MARTIN GROSSMANN

A IMPORTÂNCIA DE (OUTRAS) IMAGENS NO ENSINO DA ARTE

No dito primeiro mundo, principalmente no campo teóricoanalítico, a ação transgressora desconstrutiva frente à noção etnocêntrica de cultura vem agindo com significativo sucesso.

Relacionada aos efeitos e problemas gerados pela idéia etnocêntrica de cultura e pela colonização de outras culturas através desta "visão prepotente", manifesta-se uma "consciência crítica contemporânea" cuja influência é tão significativa que hoje grande parte dos discursos, artigos ou mesmo breves comentários de determinada produção ou acontecimento levam em conta a "pertinência política" de seus enunciados ao avaliarem simultaneamente as incongruências e os preconceitos semânticos do discurso. Ao localizar os vícios e preconceitos da linguagem empregada esta revelação da auto-crítica e também da metalinguagem vem incentivando múltiplas manifestações na arte, na cultura e em outros tópicos relacionados a estas.

É dentro deste contexto crítico-analítico com fortes inclinações à praticidade e multidisciplinaridade que encontramos as mais frutíferas discussões a respeito da cultura e da arte na atualidade. Pode-se até dizer que hoje, se uma história da arte ainda sobrevive, esta vem se comportando muito mais como estória - por assumir sua relatividade, parcialidade, e flexibilidade interpretativa - do que propriamente como História.

O termo estória já leva em conta a pluralidade da interpretação

Porto Arte, Porto Alegre, v. 3, n.5, maio 1992

e assim desloca e transgride os pressupostos pontos-de-vista tão próprios da História. Filosoficamente, este processo começa a tomar forma através de pensamentos como o de Nietzsche e Heidegger, adquirindo contorno com os pensamentos dos desconstrutivistas, tanto na Europa (com Derrida com seu De La Grammatologie, 1967, ou em Barthes, a partir de seu A Morte do Autor, 1968), como no grupo de Yale na América (com William Spanos principalmente a partir de seu Martin Heidegger e a Questão da Literatura, 1979 e outros). Na arte este processo é simbolicamente inaugurado nas primeiras décadas deste século com os ready-mades de Duchamp, os quais representam uma 'metavanguarda', ou seja, uma postura que vai além da maioria das vanguardas, ao desmantelar, em vez de simplesmente remodelar, a estrutura teórica que acomodou a produção e análise da arte desde o século 18 (estética Kantiana) (vide McEvilley Empyrrhical thinking (and why kant can't) Artíorum, Out. 1988).

Paralelamente, significativas parcelas do fazer cultural nas margens ("terceiro mundo"?) deste ainda presente etnocentrismo (a cultura européia e suas extensões) podem ser consideradas também precursoras desta onda desconstrutiva mencionada há pouco, não só através de posturas críticas, revisionistas e metalingüísticas mas acima de tudo poéticas (vide Borges, Paz, Cortazar, etc), e também através de um processo de auto-afirmação (que não é nacionalismo) da multiculturalidade que estas produções representam e na qual vivem.

No entanto, simultaneamente a este prosseguimento de ações de vanguarda, ainda nos deparamos, tanto lá como aqui (no 'centro' e na 'periferia'). como discursos que, vestidos de pretendida novidade, não passam de subterfúgios para a manutenção de uma tradição modernista; aquela que procura manter a qualquer custo a autonomia da arte (l'art pour l'art) acima de qualquer interferência ou pressões provenientes do exterior. Esta é sem dúvida uma das tendências marcantes do pós-modernismo, que pode ser identificada por sua aversão às outras culturas extramurais e pela ausência de uma definida e atuante postura auto-crítica que reflita sua condição - sua razão de ser - frente ao contexto sócio-cultural e econômico circundantes. É através deste ponto-devista de ordem historicista (mas não necessariamente histórico - vide o anjo da história de Walter Benjamin), que a arte vem tentando hoje em dia recuperar o halo que Baudelaire perdeu nas movimentadas ruas de Paris no final do século dezenove, com o intuito de restaurar sua autonomia e especialidade, o que certamente re-estabelece a idéia do museu como templo, abalada desde a generalização da forma promovida pelo estilo internacional na arquitetura (Museu da Arte Moderna: templo ou 'showroom'?; como sugere Levin em seu

livro com o mesmo título - 1983).

