

O lugar da arte como lugar de encontro

¹Adriana Pardal

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.123>

Entre a arte e a educação

A criação de conhecimento, independentemente da sua aparência, do lugar disciplinar e das estruturas sociais que possa habitar², significa “participar” – estar em relação *com*; “participar é uma maneira de se referir ao *Outro*” (Levinas, 2018 [1980], 49); e, nessa correspondência, que alimentamos vivendo, não há possibilidade de construção de conhecimento fora da relação particular com o ser exterior.

Contrária a esta conceção, confrontamo-nos com “objetos acabados”, em evidente retração de uma autonomia da invenção ou da co-operação. Nesta ficção pronta, o espetador, visitante, leitor ou aluno acha-se excluído dos processos que fazem parte da fabricação de qualquer conhecimento, prática criativa. Como se toda a produção procedesse de um conhecimento preexistente, fechado.

Próximo deste cenário, observamos à nossa volta instituições escolares e artísticas, de inspiração iluminista que, quase duzentos anos depois da sua afirmação, continuam a perpetuar formas e características estruturais do *modelo escolar e museográfico* – com ênfase no circuito reprodutivo, em conformidade com os discursos preponderantes e com as leis do mercado³. Neste regime, o aluno ou o espetador (*consumidores*) tendem a desenvolver uma relação passiva, numa lógica taxonómica⁴, de ordenação e classificação dos discursos ou práticas.

¹ Doutoranda em Educação Artística na Universidade de Lisboa e mestre em Criação Artística Contemporânea, pela Universidade de Aveiro (2008). Tem desenvolvido atividade profissional no âmbito da arte-educação, quer na coordenação de projetos (Casa das Histórias Paula Rego, Fundação Calouste Gulbenkian), quer na lecionação (ESE Lisboa, ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida).

² Referência às fronteiras estabelecidas entre criação e receção, produção e consumo.

³ Leis de produção-consumo. Por exemplo, na literatura a criação dos escritores é condicionada pelos géneros literários, definidos pelas categorias de receção.

⁴ A arte contemporânea desenvolveu-se no sentido de negar a autonomia (e, portanto, a setorialização) que lhe era conferida pelas teorias formalistas do “modernismo”, que tiveram como principal defensor Clement Greenberg (Paris, 2015, pp. 142-143).

Práticas artísticas contemporâneas e sua operacionalização

Pese embora o panorama descrito, existem experiências instituintes de processos de subjetivação⁵, quer no campo pedagógico, quer no campo artístico, bem como em zonas de confluência entre ambos os campos, que convocam os sujeitos à participação. Vejamos: uma das zonas de visibilidade onde podemos observar alguns desses processos de subjetivação e de *devenir outro*, que se ensaia num corpo social, encontra-se no território das práticas artísticas contemporâneas, que têm como horizonte as interações humanas. Descobrimos neste domínio expressões que traçam gestos relacionais; gestos que se afastam de concepções de exclusividade ou de autossuficiência do conteúdo de significação, que reclamam estabilidades lógicas ou ontológicas. Falamos de práticas que, desde a sua génese até à sua revelação, incluem ou pressupõem formatos dialógicos, que fomentam o encontro.

Algumas destas manifestações assumem pré-ocupações da pedagogia, enquanto ramo do conhecimento que se dedica a otimizar o caminho a seguir e a aprendizagem; um caminho que aqui se encadeia num movimento conjunto, entre o que é dado a sentir e a apreender e o que daí é suscitado a desdobrar. Neste exercício sucedem-se atos constituintes, que se consubstanciam através de acometimentos estimulados por *excitações luminosas, de um olho que liga a luz*⁶, que convocam a sua resolução livre (integrada na *interioridade* que se estabelece na dinâmica dialética particular do *encontro*). É neste jogo íntimo, e de individuação, que o sentido se constitui, se metamorfoseia e se torna numa imagem, num símbolo:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades encaixam-se um nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. (Deleuze, 2000 [1968], 278).

Estas proposições exercitam-se em diferentes lugares artísticos, no espaço expositivo, no oficial, no desenvolvimento de uma ação ou projeto artístico, nas *escolas criadas* por artistas⁷, nos próprios objetos e instalações e expressam-se em noções como a da *estética relacional* (Bourriaud, 2009) ou de convivencialidade (Illich, 1976 [1973]). Ambas compreendidas na abertura da obra de arte ao seu *uso* compartilhado, que implica o espetador, a obra como instrumento privilegiado de impulso pedagógico através do qual novas meditações sobre os percursos dos sujeitos e do conhecimento podem ser construídas.

O nosso olhar recai assim sobre um universo da experiência intersubjetiva e sobre o uso extensivo do objeto artístico como um meio para «apreender», perspetivando-se “aprender” nesse movimento contraente como ultrapassar-se face ao objeto designado. Em muitas das proposições artísticas a experimentação constitui um processo – repleto

⁵ Os processos de subjetivação correspondem, conforme Michel Foucault, ao “processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (2004 [1984], p. 262).

⁶ Imagem retirada de Gille Deleuze (cf. 2000 [1968], pp. 178-180).

⁷ Alguns exemplos: The Silent University, Escuela Panamericana del Desassosiego, The Public school, Catedra de arte de Conducta de Tânia Bruguera, Mass Alexandria, Color school, etc.

de virtualidades figurais – que abre zonas para o *acontecimento* (condição empírica do conhecimento, fundado na descontinuidade das respostas, do que não se sabe). Nesta aceção dinâmica, própria do *pensamento empírico inventivo*, “a fecundidade de um conceito científico é proporcional ao seu poder de deformação (Bachelard, 2006, 91).

