

O TERRITÓRIO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORÂNEIDADE: REFLEXÕES SOBRE AS IDENTIDADES ARTISTA E PROFESSOR

*THE ART AND EDUCATION TERRITORY IN CONTEMPORARY TIMES: REFLECTIONS ON
ARTIST AND TEACHER IDENTITIES*

Mariana Pougy / UNESP – Instituto de Artes

RESUMO

O artigo apresenta reflexões acerca da construção das identidades artista e professor na contemporaneidade, tendo como principal referencial teórico as reflexões propostas pela Profa. Dra. Tatiana Fernández Méndez em sua tese “O evento artístico como pedagogia”. Artistas contemporâneos que cruzam as fronteiras entre as áreas da arte e da educação transformam o ensino em um meio artístico. Esses cruzamentos são espaços híbridos e fluídos e, analisando-os, é possível apontarmos mudanças identitárias que sofrem as figuras da arte e da educação no século XXI. Estes espaços de interseção têm implicações políticas e culturais, analisadas a partir do conceito de arte participante de Claire Bishop e de pedagogia cultural de Henry Giroux (2011), confluindo no princípio político de emancipação no ponto de partida, de Rancière.

PALAVRAS-CHAVE

Arte Educação; Estudos da Cultura Visual; Arte participante; Emancipação.

ABSTRACT

The article presents reflections on artist and teacher identities constructs in contemporary times, having as the main theoretical reference the reflections proposed by Profa. Dr. Tatiana Fernández Méndez in her thesis “The artistic event as a pedagogy”. Contemporary artists who cross borders between the areas of art and education transform teaching into an artistic medium. These intersections are hybrid and fluid spaces and, analyzing them, it is possible to point out identity changes that the figures of art and education suffer in the 21st century. These intersecting spaces have political and cultural implications, analyzed from the concept of participatory art by Claire Bishop and cultural pedagogy by Henry Giroux (2011), converging on the political principle of emancipation at the starting point, by Rancière.

KEYWORDS

Art Education; Visual Culture Studies; Participating art; Emancipation.

Artista/professor e participante/aluno na contemporaneidade

Durante as últimas décadas educadores têm se debruçado sobre o lugar designado à figura do aluno e o seu protagonismo dentro do processo de ensino e aprendizagem. Diversas análises, teorias e propostas de didáticas e de currículos foram criadas, produzindo (e produzidas pelas) transformações identitárias nas figuras do aluno e do professor do século XXI. Este artigo se propõe a delimitar os cruzamentos de fronteiras entre os campos da arte e da educação com o objetivo de apontar tais mudanças identitárias e buscar compreender as implicações políticas e culturais resultantes desse processo.

Em um artigo publicado em 2016¹ Méndez discorre sobre a virada pedagógica na arte, observando as tensões entre o sujeito artista e o sujeito educador como espaços de conflito que revelam as relações entre poder e conhecimento herdadas da modernidade (p. 224).

Desde a modernidade a identidade do professor e a identidade do artista são conflituosas. A estética moderna apontou como regra a liberdade do artista e a autonomia da arte, enquanto no campo da educação, as ações e medidas apontavam para a objetivação do conhecimento da arte para aplicação na indústria. Esta dicotomia passou a ser questionada na pós-modernidade e “estas formas de partilhar o sensível [...] estão sendo reconstruídas.” (MÉNDEZ, 2016, p. 225).

A autora apresenta trajetórias de artistas que “cruzam as fronteiras entre ambas as áreas e rompem ordens instituídas” (Ibid., p. 225) e, neles, mostra ser possível identificarmos um espaço híbrido e fluído entre sujeitos artista e professor, ou seja, “os cruzamentos de fronteiras em que o ensino se torna um meio artístico” (Ibid., p. 225). Para compreender as mudanças não apenas entre os sujeitos artista e professor, mas também aquelas que sofrem os campos da arte e da educação na contemporaneidade, a autora analisa os conflitos desses trânsitos, que têm como base as relações entre poder e conhecimento.