No entanto pós-modernismo não abarca somente esta volta à ordem mas também um questionamento crítico que pretende clarear e assim redimensionar a condição 'póstuma' da dualidade da produção moderna, isto é, entre a 'arte pela arte' (modernismo) e 'arte e vida' (vanguarda). Andreas Huyssen é um dos críticos que busca tal definição. Seu mapeamento do pósmoderno (vide After the Great Divide: Modernism, Mass Culture, Postmodernism, 1986) revê criticamente as contraditórias pressuposições que ligam conceitualmente e na prática, estas duas formas antagônicas de cultura à noção de modernização, seja ela de origem capitalista ou marxista. Para Huyssen a condição histórica representada pelo pós-modernismo permite uma reavaliação mais crítica e consciente desta dicotomia e por conseguinte um melhor entendimento da situação contemporânea, na qual, com ou sem a intermediação do discurso teórico-analítico, a diluição das fronteiras entre a 'alta' e a 'baixa' cultura já vem acontecendo de forma marcante.

Muitos, principalmente os teóricos da arte, ainda percorrem tortuosos caminhos da retórica e da tautologia na tentativa de negar tal amalgamação entre a 'alta' cultura e as várias culturas reunidas sob a denominação simplista de 'baixa'. Neste sentido, em se tratando do ensino da arte, tal descompasso entre a prática e a teoria permite a produção de metodologias incongruentes.

Um caso exemplar de modernismo aplicado ao ensino das artes visuais na contemporaneidade é o DBAE, Disciplined-Based-Art-Education (Arte-Educação Disciplinada?) de origem americana. De acordo com Elliot W. Eisner, um dos principais ideólogos e pregadores desta metodologia nos Estados Unidos, DBAE é um pensamento que começa a tomar forma no final da década de 60 como uma reação ao *laissez-faire* que tomou conta do ensino de arte desde que este considerou como sua função o desenvolvimento da criatividade e da expressão da criança. Esta reação conceitual segue aparentemente os mesmos princípios do movimento "volta ao básico" da educação americana nos anos 70, no sentido de restabelecer uma estruturação metodológica para o ensino da arte.

A lógica de Eisner é elementar: "Existem quatro coisas significativas que pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêem, elas procuram entender o seu lugar na cultura através dos tempos, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade. No DBAE estas quatro operações constituem a produção de arte, a crítica de arte, a história da arte e a estética".

(Structure and Magic in Discipline-Based Art Education IN Journal of Art & Desing Education Vol. 7, no 2, 1988)

O DBAE é portanto, uma re-estruturação do que se entende por "Arte-Educação" pautada nestas quatro áreas do conhecimento relacionadas às artes visuais. Na visão eisneriana, este disciplinamento, além de obviamente estrutural, é especialista e necessariamente sequencial, no qual a continuidade do ensino e a 'automatização' do conhecimento ensinado são tidos como metas prioritárias, pois sem estas últimas a internalização do ensinamento não acontece (ensinar é entendido aqui como sendo uma atividade unilateral, da fonte ao receptor...). Para Eisner é somente através da aplicação do conhecimento destas quatro instâncias do fazer-observar-pensar arte (individualmente ou conjuntamente), que o ensino da arte estará abrindo as portas ao observador comum para a "mágica experiência" que só a arte proporciona.

Eisner faz uma distinção entre as contribuições que a arte oferece para a experiência e o desenvolvimento humano, com o que ela "oferta" per se. No que tange ao primeiro caso ele sustenta que a contribuição é dupla: a) de um lado a arte é um dos mais importantes modos através do qual as potencialidades da mente humana podem vir a ser reveladas, e b) pelo outro a contribuição se relaciona ao tipo de significado que a arte torna possível através de suas particularidades (neste caso a transmissão do inefável-sic). Já em relação à arte em si mesma, ele afirma que esta possui uma capacidade mágica de nos "mandar para a lua", como um foguete, reforçando com entusiasmo tal metáfora. Para Eisner a missão maior do ensino de arte é propiciar tal "viagem" através deste disciplinamento pregado pelo DBAE, ou seja, o objetivo do DBAE não é o de entender a "viagem" (arte) em si (que é inefável), mas o de planejar cuidado-samente o acesso a esta.

Tal pragmatismo é um resultante da contraditória origem da pretendida estruturação promovida pelo DBAE. Esta "nova" metodologia não partiu primeiramente de uma necessidade da *prática educativa*, mas de "acadêmicos" voltados à *conceituação* da Arte-Educação.

Incongruências existem ao longo de todo o discurso de Eisner e talvez seja possível, através do questionamento deste acesso unilateral à questão do ensino de arte (do conceito à prática) promover aqui uma reavaliação da metodologia por ele defendida.

