

---

# Sobre a dimensão educativa da arte

Martha D'Angelo \*

---

Tudo o que diz respeito à arte deixou de ser evidente, até mesmo o seu direito à existência. Esta afirmação, feita por Theodor Adorno na primeira frase da *Teoria Estética*, indica o alcance da questão que estamos tratando. Pensar a dimensão educativa na arte na situação de risco em que ela se encontra é no mínimo um grande desafio. Escapando da polissemia irritante gerada pela multiplicidade de respostas para a pergunta “o que é arte?”, Dino Formaggio afirmou: “arte é tudo aquilo que os homens chamam de arte.” Esta afirmação não está sendo retomada aqui como tentativa de fugir ao problema, trata-se na verdade de um reconhecimento da complexidade e da ambiguidade própria à linguagem da arte contemporânea. Como admitiu Umberto Eco em *Obra aberta*, uma das finalidades explícitas das obras de arte contemporâneas é aumentar ao máximo a quantidade de significados num significante.

Observando a construção da história da arte e suas transformações, nos damos conta de que a afirmação de Formaggio é mais precisa do que inicialmente parece. Muitas manifestações culturais ampliaram o conceito de arte ao serem identificadas como arte e incorporadas à história da arte, como é o caso, por exemplo, das pinturas rupestres. Os homens pré-históricos não estavam interessados em *arte*; suas pinturas não foram feitas para serem contempladas ou expostas num museu. As imagens de animais que encontramos nas cavernas estavam

---

\*Martha D'Angelo é professora de Filosofia da Faculdade de Educação da UFF e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes (PPGCA-UFF). Coordena o Grupo de Pesquisa Teoria Estética, Arte e Política. É mestre em Filosofia pela PUC-RJ, doutora em Filosofia pela UFRJ, e desenvolveu pesquisa de pós-doutorado sobre educação estética e crítica de arte em Mário Pedrosa na ECA-USP.

ligadas à magia e visavam, provavelmente, aumentar o poder humano no desempenho de atividades necessárias à sobrevivência, como caçar, por exemplo. O mesmo se pode dizer de máscaras africanas usadas em rituais profanos e religiosos, e de outros objetos e utensílios de uso doméstico criados por antigas civilizações. No caso das máscaras africanas, apesar de não terem surgido como arte, elas tiveram força suficiente para revolucionar a arte europeia no século XX. A fonte de inspiração do cubismo foi, como sabemos, a arte africana. A incorporação das pinturas pré-históricas e das máscaras africanas à história da arte mostra que a consciência e a intencionalidade não são pré-requisitos para se produzir algo capaz de ser considerado *arte*.

Até a Época Moderna o trabalho do artista se confundia com o trabalho do artesão. A partir do Renascimento italiano começou a existir uma separação entre arte e artesanato. A conhecida afirmação “arte é coisa mental”, de Leonardo da Vinci, representa uma virada de posição neste sentido. No Renascimento teve início um processo de autonomia da arte que culminaria, no século XVIII, com o reconhecimento, expresso na terceira crítica de Kant, de que a arte, tal como a ciência, é um domínio dotado de leis próprias. Neste contexto, o surgimento da Estética como disciplina filosófica tem um duplo sentido: o reconhecimento da especificidade da arte enquanto linguagem e forma de expressão, e o entendimento de que este tipo de manifestação só adquire pleno significado através de outro discurso, o da linguagem conceitual da filosofia.

A estrutura de pensamento que define a Estética como disciplina filosófica apresenta a mesma forma da Lógica e da Ética. A lógica é compreendida como ciência das regras do pensamento, enquanto a ética se define como ciência do *ethos*, ou da atividade interior do homem. Acompanhando as mudanças de sentido das palavras “estética” e “arte” na Época Moderna, recuperamos, em alguma medida, o percurso em direção ao que se entende por autonomia do fenômeno estético.