A principal característica de artistas que trabalham o processo social da educação em suas obras é a inclusão da participação do espectador; aquilo que Bishop (2012) chama de arte participante. Este protagonismo do espectador é observado por Bishop desde a década de 1920, em eventos dadaístas nos quais já era possível

observar “a tensão entre a autoria individual e coletiva, o cultivo de uma audiência múltipla e as demandas conflituosas entre agência e controle” (BISHOP, *apud* MÉNDEZ, 2016, p. 226). Méndez apresenta obras de alguns artistas para apontar características deste movimento. Neste artigo, escolho focar em Joseph Beuys (1921 – 1986), por considerar ser um artista com trabalhos artísticos que têm força justamente por serem apropriações de ações pedagógicas, capazes de colocar “a arte e o conhecimento na mesma perspectiva” (MÉNDEZ, 2016, p. 229), de forma a, em seu próprio discurso acerca de seu trabalho e através de suas ações, negar o homem moderno e propor a integração entre política, educação e arte.

Joseph Beuys criou o conceito de *escultura social*. Sua proposta era entender e trabalhar o organismo social como obra de arte. Ele o fez de diversas formas, mas a principal era na de aula. Beuys foi professor na Academia de Arte de Dusseldorf e entendia suas aulas como “performances que enfatizavam o lugar da aprendizagem como o lugar da experiência da arte”. (Ibid., p. 229).

Nas palavras de Beuys:

Ensinar é a minha maior obra de arte. O resto é desperdício de produto, uma demonstração. Se você quer se expressar, você deve apresentar algo tangível. Mas depois de um tempo isto só tem a função de documento histórico. Os objetos não são mais importantes. Eu quero chegar à origem da matéria, ao pensamento que está atrás dele. (Entrevista realizada em 1969. Kuoni, 1993, p. 85, *apud* Méndez, 2016, p.229).

Dália Rosenthal publicou um artigo em 2011 pela ARS (Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo) no qual discorre sobre a trajetória do artista a partir de um recorte que olha para o elemento material em suas obras e reflete sobre como este é, ao longo da vida artística de Beuys, expandido, e passa a agir como agente social. Neste artigo, irei resumir a trajetória e desenvolvimento dos conceitos criados por Beuys com base em Rosenthal e demonstrar o movimento de transformações identitárias dos sujeitos artista e professor.

Como coloca Rosenthal, o trabalho de Beuys sempre passou pela “intenção de demonstrar o princípio escultural envolvido na formação e desenvolvimento, percepção e educação da consciência humana.” (ROSENTHAL, 2011, p. 115). Esta intenção, junto com seu interesse pela democratização do conhecimento, o levou a fundar a Universidade Livre Internacional para a Pesquisa Criativa e Interdisciplinar, com um currículo que integrava cultura, sociologia e economia. Segundo o artista, a Universidade Livre Internacional foi também um trabalho de arte, segundo seu *conceito ampliado de arte*, no qual a mesma deve ser “direcionada para o trabalho

humano, ou seja, para estimulação da criatividade humana no desenvolvimento de qualquer trabalho, para que ‘todo ser humano seja um artista’’. (Ibid., p. 117).

O conceito que perpassa todo o trabalho artístico de Beuys é o de *energia potencial*. Rosenthal resume em seu artigo como a relação com o elemento material em Beuys se desenvolveu ao longo de seus trabalhos, sempre com uma visão que integrasse subjetividade e objetividade:

Ao nos encontrarmos com um trabalho de Beuys somos convidados a trabalhar em conjunto nessa modelagem contínua, que não se finda com o término de exposições ou ações. Seu maior intuito era sempre o de emancipação do pensamento. O que pensamos? Como pensamos? E por que pensamos? Pensamos autonomamente ou somos pensados? Como construir a liberdade do pensamento e assim de nossas escolhas? E a partir do momento em que escolhemos o que pensamos, como operamos nossas escolhas na experiência da materialidade? Criação e Criador: Todo ser humano é um artista.

