

costuras



[CELSO FAVARETTO]

Doutor em Filosofia pela FFLCH-USP; livre-docente pela FE-USP; professor associado aposentado atuando nos programas de pós-graduação em Filosofia e em Educação da USP.

E-mail: cffavare@usp.br

# Questões contemporâneas: arte, educação e formação<sup>1</sup>

*Contemporary issues:  
art, education and formation*

[res]

**[resumo]** O texto pretende problematizar a incidência do conceito de formação (*Bildung*) na educação, particularmente nos discursos que incidem na relação entre arte e educação. Questiona a crença de um suposto poder transformador da arte, difundida na educação escolar e nos setores educativos de instituições culturais, como museus, institutos e fundações, em exposições e oficinas. Considera que a experiência estética da arte contemporânea exige a reproposição da concepção de formação, pondo em questão a ambiguidade da ênfase atribuída atualmente à criatividade no ensino de arte.

[palavras-chave]

arte contemporânea; cultura; educação; formação; criatividade.

**[abstract]** This essay problematizes the incidence of the concept of formation (*Bildung*) in education, and in discourses involving the relations between art and education in particular. It questions the belief in a supposed transformative power of art, widespread in schools and educational departments of cultural institutions such as museums, institutes and foundations; and in exhibitions and workshops. We consider that the aesthetic experience of contemporary art requires reproposing the concept of formation, questioning the ambiguity of emphasizing creativity in art teaching.

**[keywords]** contemporary art; culture; education; formation; creativity.

1. Talvez não haja uma ideia ou um conceito que seja tão presente nos discursos educacionais como o de formação, especificamente naqueles que tratam da "função" da arte na educação. A formação, em geral, implica a crença em um suposto "poder transformador da arte" (DANTO, 2015, p. 151). É também comum a afirmação de que esse suposto poder da educação pela arte, que se faz nas escolas e em variadas instituições culturais, refere-se à sua contribuição para a esperada consolidação do valor da diversidade de maneiras de pensar, ver e sentir, algo consubstancial que atualmente seria efeito da aceitação generalizada, acrítica, de que a globalização e o reformismo liberal são fatores de unificação, como efeito da tendência à homogeneidade das produções culturais.

Assim, essa ideia de formação, que estaria conectada no ato de criação ética, estética e política, efetivaria uma sonhada unidade a despeito da evidente heterogeneidade dos modos de vida e dos valores que verdadeiramente circulam na cultura. Ou seja: esperanças de transformação, expectativas de consequências políticas e sociais talvez exageradas, que chegam até a esperar que *A beleza salvará o mundo* (TODOROV, 2011), são depositadas nessa concepção de formação – isto é, na crença de que a arte pode modelar a vida. Mas, considerando-se que na atualidade, em tudo o que acontece, manifesta-se uma notável abertura do pensamento, da sensibilidade e dos comportamentos às ressonâncias de encontros vitais por meio das artes, das ciências e na educação, é problemática a expectativa que envolve a formação, em particular a arte como formação, dada a heterogeneidade das experiências, dos saberes, etc.

[ 26 ]

2. Pois bem, as expectativas depositadas no uso da arte na educação vêm, portanto, da crença no caráter formativo da arte. De fato, fala-se em papéis da arte na educação porque há uma suposição da existência de um valor que vem de uma certa mitologia da arte, afirmada de muitas maneiras – proveniente da ideia, instalada há bastante tempo, de que a arte é componente essencial da formação humana, que contribui para a edificação do espírito e a construção do social –, porque as obras de arte trazem um valor moral, um ensinamento, e isso deve ser garantido desde cedo, especialmente pela educação escolar. Hoje, tal crença no poder da arte está legitimada graças à disseminação da arte desesteticada, apta para o atendimento das demandas de mercado que recobre e infla essa imagem cultural da arte generalizada.

A suposição que está na base dessas proposições provém da concepção de educação como *Bildung*, como formação espiritual e cultural, surgida no horizonte das proposições do Iluminismo do século XVIII. O espírito das Luzes funda-se no desejo de esclarecimento, cujas fontes são a razão e a experiência, na tentativa de realização da razão no indivíduo e na história, tendo como finalidade a emancipação. Autonomia, liberdade e felicidade viriam da aposta na laicidade do conhecimento, na dessacralização dos valores religiosos e da crítica de todo tipo de preconceito, na crença na perfectibilidade do espírito, na unidade do gênero humano, na universalidade dos valores e no aprimoramento infinito do homem e do mundo, princípios que devem ser assegurados pela educação em vista da emancipação individual e social.

