto, na medida em que desenha uma “canalização” do cotidiano imediato ou do ambiente natural para os museus e galerias, como se por um caminho mais “apropriado”, sua proposta reitera o estatuto de cada uma daquelas manifestações, bem como sua distribuição hierárquica no currículo. As belas artes são dessa forma postergadas como finalidade do ensino da arte, agora “ampliado” por meios inadvertidamente “pré-artísticos”, senão “extra-artísticos”, já que deles ou mesmo daquela finalidade não se depreende nada semelhante a um *SdA*.

Essa ampliação resta na verdade como um desvio preparatório. Ironicamente, o “elitismo artístico” ou a “arte elitizada” são conservados como destino desse processo. Isso porque, nessa proposta, o interesse dos alunos é sempre posto a quem do que a arte pudesse lhes oferecer. As semelhanças que Lanier supõe, contudo, entre as experiências dessas diferentes manifestações, para além de proporcionarem um mesmo “tipo de prazer”, guardam um ponto forte em comum: um conceito de reflexão, que identifica a compreensão do modo como se toma uma posição diante de um problema social à compreensão do modo como se gosta ou não de um tipo qualquer de arte. Todavia teríamos que seguir com o que ele não esclarece. Desenvolvê-lo é importante para que se possa pensar a incidência do *SdA* como irrestrita ao sistema da arte. Segundo Deleuze, “Todo ato de resistência não é uma obra de arte, ainda que de alguma maneira o seja. Toda

¹⁰ Elliot Eisner. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: Ana Mae Barbosa (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*, pp. 83-84.

obra de arte não é um ato de resistência e, no entanto, de alguma maneira, o é. (...) E que relação existe entre a luta dos homens e a obra de arte? A relação mais estreita e, para mim, a mais misteriosa”.¹¹ Em todo caso, no texto de Lanier, o conceito parece indeciso entre uma concepção contextualista (ênfase no desenvolvimento pessoal) e outra essencialista (ênfase nos procedimentos estético-visuais).

Fosse consultada no âmbito das práticas artísticas, uma resposta a essa indecisão poderia, entre outras transformações, ser elaborada a partir da chamada “virada etnográfica”, quando de algum modo o “específico” da arte se tornou “contextualista”. Segundo Hal Foster, essa virada se constitui em uma série de investigações que, desde os anos 1960, alteram o posicionamento da arte: da superfície do meio e da sua especificidade material ao espaço do museu, das bases corporais ou fenomenológicas da percepção à sua redefinição em termos de diferença (econômica, étnica, sexual etc.), das molduras institucionais às redes discursivas entre diferentes práticas e instituições, subjetividades e comunidades, ou mesmo ao campo expandido da cultura, nos quais mapeamentos sociológicos e antropológicos de tantas questões são instrumentos recorrentes, assim como a elaboração de narrativas históricas. Há por certo, segundo o autor, complicações nisso tudo: em geral, pressupõe-se que os lugares da transformação política e artística são intercambiáveis, sem uma necessária reflexão quanto à autoridade desses mapeamentos e narrativas, entre outras inúmeras ambiguidades.¹² Essas investigações devem ser oportunamente retomadas, inclusive por meio de outras referências, mas tais ambiguidades em nada têm a ver com a dicotomia sustentada por Lanier. Elas alertam para o risco de se cair na tutela ideológica do outro, que talvez esse posicionamento político-educacional da arte quisesse emancipar, ou de a arte ser apropriada pelos discursos dominantes, que talvez ele quisesse combater.

¹¹ Deleuze. ¿Qué es el acto de creación?, tradução minha. [Todas as próximas citações de referências cujos títulos aparecem nas notas em língua estrangeira têm tradução minha.]

¹² Hal Foster. The artist as ethnographer. In: *The return of the real*, pp. 184ss.

2. “A arte-educação precisa dos artistas”

Em um artigo que ela mesma qualifica de “solitário”, no final de um livro por ela escrito sobre concepções de arte-educação, também publicado em 1984, Ana Mae Barbosa cita declarações de artistas e escritores (Tolstói, Matisse, Thomas Mann), extraídas de textos educacionais ou da psicologia cognitiva, para precognizar que todo artista deveria conhecer a arte feita pela criança. Isso porque, supondo entre elas uma mesma “gênese epistemológica”, na arte da criança se encontrariam todas as sementes da arte dos artistas. Além de vinculada a noções de originalidade e pessoalidade (ao menos segundo sua referência a Matisse), essa concepção de arte é referida a uma forma particular de conhecimento, a um “conhecimento presentacional”, marcado sobretudo por sua diferença em relação a um conhecimento intelectualivo ou discursivo. Mas a ideia prepara uma denúncia: “Entre nós há um generalizado alheamento do artista em relação à criança, em relação à arte na escola, à arte na educação. No que diz respeito ao ensino da arte para crianças e adolescentes, eu diria que existe mesmo um declarado preconceito por parte dos artistas”.¹³

Talvez fôssemos até aqui levados a concluir que a arte para ensino da arte é a “arte do adulto” que pode ser explicada pela “arte da criança”, ao mesmo tempo em que é cognição através dos sentidos. Não está claro porém como a arte da criança pode ser explicada pelo conhecimento presentacional, nem se a criança ou mesmo a arte são ou não capazes de um conhecimento também intelectualivo ou discursivo. Também não está claro como esse crivo da arte do adulto pela arte da criança se diferencia da crítica, feita por Ana Mae em outro texto, à crença do ensino da arte na “virgindade expressiva da criança”,¹⁴ uma vez que justamente a isso parecem aludir suas referências. Além disso, o contato defendido entre criança e imagens da arte, a partir daquele crivo, colocaria a criança estranhamente em contato como alguma coisa derivada de sua própria arte, o que configura uma proposta redundante. De qualquer forma, assimilando sem maiores detalhes a arte da criança ao ensino da arte, Ana Mae parece principalmente afirmar, ao

¹³ Ana Mae Barbosa. A arte-educação precisa dos artistas. In: _____. *Arte-educação: conflitos/acertos*, p. 158.

¹⁴ Ana Mae Barbosa. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em Arte-Educação, p. 12.

contrário do que sugere o título de seu texto, que são os artistas que precisam da arte-educação.

Ao mesmo tempo, a ideia prepara a recusa daquele preconceito, atitude que segundo Ana Mae “(...) é uma espécie de posse exclusiva do conhecimento estético e artístico, uma tentativa de detenção do poder cultural”.¹⁵ Ela contabiliza parte disso atribuindo aos artistas a afirmação de que “arte não se ensina”, o que segundo ela se apoia em dois conceitos equivocados: o da arte como inspiração divina e o do ensino como transmissão mecânica. Mas sua defesa de que arte se ensina não se refere nesse momento ao conhecimento artístico, e sim à “concepção problematizadora da educação” tal como formulada por Paulo Freire.¹⁶ Essa inflexão político-social de um problema a princípio estético-epistemológico é de algum modo justificada. Ana Mae parece entender que o povo, desde o estabelecimento da Academia Imperial de Belas-Artes no início do século XIX, foi desprovido de arte, e que é tarefa da educação “fazer a arte voltar ao domínio popular”. Nesse sentido, o ensino da arte ou o argumento de que arte se ensina significam uma vontade de democratização da arte, e não necessariamente a pergunta pelos modos como a arte pode ser ensinada, que tão logo são determinados por aquela finalidade. Com efeito, ela assinala que “Compete a nós, professores de arte e artistas, numa ação conjunta, tentar através da educação pública uma melhor distribuição do patrimônio artístico, da riqueza estética, e levando assim a qualidade de vida da população”.¹⁷

Mas a arte a que Ana Mae se refere como patrimônio artístico não é a arte popular a ser distribuída para a elite, como talvez tenham proposto os primeiros “estudos culturais”,¹⁸ e sim a arte elitizada a ser distribuída para o povo. Há, por

¹⁵ Ana Mae Barbosa. *A arte-educação precisa dos artistas*, p. 160.

¹⁶ Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*, pp. 63ss.

¹⁷ Ana Mae Barbosa. *A arte-educação precisa dos artistas*, p. 160.

¹⁸ É preciso oportunamente diferenciar os “estudos culturais” surgidos nos anos 1950, por exemplo no trabalho de Raymond Williams, da sua propagação nos anos 1980, quando se tornam muito mais brandos do ponto de vista da crítica dos saberes instituídos. Segundo Brian Holmes, “Ao elevar as expressões populares mediante um processo de contaminação que também transformava a cultura de elite, [os estudos culturais] buscaram criar alternativas positivas aos novos modos de dominação projetados pelos meios de comunicação de massa. Este enfoque diversificou enormemente o espectro de temas e estilos acadêmicos que foram sendo aceitos como legítimos, contribuindo realmente, dessa maneira, com o ideal da educação popular. (...) Porém, quando a

certo, em outros textos, justificativas para isso: “Todas as classes têm direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes – os códigos do poder”. Até aqui, a “arte elitizada para o povo” pode ser tomada como sua concepção de arte, em função da clivagem que estabelece entre “arte dos artistas” e “povo desprovido de arte”. Mas uma “arte do povo” aparece em seguida como condição da primeira: “É necessário conhecê-los [os códigos do poder], ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social (...)”.¹⁹ Isso porque, sem essas referências, o contato com a cultura erudita “inferioriza o universo cultural do oprimido”.²⁰ A par da confusão entre indivíduo e oprimido, entre todos e uns, resta o povo como destinação da arte do povo, de modo que a arte do ensino da arte é sempre arte *para* o povo, venha ela do povo ou da elite.

Outra justificativa da “arte para o povo”, desta vez mais problemática, é a de permitir que o povo ascenda socialmente: “(...) a maioria dos poderosos, e até alguns educadores, acham [*sic*] que esta história de criatividade é para criança rica. (...) Acesso ao código erudito, que é código do poder, é essencial para a ascensão de classe”.²¹ Ou ainda, em referência a um educador norte-americano: “Ser culturalmente alfabetizado é ‘possuir as informações básicas necessárias para prosperar, florescer, ser bem-sucedido no mundo moderno’ e vale para todas as classes sociais (...)”.²² Mas que valores são esses? Identificada com o poder, essa justificativa não questiona sua própria ambição, nem as desigualdades sociais.

De fato, e o que parece mais importante sublinhar, nenhuma diferença entre códigos eruditos e referências culturais da classe oprimida é traçada, seja em ter-

ênfase sobre a recepção se separou da dinâmica de classe no curso dos anos oitenta, os estudos culturais se tornaram uma grande celebração da dobra particular que cada indivíduo ou grupo podia acrescentar ao produto midiático globalizado. É dessa maneira que deram certa legitimidade a uma nova ideologia do consumo transnacional. Trata-se do discurso de uma alienação aprimorada, apropriada, individualizada, etnicizada, que cada um toma como sua”. (La personalidad flexible.)

¹⁹ Ana Mae Barbosa. Cultura e ensino da arte. In: _____. *Tópicos utópicos*, p. 15.

²⁰ Ana Mae Barbosa. *Arte-educação: conflitos/acertos*, p. 55.

²¹ Ana Mae Barbosa. Arte-educação pós-colonialista no Brasil. In: _____. *Tópicos utópicos*, pp. 36 e 45.

²² Ana Mae Barbosa. Arte-educação pós-colonialista no Brasil, p. 46.

mos de “criatividade” ou de qualquer outro aspecto a ver com a arte. Ainda que sendo reivindicada para o povo, a “criatividade” é vista como atributo do código erudito. Como no texto de Lanier, esses lados terminam por ser confirmados cada qual em uma mesma representação, em vez de referidos a processos políticos de *dessubjetivação*. Dessa forma, não somente uma “posse” da arte da criança como arte em geral é reivindicada pela arte-educação, mas também a de uma arte *para* o povo (com maior ênfase), como a que também deve ser a arte dos artistas, assim como a de uma arte *do* povo, como suposta valorização de sua “identidade cultural”.

Eis o que aparece, da metade do texto em diante, mais de acordo com seu título: a convocação aos artistas para que participem do ensino da arte, como professores ou junto aos arte-educadores. Nota-se que Ana Mae solicita um movimento do artista na direção do ensino, e não do ensino na direção dos artistas, muito menos do *SdA*, que por exemplo convocasse os professores a se tornarem ou a tornarem seus alunos de algum modo “artistas”. Para ela, a função educacional que todo grande artista exerce consiste em preparar seu público, através de sua obra, “(...) para a aceitação de uma nova estética, de um novo pensamento visual”.²³ Inadvertidamente, essa função contradiz a argumentação do texto em pelo menos três pontos: **a.** Ironicamente, ela parece mais próxima da ideia do artista como ser mediúnico, capaz de uma comunhão com o novo, e do ensino como transmissão dessa verdade, ou seja, próxima daquilo que apoia a afirmação de que arte não se ensina; **b.** Além disso, quando ligada a um trabalho de “esclarecimento e convencimento”, aquela função corresponde segundo Ana Mae à transposição discursiva (em diários, cartas, manifestos etc.) dos gestos de ruptura. Nesse caso, a clivagem entre verbal e visual, que ela toma para caracterizar ciência e arte respectivamente, desabilita ou se sobrepõe à função educacional do “conhecimento presentacional” (não-verbal); **c.** Por fim, ao reforçar a concepção de arte para o povo ou para o público, ela contradiz a “educação problematizadora” de Paulo Freire, segundo a qual, parafraseando-o, essa função educacional deveria ser empreendida pelos artistas e professores *com* o público e os alunos, na tentativa de se recuperar a arte de que *todos* foram desprovidos,

²³ Ana Mae Barbosa. A arte-educação precisa dos artistas, p. 160.

ênfatizando-se porém que somente os segundos poderiam lhe atribuir uma finalidade.²⁴

* * *

É necessário discutir minimamente este legado. Paulo Freire de fato atribui aos oprimidos a “grande tarefa humanista e histórica” de libertar a si e aos opressores da alienação social, já que uma mobilização semelhante por parte dos opressores só poderia redundar em “falsa caridade”. Assim, em última instância, a eficácia dessa pedagogia se verifica na exigência radical da transformação objetiva da realidade opressora. O trabalho da conscientização, por parte dos educadores, deve portanto lidar com o paradoxo de ser empreendido na direção do que não pode antecipar, sob o risco de se reduzir à “instrução do povo”, ao mesmo tempo em que lhe compete convencer as massas de que elas devem lutar pela libertação de todos. Assim, esse trabalho tem como fundamento a tarefa da “recuperação da humanidade”, da superação da contradição entre opressores e oprimidos, para que todos assumam sua “vocação ontológica de *ser mais*”. Antes portanto de ser pedagogia *dos homens*, determina a quem deve se dirigir em primeira instância: os “esfarrapados do mundo”, os “demitidos da vida”, os “condenados da terra”, os “castrados no seu poder de transformar a realidade”.²⁵

O esquema é certamente tributário das categorias expostas por Lukács em seu estudo sobre a dialética marxista, tais como: consciência de classe, totalidade social e possibilidade objetiva. Nele, o filósofo defende uma superioridade do proletariado (oprimidos) em relação à burguesia (opressores) que “(...) reside exclusivamente no fato de [ele] ser capaz de considerar a sociedade a partir do seu centro, como um todo coerente e, por isso, agir de maneira centralizada, modificando a realidade; no fato de, para sua consciência de classe, teoria e práxis coincidirem e também, por conseguinte, de poder lançar conscientemente sua própria ação na balança do desenvolvimento social como fator decisivo”.²⁶ Por ser uma classe de transição, a pequena burguesia (educadores), enquanto não se vê implicada na o-

²⁴ Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*, pp. 30-32.

²⁵ Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*, pp. 30-32, 38.

²⁶ Georg Lukács. *História e consciência de classe*, p. 172.

posição entre aquelas duas classes, busca “(...) não os meios de suprimir os dois extremos, capital e salário, mas de atenuar sua oposição e transformá-la em harmonia”.²⁷ Nesse caso, suas finalidades assumem cada vez mais formas meramente ideológicas.

Oportunamente, seria preciso discutir a prescrição pós-moderna de que a luta de classes, na qual o método de Paulo Freire tem um fundamento, não seria mais vigente. Porém, diante de exigências tão claras, quanto à tarefa da construção de “sujeitos conscientes”, é preciso discutir quais são atualmente os sujeitos das lutas sociais,²⁸ por que construí-los é o principal da tarefa político-educacional, e qual o papel do ensino da arte nessa tarefa. Especialmente porque, em nome do radicalismo de Freire, talvez seja preciso não mais ser freiriano, especificamente, em um sentido que vai se convencionando, depurado daquele radicalismo, meramente “dialógico”. Algumas linhas metodológicas podem ser aqui evocadas. Quando pretende reafirmar uma política da Verdade (frequentemente desacreditada como “totalitária”), propondo um retorno a Lênin, em vez de Marx, Slavoj Žižek argumenta que “É somente possível restabelecer o impulso original da teoria a partir dessa [da de Lênin] posição externa; (...) implantando-a em outro momento histórico (...). Em segundo lugar, é somente através desse violento deslocamento que a teoria ‘original’ pode ser *posta pra trabalhar*, correspondendo a seu potencial de *intervenção política*”. E continua:

(...) O retorno a Lênin (...) não tem como objetivo *reativar* nostalgicamente os ‘bons velhos tempos revolucionários’, nem *ajustar* o velho programa às ‘novas condições’ de modo oportunista e pragmático, mas *repetir*, nas atuais condições globais, o gesto leninista de iniciar um projeto que pudesse implodir a totalidade da ordem global do mundo capitalista-liberal, e mais, (...) do ponto de vista da sua verdade reprimida.²⁹

Nos termos em que nos foram legadas por Freire, as atuais condições históricas não mais parecem nos permitir que se deduza a *mobilização* da *conscientização*. É talvez o próprio trabalho da conscientização o que deve ser hoje reformulado, na

²⁷ Marx *apud* Georg Lukács. *História e consciência de classe*, p. 157.

²⁸ Cf. a propósito: Ernesto Laclau. *Debates y combates*; Jacques Rancière. *The people or the multitudes?* In: _____. *Dissensus*, pp. 84-90.

²⁹ Slavoj Žižek. *On belief*, pp. 02-04.

medida em que se encontra largamente assimilado pela própria lógica do consumo, como forma de “falsa caridade” ou de “consumo-consciente”, servindo ele mesmo à regeneração do capitalismo, na forma de “capitalismo cultural”.³⁰ Afinal, é a forma de poder característica do opressor, como aparato burocrático repressivo estatal, o que não mais parece vigente. Então, se como educadores ou artistas devemos ser agentes políticos, do que consideramos necessário que os “setores populares” deveriam se libertar? Quem são os “oprimidos” e “opressores” do mundo da arte? Em que medida um atual compromisso com a “educação problematizadora” nesse contexto considera a luta de classes ou as lutas sociais? Apenas uma nota dissonante: Segundo Rancière, “(...) a questão não é de forma alguma para os dominados tomarem consciência dos mecanismos da dominação, mas se fazerem um corpo destinado a outra coisa que não à dominação. Não se trata (...) de adquirir uma consciência da situação, mas as ‘paixões’ que seriam inapropriadas a essa situação”.³¹

É preciso ressaltar, no entanto, que o conceito de “arte do povo” foi central em projetos pioneiros como *Estética das Massas*, *Arte e Minoria*, *Arte e Público* do MAC-USP, quando sob a direção de Ana Mae,³² anteriores ou concomitantes portanto a exposições renomadas como *Magiciens de la Terre* (1989), com curadoria de Jean-Hubert Martin, mais frequentemente citada em âmbito internacional como crítica da mentalidade colonialista. Mas tais projetos corresponderam tanto à vontade de apagar os limites entre diferentes códigos estético-culturais, desafiando os códigos estabelecidos – cujo caráter transformador pode ser identificado ao *SdA* –, quanto a uma espécie de atalho ou convite ao desconhecido das “experiências artísticas mais profundas” – o que reafirma o conceito de “arte para o povo” e suas hierarquias.³³ A diferença radical do *SdA* em relação a esses conceitos é que ele não tem dono, nem destinação determinada; ele aparece no anônimo-comum. Nesse sentido, o interessante daqueles projetos está menos no seu caráter representativo (do povo) do que no modo como

³⁰ Cf. a propósito: Slavoj Žižek. *First as tragedy, then as farce*, p. 53.

³¹ Jacques Rancière. *Les paradoxes de l’art politique*, p. 69.

³² Cf. a propósito: Ana Mae Barbosa. A multiculturalidade de que se precisa no terceiro mundo. In: _____. *Tópicos utópicos*, pp. 79-88; A multiculturalidade da arte e do museu. In: _____. *Tópicos utópicos*, pp. 98-113.

³³ Ana Mae Barbosa. A multiculturalidade de que se precisa no terceiro mundo, pp. 85-87.

talvez tenham operado a “dissociação de certo corpo de experiências”,³⁴ a redistribuição de uma determinada “partilha do sensível”. Ainda segundo Rancière,

A política existe na medida em que o povo não é identificado a uma raça ou população, nem os pobres a um setor particular desfavorecido, nem o proletariado a um grupo de trabalhadores industriais etc., mas na medida em que são identificados a sujeitos que inscrevem, na forma de um suplemento a toda contagem das partes da sociedade, uma figura específica da conta dos não contados ou da parte dos que não têm parte.³⁵

Um exemplo do *SdA* na “arte de massa”, ainda que em tom de *boutade*, pode ser tomado na exegese feita por Tom Zé do refrão “tô ficando atoladinho” de um funk carioca. Para ele, trata-se de um metarrefrão, ao pôr em questão todos os refrões, bem como a arte da composição em geral; além disso, microtonal, o que reinscreve uma escala, segundo ele, postergada no início do século VII pela oficialização do credo cristão e da escala diatônica, que a partir de então serve de modelo tanto para a música erudita quanto para a popular; e finalmente pluri-semiótico, na medida em que contém vários planos de significado, sendo um deles especialmente contundente em uma sociedade misógina: o que “(...) faz uma mulher assumir o comando de um ato sexual e chamar para si o direito e a conclamação do prazer”.³⁶

Mas como isso pode ser educacional? A dissociação de uma determinada rede de significados é justamente, segundo Rancière, o contrário da “(...) incorporação de um saber, de uma virtude ou de um *habitus*”.³⁷ Dessa forma, ao identificar na “arte de massa” uma inteligência criadora de que a massa supostamente estaria privada, como se desautorizando a arte *para* o povo, a exegese de Tom Zé testemunha a dimensão “educacional” do *SdA*, levando em conta uma inconformidade entre arte e educação.

* * *

³⁴ Jacques Rancière. *Les paradoxes de l’art politique*, p. 67.

³⁵ Jacques Rancière. *Ten theses on politics*, p. 35.

³⁶ Tom Zé. *Exegese de Tô ficando atoladinho*.

³⁷ Jacques Rancière. *Les paradoxes de l’art politique*, p. 67.

Há também, no texto de Ana Mae, referências a artistas que, da Bauhaus (1919-1933) ao Black Mountain College (1933-1957), desenvolveram suas obras como professores. Usadas para demonstrar que a função de professor desenvolve o artista e vice-versa, essas “experiências educacionais através da arte” não mais dizem respeito ao ensino de crianças e adolescentes. Também elas não dizem respeito à relação entre professor e aluno, e sim ao duplo papel do artista como professor. Assim, no texto, quando o artista toma parte no ensino, o ensino da arte deixa de ser discutido. Quase sempre desconsiderada na formação cada vez menos definível do bacharel em artes,³⁸ a função educacional do artista não tem aí tratamento diferente. A proposta por Ana Mae de que houvesse “artistas em residência” nas universidades, por exemplo, admite que eles não têm a rigor que ensinar (o que aqui significa sistematizar a experiência do aluno), mas estar em contato direto com os alunos. Ironicamente, em relação a seu ponto de vista, essa posição apoia a inconciliação entre o ensino e as práticas artísticas, entre o trabalho do professor e o do artista, especialmente quando situados nas universidades.

Essa inconciliação, contudo, quando referida ao contato direto entre professor e aluno, pode sim evocar uma forma de “ensino”. Em uma entrevista concedida também em 1984, Carmela Gross afirma que ensinar “(...) dissolve no outro a sua questão. Porque a sua questão [a do professor], toda a sua energia que vai reverter ao nível do [seu] trabalho, passa a reverter ao nível do trabalho do aluno”; sugerindo a partir disso, embora aparentemente sem muita convicção, que a aprendizagem artística devesse acontecer por “osmose”, de modo que os alunos pudessem frequentar os professores “(...) não ao nível de aula, mas ao nível de suas próprias inquietações e *ver onde que bate com as do outro*, mas não ao nível de uma proposta de um determinado nível de programação e de estabelecimento disto ou daquilo”.³⁹

Mas se há nisso uma recusa do ensino da arte, não se pode afirmar o mesmo em relação a um ensino *em arte*. Quanto a isso, pode-se imaginar que a “osmose”, o

³⁸ Milton Sogabe. O ensino de artes e a formação do artista na academia, p. 32.

³⁹ Carmela Gross. Entrevista à Revista AR’TE, p. 28, grifo meu.

transporte passivo entre o trabalho do professor e o do aluno – para o que a reversão de energia por cada um no próprio trabalho seria uma condição –, nomeia um tipo de permeabilidade que destoa da reversão diretiva ou benevolente, previamente deliberada, que, esquecida das próprias inquietações, faz-se reversão desperdiçada de energia. Obviamente, a proposta deve ser confrontada com a estrutura da escola ou universidade, que, para Carmela, naquele momento, “(...) não tem espaço para o processo criativo, [na medida em que] ela entra nas questões didáticas de sola, e é didática sempre no sentido da redução do trabalho (...)”.⁴⁰

Aparentemente sem propósito, a ideia abre no entanto questões sobre o *inintencional* do ensino e a aprendizagem por *distração*, entre outros termos, sobre um envolvimento “inconsciente” entre professor e aluno, sobre a incorporação do informal pelo formal, como questões para um ensino *em arte*. É o que menciona John Cage em um texto de 1965, sobre como “melhorar” o mundo: “Distrações? Interrupções? Que sejam bem-vindas. Elas lhe dão a chance de saber se você é disciplinado”.⁴¹ Mas também o que Liam Gillick aprende com as “artes menores”:

(...) o artesanato e as artes aplicadas estão sempre ligados a uma distração produtiva: é distraído tricotar um cachecol enquanto a guilhotina ao fundo trabalha, mas isso também acontece enquanto o gato brinca no tapete. O ato de tricotar um cachecol é diferente de entender o que tricotar significa. O processo de tricotar produz a confirmação distraída de um colapso de hierarquias. Muitos pintores são artífices. Eles estão tomados por uma artesanania cotidiana. Trata-se de um delírio disfuncional, mais do que um deslocamento funcional.⁴²

Cabe-nos aqui apenas um esboço dessas questões, na medida de sua introdução legítima como um problema inapropriado. A “osmose” não diz respeito a um individualismo biológico, à manutenção exclusiva da própria “homeostase”, mas sim a um tipo de *cansaço*, parafraseando Maurice Blanchot, capaz de liberar um

⁴⁰ Carmela Gross. Entrevista à Revista AR’TE, p. 28.

⁴¹ John Cage. Diary: How to improve the world (You will only make matters worse). In: _____. *A year from monday*, p. 11.

⁴² Liam Gillick. Educational Turns Part One. In: Paul O’Neill & Mick Wilson (eds.). *Curating and the educational turn*, pp. 170-171.

espaço suficientemente amplo em torno daquilo que separa professor e aluno, “(...) para que uma outra pessoa possa considerar-se como seu verdadeiro interlocutor”; a um tipo de benevolência que se mantém “(...) frente ao acontecimento em relação ao qual não conviria ser benevolente”; a um modo de “desaparecer”, de não saber *que devenir* (o que se será, senão transformar-se), para que possa acontecer o que nem mesmo lhes diz respeito; a um começo “(...) quando tudo parecia ter acabado”; enfim, a “(...) um estado que não é possessivo, que absorve sem pôr nada em questão”.⁴³

Assim, a relação entre professor e aluno, no ensino *em arte*, pode ser referida a uma espécie de compromisso-distância, de disposição subjetiva, como um espaço aberto entre dois que se dispõem cada um a desaparecer. É também o que Agamben chamou de “amizade”: um com-sentir originário, uma partilha sem objeto.⁴⁴ Há uma maneira discreta, talvez suspensiva, de se dizer como isso acontece: Certa vez, ao ver uma imagem do Bodhidharma sem barba, um estrangeiro desconfiou: “Por que ele está sem barba?” Ao que o monge respondeu: “Se você quer estudar o Zen, deve fazê-lo com o coração. Quando alcançar a realização, ela deve ser uma realização verdadeira. Você mesmo deve ter o rosto do grande Bodhidharma para vê-lo. Então apenas um relance será suficiente. Mas se disser que o conhece, jamais o terá visto”.⁴⁵ Nota-se que, em vez de um conhecimento, eles compartilham uma disposição que não pode ser arrogada. Logo, também para o Bodhidharma, a verdade está no relance.

Por sua vez, de maneira agora mais pragmática, a proposta do “artista em residência”, também sugerida por Carmela, pode questionar a estabilidade empregatícia dos professores e a inércia burocrática das universidades, que por vezes complicam a incorporação pelo currículo das transformações na arte.⁴⁶ A discussão quanto a uma universidade nesse sentido “permeável ou impermeável” aparece de modo polêmico na proposta não implementada de criação do Instituto de Artes da USP. Na ata da reunião, em 31 de maio de 1967, de que também parti-

⁴³ Maurice Blanchot. *A conversa infinita*, v. 01, pp. 11-25.

⁴⁴ Giorgio Agamben. *O amigo*, pp. 77ss.

⁴⁵ Paul Reps (ed.). *Writings from the Zen Masters*, p. 11.

⁴⁶ Milton Sogabe. *O ensino de artes e a formação do artista na academia*, pp. 32-33.

ciparam Lothar Charoux, Donato Ferrari, Samson Flexor e Walter Zanini, Mário Guimarães Ferri declara que o Instituto não deveria ter um grande número de professores fixos, para evitar que certas pessoas se tornassem permanentes, para favorecer a renovação.⁴⁷ Também nesse caso, mais do que uma recusa do ensino da arte, aquela inconciliação nos permite discutir formas de institucionalização da arte na universidade.

* * *

Segundo Didier Semin, o que está em jogo nas escolas para artistas depois de 1968, e não somente na França, reflete justamente o trabalho de artistas que “(...) têm sonhado com um ensino da arte ao mesmo tempo em que recusam a ideia de que a arte fosse o legado de uma tradição e de uma técnica”.⁴⁸ Sabe-se que a incorporação pelo campo da arte, principalmente a partir do fim do século XIX, mas de fato desde meados do século XVIII, de atividades ou inquietações aparentemente refratárias a qualquer modalidade de ensino e, por vezes, comparadas à pulsão criadora supostamente espontânea da criança e do louco, resultou na crítica do ensino da arte em geral, percebido como o que pudesse extinguir essa pulsão. Obviamente, se a verdade da arte escapa ao saber da tradição e da técnica, a ideia de uma escola para artistas se torna paradoxal. Contudo, como no caso de Courbet (entre outros) a que Semin se refere, ensinar o que não pode ser ensinado se torna possível sob um princípio político: o de que a sala de aula deve ser uma “comunidade de iguais”.

Mas nem por isso a arte se torna simplesmente ensinável. Essa verdade não deve ser reduzida para que as escolas se tornem simplesmente possíveis. Antes, é de uma escola capaz de abrigar paradoxos como esse que um ensino *em* arte deve se ocupar. É claro, houve condições materiais para tanto. Inicialmente apoiado pela abertura de ateliês paralelos à *École des Beaux-Arts* e de salões paralelos ao *officiel*, ao mesmo tempo em que pela valorização no mercado dos artistas saí-

⁴⁷ Fundo MAC USP DR 0049/005. Ata da reunião do dia 31 de maio de 1967. (Pasta: Proposta para Criação do Instituto das Artes na USP, 09/05/1967-30/07/1967)

⁴⁸ Didier Semin. Portrait de l'artiste en enseignant. In: Fabrice Douar & Matthias Waschek (eds.). *Peut-on enseigner l'art?*, p. 171.

dos desses novos lugares, o mesmo princípio pôde ser retomado em projetos como a Bauhaus e o Black Mountain College, quando os critérios de legitimação da arte já não são mais propriedade das escolas. Para Semin, uma vontade comum sustenta os sonhos daqueles artistas: “aquela de um retorno orquestrado a certo estado de inocência e de não-especialização, de um expediente que permitisse de alguma maneira a síntese entre a pulsão da arte original (...) e as diferentes especializações que lhe dão passagem, mas que ameaçam asfixiá-la”.⁴⁹

Yves Klein é um desses artistas. Seu trabalho é paradigmático em relação a esses desdobramentos “paradoxais”. Notadamente autodidata, embora filho de pais pintores, na sua famosa *Conférence à la Sorbonne* em 13 de junho de 1959 (que de resto não fez parte dos cursos dessa instituição), também intitulada “*L'évolution de l'art vers l'immatériel*”, Klein dedica uma parte importante de suas teses ao projeto de uma “escola”: o *Centre de la sensibilité*. O espaço deveria permitir a criação em comum de uma “arte absoluta”, como realização de uma “imaginação pura”. Nele não haveria programas nem exames, embora o artista previsse uma lista de cadeiras e seus ocupantes. Assim como na Bauhaus, suas atividades se apoiariam na “concentração de ideias”, o que coincide, no âmbito das artes marciais em que Klein se formou, com um exercício espiritual. Professores e alunos deveriam participar sem restrição da sua construção, de modo que o centro estivesse constantemente nascendo. Ao cabo de 10 anos, contudo, ele poderia ser dissolvido. Visionário e otimista, embora bem mais provável que outros projetos, como o de climatização de toda a atmosfera terrestre (*Arquitetura do ar*, 1961), esse ao menos identifica com precisão seu campo de incidência, no que podemos perceber sua atualidade: “a psicologia, a ótica aprendida, a sentimentalidade, a composição, o heroísmo sentimental, que engendram os mundos totalitários, os espaços delimitados do terror, os restos para os ventríloquos do Ocidente”.⁵⁰

Sensibilidade, palavra chave em sua obra, ao contrário portanto de qualquer sentimentalismo, significava para Klein tanto inteligência quanto imaginação, ou

⁴⁹ Didier Semin. *Portrait de l'artiste en enseignant*, p. 175.

⁵⁰ Yves Klein *apud* Didier Semin. *Portrait de l'artiste en enseignant*, p. 177.

ainda: “(...) a verdade da arte, a ‘moeda do universo’ que ‘nos permite comprar a vida em estado de matéria-prima’”.⁵¹ Chamá-la de “verdade monetária” guarda sem dúvida uma ironia. De fato, imaterialização e sensibilidade pretendiam substituir a mediação quantitativa de um materialismo dominante, que ele considerava “inimigo da liberdade”. Para ele, a vida que importa não permitiria outro acesso. Além disso, elas propunham um território ao mesmo tempo diferente do realismo e do expressionismo abstrato de sua época, alcançando nas *Monocromias Azuis*, a partir de 1955, a demonstração de uma coincidência rara entre intencionalidade conceitual e materialidade sensível, distância infinita e presença imediata.⁵²

A ideia de um ensino por “osmose” teria aqui um precedente. A par do interesse de Klein pela colaboração artística (notável nos projetos que realizou com o arquiteto Werner Ruhnau e Jean Tinguely, entre outros), é a ideia ou mesmo a atitude da *impregnação* o que melhor corresponde a seu desejo tanto por uma comunicação direta com o público quanto pela desapareição da vida psicológica. Materializada nos *Relevos-Esponja* que desenvolve a partir de 1956, nos quais se serve diretamente de esponjas naturais embebidas em azul *IKB*, ela significa, de um lado, como propriedade das esponjas, ser permeável a qualquer fluido e capaz de absorvê-lo, testemunhando um “estado de interpenetração dos vários planos espirituais” ou “a gradual transição entre as fases alternadas dos ritmos e trocas vitais”; de outro, como propriedade do azul, um campo de irradiação constante, bem como a “possibilidade de se mergulhar nos abismos do conhecimento original, intemporal”, ou ainda um “estado de total harmonia com o lado invisível da Natureza não perceptível através dos sentidos”.⁵³

Klein esperava com seu trabalho formar um “homem novo”, mas ensinar *em arte* solicita uma performatividade específica, capaz de evitar a terceirização da narrativa do outro. Nesse sentido, a comunicação direta, pensada como impregnação recíproca, é como o relance zen, possível na coincidência entre diferentes movimentos de desapareição da vida psicológica, de absorção “irrestrita” do ou-

⁵¹ Didier Semin. *Portrait de l'artiste en enseignant*, p. 176.

⁵² Hannah Weitemeier. *Klein*, pp. 15ss.

⁵³ Hannah Weitemeier. *Klein*, pp. 37ss.

tro pela destituição de si. Nesse momento, quando professor e aluno se implicam no que não lhes diz respeito, assumindo entre si uma verdadeira distância que os indiferencia, finalidades compartilhadas podem ser constituídas nessa mesma experiência. A partir disso, é possível questionar todo discurso identitário, especialmente aqueles que se autodeclaram dissidentes, mas reivindicando da mesma forma lugares e papéis, levantando um poder para derrubar outro, advogando frequentemente em causa própria, sem questionar a prevalência das relações de poder, sem atualizar processos de *dessubjetivação*. Sem dúvida, trata-se de um exercício de “pura imaginação”, mas somente impossível no sentido do que não tem vontade de poder.

* * *

De resto, alguns poucos trabalhos de arte contemporânea são mencionados por Ana Mae, para questionar a submissão pela universidade da pesquisa em arte às categorias científicas ou discursivas, e novamente defender o pensamento presentacional, como tendo um valor em si mesmo, bloqueado porém pela mesma clivagem (verbal *x* visual) que pretende promovê-lo.

Mas o que significa pensar por imagens? Segundo Argan, a concepção romântica implica um pensamento da arte que é um pensar por imagens, não menos legítimo que o pensamento por puros conceitos.⁵⁴ Mas qual é a diferença entre um e outro modo de pensar? Em *O enigma de Kaspar Hauser* (1974), filme de Werner Herzog, o personagem que estranhamente aparece à sociedade alemã do início do século XIX, após seus primeiros 15 anos de vida inexplicavelmente reclusos em um porão escuro, em algum momento é confrontado por um professor de lógica com o seguinte problema: havendo duas aldeias, uma cujos habitantes dizem somente a verdade e outra, somente a mentira, que única pergunta se poderia fazer a qualquer um de seus habitantes, capaz de identificar de uma só vez sua procedência, devendo a pergunta ser respondida positiva ou negativamente?

⁵⁴ Giulio Carlo Argan. *Arte moderna*, p. 12.

Admitindo a dificuldade do problema, ou presumindo a incapacidade de seu interlocutor, o professor ele próprio decide resolvê-lo. Está claro que, se a essa pessoa se pergunta simplesmente por sua procedência, por exemplo, se ela veio da aldeia dos que dizem a mentira, o problema não será resolvido, pois vindo ou não daí ela responderá que “não”. A solução dependerá de uma pergunta dupla, que obrigue o mentiroso a confessar sua identidade. Pergunta-se então, por exemplo, se ela responderia “não” caso fosse perguntada se vem da aldeia dos que dizem a mentira. Assim, a pessoa que de fato *não* veio dessa aldeia, porque diz a verdade, responde que “sim”. A que veio, obrigada a uma dupla negação por sua condição de mentirosa, responde que “não”. Nessa solução, a mentira não implica nenhuma astúcia. Tanto a pessoa que mente como a que diz a verdade são igualmente determinadas por sua procedência. Na verdade, a solução e o funcionamento do problema são determinados pelos termos em que são postos, pela definição de um domínio, conforme a um raciocínio lógico, dedutivo e progressivo. Mas Kaspar, para a surpresa do professor, tem outra solução. Ele perguntaria: você é uma perereca?

Essa solução, é claro, não é admitida pelo professor, para quem ela desconsidera o raciocínio (*Schliessen*), valendo-se de uma apresentação (*Darstellung*). Kaspar compreende o problema, mas não o resolve por dedução. Ele leva em conta seu domínio, ao mesmo tempo em que perfura seu funcionamento, oferecendo uma solução inesperada. Sua pergunta, com uma estrutura bem mais simples, difere do caminho visado pela argumentação em vista do universal e absoluto, da elevação à fórmula da “dupla negação” (negação + negação = afirmação). Sendo um elemento alheio aos termos do problema, a perereca pode ser vista como o assalto do domínio pela ideia-imagem. No porão, Kaspar não diferenciava o sonho da realidade. Talvez isso lhe tenha permitido revogar a arbitrariedade das convenções sociais. Podemos reconhecer a aplicação da lógica nos projetos de circuitos elétricos, na programação computacional, mas nenhuma dessas aldeias e seus habitantes existem. A topologia do problema tem em vista a forma do raciocínio, quer confirmar a autoridade da teoria, em detrimento da experiência que o interrompe. A perereca, por sua vez, oferece uma “lógica” distópica e evoca um sorriso.