Movido por tais intenções, a experiência do fazer na materialidade é assim recorrente em Beuys como caminho de operação de suas ideias. Inerente a todas as suas obras [...] está o elemento material e sua capacidade de, segundo o artista, armazenar uma energia potencial. Feltro e gordura, por exemplo, materiais que atuaram sempre como protagonistas, têm um papel inicial em sua produção, de *representar* as teorias do artista. Porém, passo a passo, passaram a *apresentar* estas teorias, concretizando-as. Assim, através do elemento material, o artista leva suas teorias para o público e atinge diretamente as pessoas. [...] (Ibid., p. 117).

O processo de se interessar pelas ciências naturais, pela qualidade de transformação dos elementos da natureza; buscar representar seus pensamentos sobre a retirada do caráter estático da arte através do uso do elemento material; buscar apresentar seus pensamentos ao apresentar o elemento material em suas obras, fez com que Beuys considerasse a “escultura como um caminho para provocar pensamentos e, acima de tudo, uma forma de estimular uma consciência social sobre a força determinante do pensamento criativo.” (Ibid., p. 119). Este processo foi o que o levou de sua Teoria da Escultura para a teoria da Plástica Social, que envolve a ideia de que “o talento criativo de cada indivíduo seria um modo de regeneração do pensamento e poderia atuar na formação de uma nova ordem social.” (Ibid., p. 119).

A passagem para seus trabalhos públicos, realizados a partir da década de 70, transfere o elemento material para fora da obra de arte “para tentar agir diretamente na organização social.” (Ibid., p. 120). Rosenthal cita Beuys:

O *Conceito ampliado de arte* está dentro de um princípio ao qual eu tenho me esforçado para dar expressão através dos materiais. (...) de modo que na análise final tudo é incluído, todas as atividades criativas na Terra. Não apenas criatividade artística, mas também criatividade social (...) com a inclusão de questões ligadas à organização e educação. Todas as questões humanas estão sempre ligadas à forma de como algo será modelado, e este é o *Conceito ampliado de arte*. Este conceito se refere às habilidades essenciais de todo mundo, partindo do princípio que todos são seres criativos, referindo-se também às questões sociais em geral. (Ibid., p. 120)

A autora segue, em seu artigo, analisando cinco obras de Beuys² e demonstrando como o elemento material, gradualmente, adquiriu, junto com suas teorias, um papel de agente social. Não vejo espaço, neste artigo, para a apresentação destas análises; portanto, irei agora situar as ideias e práticas de Beuys na virada pedagógica que ocorreu no campo da arte. O interesse de Beuys pela organização social e pela educação, pelo processo social da educação, se manifesta ao longo de sua vida artística através de obras e ações que aos poucos se mesclam cada vez mais com sua vida enquanto professor. Esta investigação, dentro do campo da arte, acerca das questões sociais e potências da educação como meio artístico, não é específica de Beuys, mas sim, como mostra Méndez (2015; 2016), é característica de artistas que atuaram desde a transição da modernidade à pós-modernidade. É esta virada pedagógica na arte que Méndez coloca como um movimento que aponta mudanças importantes que ocorreram a partir da, e contribuíram para, a diluição dos valores modernos e que situam este sujeito artista em trânsito como sujeito educador.

Méndez (2016) apresenta diversos sujeitos artistas/educadores, passando pelo Grupo Fluxus, do qual Beuys fez parte; por outros artistas que também fundaram Universidades Livres, como os dinamarqueses Henriette Heise e Jakob Jakobsen. No Brasil, Méndez aponta Helio Oiticica, Ligia Clark e Augusto Boal como artistas que trabalham com ênfase na participação na arte como uma experiência liberadora.