Nessa perspectiva, que é moral e política, a cultura estética é componente indispensável para a formação. Como diz Schiller, a cultura estética "é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à junção de suas forças sensíveis e racionais, enfim, à união de dignidade moral e felicidade" (SCHILLER, 1990, p. 19), pois, continua ele, "é próprio do homem conjugar o mais alto e o mais baixo em sua natureza, e se sua dignidade repousa na severa distinção entre os dois, a felicidade encontra-se na hábil supressão dessa distinção. A cultura, portanto, que deve levar à concordância, dignidade e felici-

dade, terá de prover a máxima pureza dos princípios em sua mistura mais íntima" (SCHILLER, 1990, p. 125). Também Marx corrobora essa concepção ao propor uma "educação dos cinco sentidos", em que a arte é condição de humanização porque "os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam [pela arte] em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são quer desenvolvidos, quer produzidos" (MARX-ENGELS, 1971, p. 49). Porque não se trata, diz ele, apenas dos cinco sentidos, mas também dos sentidos ditos espirituais, dos sentidos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, do sentido humano, do caráter humano dos sentidos que se formam apenas por meio da existência de um objeto, da natureza tornada humana. A formação dos cinco sentidos, afirma, representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje

Percebe-se como, nas duas posições, a formação implica a moral e a estética como domínios racionais e que a racionalidade científica é processo de unificação e totalização. É interessante notar como esse processo é reconhecido e como é contrabalançado nas justificativas e nos objetivos com que a arte aparece na legislação do ensino básico brasileiro. Provavelmente, devido à ênfase que as diretrizes conferem à tecnociência, cuja tendência é de totalização da realidade, o "conhecimento da arte" é aí compreendido como conhecimento "sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre a história e contextos na sociedade humana" (PARÂMETROS, 1999, p. 90). Aquilo que se denomina *estética da sensibilidade* tem uma clara intenção de matizar os efeitos da racionalidade instrumental na formação, no indivíduo e na cultura. O mesmo se dá com a valorização da *diversidade* e da *ética da identidade*, com que os *valores abstratos* da racionalidade instrumental seriam matizados.

[ 17 ]

3. Essa concepção de formação como *Bildung*, que fundamentou as esperanças modernas na educação nos requisitos de realização de autonomia e emancipação, sofre um abalo quando colocada no horizonte das transformações contemporâneas, sob a perspectiva da crítica das ilusões da modernidade e de reorientação dos seus pressupostos – implicando o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças dos comportamentos, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas. Assim, é preciso reconsiderar a ideia de formação derivada da *Bildung* e reexaminar as justificativas e os pressupostos da crença que afirma a arte como componente obrigatório do processo educativo. Para isso, é preciso esclarecer qual concepção e quais práticas de arte dão suporte a essa proposição. É, então, necessário pensar essas questões sob a perspectiva da nossa atualidade, da indeterminação da experiência contemporânea (FOUCAULT, 2000; LYOTARD, 1986); trata-se de repensar até que ponto a *Aufklärung* ainda determina o que somos, pensamos e fazemos e em que ela não mais opera.

Assim, é preciso, como diz Foucault, problematizar a nossa "relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si como sujeito autônomo" – um modo de problematização, contudo, que não se procede por efeitos de ultrapassamento, superação e progresso, mas, antes, pela reativação da atitude de crítica do ideal das Luzes, pelo tensionamento dos nexos entre passado e presente (FOUCAULT, 2000, pp. 344), com afastamento da visada da universalidade, o horizonte no qual se situa a concepção de educação como *Bildung*. Contingência, imanência e historicidade: é nesses conceitos que se situa o pensamento da atualidade.