3. “De Gauguin à América Latina”

No texto que preparou para a conferência de abertura do Congresso Mundial da InSEA (*International Society for Education through Art*) de 1993, Ana Mae Barbosa toma de início um quadro de Gauguin (*De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?*), para de algum modo abordar a “questão da identidade”, que ela considera cada vez mais “crucial e difundida”. Contestando com ele a pretensa universalidade dos cânones europeus ocidentais, Ana Mae reconhece que aquelas perguntas serão “(...) questões dos seres humanos em todos os tempos, não importa onde estivermos”. Assim, defende uma “consciência cultural”, uma “política multicultural” e o “respeito à diversidade” como “virtudes da arte no próximo milênio”.⁵⁵ Ao assumi-la porém como uma espécie de tendência irrecusável, um “(...) denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo”,⁵⁶ não nota que a projeção infinita dessa proposta, em um espaço cuja historicidade ela desrealiza, é contraditoriamente universalizante.

Essa política multicultural sugere, em resumo, que se penetre na cultura do “outro”, para que os outros sejam vistos como eles são, e não segundo os cânones europeus. A princípio, esse posicionamento parece correto de um ponto de vista pós-colonial europeu. Mas essa “hibridação cultural” logo dá lugar a outras desigualdades. Considerando a figura central do quadro de Gauguin, um homem que estende os braços para colher um fruto acima de sua cabeça, Ana Mae conclui: “Quem colhe o fruto não é Eva, mas Adão”. Ora, a subversão que ela imagina desses papéis, atribuindo a Gauguin a intenção de “libertar as mulheres da Grande Culpa”, somente pode ser deduzida de um ponto de vista judaico-cristão-ocidental, no esquecimento portanto da mesma “simbiose cultural” que ela pretende. De fato, seu texto não nos aproxima em nenhum momento do que poderia significar, para a cultura nativa do Tahiti, um homem colhendo um fruto, nem de saber se há ou não nessa cultura algum preconceito contra as mulhe-

⁵⁵ Ana Mae Barbosa. De Gauguin à América Latina. In: _____. *Tópicos utópicos*, pp. 68ss.

⁵⁶ Ana Mae Barbosa. A multiculturalidade de que se precisa no terceiro mundo, p. 79.

res. Repete-se aqui, por certo inadvertidamente, a imputação ao outro dos parâmetros de si.

É claro, uma substancialização dessas culturas (europeia e tahitiana) deve ser minimamente discutida. Mais propriamente, Ana Mae concebe que um dos objetivos do multiculturalismo, enquanto movimento pós-colonialista, é “o equilíbrio entre a configuração de uma identidade cultural e a flexibilidade para a diversidade cultural (...), porque nem a identidade nem os elementos do ambiente cultural são fixos”.⁵⁷ Mas se percebe neste texto, quanto à questão da alteridade cultural, a mesma estrutura de pensamento presente no texto anterior, quanto à alteridade social: uma projeção seguida de uma apropriação do outro; entretanto, sem que suas premissas em comum (por exemplo, a de que o outro estaria no lugar da verdade ou teria acesso privilegiado a determinados processos psíquicos ou sociais), nem as objeções de parte a parte (por exemplo, a de que a luta de classes não foi por isso suficientemente considerada nem eliminada) sejam levadas em conta.⁵⁸

Do mesmo modo, sua argumentação define com mais frequência uma repartição: é como se ao europeu estivesse reservado o benefício do amálgama (ora neocolonizador, ora desculpabilizante) entre diferentes culturas, enquanto o “outro” devesse ser preservado na mesmidade autóctone da “sua” identidade cultural. É como se a cultura colonizada ou a cultura do povo devessem ser reconhecidas por sua “diferença” em relação a um modelo cultural dominante, senão por suas “preferências”, em vez de por aquilo que nelas se aproxima do *SdA*, portanto, como se lhes devesse ser assegurada “policialmente” (e não politicamente, na direção do que pudesse desconcertar os discursos de poder) uma espécie de cota na distribuição do que é culturalmente visível.

Entretanto, há talvez uma razão para que o “outro” apareça no texto quase sempre entre aspas. A ideia de que Gauguin fosse dotado de uma “incrível capacidade de penetrar na cultura do ‘outro’” pode sugerir que sua cultura é

⁵⁷ Ana Mae Barbosa. A multiculturalidade de que se precisa no terceiro mundo, p. 79.

⁵⁸ Hal Foster. The artist as ethnographer, pp. 173-174.

originalmente europeia, quando na verdade, desde o primeiro ano de idade, ele transitou e viveu em diversos lugares, da América Latina à Polinésia Francesa. Nesse ponto, Ana Mae afirma com precisão que o desprendimento do artista não é um efeito de sua vida “fragmentada e diversificada”, e sim “(...) o resultado de um duro exercício de transvalorização cultural e da capacidade de explorar a experiência heterogênea”.⁵⁹ A par da redução de sua eficácia no âmbito da atual economia globalizada, a *inconformidade* implícita a essas duas atividades (transvalorização cultural e exploração do heterogêneo) pode enfim aproximá-las do *SdA*, desde que a “suplantação de uma demarcação cultural” seja empreendida mais como “destituição de si para ser outro”, do que como “celebração das próprias raízes” em contraste com o outro. Trata-se de duas diferentes atitudes anticolonizadoras. Somente a primeira, na qual a relação com o “outro” implica um processo de *dessubjetivação*, pode estar no dissenso.

Nada disso, porém, parece percebido na comparação feita por Ana Mae entre a “simbiose cultural” de Gauguin e o “canibalismo” de Tarsila do Amaral. Deseñando uma história particular, ela entende que a “inovação formal” no fundo d’*A negra* (1923), por analogia com as barras horizontais de *Movimento* (1951) de Waldemar Cordeiro, faz da artista uma precursora do concretismo brasileiro, capaz de “cruzar as fronteiras entre o presente e o futuro”; mas também que, a partir da Antropofagia como recusa das identidades dadas *a priori* pelo colonizador, “Mulheres, índios e negros tornaram-se (...) sujeitos de seus próprios discursos na história da arte no Brasil, tendo o direito de apropriação, transformação e cruzamento de fronteiras”.⁶⁰ Mesmo em relação ao quadro, é historicamente infundada a afirmação demasiadamente otimista da Antropofagia como projeto de “liberação das minorias”. Para Ana Mae, “O grande desafio multicultural no Brasil é minimizar o preconceito social, diminuir a distância entre a elite e as pessoas comuns”.⁶¹ Mas, outra vez, a importação do difundido multiculturalismo parece confundir o outro social com o outro cultural, sem uma devida discriminação entre uma proposta de ecumenismo cultural e a realidade das desigualdades sociais, sob o risco da absorção ideológica desta por aquela.

⁵⁹ Ana Mae Barbosa. De Gauguin à América Latina, p. 72.

⁶⁰ Ana Mae Barbosa. De Gauguin à América Latina, pp. 76-77.

⁶¹ Ana Mae Barbosa. A multiculturalidade de que se precisa no terceiro mundo, p. 87.

Como alerta Brian Holmes, quanto à subjetividade modelada pelo capitalismo contemporâneo, “(...) as formações identitárias se vêm promovidas como fonte de estilos para a produção cultural comercial, o que tem como efeito desviar suas temáticas para longe do antagonismo social”.⁶²

* * *

No final do texto, Ana Mae avalia a qualidade dos trabalhos feitos por crianças, alunas de escolas canadenses, a partir de diferentes modos de leitura da obra de arte, propostos por seus professores em relação ao quadro de Gauguin. Contudo, não percebe que a “questão da identidade” foi consumada, de forma trivialmente utilitária, senão contraditoriamente submissa, em jogos americanos para o jantar de gala do encerramento do Congresso. Assim, confirma-se por esses resultados a “compreensão da obra de arte”, leituras “bem ou mal sucedidas”, ao preço da supressão mesma de uma experiência do *SdA* pelas crianças.

Talvez a possibilidade dessa experiência possa ser figurada por um *relato pessoal*, apenas como um exemplo: Quando em 2006 fui professor de crianças a partir dos 04 anos, desenvolvi com elas um projeto que mobilizava práticas e saberes diversos (desenho, tipografia, línguas, história, geografia), em função do seu interesse pelas possibilidades significativas da visualidade da escrita, que são atenuadas pela abstração necessária ao processo de alfabetização. Mas afirmá-lo como interdisciplinar não era sua finalidade.

Entende-se que essa abstração, por um lado, garante positivamente a flexibilidade e a versatilidade dos caracteres escritos da língua, em atenção às demandas de seu uso social. Por outro, ela neutraliza o pensamento por *correlação*, característico das escritas pictográfica e ideográfica. Eis o problema que justificava o projeto: considerar esse segundo tipo de pensamento, no processo mesmo da alfabetização. É importante apresentar minimamente uma de suas referências: Segundo Chang Tung-Sun,

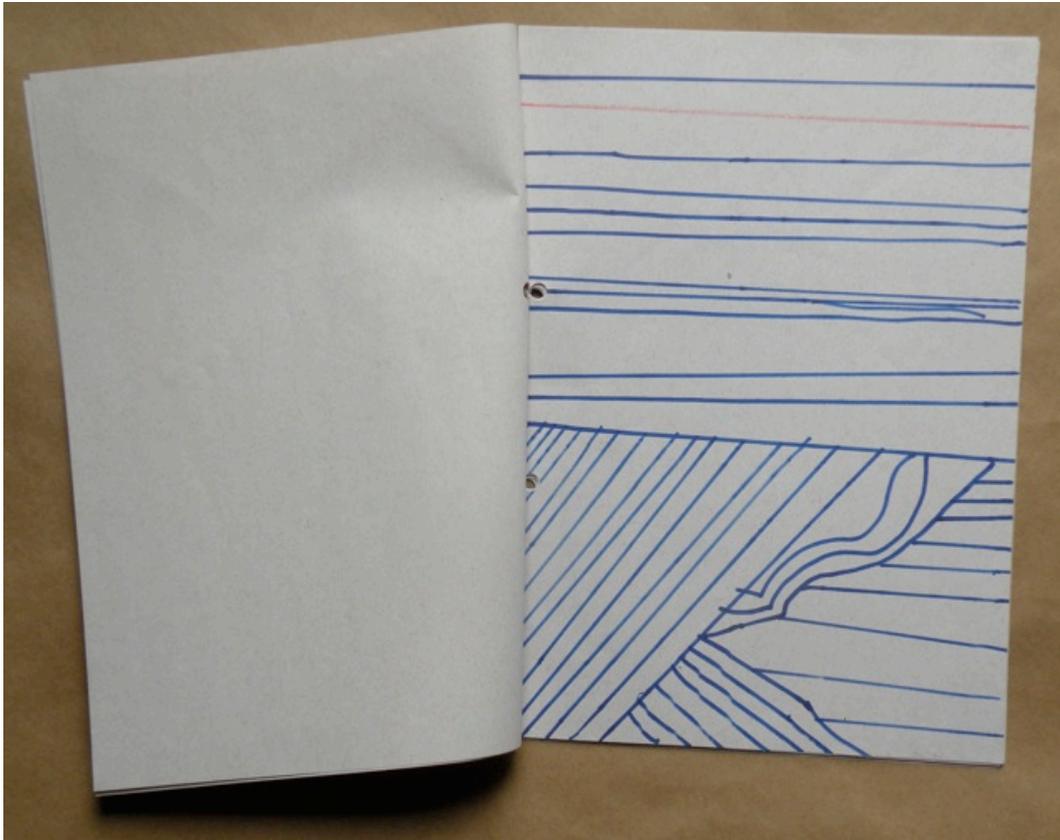
⁶² Brian Holmes. La personalidad flexible.

(...) a lógica da correlação, a classificação não-exclusiva, a definição analógica têm, como fundo comum, o pensamento político. (...) O pensamento ocidental se caracteriza pela “atitude de prioridade do *o quê*” e o chinês pela “atitude de prioridade do *como*”. (...) O tipo de pensamento do “*o quê*” pode-se desenvolver passando da religião para a Ciência. Esta é uma característica do pensamento científico. O tipo de pensamento que se caracteriza pela ênfase no “*como*” só se pode desenvolver na esfera sociopolítica, particularmente em conexão com o problema da ética.⁶³

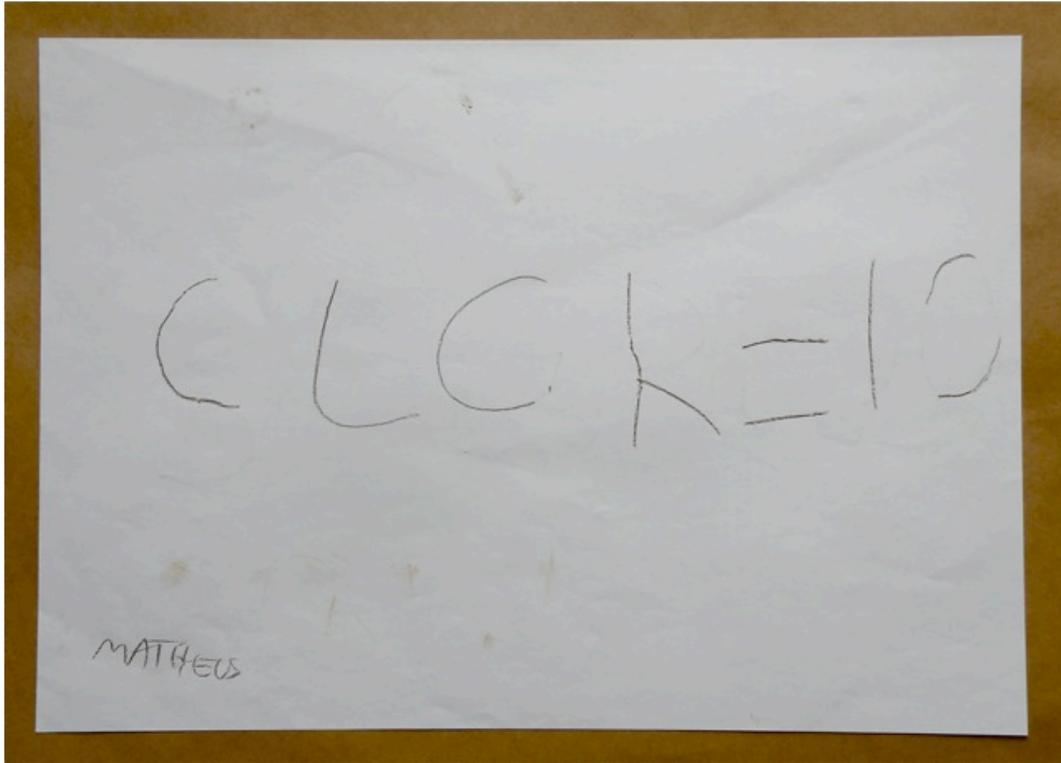
A par do esquematismo dessa visão (ocidente-classificação-ciência-quê x oriente-correlação-política-como), ela nos permite entrever uma diferença entre *conteúdos*, ligados a uma vontade de dominá-los, e uma *atitude*, aberta ao momento em que o processo de aprendizagem surge mais intenso, no qual uma “correspondência” entre proposta e resultado se estabelece de modo mais profundo.

A certa altura, propunha aos alunos que subvertissem um logotipo qualquer. Apresentava-lhes um exemplo: tomar a forma do logotipo do Wal-Mart Supermercado para escrever-desenhar, em vez disso, “Mal-Criado Superlevado”. É claro, a proposta era diferentemente desdobrada por cada aluno. Mas um deles, que nunca fazia exatamente o que lhes propunha, mas sempre sabia e tinha muito o que fazer – concebendo livros, escrevendo e ilustrando histórias –, tomou a proposta no âmbito de seus próprios interesses. Luiza, na época com 08 anos, apropriou-se dos elementos típicos das pautas de caderno (linhas horizontais azuis e linha vertical rosa), para elaborar diversos outros “padrões”, na verdade, situados entre modulações abstratas dessas linhas e sugestões de uma figuração, do desenho de uma paisagem.

⁶³ Chang Tung-Sun. A teoria do conhecimento de um filósofo chinês. In: Haroldo de Campos (org.). *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*, p. 192.



Em outro momento, propunha-lhes que desenhassem palavras incorporando na sua aparência o que elas significam. Oferecia-lhes a princípio uma quantidade de adjetivos, que um por vez eles sorteavam. Também lhes mostrava alguns exemplos. Então eles desenhavam “gordo” com letras rechonchudas, “rápido” com letras que aparentam rapidez, “triste” com letras que aparentam tristeza e assim por diante. Mas Matheus, na época com 09 anos, tinha ele mesmo sua palavra. No rosto do papel, ele desenhava somente algumas partes de cada letra. A letra “S”, por exemplo, teve apenas sua primeira meia-volta desenhada, de modo que ficava parecendo um “C”. Mas depois, no verso, desenhava as partes restantes, de modo que somente quem o levantasse o papel contra a luz, vendo todas as partes se encaixar, poderia ler a palavra desenhada: SEGREDO.



Em um e outro caso, nenhum dos alunos se ateuve aos traços imediatos das propostas ou do que lhes foi mostrado como exemplo. Obviamente, não é possível afirmar que essa *abstração* lhes foi ensinada. Mas o projeto permitia uma variedade de exercícios e buscas, por vezes dessemelhantes entre si. Os exemplos não estavam ali para serem lidos, relidos etc. Compreendê-los não era exatamente uma finalidade. Eram, antes, como marcas de um movimento no qual as crianças pudessem se arriscar, e no que o professor também se arriscava, já que muito era feito no contato com o que desconhecíamos. É claro, eventualmente o trabalho de alguns artistas (Carmela Gross, Jenny Holzer, Angela Detanico & Rafael Lain etc.), calígrafos orientais e designers, frequentou as aulas, mas eles não foram sistematicamente discutidos. Pode-se contudo pensá-lo como incidindo na já mencionada clivagem entre o verbal e o visual. Seria apressado afirmá-lo, mas, em face desses exemplos, é possível considerar que a experiência do *SdA* pelas crianças, senão por qualquer um, não necessariamente se dá na compreensão de conteúdos quaisquer da arte, nem na apropriação da arte como um fator de pertencimento social, tampouco no que supostamente corrige o “elitismo” da arte. A seu modo, as crianças também podem, sem maneirismo, fazer algo semelhante ao que os artistas fazem.

4. “O que pode a educação aprender das artes sobre a (...) educação?”

Em um texto para a conferência *Dewey* de 2002, Elliot Eisner afirma, em acordo com Herbert Read, que “(...) o objectivo da educação deveria ser entendido como a *preparação de artistas*”.⁶⁴ Por “artistas”, no entanto, ele não quer dizer apenas os que trabalham no domínio das belas artes (ou das artes visuais), mas indivíduos que, em quaisquer outros domínios, são capazes de “(...) criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo (...)”.⁶⁵ Eis um sentido para a ideia de uma “educação pela arte”, não exatamente como educação estética, mas na medida em que irrestrito ao ensino somente da arte. Questionando a visão tornada hegemônica, desde o final do século XIX, de

⁶⁴ Elliot Eisner. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?, p. 09, grifo meu.

⁶⁵ Elliot Eisner. O que pode a educação..., p. 09.

uma educação pretensamente fundada no conhecimento técnico-científico, ou melhor, na necessidade de controle e previsão que objetiva realizações uniformes, ele propõe a criação de uma nova cultura educacional, cuja ideia reguladora fossem as *formas de pensar* desenvolvidas pela arte.

Em resumo, segundo sua descrição, tais formas: **a.** requerem a composição de relações e o ajuizamento de sua proporção na ausência de regras, conforme um sentido de “fechamento” que somente uma experiência incorporada pode avaliar; **b.** encorajam os professores e alunos a serem flexivelmente propositados, entendendo que seus objetivos podem mudar no decorrer do processo, na medida em que apoiados nas características emergentes em um campo de relações; **c.** reconhecem a inseparabilidade entre forma e conteúdo e, com isso, a importância do particular; **d.** expressam um conhecimento irreduzível às formas proposicionais ou discursivas da linguagem; **e.** vinculam o pensamento aos limites e possibilidades de um meio material, assim como ao processo histórico-cultural.⁶⁶

Semelhantes ao *SdA*, elas são para Eisner “muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos” do que os “procedimentos altamente racionalizados e padronizados” da visão técnico-científica, devendo informar a própria concepção das práticas e projetos escolares – do que ele fornece alguns exemplos, corretamente orientados a um ensino *em arte*. Em relação a Lanier, nota-se que sua proposta não se concebe de modo “essencialista”, mas sim “contextualista”. Trata-se de uma “educação pela arte” com finalidades “extra-artísticas”. Entretanto, aquelas *formas de pensar* não seriam “mais apropriadas” somente por desacordo à valorização social da visão técnico-científica, mas porque, segundo ele, esse “mundo real” nos apresenta problemas ambíguos, que requerem soluções imaginativas e contextuais, além do cultivo de disposições combinado à aquisição de competências.

Certamente, uma vigência dessa proposta deve ser defendida, na medida em que uma mentalidade de linha de produção e uma psicologia “taylorista” da educação persistem, associadas por exemplo a fenômenos como a crescente medicali-

⁶⁶ Elliot Eisner. O que pode a educação..., pp. 05-17.

zação de crianças e adolescentes que, sumariamente diagnosticados, não atendem a padrões fabricados de envolvimento, concentração e controle de seus impulsos; ou, como Eisner evidencia, na medida em que as práticas educacionais continuam buscando os “melhores métodos”, independentemente do contexto em que se pretende aplicá-los, em função de eles favorecerem a consecução de interesses previamente determinados e a quantificação ansiosa de todo tipo de relações. Sem dúvida, trata-se de uma visão “diferente”, que pretende “melhorar” a educação. Mas ela desconsidera transformações recentes na esfera do trabalho que preterem o vocabulário industrial, privilegiando o setor de serviços e a manipulação de informação, em um processo de pós-modernização da economia global.

Segundo Michael Hardt, esse processo pode ser notado nos Estados Unidos desde os anos 1970, mas tem se generalizado como modelo de ascensão ou de subordinação para os demais países, em alguns dos quais, como no Brasil, suas diferentes etapas podem coexistir, misturadas à produção industrial e à manufatura tradicional. Exemplo disso aparece no desenvolvimento tecnológico associado à exploração do petróleo sub-sal, de caráter essencialmente extrativista. O ponto é que “A maior parte desses trabalhos tem uma grande mobilidade e requer aptidões flexíveis. E o que é mais importante: caracterizam-se em geral pelo papel central que neles ocupam o conhecimento, a informação, a comunicação e o afeto”.⁶⁷ Diferentemente do que se atribui ao *SdA*, portanto, parte da proposta de Eisner se adapta exatamente à forma atual da visão que ela mesma pretende questionar, às demandas produtivas do capitalismo cognitivo ou cultural por uma flexibilidade ou criatividade de diversas maneiras aplicável. Nesse caso, ao contrário do que lhe parece, ela não rema contra a maré. É provável que ser imaginativo, artista à maneira de Eisner, seja exigido mesmo a um soldador do estaleiro de Suape; sublinhe-se: exigido. Tampouco a imaginação, tal como na sua referência a Dewey, é somente um “instrumento do bem”. Eis a coalizão que deve agora ser discutida, entre arte como criatividade e capitalismo contemporâneo, no contexto de uma indivisão entre cultura e economia, quanto

⁶⁷ Michael Hardt. Trabajo afectivo.

às distribuições do ensino da arte entre formas de resistência, transgressão ou adaptação.

Segundo Brian Holmes,⁶⁸ a ideia de flexibilidade pode a princípio evocar imagens positivas: espontaneidade, criatividade, cooperação, mobilidade, relações entre iguais, apreço pela diferença, abertura à experiência do presente. A partir do final dos anos 1950, essas imagens lograram efetivar críticas aos poderes sociais – então de tipo industrial-militar (*hard-powers*), fundados na autoridade patriarcal ou estatal e em processos centralizadores de planejamento e administração –, bem como às ideologias culturais e hierarquias estéticas que lhes correspondiam. Entretanto, a partir dos anos 1980, elas foram progressivamente absorvidas por esses mesmos poderes, que em sua “revolução conservadora” lograram refrear o “excesso de democracia” conquistado pela flexibilidade. Agora caracterizados por estratégias de inovação permanente e de adaptação a mudanças constantes, tais poderes (*soft-powers*) difundem uma subjetividade “prosumidora” (que ao mesmo tempo produz e consome), aberta às redes comunicacionais, que concebe o trabalho como uma atividade criativa e de autorrealização, sendo essa, porém, a condição para que ela permaneça nas redes. Assim, antes argumento da crítica social e artística, a flexibilidade faz parte hoje do vocabulário do sistema econômico: produção *just-in-time* e geograficamente fragmentada, contratos de trabalho precários, aceleração dos ciclos de consumo, dependência da circulação do capital na esfera financeira. Em suma, ela canaliza a liberdade que havia sido conquistada em uma nova disciplina produtiva, em um novo sistema e estilo de dominação.

Para Holmes, que escreve logo após as manifestações contra o Encontro da OMC em Seattle (1999) e os ataques às Torres Gêmeas (2001), “O estudo de tais padrões coercitivos (...) é a maneira pela qual a produção acadêmica de conhecimento pode contribuir à onda crescente de dissenso democrático”. Seu otimismo ou sentimento de que uma crítica à globalização capitalista não é somente possível, mas urgentemente necessária, todavia, admite que não é suficiente descrever esses padrões, seus modos de interiorização e culturalização. Para ser eficaz, ele afirma, uma crítica cultural deve – além de mostrar as conexões entre a sistematicidade do

⁶⁸ Brian Holmes. La personalidad flexible.

poder, que se impõe de forma generalizada, e os discursos, imagens e sentimentos que permeiam a vida cotidiana, tolerando o intolerável – operar em dois níveis opostos: aproximando-se da complexidade dos processos sociais, tal como descrita pelos acadêmicos, e dotando suas conclusões de uma forma que possa interessar àqueles que, nas ruas, potencialmente tomarão parte na transformação daqueles padrões. Essa tarefa sem dúvida não é fácil, ele reconhece. “É como se inclusive houvéssimos perdido o gosto pelo negativo, a ambição de uma crítica antissistêmica”. Entretanto, “Quando levado a cabo com uma perspectiva de transformação social, o exercício da crítica negativa em si mesmo pode ter uma força de subjetivação poderosa, pode se converter em uma forma de modelação de si por meio das exigências de um esforço coletivo”.

De certo modo, não é diferente a tarefa dos processos “educacionais” filiados ao *SdA*. Em um texto de 1986, sobre os *Plaster Surrogates* (1982-83) de Allan McCollum, Andrea Fraser defende que os atributos de redução geralmente associados a esse trabalho são eles mesmos redutores.⁶⁹ Ela afirma com ironia que nada falta aos objetos, somente sujeitos experimentam a falta. São objetos de gesso, produzidos em grande quantidade (mais de 5 mil só em 1982), que de longe se parecem com imagens emolduradas. Segundo o artista, eles representam o que seria a identidade da pintura; são emblemas da pintura, mais do que sua definição. Para Fraser, a redução não diz respeito a uma simplificação formal de cada objeto, mas à redução da produção artística ao mínimo de trabalho necessário para defini-la como tal. Em uma entrevista, McCollum havia declarado que seu trabalho é uma espécie de “*working to rule*” (de “trabalho para a regra”), o que significa: não produzir trabalho excedente, observar estritamente as regras contratuais, fazer “(...) somente o mínimo requerido a um artista e nada mais”. A ideia, justamente, contraria a expectativa de que o artista transgride as regras. Ou, mais do que isso, questiona e recusa “(...) o aparente privilégio de liberdade de que gozam os artistas a respeito de seu trabalho”, a ideia de que o trabalho do artista é movido exclusivamente pelo desejo e não por necessidade material. Dessa forma, segundo Fraser, “trabalhar para a regra” expõe e viola um pacto ideológico com a autoridade patronal, interessada em que os trabalha-

⁶⁹ Andrea Fraser. “Creativity = Capital”? In: _____. *Museum highlights*, pp. 29-35.

dores confundam a necessidade de vender seu trabalho com um compromisso voluntário. Com isso, ela afirma, McCollum é um trabalhador que se faz de artista; ele repõe as condições de trabalho da produção artística, lembrando que os artistas, assim como os demais trabalhadores, não trabalham para sua satisfação, mas para o enriquecimento de outros. Trata-se de fazer arte como um exercício de desidentificação pública com o poder e com o prestígio que se lhe atribui tradicionalmente, produzindo aquilo que não é objeto de satisfação subjetiva, e que portanto recusa confundir o próprio desejo com o que garante a outros uma distinção social superficial.

A par do caráter tornado adaptativo da proposta de Eisner, que vê a flexibilidade como um destino, deve-se ainda perguntar: Mas de quais artes a educação tem o que aprender? Eisner entende que as artes são formas de pensar ligadas a trabalhos manuais (pintura, escultura), incorporadas portanto a um meio material, mas enfatiza que são sobretudo uma forma especial de experiência irrestrita às belas artes, um sentido de vitalidade, uma explosão de emoções. Assim, embora não proponha qualquer tipo de “canalização” de uma a outra concepção, parece-lhe não haver meio termo entre as belas artes e sua educação pela arte. Afinal, o que significa um trabalho “bem proporcionado etc.”? A “educação pela arte” não é necessariamente o mesmo que um ensino *no SdA*. Uma equação pode ilustrar o problema: “educação pela arte” = *SdA – méti*s; ou seja, ela tem como referência um *SdA* sem astúcia, de algum modo anterior à invenção do contemporâneo nas artes.

Em todo caso, e o que o Ensino da Arte parece não praticar, para que a educação possa “preparar artistas”, pessoas capazes de assumir suas próprias escolhas no mundo, de conferir um sentido público a sua existência individual, é preciso buscar nas práticas artísticas, ou naquilo que de decisivo lhes escapa, a dimensão “educacional” do *SdA*, que excede os domínios da arte e não é propriedade dos artistas enquanto profissionais da arte. Testemunha de uma liberdade *impossível*, estranha a toda posse e destinação determinada, mas praticável aqui-e-agora, tal dimensão não deve ser confundida com a reivindicação por vezes lamentosa de um espaço lá-e-depois, no qual uma liberdade pudesse enfim ser exercida. Em vez de eximir a arte da realidade, com o argumento de que ela não

tem função, ela deve ser capaz de ressaltar a incidência do não-funcional da arte nos espaços da vida que são oprimidos pela compulsão ao funcional. Assim aparece o *SdA*, como identidade dissensual das conjunções e das disjunções entre arte e educação.

5. O Ensino da Arte e seus dispositivos

Não se pode generalizar que o Ensino da Arte desconsidere o *SdA*. Além disso, como foi dito, não faz sentido cobrar-lhe aquilo com o que ele não se compromete. Mas talvez fosse possível perguntar, nos casos em que isso acontece, por que acontece. Por que o Ensino da Arte não se refere à arte? Ou melhor: por que o Ensino da Arte não está *no SdA*? Desta vez, essas perguntas serão feitas a alguns de seus principais dispositivos: a Proposta Triangular, a afirmação da Arte como Conhecimento e a Teoria da Interdisciplinaridade.

A anteriormente denominada Metodologia Triangular completou 27 anos, desde as suas primeiras experimentações no Festival de Inverno de Campos do Jordão em 1983. No final dos anos 1980, segundo Christina Rizzi, ela sofreu uma correção, mudou de nome, passou a se chamar “Abordagem” ou “Proposta Triangular”.⁷⁰ A mudança denota um cuidado maior no seu endereçamento: o termo “metodologia” soa mais imperativo que “proposta”, e esse, mais convidativo que aquele. Ana Mae já se culpou por aquela “prepotente designação”, quando se convenceu de que “metodologia é construção de cada professor”.⁷¹ Com isso, pode-se dizer que ela simplesmente não mais se endereça como metodologia, mas continua esperando ser utilizada como tal. Desde então, sua extensão é cada vez maior, sua difusão é cada vez mais ampla. Talvez ela própria tenha se tornado um fator de “identidade nacional” do Ensino da Arte, da mesma forma como eventualmente supõe e pretende que a promoção da consciência dessa identidade seja

⁷⁰ Maria Christina Rizzi. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: Ana Mae Barbosa (org.). *Ensino da arte: memória e história*, p. 335; Ana Mae Barbosa. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil*, pp. 33ss.

⁷¹ Ana Mae Barbosa. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil*, p. 33.

um dos papéis da arte.⁷² Tendo conquistado esse *status* político e conceitual, quais seriam os atuais interesses da Proposta (ou Metodologia) Triangular no âmbito do Ensino da Arte?

Mas, antes disso, convém esclarecer: trata-se em princípio de um “paradigma epistemológico”, elaborado a partir de diferentes matrizes,⁷³ que foram “amalgamadas de maneira singular e esclarecedora”,⁷⁴ com base na ideia de uma “antropofagia cultural”,⁷⁵ talvez mais por “razões de necessidade”, do que por “razões [propriamente] epistemológicas”.⁷⁶ Ainda que proveniente de contextos teóricos e ideológicos particulares, Ana Mae faz “opção pelo fundamental”, em função das “necessidades educacionais” brasileiras.⁷⁷ Há portanto uma especificação dessa Proposta, como se sabe, na inter-relação do fazer artístico com a leitura e a contextualização da obra de arte. A princípio, essa opção retira a “Estética” do conjunto de disciplinas que compõem o *DBAE (Discipline-Based Art Education)*.⁷⁸ Segundo Elliot Eisner, essa disciplina “(...) compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê”; seu principal objetivo é “(...) refletir sobre os significados do conceito ‘arte’ (...)”.⁷⁹ Em outro momento, ao entender que o contexto é “o componente definidor da experiência artística e da experiência estética”, Ana Mae afirma que a estética foi integrada à leitura da obra, deslocando a questão sobre “o que é arte?” para a questão “quando é arte?”.⁸⁰

Veremos, no entanto, que essa questão é pouco pronunciada. De resto, ao mesmo tempo, julga-se que a Proposta seja uma abordagem aberta a diferentes enfoques estéticos e metodológicos, que tanto melhor se escolhidos por quem a utiliza – o

⁷² Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, p. 33.

⁷³ São elas: as *Escuelas al Aire Libre* (México, 1910-), os *Critical Studies* (Inglaterra, 1970-), o *Discipline Based Art Education (DBAE)* (Estados Unidos, 1982-) e o *Readers Response* (Estados Unidos). (Maria Christina Rizzi. Reflexões sobre a Abordagem Triangular..., p. 335ss.)

⁷⁴ Maria Christina Rizzi. Reflexões sobre a Abordagem Triangular..., p. 343.

⁷⁵ Ana Mae Barbosa. Entre memória e história. In: ____ (org.). *Ensino da arte: memória e história*, p. 14.

⁷⁶ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, p. 95.

⁷⁷ Ana Mae Barbosa. Arte-educação pós-colonialista no Brasil, p. 35.

⁷⁸ São estes os seus quatro componentes: produção, crítica, História e Estética da arte. (Elliot Eisner. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: Ana Mae Barbosa. *Arte-educação: leitura no subsolo*, p. 85.)

⁷⁹ Elliot Eisner. Estrutura e mágica no ensino da arte, p. 85.

⁸⁰ Ana Mae Barbosa. Arte-educação pós-colonialista no Brasil, pp. 41-42.

que é um motivo, alegado por Ana Mae, do seu aprimoramento, mas também da sua degeneração.⁸¹ Ora, o que significa essa degeneração, frequentemente atribuída a “interpretações errôneas”⁸² dos professores? Em vez de má apropriação, em que medida essa degeneração não decorre do modo como se endereça ou da própria formulação da Proposta, dos modos “abertos” de agir que ela no limite determina?

Por se afirmar em última análise como um sistema *a priori*, parece que a Proposta foi em algum momento alçada a uma forma abstrata, pairando sobre as próprias circunstâncias que lhe deram origem ou nas quais é utilizada. Portanto, não é que ela seja “construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e (...) pós-moderna”⁸³ ou, mais recentemente, um “modelo multidimensional”;⁸⁴ parece que o problema é que, como uma espécie de “plataforma inclusiva”, ela pode ser qualquer coisa. A propósito, não seria esse “poder de polimorfismo” a lógica da sua “sustentabilidade”? Em conversa com Foucault, Deleuze afirma:

Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a que ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia.⁸⁵

Mais gravemente, é como se a Proposta pudesse prescindir do contexto que pretende compreender, na medida em que, com as “devidas apropriações”, isto é, com as devidas correspondências aos modos de agir que prescreve, ela pode ser utilizada em qualquer lugar, com qualquer arte e com qualquer público. Nada menos *estético* do que isso. Ora, não seria mais correto conceber que cada trabalho de arte em um contexto pudesse fornecer sua própria “metodologia”?

⁸¹ Ana Mae Barbosa. Entre memória e história, p. 14.

⁸² Ana Mae Barbosa. Arte-educação pós-colonialista no Brasil, p. 39.

⁸³ Ana Mae Barbosa *apud* Maria Christina Rizzi. Reflexões sobre a Abordagem Triangular..., p. 337.

⁸⁴ Maria Christina Rizzi. Reflexões sobre a Abordagem Triangular..., p. 339ss.

⁸⁵ Gilles Deleuze & Michel Foucault. Os intelectuais e o poder, p. 72.

Poderíamos discutir a pertinência de seus três componentes e suas inter-relações, tal como vêm sendo utilizados, porém outro ponto tem maior importância: na sua origem, ela foi elaborada como operador de um argumento em prol da legitimação do Ensino da Arte perante o Estado e as demais áreas do conhecimento, às voltas com a ameaça de se desobrigar o currículo escolar da oferta de disciplinas naquela área – uma luta da qual todos da área somos tributários.⁸⁶ O problema é que esse argumento – que poderia ser condensado na afirmação de que arte é “cognição e conteúdo”⁸⁷ – presta contas em *categorias de cientificidade*, das quais o “pensamento estético” ou o *SdA* se diferenciam. Quem sabe o uso dessas categorias não tenha sido necessário, na medida em que somente através delas o Ensino da Arte pudesse ser “reconhecido” pelo Estado e pelas demais áreas? Afinal, era preciso demonstrar alguma “competência e consequência”, segundo certos ideais de desenvolvimento da cultura e da educação.⁸⁸

Talvez o postulado da arte como conhecimento tenha menos uma estrutura conceitual rigorosa do que uma função precisa, o caráter de um dispositivo: “Certamente o termo [dispositivo], no uso comum como no foucaultiano, parece remeter a um conjunto de práticas e mecanismos (...) que têm [*sic*] o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito mais ou menos imediato”.⁸⁹ Sendo o caso, aquele argumento pode ter configurado, em circunstâncias particulares, uma “máscara” estratégica, que talvez devesse ainda se manter ativa, ou ainda ser transformada, em função de ameaças recorrentes – eis uma das razões de sua importância. Todavia, a máscara não parece adequada, senão problemática, às *categorias estéticas*, que mais propriamente correspondem aos interesses “inerentes”, por assim dizer, do Ensino da Arte, ou melhor, de um ensino *em arte*. Mas ora, o que significa hoje a afirmação de que a arte é “cognição e conteúdo”?

⁸⁶ Ana Mae Barbosa. *Entre memória e história*, p. 19-23.

⁸⁷ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, pp. 04ss. Cf. também: Ana Mae Barbosa. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. In: ____ (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*, pp. 11ss.

⁸⁸ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, p. 05.

⁸⁹ Giorgio Agamben. *O que é um dispositivo?*, pp. 34-35.

A discussão não é simples. Mas aquela afirmação pode inadvertidamente comprometer a emergência do *SdA*. Talvez o reconhecimento externo do Ensino da Arte esteja pagando o preço do desconhecimento interno do *SdA*. Certamente, tal comprometimento implica, por um lado, uma concepção do conhecimento como teórico-científico, subjacente à Proposta Triangular, no sentido do que examina aquilo que está exposto diante de si, fazendo corresponder uma experiência a um conceito dado geralmente de antemão, um objeto a uma proposição. Essa concepção lhe seria subjacente, na medida em que ela se propõe invariavelmente como um modelo de apreensão de determinados conteúdos. Por outro, ele implica uma concepção de arte divergente dessa concepção de conhecimento: parafraseando Jean-François Lyotard (e o que Eisner reconheceria), a arte contemporânea ou pós-moderna é uma atividade sem regras pré-determinadas, que no entanto trabalha para estabelecer as “regras” do que foi feito por ela.⁹⁰ É exatamente esse trabalho na ausência das regras como “modelos de apreensão”, ou melhor, na transformação pela experiência, o que a afirmação simples da arte como conhecimento parece reduzir. Como então se poderia conceber hoje a relação entre arte e conhecimento?