A partir deste cenário, é possível pensarmos também em uma história do sujeito participante, característico da contemporaneidade. Assim, é possível questionarmos e apontarmos alguns perigos em relação a esta característica da contemporaneidade, capturada pelo capitalismo, para que possamos, assim como fez Méndez (2015), nos situarmos e provocarmos possibilidades outras para a nossa participação no mundo. Nas palavras da autora:

[...] o discurso da autonomia da arte abre espaço para questionar as contradições da sociedade e o discurso da arte socialmente engajada abre espaço à provocações para uma mudança social. Para Bishop (2012), ambas criam tensões que alcançam pontos culminantes e recorrentes nos períodos de maior instabilidade política e social[...].

O conceito de participação ou colaboração não garante nada. Também foram conceitos intensamente usados pelas ditaduras, como foi pelo fascismo e hoje é usado de maneira indiscriminada e paradoxal pelo mercado de capital. [...]

Neste cenário é necessário indagar sobre uma questão fundamental na virada pedagógica que foca sobre os participantes: qual é o papel do artista nessa relação? O que significa essa virada no trânsito de identidade entre sujeito artista e sujeito educador? (MÉNDEZ, 2016, p. 244)

Méndez segue discorrendo sobre a formação do artista e do professor de arte na modernidade, mostrando que o “papel do artista se articulava [...] entre o sistema da arte, a academia e as necessidades educacionais [...] constituindo assim uma realidade fragmentada sobre o papel e a importância da arte nas sociedades ocidentais.” (Ibid., p. 246). A autora mostra como neste contexto moderno, permeado pela estética do desinteresse de Kant, que libera a arte da ideologia, existem os incômodos de reduzir a prática da “arte pura” a uma inferior e de reduzir o status social a uma ruptura com o sistema; esta dificuldade, diz Méndez, parte de uma questão ideológica ligada mais “às divisões das classes sociais e às relações de poder e dominação” (Ibid., p. 248) e não tanto à usabilidade da arte.

Porém, para pensar o papel do artista na pós-modernidade, é necessário considerar a fluidez das identidades, e a virada pedagógica na arte propõe uma forma de se fazer isto através do olhar para “a arte e a educação como espaços de hibridação e fluxo, espaços de contaminação e rompimento, ou espaço de tensão entre fronteiras.” (Ibid., p. 248). Para isso, é proposto o olhar através da ideia de estética política e partilha do sensível de Rancière, que “considera a autonomia da nossa experiência em relação à arte antes que a autonomia da arte como foi para a estética moderna.” (Ibid., p. 248). A liberdade, desta forma, se encontra não no afastamento das exigências do público, da função utilitária ou didática da arte; mas sim em “ser livre para questionar, imaginar novas cartografias artísticas e participar na mudança e redistribuição do sensível. [...] um julgamento estético é sempre um julgamento político.” (Ibid., p. 248).

Para ser possível criar a analogia entre artista/público e educador/aluno, pensar sobre os perigos em relação ao mercado e também sobre possibilidades emancipatórias, é preciso delimitar a virada da visualidade na educação. Entender as características deste movimento na educação contemporânea é entender também um processo atual de novos modos de partilhar o sensível, importante para nos situarmos e nos posicionarmos no mundo, principalmente enquanto educadores.

Este contexto no qual os valores modernos são diluídos é também o contexto no qual a educação procura repensar o papel das imagens na construção desta nova sociedade e destes novos sujeitos. Dentro dos Estudos Visuais é possível discutirmos não apenas imagens, mas também tudo aquilo que olhamos, exibimos, escondemos e nos recusamos a ver. O que interessa é a experiência visual como um todo; olhar tanto para a construção social da visão quanto para a construção visual do social.

Em sua tese, Méndez aponta o advento da fotografia e do cinema como um primeiro passo para a perda do monopólio que os artistas tinham de produzir imagens. As redes sociais são exemplos de como o poder de criação e edição de imagens, ou a construção de visualidades, afetam a vida e criam ferramentas que constroem territórios de subjetivação. A descentralização deste poder é mais uma característica exacerbada de como se dão as relações na contemporaneidade, que nos traz perigos, como por exemplo campanhas eleitorais efetivas baseadas em notícias falsas e sua disseminação difícil de ser controlada.