Pondo em questão tal ideal de formação, assim se manifestou de modo sugestivo J.F. Lyotard:

(...) sabemos que em torno da palavra formação, *Bildung*, e portanto em torno da pedagogia e da *reforma*, joga-se na reflexão filosófica desde Protágoras e Platão, desde Pitágoras, uma partida maior. Partida esta que tem por pressuposto que o espírito dos homens não lhes é dado de maneira adequada e tem que ser re-formado. (...) A infância diz que o espírito não é dado. Mas que é possível. Formar quer dizer que um mestre vem ajudar o espírito possível, à espera na infância, a se cumprir. Contudo, conhece-se o círculo vicioso: mas, e o próprio mestre, como se emancipa de sua monstruosidade infantil? Educar os educadores, reformar os reformadores: eis a aporia de Platão a Kant, e até Marx. (LYOTARD, 1987, pp. 119-120)

E até hoje.

Estão aí sugeridos o fascínio e as dificuldades atuais dessa concepção central da educação, pois, apesar de todo o nosso empenho na educação como transformação, da nossa aposta no devir, o sentido metafísico de formação permanece, ainda que de modo sub-reptício, nos projetos educacionais. Pois, ainda que a *Bildung* implique a formação como processo, que formar é formar-se, a ruptura com o imediato e a passagem do particular ao universal, sugerindo que a educação implica um sair de si, um lançar-se para além de si, esse processo tem uma finalidade clara: formação supõe a realização de uma forma, um acabamento, uma forma interior (SUAREZ, 2005). Essa concepção repousa sobre o pressuposto metafísico de uma unidade da experiência: a unidade do sujeito que deve ser educado em vista de uma finalidade. Apesar de seu fascínio, é exatamente essa concepção que está sendo hoje questionada na teoria e nas práticas educativas, interrogando, assim, a própria ideia e a viabilidade do sentido de formação daí derivado.

[ 128 ]

Como se sabe, os debates sobre os limites da razão moderna, sobre as ambiguidades da modernidade na educação, na cultura e nas artes, enfatizam exatamente o esforço, digamos de conservação, em manter a todo custo identidades e consensos éticos, estéticos e políticos como uma maneira de se enfrentar a indeterminação, a multiplicidade, a simultaneidade que vigem na atribuição de valor, na eficácia das práticas, por efeito da perda da unidade na teoria e na experiência. Tal questionamento leva à proposição de uma concepção imanente de educação em que a ideia de transformação opõe-se à metafísica da formação. Nesse sentido, considerando-se que ética e estética são componentes inextrincáveis, os processos de formação podem ser entendidos, segundo Deleuze, como "processos que podem ser de unificação, de subjetivação, de racionalização (...) que operam em 'multiplicidades' concretas, sendo a multiplicidade o verdadeiro elemento onde algo se passa" (DELEUZE, 1992, p. 182). Mas os processos, conforme Deleuze, não são propriamente funções; "são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua comunicação". Nega-se, assim, a universalidade implícita nos papéis, que derivam de uma concepção homogeneizadora de arte e de educação, com a valorização das singularidades (DELEUZE, 1992). É por este caminho que se pode entender a contribuição da arte na educação.

As artes da modernidade, nos limites da experimentação, provocaram a mutação do conceito, das formas e maneiras de evidenciação da arte, situando-se muito mais no horizonte do que não pode ser dito do que do dizer, afirmando que a arte não tem nada a ver com a comunicação. É que arte não é um instrumento de comunicação, e nisso está a sua resistência. Para Deleuze, essa resistência da criação deve-se ao fato de que ela é sempre estranha, pois "não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe", que não faça "em função de um povo por vir e que ainda não tem linguagem" (DELEUZE, 1992, p. 179). Eis aí

o valor disruptivo da arte na educação, em que o aprendizado surge pelo espírito de investigação, pela interpretação dos signos da experiência (DELEUZE, 1987).

Assim pensando, a experiência da arte e a sua possível função na educação não está na compreensão nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isso. A atitude básica da arte da modernidade, ao focar as experimentações na produção do estranhamento e no hermetismo, confundiu as discussões sobre a definição e o sentido da arte. A radicalidade moderna, emblematizada nas propostas das vanguardas, afirmou reiteradamente, das maneiras mais diversas, que o seu trabalho configurou-se como uma investigação sobre o sentido da arte, sempre repropoendo a pergunta: mas o que é mesmo a arte, já que o termo recobre coisas tão diferentes? Assim, pode-se dizer que o seu trabalho desligou o princípio pedagógico de que a arte na educação tem como função apenas promover o desenvolvimento da sensibilidade, que aparece valorizado nos discursos educacionais como um substituto da faculdade de conhecer, mas que se torna uma espécie de inteligível confuso.