Há certamente nuances a serem consideradas nessa relação. Ana Mae está de acordo com que “a arte depende de julgamento, mas obriga a algumas regras, que precisam ser conhecidas antes de se ousar desafiá-las”.⁹¹ Decerto, não se trata de separar definitivamente a arte do conhecimento, tampouco de afirmar que a ciência não inventa ou se refere a um único princípio metodológico, porém, ainda que o conhecimento das regras seja uma condição para a consciência do que foi desafiado, não é certo que ele seja o meio suficiente para desafiá-las. Afinal, como o desafio das regras pode ser derivado de seu conhecimento? Talvez uma das primeiras formulações desse problema tenha sido elaborada por Kant: para ele, o gênio é absolutamente oposto à *imitação* das regras, o que invalida qualquer tentativa de que alguém aprenda a ser gênio, por mais exaustivos e excelentes que sejam os exemplos de arte considerados para tanto. Entretanto, é possível apreender desses exemplos uma *maneira de proceder* na busca de princípios próprios – o

⁹⁰ Jean-François Lyotard. Resposta à pergunta: o que é o pós-moderno? In: _____. O pós-moderno explicado às crianças, p. 26.

⁹¹ Ana Mae Barbosa. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea, p. 17.

que ele chama de *sucessão* (*Nachfolge*). Kant entende que o gênio fornece um material à arte, cuja elaboração requer todavia um talento formado pela escola, portanto, uma certa conformidade a regras, para que o gênio subsista ao tribunal do *gosto*.⁹²

Essa formulação sugere uma dialética interminável: o gênio é a originalidade do gosto, assim como o gosto é a cultura ou a disciplina do gênio – mas também os limites da dialética para se pensar a diferenciação “inconsciente”, o fora-das-formas. Por sua vez, mais próximo da ideia de que o gênio, em vez do talento de *uns* favoritos da natureza, é o princípio que rege a existência inteira de *cada um*, Giorgio Agamben entende que “todo o *impessoal* em nós é genial; genial é, sobretudo, a força que move o sangue em nossas veias ou nos faz cair em sono profundo (...). Viver com Genius significa, nessa perspectiva, viver na intimidade de um ser estranho, manter-se constantemente vinculado a *uma zona de não-conhecimento*”. Mas Agamben em seguida esclarece que não se trata da remoção de uma experiência para o inconsciente: “A intimidade com uma zona de não-conhecimento é uma prática mística cotidiana, na qual Eu, numa forma de esoterismo especial e alegre, assiste sorrindo ao próprio desmantelamento e, quer se trate da digestão do alimento, quer da iluminação da mente, é testemunha, incrédulo, do incessante insucesso próprio. *Genius* é a nossa vida, enquanto não nos pertence”.⁹³ Claro está que Genius não nos informa sobre um modelo de apreensão. Ele, antes, diz respeito a um modo de se abandonar, de profanar a consciência individual, de se *emocionar*.

De volta à Proposta, o que ela ensina: regras ou modos de desafiá-las? A promoção da Proposta a “modelo multidimensional”, levando-se em conta seu interesse por questionar o “pensamento mutilante” a partir de uma “postura transdisciplinar”, parece ver no “conhecimento em arte” um operador da *organização* de ações e saberes em geral, que se encontram compartimentados e dispersos. Essa operação estaria ao mesmo tempo aberta à possibilidade do acaso, do desconhecido e da incerteza. Não sendo uma resposta, incluiria atitudes de pesquisa, atenção e

⁹² Kant. *CFJ*, § 31-33 e 47.

⁹³ Giorgio Agamben. *Genius*. In: _____. *Profanações*, p. 17, grifo meu.

flexibilidade.⁹⁴ Todavia, apoiado em uma “complexidade” ideal, esse esforço anseia por uma “visão do todo”, pela recuperação de uma “disposição mental natural”, como se quisesse redimir uma profundidade perdida. Em todo caso, é preciso observar com cautela uma tendência de tal esforço: a de se converter em uma teoria especializada, que não demonstra, na sua própria elaboração ou difusão, um uso transformador de diferentes disciplinas. Paralelamente, a “interdisciplinaridade”, difundida como uma espécie de destino, é por vezes tomada pelas práticas educacionais em nome da arte como aquilo a que seus processos devem corresponder, como uma forma dada que devem preencher, perdendo de vista sua vinculação a uma problemática real. Talvez aquele esforço propriamente reconheça a invenção no pensamento científico ou, segundo Edgar Morin, a “emergência de qualidades e propriedades próprias à organização de um todo”, que desconcertam a ideia de “certeza absoluta”.⁹⁵ Mas o que tal esforço tem a dizer sobre a arte, ou melhor, a partir dela e sobretudo *com* ela?

Obviamente, como foi dito, não se pretende circunscrever o *SdA* ao sistema da arte, tampouco ao discurso da “arte pela arte”. Contrariamente, de algum modo, esse saber também advém em uma espécie de terra de ninguém, na tensão entre Eu e Genius. Afinal, por que alguns sentem sono, enquanto outros estão dispostos? Também ele pode se transformar com as revoluções científicas e vice-versa, sem que todavia uma operação “específica” sua deixe de se definir historicamente. Assim, parece mais preciso conceber como Jacques Rancière que “as práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade”.⁹⁶ A diferença fundamental, em relação à organização, é que essa *redistribuição* é sempre polêmica, ou melhor, estético-política: “fixa portanto, ao mesmo tempo, um *commum* partilhado e partes exclusivas”.⁹⁷

Outra ideia recorrente no Ensino da Arte, a ver na arte um de seus operadores primordiais, é a da *integração*. Semelhante à da organização complexa, essa ideia

⁹⁴ Maria Christina Rizzi. Reflexões sobre a Abordagem Triangular..., p. 339-346.

⁹⁵ Edgar Morin. Os desafios da complexidade. In: ____ (org.). *A religião dos saberes*, p. 562-563.

⁹⁶ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, p. 17.

⁹⁷ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, p. 15.

também pode ser discutida quanto ao modo como se refere ao *SdA*. Para Michael Parsons, “a integração ocorre quando a aprendizagem *faz sentido* para os estudantes, especialmente quando a conectam com *os próprios interesses*, experiências de mundo e vida”.⁹⁸ Entretanto, os exemplos de Parsons⁹⁹ tomam a arte como um meio para se representar descobertas e conteúdos alcançados por outras ações, dentro ou fora dos limites das disciplinas – uma reincidência na interpretação equivocada da ideia, concebida por Dewey, da arte como “experiência consumatória”; naquilo que Ana Mae chamou de “pedagogização da arte na escola”.¹⁰⁰

Outro ponto dessa discussão concerne ao entendimento do sentido da aprendizagem como contemplação de interesses prévios, expressa em tópicos como “comunidade local” e “identidade”. Não se trata aqui de rechaçá-los, mas de questionar o modo como são trabalhados. Ora, a contemplação de interesses prévios é semelhante ao que acontece nas relações de consumo e de dominação: a reprodução de uma forma de dependência entre os termos, redutora da possibilidade de transformação de cada um deles pela relação, a não ser em direções pré-determinadas. Os próprios exemplos de Parsons¹⁰¹ guardam exceções a isso, como quando alguns alunos decidem substituir o herói com que haviam se identificado antes. Contudo, como já foi sugerido, a experiência do *SdA* é muito mais a de um descentramento, de tornar-se *outro*, ou como em uma tradução de Heidegger: “a sóbria decisão do ir-além-de-si-mesmo existente, (...) a sóbria persistência no abismo de intranqüilidade da verdade que acontece na obra”.¹⁰² Não seria a integração um tipo de resistência à inconformidade do *SdA*?

Na verdade, a concepção contemporânea de *arte estética*, emergente nos anos 1960, remonta ao final do século XVIII, à invenção da estética como crítica (em vez de doutrina) por Kant e ao levante social empreendido pela Revolução Francesa (o ato pelo qual os homens assumem seu próprio destino no mundo). Também ao que começa em seguida, conforme Rancière, não “com decisões de

⁹⁸ Michael Parsons. Currículo, arte e cognição integrados. In: Ana Mae Barbosa (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*, p. 296, grifo meu.

⁹⁹ Michael Parsons. Currículo, arte e cognição integrados, p. 300.

¹⁰⁰ Ana Mae Barbosa. Entre memória e história, p. 01-02 e 04.

¹⁰¹ Michael Parsons. Currículo, arte e cognição integrados, p. 298.

¹⁰² Martin Heidegger. *A origem da obra de arte*, p. 54.

ruptura artística”, mas “com as decisões de reinterpretação daquilo que a arte faz ou daquilo que a faz ser arte”, estando ligado na contemporaneidade a “um novo regime da relação com o antigo”.¹⁰³ A par desse tipo de transformação, no entanto, seria preciso considerar uma espécie de “conhecimento do desconhecido”. Conforme Blanchot: “Se, no conhecimento, seja dialético e por qualquer outro intermediário, há apropriação do objeto pelo sujeito, e do outro pelo mesmo, e pois, finalmente, redução do desconhecido ao já conhecido, no raptio do pavor há algo de pior, porque é o eu que se perde e o mesmo que se altera, transformando [*sic*] vergonhosamente no outro que não eu”.¹⁰⁴

Segundo Arthur Danto, para se ter uma “experiência da arte”, ainda que ela seja imprevisível, é preciso ter sim algum conhecimento, mas esse “conhecimento” é de ordem completamente diferente daquele transmitido por docentes, historiadores ou pelo currículo de arte-educação, porque pertencem à filosofia e à religião, aos veículos pelos quais “o sentido da vida é transmitido às pessoas em sua dimensão de seres humanos”.¹⁰⁵ Por sua vez, ao comentar a marcha propriamente claudicante, trôpega e incerta do pesquisador em artes plásticas, do artista à beira de um processo de investigação, Jean Lancri cita Lévi-Strauss: “a arte insere-se a meio caminho entre o conhecimento científico e o pensamento mítico ou mágico”; para mais adiante escrever: “ora, pode acontecer que próprio da arte seja lançar a dúvida no pensamento”.¹⁰⁶ Também Hubert Damisch afirma algo semelhante: “(...) toda a actividade, todo o trabalho, e por maior razão, toda a fruição que podemos etiquetar como ‘artísticas’, nos remete, até nas suas figuras mais perfeitas, melhor acabadas e, por uma fuga tangencial (...), ao âmago menos controlável da cultura”.¹⁰⁷ Nota-se que esse “próprio da arte”, que não deve absolutamente ser confundido com irresponsabilidade ou espontaneísmo, teria pouco a ver com parâmetros de “competência e consequência”, ao menos no sentido daquilo que produz um resultado esperado. De resto, não teria a simples afirmação da arte como

¹⁰³ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, p. 36.

¹⁰⁴ Maurice Blanchot. *Conhecimento do desconhecido*, p. 97.

¹⁰⁵ Arthur Danto. *Após o fim da arte*, p. 209.

¹⁰⁶ Jean Lancri. Modestas proposições sobre as condições de uma pesquisa em artes plásticas na universidade, pp. 23 e 26.

¹⁰⁷ Hubert Damisch. *Artes*, p. 12.

conhecimento se tornado, mais do que um argumento “epistemológico”, um *slogan* policial?

Há porém um período em que a afirmação da arte como conhecimento tem vigência própria: no Renascimento, sobretudo com a invenção da perspectiva geométrica, surgem as condições para o reconhecimento do caráter científico da pintura, mas igualmente poético, capaz de produzir um conhecimento qualitativo do mundo visível – o que foi fundamental à promoção das artes mecânicas a artes liberais. Segundo Nikolaus Pevsner, “a grande aspiração de Leonardo da Vinci era elevar a pintura, até então concebida como um exercício de habilidade manual, ao status de ciência”. A propósito, esse é também o contexto de origem do que se entende hoje por “academia de arte”.¹⁰⁸ Pode-se dizer que esse *status* corresponde à forma acabada do que Rancière em parte chamou de “regime representativo” das artes: formas de normatividade que estabelecem uma hierarquia de gêneros e temas, definindo as condições quanto ao quê devia e como devia ser representado para ser arte, de modo análogo à hierarquia das ocupações sociais.¹⁰⁹ Curiosamente, esse contexto é comparável ao da instituição política e conceitual da Metodologia Triangular nos anos 1980. Nesse sentido, a afirmação da arte como conhecimento seria a própria “garantia” de que ela pode ser ensinada, porém, esquecida de que ela, no mínimo, determina um tipo de arte. Mas será que a arte somente pode ser “ensinada” enquanto conhecimento?

Até meados do século XVIII, a relação entre os modos de identificação da arte e os modos de ensiná-la não era problemática, uma vez que os primeiros se restringiam a um conjunto de normas objetivas, logo, transmissíveis. Todavia, com o Romantismo e a valorização do gênio em relação às demandas do Estado e da sociedade, o ensino acadêmico da arte é radicalmente questionado.¹¹⁰ Posteriormente, outros paradigmas foram estabelecidos, como o que foi emblematizado na experiência da Bauhaus. Entretanto, conforme Thierry de Duve, vive-se hoje o drama de se ensinar arte ou de se ensinar a artistas segundo pressupostos a que

¹⁰⁸ Nikolaus Pevsner. *Academias de arte*, pp. 93ss.

¹⁰⁹ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, pp. 30-32.

¹¹⁰ Nikolaus Pevsner. *Academias de artes*, pp. 236-238, 249-250 e 282.

ninguém mais dá crédito.¹¹¹ Não se trata agora, obviamente, de restaurar, de um lado, o que esteja ligado à noção de gênio (originalidade, autonomia, distinção social etc.) ou, de outro, qualquer discurso auto-suficiente (acadêmico), senão de reconhecer certo paradoxo na relação entre as ideias de “arte” e de “ensino”: é como se, para ensinar arte, fosse preciso “ensinar” na impossibilidade de se ensinar – com o que a Proposta não parece concordar. Segundo João Alexandre Barbosa, “a relação entre ensino e arte deixa, quase sempre, à margem, e por conta da intuição, aquilo que (...) parece ser o fundamental: a capacidade da arte em transcender modelos de apreensão [teorias e técnicas]. (...) o que se ensina são, em geral, modelos de apreensão, ou seja, precisamente aquilo que reduz a arte à condição de objeto, de conhecimento, como qualquer outro [conteúdos de representação históricos, sociais, psicológicos etc.]”.¹¹²

Segundo Ana Mae, a pós-modernidade do Ensino da Arte é também caracterizada pela “entrada da imagem”, cujo entendimento pelo público seria preparado pela Proposta.¹¹³ Entretanto, se por um lado essa “imagem” parece condizente com as supostas mudanças nas condições de efetuação da arte, por exemplo, com a dissolução dos limites entre “arte erudita” e “arte popular”, “arte avançada” e “cultura visual”; por outro ela é exatamente o que descarta essas mudanças: “preparando-se para o entendimento da imagem das artes visuais se prepara a criança [ou o observador] para o entendimento da imagem *quer seja arte ou não*”.¹¹⁴ Nota-se que o descarte não enseja, por exemplo, uma discussão sobre o “fim da arte”. Antes, trata-se de uma indiferença ao *SdA*, do esquecimento da questão “quando é arte?”, da sua dissolução naquilo que Hal Foster chamou de “pluralismo acrílico”.¹¹⁵ Ora, não termina a Proposta por ignorar o *SdA*?

¹¹¹ Thierry de Duve. Quando a forma se transformou em atitude – e além, p. 96.

¹¹² João Alexandre Barbosa. Reflexões sobre o ensino das artes. In: Ana Mae Barbosa; Lucrecia D’Alessio Ferrara & Elvira Vernaschi (orgs.). *O ensino das artes nas universidades*, pp. 19-20.

¹¹³ Ana Mae Barbosa. Entre memória e história, p. 13. Cf. também Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, pp. 34-35.

¹¹⁴ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, p. 35, grifo meu.

¹¹⁵ Hal Foster. Against Pluralism. In: _____. *Recodings*, pp. 13ss.

II. DOIS OU MAIS MUNDOS EM UM

Convencer é infrutífero.
(Walter Benjamin)

MAIS DO QUE por meio dos problemas associados ao território da Formação do Artista, invariavelmente endereçados a um público de especialistas, interessados na sua conservação ou transformação, talvez seja por meio dos problemas associados à mediação educacional da arte que o lugar evidenciado pela *formação do artista*, entre o Ensino da Arte e as práticas artísticas, pode mais explicitamente se desterritorializar, na medida em que é posto em contato com os interesses e demandas em primeira instância amorfos do chamado público-em-geral, com o imponderável que a própria mediação entre outras instâncias por vezes busca administrar.

Entretanto, a mediação também pode se configurar como um território. O mesmo modo de confrontação, portanto, tal como anteriormente apresentado, entre o *SdA* e o *SsA*, ou entre o ensino *em arte* e o Ensino da Arte – isso que foi denominado diferenciação “inconsciente” no sistema –, deve portanto ser considerado na confrontação entre uma mediação *contemporânea* da arte (associada à ideia de uma arte “pelo” público) e a mediação como prática institucional (arte *para* o público).

Ao buscar um compromisso-distância com o *SdA*, essa mediação *confrontante* é tanto uma perspectiva do território da mediação, quanto a proposição dessa atividade como prática social específica, como mediação extra-institucional. Semelhante à *formação do artista*, ou vista como manobra desse plano de desterritorialização, a mediação contemporânea da arte é também o que nos permite pensar e situar aspectos potencialmente “educacionais” das inconformidades entre arte e educação.

Os itens a seguir alternam tempos e contextos, articulando problemas diversos: notas para uma história da mediação, a redefinição em curso de seu estatuto na economia das exposições de arte, sua unidirecionalidade persistente, sua relação com o capitalismo cultural, as condições para sua politização efetiva etc.

1. Comédia ou tragédia da mediação

Um *relato pessoal* como experimento: A primeira vez em que trabalhei como *monitor* em uma exposição de arte foi em 1999, em Goiânia. Foi certamente uma das primeiras vezes que esse tipo de serviço foi oferecido na cidade. Antes disso, sabe-se que apenas uma galeria institucional (Itaú Galeria) ofereceu, a partir do início dos anos 1990, *visitas monitoradas* e sessões de vídeo para escolas agendadas.¹ Obviamente, uma continuidade do trabalho a partir daí não pode ser presumida. Mas essa não é a questão. Imagino que em 1999 a necessidade de se oferecer algum tipo de *mediação*, por parte da instituição (Fundação Jaime Câmara) que realizava a mostra, tenha surgido de que a exposição certamente atrairia mais visitantes que o normal, não necessariamente porque ela pretendia atrair mais visitantes que o normal – talvez as duas coisas. Era preciso então recebê-los.

Tratava-se d’*A Divina Comédia*, uma série de 100 gravuras editada em 1960 a partir de aquarelas feitas por Salvador Dalí, ilustrando o poema homônimo, escrito por Dante Alighieri no início do século XIV. Não bastasse o renome do artista e do poeta, a exposição estava cheia de anedotas e polêmicas. Acreditava-se que a série era uma das provas do artista, por estar entre as 10 primeiras impressões. Sua autenticidade, contudo, parece ter sido comprovada somente em 2002, por peritos da Fundação Gala-Salvador Dalí de Figueres, que administra o legado do artista, com a ressalva de que a assinatura a lápis, bem como a marca “E.P.” (*épreuve d’artiste*), pudessem ter sido acrescentadas posteriormente – o que não chega a comprometê-la. As suspeitas nesse caso têm seus precedentes. O que é mais grave: conta-se que Dalí assinou milhares de folhas em branco para alguns

¹ Agradeço ao Prof. Carlos Sena Passos (FAV/UFG) pela lembrança dessas informações.

de seus editores, a partir de 1978. Mas essa série teria sido adquirida muito antes, em 1963.

De propriedade de um fazendeiro radicado em Goiás, que não era um colecionador de arte, ela foi comprada pessoalmente das mãos do casal Dalí. Em uma de suas viagens à Espanha, Lover Ibaixe conheceu o jornalista Miguel Utrillo, de quem se tornaria amigo. Utrillo por sua vez era amigo de Dalí desde a infância. Naquele ano, Ibaixe acompanhou o jornalista em várias visitas à casa do artista, em Cadaqués, quando tentou lhe comprar um quadro, sem sucesso. O casal era conhecido pela técnica de ignorar ou desprezar quem deles esperava alguma coisa. Mas passear ocasionalmente entre os dedos uma moeda de ouro antiga, das muitas que Ibaixe possuía por herança, despertou a cobiça de Gala. É conhecido o apelido “Avida Dollars”, anagrama para o nome do artista, cunhado em 1939 por André Breton, em referência a sua avidez (que também era a de Gala) por fama e fortuna. Assim foi fechado o negócio: 300 dessas moedas em troca da *Divina Comédia*.

Menos divulgado, mas não menos interessante, foi o fato de as gravuras terem sido, em um determinado momento da exposição, confiscadas pela justiça, que acusava o proprietário de dever impostos, deixando o espaço vazio por um ou dois dias. Talvez parte dessas anedotas não seja verdade. Mas, pensando no trabalho da mediação, há sempre o risco de se reproduzir mentiras. Um dos mediadores da última Documenta de Kassel (2007), por exemplo, vestia uma camiseta que trazia, na parte da frente, a pergunta “você acredita em mim?”, e atrás, “em nenhuma palavra”.² Sabe-se que o ensino há muito faz uso de recursos nem sempre legítimos, de engodos e de seduções. Desconfiado da retórica dos carismáticos, Santo Agostinho por sua vez advertia: “Acautelem-se com o grande mestre”.³

E veio o público. Mas não se pode dizer exatamente que se tratava de um público auto-organizado,⁴ de indivíduos ligados entre si como “destinatários” de Dante ou Dalí. A exposição foi amplamente divulgada, parcerias foram feitas para que ôni-

² Cayo Honorato. *Status e funções da mediação educacional da arte*.

³ Santo Agostinho *apud* George Steiner. *Lições dos mestres*, p. 62.

⁴ Michael Warner. *Públicos y contrapúblicos*, pp. 13ss.

bus trouxessem as escolas. Além disso, era época das megaexposições (*blockbuster exhibitions*), que ainda no embalo do Plano Real haviam levado, nos quatro anos anteriores, somente no eixo Rio - São Paulo, quase dois milhões de pessoas aos museus, para ver Rodin, Miró, Goya, Monet etc.⁵ Assim como hoje, o “público espontâneo” se confundia com o público arregimentado pelas estratégias institucionais e pela promoção da cultura na vida social. Em todo caso, ver Dalí em Goiânia era extraordinário.

Nós, monitores, estudantes do curso de Artes Visuais da UFG, não passamos por nenhuma “formação em serviço”.⁶ A propósito, tratava-se claramente de se oferecer um serviço. Além de reunir todo tipo de informações sobre o artista e sua obra, um requisito principal foi o de que lêssemos integralmente os três volumes do livro de Dante. Havia uma gravura para cada canto do poema. Tínhamos assim muita história pra contar e desempenhávamos com alguma competência o que se chama “visita palestra”,⁷ sem muito considerar o repertório e a participação do público. As gravuras foram distribuídas no espaço de exposição conforme a sequência narrativa do texto: o Inferno na primeira sala, o Purgatório na segunda, após um lance de escadas, e o Paraíso na terceira, curiosamente, após o intervalo de uma área aberta, com jardim e piscina – equipamentos de onde, antes, funcionava uma casa. O trabalho, como se pode imaginar, resultava muito “gratificante”. Afinal, conduzíamos o público do inferno ao paraíso. Uma comédia, é certo, à época de Dante, por seu bom desfecho.

Para Dante, homem-síntese da Idade Média, a finalidade da vida humana era buscar o bem e a verdade, que só em Deus se encontravam. Sua obra poética é, sem dúvida, uma das maiores da literatura universal, transcendendo o contexto histórico-cultural em que foi produzida. Mas ela teria sido escrita na época para reformar moralmente o mundo, que Dante via imerso em situação pecaminosa; para

⁵ Paulo Arantes. *Sofística da Assimilação*, pp. 75ss.

⁶ São chamados de “formação em serviço” os processos de formação que acompanham o trabalho dos mediadores no decurso das exposições. (Ana Mae Barbosa & Rejane Coutinho. Apresentação. In: ____ [orgs.]. *Arte/educação como mediação cultural e social*, p. 09.)

⁷ Esse e outros tipos de “visitas monitoradas” são descritos na tese de doutorado de Denise Grinspum, a partir de sua leitura do livro *The good guide*, de Grinder & McCoy. (Denise Grinspum. *Educação para o Patrimônio*: Museu de Arte e Escola, pp. 48-49.)

despertar nos homens a consciência da redenção.⁸ Eis a questão: Se, desde os anos 1990, muito das funções da mediação foi transformado, a ponto de hoje ser generalizada a compreensão de que todos aí precisam ter voz, de que o processo deve enfatizar a recepção em vez de somente a obra, de que o conhecimento deve ser construído coletivamente (e tudo isso, de fato, mais do que “avanços”, significa uma atenção maior às contradições do trabalho), é de algum modo persistente a ideia de que ela é, por assim dizer, um “trabalho do bem”, semelhante a conduzir o público do inferno ao paraíso. Isso significa que a mediação muitas vezes pressupõe, de um lado, que a arte seja um valor cultural pré-estabelecido, indiscutível portanto enquanto valor, como se ela fosse um “reino dos céus” a ser alcançado, e de outro, que haveria no público um déficit de arte a ser reparado, como um tipo de “pecado” a ser expiado.

A comparação pode ser sedutora, mas talvez nos conduza a abstrações equívocas, a uma oposição lógica entre termos “bem definidos” (arte e público), ou a uma espécie de partilha teológica do sensível (paraíso e inferno). É claro, há sempre vários públicos, não somente no sentido de pessoas, mas também de noções, espaços etc. Mas aquela direção do trabalho tem seus antecedentes. Nas *Cartas*, por exemplo, Schiller preconiza: “Ao jovem amigo da verdade e da beleza, (...) aconselharei dar ao mundo em que estiver influenciando *o rumo do bem*, de modo que o calmo ritmo do tempo traga sua evolução”.⁹ Caso porém se acredite ser possível ensinar o bem, presume-se que também o mal. E tanto um quanto o outro poderia sê-lo de modo verdadeiro ou enganoso. Em algum momento, o Peregrino desconfia de quem o guia: “À verdade com cara de mentira/ sábio serás se o teu silêncio votas,/ pois, sem culpa, por vez vergonha vira”.¹⁰ Mas a *Comédia*, lida por vezes como um épico da aprendizagem, uma jornada “da mais sombria desorientação aos limites da compreensão humana”, é para Dante uma “ficção verdadeira”.¹¹ Sem contrariá-lo, George Steiner nos mostra haver no ensino um vasto domínio

⁸ Carmelo Distante. Prefácio. In: Dante Alighieri. *A divina comédia*, pp. 07, 11 e 13.

⁹ Schiller. *Cartas...*, p. 66, grifo meu.

¹⁰ Dante Alighieri. *A divina comédia*, p. 119. [Inferno, Canto XVI, versos 124-126.]

¹¹ George Steiner. *Lições dos mestres*, pp. 65-68.

do que é “satânico”, uma história de erros e mentiras mais ou menos deliberadamente transmitidos.¹²

Para ilustrar aqui algumas dessas possibilidades, bem como a evocação de um público, poderíamos imaginar uma situação em que cada um fosse apresentado, antes de seguir jornada, a três diferentes “mediadores”. O primeiro deles (Virgílio) promete o bem, desde que se acesse o inferno. O segundo (Beatriz) já oferece melhor (ou mais ascético) percurso, através do paraíso, antes do qual, porém, é preciso se humilhar, confessando todos os pecados contraídos.¹³ Porque não se dirige a ninguém, pondo-se em um diálogo imaginário, o terceiro (Gustav von Aschenbach, personagem principal de *Morte em Veneza*) quem sabe ofereça uma verdade, mas a de que talvez não exista nenhum épico da aprendizagem pela arte, a não ser em sentido “trágico”. Fosse dada ao público a oportunidade de eleger seu mediador, como Dante elegeu Virgílio e Beatriz, com qual deles *você* como público seguiria?

[Virgílio para Dante] “(...) Portanto, para teu bem, penso e eterno/ que tu me sigas, e eu te irei guiando./ Levar-te-ei para lugar eterno/ de condenados que ouvirás bradando/ de antigas almas que verás, dolentes./ uma segunda morte em vão rogando; (...)”¹⁴

[Beatriz para Dante] “(...) Mas, pra que justo pejo possa importar/ o teu erro, pra que noutra disputa/ ao ouvir sereias possas ser mais forte./ afasta a causa do teu pranto, e escuta/ como o meu pensamento à oposta parte/ deveria ter guiado a tua conduta: (...)”¹⁵

[Aschenbach para Fedro] “(...) Vês agora que nós, poetas, não podemos ser nem sábios nem dignos? Que fatalmente incorremos em erro, que fatalmente permanecemos devassos e aventureiros do sentimento? A maestria de nosso estilo é mentira e estupidez; nossa fama e respeitabilidade, uma farsa; a confiança depositada em nós pela multidão, altamente ridícula; a educação do povo e da juventude pela arte, um empreendimento temerário que devia ser proibido. Pois, como pode servir de

¹² George Steiner. *Lições dos mestres*, pp. 211-213.

¹³ De fato, Virgílio é também guia de Dante pelo Purgatório. Beatriz, mais propriamente, prepara sua passagem do Purgatório ao Paraíso, sendo-lhe guia até o Empíreo, quase no final dessa última parte. Depois desse ponto, até o final do Paraíso, é São Bernardo quem lhe serve nessa função.

¹⁴ Dante Alighieri. *A divina comédia*, p. 29. [Inferno, Canto I, versos 112-117.]

¹⁵ Dante Alighieri. *A divina comédia*, p. 202. [Purgatório, Canto XXXI, versos 43-48.]

educador quem traz em si um pendur inato e incorrigível para o abismo? (...)”¹⁶

A para das diferenças entre tais “mediadores”, aqueles pressupostos (repito: que a arte seja um valor cultural pré-estabelecido – quando não instrumentalizado segundo interesses que nem sempre são os da arte – e que haveria no público um déficit de arte a ser reparado) condensam o que aqui se pretende evidenciar e questionar: a ideia de um “trabalho do bem” ou, mais geralmente, de uma arte *para* o público, como unidirecionalidade persistente e guia inconfesso da mediação. Afinal, algumas perguntas “diabólicas”: O que nos assegura que o público não está muito bem sem arte? Do que a mediação quer se “salvar”, quando pretende “salvar” o público? Espera a mediação ser redimida por algum tipo de heroísmo benfeitor? De que arte um público necessita e vice-versa? Qual deve ser a política da mediação?

* * *

O relato acima toca em alguns pontos a história recente dessa atividade. No Brasil, o trabalho que se convencionou chamar de *mediação* – termo que, atualmente, pode ou não vir acompanhado de inúmeros qualificativos (educacional, artístico, estético, cultural, social), mais ou menos indicativos da redefinição em curso de seu estatuto, mas pelo qual, originalmente e ainda hoje, entende-se "os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público" – tem sido realizado de maneira improvisada, desde os anos 1950 e, de maneira mais sistemática, desde a segunda metade da década de 1980, principalmente, segundo as propostas da Arte/Educação, que se instituíam política e conceitualmente nesta mesma época.¹⁷

A afirmação da Metodologia ou Abordagem Triangular pela Arte/Educação, ao demonstrar que a arte não é somente uma prática expressiva, mas “cognição e conteúdo”,¹⁸ conquistou um importante reconhecimento para o Ensino da Arte no

¹⁶ Thomas Mann. Morte em Veneza. In: _____. *Morte em Veneza*. Tonio Kröger, p. 114-115.

¹⁷ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, pp. 32 e 83ss.

¹⁸ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, pp. 03ss.

âmbito escolar e acadêmico, e para a mediação, perante as diversas instituições culturais e demais instâncias do sistema da arte – embora esse reconhecimento seja ainda pequeno (e não por descrédito da Arte/Educação) em comparação, respectivamente, ao das demais disciplinas (notadamente, as científicas e as discursivas) e instâncias (curadoria, crítica, coleções, mercado, imprensa etc.), por inúmeros motivos, relativos à posição das artes na sociedade e da educação no sistema da arte. É desnecessário dizer que essa “epistemologia da arte” constitui uma perspectiva histórico-teórica particular e que, portanto, ela não recobre o Ensino da Arte nem a mediação enquanto práticas, áreas do conhecimento ou instâncias do SsA. Também por isso, a discussão a seguir não tem como objeto a Arte/Educação exclusivamente, embora considere a extensão de suas propostas no campo de debate e atuação referentes àqueles dois registros.

Segundo Ana Mae Barbosa, compete à Arte/Educação: tornar a arte acessível a um público cada vez mais diversificado, conquistá-lo para a arte, facilitar a comunicação e a apreciação desse público, mas também, ajudá-lo a encontrar seu caminho interpretativo da exposição, sem lhe impor a intenção do curador. Além disso, e o que parece reforçar a última dessas competências, um propósito da Abordagem Triangular naqueles lugares é encontrar um “equilíbrio” entre, de um lado, as necessidades e os interesses do público e, de outro, os conteúdos a serem aprendidos e a integridade da arte em sua autonomia, segundo um princípio dialético: “o intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores” – já que essa abordagem prepara o público não somente para a produção, mas também para o “entendimento da imagem”.¹⁹

Porém, entre aquelas competências e esse propósito, há uma disparidade: as primeiras não comportam a dialética do segundo, efetivando-se frequentemente de modo também unidirecional. Sendo assim, e se nos importa cumprir a radicalidade desse propósito, mais do que levado a termo, ele deve ser conceitual e efetivamente desgastado, suscitando outras abordagens. Para tanto, em contiguidade às transformações promovidas pelas práticas artísticas dos últimos 50 anos, é oportuno que a mediação se submeta a uma espécie de “dobra reflexiva”, evidenciando

¹⁹ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, pp. 34-35 e 83ss.

seus próprios interesses e contradições, quanto às particularidades, exigências e possibilidades do seu campo de atuação (o sistema da arte e o processo histórico-cultural). Também serão discutidas aqui algumas das condições que solicitam e permitem tal posicionamento.

2. O museu educacional

Nos Estados Unidos, a função educacional do museu foi admitida, em mesmo grau de importância que outras funções, conforme Ana Mae, para conter as reações conservadoras à arte moderna – o que “tornou necessário um trabalho de convencimento junto ao público, feito especialmente pelo setor educacional”. O Museu de Arte Moderna de Nova York, por exemplo, foi fundado em 1929 explicitamente com a preocupação de que, além da elite, “outros estratos culturais aprendessem em sua visita ao museu alguma coisa sobre a produção artística, sem ser necessário apreender integralmente os valores da alta cultura de vanguarda”. Mas que “alguma coisa” seria essa? Certamente, algo que pudesse, como queriam os pragmatistas seguidores de Dewey, “vencer o abismo entre a estética apresentada nos museus de arte e a estética do meio ambiente cotidiano”. Contudo, quanto à tentativa de vencer esse abismo, não fica claro que lado deveria saltar primeiro, isto é, se os jovens artistas é que deveriam se interessar pelas condições que determinam a estética ambiental das vastas multidões ou se as vastas multidões é que deveriam se interessar pelos problemas da arte moderna. Em todo caso, o crescimento cultural almejado para todas as classes sociais parece, nesse caso, confundido com a disseminação da ideologia de um tipo de arte, que seria então usada como um “estimulador das energias sucumbidas na *débâcle* econômica”.²⁰

Mas sendo ideológica a própria tentativa de vencê-lo, não tende o abismo a se afirmar? De que “arte moderna” o setor educacional do MAM de Nova York pretendia convencer o público? De um modo geral, nos anos seguintes à quebra de Wall Street, os artistas norte-americanos foram exortados pela crítica local a produzir trabalhos que considerassem o ambiente que lhes era familiar, seja como crí-

²⁰ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, pp. 85-86.

tica social ou para alívio dos desesperados, mas desfazendo-se da influência do Modernismo europeu, que era crescente, sobretudo em Nova York, desde o Armory Show de 1913. Segundo Jonathan Harris, embora aquela produção tenha tomado parte numa “série *diferenciada* de lutas e projetos sociais, políticos e ideológicos, tanto de esquerda como de direita”, a maioria de seus exemplares apresenta um estilo “realista”, comprometido com o domínio da “representação”.²¹

Até aqui, nota-se uma oposição entre o Modernismo europeu e a arte vernacular norte-americana, mas essa situação é mais nuançada. Mesmo alguns dos artistas que mais tarde seriam vinculados ao Expressionismo Abstrato (como Jackson Pollock e Mark Rothko) estavam, nesse período e pelo menos até o final da década de 1930, comprometidos com a imaginação de uma política socialista para os Estados Unidos. Ainda que seu estilo fosse “realista”, os trabalhos desses artistas não correspondiam ao tipo de produção “monumental” e “pedagógica”, então subvencionada pelo governo. Logo, as práticas e debates no interior da chamada arte vernacular dificilmente podem ser reduzidos a um único estilo. Curioso é que essa diferença costuma ser avaliada, pela crítica modernista do pós-guerra, como uma qualidade exclusivamente estética – o que tenta esquecer a conjuntura em que esses trabalhos foram produzidos.²²

Mas em que tipo de “responsabilidade social” artistas como Pollock e Rothko estavam interessados nessa época? Sem dúvida, em uma que não estivesse limitada às convenções antimodernistas do “realismo social”, nem às questões culturais e políticas apoiadas pelo Projeto de Arte Federal (um programa de trabalho promovido pelo governo Roosevelt, vigente de 1935 a 1943, que ironicamente priorizava interesses públicos e comunitários, é claro, reordenando-os em uma democracia capitalista). Portanto, uma que pudesse admitir inovações técnicas e formais, além de uma perspectiva internacionalista, caso essa combinação fosse possível e convincente, isto é, comunicável às massas.²³

²¹ Jonathan Harris. Modernismo e cultura nos Estados Unidos. In: Paul Wood [et alii]. *Modernismo em disputa*, pp. 06-09.

²² Jonathan Harris. Modernismo e cultura nos Estados Unidos, pp. 09-14 e 24-30.

²³ Jonathan Harris. Modernismo e cultura nos Estados Unidos, pp. 14-18.

Paralelamente, também era crescente o interesse por um Modernismo americano, da parte de um mercado emergente e de um pequeno público abastado. De fato, Pollock e Rothko estavam progressivamente abdicando da figuração social e se afastando das ideologias políticas e estéticas da esquerda, principalmente após as revelações sobre o stalinismo soviético. Por outro lado, apesar de suas constantes declarações antinacionalistas e anticapitalistas, a adoção da “abstração” por esses artistas começava a ser incorporada à retórica anticomunista, que iria caracterizar os tempos de Guerra Fria. Se antes o “senso comum” era vincular o “realismo” a um nacionalismo populista, o novo “senso comum” era vincular a “abstração” a um liberalismo individualista.²⁴ E se o artista agora não mais criava para o bem da sociedade, mas para o seu próprio e o de seus seguidores, era a vez de o público se interessar pelos problemas da arte.

Provavelmente, a julgar pelo caráter seletivo da coleção do museu e pelo que seriam os interesses capitalistas da família Rockefeller (seu principal mecenas), foi para convencer o público dessa “arte moderna abstrata”, como um valor cultural a ser distribuído em escala internacional, que o MAM de Nova York foi fundado, e com ele certa ideia de “museu educacional”. A criação do MAM em São Paulo, segundo Cristina Freire, teria servido à implementação do mesmo “sistema de visibilidade” (autonomia da arte, originalidade, genialidade, distinção social), em associação ao ideal de progresso e à formação de um “novo homem”, forjando um horizonte de expectativas comum do que seja arte, que transfigura uma história de fato privada.²⁵

De volta à metáfora do abismo, podemos dizer que, na discussão acima, um lado e outro, arte e público, sucederam-se em suas tentativas, deparando-se com valorações e interpretações mais ou menos implicadas de interesses sociais, políticos e econômicos, além de estéticos. No âmbito das relações entre arte, cultura e sociedade, tal discussão levanta minimamente como essas relações influenciam as valorações e interpretações do que seja arte – o que é fundamental ao trabalho da mediação. Afinal, se a “realização estética”, como afirma Ana Mae, for uma ne-

²⁴ Jonathan Harris. *Modernismo e cultura nos Estados Unidos*, pp. 32-41.