Se não é suficiente a produção e publicação de imagens para a criação de espaços de ruptura e emancipação, é necessário o diálogo com as imagens. Para este momento em que transformações culturais e sociais estão acontecendo no mundo, é importante entender o papel que as visualidades têm nestas transformações.

A virada da visualidade é identificada por Mitchell (1995)

com quatro linhas filosóficas: a indagação fenomenológica sobre a imaginação e a experiência do visual; a 'gramatologia' de Jacques Derrida, que aponta para uma descentralização do modelo fonocêntrico da linguagem em direção ao visível; os estudos da Escola de Frankfurt sobre cultura de massas e mídia visual e os escritos de Michel Foucault sobre poder e conhecimento que apontam para a ruptura entre o visível e o discursivo, entre o ver e o dizer [...]. (Méndez, 2015, p. 105).

Ainda:

De maneira ampla, a virada da visualidade é a redescoberta pós-linguística e pós-semiótica da visualidade (*picture*)³ em que o espectador coloca em jogo diversas formas de leituras e de experiências visuais que não são explicáveis no modelo textual e mais importante ainda, é a tomada de consciência de que, mesmo que o problema da representação visual sempre esteve entre nós, hoje pressiona todos os níveis da cultura com uma força sem precedentes. Esta força sem precedentes se encontra em primeiro lugar na nossa relação cada vez mais corporal com os artefatos das visualidades. Em segundo lugar porque nesta relação com o corpo começam a desaparecer as fronteiras entre imagem e realidade. (Ibid., p. 104)

O interesse pelos artefatos da visualidade pode ser encontrado desde o início do século XX. No campo da arte, temos como exemplo os dadaístas, surrealistas, artistas conceituais, da Arte Pop, entre outros. No campo da filosofia, há a Escola de Frankfurt, em especial Walter Benjamin. O campo dos Estudos Visuais, no entanto, se forma no encontro de diversos estudos da pós-modernidade e têm uma relação interdisciplinar com estudos de áreas das ciências humanas e sociais. Sua relação com os estudos do campo da arte, por outro lado, é um tanto mais controverso. Ao encarar os artefatos artísticos como artefatos sociais, não se encontra com o foco que o sistema moderno das artes tem sobre os valores da história da arte. Isso, porque “a tarefa crítica que se propõem os estudos da cultura visual sobre as formas de representação, expressão e visualização coloca em questionamento a própria epistemologia da história da arte.” (Ibid., p. 112).

Quando a educação é pensada levando em conta os Estudos da Cultura Visual, passa a existir a preocupação de considerar na educação outras visualidades para além da arte. Este espaço é um de conflito, que conduz à transdisciplinaridade e que leva a mudanças curriculares, metodológicas e epistemológicas. A Educação em Visualidade é um espaço de atravessamento que propõe e provoca rupturas e alterações ao criar um espaço de contaminação entre o discurso da arte e o discurso da educação.

Quando olhamos para a arte neste campo ampliado da Educação em Visualidade com a intenção de reconstruir uma educação que busca a emancipação, é necessário o olhar também sobre os artefatos da visualidade e suas dinâmicas na cultura. Assim, a proposta se encontra na produção de modos de se relacionar com o conhecimento – o que se conhece e o que ainda não se conhece. Há de se apontar, também, que estas propostas para a educação, que levam em conta a análise, crítica e reflexão acerca dos artefatos da visualidade, buscam processos nos quais a verdade possa irromper; estes processos tendem a favorecer a imagem sobre a palavra, a experiência sobre a explicação e o ver sobre o dizer. Ou seja, estas propostas, dentro das escolas, buscam cruzar fronteiras estabelecidas na modernidade, principalmente por levarem em conta que existem diversos modos de ver, sempre relacionados à regimes de visualidade. Este cruzamento de fronteiras se dá no direcionamento a um menor distanciamento entre conteúdo e vida.