4. Na arte surgida dessa atitude, patente nas atividades contemporâneas, as obras, os experimentos e as proposições de toda sorte funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um des-caminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge por meio de dicções e timbres, nas formas não nos conteúdos; uma viagem no conhecimento e na imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte. E o que pode advir dessa maneira de pensar como matéria de ensino ou de aprendizado senão a radicação na especificidade e na singularidade do trabalho dos artistas? Diz a propósito J.F. Lyotard que na atualidade um artista ou um escritor "está na situação de um filósofo: o texto que escreve, a obra que realiza não são em princípio governadas por regras já estabelecidas, e não podem ser julgadas mediante um juízo determinante, aplicando a esse texto, a essa obra, categorias conhecidas. Estas regras e estas categorias são aquilo que a obra ou o texto procura". O artista e o escritor trabalham, portanto sem regras, e para estabelecer as regras daquilo que foi feito" (LYOTARD, 1997, p. 26).

As artes da modernidade mostram, assim, que há um pensamento na arte. Mais precisamente, há um pensamento da arte efetuado pelas obras de arte, em que, diz Jacques Rancière, efetiva-se "uma certa relação de pensamento e de não-pensamento, de um certo modo da presença do pensamento na materialidade sensível, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante" (RANCIÈRE, 2001, p. 11). Quer dizer: as produções artísticas são efeitos desse inconsciente estético que articulam relações de saber e não saber, do real e do fantasmático (RANCIÈRE, 2001) de modo sugestivo. Nessa linha, Lacan entende que "a arte poderia nomear o que não se deixa ver (...) pode aparecer como modo de formalização da irredutibilidade do não-conceitual, como pensamento da opacidade" (SAFATLE, 2004, pp. 116-117).

5. Sabe-se, pelo menos desde Duchamp, que a arte tornou-se "um exercício contínuo de desorientação". As convenções e expectativas que envolviam a atividade artística e, assim, a experiência estética que disparava, nunca mais foram as mesmas. Desde então, instalou-se "uma tensão entre o fenômeno artístico e a experiência estética", embora sabendo-se que essa tensão "não implica necessariamente uma dissociação – por mais que essa separação tenha sido recorrente nos textos de vanguarda – mas uma ampliação, levada a cabo por exigência das obras, da própria experiência estética" (OSÓRIO, 1999, p. 230). Essa ampliação, que é especialmente relevante para o redirecionamento da ação cultural, parti-

cularmente a educativa, a partir da experiência artística, veio se desenvolvendo prioritariamente em duas direções: uma estetização generalizada – em parte difusa, típica da sociedade de consumo, em parte comprometida com a reinvenção da vida, com a transformação das estruturas perceptivas, vulto da desestetização e aplicação das categorias da obra de arte a aspectos da vida cotidiana –, e outra de reposição da arte e da experiência estética por meio das novas tecnologias. Essas direções frequentemente estão imbricadas e ambas são relevantes para se pensar hoje a experiência das obras e de outras manifestações artísticas nos diversos espaços considerados educativos.

A estetização generalizada, difusa, típica das megalópoles e da sociedade de consumo em geral, ressalta nas atividades artísticas não o valor das obras, mas a "maneira da apresentação". Nessa situação, diz Lyotard, "tudo é arte ou artifício; vive-se esteticamente". Essa estetização generalizada torna os objetos e os conteúdos indiferentes: "quando o objeto perde o seu valor de objeto, o que conserva valor é a maneira como se apresenta. O estilo torna-se o valor" (LYOTARD, 1996, pp. 27-31). Não é preciso qualquer esforço para se perceber quanto o educativo da arte pode aparecer por um abandono ao fácil, ao simplesmente interessante, respondendo nas instituições culturais à necessidade de se tornarem espaços vivos pela sua abertura à comunicação para um público pronto a entrar em situações criativas. Frequentemente, a experiência que se oferece a esses públicos, contaminados por um conhecimento das artes via mídias, é algo como "uma modalidade de lazer, um exercício superior da fantasia", diz o crítico Ronaldo Brito (1983, p. 6). O que é oferecido são atividades que

contribuem para instaurar uma espécie de curiosidade perceptiva média, uma contemplação flutuante generalizada, efeito de uma ideia de arte que se situa tanto longe do maravilhoso quanto do indiferente, emblematizada numa categoria muito significativa: o interessante. (GALARD, 1982, pp. 93-94)

Ou seja, atualmente, tudo é muito interessante, mas nem sempre tem interesse.