²⁵ Cristina Freire. *O inconsciente moderno do museu contemporâneo no Brasil*. [palestra]

cessidade “inerente à natureza humana”, a arte como cultura estabelecida não seria necessária ao povo.²⁶ Por que então defender que as massas tenham direito à cultura da elite? Quais são os usos sociais da produção cultural que a mediação deve incentivar, documentar, sustentar, investigar? Estaria o público satisfeito por “se ver refletido no museu” ou “descobrir elementos abstratos no mundo ao seu redor”?²⁷

O que ainda não está claro é justamente o *para quê* de se vencer o abismo, ou seja: como os termos em relação se beneficiariam disso, por que eles necessitam um do outro. O desdobramento dessas questões passa, certamente, pela discussão sobre a terminologia da atividade em questão e de seus qualificativos, desde que em contiguidade com a discussão sobre as condições e circunstâncias para a efetividade das funções que se pretende atribuir a tal atividade. Essa dupla discussão não deve ser reduzida a uma dimensão simplesmente conceitual, mas evidenciar conflitos, interesses e posições no campo político-cultural, não apenas entre diferentes abordagens do problema que lhe constitui (relações entre arte e público) e entre as diversas instâncias do sistema da arte (curadoria, museu, mercado etc.), mas fundamentalmente entre *valores da arte* e *valores do público*, que nem sempre são conciliáveis. Afinal, a cultura pode ter diversos sentidos: organização da identidade social, forma de controle e dominação, território de lutas etc. – o que demanda escolhas e negociações, processos de *dessubjetivação* política, formas de resistência e transformações sociais.

3. Mediação e capitalismo cultural

Um dos objetivos da II Conferência Mundial em Arte-Educação, que aconteceu em maio de 2010 em Seul, foi chamar a atenção para o papel da educação em artes ou pelas artes, “em favor de comunidades e pessoas de todas as condições, em espírito de paz e respeitando a diversidade cultural”.²⁸ Desde o fim da II Guerra,

²⁶ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, pp. 33-34.

²⁷ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, pp. 86 e 92.

²⁸ The 2nd World Conference on Arts Education. Greetings. [Todas as próximas citações de referências cujos títulos aparecem nas notas em língua estrangeira têm tradução minha.]

instituições como a InSEA (*International Society for Education through Art*) foram fundadas com a esperança de “(...) pavimentar de paz o mundo com a força organizadora da arte, posta ao alcance de todos através da educação”.²⁹ Desta vez, alegando mudanças nas estruturas sociais e familiares, com efeitos adversos para crianças e adolescentes, frequentemente privados da atenção dos pais, a direção geral da UNESCO (instituição co-organizadora do evento, junto com o Ministério da Cultura, Esporte e Turismo da Coréia do Sul) apela para a “criatividade”, como antecipação de “novas necessidades”.³⁰ No documento que se pretende implementar a partir desse encontro (*The Road Map for Arts Education*), lê-se:

As sociedades do século XXI estão cada vez mais exigindo forças de trabalho criativas, flexíveis, adaptáveis e inovadoras; os sistemas educacionais precisam evoluir com essas condições cambiantes. A arte-educação dota os estudantes dessas habilidades, permitindo que eles se expressem, avaliem criticamente o mundo a seu redor, envolvam-se ativamente nos vários aspectos da existência humana.³¹

Há nisso, evidentemente, um consenso quanto às finalidades da arte-educação, apoiado em uma ideia de “identidade” e de “cidadania” previamente definidas. Se todas as metas estão dadas, tanto a expressividade e o envolvimento quanto a própria “criticidade”, não resultam em qualquer transformação verdadeira, não diferem do mero tornar-se mais adaptável às novas demandas do mercado. Resta assim executar com eficácia uma agenda de estratégias e recomendações transcendentais ou pragmáticas. A qualidade da educação depende, nesse caso, da correspondência entre aquelas habilidades e o que se projeta como bom funcionamento do indivíduo na sociedade. Eis o modo como se pretende tornar a arte indispensável: Segundo o presidente da comissão organizadora do encontro, a educação que cultiva a imaginação artística atua como motor de um poder brando (*soft power*), orientado para a cultura, que é diferente do poder duro (*hard power*), caracterizado pela busca de desenvolvimento econômico e militar.³²

²⁹ Ana Mae Barbosa. *Arte-educação: conflitos/acertos*, p. 26.

³⁰ The 2nd World Conference on Arts Education. World Conference on Arts Education.

³¹ UNESCO. Road Map for Arts Education, p. 05.

³² The 2nd World Conference on Arts Education. Welcome message.

Sabe-se que a questão da cultura mediada pela lógica do consumo, como possibilidade de aplicação do capital, não é nova.³³ Entretanto, vendendo coisas aparentemente divergentes da ideia de entretenimento, tais como a esperança de um reencantamento do mundo ou o anseio por “experiências e acontecimentos”, aquele “trabalho do bem” prescreve agora todo um modo de vida que nada tem de inofensivo. Nessa reforma do poder, paz e diversidade cultural aparecem como operadores de uma espécie de neo-humanismo, de um novo tipo de “convivialidade” (baseado na harmonia, na compreensão, na tolerância e na sustentabilidade), a ser difundido mundialmente. Por ser uma “linguagem sem fronteiras”, espera-se que a arte possa amortecer os danos inevitavelmente produzidos pela racionalidade instrumental e pela competição mercadológica, como se fornecendo uma imagem do “paraíso” (as inúmeras figuras consensualistas do “vamos dar as mãos”), no interior “infernai” dos antagonismos e desigualdades factuais.

Mas “(...) o que é objetivamente, em si, falso, não pode ser verdadeiro e bom subjetivamente, para os homens”.³⁴ Logo, o “trabalho do bem” tem seus sinais invertidos. Examinando o “novo espírito cultural” do capitalismo, Slavoj Žižek argumenta que a caridade embutida no consumo é o constituinte básico dessa economia. O consumo é dessa forma projetado como garantia de qualidade de vida em um “tempo significativo”, que não é “(...) o tempo da alienação ou o de seguir modelos impostos pela sociedade, (...) mas aquele da satisfação autêntica do meu verdadeiro Eu, da experiência prazerosa do jogo e do cuidar dos outros, engajado em campanhas beneficentes, ecológicas etc”.³⁵ Através desse “consumo ético”, garante-se tanto uma participação supostamente redentora na vida comum, quanto uma regeneração efetiva do próprio funcionamento do sistema. Trata-se evidentemente de uma reordenação dos interesses públicos e comunitários em uma democracia capitalista, para a produção de uma hegemonia flexível (e por isso sustentável), de uma espécie de novo despotismo esclarecido. De resto, mais do que enfeitar aqueles danos, no âmbito da pós-modernização da economia, o regime afetivo característico da arte (a criação e a manipulação de afetos) vem sendo

³³ Cf. a propósito: Theodor Adorno. A indústria cultural. In: Gabriel Cohn (org.). *Comunicação e indústria cultural*, pp. 287-295.

³⁴ Theodor Adorno. A indústria cultural, p. 293.

³⁵ Slavoj Žižek. *First as tragedy, then as farce*, p. 53.

por sua vez convertido na última força produtiva, com posição privilegiada dentre as diversas formas de trabalho. Segundo Michael Hardt, “É na produção e reprodução de afetos, nessas redes de cultura e comunicação, que as subjetividades coletivas e a sociabilidade são produzidas – ainda que tais subjetividades e essa sociabilidade sejam diretamente exploradas pelo capital”.³⁶

O problema do papel da arte-educação na balança comercial mundial ou na afirmação de uma democracia capitalista exige, sem dúvida, uma discussão mais aguçada. Em todo caso, convém notar que a ideia da mediação como arte *para* o público, quando não como um dispositivo produtor de subjetividades funcionais, aparece de diversas formas na literatura da Arte/educação. Eis algumas das funções que lhe são atribuídas: preparar para a compreensão da arte; educar o povo; ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura; despertar a consciência e a identidade cultural dos educandos por meio da arte; recuperar o que há de humano no ser humano; influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes; promover ações que favoreçam a cultura e propiciem o acesso e a participação cidadã; democratizar o acesso aos bens culturais; favorecer uma maior imersão no campo da arte e da cultura, uma apropriação de conhecimentos significativos, uma interação do público; fazer a arte ter sentido na vida dos visitantes; promover a inclusão social; fortalecer a auto-estima, desenvolver a capacidade cognitiva, favorecer a obtenção de atitudes positivas e possibilitar a inserção no mercado de trabalho etc.

Inútil prosseguir com mais exemplos. Tais funções poderiam ser discutidas uma a uma, a fim de que diferenças entre elas fossem evidenciadas, quanto ao modo como cada uma corresponde à ideia de arte *para* o público. Porém, a par de seus significados nem sempre serem muito claros (o que seria “influir positivamente”, o que seriam “conhecimentos significativos?”), todas de alguma maneira podem ser referidas àquela mesma ideia. É como se a mediação soubesse de antemão o que falta ao público, de modo que seu trabalho é providenciar o que lhe falta, aquilo de que ela dispõe. Para isso, no entanto, ela precisa confirmar a existência do público como privado de arte, de consciência, de experiência etc. Eis o para-

³⁶ Michael Hardt. Trabajo afectivo.

doxo dessa mediação: Ela vive, por assim dizer, do déficit que imputa ao público.³⁷ Por isso, funciona decidida ou inadvertidamente de modo unidirecional, do que a própria noção de “diálogo” frequentemente se esquece, exercendo para sua auto-reprodução uma espécie de paternalismo indesejável; logo, como um instrumento de poder, não apenas de possibilidades. Convém notar que o por vezes evocado “poder transformador da arte” denota quase sempre a transformação do público pela arte e não o contrário: da arte ou da instituição pelos diversos públicos. O ponto é que não se pode saber de antemão que valor a arte tem para o público, tanto menos operar com a antecipação de seus efeitos. Como enfim a mediação pode levar a termo a indeterminação *a priori* dos valores estéticos, o fim da arte, o dissenso?

4. Expondo a mediação educacional

Com isso, não se quer defender o ceticismo ou a indecidibilidade. Para além do círculo estreito da mediação (obra – mediador – público), é preciso considerar o contexto no qual algumas questões foram levantadas até aqui. As recentes edições de pelo menos três importantes exposições de arte contemporânea sinalizam uma redefinição do estatuto da mediação educacional nestas situações. Nelas, a mediação integra o projeto curatorial desde o seu início, não mais portanto como um serviço posteriormente agregado à concepção da exposição, tornando-se, em um ou outro caso e de certa maneira, o próprio projeto curatorial. Qual é o sentido dessa mudança?

a. O curador-geral da 6ª Bienal do Mercosul (2007), Gabriel Pérez-Barreiro, disse que talvez o aspecto mais importante dessa bienal, diante do panorama das bienais internacionais, seja a relação que ela mantém com seu público local, expressa no investimento em um programa educativo cujo desafio é responder ao visitante médio, interessado em arte, mas não necessariamente profissional desse campo. Para essa edição, foi proposto que houvesse um curador pedagógico (o artista e

³⁷ Que o ensino confirme uma incapacidade daquele a quem se dirige, no próprio ato que pretende reduzi-la, é objeto do livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière.

teórico Luis Camnitzer) como integrante da equipe curatorial, que a Bienal estivesse presente em escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, através de encontros de formação e capacitação dos professores, e que os mediadores tivessem contato com o público escolar, desde meses antes de a exposição ser aberta – o que significa que a 6ª Bienal do Mercosul "entende a arte como um processo educativo e, por consequência, a educação como uma atividade artística e transformadora".³⁸ Segundo Pérez-Barreiro, tudo isso é uma maneira muito diferente de pensar a curadoria, com base na busca de uma maior aproximação entre o artista e o público: “se conseguirmos uma bienal pedagógica e com boa inserção local, acredito que isto chamará mais a atenção do meio da arte internacional, do que tentar copiar modelos que todos reconhecemos como esgotados”.³⁹

b. O programa de mediação da Documenta 12 (2007) é, segundo seu diretor artístico, Roger Buergel,⁴⁰ onde a exposição se diferencia da Disneylândia, de um seminário na universidade, de uma discoteca, de uma loja da Louis Vuitton, ou não. Em contraste com a tendência para entender a mediação educacional como um serviço ou um instrumento de marketing, ele pretende que a educação apareça como o advogado da arte e o contraponto do público. Além disso, a exposição tem três *Leitmotifs*, um dos quais – “o que está por ser feito?” – diz respeito à educação: “o complexo global da tradução cultural, que parece de alguma maneira incrustado na arte e sua mediação, estabelece o palco para um debate público potencialmente inclusivo (...). Hoje, a educação parece oferecer uma alternativa viável ao demônio (didatismo, academia) e ao profundo mar azul (o fetichismo da mercadoria)”.⁴¹

c. A Manifesta é uma bienal de arte contemporânea itinerante por cidades ou regiões europeias, escolhidas entre candidatas pela comissão diretora de uma fundação, segundo uma variedade de critérios: “fatores sociais, políticos e geográficos, finanças, infra-estrutura e estabilidade institucional, considerações pessoais e, é

³⁸ 6ª Bienal do Mercosul. Projeto pedagógico.

³⁹ Gabriel Pérez-Barreiro. Fronteiras cruzadas; entrevista a Fernando Oliva, p.06.

⁴⁰ Roger Buergel *apud* documenta 12. The documenta 12 Mediation Programme is now online.

⁴¹ Roger Buergel. Leitmotifs.

claro, o contexto artístico e intelectual geral”.⁴² Para a sexta edição (2006), foi escolhida a cidade de Nicósia, capital do Chipre, dividida ao meio pela oposição entre cipriotas-gregos e cipriotas-turcos. Também escolhidos entre candidatos, seus três curadores (Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle e Florian Waldvogel), em vez do esperado formato das exposições de arte, propuseram uma “escola de arte” – a *Manifesta 6 School*. Surpreendentemente, o projeto não chegou a ser realizado, por motivos que não serão discutidos aqui. Tudo o que restou foi uma coletânea de artigos, com o título *Notes for an art school*, disponível na página eletrônica da Fundação Manifesta.

Essa série de informações, quase todas recolhidas dos meios de divulgação das próprias exposições mencionadas, talvez não fosse conclusiva de uma “virada educacional” e, por extensão, política nas formas de exposição da arte contemporânea. Porém, é possível, já em seu caráter de fato discursivo, identificarmos sinais dessa virada. A propósito, a expressão foi recentemente objeto de uma antologia de artigos, precedida por uma quantidade de discussões, na qual em geral se denomina “virada educacional” a incorporação da educação às práticas curatoriais, no sentido de uma reorientação paradigmática no interior das artes.⁴³ Mas, sob aquela possibilidade, cada exposição, condicionada por parâmetros específicos, particulariza problemas diferentes, entre os quais não caberia qualquer comparação simples, seguida de valorações inconsistentes. A par disso, importa-nos discutir, nos limites em que esses fatos foram apresentados, algumas direções dessa suposta virada comum ou, antes disso, tomá-la como pretexto para a abertura de outras questões.

Os programas de mediação certamente assumiram um lugar destacado na economia das exposições de arte, que tendem a se transformar em corpos pedagógicos ou, por vezes, assistenciais. Porém, ao mesmo tempo em que seriam justificados pela função de ampliar o uso social da produção cultural, através da partilha de um tipo de experiência que a arte promove, esses programas têm tudo pra ser um instrumento de reprodução da lógica corporativa e das exclusividades que ela de-

⁴² Manifesta. Manifesta European Biennial of Contemporary Art.

⁴³ Cf. a propósito: Paul O'Neill & Mick Wilson (eds.). *Curating and the educational turn*.

termina. Assim, é necessário examinarmos como o uso social da produção cultural interessa à lógica corporativa e em seguida como, ao contrário, ele pode ser efetivamente político, isto é, negativo dessas exclusividades. Nota-se que cada uma dessas questões aponta para um sentido específico da idéia de *partilha*, como nos mostra Jacques Rancière: "(...) a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões".⁴⁴

5. A mediação como instrumento de marketing

Uma seção da página eletrônica da 6ª Bienal do Mercosul⁴⁵ informa que seus patrocinadores, através de relatórios detalhados e consistentes, têm a clara dimensão do retorno oferecido para cada investimento. Esse retorno se daria principalmente na forma de benefícios fiscais e pela inserção da logomarca patrocinadora em peças promocionais, para a sua circulação por mídias diversas, entre outras estratégias de relacionamento. Nessa seção, nenhuma referência é feita ao programa educativo, que entretanto é uma plataforma de visibilidade da exposição. Apesar dessa omissão, caberia a nós perguntar: os programas educativos estariam preservados da lógica do investimento-retornável, como se fossem um investimento a fundo perdido? Mais do que isso, eles não estariam se tornando a própria justificativa para o investimento no setor de exposições da produção cultural? É possível admitirmos que a quantidade do público, aumentada pela oferta de programas educativos, interesse aos patrocinadores, na medida em que pode ser capitalizada pelas estatísticas. E, tanto mais, se esse público tem uma qualidade específica, ou um valor agregado: crianças, adolescentes, excluídos de todo tipo e iniciantes – o que pode ser contabilizado nos relatórios em favor da responsabilidade social dos patrocinadores e das fundações.

Recuemos um instante ao âmbito geral da produção cultural, para considerar outras informações sobre a lógica corporativa: entre 1990 e 1997, segundo uma pes-

⁴⁴ Jacques Rancière *apud* Mônica Costa Netto. Nota da tradução. In: Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, p. 07.

⁴⁵ 6ª Bienal do Mercosul. Participação empresarial.

quisa encomendada pelo Ministério da Cultura à Fundação João Pinheiro,⁴⁶ a produção cultural teve a preferência de 53% das ações de comunicação e marketing das empresas públicas e privadas, enquanto as demais áreas de investimento (assistencial, científica, educacional, esportiva, meio ambiente, saúde e turismo) não tiveram, cada uma, mais de 13%. Entre as principais motivações apontadas pelas empresas para tanto estão: o ganho de imagem institucional, o valor agregado à marca da empresa e o reforço de seu papel social. Depois delas, aparecem os benefícios fiscais e o retorno de mídia. Mas por que o investimento na produção cultural é preferido pelas empresas, entre outros motivos, para reforçar seu papel social, em vez do investimento em áreas mais direta ou urgentemente sociais? A pesquisa conclui que investir em cultura é uma forma de criar uma proteção invisível a favor da imagem das empresas que querem projetar uma face de compromisso com a comunidade, de agente econômico moderno, inserido na sociedade, considerando seus valores. Não surpreende que as empresas acreditem em proteção invisível, já que vivem do fetichismo. Problema maior é que a propugnada experiência da arte também parece invisível, de modo que as condições de sua efetividade são facilmente pressupostas. Talvez a produção cultural configure a melhor relação custo-benefício para o investidor: menor envolvimento social real, valor incomensurável agregado à sua imagem. Quando limitados ao atendimento de um público sempre rotativo, resta aos educadores acreditar no bom trabalho que fazem.

De volta ao lugar das exposições: um artigo publicado em 2006 na revista *Frieze*⁴⁷ mostra que, na Inglaterra, os investimentos nos programas educativos têm crescido, enquanto diminuem na aquisição de trabalhos de arte. Em combinação aos acréscimos, os programas são informados pelos fins das políticas governamentais: a formatação de uma força de trabalho criativa e de um futuro eleitorado. Assim, eles se transformam em tecnologias de inclusão social, sem que a associação da arte com o privilégio sócio-econômico seja questionada, ou ainda em suplemento do currículo escolar, esquecendo-se de que a arte implica outra maneira de se haver com o mundo. Não é inoportuno lembrar que, no Brasil, descontadas as nossas

⁴⁶ MINC. O investimento em cultura por empresas públicas e privadas.

⁴⁷ Tom Morton. *Are you being served?*, pp. 181-183.

defasagens sócio-econômicas, vivemos a notícia do desenvolvimento emergente da economia cultural. Obviamente, a cooptação da mediação educacional pela lógica corporativa, privada ou governamental, não serve à denegação do trabalho de mediação em geral, que se torna, justamente por isso, indispensável à redistribuição dos poderes no sistema da arte. O que os educadores conseqüentes não devem ignorar, sob o risco de serem inadvertidamente porta-vozes dessa lógica, é que os programas educativos são lugares de uma disputa ideológica.

Certamente, os interesses e as ideologias em disputa nem sempre se explicitam, assumindo traços de um crime perfeito. Um dos três curadores da Manifesta 6, Mai Abu El-Dahab, em artigo da mencionada coletânea, mostra como a posição da Fundação Manifesta é deliberadamente ambígua.⁴⁸ Assim, ela pode mais facilmente se submeter à variedade de interesses que compõe a doutrina corporativa: o mercado da arte, as agências financiadoras, os patrocinadores, as políticas culturais etc. A recusa em definir uma posição com base em ideias e na história da instituição reforça sua natureza subserviente e faz com que ela seja mais vulnerável à exploração, mas também permite que ela sobreviva economicamente. Essa insipidez, segundo El-Dahab, é sintomática do processo em curso de corporatização da produção cultural. O aparente progressismo cultural dessas instituições, abertas a todas as ideologias, coincide com a aversão do sistema a qualquer mudança na linha de produção das ideias. A filosofia da abertura, portanto, é uma forma de controle da produção cultural, um instrumento para o crescimento sustentável de quem a professa. Com isso, a lógica corporativa segue dispersa, escapando de ser conceitualizada, mas não apenas como discurso. Qualquer crítica que se faça a ela corre o risco de não alcançar consistência. Moralidades à parte, estar de acordo com essa insipidez, ainda que ela pareça tudo absorver e neutralizar, é o melhor caminho para aqueles que têm a educação, o trabalho e a vida como meios de evitar o fracasso, para então alcançar o "sucesso".

É preciso reconhecer que aquela "abertura" não é simplesmente estratégica. Sob sua platitude se revolvem questões cruciais, relativas às condições da história em

⁴⁸ Mai Abu El-Dahab. On how to fall with grace – or fall flat on your face. In: Notes for an art school.

curso. Como percebeu Pedro Goergen, "vivemos um momento histórico conturbado em que (...) os fundamentos e os valores, as identidades e as certezas se tornam ambíguos. (...) Entretanto, não basta aceitar o pluralismo de valores, pois eles conflitam entre si e [*sic*] se conflitam, é preciso escolher. E a escolha não deve transformar-se num massacre, mas no diálogo, no debate e no respeito".⁴⁹ Enquanto serviço, porém, a mediação não parece fazer muitas escolhas.

6. Politização da mediação

A contradição entre a eficácia política da mediação educacional e sua cooptação pela lógica corporativa é neutralizada, por exemplo, quando a mediação, a título de inclusão ou universalização do acesso aos bens culturais, apenas confirma a posição de cada um dos termos que ela relaciona: de um lado, o artista (e sua obra) que pensa e produz e, de outro, o público que aprende e consome. Essa neutralização é sem dúvida uma força sócio-política, mas que despolitiza a mediação. Ao contrário, o acirramento dessa contradição, pela negação das exclusividades, implica uma redistribuição por dentro dos poderes em jogo no sistema da produção cultural. Um fundamento dessa redistribuição aparece na *reciprocidade* entre as posições do artista e do público, na possibilidade de elas se potencializarem mutuamente, em uma espécie de revezamento que não os confunde, na medida em que mantém igual distância ao que os excede, como condição para o reconhecimento do que seja arte. Afinal, a exclusividade é arbitrária; logo, a afirmação de algo como arte, desse ponto de vista, carece de legitimidade.

Mas, antes que essa reciprocidade redunde em mera reivindicação, de que modo o público existe para o que o artista faz como arte? No texto *A origem da obra de arte*, Martin Heidegger afirma que a possibilidade da obra ser acessível em si é a mais autêntica intenção do artista. Entretanto, quando as obras se transferem para o âmbito da tradição e da conservação, portanto, a partir do momento de sua "legitimação" ou inscrição histórico-cultural, elas "(...) não são mais o que foram. São elas mesmas, é certo, que se nos deparam, mas são aquelas que já foram (*die*

⁴⁹ Pedro Goergen. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação, pp. 591 e 601.

Gewesenen)".⁵⁰ Para ele, nesse âmbito, apenas o ser-objeto das obras é acessível, mas não o seu ser-obra, justamente, aquilo que importa acontecer como arte. Não se trata aqui de depreciar as funções do museu, por exemplo a de constituir referências de identidade sócio-cultural, embora elas devam oportunamente ser questionadas, mas, se a obra disponível é sempre *o que já foi*, como o “acontecimento da verdade” (o ser-obra da obra) poderia ser atualizado?

Heidegger chama de “salvaguarda” (*Bewahrung*) a condição ou o modo de recepção necessários para que a obra, uma vez criada, se torne presente em seu caráter-de-obra. Embora sem esclarecer como a salvaguarda poderia violar o âmbito da tradição e da conservação, que justamente a impossibilita, entende-se por ela uma espécie de saber, que não é um mero conhecimento ou a representação de algo, mas um permanente querer, como “*de-cisão do ir-além-de-si-mesmo existente*”. Também ela não é a ação decidida de um sujeito que se põe a si próprio como fim, mas a sóbria persistência no “abismo de inquietude” dessa *verdade* que acontece na obra. Aquele que salvaguarda se expõe a uma abertura, instalada como um combate em que se jogam decisões históricas. Ela não é, pois, uma vivência individual, mas o pertencimento à verdade que funda o *ser-com-e-para-os-outros*.⁵¹ Desse modo, o ser-criado da obra distingue dois momentos: a criação (pelo artista) como instituição da verdade em uma forma e a salvaguarda (pelo público) como o que leva o ser-obra a acontecer. Através deles, respectivamente, a arte é devir e acontecimento da *verdade*.

Portanto, o ser-obra da obra não está alojado nos objetos e imagens. Certamente, é acessível a partir deles, de sua forma e materialidade, mas não está em seu caráter de coisa disponível, transmissível ou guardável, por assim dizer. A condição de sua experiência não está assegurada pelo simples acesso à obra, muito menos pela aquisição do objeto, mas só é possível através da salvaguarda (*Bewahrung*). E porque é semelhante à criação, com a diferença de que ele não necessariamente fixa a experiência numa forma, esse modo de percepção tem pouco a ver com o “conhecimento”, ao menos no sentido de que ele não corresponde uma experiên-

⁵⁰ Martin Heidegger. *A origem da obra de arte*, p. 31.

⁵¹ Martin Heidegger. *A origem da obra de arte*, pp. 53ss.

cia a um conceito dado de antemão, ou um objeto a uma proposição, tampouco se reduz à aquisição de informações.

A partir de Heidegger, podemos referir essa experiência de percepção-criação a uma *abertura*, como presença a si do sentimento mais ou menos intenso, embora cotidianamente obstruído, de estar vivo no mundo com os outros, à beira da finitude radical. Ou ainda, lembrando Kant, como despertar simultâneo e manutenção em jogo das capacidades cognitivas em geral, sem uma finalidade determinada.⁵² Ou talvez, parafraseando Maurice Blanchot, como aparecimento a si de uma questão que faz girar aquilo pelo que ela pergunta e que, nesse giro, ao mesmo tempo irradia e esconde isso pelo que ela pergunta, mas que é sobretudo disponibilidade para buscar e desejo do pensamento.⁵³ Também essa experiência não teria a ver com a “comunicação”, segundo Deleuze, no sentido da assimilação de um conjunto de palavras de ordem, daquilo que “a obra quer dizer”. A obra de arte é, nesse sentido, *contracomunicação*, porque tem uma afinidade estreita, embora misteriosa, com a resistência às formas de controle, com a luta dos homens.⁵⁴

Eis o principal dessas considerações: não é somente *para* o público que a arte existe, mas também *por* ele. E não porque lhe seja franqueado “participar” ou “interagir” com a obra, nem porque ele produz uma demanda de necessidades a serem satisfeitas. Aliás, o público que faz com que a obra de arte aconteça como arte não se constitui de indivíduos que se confirmam empiricamente, tal como existem, mas daqueles que se expõem a um movimento de transformação que os excede. Como disse Deleuze, “não há obra de arte que não faça um chamado a um povo que ainda não existe”, mesmo que essa relação não seja muito clara.⁵⁵ O público seria então aquele que, pela experiência da obra, corresponde a esse chamado, como se sentindo-se insuficiente em relação às suas próprias possibilidades, ao mesmo tempo em que apresentado ao exercício dessas possibilidades, no que a obra significa, na medida em que ela também se lança ao que ainda não é.

⁵² Kant. *CFJ*, § 9-12.

⁵³ Maurice Blanchot. A questão mais profunda. In: *A conversa infinita*, v. 01, pp. 41ss.

⁵⁴ Gilles Deleuze. *¿Qué es el acto de creación?*

⁵⁵ Gilles Deleuze. *¿Qué es el acto de creación?*

É bastante comum a idéia de que há sempre uma intenção do artista, à qual o julgamento do público devesse corresponder. Embora procedente como afirmação de que o artista não produz de maneira simplesmente aleatória, essa ideia esconde uma condição importante à habilitação da potência do público. No ensaio *O ato criador* (1965), Marcel Duchamp escreve que artista e público são os dois pólos da criação artística. No ato criador, o artista passa da intenção subjetiva à realização objetiva da obra de arte. Entretanto, essa passagem mantém uma diferença entre intenção e realização, de que o artista não tem plena consciência: há algo do intencionado que não foi realizado, bem como algo no realizado que não foi intencionado. Ou seja, a obra de arte é ao mesmo tempo limitada e excessiva em relação às intenções do artista. Essa diferença, que ele chama de “coeficiente artístico”, deve ainda ser *refinada* pelo público, a quem caberia determinar o peso da obra de arte nessa balança. Desta maneira, porque ele estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas “qualidades intrínsecas”, o público participa do ato criador. Ou seja, o artista não executa o ato criador sozinho, devendo esperar pelo julgamento do público para que sua obra tenha um valor social.⁵⁶

Entretanto, convém ressaltar que ainda estamos tratando dessas questões de maneira um tanto abstrata e que a habilitação do público pretendida aqui tem um estatuto meramente conceitual. Outra vez, lembrando Deleuze, para criar, é preciso ter uma ideia, mas uma ideia é sempre algo específico, uma idéia em algum lugar.⁵⁷ Portanto, se o “público em geral”, que é cada vez maior e mais diversificado, porém cada vez mais *ausente*, por diversos motivos (hedonismo, consumo passivo, vontade de ascender culturalmente, indiferença à criação), não domina os códigos da arte, nem mesmo reconhece os lugares de efetuação da arte, seja o sistema da arte ou o processo histórico-cultural, ele pouco poderia salvaguardar o movimento criador que a obra de arte significa. Daí a necessidade (e o objeto elementar) da formação do público, em sentido educacional: informá-lo desses lugares, ao mesmo tempo em que abrindo-se com ele para a experiência da arte.

⁵⁶ Marcel Duchamp. O ato criador. In: Gregory Battcock (org.). *A nova arte*, p. 71-74.

⁵⁷ Gilles Deleuze. *¿Qué es el acto de creación?*

Quais são então os parâmetros da legitimação? Pelo que se interessa o processo de legitimação? O próprio Duchamp nos apresenta uma ressalva: “a História da arte tem persistentemente decidido sobre as virtudes de uma obra de arte, através de considerações completamente divorciadas das explicações racionalizadas do artista”.⁵⁸ E pergunta: “como poderá ser descrito o fenômeno que conduz o público a reagir criticamente à obra de arte?” Haver-se com essa questão, precedida pela ressalva de que o público deve conhecer os códigos e lugares da arte, é fundamental ao trabalho da mediação. A isso podemos acrescentar, considerando o problema da posição da mediação no sistema da arte: quem tem se encarregado daquele *refinamento*, o público ou o sistema?

Evidentemente, aquela reciprocidade entre o artista e o público nada tem a ver com a *troca*, enquanto partilha formal de experiências – um mito prevalecente da mediação. Enquanto conformação das relações sociais e intersubjetivas pela lógica corporativa, sabemos que a troca suprime as possíveis singularidades, que por sua vez são reduzidas a coisas equivalentes, permutáveis entre si. Sob o regime da troca, porque ela desconhece a contradição e o antagonismo como princípio vivificante, não há potencialização recíproca dessas singularizações, tampouco *des-subjetivação*. Fora da reciprocidade, sem essa mediação constitutiva das singularidades, que admite inclusive a distância e a intransitividade, não é possível distinguir valores entre si. Assim, a quantidade se torna o mediador dominante: as corporações medem o valor de uma exposição pela quantidade de visitantes, de novos trabalhos produzidos, de críticas repercutidas, entre outros fatores. Por sua vez, os programas educativos são medidos pela quantidade atendida de escolas, de grupos com necessidades especiais, entre outros, todos devidamente categorizados.

O que está por ser feito? A pergunta se refere ao título de um panfleto escrito por Vladimir Lênin, publicado na Rússia, em 1902. Sua origem, portanto, é política e revolucionária. Sabemos o que se seguiu a ele. Conta-se que, num domingo de janeiro de 1905, em São Petersburgo, 200 mil pessoas marcharam em direção à residência do czar para lhe entregar um documento reivindicando melhores

⁵⁸ Marcel Duchamp. O ato criador, p. 72.

condições de vida. Os manifestantes foram recebidos a fuzil pela guarda. O incidente provocou conflitos em toda a Rússia. Esse ambiente contribuiu para a aceitação e difusão das idéias socialistas nos movimentos sociais. No mesmo ano, surgiram os *soviets*, encarregados de coordenar o movimento operário nas fábricas e que teriam um papel preponderante na Revolução de 1917. Mas seria o caso de se pensar na mediação como uma espécie de *soviet*? Que documento poderiam redigir em conjunto os visitantes de uma exposição de arte, a ser entregue às instituições? Para a diretoria artística da Documenta 12, aquela pergunta foi simplesmente um ponto de partida histórico, cujo desdobramento parece ter sido limitado a um processo cognitivo:

O uso do termo educação implica que a experiência estética guarda um potencial para formas válidas de compreensão; sua complexa integração de sentimentos e pensamentos contribui com a ampliação de nossa atenção, não apenas a respeito de nossa história, de nossas experiências, mas também dos limites e hiatos do nosso conhecimento; isso sugere que, no momento em que não compreendemos, (...) devemos nos abrir para novas possibilidades, para a produção ativa e criativa de significado, mediante a comunicação, discussão, interação, pesquisa, atividades coletivas ou auto-organização, por exemplo.⁵⁹

Se alguma comparação for possível, muito diferente é a perspectiva de Lênin. Em certo momento de seu panfleto, ele pergunta: “em que deve consistir a educação política?” E assim continua:

Não é suficiente *explicar* aos trabalhadores que eles são politicamente oprimidos (...). Porque essa opressão afeta a maioria das classes sociais, porque ela se manifesta nas mais variadas esferas da vida e do trabalho (...), não é evidente que *nós não estaremos correspondendo à nossa tarefa* de desenvolver a consciência política dos trabalhadores se nós não *assumirmos* a organização da *exposição política* da autocracia em *todos os seus aspectos*? Para conduzir a agitação em referência a exemplos concretos da opressão, esses exemplos devem ser expostos.⁶⁰

Obviamente, não se trata de estabelecer uma comparação simples, que insinuasse defasagens entre as intenções e realizações educacionais da Documenta em rela-

⁵⁹ Documenta 12. What is to be done? [audio-guide]

⁶⁰ Vladimir Lenin. *What is to be done?*, p. 34.

ção a seu próprio ponto de partida. Entretanto, para que a educação estética não seja confundida com uma simples satisfação psicológica ou abertura cognitiva, é importante examinar como, na substituição de sua função revolucionária por uma transformativa, ela evidencia as formas de controle dos processos de subjetivação, assim como formas de resistência a esse controle, ausentes ou significadas naquilo que se propõe como arte. Eis algumas bases para uma mediação crítica.

De resto, a posição de Lênin talvez nos ajude a compreender porque Carmen Mörsch, consultora de pesquisa e educação para a Documenta 12, prefere enfatizar a transformação da instituição, em vez do público. Ou seja, porque não é suficiente desenvolver a consciência do público, sem expor politicamente uma possível autocracia institucional. Em primeiro lugar, como já foi dito, a propugnada “experiência da arte”, entendida como um valor cultural pré-estabelecido, parece invisível, de modo que as condições de sua efetividade, assim como as de transformação do público, são facilmente pressupostas. Em segundo, diante da complexidade dispersiva do sistema da arte, resta frequentemente ao público, como se ele fosse um escoadouro desse sistema, concordar com o que lhe é oferecido como arte, ou recusá-lo, mas não criticamente, e sim pelo ressentimento de não compreender ou ser afetado pelo que lhe parece um imperativo cultural. Dados esses exemplos de “opressão” pela instituição, é preciso ressaltar que a mediação tem dificuldades para se efetivar como prática extra-institucional. Além disso, a crítica da instituição no Brasil, em função dos percalços de nosso processo histórico-cultural, requer envolvimento, sob o risco de se tornar irresponsável.

Para a arte de vanguarda, o público sempre foi o alvo de uma provocação; a ele competia “formar e transformar a imagem do artista e da arte”.⁶¹ Mas e hoje? Não teríamos chegado a um momento em que as instâncias dominantes do sistema, se não em função das próprias transformações produzidas pela arte contemporânea, mais do que se encarregarem daquele refinamento, operam uma verdadeira nublagem daquelas “qualidades intrínsecas” da obra de arte, alterando radicalmente as relações entre a arte e o público? Para Anne Cauquelin, no contexto da globalização, “(...) o público, confrontado com a dispersão dos locais de cultura, com a di-

⁶¹ Anne Cauquelin. *Arte contemporânea*, p. 51.

versidade das ‘obras’ apresentadas e seu número sempre crescente, com o número também crescente de revistas, jornais, anúncios, atraído por cartazes, atirado de um lado para o outro por críticos de arte, acumulando catálogos, parece desorientado diante da arte contemporânea”.⁶² Em face dessa realidade surda, o público corre o risco de emudecer.

Do ponto de vista do sistema, poderíamos pensar que *o que seja arte* resulta de uma discussão mais ou menos ampla, sempre passível de revisão, uma vez que não se pode demonstrá-lo por provas, mas nem sempre atenta aos interesses do artista e do público ou à singularidade da obra. Entretanto, os “critérios concretos”, que deveriam fundamentar esse julgamento (tais como: qualidade e pertinência da produção, relevância das idéias apresentadas, coerência da trajetória de um artista),⁶³ são apenas a ponta de um complexo de relações materiais e de significações imaginárias, cuja articulação não é fácil perceber, e no qual se jogam os parâmetros tanto para a inscrição de uma produção no processo histórico-cultural, quanto para seu eventual sucesso mercadológico ou midiático.

Segundo Cauquelin, a complexificação do sistema de arte, determinada pela multiplicação das instâncias intermediárias ou, mais recentemente, pelo advento das redes comunicacionais, implica uma nova configuração, decorrente da velocidade de transmissão das informações, da antecipação do signo sobre a coisa e da colocação entre parênteses das intenções do artista: em vez da estável linearidade “produção-distribuição-consumo” (sistema), circularidade e permutabilidade entre essas instâncias (rede). Dessa forma, o sistema-rede tende a se sobrepor à possibilidade de determinação dos valores supostamente intrínsecos do que se propõe como arte. A incompreensão desses valores tende a ser atribuída a um suposto hermetismo das obras, em vez de evidenciar um problema de distribuição dos saberes e poderes no sistema. A questão é que, em vez de intrínsecos, os valores da arte contemporânea são determinados no sistema, não exatamente pelo sistema, mas num movimento de referenciação da obra ao sistema e vice-versa. Portanto, essas transformações não afetam apenas o modo como as obras circulam, mas seu

⁶² Anne Cauquelin. *Arte contemporânea*, p. 09.

⁶³ Pinacoteca & IMPAES. *Arte+*, p. 05.

próprio conteúdo: “(...) se desejamos permanecer na análise do mercado contemporâneo, devemos levar em conta justamente a lei da comunicação, que exclui qualquer ‘intenção’ da parte dos atores, e privilegiar o continente, ou seja, seus papéis e seus lugares, em vez de seus conteúdos intencionais”.⁶⁴ Por sua vez, os museus, que mais freqüentemente designam para o público o que seja arte e que teriam alguma autonomia em relação à especulação mercadológica, também não podem ficar fora da rede: ainda que constituam redes parciais, são alimentados pelo mesmo fluxo de comunicação.⁶⁵

Nada disso pretende totalizar o sistema da arte, mas nos resta saber, diante dessa situação, quais as possibilidades de o *processo histórico-cultural*, em contraponto ao sistema, ser referência à legitimação de uma produção (o que de fato deveria ser levado em conta), isto é, se as avaliações estéticas e o reconhecimento social ainda têm algum peso, na medida em que afirmassem uma espécie de liberdade, em que significassem um movimento de emancipação ou de *dessubjetivação*, uma dimensão pública em vez de uma mera exposição pública, uma redistribuição dos poderes sociais, uma corrosão das formas de dominação e de controle etc. O que está em jogo, portanto, são as posições do artista e do público a respeito da desmobilização em curso da função crítica da arte, interessadas ou não na constituição do anônimo-comum.