O “educational turn” como mecanismo integrador das ações artísticas e pedagógicas

Desde os anos 1990 do século passado este tipo de ações artísticas de âmbito relacional e pedagógico tem ganho relevo nos discursos e práticas. Em 2008⁸, estas viriam a fazer parte de uma classificação denominada **Educational Turn** por referência a práticas colaborativas ou de investigação baseada em arte, nas quais o ímpeto no processo é evidenciado em relação ao objeto⁹.

No tocante à integração desta expressão pelas estruturas institucionais que a oficializaram como corrente artístico-pedagógica, alerta-se para o risco de uma tal posição, pois, ao querer fixar-se este *movimento* na forma de modelo, a potência relacional, que o constitui, tenderia a ser neutralizada.

Refira-se a propósito a chamada de atenção para o assunto feita por Gaztambide-Fernández (2013) ao reconhecer que tal postura, sempre que abordagens mais radicais são reconhecidas como pertencentes ao campo das práticas associadas aos conceitos das artes, vê o seu potencial radical diminuído e tendencialmente cristalizado. Lembrando Deleuze, “não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo” (2000 [1968], 278).

A elevação da bandeira “educativa na arte” corre assim o risco de funcionar como veículo de adestramento e controle de um movimento de contracorrente – de desierarquização do conhecimento, para garantia de hierarquias sociais. A relação que aqui se perfilha, implicada num processo dialético, face ao que nos *olha* e à contingência do *encontro*, só pode ser concebida numa relação aberta, indeterminada e não constrangedora do sujeito com o objeto inerte, inscrito num protocolo.

O interesse dos artistas, coletivos, mediadores culturais, arte-educadores e curadores por modelos e práticas interdisciplinares de ligação social e pedagógica desdobra-se em variados projetos, desterritorializados dos espaços raros e privilegiados da arte; encontramos-os em “contextos mais reais”, nos quais os agentes e/ou proposições coexistem com os públicos, de maneiras distintas; os processos de trabalho são revelados e experimentados em exercícios, em ações coletivas e comunitárias, de onde resultam diferentes formas de relação social e graus de envolvimento dos participantes – mais ou menos dirigidos, mais ou menos controlados.

⁸ Termo cunhado pela primeira vez em 2008, por Irit Rogoff.

⁹ Designação conforme glossário da Tate Modern.

¹⁰ No repertório musical ouve-se John Cage, Louis Couperin, Morton Feldman, Erik Satie e Brian Eno em *continuum*.

Notas finais

Na extensão temporal, deliberada nas propostas culturais e artísticas, no *campo expandido* da arte, esta chega mesmo a metamorfosear-se na vida ao acarretar uma proximidade dos corpos no espaço-temporal do trabalho – revelado nos espaços agonísticos, de formação, difusão e confrontação. Num fluxo contínuo de diálogo, os participantes são convidados a entrar e a interatuar dentro dos territórios artísticos: acontecimentos da performance, da instalação (*work in progress*), da arte ativista e da arte em direto (live art). Em *Nowhere*, por exemplo, o maestro, pianista e performer italiano Marino Formenti vive numa casa temporária construída pelo artista Ricardo Jacinto; durante 20 dias consecutivos, das 10h às 20h, o público é convidado a entrar, a permanecer e a sair livremente da casa para ouvir música ao vivo¹⁰ e/ou a seguir o artista, 24 horas por dia, via streaming.

Mais do que apenas emprestar formas educacionais¹¹, o lugar da arte – entendido como um processo vivo – é um lugar de *encontro*. Esboça-se na contingência, na heterogeneidade de relações e singularidades correspondentes; nos micro-eventos que afrontam as nossas estruturas de aprendizagem, que lançam inquietudes, que fazem “considerar os «problemas» não como «dados» (*data*)”, mas como *atos de resistência*¹², “«objetividades» ideais, que têm a sua suficiência, que implicam atos constituintes e investimentos nos seus campos simbólicos” (Deleuze, 2000 [1968], 268); e, nesse sentido precisa o seu estatuto de acontecimento que se dá nos gestos poéticos e performáticos, que colocam o pensamento e o conhecimento num *continuum* de um dispositivo existencial e articulatório de regiões de diferenciação.

¹¹ Estas formas educacionais integram processos e metodologias de estruturas pedagógicas, como da pedagogia crítica ou da aprendizagem baseada na investigação ou da exploração da criatividade na primeira infância - que incorporam o diálogo, a pesquisa-ação e a aprendizagem experimental.

¹² Espaços esses que, ainda que por breves momentos, diluem de um mundo dividido entre espíritos prodígios e espíritos subordinados, produtores e consumidores.

Referências

- Bachelard, G. (2006). *A Formação do Espírito Científico*. Lisboa: Dinalivro.
- Bourriaud, N. (2009). *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. (2000 [1968]). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review* Vol. 83, Nº1, 211-236.
- Illich, I. (1976 [1973]). *A Convivencialidade*. Lisboa: Europa-América.
- Levinas, E. (2018 [1980]). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Paris, N. (1 de dezembro de 2015). Nicolás Paris: um mundo inteiro. (V. Rato, Entrevistador) Lisboa, Portugal: Jornal Público. Disponível em: <https://www.publico.pt/2015/12/01/culturaipsilon/noticia/nicolas-paris-um-mundo-inteiro-1715459>