Eisner, citando Dewey, salienta que uma saída ao impasse vivido hoje pela Arte-Educação entre a tendência de origem progressista e psicológica, centrada nas necessidades da criança, e a tendência de cunho conservador e disciplinar, centrada em uma rígida estrutura curricular, não se encontra propriamente no meio-termo, mas na adequada "concepção de experiência".

Portanto, segundo Eisner, o DBAE não busca uma situação de harmonia entre as oposições, ao contrário, opta definitivamente por um dos extremos. Ao conceituar **a experiência** antes mesmo que ela aconteça, Eisner está considerando-a, a princípio, como algo universal, o que sugere obviamente que as particularidades não são exatamente significativas no contexto como um todo. Isto é, a experiência que a arte nos oferece é uma sensação a *priori* na qual a experiência individual, de ordem relativa, é de pouca importância.

O que o DBAE apresenta como "concepção de experiência" não é nada mais que uma elementar e acrítica versão apriorística de arte (baseada na tradição kantiana que pressupõe um sensus communis na apreciação da arte) que simplesmente enuncia as suas bases como dadas, sem questioná-las: a arte é a apoteose da criação humana, seus produtos são as jóias de nossa cultura e os museus templos onde o homem preserva toda esta riqueza (vide Why Art in Education and Why Art Education? IN Beyond Creating: The Place for Art in America Schools Paul Getty Trust, 1985).

O DBAE visa assim enfatizar e perpetuar esse universo através de uma educação estruturada, disciplinada e hierarquizada (o professor ensina e o aluno aprende; a arte detém o conhecimento ao passo que outras produções procuram se igualar a ela; a História é mãe de todas as outras estórias, e assim por diante...). Nesta perspectiva cultural e educativa não existem outras culturas, outras concepções de arte, outras possibilidades de transmissão de valores culturais, nem mesmo multiculturalidade. O museu continua sendo o templo, o espaço perfeito onde os objetos, e não necessariamente as manifestações culturais, são definitivamente julgados, selecionados e valorizados/ preservados (o museu seria mesmo o único ou o melhor meio capaz de promover e representar os serviços que lhe são atribuídos? não existiriam similares na nossa cultura ou paralelos em outras?) (Vide E. Taborsky, "The Sociostructural Role of the Museum" IN The International Journal of Museum Management and Curatorship, 1982).

Neste contexto a história é dada e não interpretada ou analisada criticamente e a atividade crítica é conteudística - no sentido de promover somente a questão da avaliação do objeto em relação a um sistema préestabelecido. A prática, por sua vez, é também uma atividade limitada pela imposição de um universo dado aprioristicamente e só encontra razão de ser

quando comparada a exemplos de 'ordem superior' (as 'Imagens' da Arte) selecionados pela História (Museu). Assim, a prática não possui acesso ao contexto onde se encontra e portanto não exerce nenhuma influência sobre este, ou seja, a prática não informa nem transforma o contexto. Educação, neste caso, não reconhece interação ou troca: o que é ensinado precisa ser apreendido, o que segundo Eisner, é entendido como internalização: o uso de habilidades ou a manipulação de idéias sem um esforço consciente do indivíduo. A "viagem" só se concretiza quando existe suficiente conhecimento internalizado. Sendo Eisner o enunciador de tal proposição entende-se obviamente que ele já "viajou" (ou já se encontra no Olimpo...), e que o DBAE é um modo de fazer com que os outros - os desprivilegiados em relação a Eisner - pelo menos se aproximem de tal "sensação mágica".

No fundo o que Eisner apresenta é uma receita exemplar de etnocentrismo! Após uma análise crítica da noção de cultura e arte entendida pelo DBAE constata-se que sua metodologia é construída a partir de um ponto-de-vista extremamente parcial, ou seja, preconceituoso e míope, revelando uma visão perigosamente pessoal (neste caso a de Eisner) fundamentada em duvidosas verdades.

Portanto, o DBAE não é resultante de uma intenção imparcial tão desejável para a educação em nossos tempos; nem tampouco é fruto de um conjunto de idéias capaz de enfrentar a multiplicidade e simultaneidade de eventos, expressões, informações, conhecimentos, tempos, movimentos próprios da situação contemporânea. Ele representa sim, uma facção conservadora neste final de século que vê na proposta formalista a única maneira de reverter a tendência de dissolução das instituições de conhecimento da cultura do homem ocidental.