Entretanto, segundo Cauquelin, apesar de a rede excluir a figura individual de um autor de mensagens, o artista ou a sua representação tradicional, como criador de valores singulares, não são instados a desaparecer. O que o público vê não são tanto obras singulares, produzidas por autores, mas uma auto-imagem da rede, que produz a obra como “singular” e, ao mesmo tempo, como amostra da arte contemporânea em geral. O artista que “é posto” na rede é obrigado a se renovar e se individualizar permanentemente, sob o risco de desaparecer dentro de um movimento perpétuo de nominação (classificação, rotulação, enquadramento).⁶⁶ Por outro lado, embora procedente como atitude, a marginalidade como posição não

⁶⁴ Anne Cauquelin. *Arte contemporânea*, p. 66.

⁶⁵ Anne Cauquelin. *Arte contemporânea*, p. 70.

⁶⁶ Anne Cauquelin. *Arte contemporânea*, p. 73-77.

tem mais qualquer eficácia. A exigência por legitimação (racionalidade e profissionalização) junto ao sistema-rede é cada vez mais incontornável.

É claro, quanto ao caráter disruptivo da arte, importa reconhecer que hoje a questão não é mais simplesmente se opor ao sistema, sobretudo, porque esse sistema admite e assimila tudo, segundo uma lógica da “sustentabilidade”, uma filosofia da “abertura”. Trata-se então de ter idéias, por compromisso ou por força daquilo para o que somos arrastados, decididamente ou dando passagem a um fluxo de intensidades. Mas além disso, trata-se de significá-las estrategicamente, sob o risco de não serem entendidas ou de serem neutralizadas. Que algo aconteça como arte é também um dos papéis da mediação.

Quanto à reciprocidade entre o artista e o público, a arte que pode ser realizada por todos não é um conteúdo palatável, uma aspiração à classe média pelos excluídos, ou o lugar onde as diferenças se dão as mãos, mas a capacidade, ainda que vacilante, de cada um buscar e assumir a condução de seu próprio destino no mundo; é a tomada de consciência num fazer (que é também sentir, pensar e dizer) da capacidade crítica e criadora de cada um, em vista de um sentido público da existência individual. Por fim, a própria mediação deve refletir sobre seu caráter eventualmente opressor, depondo a ordem explicadora que, parafraseando Rancière, serve para ampliar ainda mais a distância embrutecedora entre arte e público.⁶⁷

O projeto curatorial da Manifesta 6, por exemplo, corresponde decisivamente a uma virada educacional, de modo problematizador, preconizando a necessidade de uma politização da produção cultural. Nele, a proposta de uma "escola de arte" significa, segundo El-Dahab: rejeitar métodos irresponsáveis; não reiterar referências genéricas a tópicos complexos e relevantes; investigar condições e realidades como vividas, e não como conteúdo instrumentalizável; pesquisar novas direções através de disciplinas diversas; admitir falhas e defeitos; aprender fazendo; avançar a *site-specificity* como exercício intelectual, em vez de tomá-la como efeito de uma demanda; combinar muito trabalho com expectativas flexíveis; permitir o

⁶⁷ Jacques Rancière. *O mestre ignorante*, pp. 17ss.

confronto de diferentes paradigmas; introduzir discursos alternativos e dar voz a novas ideias; configurar-se como centro de uma comunidade de produtores culturais politicamente engajados; possibilitar um ambiente de sabedoria intelectual; desenvolver ideias como um processo contínuo de investigação; direcionar a pesquisa para a descoberta e a produção de conhecimento, em oposição ao formato *design-and-display* das exposições; permitir que os participantes encontrem suas próprias metodologias, espaços e linguagens; enfim, fracassar preventivamente em relação aos paradigmas corporativos, para andar noutro caminho.⁶⁸

7. Arte contra o “público”

Charles Harrison conta que os chamados *Seagram Murals*, uma série de pinturas feitas por Rothko no final dos anos 1950, são famosas por imbuir os espectadores de um *páthos* particular: “não é raro entrar na galeria e encontrar ali alguém chorando”. Mais do que afetar certos “pontos comuns da sensibilidade humana”, pode-se dizer que essas pinturas expressam “um sentido universal do trágico” – é claro, talvez algum “conhecimento” fosse necessário para se ter essa experiência, mas talvez esse conhecimento não fosse absolutamente restrito a uma classe, gênero, etnia ou preferência sexual. Semelhantes às pinturas de “campos flutuantes de cor”, características da produção de Rothko a partir da Segunda Guerra, todavia, elas são marcadas por uma seriedade particular: segundo Achim Borchardt-Hume, curador de sua exposição na Tate Gallery em 2008, o artista pretendia com elas estabelecer uma afirmação sobre seu próprio trabalho em geral, em contraponto a leituras que vinculavam o colorido de trabalhos anteriores ao meramente decorativo – o que pode ser notado na sua decisão por explorar uma paleta resumida a marrons e vermelhos.⁶⁹ Ironicamente, elas foram encomendadas para a decoração de um restaurante escandalosamente caro de Nova York – o *Four Seasons*, situado em um edifício, cujo nome acabou sendo emprestado à série. A certa altura, porém, ele perdeu o interesse pela encomenda e, segundo Harrison,

⁶⁸ Mai Abu El-Dahab. On how to fall with grace – or fall flat on your face.

⁶⁹ Achim Borchardt-Hume. Commentary on the Seagram Murals.

procurou “pintar algo que arruinaria o apetite de todo filho-da-puta rico que fosse comer naquele lugar”.⁷⁰

Que Rothko tenha por fim desistido da encomenda, mas não das pinturas, pode ter inúmeros motivos. Em todo caso, foi dele a decisão de pintar uma série. Na ocasião, ele alugou um novo ateliê, em que pôde simular as condições espaciais do restaurante – o que talvez o tenha levado a elaborar a série como um “ambiente imersivo”, segundo Borchardt-Hume. Talvez se pudesse dizer algo semelhante dos *drippings* de Pollock, na medida em que deles se pode inferir uma distância, entre o plano da tela e o pincel, que alude menos a um espaço para além do quadro que, ao contrário, a um espaço que está aquém, que se identifica com o espaço do espectador.⁷¹ Também ironicamente, um fator impossibilitava a experiência das pinturas de Rothko no restaurante: não se tratava de um espaço contemplativo, no qual as pessoas pudessem se movimentar adequadamente em relação ao trabalho. De qualquer forma, o trabalho foi progressivamente se configurando em contraste com o público e o espaço a que estava originalmente destinado, na medida em que interessado na concepção de outro público e de outro espaço – como se pode pensar de toda “arte de vanguarda”.

Como então avaliar aquela “desistência”? Ela foi de alguma maneira elaborada formalmente no trabalho, por exemplo, na escolha da paleta ou na realização de uma série? Rothko queria resguardar a “pureza” do trabalho de ser contaminada por um “espaço privilegiado da existência”, ou haveria nesse trabalho um caráter “interessado” e uma atenção às condições espaciais de sua percepção, que desafiariam a ortodoxia da crítica modernista de que ele é tributário, de resto, antecipando o Minimalismo?

Importa aqui sublinhar que essas são questões para as quais a mera contemplação não é suficiente. A série *Seagram Murals*, ou sua “ambivalência”, é considerada por Harrison para sinalizar, no momento em que se processa a exaustão da “pureza” modernista e, ao mesmo tempo, a invenção do contemporâneo nas artes visu-

⁷⁰ Charles Harrison. O ensino da arte conceitual, p. 123.

⁷¹ Lorenzo Mammi. Mortes recentes da arte, p. 82.

ais, aquilo que deveria ser ensinado e aprendido: certa ideia do “fim da arte” ou, mais especificamente, de que dois sistemas de valores coexistem e se relacionam de forma complexa (nesse caso, um corporativo e comercial, e outro individualista e estético); para, a partir disso, “lidar com uma visão da cultura e da história mais plenamente consciente de si mesma”.⁷²

A ideia de que diferentes sistemas de valores coexistem é semelhante ao “princípio dialético” de que falava Ana Mae, a par de que ela pretendia o intercruzamento do popular com o erudito. Segundo ela, “o conhecimento do relativismo dos padrões avaliativos através do tempo flexibiliza o indivíduo para criar padrões apropriados para avaliar o novo, o que ele ainda não conhece”.⁷³ Justamente, é preciso entendermos que os “padrões avaliativos” são formações histórico-sociais, e que por isso eles não devem ser apenas assimilados, mas questionados reflexiva e criticamente. Para isso, conforme Harris, é preciso começarmos a perguntar por *quem acredita em quê*.⁷⁴

Para Arthur Danto, parte do que significa o “fim da arte” diz respeito à libertação do que se encontra impensado para além dos limites da “história da arte”, determinados segundo narrativas mestras.⁷⁵ Outra implicação disso, porém, é que o mundo da arte se torna “pluralista”, ou seja, nenhum tipo de arte é aparentemente mais verdadeiro ou imperativo que outro – o que, segundo sua perspectiva, exige uma crítica igualmente pluralista, “(...) que não depende de uma narrativa histórica excludente, mas que toma cada obra em seus próprios termos, em termos de suas causas, de seus significados, de suas referências e do modo como esses itens são materialmente incorporados e como devem ser compreendidos”.⁷⁶

Mas resta um problema: com o “fim da arte” e a conseqüente admissão do “pluralismo”, não deixaria de haver justamente a possibilidade da crítica de arte? A crítica, como tomada de posição, não é necessariamente excludente? Que posição

⁷² Charles Harrison. O ensino da arte conceitual, pp. 122-123.

⁷³ Ana Mae Barbosa. *A imagem no ensino da arte*, p. 41.

⁷⁴ Jonathan Harris. Modernismo e cultura nos Estados Unidos, pp. 69ss.

⁷⁵ Arthur Danto. *Após o fim da arte*, p. 11.

⁷⁶ Arthur Danto. *Após o fim da arte*, pp. 166-167.

tomaria a crítica pluralista, tendo que considerar as relações entre sistemas de valores conflitantes, quanto ao que deve ou não ser exibido em uma exposição ou guardado no museu? De que vale uma “crítica” que pressupõe um espaço “democrático” e ilimitado para a arte, passível de incorporar qualquer tipo de arte, já que “tudo” a partir de então pode ser arte?

Se, por um lado, o recurso a fundamentos universais, ao ser percebido como autoritário, não parece mais desejável; por outro, os jogos contextuais podem não estar livres de uma nova forma de dominação: o imediatismo, a performatividade (no sentido do desempenho), a fragmentação, o individualismo, sua desvinculação da sociedade e do processo histórico-cultural. Parafraseando Pedro Goergen, a grande pergunta a ser respondida diz respeito aos possíveis caminhos que conduziriam a uma superação da indiferença, da equivalência, da permutabilidade entre os “valores”, disso que aos poucos contamina todos os âmbitos da vida, tornando-a impotente.⁷⁷ Mas em que medida essa é a pergunta da mediação? A elaboração dos valores a respeito daquelas e de outras funções atribuídas à mediação, em contradição com a realidade dos “valores” dominantes (consumo, prestígio e poder), a partir de uma discussão permanente, é decisiva para se diferenciar a educação do adestramento. Estão em jogo as questões sobre quem, para quê e em nome de que se educa – além das formas de promoção e organização dessa discussão.

8. Arte “pelo” público

Conforme Danto, é possível dizer que, desde o final do século XIX, os museus norte-americanos foram erigidos segundo pressupostos semelhantes aos que foram aqui levantados para caracterizar o trabalho da mediação: o de que a exposição à beleza equivaleria a um currículo de conhecimento e o de que haveria uma multidão de sedentos por esse “conhecimento da beleza”. Isso não significa que não exista uma “experiência da arte” – o que ele descreve como uma “transformação de visão” ou a aquisição de uma “filosofia de vida”. A crença no valor do museu é sustentada, justamente, por aqueles que ao menos uma vez a tiveram ou,

⁷⁷ Pedro Goergen. *Questões im-pertinentes...*, p. 600-605.

mais ainda, por aqueles que, tendo ao mesmo tempo experimentado a fealdade do ambiente circundante à arte, passaram a recomendar ou a se esforçar por estender o mesmo benefício a outras pessoas, como algo que “revela e ao mesmo tempo redime a desolação da vida comum”.⁷⁸

Porém, na medida em que também depende das contingências de um contexto existencial, essa experiência é imprevisível: “a mesma obra não afetará duas pessoas diferentes da mesma maneira, nem mesmo a mesma pessoa da mesma maneira em diferentes ocasiões”. Também ela pode acontecer fora dos museus. Além do mais, segundo Danto, para se tê-la, é preciso sim algum conhecimento, mas esse “conhecimento” é de uma ordem completamente diferente daquele transmitido por docentes, historiadores da arte ou pelo currículo de arte-educação, porque “pertence” à filosofia e à religião, aos veículos pelos quais “o sentido da vida é transmitido às pessoas em sua dimensão de seres humanos”.⁷⁹ Mas pode inclusive acontecer de alguém não ser afetado de modo algum. Dessa forma, embora sua possibilidade justifique a manutenção dos museus e demais espaços de arte, e também da mediação, essa experiência, na medida em que não pode ser assegurada, não deveria constituir um fator de legitimação das práticas institucionais.

As obras com as quais os personagens de Danto⁸⁰ têm uma “experiência da arte” são uma coleção de azulejos damascenos e uma pintura de Veronese, mas poderíamos dizer que se trata de arte para o público. Seu lugar no museu pressupõe uma concentração de qualidades poéticas, extáticas ou místicas, que não se encontra geralmente na experiência cotidiana. Por isso, segundo Michael Benson, elas se tornam “emblemas de possibilidade e poder”.⁸¹ Danto reconhece que as vastas multidões têm sim sede de arte ou do significado que ela incorpora. No entanto, a arte de que elas têm sede não necessariamente lhes seria proporcionada pelo museu. O que elas querem é uma “arte propriamente sua”.⁸²

⁷⁸ Arthur Danto. *Após o fim da arte*, pp. 195-199 e 209.

⁷⁹ Arthur Danto. *Após o fim da arte*, pp. 199 e 209.

⁸⁰ Na verdade, Danto toma como exemplos Adam Verver, um personagem de Henry James, e John Ruskin.

⁸¹ Michael Benson *apud* Arthur Danto. *Após o fim da arte*, p. 201.

⁸² Arthur Danto. *Após o fim da arte*, pp. 200-202.

Para Danto, haveria dois modos de se conceber como a arte seria também “pelo” público: como envolvimento do público nas decisões a respeito da arte instalada em espaços extramuseológicos, no caso de ter que conviver com ela; e como transformação do público em artista, pelo reconhecimento de uma arte extramuseológica. O primeiro modo poderia dispor o que se aproximasse do exercício de uma “democracia participativa” ou da realização de uma “comunidade estética”, segundo uma distribuição de deveres e direitos públicos. O problema é que ele mantém algo da ideia da arte para o público, na medida em que simplesmente desloca o funcionamento do museu para outros espaços. Nesse caso, consultar ou mesmo incorporar a vontade e as preferências dos usuários desses espaços pode redundar num eufemismo dos poderes que o museu representa. Nota-se que, além disso, no interior do museu, parece não haver nada pelo que o público pudesse decidir. O segundo tende a radicalizar o processo de transformação das concepções, instituições e públicos de arte, segundo a ideia do “fim da arte” ou de que a arte pode ser *o que ela quiser como arte*. O problema é que, a par da indistinção que promove entre artista e público, redundando ironicamente na mesma estratigrafia dessas posições, ele autoriza cada um a decidir por *sua* arte, apenas na medida em que cada um for capaz de financiá-la ou, ainda, de produzir seu próprio “museu”. Também pode acontecer, por outro lado, de os museus produzirem exposições de arte “extramuseológica”, mas esse processo frequentemente ameaça neutralizar, mais do que radicalizar, a abertura pretendida. Quanto às relações entre diferentes concepções de arte, essa “tribalização” do museu torna essas diferenças compatíveis de um modo perigoso, mediante uma “relativização” – eu diria, mediante uma indiferença entre essas concepções.⁸³

É certo que o problema não se resolve com a produção de arte segundo as demandas circunstanciais dos públicos existentes, como se incorporando uma espécie de toyotismo ou *crowdsourcing* à sua produção. Outra vez, segundo Deleuze, “não há obra de arte que não faça um chamado a um povo que ainda não existe”.⁸⁴ Em todo caso, a indeterminação *a priori* dos valores estéticos expõe as instâncias do sistema da arte e o processo histórico-cultural a tensões que configuram o próprio

⁸³ Arthur Danto. *Após o fim da arte*, pp. 201 e 203-205.

⁸⁴ Gilles Deleuze. *¿Qué es el acto de creación?*

campo de atuação da mediação, no qual ela deve exercer sua dimensão crítica e política, sob o risco de ser reduzida a mero serviço. É preciso esclarecer como o público deixa de ser o “ralo” por onde a experiência da arte escoar, como ele deixa de ser uma coisa-em-si para o sistema. Se o trabalho da mediação não afeta as demais instâncias do sistema da arte, através de algum laço de retroalimentação crítica, se ele simplesmente se esvai na sua própria experiência, dar voz ao público pode ser uma forma de controlá-lo, de neutralizar sua dimensão eventualmente negativa e não necessariamente dialética. Para se “desingenuizar”, a mediação deve ser pensada como uma negociação entre interesses diversos, sem nenhum poder conciliatório, e que não se exime de evidenciar seus próprios interesses e contradições.

Nesse sentido, a noção de “equilíbrio” entre os termos em relação (arte e público) perde força, redundando num fator estabilizante, que dissolve o caráter disruptivo da arte – aquilo de que talvez o público mais pudesse se beneficiar, senão o que ele devesse ser convidado a exercer. Apenas uma observação: “disruptivo” aqui não se refere prioritariamente à noção de ruptura, mas ao que restabelece subitamente uma corrente elétrica. A todo momento, essa indeterminação exige que se tome posições, inclusive, quanto a concepções de arte. Segundo Luis Camnitzer, em um texto de 1969 sobre a arte contemporânea colonial, “as opções da arte tradicional preenchem socialmente a mesma função de outras instituições usadas pelas estruturas de poder para assegurar estabilidade. (...) Então a arte se torna uma válvula de escape (...)”. Por sua vez, o que ele chama de “estética do desequilíbrio” leva “ao confronto que trará a mudança. Ela leva à integração da criatividade estética com todos os sistemas de referência usados na vida cotidiana. Ela leva o indivíduo a ser um criador permanente, a ficar em um estado de percepção constante. Ela o leva a determinar o seu ambiente de acordo com as suas necessidades e a lutar para alcançar as mudanças”.⁸⁵

É possível, no entanto, conceber que a arte seja “pelo” público, para além de uma determinada oposição entre arte e público, na forma mesma de sua produção. *Ju-*

⁸⁵ Luis Camnitzer. Arte contemporânea colonial. In: Glória Ferreira & Cecília Cotrim (orgs.). *Escritos de artistas: anos 60/70*, pp. 273-274.

ventude em marcha (2006), filme do diretor português Pedro Costa, tem como personagem principal Ventura, um ex-pedreiro de origem cabo-verdiana, a essa altura invalidado por acidente de trabalho. Expulso de casa pela mulher na primeira cena, o vemos de lugar a lugar em Lisboa, visitando pessoas que, por uma decisão do roteiro, são tidas como seus filhos. Ventura é na verdade uma personagem real e o que vemos é o próprio “ator” representando uma versão de sua história, na qual tonalidades de uma tragédia ficcional se misturam a processos reais de gentrificação e inclusão social. Assim também, as pessoas que encontra fazem mesmo parte do seu círculo de amizade. Em um desses encontros, Ventura e Bete, “pai” e “filha” se entretêm a ver, nas paredes manchadas do barraco condenado em que ela mora, como bons discípulos de Da Vinci, “(...) figuras estranhas (...) semelhantes às que entram na composição dos quadros”.⁸⁶ Em outro, enquanto espera, no museu da Fundação Calouste Gulbenkian, o “filho” vigilante que aí trabalha, Ventura se distrai olhando para o teto, aparentemente desinteressado dos Rubens e Van Dyck à sua frente, ao mesmo tempo intruso e proprietário desse espaço, que de fato ele ajudou a construir.

Ora, o que temos aqui? Seria fácil lembrar que os prazeres da arte não são para os proletários. Segundo Rancière, “Uma situação social não chega, porém, para fazer uma arte política, como também não chega uma evidente simpatia pelos explorados e desamparados”; tampouco “(...) que a isso se acrescente um modo de representação que torne essa situação inteligível enquanto efeito de certas causas e que a mostre a produzir formas de consciência e afectos que a modifiquem”.⁸⁷ E de fato não é a estratigrafia antagonica e causal, segundo o autor, o que interessa ao diretor. Ventura é muito mais do que um proletário ou imigrante inválido: “(...) o erro das paredes brancas da casa no bairro social que acolhe o proletário – tal co-

⁸⁶ Leonardo da Vinci. *Moyen d’exciter l’éprit et l’imagination à inventer plusieurs choses*. In: _____. *Traité de la peinture*. [capítulo XVI] Da Vinci recomenda nesse capítulo um meio de excitar a imaginação: olhar velhas muralhas cobertas de poeira, para delas extrair paisagens, batalhas, nuvens, atitudes ousadas etc. A propósito, esse é o momento no *Traité de la peinture*, cuja primeira parte é inteiramente dedicada à aprendizagem do jovem pintor, em que a forma progressiva da aprendizagem (primeiro cópia de desenhos dos mestres, depois desenho a partir de modelos em gesso, em seguida de modelo-vivo e, enfim, a prática de uma arte própria), preconizada por Da Vinci e bastante influente nos sistemas acadêmicos posteriores, tem sua ordenação por ele mesmo desconcertada.

⁸⁷ Jacques Rancière. A política de Pedro Costa. In: Ricardo Matos Cabo (ed.). *Cem mil cigarros: os filmes de Pedro Costa*, p. 53.

mo o das paredes sombrias do museu que o rejeita – é precisamente esse, o de rechaçar essas figuras aleatórias em que a imaginação do proletário (...) se pode igualar à do artista. (...) O problema então não é abrir o museu aos trabalhadores que o construíram, mas fazer uma arte à altura da experiência desses viajantes, uma arte que provenha deles e que eles possam, por sua vez, partilhar".⁸⁸ Nesse caso, é a arte que está aquém da sensibilidade do público. A arte do artista é também “pelo” público quando nos faz ver que ela não tem dono, nem destinação determinada.

10. Caso Caroline Pivetta

Um exemplo crucial para se pensar a relação entre diferentes sistemas de valores e concepções de arte é o caso Caroline Pivetta. No dia 26 de outubro de 2008, sem ter sido convidado para tanto, um grupo de cerca de 40 pessoas pichou as paredes, colunas e parapeitos do segundo andar do Pavilhão Ciccillo Matarazzo, durante a abertura da 28ª Bienal de São Paulo. Após tumulto geral e refrega da segurança do evento, duas ou mais pessoas foram temporariamente detidas, mas somente Caroline ficou presa. Não tendo conseguido escapar como os demais, ela permaneceu assim por mais de 50 dias, sem julgamento, acusada de infringir a Lei de Crimes Ambientais (Lei nº 9.605/98).

Sabe-se, porém, que outras tensões foram suscitadas desde o anúncio do projeto do evento, cerca de um ano antes, relativas a sua recepção. O segundo andar seria deixado completamente vazio, com o intuito de oferecer ao visitante uma experiência física do edifício, emblemático da arquitetura moderna brasileira e de suas utopias, agora reduzidas. Para os curadores, “esse é o espaço em que tudo está em devir pleno e ativo, *criando demanda e condições* para a busca de outros sentidos, de novos conteúdos”.⁸⁹ A “planta livre” compunha a proposta mais ampla de se discutir, a partir da experiência da própria Bienal, o sistema e a cultura das bienais no circuito artístico internacional, “confrontando a voragem desordenada na pro-

⁸⁸ Jacques Rancière. A política de Pedro Costa, p. 58.

⁸⁹ Ivo Mesquita & Ana Paula Cohen. O evento.

dução de representações e interpretações que constituem o território da visualidade de hoje”. Desse modo, ela intencionava discutir pelo menos duas crises: a do modelo desse tipo de exposição em geral e a da instituição em particular, tendo a última diversas feições: vocacional, administrativa, moral, financeira etc. – que foram mais ou menos pronunciadas e desenvolvidas.

Segundo diferentes expectativas, o meio artístico se mostrou bastante insatisfeito com a proposta, apontando, de modo mais ou menos superficial e com certa “distância crítica”: a obscuridade das relações entre os diversos setores da instituição, o perigo de a crise institucional recair equivocadamente sobre a produção dos artistas, o autoritarismo do vazio em ter subtraído um espaço que seria dos artistas, o efeito homogeneizante da expografia,⁹⁰ a monotonia do conceitualismo predominante, o esquema de segurança ostensivo na entrada, a indicação deficiente da localização dos trabalhos etc. – mas Caroline se identificou com ela, declarando que “todo mundo tem um vazio dentro de si”.⁹¹

Quanto ao que os pichadores fizeram, certamente esse não foi o tipo de “vivo contato” que a curadoria esperava. De qualquer forma, é preciso ressaltar que paredes e demais suportes foram repintados em seguida e assim devolvidos à sua condição anterior. Nenhum dos trabalhos de arte que estavam nos outros andares foi atingido. Da penitenciária, Caroline argumentou que na verdade o objetivo do grupo não era “estragar as obras deles, mesmo porque não tinha obra. A obra, ali, nós que íamos fazer”.⁹² Como então avaliar a ação dos pichadores: ataque ao evento ou resposta ao vazio, invasão ou ocupação, crime ou transgressão, arrastão ou *performance*, vandalismo ou arte? – para usar alguns dos termos em circulação.

Quando do encerramento do evento, provavelmente, a partir de mensagem eletrônica distribuída por Artur Matuck no dia 05 de dezembro,⁹³ o meio artístico e parte da sociedade (agentes culturais diversos, representantes do poder público,

⁹⁰ A expografia e o mobiliário específico do evento foram trabalhos do artista colombiano Gabriel Sierra.

⁹¹ Folha Online. “Me identifico com o vazio”, diz jovem presa por pichar Bienal.

⁹² Folha Online. Pichadora da Bienal será ouvida pela Justiça em fevereiro de 2009.

⁹³ Artur Matuck. Proposta para ações de protesto contra prisão de pichadora.

opinião pública) foram alertados de que Caroline continuava presa, o debate mudou de rumo, intensificando-se em torno das seguintes posições: que a prisão era um exagero, que os curadores e a presidência da instituição estavam sendo omisso, que o vazio teria funcionado como uma provocação aos pichadores, que os culpados seriam aqueles que incitaram ao crime. A insatisfação geral parecia ter ganhado uma bandeira com o caso – o que também expõe a fragilidade do meio artístico em geral. Em risco, estariam a liberdade de expressão e a cultura. O saldo inesperado exigia outro tipo de balanço.

Ao considerar hedionda a acusação de que Caroline danificou o prédio, Paulo Herkenhoff afirmou que o ato “é rigorosamente igual a tudo que ocorre no prédio da Bienal (...) [porque o prédio] está à disposição da expressão”.⁹⁴ Por sua vez, embora tenham concordado que a punição de Caroline foi pesada e inadequada, os curadores restringiram o caso ao “resultado de mais uma filigrana jurídica”, entendendo que o deslocamento da discussão proposta pelo evento contemplaria interesses oportunistas, midiáticos, populistas e demagógicos.⁹⁵ Ironicamente, o evento quis propor “um redirecionamento do modelo de mostras sazonais, atendendo às demandas das práticas artísticas, [e] *do debate político-cultural (...)*”.⁹⁶ Diante da repercussão do caso, parte das propostas curatoriais tendia agora a assumir um caráter simplesmente retórico.

Segundo marcos jurídico-constitucionais, a ação dos pichadores é considerada criminosa. De fato, a lei criminaliza a pichação em si, a qualquer edificação ou monumento urbano, com pena agravada quando se trata de patrimônio tombado. Todavia, segundo marcos político-culturais, ela pode produzir outros sentidos.⁹⁷ Para um grupo de teóricos, artistas e ativistas, “a polêmica ultrapassou os limites conceituais sugeridos pela curadoria e foi apropriada pela opinião pública. (...) O vazio provocou possibilidades que a Bienal não soube aproveitar, nem podia perceber, porque se fundavam em tensões totalmente estranhas à compreensão possí-

⁹⁴ Paulo Herkenhoff. Bienal age de modo cínico e intolerante ao lavar as mãos.

⁹⁵ Ivo Mesquita & Ana Paula Cohen. Caso Caroline: algumas questões não consideradas.

⁹⁶ Ivo Mesquita & Ana Paula Cohen. O evento, grifo meu.

⁹⁷ Essa pode ser de alguma forma a discussão sobre o “estado de exceção”, se pensado no seu avesso, não em benefício do soberano, mas de uma ação política de resistência. (Cf. a propósito: Giorgio Agamben. *Estado de exceção*, pp. 09ss.)

vel no âmbito institucional, referindo-se às latências do ambiente em que se insere, sem dar-se conta”.⁹⁸ Para Herkenhoff, “se o vazio fosse de fato o espaço aberto para discutir a instituição, essa extraordinária grafiteagem [*sic*] teria sido incorporada ao projeto ético e político da 28ª Bienal. (...) [a grafiteagem] já é um dos fatos mais marcantes desta edição (...), deixará de ser um problema de excessivo rigor penitenciário para se tornar uma questão para estudos éticos curatoriais e debates estéticos”.⁹⁹ De fato, a curadoria perdeu uma oportunidade, mas o meio artístico herdou uma variedade de questões, ainda por serem discutidas.

Se a questão fosse avaliar o estatuto artístico da pichação, poderíamos pensar que, se tudo pode ser arte, após o “fim da arte”, ou se a arte pode ser *o que ela quiser ser como arte*, ainda que num momento ou lugar específicos; se, conforme Jacques Rancière, há indicações suficientes de que “hoje em dia, é no terreno estético que prossegue uma batalha ontem centrada nas promessas da emancipação e nas ilusões e desilusões da história”;¹⁰⁰ se, como declarou o então Ministro da Cultura sobre o caso, não podemos esquecer que “a cultura toma caminhos que fogem do padrão estabelecido para expressar conteúdos latentes nas formações sociais emergentes”, ou ainda, que as populações de jovens da periferia são objeto de um preconceito, que enquadra suas formas de expressão e de linguagem como “atos de violência e desrespeito social, como foram as rodas de capoeira no passado”;¹⁰¹ se os pichadores reivindicam o estatuto de arte para o que fazem; se o que eles fazem é sobre alguma coisa e se o modo como fazem incorpora o sentido dessa coisa; se o que importa ser avaliado como arte tem a ver com seu “efeito disruptivo”... haveria então uma lista de argumentos para conferir, em um ou outro momento e lugar, o estatuto de arte à pichação.

De qualquer forma, isso não resolve a questão dos conflitos entre diferentes valores, reivindicados sob o mesmo título “arte”, dos interesses subjacentes à delimitação do que é ou não aceitável como “arte”, de como esse espaço “democrático” termina por retraçar linhas divisórias da sociedade. O pior a acontecer seria se, a

⁹⁸ André Mesquita [et alii]. Caso Caroline Pivetta da Mota na 28ª Bienal de São Paulo.

⁹⁹ Paulo Herkenhoff. Bienal age de modo cínico e intolerante ao lavar as mãos.

¹⁰⁰ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, pp. 11-12.

¹⁰¹ Juca Ferreira. Sobre prisão de jovem por pichação.

partir disso, pichadores começassem a ser convidados para pichar museus e galerias.¹⁰² O debate não é novo: desde o final dos anos 1970 isso vem acontecendo com o grafite, que atualmente está em vias de se tornar um tipo de “arte oficial”,¹⁰³ apesar da sua vitalidade incontestável. Alguns processos neutralizantes surgiram imediatamente: o coletivo de artistas *avaf* (assume vivid astro focus), que participou da 28ª Bienal, resolveu instalar, em uma galeria de São Paulo, uma versão em néon colorido das pichações que foram feitas no andar vazio, com o propósito irrelevante de “fazer uma homenagem às pessoas que questionaram o elitismo da Bienal”.¹⁰⁴ Em uma comparação, o fato político-cultural dessa pichação, naquilo que excede as intenções dos pichadores, é sem dúvida muito mais interessante como “arte”, em função do modo como quebra seu próprio regime de enunciação. Por outro lado, a discussão proposta pela curadoria tem sua pertinência, senão sua urgência. Resguardadas as devidas diferenças entre o museu e a exposição, segundo Danto, “nenhuma boa e clara alternativa ao museu, tal como até agora, tem sido concebida. E um bom número de artistas que caem sob a categoria desconstrucionista oficial como oprimidos por vezes vê a exclusão dos museus como forma de opressão: sua agenda não é contornar e muito menos suprimir o museu. Eles querem ser admitidos ali”.¹⁰⁵

11. Mediação contemporânea da arte

Conceber a mediação como “uma negociação entre interesses diversos, sem nenhum poder conciliatório, e que não se exime de evidenciar seus próprios interesses e contradições” implica uma série de posições: que tanto o interesse do público-em-geral pela arte quanto o interesse da arte pelo público-em-geral não podem ser pressupostos, ainda que ambos tenham escolhido tomar parte na exposição, entre outras situações; que nenhum desses termos (arte, público e exposição) compreende significações dadas ou ideais, sendo relativos a um “espaço de

¹⁰² Cf. a propósito: Cayo Honorato. Como estar no dissenso? (Sobre a “plataforma discursiva” da 29ª Bienal de São Paulo), no prelo.

¹⁰³ Estadão de Hoje. SP quer mais grafites no Minhocão.

¹⁰⁴ Folha Online. Com néon colorido, coletivo refaz pichação da Bienal em galeria.

¹⁰⁵ Arthur Danto. *Após o fim da arte*, pp. 162-163.

experiência e intencionalidades”;¹⁰⁶ que a projeção por cada um dos termos em relação (arte, mediação e público) de interesses alheios ameaça normatizá-los ou instrumentalizá-los para a reprodução da condição de quem os projeta; que melhor do que corresponder a interesses prévios, em analogia às relações de dominação, consumo e “troca”, é levantar interesses que não existem antes dessa experiência, evidenciando que se trata de uma situação potencialmente transformadora, em sentido político e existencial; que o mediador não goza de nenhuma neutralidade nesse processo, devendo expor e ao mesmo tempo colocar entre parênteses as condições de sua autoridade e das que ele deve em algum momento representar (curatorial, institucional, corporativa, governamental, também a do público).

Essa concepção é semelhante ao conceito de “tradução cultural”, usado por Carmen Mörsch para pensar a mediação. A tradução, inevitavelmente, resulta em algo diferente do original, levantando questões sobre a ambivalência de seu caráter, igualmente dramático e potencial, na medida em que pode reduzir o original ou produzir algo novo. Para ela, um contrapeso dessa ambivalência seria discutir as relações de poder em todo o processo da tradução – o que decide por outro ponto de apoio, capaz de produzir pequenos momentos de adensamento.¹⁰⁷ Em um texto sobre esse conceito na Documenta 12, Carmen escreve que é descabida a expectativa de que a função da mediação seja explicar a arte, e que, eventualmente, se necessário, ela deve trabalhar em oposição a isso. É nesse sentido que ela pensa a mediação como um processo que nunca pode ser completado, em que o conhecimento do visitante e o conhecimento oferecido pelo mediador se entrecruzam e se conflitam entre si.¹⁰⁸

Além disso, essa concepção considera as mudanças no próprio posicionamento da arte contemporânea, segundo Hal Foster: não mais o que pudesse ser descrito apenas em termos formais ou espaciais, mas uma rede discursiva de diferentes práticas e instituições, subjetividades e comunidades.¹⁰⁹ Ela compreende a arte não mais como uma esfera autônoma, mas como possível intervenção no campo

¹⁰⁶ Simon Sheikh. No lugar da esfera pública? Ou o mundo em fragmentos, pp. 128-129.

¹⁰⁷ Carmen Mörsch *apud* Cayo Honorato. *Status* e funções da mediação educacional da arte.

¹⁰⁸ Carmen Mörsch. Special invitation: Art Education at documenta 12 as Critical Practice.

¹⁰⁹ Hal Foster. The artist as ethnographer, pp. 184ss.

expandido da cultura ou, parafraseando Rancière, de redistribuição de poderes e práticas num sistema social, em função do que é *comum*.¹¹⁰ Ainda que não se trate de decretar uma indiferença entre artista, público e mediador, um princípio da mediação é a possibilidade de todos como “artistas”.¹¹¹ Em relação às circunstâncias dessa que, por fim, é uma luta por reconhecimento, Boris Groys afirma que a “arte contemporânea é um excesso de gosto, incluindo o gosto pluralista. (...) Tal excesso ao mesmo tempo estabiliza e desestabiliza o balanço democrático entre gosto e poder. (...) Mas essa aparência de pluralidade infinita é, obviamente, uma ilusão. (...) O bom trabalho de arte é precisamente aquele que afirma a igualdade formal de todas as imagens sob as condições de sua desigualdade factual”.¹¹²

Enfim, quais as chances de a mediação, como uma prática social específica, em vez de serviço prestado, transformar, em uma direção que deve ser negociada, ou mesmo em nenhuma direção (de forma contraprodutiva), a partir daquilo que lhe acontece na sua relação *com* o público, o próprio funcionamento do sistema (concepções de arte, relações entre suas instâncias, formas de exposição etc.)?

Quanto à concepção que propomos da mediação, sob o risco de projetar a existência de conflitos culturais, a questão diz respeito ao estatuto de suas finalidades, como um tipo de compromisso com interesses previamente comuns (por exemplo, a discussão sobre o que se propõe como arte em uma exposição), mas que devem ser constantemente reorientados ou mesmo desgastados no processo. Obviamente, em nada o “trabalho do bem” é essencial à mediação. Tampouco se pretende aqui afirmar que ninguém se transforma com a arte, nem descartar expectativas ligadas à mediação, tais como as que compreendem desde o fornecimento de informações diversas sobre os artistas, obras e exposição, ao “desenvolvimento de um pensamento crítico” e à “reflexão sobre experiências vividas”. Por exemplo, continua sendo necessário esclarecer que os mediadores não estão aí para explicar as obras. Porém, como já foi dito, tanto mais enganadas e enganosas são as empresas educacionais de “transformação do público pela arte” que, mesmo buscando “dar

¹¹⁰ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, pp. 15-26 e 63ss.

¹¹¹ Jacques Rancière. *O mestre ignorante*, pp. 99-104.

¹¹² Boris Groys. *Art power*, pp. 03-04 e 16.

voz ao público”, mas não necessariamente em si mesmas, ou seja, sem necessariamente se transformarem com isso, desconsideram uma evidenciação objetiva (ou impessoal) desse processo, sem a qual os aspectos subjetivos dessas transformações são facilmente pressupostos. Outro contrapeso, portanto, além de obviamente evidenciar que não se trata simplesmente de prestar um serviço, de disciplinar a percepção que o público tem da exposição, de providenciar-lhes uma narrativa terceirizada, é não simplesmente confirmar necessidades expressivas de auto-identificação de subjetividades assoladas pela cultura do consumo ou pela desagregação social. Conforme Harris,

teremos de examinar determinados materiais, meios de produção, convenções e códigos de comunicação específicos, bem como platéias e públicos, modos de recepção e arranjos institucionais específicos que controlam e poderiam controlar os valores, significados e conteúdos das tecnologias e formas culturais visuais.¹¹³

Também aquela negociação deve ser orientada por um impessoal em relação aos que tomam parte na mediação, mas que também os excede: um tipo de “esfera pública” heterogênea, igualmente material e imaginária, mas fundamentalmente fragmentada, cujo ingresso não é necessariamente da ordem de uma razão universal.¹¹⁴

Vários saberes são mobilizados, em diferentes proporções, na discussão sobre e através do que se propõe como arte, em função da singularidade de cada trabalho: técnicos, estéticos, filosóficos, históricos, científicos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, políticos, jurídicos, éticos etc., além de saberes não especializados, mas, sobretudo, devem sê-lo mediante um “permanente querer”, que é uma espécie de não-saber. Justamente, é a segurança do binômio conhecimento-metodologia que deve ser extrapolada: “é apenas quando desaparece a cadeira em que um homem sentou ou quando some a forma na qual ele se manteve toda-uma-vida que se tem o direito de começar a falar e a expor”.¹¹⁵ Ao mediador deve ser solicitado que ele desenvolva suas próprias estratégias, que exerça em ato

¹¹³ Jonathan Harris. *Modernismo e cultura nos Estados Unidos*, p. 74.