Raymond Williams sintetizou bem esse percurso em *Cultura e Sociedade*: a palavra *arte*, que inicialmente significava *habilidade*, adquiriu, no século XVII, o sentido de *pintura*. A palavra artista perdeu o sentido genérico de *pessoa habilidosa*, diferenciando-se da palavra *artesão*, inicialmente equivalente a *artista* e que passou a ser usada com o sentido que ainda hoje damos ao trabalhador qualificado. Aos poucos, a ênfase dada ao aspecto mais prático de habilidade

deslocou-se para sensibilidade, movimento esse que se apoiou no uso corrente de palavras que antes não poderiam ser aplicadas às artes, como *criadora*, *original*, *genial*. De *artista*, no sentido novo, derivou-se *artístico*, adjetivo que, no final do século XVIII, era uma referência mais direta a *temperamento* do que à *habilidade* ou *prática*. Neste mesmo século se realizou a mudança do termo estética de pertinente aos sentidos para pertinente à beleza e à arte.

Em nossa época, a maior parte dos estudos sobre arte considera que o desenvolvimento de sua dimensão educativa é uma atribuição das instituições escolares, universidades e museus. As práticas educativas desenvolvidas pelos artistas fora dessas instituições têm sido pouco observadas e até ignoradas. Na Antiguidade, a dimensão educativa da arte poética foi considerada por Platão uma ameaça para a cidade, daí a expulsão do poeta na *República*. Nas Épocas Moderna e Contemporânea, Schiller, Marcuse e John Dewey, ao contrário de Platão, descobrem na arte uma dimensão educativa fundamental para a transformação social e política da sociedade. Pesquisadores como Victor Loewenfeld, Franz Cizek e Herbert Read também estimularam iniciativas muito importantes visando transformações na educação e na sociedade a partir da arte. No Brasil o movimento Escolinhas de Arte, iniciado por Augusto Rodrigues, foi muito influenciado por esses três autores.

A intenção da *Poiésis* com o dossiê “A dimensão educativa na arte” não é retomar a tese, sustentada sobretudo por Herbert Read, de que a arte deve ser a base para uma nova educação, mas discutir a importância de se reconhecer e compreender no interior mesmo da produção - na própria arte - os aspectos educativos e pedagógicos. No século XX, eles se revelam de maneira bem visível nos Manifestos dos artistas e nas produções onde a questão da recepção da obra se destaca, como é o caso, por exemplo, do teatro de Brecht, Grotowski, Augusto Boal, dos parangolés de Hélio Oiticica, dos *happenings* de Kaprow, e de algumas criações de Cildo Meireles. A carência de estudos contemporâneos sobre a dimensão educativa inscrita na própria carne da obra de arte é surpreendente por se tratar de um problema diretamente relacionado ao isolamento e às formas de recepção e circulação da arte. É preciso, neste caso, trazer a público a questão, debatê-la e aprofundá-la.

As questões apresentadas nos três artigos que compõem este dossiê nos obrigam a repensar os vínculos entre arte e educação exatamente porque questionam o que entendemos por arte e por educação. Em “Outro teatro: Arte e educação entre a tradição e experiências

performáticas”, Zeca Ligiéro revê a história do teatro brasileiro e do teatro europeu, mostrando a importância das tradições não europeias nas revoluções artísticas e estéticas das vanguardas do século XX. Ligiéro destaca o papel educativo das *performances* integradas às tradições afro-ameríndias, orientais e mediterrâneas, e reconhece a contribuição que essas culturas têm dado para o enriquecimento das artes cênicas. No caso do Brasil, a experiência desse *Outro Teatro* é extremamente rica e enraizada no cotidiano, manifestando-se nas *performances* carnavalescas, na capoeira, no maracatu e no quarup, por exemplo. O destaque da dimensão educativa dessas práticas ultrapassa o plano puramente estético e atinge o plano político, pois desconstrói uma história do teatro eurocêntrica, que tem como referência a versão dos colonizadores.

Pode-se adotar como chave de leitura do artigo “Pequena viagem à terra do melhor conhecimento: um caminho aberto com Klee”, de Bia Albernaz, o conceito de experiência de John Dewey se considerarmos a experiência em seu sentido vital, isto é, como um acontecimento que registramos na memória de forma marcante. Resumindo a compreensão de experiência de Dewey em sua forma poética de expressão, podemos dizer que experiências são pausas ou lugares de descanso no fluir inexorável da vida. A experiência como um *todo* é uma unidade que não pode ser reduzida ao elemento prático, emocional ou intelectual sem perder sua complexidade; esses três elementos não são desprovidos de qualidades estéticas. Reforçando esta tese, Dewey observou que o *kalón-agathón* grego, ao demonstrar a identificação da boa conduta com a conduta que tem harmonia, equilíbrio, beleza, exemplifica o caráter *uno* da experiência.