6. As ideias aqui expostas são tentativas de problematizar os modelos estabelecidos nas instituições educativas, que há muito tempo estariam falhando no atrito das teorias com a experiência contemporânea das artes. Como se sabe, as proposições que vinculam os processos de ensino aos postulados educacionais gerais de produção de *competências* e *habilidades* viriam a substituir a concepção tradicional, que considerava que o ensino de arte suporia um *talento* individual, valorizando em contrapartida a *criatividade*, que, oposta ao talento, seria democrática, efeito de uma concepção de arte aberta a todos. Assim, a arte poderia ser ensinada, pois a criatividade, tomada como uma potencialidade universal, poderia ser efetivada por meio de projetos e programas. Transformada em mito, a criatividade, com ênfase na invenção, é, contudo, problemática. Evidentemente, não se trata de dizer que esteja sendo substituído por outro; o que está aí é o mesmo paradigma moderno, embora destituído da crença moderna na potencialidade e na eficácia transformadora da criatividade, da invenção, do novo e da ruptura (DUVE, 2012).

7. Sabemos que a significação das ações mobilizadas pelas ações educativas com as artes, aparentemente óbvias, tanto em instituições escolares como nas culturais, na verdade exigem a definição de processos de atuação estratégica para a realização dos objetivos de formação. Implicando políticas culturais, e não apenas objetivos educativos, a resposta a demandas imediatas e a proposição de

intervenções exigem a justificação da necessidade, da validade e da legitimidade das ações, sejam elas genericamente culturais ou particularmente educacionais e artísticas. Pois uma política cultural refere-se aos valores elaborados pela experiência histórica do país e à sua configuração nas condições atuais da lógica cultural – em que sobressaem os dispositivos do mercado, de generalização da arte e da educação. Políticas para a educação e a cultura devem garantir que as ações não se estabeleçam exclusivamente sob a forma de eventos ou, quando associadas a atividades artísticas, que não sejam reduzidas à cultura do espetáculo; assim como, ao contrário, que devam proceder apenas de experimentações cuja especificidade – especialmente no caso das artes – a torna refém dos especialistas. Espera-se que uma política cultural legitime-se exatamente pela realização de uma duplicidade de objetivos indissociáveis: fazer da ação cultural algo resistente ao simples evento e, simultaneamente, que faculte a formação de públicos diversificados pela participação nos processos da cultura moderna. Em uma situação marcada pelo excesso de oferta de objetos, conteúdos e mesmo de oportunidades de participação, reais ou imaginárias, em que tudo é interessante, mas indiferente, cumpre reinscrever o simbólico nas ativações culturais, já que é exatamente o simbólico que é dissolvido na cultura de consumo. A reinscrição do simbólico na cultura, na arte e na educação parece ser o alvo privilegiado das ações culturais com ênfase educativa.

Então, é problemático pensar a ação formativa em uma situação ambígua que se beneficia de todas as liberdades de criação, fruição e participação de experiências culturais, sabendo-se que a maneira, o estilo, como aparece, geralmente sob o aspecto de evento, é determinante do seu valor; isto é, o efeito estético que é determinante do valor cultural é, na sua destinação, valor mercadológico (LYOTARD, 1996).

[ 31 ]

8. No que se refere à relação entre educação e arte, parte-se do princípio de que os lugares, as instituições que efetuam essa relação têm a oferecer algo que é culturalmente relevante, necessário e requerido por um público que busca alguma coisa que supostamente lhe é prometida pelo domínio da arte, independentemente dos mitos e mistificações que o recobrem. O que neles é buscado e supostamente evidenciado? Conhecimentos? Experiências? Tudo bem, mas que tipos de conhecimento e de experiência? As expectativas desse público, na verdade públicos, visam, certamente, à participação em experiências e a aquisição de conhecimentos tacitamente valorizados socialmente; ou seja, legitimados pelos discursos que sustentam os valores considerados comuns a todos, fonte ou repositório dos comportamentos e ideais da cultura ocidental, que legitimam as necessidades de uma determinada sociedade, como a brasileira, por exemplo, comprometida com os imperativos da modernização.