¹¹⁴ Simon Sheikh. *No lugar da esfera pública? Ou o mundo em fragmentos*.

¹¹⁵ Juliano Garcia Pessanha. *Certeza do agora*, p. 60.

sua própria investigação, que reveze entre diferentes posições (educador, artista, pesquisador, público), que se pergunte *para o que é arrastado nisso*, mesmo que somente para se aproximar de um mistério. Uma “metáfora metodológica” para tanto pode ser o *Salto no vazio* (Yves Klein, 1960), como signo de uma prontidão radical para a transformação, além de obra emblemática da invenção do contemporâneo nas artes visuais. Essa atitude, porém, exige uma disposição corporal, não facilita nem explica nada, e só é válida na medida em que for capaz de se responsabilizar por uma situação.

De resto, considera-se importante que, paralelamente às questões levantadas por cada curadoria e cada trabalho de arte, alguns tópicos e parâmetros sejam discutidos pela mediação: **a.** suas funções e sua terminologia; **b.** a diversidade de públicos enquanto pessoas, noções e espaços; **c.** a dimensão educacional das práticas artísticas em associação com a dimensão crítica e política da mediação; **d.** a relação da mediação com as demais instâncias do sistema de arte; **e.** a invenção do contemporâneo nas artes visuais e suas repercussões para o ensino, ou a extrapolação do binômio conhecimento-metodologia; **f.** as condições da autoridade do mediador: de um “saber-poder” para uma espécie de “vontade-tensão”; **g.** os revezamentos pelo mediador entre a performance artística e a prática educacional; **h.** a possibilidade de o público-em-geral retroalimentar criticamente o sistema da arte; **i.** a imaginação da mediação como prática extra-institucional; **j.** o interesse da mediação pela constituição de uma espécie de “esfera pública”; **k.** o descompromisso da mediação com uma forma de governo. Sem a discussão desses tópicos e parâmetros, talvez as questões levantadas pela arte deixem de acontecer como é desejável e necessário.

III. ARTE “EDUCACIONAL”, DISPOSIÇÕES DA COR

*Uma cega labareda me guia
para onde a poesia em pane me chamusca.*
(Waly Salomão)

A QUE EDUCAÇÃO se referem as práticas artísticas? Como elas são educacionais? Ou de que modo elas questionam a educação? De que modo elas porventura respondem às atuais demandas dos processos político-educacionais?

A amplitude dessas questões não permite que sejam abordadas à exaustão. Mas é nessa direção, sem contudo cumprir qualquer mapeamento ou genealogia, que se propõe aqui o exame da dimensão político-educacional das práticas artísticas por meio de três diferentes categorias, se não de três exemplos, a configurar um espectro de possibilidades: um curso dado por um artista-professor, um trabalho de arte que toma como seu material um projeto político-educacional e uma ou duas estruturas educacionais temporárias como projetos artísticos.

Esses exemplos sugerem uma gradação, coincidentemente cronológica, através da qual se pode perceber uma incorporação cada vez maior, desde os anos 1960, mas notadamente a partir do final dos anos 1980,¹ da educação pelas práticas artísticas. Entretanto, mais do que apoiar a afirmação de uma “virada educacional” no interior dessas práticas,² é premente evidenciar e discutir diferentes modos daquela dimensão. Em todo caso, são incontestáveis as mudanças em curso, que tendem a conferir maior visibilidade à educação no sistema da arte, segundo interesses diversos. A esta altura, inclusive, é possível afirmar que as declarações, eventualmente sustentadas pelo Ensino da Arte, de que os artistas se alheiam da educação perderam qualquer plausibilidade.

¹ Algumas referências para tanto são os projetos *Democracy* (1988) do Group Material e *If You Lived Here...* (1989) de Martha Rosler.

² Paul O’Neill & Mick Wilson (eds.). *Curating and the educational turn*.

Além disso, experimenta-se aqui outra particularização das relações entre arte e educação, por meio de uma transposição de problemas pictóricos para problemas políticos, ou melhor, das diferenças entre tipos de combinações cromáticas para diferenças entre tipos de democracia. Trata-se em primeira instância de avaliar como algumas disposições subjetivas (paixões, afetos, impulsos etc.), exercitadas pelas práticas artísticas, são fundamentais a diferentes processos de *dessubjetivação* política, tanto à identificação com a cidadania em disputa, quanto à desidentificação pública com o poder. Mas também de avaliar as contribuições de um meio ou gênero específico, tal como a pintura, para o raciocínio político, enquanto modalidade do trabalho crítico da arte contemporânea.

Sabe-se que proposições artístico-educacionais são, posteriormente à virada conceitual dos anos 1960, comumente vinculadas à ideia de *participação*, entre outros modos de apropriação pela arte de formas e processos sociais. Assim, no exame daquela dimensão, é possível redispôr algumas demarcações, como as que pensam o político exclusivamente enquanto atributo das práticas discursivas ou coletivas, sem contudo reivindicar qualquer redução dessas práticas no contexto daquelas proposições, nem tampouco pretender uma simples inclusão ou reconhecimento da pintura *tout court* ou mesmo do sistema objetual em geral. De todo modo, é certamente mais dissensual, neste momento, testar as potencialidades político-educacionais das investigações que aparentam ser puramente estéticas.

* * *

No registro que publicou em 1963 sobre sua maneira de estudar e ensinar a cor – o livro *A interação da cor* –, Josef Albers busca promover um conceito educacional, segundo ele pouco conhecido e cultivado na época: “pensar em situações”. A proposta não é casual. Após se dar conta de que “a cor é o meio mais relativo dentre os utilizados na arte”, Albers entende não fazer mais sentido que seus cursos se iniciem com a apresentação de sistemas e teorias da cor, passando a enfatizar a experimentação.

Essa relatividade é explicada pela discrepância entre o fato físico da cor, seu ser absoluto por assim dizer (a luz, segundo Goethe³), e seus efeitos psíquicos, seus estados ou devires (as cores propriamente); entre sua identificação por um nome (amarelo, azul, vermelho etc.) ou sua determinação por um espectroscópio em termos de comprimento de onda, e as diferentes percepções dessa mesma cor, em função do que as modifica inevitavelmente: sua interação no mundo com outras cores, sua interdependência com a forma, a localização, a quantidade (amplitude, recorrência), a qualidade (intensidade de luz ou brilho) e o realce (limite, contorno).

A experimentação é assim o tipo de indagação que, na inutilidade do recurso a leis de composição anteriores a essas situações, conduz a percepção visual das interações à consciência das modalidades daquela interdependência. O conceito surge portanto do caráter real da cor, dificilmente redutível a conceitos. “Mas como é difícil não colocar o signo no lugar da coisa (...)”,⁴ escreve Goethe. “Pensar em situações” implica, portanto, observar e comparar continuamente. Logo, trata-se de um conceito que enfatiza um tipo de prática. Seu objetivo segundo Albers, ao que o estudo da cor serve de meio privilegiado, é desenvolver “a criatividade que se concretiza na descoberta e na invenção, sendo os critérios de criatividade ou flexibilidade a imaginação e a fantasia”.⁵

Mas nem por isso seus cursos deixaram de ter um caráter sistemático: os problemas (como conseguir efeitos cromáticos desejados) são apresentados em uma sequência determinada e a aprendizagem se dá gradualmente, por meio de uma prática consciente. Recusando a auto-expressão tanto como meio quanto como objeto de estudo, Albers tem em vista uma “modalidade de conhecimento” a partir da experiência e um “método de avaliação” com base na comparação entre resultados.

É claro que, através dessa prática, novos problemas podem surgir ou ser criados a qualquer momento, sugerindo etapas consecutivas que não estavam previstas. Mas

³ J. W. Goethe. *Doutrina das cores*, pp. 35ss.

⁴ J. W. Goethe. *Doutrina das cores*, p. 126.

⁵ Josef Albers. *A interação da cor*, p. 92.

se Albers ainda define, do lugar da sua experiência (autoridade), a ordem dos problemas, apresentando-os por meio de uma combinação-exemplo de cores, ele não mais detém todas as combinações-respostas. É desse modo que, segundo o artista, o estudo da cor se dá em um “toma-lá-dá-cá recíproco” entre professor e alunos, no qual todos são convocados a pensar em situações. É também desse modo que tal estudo e maneira de ensinar podem tanto se orientar à consecução de efeitos desejados, quanto admitir (sem retórica) que não se sabe nesse processo, que não há respostas exclusivamente certas, ou que *uma* resposta só se admite na exclusão de outras.

De resto, pensar em situações implica um modo de relação com os mestres do passado, com a tradição: “competir com sua atitude, não com seus resultados”, o que significa “criar em vez de reviver”, adquirir uma “compreensão artística da tradição”; modo que é igualmente extensível à relação entre alunos e professores. Como na Nova História, Albers defende uma prevalência do presente sobre o passado, da longa duração sobre os acontecimentos, da poética sobre as personagens.⁶ Antes disso, ele parece filiar-se às primeiras defesas do “homem de gênio”, em um contexto de massificação incipiente das subjetividades. Nas *Conjectures on original composition* (1759), que influenciaram o *Sturm und Drang* (1768-1781), e nas quais defende a *emulação* em vez da imitação, assegurando portanto uma modalidade de aprendizagem, Edward Young assevera: “Se pensamentos dessa natureza prevalecessem, se Antigos e Modernos não mais fossem considerados mestres e discípulos, mas sim adversários rigorosamente emparelhados em busca de reputação; então os modernos, em função da longevidade de suas obras, poderão se tornar um dia antigos eles próprios”.⁷

Pode-se pensar que a recusa por Albers da autoexpressão (uma forma de individualismo, senão de fundamentalismo), em favor de uma objetividade cognitiva, porque referida à materialidade da cor mas também a seus efeitos psíquicos, não descarta uma atitude subjetiva: o estudo da cor, diz ele, é um “estudo de nós

⁶ Jacques Rancière. *Os nomes da história*, pp. 19ss.

⁷ Edward Young. *Conjectures on original composition*, p. 71. [Todas as próximas citações de referências cujos títulos aparecem nas notas em língua estrangeira têm tradução minha.]

mesmos”. Essa é de fato a atitude possível em relação à cor, vê-la implica uma identidade entre paixão e ação, percepção e imaginação, um saber “inconsciente”.⁸ Trata-se, comparavelmente, de uma atitude-limite.⁹ Assim, “submetemo-nos às formulações do passado a fim de provocar novas comparações de atitudes, temperamentos, mentalidades e personalidades diferentes – tudo em nome da autocrítica e da auto-avaliação contínuas”.¹⁰

Também essa “introspecção” configura uma modalidade de ensino, semelhante à “osmose”,¹¹ no momento mesmo em que parece descartá-lo em geral: o professor é “incapaz de aconselhar”, daí que (generalização do que não se generaliza) “toda educação é educação de si mesmo” e, por fim, que “ensinar não é uma questão de método, mas de coração”.¹² O que o estudo da cor evidencia: de fato, sem essa atitude de auto-implicação subjetiva na referência a um conteúdo ou processo objetivo, sem o desaparecimento da autoexpressão por meio dessa atitude-limite, não é possível ensinar, nem aprender. E somente se ensina aprendendo, ou seja, inventando.

Mas o que Albers, como se sabe, professor tanto na *Bauhaus* quanto no *Black Mountain College*, queria ensinar? Segundo Nicholas F. Weber, atual diretor da Fundação Josef e Anni Albers, “A sensibilidade e o impacto sobre a vida humana eram tudo o que Josef Albers havia buscado em sua abordagem”.¹³ Mas o interesse do artista-professor pelo desenvolvimento da percepção dos meios tons, por exemplo, que ele considerava cada vez mais retraída em função do aumento das imagens provenientes de processos fotomecânicos de reprodução, parece pretender, mais modestamente, que as cores sejam utilizadas de “maneira correta” – o que significa, para cada finalidade, inclusive a da produção industrial: “criativa”.

⁸ Jacques Rancière. *O inconsciente estético*, pp. 23ss.

⁹ Michel Foucault. *O que são as Luzes?*, pp. 347ss.

¹⁰ Josef Albers. *A interação da cor*, p. 71.

¹¹ Cf. item 02 do capítulo I.

¹² Josef Albers. *A interação da cor*, p. 95.

¹³ Nicholas F. Weber. Apresentação. In: Josef Albers. *A interação da cor*, p. XIII.

Embora sua maneira de estudar e ensinar a cor lembre as *formas de pensar* da arte, tal como propostas por Elliot Eisner (pensar na ausência de regras, ser flexivelmente propositado etc.) em vista de uma nova cultura educacional,¹⁴ não se pode fazer a Albers, que escreve 40 anos antes – portanto, quando a criatividade lograva ser crítica dos poderes sociais –, a mesma objeção que se faz ao primeiro, por promover a criatividade sem se dar conta do seu atual *status* de disciplina produtiva. À intenção de Albers, todavia, não parece procedente atribuir nenhuma vocação edificante. Então que tipo de “impacto” seria aquele? Qual seria a incidência sobre a “vida humana” da percepção dos meios tons, da consciência da interação da cor?

Em sua *Doutrina das cores* (1810), diferentemente, Goethe pretendia, entre outras coisas, “facilitar a comunicação de intuições mais elevadas entre os amigos da natureza” – o que em parte, por seus “efeitos sensíveis-morais”, faria das cores um elemento da arte.¹⁵ Se Albers, porém, não busca exatamente um refinamento da sociabilidade, em alguns dos exercícios que ele propõe, a consecução de efeitos cromáticos pode sugerir formas da organização social: “O objetivo é encontrar uma ordem na qual, outra vez em termos relativos, todas as (...) cores sejam igualmente importantes ou, de modo inverso, igualmente desimportantes. (...) Podemos considerar essa justaposição calculada como um símbolo do espírito comunitário, do ‘viva e deixe viver’, dos ‘direitos iguais para todos’, do respeito mútuo”.¹⁶

É contudo de outro modo, até mais recorrente no livro, que o problema artístico-educacional assume uma dimensão mais evidentemente política, isto é, que não resulta, como no caso daquele “espírito comunitário”, na supressão *do político*: “Deve ficar claro que, com esses exercícios e com todos os próximos, não é importante chegar a uma combinação de cores agradável e harmoniosa. (...) a despeito das regras de harmonia, qualquer cor ‘surte efeito’ ou ‘funciona’ com qualquer outra (...). Enfatizamos que as harmonias cromáticas, que geralmente constituem o interesse ou o objetivo especial dos sistemas de cores, não são a úni-

¹⁴ Cf. item 04 do capítulo I.

¹⁵ J. W. Goethe. *Doutrina das cores*, p. 36.

¹⁶ Josef Albers. *A interação da cor*, pp. 65-66.

ca relação desejável”.¹⁷ Uma diferença deve portanto ser notada entre o “espírito comunitário”, que é – tal como veremos – análogo à harmonia cromática, e essa segunda combinação, delineada negativamente em relação às “regras de harmonia”, sob o título de *interação da cor*.

* * *

Mas, antes, o que significa a harmonia? Conforme Goethe, para quem a cor “sempre se mostra de modo específico, característico, significativo”, uma primeira harmonia é indicada pela combinação entre fenômenos opostos (originariamente: amarelo e azul) em um terceiro elemento (no seu ponto de equilíbrio: verde) que não os anula. Essa combinação é harmoniosa porque produz a visão simultânea de uma totalidade. Porém, trata-se até aí de uma “oposição física”, não ainda de um “contraste harmônico”. Quando portanto aproximados a um quarto elemento (no seu ponto cromático culminante: vermelho ou púrpura), resultante da sua intensificação por adensamento ou saturação, surge em cada fenômeno “algo mais profundo e elevado, mais simples e condicionado, mais comum e nobre”, dando a ver uma totalidade ainda mais perfeita, “derivada, desenvolvida e representada”.¹⁸

A harmonia cromática é desse modo percebida com satisfação, uma vez que a visão da totalidade corresponde ao mecanismo psicofisiológico que leva a retina a produzir, segundo diversas explicações, uma “imagem consecutiva” ou um “contraste simultâneo”,¹⁹ cores complementares em relação ao colorido a que é exposta. Assim Goethe descreve a lei fundamental da harmonia cromática: “Se a totalidade cromática se apresenta exteriormente ao olho como objeto, torna-se agradável para ele, pois o resultado de sua própria atividade lhe aparece como realidade”. A harmonia, portanto, regula a seu modo uma identidade entre ação e paixão, cujo critério é, todavia, a satisfação do empenho inato do olho pela totalidade. Assim, o efeito harmônico “surge apenas quando todas as cores são produ-

¹⁷ Josef Albers. *A interação da cor*, pp. 16, 58 e 89.

¹⁸ J. W. Goethe. *Doutrina das cores*, pp. 114-117.

¹⁹ Josef Albers. *A interação da cor*, pp. 29-30.

zidas em equilíbrio”.²⁰ E se ele não é o objetivo da *Doutrina*, ao menos tem nela um lugar incontestavelmente privilegiado.

Uma ressalva: Referindo-se às observações de Wittgenstein, com quem está de acordo, Marco Giannotti afirma que “a Doutrina das Cores não é uma teoria, pois (...) nada pode prever”, estando mais voltada para a “necessidade constante de revermos nossos problemas fenomenológicos, de associá-los a uma linguagem adequada”, do que em “conferir um significado moral e estético a cada cor”.²¹ Goethe parece dessa perspectiva mais próximo de Albers. Mas outra é a distância entre eles que importa ser desdobrada. Embora suas combinações sejam ilimitadas, o sentido da totalidade harmônica é naturalmente definido pelos limites do espectro da luz visível. Pensada no entanto como símbolo da organização social, a harmonia cromática pressupõe que a sociedade seja um mesmo corpo orgânico, sacrificando a pluralidade de elementos (interesses e valores) menos facilmente delimitável das interações humanas em sociedades complexas. Eis o que Albers nos permite imaginar para além de Goethe: uma “política das cores”, ou melhor, uma transposição das diferenças entre combinações harmônicas e não-harmônicas para diferenças entre tipos de democracia.

* * *

Ao propor um modelo de “democracia agonística”, Chantal Mouffe se contrapõe ao modelo de democracia deliberativa, atualmente propagado como alternativo ao modelo que se declara “vitorioso” desde o colapso do socialismo soviético – e ao qual ela também se contrapõe –, mas que na verdade vem se tornando dominante desde meados do século XX: a democracia representativa.²²

Como se sabe, a democracia representativa enfatiza a associação de interesses particulares por meio de partidos políticos, que o povo endossa ou rejeita por meio de processos eleitorais. Sua vantagem, em comparação ao modelo clássico de democracia, de caráter normativo, é reconhecer a pluralidade de interesses ine-

²⁰ J. W. Goethe. *Doutrina das cores*, pp. 135 e 148.

²¹ Marco Giannotti. Apresentação. In: J. W. Goethe. *Doutrina das cores*, pp. 21-22 e 27.

²² Chantal Mouffe. Por um modelo agonístico de democracia.

rente ao povo. Mas ela ao mesmo tempo desencoraja a participação popular direta em todos os demais processos decisórios, reduzindo a democracia ao acordo sobre procedimentos para o tratamento do pluralismo, a simples instrumentos em vista do compromisso entre indivíduos e grupos movidos pelo autointeresse – o que contribui com o descrédito atualmente evidente de suas instituições, com a generalizada desconfiança na política e nos políticos.

Consciente dessa crise, os proponentes do modelo de democracia deliberativa, segundo convergências apresentadas por Mouffe entre algumas de suas versões, buscam promover uma forma de acordo mais profunda, que qualificam de moral, cujo alcance seria universal. Interessado na recuperação de uma racionalidade normativa – e não somente descritiva, como no caso da democracia vigente –, esse modelo identifica o campo próprio da política com a “troca de argumentos entre pessoas razoáveis guiadas pelo princípio da imparcialidade”. Dessa forma, ele pretende estabelecer uma ligação forte entre valores liberais e princípios democráticos, direitos individuais e formações coletivas, liberdade privada e autonomia cívica. Mas se, por um lado, esse gesto conciliatório reconsidera a participação popular, por outro, ele contém os “perigos” do excesso de democracia, segundo valores liberais, em uma forma *razoável* de participação.

Para que interesses particulares possam ser generalizados com legitimidade em um consenso moral, é preciso que seus argumentos se tornem imparciais. Assim, as formas de participação nos processos de deliberação coletiva são regulamentadas pela definição de uma “situação ideal de fala” – tanto de quem está apto a falar, quanto das falas que são aceitáveis –, enquanto condição para o “raciocínio público” entre “indivíduos livres e iguais”. Somente estando de acordo com essa situação é que todos têm o mesmo direito de falar, argumentar e questionar, não só a respeito dos tópicos da conversação, como também das próprias regras do procedimento discursivo. Apesar dessa “abertura normativa”, muitas questões, como questões existenciais ou contextuais, permanecem fora do debate público, ou são novamente dessubstantivadas pela discussão estritamente procedimental.

Essa definição parece reconhecer a natureza política (socialmente construída) do que deve em algum momento limitar o pluralismo de interesses e valores. Mas de fato ela tenta circunscrever um domínio que não estaria sujeito ao pluralismo, no qual a política é separada do social e um consenso pode enfim ser instaurado. Os perigos então são outros: “Nos termos dessa perspectiva, a base de legitimidade das instituições democráticas deriva do fato de que as instâncias que afirmam um poder coercitivo fazem-no sob a presunção de que suas decisões representam um ponto de vista imparcial, que se situa na conjunção do interesse igual de todos”.²³ Essa presunção estratégica da imparcialidade, aparentemente não excludente e ideologicamente legitimada, fecha as portas para a possibilidade da contestação, relegando o pluralismo em última instância a um domínio não-público, o que certamente reduz suas conseqüências políticas. Entretanto, “O domínio da política (...) não é um terreno neutro que poderia ser isolado do pluralismo de valores ou em que soluções racionais e universais poderiam ser formuladas. (...) O que [essas versões] querem negar é o caráter paradoxal da democracia moderna e a tensão fundamental entre a lógica da democracia e a lógica do liberalismo”.²⁴

Mouffe apresenta várias outras objeções ao modelo deliberativo, ao mesmo tempo em que se contrapõe ao modelo representativo. Para ela, não é suficiente substituir um tipo de racionalidade (instrumental) por outro (normativa). É preciso constituir “um conjunto de práticas que façam [*sic*] possível a criação de cidadãos democráticos”, reconhecendo “o papel crucial desempenhado por paixões e afetos na garantia da fidelidade a valores democráticos”, bem como as próprias “condições de existência do sujeito democrático”.²⁵ São portanto modos de vida que se reveem continuamente e não regras definitivas o que deve ser compartilhado, em vista de uma adesão participativa às decisões políticas. Assim, “a prática política não pode ser entendida como simplesmente representando os interesses de identidades pré-constituídas, mas como constituindo essas próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável”.²⁶

²³ Chantal Mouffe. Por um modelo..., p. 14.

²⁴ Chantal Mouffe. Por um modelo..., p. 16.

²⁵ Chantal Mouffe. Por um modelo..., pp. 17-18.

²⁶ Chantal Mouffe. Por um modelo..., p. 19.

Contudo, da sua perspectiva, não há problema em que um poder se imponha. O problema é que isso aconteça sob o patrocínio de um consenso ideológico. Ao postular a disponibilidade de uma esfera pública consensual, na qual o poder teria sido eliminado, a abordagem deliberativa ignora que o antagonismo decorrente do pluralismo de valores não pode ser erradicado. Para Mouffe, a objetividade social é constituída por atos de poder. Sua proposta de um modelo agonístico quer apreender a natureza *do político*, abrigo em seu centro a questão do poder e do antagonismo. Trata-se então de admitir um “consenso conflituoso”, resultante de uma hegemonia provisória, da estabilização temporária do poder que sempre acarreta alguma exclusão, ou da interrupção transitória de uma confrontação contínua, promovendo para tanto instituições em que o dissenso (no sentido do antagonismo entre *adversários*) possa se manifestar, e as paixões possam ser mobilizadas em prol de “desígnios democráticos”, segundo diferentes interpretações do “bem comum”. Desse modo, solicita-se ao cidadão democrático uma disposição fundamental: sua identificação *com a cidadania em disputa*. Nota-se que sua proposta é contudo diferente de um exercício público de desidentificação com o poder, tal como Andrea Fraser atribui aos *Plaster Surrogates* de Allan McCollum.²⁷

* * *

Mas o que isso tem a ver com a interação cromática? Segundo Mouffe, “Compreender a natureza constitutiva do poder implica abandonar o ideal de uma sociedade democrática como realização de perfeitas *harmonia* ou transparência”. Além disso, continua, “O caráter democrático de uma sociedade só pode ser dado na hipótese em que nenhum ator social limitado possa atribuir-se a representação da *totalidade* ou pretenda ter controle absoluto sobre a sua fundação”.²⁸ Ao destituir a harmonia como horizonte primordial da combinação cromática, assim como o anseio de percepção da totalidade que lhe corresponde, Albers pode nos fornecer um modelo para o problema da convivência entre contrastes, análogo ao da democracia agonística, com 30 anos porém de antecedência. Na interação cromática, *quaisquer cores* são admitidas, não apenas segundo relações significativas pré-

²⁷ Cf. item 04 do capítulo I.

²⁸ Chantal Mouffe. Por um modelo..., p. 19, grifo meu.

determinadas ou antes desconsideradas, mas na medida em que as cores se modificam umas pelas outras. Em vez de harmonias cromáticas ou combinações características, agora percebidas similarmente como vontade de consenso, trata-se de avaliar crítica e sensivelmente essas “relações instigantes” – ao que convida a série *Homenagem ao quadrado*, iniciada pelo artista nos anos 1950.

Quanto à sua dimensão educacional, resta-nos julgar se a percepção dessas relações instigantes poderia contribuir com a formação de *cidadãos democráticos*. Para que todas as cores sejam igualmente importantes ou desimportantes, é preciso que elas sejam combinadas em um relação específica, que faça ver não uma nem outra cor em especial, mas a imagem de uma “comunidade igualitária de cores”, na qual o todo e não as partes é ressaltado. Eis a combinação símbolo do “viva e deixe viver”, quando direitos individuais liberais coincidem com a vontade pública democrática. O problema é que essa relação, em cada combinação pela qual se apresenta, porque mantém uma imagem fixa da comunidade como modelo, termina dispondo uma hierarquia entre as cores. Ela não admite quaisquer cores, mas cores determinadas, em função da posição que ocupam no círculo cromático (no qual cores complementares se encontram em posições diametralmente opostas) e, por conseguinte, da parte que lhes cabe no todo conforme cada combinação.

Há por certo combinações ilimitadas capazes de representar a totalidade do círculo, mas não é a combinação entre quaisquer cores que perfaz a totalidade. Além disso, se a harmonia (aquela relação específica) é o que assegura uma relação de igualdade entre as cores, ela o faz ao preço de uma ordenação, não em detrimento da especificidade de uma e outra cor (da sua identidade essencializada em algum momento anterior às situações), mas da pluralidade de relações que se pode estabelecer entre elas, da sua afetividade às situações (da constituição de suas identidades na interação). Para serem iguais, as cores devem ser retidas como específicas e os modos de combiná-las devem ser limitados. O que segundo Goethe surge em cada fenômeno de “mais profundo e elevado” só poderia ser tributado ao todo, ou talvez a uma singularidade de terceiro tipo, simultaneamente individual e representativa da espécie, apenas possível no reino contente do jogo e

da aparência estéticos.²⁹ Mas o cidadão democrático, fiel ao “desencantamento do mundo”, deve pensar em situações. A “igualdade” a ser reivindicada diz respeito à legitimidade das diferentes modalidades de combinação entre as cores, vinculadas porém à disposição por parte de cada uma para se modificar pela outra, de maneira não necessariamente simétrica.

É claro, a interação da cor não excede a estrutura do círculo cromático. E aqui podemos perceber os limites dessa analogia entre combinações cromáticas e formas da organização social. Afinal, a sociedade não funciona segundo a perspectiva do olho. Segundo Cornelius Castoriadis, “as necessidades humanas, enquanto sociais e não simplesmente biológicas, são inseparáveis de seus objetos, e tanto umas quanto outros, instituídos a cada vez pela sociedade considerada”.³⁰ Por outro lado, a pluralidade que corresponde à interação não redundava em uma indiferença às “especificidades” sempre relativas de cada cor. Outra vez, não se trata de admitir a autoexpressão, sintomática de um déficit democrático. Podemos aqui inventar sua lição: a interação faz das diferenças conflituais entre as cores sua importância, mas também da cor menos importante a mais importante. Em uma das combinações-exemplo do curso de Albers, “Uma cor parece 2, ou 3 cores parecem duas”.³¹ Em vez de prometer o “profundo e elevado”, ela ensina através do engano, engana para ensinar. Outra lição portanto: aprende-se com as cores a se beneficiar da indecidibilidade, da instabilidade, da debilidade – uma astúcia.

Os gregos costumavam atribuir a alguns animais a exemplaridade dessa “conduta da revirada”.³² Arte ou artifício, pensar em situações é também uma questão de vida ou morte:

Com dois saltos e meio, e mais meia-volta, aninhou o corpo
cô de hulha, demasiado indiscreto para a paisagem. Deixava
apontar a cabeça e o pescoço, meio ruivos, mas as flores do
curuá, em hissopes alaranjados, estavam camaradissimamente
murchas, as folhas baixas da balieira eram rubras, e o resto a

²⁹ Schiller. *Cartas...*, pp. 148ss.

³⁰ Cornelius Castoriadis. *A instituição imaginária da sociedade*, p. 205.

³¹ Josef Albers. *A interação da cor*, p. 112.

³² Marcel Détienné & Jean-Pierre Vernant. *Métis*, pp. 39ss.

poeira fazia bistre, ocre, havana, siena, sujo e sépia. Somente os olhos poderosos de um gavião-pombo poderiam localizar a irarinha, e, mesmo assim, caso o gavião tivesse mergulhado o vôo, em trajetória rasante.³³

* * *

Ao menos um projeto discute de maneira muito direta relações entre cores e democracia: o registrado no vídeo *Dammi i Colori*³⁴ (2003) de Anri Sala. Em 2002, Edi Rama, então artista e professor da Academia de Arte de Tirana, capital da Albânia, toma posse como prefeito da cidade. Como se sabe, a queda do regime socialista no país era recente, e os primeiros passos rumo a sua democratização eram apenas ensaiados, como se isso não bastasse, em meio ao envolvimento de seus compatriotas na Guerra do Kosovo. Rama decide imediatamente dar início a um projeto controverso: pintar a fachada de prédios degradados de bairros inteiros com cores as mais saturadas, em padrões geométricos os mais irregulares.

Segundo o prefeito-artista, essa não foi uma operação artística, mas uma operação política com cores. Em entrevista a Jessica Morgan,³⁵ Rama assinala que o exercício incipiente da liberdade no país havia feito florescer um instinto individualista predatório, uma vontade de apropriação privada de todos os espaços antes sob a guarda do Estado. Nos edifícios residenciais, pavimentos sobressalentes eram construídos acima das coberturas, as varandas eram ampliadas para além do limite original da fachada, dando lugar a novos cômodos, sem nenhuma atenção ao modo como alteravam a configuração da fachada como um todo. Também ele esclarece que essa espécie de vingança contra o estado coincidiu com um surto demográfico, que nos 10 anos anteriores havia triplicado a população da cidade, sem investimentos correspondentes em infra-estrutura habitacional. Era portanto urgente transpor o caos instalado, providenciando à ci-

³³ João Guimarães Rosa. Conversa de Bois. In: _____. *Sagarana*, p. 283.

³⁴ *Dammi i Colori* é também o nome da primeira *romanza* do primeiro ato da ópera *Tosca* (1900), de Puccini. Nela, ao comparar sua amada com a mulher que pintava, o pintor Mario Cavaradossi exclama: “Dá-me as cores.... (...) A arte, de modo misterioso, mescla belezas contrastantes”.

³⁵ Art + Architecture: Anri Sala & Edi Rama on Vimeo.

dade um sentido de pertencimento, um espaço comum de discussão, um sinal de mudança social.

Mas, por meio da mesma decisão que vislumbra uma democracia, também se exerce uma violência. No vídeo, enquanto mostra a execução do projeto, Rama afirma: “Não é uma questão de qual cor você quer na sua varanda, (...) neste ou naquele edifício. Porque seria tentar somar todos os gostos para encontrar a média dourada, que seria um cinza”. Entende-se que as cores e sua aplicação foram resolvidas exclusivamente por ele. Não houve portanto consultas individuais sobre preferências cromáticas, nem qualquer deliberação coletiva. Tampouco houve busca por um consenso. Em entrevista a Hans Ulrich Obrist, Sala concorda que “De algum modo, o que está sendo feito com a cor na cidade é um tipo de violação, mas pela primeira vez na sua história se trata de uma violação positiva”.³⁶ Mas como isso poderia ser democrático? Nesse momento, vê-se um pintor trabalhando num andaime. Em seguida, o enquadramento desliza fachada acima, preenchendo o campo da tela com verde, amarelo, azul e vermelho sucessivamente – uma paródia talvez da harmonia cromática, ao mesmo tempo em que se ouve novamente a balbúrdia da cidade.

Assim Rama se explica: “O que fizemos não é resultado da democratização, mas uma vanguarda da democratização. Isso é mais um processo que precede e concorre com a democratização deste país, desta comunidade, do que um processo encerrado nele mesmo ou que estabelece um modelo”. Ele conta que, embora a Albânia fosse o país mais pobre da Europa, em nenhum outro se discutiu sobre cores de maneira tão apaixonada. E seria absurdo se o tivessem feito de forma razoável ou imparcial. Não se pode contudo tomá-lo como um combate agonístico, não só porque não sabemos o quê discutiam quanto às cores, nem como as cores deram lugar a outras questões, mas sobretudo porque essas discussões não foram incorporadas nas etapas consecutivas de execução do projeto. E tanto mais se nessas discussões se pudesse ter percebido a capacidade de qualquer um discutir o que se mantém silenciado. De fato, como o prefeito admite, a escolha

³⁶ Anri Sala. *La Distance du Passant: Fragments from an ongoing conversation with Hans Ulrich Obrist*, 2000-4, p. 133.

das cores nunca foi nem se tornou um processo democrático. O que então significa essa vanguarda não democrática da democratização? O que dizer dessa imposição supostamente facilitadora da democratização? Ou estaria o prefeito exercendo com legitimidade sua hegemonia provisória e excludente?

Em todo caso, uma pesquisa endossou o projeto de maneira curiosa: perguntados se gostavam dele, 70% dos entrevistados disseram que sim, enquanto 30% disseram que não, mas perguntados se queriam que ele continuasse, 85% disseram que sim. Ou seja: metade dos que não o aprovaram não queria que ele fosse interrompido. Para Sala, na mesma entrevista a Morgan, isso revela que as pessoas estavam valorizando alguma coisa para além do que viam. Em outro momento, ele declara: “(...) penso que Edi esteja trazendo esperança e infra-estrutura ao mesmo tempo”.³⁷ E talvez aqui se possa notar o desdobramento do projeto *paralelo* à democratização. Segundo o prefeito, era a primeira vez que os habitantes falavam abertamente sobre sua vida social. Em algumas das áreas pintadas, eles começaram a retirar as grades da janela, simplesmente porque “se sentiam mais seguros”. Com isso, apartamentos no térreo foram reconfigurados, dando lugar a lojas, das quais se passou a recolher impostos. Ele entende que “A cor tem um impacto na intensificação do ritmo da respiração, na quebra de uma proteção [*dust screen*], na criação de uma nova era para a cidade”.

De certo ponto de vista, a operação foi um sucesso. Rama foi não só reeleito, como laureado internacionalmente. Outros efeitos são então contabilizados: Com a colaboração de Sala e Obrist, uma bienal de arte foi criada. Artistas como Olafur Eliasson, Liam Gillick, Dominique Gonzalez-Foerster e Rirkrit Tiravanija foram convidados para realizar intervenções do mesmo tipo. O projeto que não pretendia ser uma operação artística fez da cidade o talvez único espaço de arte contemporânea a céu aberto, em que pessoas vivem dentro dos trabalhos. Aos poucos ele se tornou um cartão de visitas, atraindo turistas de vários lugares. Em termos culturais, estima-se que tenha ajudado a quebrar estereótipos negativos em relação ao país e estimulado os habitantes a perceber qualidades da arte. Mas isso se deu, sobretudo, na medida em que o projeto passou a ser visto

³⁷ Anri Sala. *La Distance du Passant*, p. 133.

como possibilidade de desenvolvimento econômico. Esse resultado não serve de objeção ao que não pretendia ser arte, mas evidencia traços conhecidos das democracias capitalistas, quanto às funções que elas reservam à arte. A propósito, a operação não teria exatamente servido ao apoio desse tipo de democracia, em que novamente reza um consenso ideológico: o triunfo do mercado global?

Até aqui, salvo um pequeno comentário, referimo-nos ao projeto registrado no vídeo, não ao vídeo como um projeto, desta vez, irrecusavelmente de arte, feito por um artista hoje renomado como Anri Sala. Há uma alternância entre as imagens comentadas por Rama e as que trazem a sonoridade ruidosa da cidade. As primeiras são noturnas, captadas em *travelling* a partir de um carro, onde o prefeito é entrevistado pelo artista como se deduz. Os prédios pintados são mostrados em ruas completamente vazias sob forte iluminação direta, o que desnaturaliza a cor das árvores e outros objetos mais próximos da câmera. As segundas são diurnas, captadas de um ponto fixo, por vezes em lentas panorâmicas. Vemos aí muitos passantes atravessando o lugar das calçadas sem nenhum pavimento, as cores vivas de algumas das peças de roupas que eles vestem. Essa distribuição, como notado por Mark Godfrey,³⁸ confere à retórica de Rama uma tonalidade sombria, introduz uma suspeita em relação a seu otimismo. Em outro momento, Rama afirma que “Fazer desta cidade uma cidade de escolha e não de destino [uma intenção do projeto], é uma utopia em si mesma”. Também notado por Godfrey, ao ouvirmos a palavra “utopia”, a imagem mostrada gradualmente escurece.

Que diferença podemos traçar, portanto, entre o projeto artisticamente político de Rama e o projeto politicamente artístico de Sala? Godfrey aponta algumas perguntas pelas quais o vídeo questiona a operação: Há uma diferença real entre as cores nas paredes e nos anúncios? O projeto não vende Tirana para o Ocidente da mesma forma com que o vermelho vende Coca-Cola para Tirana? As paredes pintadas na cidade devem receber a mesma atenção que as pinturas abstratas nos museus parisienses? Mas, ainda segundo Godfrey, a partir do ponto em que Rama declara haver se saturado com o debate e *métier* artísticos, outras pergun-

³⁸ Mark Godfrey. *Articulate Enigma: The Works of Anri Sala*, pp. 41ss.

tas podem ser levantadas: Sala não ocupa a posição de artista, que Rama decidiu abandonar? Que valor ou propósito tem a experimentação formal (a que Sala e Albers se dedicam)? Assim, “Mais que uma simples documentação do projeto de Rama, podemos ver *Dammi i Colori* como um vídeo que o questiona, no mesmo passo em que solicita ser questionado de volta”.³⁹ Sala contudo reconhece: “[a operação] É muito sobre a relação entre um dado contexto e decisões políticas tomadas com o objetivo de mudar a situação e melhorar a qualidade de vida na cidade”.⁴⁰ Se Rama com isso não ensina, ao menos demonstra que aprendeu *a seu modo* a lição das cores: “pensar em situações”.

Examinar os limites de sua própria prática, além de recusar a antecipação de formas de vida comunitária, entre outros efeitos, são atitudes do trabalho crítico. O projeto de Rama, segundo Rancière, “inscreve-se no prolongamento do tema schilleriano da educação estética do homem e de todas as formas que os artistas do *Arts and Crafts*, da *Werkbund* ou da *Bauhaus* têm fornecido a essa ‘educação’: a criação, segundo a condução da linha, do volume, da cor ou do ornamento, de uma maneira apropriada de habitar coletivamente o mundo sensível”.⁴¹ Ele corresponde, de certa maneira, ao modelo pedagógico da imediatividade ética, da arte que quer suprimir a si mesma, revogando a distância entre arte e política; da arte que sai do seu lugar próprio para se transformar em prática social.⁴² Mas, como vimos, a supressão da arte nesse projeto termina permitindo seu retorno funcionalizado, a despeito de como os artistas convidados para prosseguir-lo souberam ou não subvertê-lo.