Similar ao que ocorre na arte participante, a Educação em Visualidade considera aquele que vê como coautor no processo de construir e reconstruir significado, o que faz com que a relação entre quem ensina, quem aprende e com os conhecimentos, seja o central.

Este olhar para o participante/aluno como coautor dos artefatos das visualidades permite uma reconfiguração da partilha do sensível, uma reconfiguração dos papéis sociais, pois transforma a dinâmica da produção cultural. Este olhar para a educação coloca o processo de aprender como “uma tarefa interpretativa e criativa.” (Ibid., p. 116). Para além de dizer que os eventos pedagógicos e artísticos produzem artefatos da visualidade, é possível também dizermos que eles produzem subjetividades, pois esta redistribuição do sensível também modela territórios existenciais e possibilita que as pessoas se reapropriem “da produção da subjetividade individual e/ou coletiva” (Ibid., p. 116).

Resta, penso, nos perguntarmos quais são os efeitos dos resultados deste encontro de territórios contemporâneos descritos aqui. Se é possível citarmos o conceito de *escultura social* de Beuys e suas ações artísticas como uma analogia ou um exemplo para os resultados destas novas relações entre aluno, professor e conhecimento, como podemos classificar a performance *Rhythm 0*, de Marina Abramovic? Como escaparmos da tentação de entendermos como mera exceção uma situação dentro de sala de aula na qual o protagonismo e a participação não são suficientes para o novo irromper?

É inegável que mudanças na educação estão em curso, mas talvez careçam daquilo que Méndez considera essencial: a emancipação como ponto de partida.

Notas

¹ *A virada pedagógica da arte e o trânsito de identidades de artista-educador*, páginas 224 a 254, volume número 15.

² São elas: *Arena* (1972), *I like America and America likes me* (1974), *Tallow* (1977), *Bomba de Mel* (1977) e *7000 Carvalhos* (1982-1987). A leitura das análises é interessante e indicada, uma vez que seu conteúdo não é apresentado neste artigo.

³ Mitchell distingue *picture* de *image*, de modo que *picture* seria a imagem mais seu suporte. Assim, a virada da visualidade, ou a *pictorial turn*, não discute e estuda apenas aquilo que é visível ou a proliferação das imagens, mas também “os discursos, as palavras, os artefatos, as instituições, os corpos, os meios e as mídias.” (Méndez, 2015, p. 103) Podemos entender *pictures* como artefatos da visualidade.

Referências Bibliográficas

BISHOP, Claire (Org.). **Participation**. Cambridge: MIT Press, Whitechapel Ventures, 2006.

_____. **Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship**. (ebook)

London: Verso, 2012.

BOEHM, Gottfried; MITCHELL, J.W.T. **Pictorial vs. Iconic Turn: Two letters**. In CURTIS, Neal.

'As If': Situating the Pictorial Turn. In CURTIS, Neal. *Culture, Theory and Critique*. Routledge

Taylor & Francis Group. vol. 50 n° 2-3, p. 95-101, 2009.

MÉNDEZ, Maria del Rosario Tatiana Fernández. **O evento artístico como pedagogia**. 2015. 80f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília.

[Orientador: Prof. Dr. Belidson Dias].

_____. **A virada pedagógica da arte e o trânsito de identidades de artista-educador**.

Rev. do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. Brasília, Vol. 15, p. 224-254, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009b. 2ª Ed.

ROSENTHAL, Dália. **Joseph Beuys: o elemento material como agente social**. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 9, n. 18, p. 110-133, 2011. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167853202011000200008&lng=en&nrm=iso>. Access on 08 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202011000200008>.

Mariana Pougy

Mestranda em Arte Educação pelo IA-UNESP e integrante do grupo de pesquisa Novas Metodologias em Arte. É arte educadora há 8 anos, com experiência na rede privada e terceiro setor. Atualmente, é autora e editora de materiais didáticos e trabalha com formação de professores que ensinam arte. É artista visual, com pesquisa em diversas mídias, incluindo cerâmica, fotografia e impressos. Contato: mariana.pougy@hotmail.com.