A demanda de contato com a arte, a aspiração de uma experiência especificamente estética, vista como um ideal de cultura, de humanização, que funda o modo de vida moderno, é objetivo primordial dessa busca, ainda que não claramente percebido ou evidenciado pelos usuários dessas instituições. Sob esse ponto de vista, pode-se arriscar dizer que as expectativas que mobilizam a busca de cultura por essas pessoas referem-se a uma suposta potencialidade da arte em lhes propiciar a passagem da dispersão das experiências cotidianas, da fragmentação, para uma espécie de unidade da experiência prometida pela arte – talvez aquela promessa de felicidade de que fala Stendhal. É por isso que se pode flagrar muitas vezes um desencontro entre a experiência propiciada pela arte contemporânea e o horizonte de expectativas do público, que, frequentemente, se decepciona com o que procura e não acha nela; isto é, uma continuidade dos valores comuns aceitos socialmente por meio de conhecimentos e representações em que se reconhecem tais valores (RECHT, 2000).

As expectativas do público, sabemos bem, são fortemente marcadas pelas modalidades artísticas difundidas pelos sistemas de informação e comunicação, pelas mídias, como se diz hoje, com tudo o que isso implica em termos de relação consumista, modista, modeladora de valores e comportamentos. Essas modalidades artísticas implicam uma espécie de generalização estética que atinge e torna artísticos objetos de proveniência diversa. Simultaneamente, porém, a generalização estética provém da abertura do campo artístico, livre do tradicional sistema das belas-artes, oferecendo possibilidades amplas de participação em experiências antes restritas a um público especializado ou de determinada classe socioeconômica. É importante, a propósito, a contribuição potencial das novas tecnologias para o desenvolvimento de atividades de participação nas atividades artístico-culturais, com sua grande diversidade. Mas é importante também considerar os limites dessas novas tecnologias na formulação e na realização das funções educativas, pois não se pode considerar o valor dos sistemas de informação e comunicação em si mesmos. Daí a necessidade de se definir a colaboração precisa entre os especialistas da comunicação e da multimídia e os produtores culturais das instituições. Pois, se de um lado, pode-se dizer que as novas tecnologias constituem uma ocasião excepcional de "relançar a ação cultural e educativa dos museus do terceiro milênio" (GALLUZZI, 1999, p. 140), de outro, "seria ilusório, ingênuo e perigoso sacralizar as novas tecnologias" (BOURDON, 2000, p. 152).

Assim, atualmente, um dos esforços das instituições culturais dedicadas à arte contemporânea consiste em estabelecer processos de mediação que facultem a possibilidade dos espectadores de acederem sensivelmente e reflexivamente a uma experiência estética específica. Isso requer, antes de tudo, uma contextualização dos trabalhos — obras, objetos, instalações, proposições, ambientações. Trata-se de um esforço de "situar a obra nas condições de sua gênese singular e, por conseqüência, aproximar-se do horizonte de expectativas" do público e, assim, "contribuir para apoiar a obra na história de uma dada sociedade" (RECHT, 2000, p. 181).

A constituição de um sistema de referências — por exemplo, pela justaposição de obras contemporâneas e obras anteriores, antigas e modernas — permite, muitas vezes, que o espectador faça uma espécie de viagem pelo interior de uma vertente produtora para localizar aquela obra contemporânea que está sendo apresentada. Em resumo: como os espectadores de arte contemporânea poderão apossar-se das elaborações dos artistas considerando que estes estabelecem, nos seus trabalhos, uma relação entre as próprias operações e o processo de criação de alguns de seus antecessores? Como acessar as regras que presidem os trabalhos contemporâneos, em sua singularidade, senão evidenciando o sistema de referências a que se remetem ou nos quais se incluem? Se as obras, sob certos aspectos, autônomas na criação, não o são na recepção. Dessa maneira, pode-se dizer que a educação artística não pode reduzir-se ao domínio das técnicas, dos procedimentos, dos estilos ou do gosto. Nem pode, também, fornecer princípios estéticos que formulem juízos de valor. A entrada na própria experiência artística é a meta.