As objeções de Rancière a esse modelo dizem respeito, de um lado, ao apagamento da singularidade das operações pelas quais a política cria uma cena de subjetivação própria e, de outro, à identificação da eficácia da arte à execução das intenções do artista ou de quem deixa de sê-lo. Mas suas objeções são certamente mais contundentes nos casos em que a “supressão da arte” não é de fato empreendida como ação política, reduzindo-se a uma simples demonstração

³⁹ Mark Godfrey. *Articulate Enigma*, p. 44.

⁴⁰ Anri Sala. *La Distance du Passant*, p. 133.

⁴¹ Jacques Rancière. *Les paradoxes de l’art politique*, p. 86.

⁴² Cf. item 4 da introdução.

simbólica, como se a supressão fosse em si mesma política; ou quando ela contraditoriamente retém o lugar da arte como referência para sua pretendida contraposição entre o “real da política” e o “simulacro da arte”. O projeto de Rama, no entanto, parece abandonar mais decisivamente o *métier* da arte. Além disso, sua intenção não é subverter nenhum poder social. Atento ao contexto de suas decisões, ele deve, ao contrário, afirmar tal poder, contendo o excesso de “liberalismo”, segundo valores democráticos. Outra é a questão que se lhe pode levantar: Até que ponto é possível deduzir efeitos tão díspares (da intensificação da respiração à criação de uma nova era para a cidade) dessa política com cores? Ou ainda: O que significam esses efeitos?

Por também mostrar a indiferença da multidão aos projetos de transformação da vida e, além disso, o que independe das intenções desses projetos, o vídeo de Sala “organiza assim a tensão entre a cor que a vontade estética projeta sobre as fachadas e aquela que as fachadas lhe devolvem”.⁴³ Essa observação, mais do que defender a arte em detrimento da política, pretende distinguir as formas *dis-sensuais* das formas *policiais* dessas mesmas atividades. Segundo Sala, Rama “(...) espera que o projeto em curso alcance uma espécie de harmonia – não em termos cromáticos, mas em termos das relações entre o interior e o exterior [dos espaços], (...) do que as cores farão parte não como roupas mas como órgãos”.⁴⁴ Trata-se nesse caso de se determinar, de acordo com essa finalidade lógico-biológica, o que deve ser realizado no presente – o que a rigor é diferente de se pensar em situações. Por sua vez, o dissenso é operado pelo que Rancière chama de *ficção*, sendo este o caso de *Dammi i Colori*, mas não segundo efeitos redutíveis a esperadas relações de causa e efeito, e sim segundo “efeitos” que põem em causa a ideia de que a arte ou a política contêm nelas mesmas (conforme a recapitulação de Steven Corcoran) um princípio integralmente realizável de uma nova ordem social.

⁴³ Jacques Rancière. *Les paradoxes de l’art politique*, p. 87.

⁴⁴ Anri Sala. *La Distance du Passant*, p. 133.

Por isso, a “Arte nunca pode se tornar vida, exceto em se tornando instrumento daqueles que querem moldar um novo *ethos* social (...)”.⁴⁵ E o que Rancière assevera: “A ficção artística assim como a ação política escavam seu real, elas o *fraturam e multiplicam* de um modo *polêmico*. (...) Assim, a relação da arte à política não é uma passagem da ficção ao real, mas uma relação entre duas maneiras de produzir ficções”.⁴⁶ De resto, nota-se que tanto a disposição solicitada ao cidadão democrático quanto as cenas de sua *dessubjetivação* política implicam outra concepção de felicidade, diferente da sustentada pela nostalgia de uma unidade natural e orgânica, diferente também da que permite uma parte prevalecer sobre outra.

* * *

Entre os gregos, a dimensão educacional da arte esteve caracteristicamente vinculada à indissociabilidade entre forma artística e um conteúdo normativo, entre forças estéticas e éticas (ou morais) – do que as epopéias de Homero são o exemplo principal. Segundo Werner Jaeger, para a *paidéia*, “(...) só pode ser propriamente educativa uma poesia cujas raízes mergulhem nas camadas mais profundas do ser humano e na qual viva um *ethos*, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever”.⁴⁷ Ser habitada desse *ethos* confere à poesia um caráter modelar, cuja origem e destino se encontram na vida da comunidade. Pode-se afirmar inversamente que, nesse contexto, ser educativa é uma condição, não de qualquer poesia, mas da poesia que dessa forma se faz elevada.

Não se trata portanto de uma apropriação utilitarista do ético-educativo pelo estético. Condição pela disposição espiritual que ela encarna, a expressão artística não é vista, nesse momento, como manifestação individual da unidade de vida que significa a *bios*. Contudo, ainda segundo Jaeger, além de atribuir aos valores de que é portadora um significado permanente e profundo, válido universalmente, ela também lhes atribui uma força viva e imediata, capaz de mover

⁴⁵ Steven Corcoran. Editor’s introduction. In: Jacques Rancière. *Dissensus*, p. 03.

⁴⁶ Jacques Rancière. *Les paradoxes de l’art politique*, p. 84, grifo meu.

⁴⁷ Werner Jaeger. *Paidéia*, p. 63.

os homens na busca do que devem ser: *aristoi*. Este é seu “poder de conversão”, sua “sedução natural”: unir o imperativo moral a uma vivência pessoal, superando assim tanto o abstrato da reflexão filosófica quanto o acidental da vida real. Por isso, a poesia é propriamente e com vantagens *educativa* – o que não é estranho à concepção schilleriana do impulso lúdico.

Todavia, enquanto “vasta e complexa obra do espírito”, a poesia homérica não se limita à “formulação expressa de problemas pedagógicos”, nem à exclusiva aspiração por “produzir um determinado efeito moral”. Por certo, seus fragmentos atestam funções educativas mais objetivas, como no caso dos antigos cantos épicos a que faz referência, cujo propósito é manter viva a glória dos combates heróicos (*aristéia*) de homens e deuses. Seu conteúdo normativo deriva, nesse caso, da ligação que testemunham entre poesia e mito, do estilo enobecedor (ou grandiloquente) de suas descrições, de sua tendência idealizante. Mas Homero, segundo Jaeger, não é somente um divulgador da glória do passado, e sim intérprete e criador da tradição.

Inspirada pela intuição característica do espírito grego de um cosmos acabado, sua obra no entanto significa mais propriamente “uma consideração mais profunda dos conteúdos íntimos da vida e dos seus problemas”. Na *Ilíada*, por exemplo, Aquiles se entenece com o inimigo derrotado e vê avançar sobre si o próprio destino, a respeito do qual tem uma certeza sombria. Essa plenitude trágica, seu arrependimento diante da própria cegueira, sua grandeza heróica misturada a sua profundidade humana, o diferencia da ingenuidade dos antigos heróis. Do ponto de vista de Jaeger, é na demonstração dessa elaboração moralizante, concomitante ao “desenvolvimento íntimo e necessário das ações, que se sucedem passo a passo, numa inviolável conexão de causas e efeitos”, que a obra de Homero alcança maior eficácia educadora.⁴⁸

Embora sem alterar o fundamento normativo da educação, há uma apreciação diversa da dimensão educacional da poesia. Na *República*, quando a filosofia ganha consciência de si própria como *paidéia*, as forças ordenadoras da alma e-

⁴⁸ Werner Jaeger. *Paidéia*, pp. 66-83.

xigem que a poesia se submeta aos preceitos do *logos*. Para o Sócrates platônico, torna-se inevitável um ataque a Homero, que personifica a opinião dos gregos em geral sobre a centralidade do valor educativo da poesia, e aos sofistas de seu tempo, que se consideravam representantes ou herdeiros dos antigos poetas: “Aqui entre nós (porquanto não ireis contá-los aos poetas trágicos e a todos os outros que praticam a mimese), todas as obras dessa espécie se me afiguram ser a destruição da inteligência dos ouvintes, de quantos não tiverem como antídoto o conhecimento da sua verdadeira natureza”.⁴⁹ Isso porque, ao produzir nos ouvintes uma *simpatia* pelos que se queixam dos males, e não pelos que se dedicam a curá-los, a poesia trágica os alegra com o que não gostariam de ser; por conseguinte, “corrompe nossos juízos de valor”, “torna a alma incapaz de distinguir o importante do não-importante”.⁵⁰

Segundo Jaeger, a objeção do filósofo também se dirige à acentuação pela poesia dos instintos e das paixões, dessas forças que matam o espírito pensante e sua resistência vigilante, devendo ser por isso refreadas no homem moralmente superior, cujos olhos se voltam para Deus. Mas tais objeções ainda não expõem suas implicações políticas. Como se sabe, Platão expulsa os poetas e pintores da cidade que ele queria perfeita, porque suas representações, uma vez imitadoras da realidade e duas vezes imitadoras da ideia, estariam distantes da verdade, necessária tanto à administração e legislação da cidade, quanto à educação de seus cidadãos. Assim, mais do que por simplesmente amolecerem a razão, Platão os expulsa porque eles *parecem* conhecer tudo o que representam, confundindo a definição das atividades de cada um na cidade, enganando quem deveriam educar – por exemplo, quando representam uma mesa, não sendo marceneiros, disseminando sua "nociva" aparência. A verdade da qual são distanciados pela *mimesis* sustenta, portanto, a ideia de que não se pode imitar bem duas coisas ao mesmo tempo, nem mesmo fazer bem aquilo que se imita.⁵¹

Contudo, a investigação de Platão sobre a cidade perfeita, segundo Jaeger, revela-se um meio para pôr em relevo “a estrutura moral da alma e a cooperação en-

⁴⁹ Platão. *A república*, 595b.

⁵⁰ Werner Jaeger. *Paidéia*, pp. 986-987.

⁵¹ Platão. *A república*, 395, 595ss.

tre as suas partes”. Mais do que a realização dessa cidade, a meta final da *República* é a educação do *indivíduo*, a criação de um *ethos* determinado pela *bios*, o desenvolvimento do “Homem dentro do homem”, da parte espiritual da alma superiormente às partes concupiscível e irascível. Ironicamente, essa vontade de “elevação do eu moral acima do Estado em decomposição” testemunha, sob a forma de conceitos gerais, a capacidade intuitiva de Platão para captar a imagem de uma nova realidade histórica. Mas, da perspectiva de sua *paidéia*, é unicamente pelo grau com que aproxima nossa alma daquele “estado em nós”, desta nova imagem do homem individual, que se poderia medir o valor eventualmente educativo da poesia. Obviamente, para esse propósito, seu valor seria comparativamente inferior ao da filosofia enquanto teoria das ideias.⁵²

Jaeger sublinha o que para ele é o maior de todos os paradoxos no pensamento de Platão: “De resto nada importa que a cidade exista em qualquer lugar, ou venha a existir, porquanto é pelas suas normas, e pelas de mais nenhuma outra, que ele [alguém que queira fundá-la para si mesmo] pautará o seu comportamento”.⁵³ O homem que Platão chama de justo, na falta de uma cidade perfeita em que pudesse intervir, deve se dedicar principalmente à formação de si próprio. A ideia parece confrontar a escalada naquele tempo de um Estado exclusivamente baseado no poder, afirmando que “não é o poder o único a decidir, mas sim o Homem, a alma, o valor interior”. Todavia, dado por estranho na cidade real em que se encontra, o homem justo só pode ser plenamente cidadão em seu último refúgio: o Estado que sua alma carrega – do que deriva a ideia ocidental da “livre personalidade humana”. Desse modo, ele não está rigorosamente dispensado de agir politicamente, mas só o fará na medida em que isso concorre para a realização de “sua própria obra”, uma que servisse de norma em qualquer Estado, senão mais certamente no céu.⁵⁴ Pode-se afirmar em outro contexto que a busca do ideal supremo (que é também por ser elogiado) é sintoma de déficit democrático, senão justificativa do autointeresse. Afinal, como saber se a obra do homem justo corresponde a seus deveres enquanto membro de uma comunidade social real?

⁵² Werner Jaeger. *Paidéia*, pp. 967, 972, 979, 984, 986 e 989.

⁵³ Platão. *A república*, 592b.

⁵⁴ Werner Jaeger. *Paidéia*, pp. 973-977.

Resta o fato de que a desejada “unidade da vida individual” só pode ter dupla cidadania: uma pela qual age e vive; outra, a de onde está. Mas o homem justo não vê vantagens nesse “abalo da harmonia”, por exemplo a de que a aparência enganosa dos artefatos e das coisas encena a interação de seus diferentes estados exteriores. Precavendo-se contra qualquer alteração de seu estado interior, ele não necessariamente encontra disposição para mudar nem para reconhecer mudanças em seu estado exterior, ou melhor, ele não se identifica com a cidadania em disputa, nem com as cenas comuns de *dessubjetivação* política. O “estado em nós” não é como o “estudo de nós mesmos”. Havendo expulsado as paixões, que assim como as cores vivem de ondulações, expulsou a si mesmo do político. Sob certas condições, na cidade real que pouco lhe importa, ele pode até ser mau cidadão.⁵⁵ Se com isso Platão não reduz o político, por certo busca administrar o pluralismo, postulando um reino consensual das ideias, do qual poder e antagonismo teriam sido suprimidos. E o que seria mais elevado?

Para avaliar se Homero conhece ou não aquilo que imita, Platão se atém aos assuntos imitados que, na vida pública ou na particular, ele considera mais elevados. Ele quer saber se, relativamente à virtude (*arete*), o poeta conhece a arte política, ou ainda, se é capaz de educar os homens. Então pergunta, evocando o adversário que admira: “Meu caro Homero, (...) se foste capaz de conhecer quais são as atividades que tornam os homens melhores ou piores, na vida particular ou pública, diz-nos que cidade foi, graças a ti, melhor administrada (...) ? Que estado te aponta como um bom legislador que veio em seu auxílio?”⁵⁶ Em sua argumentação, como se sabe, o filósofo nos leva à conclusão de que o imitador não entende da realidade, nem conhece o que imita. Contudo, ironicamente, Platão se vale da realização e da repercussão como medidas da virtude. Se, como vimos, a realização da cidade perfeita não lhe importa, por que agora lhe importa a das imitações? E se fossem imitações das ideias, não das coisas? Também ele supõe que, por serem seguidos por discípulos, os mestres teriam alcançado a verdade. O que o convence de que não seguem aparências? Curiosamente, reconhece que as cores são uma fonte da ilusão: “(...) o poeta, por meio de palavras e

⁵⁵ Werner Jaeger. *Paidéia*, p. 976, nota 424.

⁵⁶ Platão. *A república*, 599c.

frases, sabe colorir devidamente cada uma das artes, sem entender delas mais do que saber [*sic*] imitá-las (...).⁵⁷ De resto, coerentemente, é a política (a administração, a legislação) e não o político que lhe serve para questionar Homero.

Em todo caso, a política é o assunto público correspondente à educação, ao que melhora os homens e os lugares onde vivem. Mas “Um mundo ‘comum’ não é nunca simplesmente o *ethos*, a estadia comum, que resulta da sedimentação de um determinado número de atos entrelaçados”.⁵⁸ Respondendo à questão sobre as práticas artísticas constituírem ou não uma exceção às demais práticas sociais, Rancière afirma que a expulsão dos imitadores por Platão, também em decorrência da confusão “nociva” que produzem, faz-se de acordo a um princípio de divisão do trabalho: uma determinada partilha do sensível que exclui o trabalhador do espaço político comum, encarcerando-o no espaço e tempo privados de sua atividade; em outras palavras, estabilizando o político na política. O pintor pode passar por marceneiro, por legislador etc. Ele embaralha a distribuição desses espaços e tempos, e de quem deve ocupá-los – o que reabilita o político da política. Eis que “o fazedor de *mimesis* é, por definição, um ser duplo. Ele faz duas coisas ao mesmo tempo, quando o princípio de uma sociedade bem organizada é que cada um faça apenas uma só coisa, aquela à qual sua ‘natureza’ o destina”.⁵⁹

E a que o destina a “natureza” do pintor, se sua duplicidade é justamente desconfiança de qualquer destinação? Ao intervir na distribuição das práticas sociais, as práticas artísticas conferem ao princípio “privado” do trabalho uma cena pública, identificando o trabalhador, senão qualquer um, ao cidadão deliberante. Para Rancière, o que caracteriza essas práticas é menos seu modo de conhecer a realidade, seja ele falso ou verdadeiro, do que o modo como operam materialmente o deslocamento da visibilidade cultural de outras práticas sociais, rerepresentando seu sentido à comunidade. Elas recompõem, portanto, a paisagem do visível e das suas relações com maneiras de ser, dizer, fazer e sentir. Mas não simplesmente como um procedimento, e sim mobilizadas pela “norma” do anônimo-comum.

⁵⁷ Platão. *A república*, 601a.

⁵⁸ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, p. 63.

⁵⁹ Jacques Rancière. *A partilha do sensível*, p. 64.

Mais do que outras atividades, as práticas artísticas evidenciam a impossibilidade da *paidéia* (formação) em vista de um *ethos* previamente determinado.

Platão não poderia prever um pintor que também fosse professor, muito menos um pintor que se tornasse prefeito. Mas é preciso admirar sua clarividência: “(...) se a poesia imitativa voltada para o prazer tiver argumentos para provar que deve estar presente numa cidade bem governada, a receberemos com gosto, pois temos consciência do encantamento que sobre nós exerce”.⁶⁰ De que modo, enfim, a interação cromática (experimentação, ausência de recurso a regras etc.) ou a ficção dissensual (autocrítica, inantecipação de efeitos etc.) seriam educacionais, isto é, de que modo elas participam da política, como elas melhoram a cidade?

Podemos estabelecer uma distinção entre formar cidadãos para *uma* democracia e “formar” *cidadãos democráticos*, segundo referências diversas. De acordo com Mouffe, em vez de conduzir sujeitos a uma forma consensual da organização social, seja ela qual for, é preciso mobilizar atitudes subjetivas em prol dos desígnios democráticos, cuja significação política reside na afirmação do poder como provisório. Para Rancière, em vez de providenciar formas da vida social, é preciso propor ferramentas que nos permitam “julgar o estado atual das coisas e reenquadrar as cenas do possível”, cuja significação política é afirmar, diferentemente, o “poder de qualquer um” ou o “poder da não-governabilidade”. Assim, ele continua, “o povo da democracia não é um grupo social, nem uma acumulação de forças produtivas. Ele é criado por formas de subjetivação, pela configuração de cenas dissensuais. (...) ele existe no presente através da construção de seu próprio espaço. Ele não é o povo de uma democracia por vir”.⁶¹ É no segundo sentido apresentado por cada autor que as práticas artísticas são “educacionais”, porque trabalham na tensão com o sentido frequentemente disciplinar da educação, como diferenciação “inconsciente” *na* educação.

O *SdA* é colorido e ondulante. E do que sempre aparece mais ou menos “nos vãos”, sem se preocupar com a explicitação de sua natureza, pode-se apreender

⁶⁰ Platão. *A república*, 607c.

⁶¹ Jacques Rancière. Entrevista a Christian Höller. *The abandonment of democracy*, pp. 457-458, 462-463.

tão somente uma *disposição*, prestes a saltar. Segundo Détienne & Vernant, trata-se de um modo de conhecimento exterior à *epistème*, estranho à verdade:

Instruído por Atena e Hefesto, divindades da *métis*, o artista possui da mesma forma uma *tékhne pantoíe*, uma arte da diversidade, um saber fazer tudo. O *polymetis* tem igualmente o nome de *poikilómetis*, de *aiolómetis*. O termo *poikílos* designa o desenho colorido de um tecido, a cintilação de uma arma, o pêlo manchado de um filhote de cervo, o dorso brilhante da serpente constelado de pinceladas sombrias. (...) aplicado a um indivíduo, basta para designá-lo como um espírito astucioso, um esperto fértil em invenções (*poikilóboulos*), em artimanhas de todo tipo.⁶²

* * *

A percepção de que, nos últimos anos, senão desde meados dos anos 1980, as práticas artísticas – e as curatoriais, senão sobretudo as curatoriais, ou o que por vezes parece indiferenciá-las – têm cada vez mais operado com formatos, métodos, modelos, instrumentos e processos que, em sentido amplo, podem ser vistos como educacionais, foi recentemente objeto de exame em uma antologia de artigos.⁶³ O que se tem denominado “virada educacional”, segundo seus editores, não significa a adoção simplesmente temática da educação por essas práticas, mas sua transformação talvez paradigmática nessa direção, a respeito do que alguns artigos têm posições divergentes. Por sua vez, embora diferentes entre si, muitos dos projetos examinados têm algo em comum: trata-se de práticas, intervenções, produções e eventos marcadamente discursivos e colaborativos; de cursos, seminários, discussões, conversas etc., propostos como arte ou no lugar de exposições.

Na apresentação de um desses projetos,⁶⁴ a continuação de uma parte da irrealizada *Manifesta 6*, desta vez como um trabalho de arte, Anton Vidokle defende que a exposição não é a melhor maneira de se corresponder à expectativa atualmente generalizada, e por ele compartilhada, de que as práticas artísticas atuem como “agentes transformadores na sociedade contemporânea”. O advento do público,

⁶² Marcel Détienne & Jean-Pierre Vernant. *Métis*, pp. 11-12, 21 e 25-26.

⁶³ Paul O’Neill & Mick Wilson (eds.). *Curating and the educational turn*.

⁶⁴ Anton Vidokle. Exhibition to School: *unitednationsplaza*. In: Paul O’Neill & Mick Wilson (eds.). *Curating and the educational turn*, pp. 148-156.

quando da abertura do Louvre, em consequência da Revolução, o faz pensar que, a partir daquele momento, foi dada ao artista a possibilidade de “transformar sua comunidade através da função crítica da arte”. Entretanto, como ele mesmo entende, a atuação (*agency*) política do público está nele haver entrado no museu, e não em qualquer conteúdo ou iniciativa da arte que enfim pode ser vista.

Não nos cabe decidir se o paradigma da “arte criticamente engajada” acarreta, acompanha ou deriva de transformações sociais. Em todo caso, um sentido da transformação é assim explicitado por Vidokle: “(...) artistas, curadores e escritores precisam se engajar com a sociedade de modo a criar *certas liberdades*, a produzir as condições necessárias para que a *atividade criativa* possa acontecer sempre”⁶⁵ – como se tais expressões tivessem *per se* alguma precisão. De fato, desde a Revolução, a atuação política se tornou um critério valorativo da arte. Para o júri do *Prix de Rome*,⁶⁶ quando reestabelecido sob a autoridade da *Commune des Arts*, mais do que a perfeição técnica, importava “(...) a maneira de transformar um sujeito em homem livre”.⁶⁷ É também depois disso que artistas individuais abrem seus próprios ateliês, independentes da academia, cada vez mais experimentais: David e Gros, Gleyre (professor de Monet, Renoir e Sisley), Cormon (professor de Van Gogh e Toulouse Lautrec), Gustave Moreau (professor de Matisse e Roualt) etc.⁶⁸ Todavia, desde meados dos anos 1980, conforme as referências de Vidokle, fica evidente que o público não mais cumpre aquela atuação, que ele se transformou em mera audiência.

Do seu ponto de vista, isso parece não afetar a criticidade da arte. É como se apenas lhe faltasse um público, capaz de completar o que ela contém por princípio, mesmo que de maneira circunstancialmente indefensável. Deste modo Vidokle expõe sua ideia: “Se a função transformativa é o que buscamos, uma exposição

⁶⁵ Grifo meu.

⁶⁶ Criado em 1663 sob o reinado de Luís XIV, o *Grand Prix de Rome* era uma bolsa de estudos concedida aos artistas, alunos da Academia Francesa, que venciam o concurso anual organizado pela mesma instituição. O prêmio consistia no financiamento por um período de mais ou menos quatro anos, eventualmente prorrogáveis, de uma estadia na sucursal da Academia em Roma. Antes da sua supressão definitiva em 1968, por tão somente três vezes ele é interrompido: de 1794 a 1796, durante a primeira (1915-1918) e a segunda (1939-1945) guerras mundiais.

⁶⁷ Paul Landowski. *Peut-on enseigner les beaux-arts?*, pp. 57-60.

⁶⁸ Arthur Efland. *Una historia de la educación del arte*, p. 86.

pode não ser o melhor lugar para se começar. Talvez a escola como modelo possa apontar o caminho para se restaurar a atuação da arte na ausência de um público efetivo (...) através da criação e educação de *um novo público*".⁶⁹ Embora aposte no caráter experimental das escolas de arte, o artista-curador reconhece que, diferentemente das exposições, aquelas instituições são fechadas ao público, além do que estabelecem pré-requisitos restritivos. Sua proposta, portanto, é a de uma escola temporária e radicalmente aberta, estruturada em "uma série livre, informal e como se universitária de seminários, conferências, aulas, projeções de filmes e performances esporádicas".

Vidokle parece promover as escolas de arte, "instituições por natureza multidisciplinares", como redutos da experimentação, o que nas exposições, diante das demandas do sistema e do mercado de arte contemporânea por mercadorias, teria se tornado inviável – como se as escolas estivessem livres de injunções semelhantes, como se elas por vezes não representassem essas mesmas injunções. Curiosamente, segundo sua contabilidade, a escola é positivamente "um lugar super ativo da produção cultural", onde também se produzem exposições, novos trabalhos etc. Por certo, suas referências são exceções, modelos de contra-modelos: a Bauhaus e o Black Mountain College, além de outros projetos extra-institucionais, evocados como iniciativas independentes e auto-organizadas por grupos de artistas. Com o cancelamento da bienal, para que o projeto continuasse, foi preciso "pensar em situações" nas quais ele pudesse "existir e circular *por conta própria*, enquadrado – em certo sentido – *por si mesmo*".⁷⁰ O problema é que essas situações, pelas quais se pudesse evidenciar seu caráter de prática material, são encobertas por essa inexplicada autossuficiência. A propósito, foi essa espécie de autonomia o argumento usado por Vidokle para apresentá-lo como um trabalho de arte.

Qual seria no entanto sua astúcia? Para Liam Gillick,⁷¹ que contribuiu com o *unitednationsplaza* e suas versões posteriores,⁷² o projeto não foi nem uma forma de

⁶⁹ Grifo meu.

⁷⁰ Grifo meu.

⁷¹ Liam Gillick. Educational turns part one. In: Paul O'Neill & Mick Wilson (eds.). *Curating and the educational turn*, pp. 165-173.

⁷² O projeto *unitednationsplaza* foi realizado em Berlin, entre 2006 e 2007, devendo seu nome à praça onde se localiza o prédio que onde foi abrigado. Com esse mesmo nome, ganhou uma

arte como serviço, nem um abandono da arte como atividade. Ele sublinha que os limites aparentes das práticas artísticas tendem a excluir ou desconsiderar estruturas educacionais. Mas incluí-las simplesmente não é sua manobra artística. No projeto, a noção de educação foi estudada pelos participantes como “uma função no interior da formação de uma consciência artística” e um “terreno produtivo para a geração de ideias”. Para Gillick, o projeto propiciou momentos importantes para o alcance de uma compreensão coletiva quanto a “quem possui autoridade crítica” ou sobre “como as estruturas de validação artística são desenvolvidas”. E de resto serviu para expor, sem efetivamente se interessar por isto, a “debilidade dos modelos educacionais dominantes no interior de estruturas estabelecidas do sistema das escolas de arte”.

Mas uma diferença do projeto em relação ao que, segundo Gillick, caracteriza a educação superior para artistas – a saber, uma vontade entre alunos e professores de “resolver gradualmente o trabalho” quando o contexto da arte é cada vez mais “complexo e irresolúvel” – é que nele o discurso da produção, do desenvolvimento, do autoaperfeiçoamento e da aprendizagem continuada são questionados como especificamente ideológicos, por reproduzirem modelos representativos de democracia e suas promesas de inclusão. No âmbito das práticas artísticas, como vimos anteriormente,⁷³ ele confere outro estatuto à educação: não mais um serviço agregado à concepção das exposições, mas sim um projeto que se desenvolve de modo semiautônomo na relação com essas e outras instâncias. Particularmente propositivo é seu compromisso com a noção de uma “escola livre”, permitindo que os participantes se posicionem e exponham suas ideias, sem que o façam para o cumprimento de qualquer obrigação ou formato, através da criação de “novas camadas de interação”.

Que novo público porém lhe interessa criar? Para Vidokle, pode-se afirmar que o projeto habilitou o “engajamento produtivo” dos participantes, que abandonaram

edição na Cidade do México. Posteriormente, no New Museum de Nova York sob o nome de *Night School*, entre agosto de 2009 e março de 2010. Além de Liam Gillick, suas diferentes versões contaram com a colaboração de vários outros artistas, escritores e curadores como: Boris Groys, Jalal Toufic, Martha Rosler, Natascha Sadr Haghghian, Nikolaus Hirsch, Tirdad Zolghadr e Walid Raad.

⁷³ Cf. capítulo II.

sua condição de espectador, levando os diferentes e tradicionais papéis da instituição, do curador, do artista e do público a assumirem uma “complexidade mais híbrida”. Os comentários de Gillick são um pouco mais convincentes. Mas não resta claro – o que talvez seja um déficit de exposição, senão de atuação – se essa disposição dos participantes pelo projeto evitou que um regime de trocas fosse re-traçado, nem se a pretendida função transformativa da arte pôde evitar sua própria redução a um simples procedimento, já que não sabemos em que os participantes se engajaram, que consciência alcançaram, que ideias geraram, o que compreenderam; tampouco quem ou o que foi objeto de transformação, se os participantes ou algum processo social, ou como ele os relacionou; nem se a mediação predominantemente discursiva pensou em questionar a indesejável norma da “situação ideal de fala”, ou ainda de que modo seu pretendido experimentalismo exerceu alguma função crítica, caso ela não tenha sido deduzida da presença voluntária dos participantes; nem como a produção dos participantes supostamente ensejada pelo projeto divergiu dos modelos convencionais de arte ou de exposição, senão do próprio projeto; nem mesmo se as promessas de inclusão não terminaram substituídas pelas de participação em alguma coisa previamente declarada como arte, no sentido de socialmente distinta. Certamente, a exposição de todas essas nuances demandaria muito tempo, tal como o projeto requer de sua audiência. Entretanto, não se preocupar com a explicitação de sua natureza, neste caso, mais do que denotar sua astúcia, pode indiciar seu caráter talvez retórico. O projeto é para alguma coisa (criar um público), mas ele aparentemente se desinteressa de que isso apareça.

Para Simon Sheikh,⁷⁴ “o museu e a prática de fazer exposições são desde sempre um esforço pedagógico” – o que lhe faz perguntar: “Não seria essa ‘virada’ [‘turn’] pedagógica na curadoria contemporânea, antes, um ‘retorno’ [a ‘return’]?” Ou então, se a arte pode ser *o que ela quiser ser como arte*,⁷⁵ por que

⁷⁴ Simon Sheikh. Letter to Jane. In: Paul O’Neill & Mick Wilson (eds.). *Curating and the educational turn*, pp. 61-75.

⁷⁵ Espaço simbólico liberado pelas vanguardas, como se pode pensar, notadamente, a partir de Duchamp, e que se torna evidente com a idéia de “campo expandido”, nos anos 1960. Segundo Michael Archer, essa ideia se refere ao afrouxamento das categorias e ao dismantelamento das fronteiras interdisciplinares, na virada para os anos 1970, em que a arte assumiu muitas formas e nomes diferentes: Conceitual, *Arte Povera*, Processo, Anti-forma, *Land*, Ambiental, *Body*,

agora ela quer ser educacional? O caminho contrário, da educação para a arte, também pode ser considerado: Em uma conversa publicada na mesma antologia,⁷⁶ Marion von Osten pergunta a Eva Egermann por que ela decidiu criar uma “universidade livre” no interior de, ou ao menos na relação com, o campo da arte, se a produção auto-organizada de conhecimento poderia situar-se em outros lugares.

Quando fundou em 2003 a *Manoa Free University*, Egermann era aluna da Academia de Arte de Viena, mas lutava com alunos de outras áreas e de outras universidades, mesmo de outros países da Europa, contra processos neoliberais em curso de comercialização da educação, especialmente da superior, entre outros bens sociais. Priorizando o contexto dessas lutas, ela responde que o campo da arte foi visto como “um campo de atuação e de transferência entre diferentes campos sociais e políticos e entre diferentes posições e subjetividades”, de modo que o projeto funcionou como “um campo expandido de práticas a partir do qual se entrelaçam e organizam muitos diferentes grupos, mas também se questionam e experimentam métodos de representação e distribuição para a investigação artística coletiva”.

Diferentemente do *unitednationsplaza*, a *MFU* funciona no campo da arte, mas não necessariamente como arte, embora também segundo os interesses da investigação artística. Ele mostra a arte como o que quer aprender, não como o que quer ensinar, muito menos se afirmar. Além disso, ele não atribui sua especificidade a qualquer posição fixa, nem mesmo a de ser estrategicamente autossuficiente, mas a uma atuação relativa a um campo expandido de práticas, no qual se dispõe permeável às solicitações do que ele não é como arte, desidentificando-se com qualquer princípio de exclusividade artística. Isso não significa que ele deixa de ser arte, mas que constrói os espaços em que pode vir a ser arte, ou não. Em todo caso, como alertado por Von Osten, é preciso ser de algum modo cético em relação à chamada virada educacional, não somente quanto aos resultados estéticos desses projetos, mas sobretudo quanto ao modo como eles deslocam o

Performance, Política. (Michael Archer. *Arte contemporânea*, pp. 61ss.)

⁷⁶ Marion von Osten & Eva Egermann. Twist and shout. In: Paul O’Neill & Mick Wilson (eds.). *Curating and the educational turn*, pp. 271-284.

problema do capitalismo cognitivo. Além disso, ela afirma, “essa virada educacional na arte contemporânea engendra um conceito de arte bastante estranho: ele de algum modo reduz a arte a um instrumento – uma utilidade – para a geração de uma ‘melhor sociedade’ que pode ainda ser imediatamente apropriado pelos governos neoliberais”.

* * *

A demarcação discursiva e colaborativa de projetos como o *unitednationsplaza* e a *MFU* tem como antecedentes alguns aspectos da virada conceitual dos anos 1960, caracterizados tanto pelo uso da linguagem e dos meios de comunicação, que reduzem a importância do objeto, quanto pela incorporação de outros processos sociais, que aproximam arte e vida cotidiana. Também isso nos permite entrever diferenças entre o pedagógico e o “educacional”.

Atento a uma genealogia dos modos de produção do público pelas práticas artísticas, Sheikh pergunta: “O que foi a arte conceitual se não uma virada pedagógica (...)?” O pedagógico, nesse caso, vincula-se à sobredeterminação da linguagem na definição dos critérios de apreciação da arte, cujo efeito colateral é o empoderamento do sistema da arte. Mas ele contrapõe em seguida: “Ao mesmo tempo, no entanto, há um impulso antipedagógico no interior da teoria estética que informa a prática do conceitualismo”. Para ilustrá-lo, refere-se a três influentes artigos – *A poética da obra aberta* (1962) de Umberto Eco, *Contra a interpretação* (1964) de Susan Sontag e *A morte do autor* (1967) de Roland Barthes – que oferecem diferentes maneiras de se desfazer o poder do discurso, “encontrando liberação na abertura, no silêncio ou mesmo na morte”. Mas são as reflexões de Sontag sobre o silêncio poético ou erótico que, segundo Sheikh, deixam surgir uma figura paradoxal: o pedagogo antipedagógico.

Quando em 1967, no *Esquema geral da Nova Objetividade*, Hélio Oiticica defende que o artista deve assumir o papel de “educador” (entre aspas no texto), criando “novas condições experimentais” para uma “ampla participação popular”, sua proposta também se apoia na ideia da *obra aberta*. Para ele, isso parti-

cularmente significa introduzir o espectador no processo criativo da obra, mediante proposições abertas a uma participação ativa do espectador, tanto “sensorial corporal” quanto “semântica”, em decorrência da “quebra do quadro” e da “chegada ao objeto ou ao relevo e antiquadro (quadro narrativo)”. Mas isso também se apoia na necessidade, tal como ele percebe, de uma participação do artista nos “problemas do mundo”, de modo a produzir “transformações profundas na consciência do homem”.⁷⁷ Contudo, essa vontade de influenciar e modificar o outro é por ele mesmo ressaltada, no ano seguinte, em carta a Lygia Clark, de um modo que problematiza a simples identificação entre artista e educador: “Esse negócio de participação é realmente terrível, pois é o próprio imponderável que se revela em cada pessoa, a cada momento, como uma posse: também senti, como você, várias vezes essa necessidade de matar o espectador ou participador (...)”.⁷⁸ O fato de o modo da participação – o que o espectador sente e pensa, se ele irá corresponder às intenções do artista ou destruir tudo – estar a princípio fora de alcance, implica uma disposição do artista para ser “deflorado”, “estraçalhado”, “devorado” pelo outro. Embora terrível, tudo isso é para Oiticica “a verdadeira natureza do negócio”.

De resto, quanto às revisões recentes dessa “virada conceitual”, em um texto chamado *Why are conceptual artists painting again? Because they think it's a good idea* (Por que os pintores conceituais voltaram a pintar? Porque eles pensam que é uma boa ideia), também usado como título para a série de conferências que deu no *unitednationsplaza*,⁷⁹ Jan Verwoert não exatamente se refere a uma constatação empírica do que sugere sua pergunta. Antes, ele quer saber: Qual é o futuro das práticas baseadas na especificidade do meio após o conceitualismo? Bem como: Qual é o futuro da arte conceitual após os anos 1990? Interessado na invenção de uma linguagem capaz de descrever as potencialidades das práticas artísticas contemporâneas, ele afirma: “A dimensão política e social

⁷⁷ Hélio Oiticica. Esquema geral da Nova Objetividade. In: Glória Ferreira & Cecília Cotrim. *Escritos de artistas: anos 60/70*, pp. 163ss.

⁷⁸ Hélio Oiticica. Rio, 08.11.1968. Lygia querida... In: Luciano Figueiredo (org.). *Lygia Clark. Hélio Oiticica. Cartas 1964-74*, pp. 69-70.

⁷⁹ Jan Verwoert. *Why are conceptual artists painting again? Because they think it's a good idea*. Cf. também: *unitednationsplaza. Why are conceptual artists painting again? Because they think it's a good idea*.

do conceitualismo tem sido discutida, mas quase sempre em termos exclusivamente apodícticos, sem reconhecer o humor, a mordacidade, os aspectos existenciais, emocionais ou eróticos, assim como a iconofilia, e não somente a iconoclastia, que também sempre esteve ativa no jogo dialético e político de toda a trajetória das práticas conceituais”. Podemos enfim retomar algumas lições: a *interação da cor*, sua força viva e imediata, essa disposição prestes a saltar, uma questão de vida ou morte...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UTILIZAÇÃO da expressão “*formação do artista*” para denominar o que foi aqui investigado é, por um lado, inadequada e, por outro, tática. Talvez taticamente inadequada. Em primeiro lugar, porque ela certamente levanta expectativas, às quais não corresponde, de que por ela se investigaria o território da Formação do Artista ou, ao que mais frequentemente aponta a bibliografia que lhe é relativa, o problema das escolas para artistas.¹ Em segundo, porque ela é, dentre as expressões disponíveis a ver com arte e educação, aquela em que “melhor” se pudesse inocular o espaço, ainda sem nome próprio, e o modo particular de referência, em si denominado de maneira indesejavelmente hermética, que são de fato objeto de sua investigação. De resto, taticamente inadequada por facilitar, à maneira de um disfarce ou *shifter*,² sua circulação pelos lugares que lhe interessam: o Ensino da Arte, a mediação educacional da arte e as práticas artísticas. Outro lugar pode oportunamente ser a Formação do Artista, em relação ao qual, entretanto, ela é igualmente mais abrangente e específica. É condizente portanto que esteja grafada em letras minúsculas e de forma oblíqua (em itálico). Trata-se de um espaço desprotegido e impróprio, de um plano de desterritorialização, de um modo de vincu-

¹ Esse problema tem sido nos últimos anos, sobretudo na Europa e América do Norte, objeto de algumas publicações, dentre elas: Nicholas de Ville & Stephen Foster (eds.). *The artist and the academy: Issues in the Fine Art Education and the wider cultural context*, 1994; Fabrice Douar & Matthias Waschek (eds.). *Peut-on enseigner l'art?*, 2004; Thierry de Duve. *Faire école (ou la refaire?)*, 2008; Steven H. Madoff (ed.). *Art school: Propositions for the 21st Century*, 2009; Brad Buckley & John Conomos (eds.). *Rethinking the Contemporary Art School: The Artist, the PhD and the Academy*, 2009. No Brasil, a par de alguns artigos isolados, publicados sobretudo em revistas acadêmicas, é conhecida a publicação, registro do I Congresso sobre *O ensino das artes nas universidades* (1993), organizada por Ana Mae Barbosa, Lucrecia D'Alessio Ferrara e Elvira Vernaschi. Recentemente, a Revista Marcelina (ano 3, v. 4, 2010) dedicou-lhe um dossiê com o título-pergunta “Um aprendizado possível na universidade?”.