No entanto, se por um lado Eisner pode ser visto como um filisteu em busca de projeção pessoal, do outro ele promove uma poderosa política institucional. O aparente sucesso da aplicação desta 'conceituação' oferecida pelo DBAE em um razoável número de escolas americanas não se deve necessariamente a sua pretensa pertinência à condição da arte-educação na América, mas principalmente a uma grande soma de capital investida pelo Getty Trust através de seu Centro de Educação nas Artes no programa do DBAE. Cabe lembrar que o falecido bilionário Paul Getty deixou ao seu Trust nada menos do que 700 milhões de dólares e que significativa parte deste dinheiro vem sendo aplicado no DBAE.

A possibilidade de uma compreensão dos porquês de tal proposta

no cenário sócio-cultural norte-americano existe quando a contextualizamos em relação a outras excentricidades como o castelo de Hearst (retratado por Orson Wells em Citizen Kane), o monstruoso hidroavião 'Hércules' do já falecido milionário americano Hughes, e outros casos que já foram de certa forma explorados criticamente por autores contemporâneos como por exemplo, Eco em seu livro Viagem na Irrealidade Cotidiana e Baudrillard de seu América.

Segundo Anna Mae Barbosa em seu último livro A Imagem do Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos (São Paulo, Perspectiva, 1991) o DBAE é a proposta pós-moderna para o ensino de arte no Brasil.

Ao que tudo indica, a adaptação desta metodologia para o caso brasileiro através do programa educativo lançado pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) no segundo semestre de 1987 - embasado pela proposta teórica da atual diretora e autora do livro mencionado acima - ainda preserva a mesma parcialidade e ausência de uma crítica de 'vanguarda' do modelo americano.

O reduto da alta cultura brasileira sempre foi precário no Brasil, em visível contraste com os contextos europeu e americano. Por outro lado, nosso modernismo é sem dúvida representativo por seu caráter crítico e consciente do frutífero intercâmbio entre o 'popular' e o 'erudito'. A irreverência e o contínuo questionamento das proposições da alta cultura são facilmente identificados na nossa capenga história da arte moderna. Os Andrades, a antropofagia, Flávio de Carvalho, Lygia-Clark & Hélio Oiticica e até mesmo o lado mais tradicional de nosso modernismo demonstraram de uma forma ou de outra um estranhamento com a tradição modernista da art pour l'art.

Encontramos neste sentido, no ensino da arte, propostas conscientes desta différence do modernismo brasileiro em relação aos modelos importados, que ao invés de tomarem como ponto de partida referências estrangeiras, intentam construir a sua racionalidade através do fazer, da pesquisa em processo, da constante análise. Exemplar neste sentido é a contribuição de Ivan Serpa à área, desenvolvendo significativas propostas educativas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro a partir da década de cinqüenta (vide M. Pedrosa, Dos Murais de Portinari aos Espaços de Brasília, 1981). Serpa certamente proporcionou a base para o lançamento das já famosas atividades educativas que originaram os "domingos de criação" organizados pelo Museu de Arte Moderna do Rio na década de setenta.

No caso paulistano, o projeto educativo da Pinacoteca coordenado por Paulo Portella durante 10 anos consecutivos (um recorde em continuidade...) nos anos 70 e 80 também merece destaque. A relação que este serviço educativo criou e alimentou entre o museu e a comunidade local é um exemplo de extrema competência e pertinência no que se refere ao enfrentamento, na prática, da problemática da função do museu em um contexto sócio-cultural tão diverso como o nosso. Este projeto possui também o crédito por exercer salutar influência na criação e concretização de pelo menos dois outros programas educativos criados em museus de arte em São Paulo na década de 80 - o do Museu Lasar Segall e o do MAC-USP na gestão da então diretora Aracy Amaral - que dão, de certa forma, continuidade ao espírito crítico e inquisitivo dos exemplos anteriores.

Educação "pós-moderna" seria, então, uma estruturação disciplinar que recuperaria o valor historicista da produção de arte, enfatizando assim o culto à imagem e ao objeto, ou uma ação que daria continuidade e aprimoraria o espírito crítico e a participação consciente promovidas por grande parte das vanguardas do modernismo, nas quais o processo de criação e a decodificação dos sistemas operantes e formadores da cultura ocupam um lugar de destaque? Não seria esta segunda postura a mais indicada para promover um outro tipo de entendimento essencial no enfrentamento deste novo campo de relações multi-discursistas e interativas que se apresenta para nós na contemporaneidade (cultura de massa, mídia tecnológica, aldeia global, multi-culturalidade, etc...)?

MARTIN GROSSMANN - Mestre em Artes pela ECA-USP; atualmente cursa o Doutorado na School of Architecture and Building Engineering da Universidade de Liverpool, Inglaterra.