A experiência integral visa um fim determinado e mobiliza energias até que estas sejam atraídas para outras finalidades. Dewey admite que a experiência é constituída de um material cheio de incertezas, guiando-se em direção à sua consumação através de incidentes inesperados. No trabalho artístico, todo processo é controlado por uma apreensão do nexos entre o que foi feito e o que deverá ser realizado em seguida. O caráter reflexivo desta dinâmica levou Dewey a criticar a ideia de que o trabalho da inteligência é menos intenso e penetrante no trabalho artístico do que no trabalho científico. O artista precisa conectar cada ação particular com aquilo que pretende atingir, e para apreender esta relação é preciso *pensar*. Evidentemente este trabalho da inteligência não pode ser separado da sensibilidade e da habilidade técnica.

Ignorar o papel necessário do intelecto na produção de arte é reduzir ou associar o pensar somente à utilização de signos verbais ou matemáticos. Com efeito, ao elaborar a proposta de realização de um vídeo coletivo com alunos de graduação em pedagogia a partir da leitura do texto *Confissões Criadoras*, de Paul Klee, e de três textos de Iberê Camargo, Bia Albernaz criou condições para a realização de uma experiência no sentido forte do termo, ou seja, possibilitou a realização de um trabalho unindo o elemento prático, emocional e o intelectual nos termos mencionados por Dewey.

Pensando a experiência educativa no cinema a partir das reflexões de Walter Benjamin, Maíra Norton investigou a pedagogia intrínseca aos processos de produção e recepção de um filme analisando suas implicações técnicas. Seu interesse pelos estudos de Benjamin está relacionado ao fato de ele ter percebido muito precocemente as possibilidades do cinema como forma narrativa, e o papel que ele poderia desempenhar na sociedade face ao declínio da narrativa tradicional e da experiência humana. As análises sobre o fenômeno identificado como perda da aura da obra de arte, e sobre as mudanças na maneira de viver e perceber o mundo a partir da modernidade, levaram Benjamin a observar e valorizar os recursos técnicos da fotografia e do cinema. No ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, o olhar cinematográfico é comparado ao olhar psicanalítico; esses olhares tornaram possível a visão de coisas que antes passavam despercebidas no vasto fluxo das percepções humanas. O grande plano, a câmara lenta e o movimento permitem que um gesto simples, feito inconscientemente, como segurar uma caneta e escrever, por exemplo, adquira nova dimensão e consciência. Assim como o inconsciente psíquico tornou-se acessível através da técnica psicanalítica, o inconsciente ótico tornou-se acessível através do cinema.

Observando as possibilidades e recursos técnicos do cinema e sua especificidade enquanto linguagem, Maíra Norton problematiza o papel que ele vem desempenhando e o que pode desempenhar em nossa época. Num mundo onde as pessoas estão cercadas de imagens por todos os lados, a potência do olhar encontra-se sob ameaça. A superabundância de imagens tem produzido uma espécie de cegueira e uma passividade preocupantes. A partir desta avaliação, a dimensão educativa do cinema é pensada como experiência envolvendo o duplo aspecto da criação e da recepção do filme.

Os artigos que compõem este dossiê têm um traço comum que constitui o diferencial em relação a outras abordagens sobre arte e educação. Trata-se da ênfase na dimensão educativa inerente ao próprio fazer artístico e na maneira como este fazer é compartilhado. Este posicionamento tem um cunho político que se manifesta, de maneira bem explícita na crítica de Zeca Ligiéro ao colonialismo cultural, na valorização atribuída por Maíra Norton às atividades com cinema que desautomatizam o ato de filmar e assistir a um filme, e no empenho de Bia Albernaz em desconstruir a cultura padronizadora da escola através de uma proposta de trabalho que estimula a autonomia e a expressão de singularidades. Essas contribuições redimensionam o debate sobre arte e educação e abrem novos horizontes de pesquisa que favorecem a inserção da arte na vida das pessoas e a mudança do seu estatuto na cultura contemporânea.