² O termo “*shifter*” se refere aos elementos da linguagem que não podem ser compreendidos sem referência a um contexto. Jacques Lacan usa o termo para se referir à natureza problemática e indecisa do Eu (*Je*), para problematizar a distinção entre enunciado e enunciação. Segundo Dylan Evans, “Por um lado, enquanto significante, ele é claramente parte do enunciado. Por outro, enquanto índice, ele é claramente parte da enunciação. Essa divisão do *Eu* não é meramente ilustrativa da disjunção do sujeito; ela é essa disjunção”. (*An introductory dictionary of Lacanian Psychoanalysis*, p. 182, tradução minha.) Enquanto um significante indicial, a *formação do artista* só pode ser definida por “sua” exterioridade, tal como o objeto funcional segundo Milton Machado. (Cf. nota n. 19 da introdução) Essa sua “natureza” será explicitada, no decorrer destas Considerações, pelas ideias de *diferenciação*, *dessubjetivação* e de uma coincidência *performativa* entre palavra e ato.

lação e confrontação indireto e não necessariamente dialético. Também de um compromisso-distância entre processos “educacionais” e o *SdA*. Eis o que, no espaço *entre* o Ensino da Arte e as práticas artísticas, foi denominado “diferenciação ‘inconsciente’ *no* sistema”.

Essa *diferenciação* tem fundamentalmente uma ou três utilidades: em relação ao sistema, seu posicionamento é decididamente ambíguo, não está fora, nem dentro dele, entende não ser possível evitá-lo, mas não trabalha necessariamente para sua reprodução; por estar *no* sistema, não exatamente se opõe a ele, nem confia unicamente na imanência como organização espontânea dos poderes que irão subvertê-lo; por estar *fora* dele, não opera à maneira dos “gestos conceituais”, cuja significação é invariavelmente consubstancial à “lógica conjuntista” do sistema, mas à espreita do que, na ligação de seu posicionamento a um não-pensamento, fosse capaz de desconcertar o sistema, de introduzir-lhe “elementos não conjuntizáveis”. Parafraseando Cornelius Castoriadis, tais elementos prestam-se a essa lógica, mas não são absoluta nem definitivamente congruentes a ela.³ Todavia, a finalidade da *diferenciação* – a rigor sem finalidade – não é subverter o sistema. Ela é, portanto, o processo pelo qual se pode pensar e situar a incidência do “inconsciente” não conjuntizável no interior mesmo da lógica conjuntista do sistema. Ou, pelo qual se pode pensar o *dissensus*, segundo Rancière: um conflito, não entre diferentes ideias ou sentimentos (pessoais), mas entre diferentes regimes (impessoais) de sensorialidade.

O entendimento de Castoriadis, neste ponto, é semelhante ao de Rancière: Freud detecta e ao mesmo tempo recusa sua descoberta do inconsciente, na medida em que visa pôr ordem no que essencialmente não se deixa articular, no que é “interminável, indeterminado, *apeiron*, indefinido”. Assim, o inconsciente não é o que foi posto fora da cena do consciente e pode ser eventualmente recuperado por ela, mas sim “produto e manifestação contínua da imaginação radical”. Para ser fiel a Freud, Castoriadis defende que o sentido da interpretação dos sonhos não consiste em distinguir a coerência da confusão desses fenômenos, mas em “formular vários segmentos de sentidos contraditórios para a lógica de vigília, desejos incom-

³ Cornelius Castoriadis. *A instituição imaginária da sociedade*, pp. 204-218.

patíveis, a ambivalência dos afetos, as mesmas imagens tomadas em encadeamentos que se deveriam excluir ou anular mutuamente”.⁴ Isso não significa, como se costuma dizer, que o papel da arte é fazer perguntas em vez de dar respostas. A *diferenciação* é como um processo de interpretação dissensual, pelo qual se elabora o “sentido” do que permanece inapreensível ou reduzido pelo sentido enquanto tal. Mas o inconsciente não é só um elemento diferencial, muito menos um instrumento à sua disposição. Porque não se trata de um processo calculado, também o modo da *diferenciação* é “inconsciente”. Também ela é *diferenciação* de si mesma. Para enfatizar a disposição subjetiva que se lhe exige, é preciso pensá-la como *dessubjetivação*.

Sublinhe-se que o desinteresse pela subversão do sistema não deve redundar em qualquer espécie de conformismo. Até porque os conservadores não hesitam em empreender seus projetos, que não devem ser tolerados. Desconcertar o sistema, portanto, significa questionar a prevalência das relações de poder que o sustentam e as exclusividades que lhes correspondem. Mas isso, por sua vez, parece pouco eficaz, se redundar na suplantação de um poder pelo outro. A propósito, essa parece ser a vontade mais ou menos implícita à crítica do sistema em geral. Privar-se dessa vontade também não deve ser uma decisão *a posteriori*. Assim, é preciso se dispor e ser disposto aqui e agora por um movimento quase extático, segundo uma vontade de potência que não é nenhuma vontade de poder. Dessubjetivar-se é a atuação *impossível* para se contrapor, de maneira radicalmente diferencial, à vontade irresistível e aparentemente inevitável, por parte do pensamento, de se tornar mundo; por parte da inteligência ativa, de se sobrepor à matéria passiva; por parte do voluntarismo, de “empreitar a vida alheia”.⁵ Para tanto, é preciso estar sempre no começo. Destituir-se de quaisquer inatismos ou aderências identitárias. Manter-se rente ao incerto, afiado. Encontrar-se como qualquer um. Trata-se de um modo de resistência incalculado. Intensidade máxima. De um programa do indeterminado. Salto no vazio. Da força autogeradora e combativa das determinações do corpo.⁶ Por outro lado, é a *diferenciação* que enfatiza a incidência política da

⁴ Cornelius Castoriadis. *A instituição imaginária da sociedade*, pp. 316-323.

⁵ Erika Inforsato. *Desobramento*, p. 53.

⁶ Peter Pál Pelbart. *Vida nua, vida besta, uma vida*.

dessubjetivação. Porque assim é o que mais nos diferencia: compromisso afetivo com essa distanciação assimétrica.

Mas como essa *dessubjetivação política* pode constituir lutas coletivas ou, antes disso, uma modalidade de ensino, sem reativar o princípio da *causalidade*, que opera antecipando efeitos? A manutenção de um conflito subjetivo impessoal, da tensão entre *eu* e Genius, dessa fidelidade ao descrédito do sujeito, é também disposição para estar na inconciliação entre *eu* e *outro*. Apenas se encontra como *qualquer um* no espaço entre *mais de um*, aberto não para a “troca”, que reitera a identidade dos termos em relação, mas pelo anônimo-comum, que ultrapassa a todos e não deseja discípulos. Mas se há nisso uma recusa em produzir modelos, educar não se torna simplesmente “lançar convites”. É preciso construir objetivamente os espaços em que o dissenso possa aparecer, habilitando o “toma-lá-dá-cá recíproco” entre professor e aluno, de modo a perceber “onde as inquietações de um batem com as do outro”, para então sustentar as forças desconcertantes que terão emergido nesse campo de relações. Assim,

Podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação e não passa, portanto, de uma ficção. Não há métodos para aprender e não [*sic*] possível saber de antemão que forças se movem numa singularidade quando sua potência é aumentada pelo aprendizado.⁷

Mas o que se deve compreender, é que não se trata de qualquer língua, mas apenas desta palavra com a qual eu entro em relação como o Outro, em sua dimensão de elevação, quando outrem apresenta-se de frente, subtraído a meus poderes, presente à sua palavra que é sua presença e, nesta presença, infinito, assim ensinando-me e me ensinando aquilo que me ultrapassa absolutamente: o pensamento do infinito. Toda verdadeira palavra é magistral, como Outrem é o Mestre.⁸

Para a *formação do artista*, ensinar consiste, paradoxalmente, na recusa em ensinar. Mas não se trata de uma recusa que se exime de atuar. *Insegnire, en-signar*, mostrar, antes mesmo de demonstrar, significa: não designar ou predicar, mas

⁷ Silvio Gallo. *Eu, o outro e tantos outros*, p. 14.

⁸ Maurice Blanchot. *Conhecimento do desconhecido*, p. 104.

“performar”, fazer com que palavra e ato coincidam. Palavra: exemplaridade do *qualquer um*. Ato: transmissão *impossível* no indefinido. Eis a condição para endereçar: transformar-se com isso. E se transformar é se desfazer, mas ao mesmo tempo expô-lo objetivamente, como um “exercício de desidentificação pública com o poder”. Para ser artista, é preciso deixar de ser artista, para se tornar artista, deixando de sê-lo, onde for preciso que ele haja. Sem dúvida, não se trata de um mero procedimento. São “manobras de estranhamento”, associadas a lugares e conteúdos determinados, mas mobilizadas pela “norma” do anônimo-comum, pela potência da não-governabilidade. São modos de testemunhar a disposição do que aprende “paixões inapropriadas”. Por isso, só lhe é possível ensinar no aprender. E a vinculação entre esses momentos só é possível na confrontação entre eles. “Ensinar” *no* a-prender (*ap-prehendere*, no sentido revirado de “desapossar”), *na* inconformidade entre arte e educação. É o que se quer denominar aqui “compromisso-distância entre processos ‘educacionais’ e o *SdA*”.

Tanto o argumento geralmente sustentado pelo Ensino da Arte de que “arte se ensina”, quanto o argumento geralmente sustentado pelas práticas artísticas de que “arte não se ensina”, tornaram-se conceitualmente insuficientes. Quando pretende vincular simplesmente ensino e aprendizagem ou arte e educação, particularmente, sob os auspícios do binômio conhecimento-metodologia, o Ensino da Arte não a-prende com o *SdA*, autonomizando-se em detrimento desse plano desconcertante de referências e atualidade, desrealizando-se histórica e criticamente. Quando pretendem afastar simplesmente aqueles momentos ou termos um do outro⁹ (e às vezes o fazem, contraditoriamente, mesmo quando têm a intenção de vinculá-los¹⁰), particularmente, sob os auspícios de que teriam em si

⁹ Embora somente tenha aparecido na tese como havendo sido atribuído aos artistas por Ana Mae Barbosa (cf. item 2 do capítulo I), o argumento de que “arte não se ensina”, desde as campanhas anti-acadêmicas iniciadas em meados do século XVIII, quando a originalidade surgiu como critério da arte, é recorrente no discurso de inúmeros artistas, tais como: Gustave Courbet (1819-1877), Henri Matisse (1869-1954) e John Baldessari (1931-). (Cf. Courbet. *Peut-on enseigner l'art?*, pp. 10-15; Matisse. *Ensaços e reflexões sobre arte*, pp. 84, 117 e 141; John Baldessari & Michael Craig-Martin. Conversation. In: Steven Madoff (ed.). *Art school*, pp. 42, 44 e 48.) Ironicamente, todos eles foram em algum momento professores.

¹⁰ Exemplo disso aparece no caráter talvez retórico do projeto *unitednationsplaza* (cf. capítulo III), que pretende “criar um público” (ou seja, vincular arte e educação), mas aparentemente se desintereza por lhe dar visibilidade (logo, afasta arte e educação).

mesmas o “princípio realizável de uma nova ordem social”, as práticas artísticas despotencializam o *SdA*, neutralizando a dimensão eventualmente negativa e não necessariamente dialética do *outro*, do imponderável que por ele se manifesta num processo “educacional”.

Porque o *SdA* não tem dono, nem destinação determinada, concebe-se a *formação do artista* como a clareira na qual se identificam, sem qualquer acomodação, as conjunções e as disjunções entre arte e educação. Essa identidade de contrários é, segundo Rancière,¹¹ o pensamento e modo de ser próprios *da* arte, que não são propriedade dos artistas. Essa eficácia estética é também o pensamento e modo de ser próprios do “educacional”, que eventualmente é contraeducacional. Desse modo, cada um dos três capítulos consistiu numa manobra e limitação específicas da *formação*. Assim, o Ensino da Arte terá sido *diferenciado* pelo ensino *em* arte, a mediação educacional da arte pela mediação contemporânea da arte, as práticas artísticas pela arte “educacional”. Cada um desses *objetos funcionais* terá servido como ferramenta tanto de avaliação quanto de redistribuição dos modos pelos quais cada um daqueles lugares pensa e opera relações entre arte e educação. A dificuldade em afirmá-lo de modo peremptório tem contudo sua razão: Segundo Rancière, “uma diferença política está sempre à beira de seu próprio desaparecimento”,¹² sob o risco de ser territorializada. De qualquer maneira, abre-se com isso um domínio não inteiramente novo de investigações, indiciam-se pontos em que mudanças são possíveis e desejáveis.

Também a *dessubjetivação* terá sido o modo de proceder daqueles objetos – o que se pode entrever retrospectivamente, na maneira pela qual a escrita terá mostrado sua ligação a um não-pensamento. Frequentam o texto, quando se trata de exemplificar o *SdA*, trabalhos ou episódios narrados cuja autoria é compartilhada, senão indecisa entre dois: Mirabeau e Kleist, Bola de Fogo (autor do funk) e Tom Zé, McCollum e Andrea Fraser, Pedro Costa e Rancière, Edi Rama e Anri Sala, a irarinha e Guimarães Rosa. Outros exemplos, semelhantes a epígrafes que lhe tivessem sido interpoladas, assumem no texto um caráter “suspensivo”, cujo efeito terá

¹¹ Cf. item 3 da introdução.

¹² Jacques Rancière. *Ten theses on politics*, p. 39, tradução minha.

sido interromper a argumentação com uma saturação de significações não necessariamente explicativa: a astúcia cromática da irarinha, a pergunta que o estrangeiro faz ao monge sobre o Bodhidharma, mas sobretudo o desfecho da história de Olga, a partir do qual é difícil seguir escrevendo. Por outro lado, deixa-se narrar algumas histórias, produzindo uma pequena variação de regimes discursivos, que talvez dotasse o texto de uma “força viva e imediata”: a compra por Ibaixe da *Divina Comédia* de Dalí, a desistência de Rothko, a prisão de Carolina. Mesmo no capítulo mais analítico (capítulo I), o modelo crítico utilizado (o estranhamento) tem sua inteligência atribuída a um cavalo. Em outro momento, a imagem do arremesso de uma atadura lastreada por uma porca metálica é tomada de um filme, como metáfora para a *episteme* do contemporâneo que um processo político-educacional deve considerar... Disse uma vez outro artista-professor, o estilo é “onde nós conseguimos chegar”.¹³ Talvez onde igualmente nos perdemos. Fica então o que finda, o que nem sequer começou.

¹³ Evandro Carlos Jardim. *Arte como manifestação poética*, p. 109.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 6ª BIENAL DO MERCOSUL. Participação empresarial. 2007. Disponível em: <<http://www.bienalmercosul.art.br>>. Acesso em 26/07/2007.
- _____. Projeto pedagógico. 2007. Disponível em: <<http://www.bienalmercosul.art.br>>, acesso em: 18/08/2007.
- ADORNO, Theodor. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: EDUSP, 1971, pp. 287-295.
- _____. *Teoria estética*; tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.
- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*; tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. Genius. In: _____. *Profanações*; tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007, pp. 15-22.
- _____. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*; tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALBERS, Josef. *A interação da cor*; tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*, v. 01-03; tradução e notas de Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- ARANTES, Paulo. Sofística da Assimilação. In: *Revista Praga*, n. 08. São Paulo: Hucitec, 1999, pp. 75-100.
- ARCHER, Michel. *Arte contemporânea: uma história concisa*; tradução de Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*; tradução de Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- ARNALDO, Javier. Introduccion. In: _____. (ed.). *Fragments para una teoría romántica del arte*, pp. 09-42.
- ART + ARCHITECTURE. Anri Sala & Edi Rama on Vimeo. [vídeo] Disponível em: <<http://vimeo.com/8254763>>, acesso em 11/01/11.
- BALDESSARI, John. Conversation: John Baldessari and Michael Craig-Martin. In: MADOFF, Steven Henry (ed.). *Art School: Propositions for the 21st century*. Cambridge, London: MIT Press, 2009, pp. 41-52.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. A arte-educação precisa dos artistas. In: _____. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984, pp. 156-163.

- ____. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, pp. 30-51.
- ____. Cultura e ensino da arte. In: _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, pp. 13-20.
- ____. De Gauguin à América Latina. In: _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, pp. 68-78.
- ____. A multiculturalidade da arte e do museu. In: _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, pp. 98-113.
- ____. A multiculturalidade de que se precisa no Terceiro Mundo. In: _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, pp. 79-88.
- ____. *A imagem no ensino da arte*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ____. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. In: ____ (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 11-22.
- ____. Entre memória e história. In: _____. (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008, pp. 01-26.
- ____. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em Arte Educação. In: _____. (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 09-24.
- BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrecia D'Alessio & VERNASCHI, Elvira (orgs.). *O ensino das artes nas universidades*. São Paulo: EDUSP; CNPq, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane. Apresentação. In: ____ (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009, pp. 07-09.
- BARBOSA, João Alexandre. Reflexões sobre o ensino das artes. In: BARBOSA, Ana Mae T. Bastos; FERRARA, Lucrecia D'Alessio & VERNASCHI, Elvira (orgs.). *O ensino das artes nas universidades*. São Paulo: EDUSP; CNPq, 1993, pp. 19-23.
- BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. Conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo, em 27 de abril de 1934. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 120-136. (Obras escolhidas, 1)
- ____. Sobre o conceito da História. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 222-232. (Obras escolhidas, 1)
- ____. *O conceito de crítica de arte no Romantismo alemão*; tradução, prefácio e notas de Márcio Seligmann-Silva. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- BERNARDET, Jean-Claude. In: CHNAIDERMAN, Miriam & PINHEIRO, Reinaldo. Os sobreviventes. [documentário] Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=rNY4iNAI1CQ>>, acesso 02/09/2010.

- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita*, v. 01: a palavra plural; tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001.
- _____. Conhecimento do desconhecido. In: _____. *A conversa infinita*, v. 01: a palavra plural; tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001, pp. 95-107.
- _____. A questão mais profunda. In: _____. *A conversa infinita*, v. 01: a palavra plural; tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001, pp. 41-62.
- BORCHARDT-HUME, Achim. Commentary on the Seagram Murals. Disponível em: <www.tate.org.uk/modern/exhibitions/markrothko/interactive/room-3.shtm>, acesso em 06/11/2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*; tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. Quelques propriétés des champs. In: _____. *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2002, pp. 113-120.
- BRITO, Ronaldo. O moderno e o contemporâneo (o novo e o outro novo). BASBAUM, Ricardo (org.). *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, pp. 202-215.
- BUCKLEY, Brad & CONOMOS, John (eds.). *Rethinking the Contemporary Art School: The Artist, the PhD and the Academy*. Halifax: The Press of Nova Scotia College, 2009.
- BUERGUEL, Roger. Leitmotifs. Disponível em: <<http://www.documenta12.de/leitmotive.html?&L=1>>. Acesso em 18/06/2007.
- BÜRGER, Christa & BÜRGER, Peter. *La desaparición del sujeto: una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*; traducción de Agustín González Ruiz. Madrid: Akal, 2001.
- CAGE, John. Diary: How to improve the world (you will only make matters worse) 1965. In: _____. *A year from monday*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1970, pp. 03-20.
- _____. Juilliard lecture. In: _____. *A year from monday*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1970, pp. 95-111.
- CAMNITZER, Luis. Arte contemporânea colonial. In: FERREIRA, Glória & COTRIM, Cecilia. *Escritos de artistas: anos 60/70*; tradução de Pedro Süsskind [et al.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, pp. 266-274.
- CANETTI, Elias. O ofício do poeta. In: _____. *A consciência das palavras: ensaios*; tradução de Márcio Suzuki e Herbert Caro. São Paulo: Cia. das Letras, 1990, pp. 275-286.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*; tradução de Guy Reynaud. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.
- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*; tradução de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- COLI, Jorge. *Como estudar a arte brasileira do século XIX?* São Paulo: SENAC, 2005.
- CORCORAN, Steven. Editor's introduction. In: RANCIÈRE, Jacques. *Dissensus*; edited and translated by Steven Corcoran. London, New York: Continuum, 2010, pp. 01-24.
- COURBET, Gustave. *Peut-on enseigner l'art?* Paris: L'Echoppe, 1986.
- DAMISCH, Hubert. Artes. In: Enciclopédia Einaudi, v. 03. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, pp. 11-65.
- DANTO, Arthur. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*; tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus, 2006.
- DA VINCI, Leonardo. Moyen d'exciter l'éprit et l'imagination à inventer plusieurs choses. In: _____. *Traité de la peinture*. Paris: Pierre-François Giffart, 1716. [capítulo XVI]
- DE DUVE, Thierry. Quando a forma se transformou em atitude – e além. In: Revista Arte & Ensaios, n. 10. Rio de Janeiro, PPGAV/ EBA, UFRJ, 2003, pp. 93-105.
- _____. *Faire école (ou la refaire?)*. Genève: Les Presses du Réel, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *¿Qué es el acto de creación?*. Disponível em: <<http://www.proyectotrama.org/00/trama/SaladeLectura/index.html>>, acesso em 29/04/2008.
- _____. A vida como obra de arte. In: _____. *Conversações, 1972-1990*; tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992, pp. 118-126.
- DÉTIENNE, Marcel & VERNANT, Jean-Pierre. *Métis: as astúcias da inteligência*; tradução de Filomena Hirata. São Paulo: Odysseus, 2008.
- DE VILLE, Nicholas & FOSTER, Stephen (eds.). *The artist and the academy: Issues in the Fine Art Education and the wider cultural context*. Sothampton: John Hansard, 1994.
- DISTANTE, Carmelo. Prefácio. In: ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*; tradução e notas de Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- DOCUMENTA 12. The documenta 12 Mediation Programme is now online. Disponível em: <http://www.documenta12.de/aktuelles_20.html?&L=1>. Acesso em 18/06/2007.
- _____. What is to be done? [Audio-guide]
- DOUAR, Fabrice & WASCHEK, Matthias (eds.). *Peut-on enseigner l'art?* Paris: Louvre; ENSBA, 2004.
- DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTCOCK, Gregory. *A nova arte*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 71-74.
- EAGLETON, Terry. Schiller e a hegemonia. In: _____. *A ideologia da estética*; tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, pp. 78-90.

- EFLAND, Arthur D. *Una historia de la educación del arte: tentencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*; traducción de Ramon Vilà Vernis. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 2002.
- EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 79-94.
- EL-DAHAB, Mai Abu. On how to fall with grace – or fall flat on your face. In: Notes for an art school. Disponível em: <<http://www.manifesta.org/manifesta6/index.htm>>, acesso em 18/06/2007.
- ESTADÃO DE HOJE. SP quer mais grafites no Minhocão. [16/01/2009] Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20090116/not_imp307995,0.php>, acesso em 16/01/2009.
- EVANS, Dylan. *An introductory dictionary of Lacanian Psychoanalysis*. London: Routledge, 1996.
- FERREIRA, Juca. Sobre prisão de jovem por pichação. [11/12/2008] Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2008/12/11/nota-de-esclarecimento-12/>>, acesso em 27/12/2008.
- FOLHA ONLINE. Com néon colorido, coletivo refaz pichação da Bienal em galeria. [27/11/2008] Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u472240.shtml>>, acesso em 31/12/2008.
- _____. “Me identifico com o vazio”, diz jovem presa por pichar Bienal. [05/12/2008] Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u475414.shtml>>, acesso em 29/12/2008.
- _____. Pichadora da Bienal será ouvida pela Justiça em fevereiro de 2009. [18/12/2008] Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u481121.shtml>>, acesso em 29/12/2008.
- FOSTER, Hal. Against pluralism. In: _____. *Recodings*. New York: New Press, 1999, pp. 13-31.
- _____. The artist as ethnographer. In: _____. *The return of the real*. 3. ed. Cambridge; London: MIT Press, 1999, p. 171-204.
- _____. For a concept of the political in contemporary art. In: _____. *Recodings*. New York: New Press, 1999, pp. 139-155.
- FOUCAULT, Michel & DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*; organização e tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007, pp. 69-78.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*; organização e tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007, pp. 15-38.
- _____. O que são as Luzes? In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*; organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta;

tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, pp. 335-351. (Ditos & Escritos, II)

____. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*; organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, pp. 82-118. (Ditos & Escritos, II)

FRASER, Andrea. “Creativity = Capital”? In: _____. *Museum highlights*; edited by Alexander Alberro. Cambridge: MIT Press, 2005, pp. 29-35.

FREIRE, Cristina. O inconsciente moderno do museu contemporâneo no Brasil. [vídeo] Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/portal/.event_pres/mesas/coloquio-internacional-201chistoria-e-m-movimento-mam-60-anos201d-1>, acesso em: 12/01/2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FUNDO MAC USP DR 0049/005. Arquivo MAC USP. Ata da reunião do dia 31 de maio de 1967. Manuscrita, em português, 15 páginas. (Pasta: Proposta para Criação do Instituto das Artes na USP, 09/05/1967-30/07/1967)

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros. Disponível em: <www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Gallo.pdf>, acesso em 21/02/2011.

GIANNOTTI, Marco. Apresentação. In: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Doutrina das cores*; apresentação, seleção e tradução de Marco Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 1993, pp. 11-32.

GILLICK, Liam. Educational Turns Part One. In: O’NEILL, Paul & WILSON, Mick (eds.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: Open Editions, 2010, pp. 165-173.

GINZBURG, Carlo. Estranhamento: pré-história de um procedimento literário. In: _____. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*; tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 2001, pp. 15-41.

GODARD, Jean-Luc. Je vous salue, Sarajevo. [vídeo] Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=LU7-o7OKuDg&feature=player_embedded>, acesso em 03/10/2010.

GODFREY, Mark. Articulate Enigma: The Works of Anri Sala. In: GODFREY, Mark; OBRIST, Hans Ulrich & GILLICK, Liam. *Anri Sala*. London, New York: Phaidon, 2006, pp. 33-101.

GOERGEN, Pedro. Questões im-petinentes para a Filosofia da Educação. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, FE/USP, setembro-dezembro, 2006, p. 589-606.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Doutrina das cores*; apresentação, seleção e tradução de Marco Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

GRINSPUM, Denise. *Educação para o Patrimônio*: Museu de Arte e Escola. São Paulo: FE/USP, 2000. [Tese de doutorado]

- GROSS, Carmela. Entrevista à Revista AR'TE. In: Revista AR'TE, ano 3, n. 11, 1984, pp. 25-28.
- GROYS, Boris. *Sobre lo nuevo: ensayo de una economía cultural*; tradução de Manuel Fontán del Junco. Valencia: Pre-Textos, 2005.
- _____. *Art power*. Cambridge: MIT Press, 2008.
- GUIMARÃES ROSA, João. Conversa de Bois. In: _____. *Sagarana*. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983, pp. 281-319.
- HARDT, Michael. Trabalho afetivo. In: vinculo-a, disponível em <http://www.vinculo-a.net/texto_hardt.html>, acesso em 10/08/2010.
- HARRIS, Jonathan. Modernismo e cultura nos Estados Unidos, 1930-1960. In: WOOD, Paul [et alii]. *Modernismo em disputa: a arte desde os anos quarenta*. São Paulo: Cosac & Naify, 1998, pp. 03-76.
- HARRISON, Charles. O ensino da arte conceitual. In: Revista Arte & Ensaios, n. 10. Rio de Janeiro, PPGAV/ EBA, UFRJ, 2003, pp. 114-125.
- HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*; tradução de Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, s.d.
- _____. *¿Qué significa pensar?*; tradução de Raúl Gabás. Madrid: Trotta, 2008.
- HERKENHOFF, Paulo. Bienal age de modo cínico e intolerante ao lavar as mãos. [15/12/2008] Disponível em: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/brasa/archives/001976.html>>, acesso em 30/12/2008.
- HOBSBAWM, Eric. *A revolução francesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOLMES, Brian Holmes. La personalidad flexible. Disponível em: <<http://transform.eipcp.net/transversal/1106/holmes/es>>, acesso em 27/10/2010.
- HONORATO, Cayo. *Status e funções da mediação educacional da arte*. Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.event_pres/exposicoes/documenta-12-1/relato-sobre-palestra-e-oficina-com-carmen-morsch/>, acesso em 10/11/2008.
- _____. Como estar no dissenso? (sobre a “plataforma discursiva” da 29ª Bienal de São Paulo), 2011, no prelo.
- INFORSATO, Erika Alvarez. *Desobramento: constelações clínicas e políticas do comum*; orientação de Celso Fernando Favaretto. São Paulo: FE/USP, 2010. [Tese de doutorado]
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*; tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- JARDIM, Evandro Carlos. Arte como manifestação poética. In: Catálogo História do Ensino da Arte: Experiências. Ações Singulares 2. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2010, pp. 108-113.

- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*; tradução de Valério Rohden e António Marques. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- KAPROW, Allan. The education of the un-artist, part I (1971). In: _____. *Essays on the blurring of art and life*; edited by Jeff Kelley. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2003, pp. 97-109.
- KLEIST, H. von. Carta de un pintor a su hijo. In: ARNALDO, Javier (ed.). *Fragmentos para una teoría romántica del arte*, p. 58.
- _____. Sobre la paulatina elaboración de los pensamientos al hablar. In: ARNALDO, Javier (ed.). *Fragmentos para una teoría romántica del arte*, pp. 59-63.
- LACLAU, Ernesto. *Debates y combates*. Buenos Aires: FCE, 2008.
- LANCRI, Jean. Modestas proposições sobre as condições de uma pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITES, Blanca & TESSLER, Elida (orgs.). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002, p. 15-34. (Coleção Visualidades, 4)
- LANDOWSKI, Paul. *Peut-on enseigner les Beaux-Arts?* Paris: Baudinière, 1948.
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 43-55.
- LENIN, Vladimir. *What is to be done?* Disponível em: <<http://www.marx.org/archive/lenin/works/1901/witbd/index.htm>>, acesso em 25/08/2008.
- LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*; tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LYOTARD, Jean-François. Resposta à pergunta: o que é o pós-moderno? In: _____. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- MACHADO, Milton. Depois de *História do Futuro* (arte) e sua exterioridade. Revista *Arte & Ensaios*, n. 11. Rio de Janeiro: PPGAV/EBA, UFRJ, 2004, pp. 51-57.
- MADOFF, Steven H. (ed.). *Art school: Propositions for the 21st Century*. Cambridge; London: MIT Press, 2009.
- MAHARAJ, Sarat. Know-how and No-how: *stopgag notes on "method" in visual art as knowledge production*. In: *Journal Art&Research*, v. 2, n. 2, spring 2009, pp. 01-11. Disponível em: <<http://www.artandresearch.org.uk/v2n2/maharaj.html>>, acesso em 02/08/2010.
- MAMMI, Lorenzo. Mortes recentes da arte. In: *Revista Novos Estudos*, n. 60. São Paulo, CEBRAP, julho de 2001, p. 77-85.
- MANIFESTA. *Manifesta European Biennial of Contemporary Art*. Disponível em: <<http://www.manifesta.org/index.asp?m=manifesta>>. Acesso em 20/07/2007.
- MANN, Thomas. Morte em Veneza. In: _____. *Morte em Veneza. Tonio Kröger*; tradução de Eloísa F. Araújo Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, pp. 09-118.

- MATISSE, Henri. *Escritos e reflexões sobre arte*; seleção dos textos, notas e bibliografia de Dominique Fourcade; tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- MATUCK, Artur. Proposta para ações de protesto contra prisão de pixadora. [05/12/2008] Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/.imprensa/a-recepcao-da-28a-bienal-de-sao-paulo/proposta-para-acoes-de-protesto-contra-prisao-de-pixadora/>>, acesso em: 30/12/2008.
- MESQUITA, André [et alii.]. Caso Caroline Pivetta da Mota na 28ª Bienal de São Paulo. [18/12/2008] Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/.imprensa/a-recepcao-da-28a-bienal-de-sao-paulo/caso-caroline-pivetta-da-mota-na-28a-bienal-de-sao-paulo/>>, acesso em 28/12/2008.
- MESQUITA, Ivo & COHEN, Ana Paula. Caso Caroline: algumas questões não consideradas. [18/12/2008] Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u480812.shtml>>, acesso em 28/12/2008.
- _____. O evento. Disponível em: <www.28bienalsaopaulo.org.br/apresentacao>, acesso em: 06/01/2009.
- MINC. O investimento em cultura por empresas públicas e privadas. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/politicas/dados_da_cultura/economia_da_cultura/index.php?p=10165&more=1&c=1&pb=1>. Acesso em 27/07/2007.
- MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: ____ (org.). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*; tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 559-568.
- MÖRSCH, Carmen. Special Invitation: Art Education at documenta 12 as Critical Practice. In: Documenta Magazine, # 1-3, Reader. Cologne: Taschen, 2007, p. 661.
- MORTON, Tom. Are you being served? In: Revista Frieze, n. 101. London: sep. 2006, pp. 181-183.
- MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. In: Revista Sociologia Política. Curitiba, n. 25, pp. 11-23, nov. 2005.
- MUSIL, Robert. *O homem sem qualidades*; tradução de Lya Luft e Carlos Abbeneth. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- OITICICA, Hélio. Rio, 08.11.1968. Lygia querida... In: FIGUEIREDO, Luciano (org.). *Lygia Clark. Hélio Oiticica. Cartas 1964-1974*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998, pp. 65-78.
- _____. Esquema geral da Nova Objetividade. In: FERREIRA, Glória & COTRIM, Cecilia. *Escritos de artistas: anos 60/70*; tradução de Pedro Sússekind [et al.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, pp. 154-168.
- O'NEILL, Paul & WILSON, Mick (eds.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: Open Editions, 2010.
- OSTEN, Marion von & EGERMANN, Eva. Twist and shout: on free universities, educational reforms and twists and turns inside and outside the art world. In:

- O'NEILL, Paul & WILSON, Mick (eds.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: Open Editions, 2010, pp. 271-284.
- PARSONS, Michael. *Curriculum, arte e cognição integrados*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 295-317.
- PINACOTECA do Estado de São Paulo & IMPAES. *Arte +*. São Paulo, 2007.
- PELBART, Peter Pál. Vida nua, vida besta, uma vida. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>>, acesso em 02/03/2010.
- PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. Fronteiras cruzadas; entrevista a Fernando Oliva. In: Revista SP Arte, n. 2. São Paulo: 2007.
- PESSANHA, Juliano Garcia. *Certeza do agora*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.
- _____. *Sabedoria do nunca*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.
- PEVSNER, Nikolaus. *Academias de arte: passado e presente*; tradução de Vera Maria Pereira. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.
- PLATÃO. *A república*; tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. *Os nomes da história: ensaio de poética do saber*; tradução de Eduardo Guimarães e Eli Pulcinelli Orlandi. São Paulo: EDUC/Pontes, 1994.
- _____. *A partilha do sensível: estética e política*; tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org., Ed. 34, 2005.
- _____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*; tradução de Lílían do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. Entrevista a Christian Höller. The abandonment of democracy. In: Documenta Magazine, n. 01-03, Reader. Cologne: Taschen, 2007, pp. 449-465.
- _____. Les paradoxes de l'art politique. In: _____. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique, 2008, pp. 56-92.
- _____. *O inconsciente estético*; tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- _____. A política de Pedro Costa. In: CABO, Ricardo Matos (ed.). *Cem mil cigarros: os filmes de Pedro Costa*. Lisboa: Orfeu Negro, 2009, pp. 53-63.
- _____. The people or the multitudes? In: _____. *Dissensus*; edited and translated by Steven Corcoran. London, New York: Continuum, 2010, pp. 84-90.
- _____. Ten theses on politics. In: _____. *Dissensus*; edited and translated by Steven Corcoran. London, New York: Continuum, 2010, pp. 27-43.
- REPS, Paul (ed.). *Writings from the Zen Masters*. London: Penguin, s.d.
- Revista MARCELINA, ano 3, v. 4 (1. sem. 2010). São Paulo: FASM, 2010.

- RIZZI, Maria Christina. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008, pp. 335-348.
- ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. Disponível em: <<http://transform.eipcp.net/transversal/1106/rolnik/pt>>, acesso em 10/10/2010.
- SALA, Anri. La Distance du Passant: Fragments from an ongoing conversation with Hans Ulrich Obrist, 2000-4. In: GODFREY, Mark; OBRIST, Hans Ulrich & GILLICK, Liam. *Anri Sala*. London, New York: Phaidon, 2006, pp. 126-135.
- SARTRE, Jean-Paul. *A transcendência do ego* seguido de *Consciência de si e conhecimento de si*; tradução e introdução de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Colibri, 1994.
- SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*; introdução e notas de Anatol Rosenfeld; tradução de Roberto Schwarz. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1992.
- SEMIN, Didier. Portrait de l'artiste en enseignant: Cage, Klein, Beuys. In: DOUAR, Fabrice & WASCHEK, Mattias. *Peut-on enseigner l'art?* Paris: Louvre; ENSBA, 2004, pp. 171-191.
- SENNETT, Richard. *O artífice*; tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SHEIKH, Simon. *No lugar da esfera pública? Ou o mundo em fragmentos*; tradução de Cayo Honorato. In: Revista Urbânia, n. 03. São Paulo: Pressa, 2008, pp. 127-135.
- _____. Letter to Jane (investigation of a function). In: O'NEILL, Paul & WILSON, Mick (eds.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: Open Editions, 2010, pp. 61-75.
- SOGABE, Milton. O ensino de artes e a formação do artista na academia. In: Revista Marcelina, ano 3, v. 4 (1. sem. 2010). São Paulo: FASM, 2010, pp. 29-38.
- STEINER, George. *Lições dos mestres*; tradução de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- THE 2ND WORLD CONFERENCE ON ARTS EDUCATION. Greetings. Disponível em: <http://www.artsedu2010.kr/html/en/con_info/101_greeting.jsp>, acesso em 21/05/2010.
- _____. Welcome message. Disponível em: <http://www.artsedu2010.kr/html/en/con_info/106_chairman.jsp>, acesso em 21/05/2010.
- _____. World Conference on Arts Education. Disponível em: <http://www.artsedu2010.kr/html/en/con_info/102_world.jsp>, acesso em 21/05/2010.
- TOM ZÉ. Exegese de *Tô ficando atoladinha*. Blog do Tom Zé. Disponível em: <http://tomze.blog.uol.com.br/arch2008-11-30_2008-12-06.html>, acesso em 01/10/2010.

- TUNG-SUN, Chang. A teoria do conhecimento de um filósofo chinês. In: CAMPOS, Haroldo de (org.). *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- UNESCO. Road Map for Arts Education, p. 05. Disponível em: <http://www.artsedu2010.kr/htm/en/artsedu/101_culture.jsp>, acesso em 24/05/2010.
- UNITEDNATIONSPLAZA. Why are conceptual artists painting again? Because they think it's a good idea. Disponível em: <<http://www.unitednationsplaza.org/event/10/>>, acesso em 04/02/2011.
- VIDOKLE, Anton. Exhibition to school: *unitednationsplaza*. In: O'NEILL, Paul & WILSON, Mick (eds.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: Open Editions, 2010, pp. 148-156.
- VERWOERT, Jan. Why are conceptual artists painting again? Because they think it's a good idea. In: Revista Afterall, n. 12, autumn/winter, 2005. Disponível em: <<http://www.afterall.org/journal/issue.12/why.are.conceptual.artists.painting.again.because.#cite2533>>, acesso em 04/02/2011.
- WARNER, Michael. *Públicos y contrapúblicos*; traducción de Miguel Martín-Lage. Barcelona: MACBA, 2008.
- WEBER, Nicholas F. Apresentação. In: ALBERS, Josef. *A interação da cor*; tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, pp. IX-XIV.
- WEITEMEIER, Hannah. *Klein*. Köln: Taschen; Paisagem, 2005.
- YOUNG, Edward. *Conjectures on original composition*. London: The Strand; Pall-Mall, 1759.
- ZIZEK, Slavoj. *On belief*. London; New York: Routledge, 2001.
- _____. *First as tragedy, then as farce*. London; New York: Verso, 2009.