É preciso, contudo, ressaltar que a ação cultural por meio da arte não pode restringir-se, e muito menos submeter-se, a fins objetivamente programados, ou seja, não pode ser simplesmente instrumentalizada. Ela propõe, organiza e articula ações que materializam pensamentos e atitudes que visam orientar os destinatários na discriminação de valores, na definição de uma posição em face da dispersão cultural contemporânea, particularmente, da diversificação do trabalho artístico. Sabe-se, além disso, que as experiências que as artes proporcionam não mais satisfazem às expectativas e aos desejos de transcender a tal dispersão, ou seja, não satisfaz o anelo de reunificação da experiência fragmentária. De qualquer maneira, entretanto, a arte permanece sendo um foco de estetização, um lugar de concentração e comoção, do pensamento e da sensibilidade, que, se

não tem o poder de modelar a experiência (GALARD, 1984), se não tem o poder de mudar a vida, é, sem dúvida, uma de suas faces mais intensas: ela é o lugar onde o sentido ainda insiste em presentificar-se.

Assim, uma educação mobilizada pela chamada arte contemporânea, na qual se joga a experiência em que a conjunção do sensível e do reflexivo geralmente pode não fornecer resultados como os esperados segundo o ideal de formação, antes a efeitos buscados pelo sistema da cultura, pela administração das políticas da cultura. A cultura cotidiana do ambiente das metrópoles, marcada pela indiferenciação do consumo, visada pelos objetivos das políticas culturais com a finalidade de oferecer oportunidades de diferenciação, tornou-se o lugar comum para a consecução dos objetivos das ações educativas – lugar em que hoje se joga prioritariamente o valor da arte com ambição de transformação, de atender às necessidades da diferenciação cultural.

Mas tal radicação das ações educativas presta contas à homogeneização dos estilos de apresentação dos produtos. Contrariamente, pensando no efeito libertador da arte, Deleuze diz que "o estilo cava" na "heterogeneidade" da língua ou da linguagem "diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver e pensar o que permanecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos. Duas coisas se opõem ao estilo: uma língua homogênea, ou, ao contrário, quando a heterogeneidade é tão grande que se torna indiferença, gratuidade, e que nada de preciso passa entre os polos" (DELEUZE, 1992, p. 176). A ação educativa não pode, assim, reduzir-se a oferecer maneiras e estilos ou mesmo o simples ludismo das formas e dos procedimentos. Atualmente, participar das experimentações implica entrar na reflexão sobre a constituição do campo contemporâneo da arte. Só assim, a ausência da experiência do belo, do maravilhoso e do sublime não decairá no domínio do simplesmente "interessante", ou seja, no domínio da indiferenciação. A ação educativa é uma ação ético-estética, não um simples exercício da sensibilidade e um treinamento da percepção; muito menos uma simples "modalidade de lazer" (BRITO, 1983, p. 6).

A questão que se coloca aqui é a seguinte: dado o pressuposto de que a ação educativa das instituições culturais combina o objetivo usual de evidenciar a produção artística e a ação educativa, como um requisito social incontornável, como compatibilizar a especificidade e as exigências de uma experiência estética indiferenciada, como a contemporânea, com a utilidade das ações educativas? Portanto, a reflexão sobre a experiência que se situa entre o trabalho do artista e a sua absorção pelos receptores, ou participantes, em uma situação considerada educativa, implica a reflexão sobre os relacionamentos possíveis entre um certo entendimento dessa arte e uma certa concepção de formação.

9. Diante dessas considerações, o que está para ser feito, o que está sendo feito, é ainda uma "paisagem desconhecida que é preciso configurar" (COELHO, 1991, p. 4). Essa visada da contemporaneidade implica, assim, a aderência às virtualidades da obscuridade do presente, mais do que das suas luzes, como diz Giorgio Agamben (2009) na sua caracterização do que quer dizer *contemporâneo*. Tratando das perguntas que interpelam o artista, o crítico, o educador e a vida, ao propor uma resposta à pergunta *O que quer dizer contemporâneo?*, Agamben ressalta que toda a dificuldade implícita nessa pergunta e a dificuldade da resposta provêm da nossa fixação no presente, porque nele, paradoxalmente, percebe-se, "não as luzes, mas o escuro". Remetendo-se às ideias de Roland Barthes e, mais precisamente, a Nietzsche – para quem "o contemporâneo é o intempestivo" –, Agamben ressalta que a relação com o presente implica sempre dissociação. Diz ele:

(...) pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual: mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. (...) A contemporaneidade, portanto é uma singular relação com o próprio tempo. (AGAMBEN, 2009, pp. 58-59 e 62)

Assim, ao se tentar pensar a condição contemporânea das artes, da cultura, da educação, segundo essa perspectiva da obscuridade, é preciso que se preste atenção a outra pergunta, caudatária daquela: o que se passa agora, do que estamos falando quando temos como referência o hoje que nos conforma? Trata-se, então, de dizer que a questão que nos interpela é sempre a mesma: como podemos ser contemporâneos dessa nossa contemporaneidade? É em torno dessa questão que estamos continuamente chamados a responder às necessidades implícitas nos variados, múltiplos e simultâneos acontecimentos de que é feito o nosso presente – esse presente continuado –, em que tanto as sombras do passado como as promessas do futuro se tornam tão obscurecidas pela aceleração do tempo, que, por causa da força do sistema tecno-econômico dominante, a simples possibilidade de uma perspectiva do que está por vir é problemática.

[ 134 ]

## NOTAS

<sup>1</sup> Este texto retoma e modifica: Experiência estética, instituições e educação. Revista *Marcelina* - 4. São Paulo: FASM, 2010. E "Arte contemporânea e educação, ALMEIDA SILVA, Igor et al., *Ação cultural: arte, educação e política*. Recife: SESC Pernambuco, 2014.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Tradução: Vinícius Niscrato Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA SILVA, Igor et al (Org.). *Ação cultural: arte, educação e política*. Recife: SESC Pernambuco, 2014.
- BOURDON, Alain. L'usage éducatif d'un service en ligne: le cas de [Louvre.edu]. In: *Le regard instruit – Action éducative et action culturelle dans les musées*, Musée du Louvre, La documentation française, Paris: 2000.
- BRITO, Ronaldo. "Pós, pré, quase ou anti?". Folhetim. In: *Folha de S. Paulo*, 2/10/1983, p. 6.
- COELHO, Eduardo P. Para comer a sopa até o fim. In: *Jornal do Brasil – Idéias/Ensaio*, Rio de Janeiro, 03/03/1991, p. 4.
- DANTO, Arthur. C. *O abuso da beleza*. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. bras. Peter Paul Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Trad. bras. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 4.
- DUVE, Thierry de. Fazendo escola (ou refazendo-a?). Trad. Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012.
- FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: *Ditos Et escritos III*. Trad. Elisa Monteiro, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- GALARD, Jean. Repères pour l'élargissement de l'expérience esthétique. *Diogène*, n. 119, juillet-septembre. 1982, pp. 91-108.
- GALARD, Jean. Beauté involontaire et beauté prémédité. In: *Temps Libre* 12. Paris, 1984.
- GALLUZZI, Paolo. Les nouvelles technologies et l'éducation hors les murs. In: GALARD, Jean (Org.). *Le regard instruit*. Action éducative et action culturelle dans les musées. Actes du colloque organisé au musée du Louvre, 1999.
- LYOTARD, Jean-François. *Moralidades pós-modernas*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Campinas: Papyrus, 1996.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Trad. port. Tereza Coelho. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MARX-ENGELS. *Sobre literatura e arte*. Lisboa: Estampa, 1971.
- OSORIO, Luiz Camillo. Uma leitura contemporânea da estética de Kant. In: Illeana Pradilla Ceron e Paulo Reis (Org.). *Kant: crítica e estética na modernidade*. 1ed. São Paulo: Editora do Senac, 1999.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 90.
- RANCIÈRE, Jacques. *L'inconscient esthétique*. Paris: Galilée, 2001.
- RECHT, Roland, Le musée et l'initiation à l'art contemporain. In: GALARD, Jean (Org.). *Le regard instruit: action éducative et action culturelle dans les musées*. Paris, la documentation française – Musée du Louvre, 2000, p. 180
- SAFLATE, Vladimir. Estética do real: pulsão e sublimação na reflexão lacaniana sobre as artes. In: IANNINI, Gilson et al (Orgs.). *O tempo, o objeto e o avesso: ensaios de filosofia e psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 116-117.
- SUAREZ, Rosana. (2005). Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*, 46 (112), pp. 191-198.
- SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich von. *A educação estética do homem*. Trad. bras. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- TODOROV, Tzvetan. *A beleza salvará o mundo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.