



Arte, pesquisa e ensino em tempos de deslegitimação do Ensino das Artes¹

Art, research and teaching in times of Art Education delegitimization

Cayo Honoratoⁱ
Universidade de Brasília

Resumo

Neste ensaio, discuto as relações entre arte, pesquisa e ensino em referência tanto a um processo recente, reacionário ou difamatório, de desacreditação das artes e da educação, quanto a um processo de deslegitimação mais amplo, notoriamente tematizado por Jean-François Lyotard. Nesse percurso, avalio alguns deslocamentos no interior do Ensino das Artes, relativos à utilização das artes como metodologia pelas vertentes teóricas ligadas à proposição de pesquisas educacionais baseadas nas artes. Em contraponto, meu argumento passa pela ideia de uma invenção do ensino-pesquisa, para a qual trago como exemplo o trabalho da agência de pesquisa Forensic Architecture.

Palavras-chave: arte, pesquisa, ensino, Ensino das Artes, deslegitimação.

Abstract

In this essay, I discuss the relations between art, research and teaching in reference to a recent, reactionary or defamatory process of discrediting the arts and education, as well as to a wider process of delegitimization, notoriously thematized by Jean-François Lyotard. In this course, I evaluate some displacements within the Art Education related to the use of the arts as a methodology by certain theoretical streams associated to the proposition of an art-based educational research. In contrast, my argument goes through the idea of an invention of teaching-research, for which I bring as an example the work of the research agency Forensic Architecture.

Keywords: art, research, teaching, Art Education, delegitimization.

Enviado em: 19/04/19 - Aprovado em: 06/06/19

1.

Levando-se em conta sua formação histórica e institucional, a coleção acumulada pelo Ensino das Artes daquilo que seria seu objeto principal – a saber, as concepções de arte mobilizadas por suas práticas e debates educacionais –, particularmente no caso do Ensino

¹ Este artigo resulta de estudos realizados em período de bolsa recebida pela Capes, por meio do programa Professor Visitante no Exterior, conforme processo n. 88881.170343/2018-01.

das Artes Visuais, apresenta-nos um objeto certamente próprio, cujas ocorrências, no entanto são consideravelmente diversas: de um saber objetivado na forma de arte ou imagens, a processos de subjetivação tomados de uma perspectiva cognitiva ou cultural, autoexpressiva ou identitária, passando pela constituição das artes como um ofício ou função produtiva, do desenho geométrico à criatividade segundo o “novo espírito do capitalismo”. Certamente, a esta altura dos acontecimentos, é difícil discriminar quais dessas concepções hoje em dia seriam válidas, pertinentes, eficazes. Não me pareceria inoportuno, no entanto, tomá-las como um acervo de formas disponíveis, se cada uma delas puder ser empregada taticamente.

Essa multiplicidade própria marca a relativa autonomia do Ensino das Artes enquanto área específica, assim como reflete – de modo interdependente – as concepções de conhecimento e sociedade que aí se articulam. Ela representa tanto sua riqueza – senão sua “especificidade” em relação a outras áreas do conhecimento, por exemplo, em relação à História da Arte – quanto sua dificuldade para se legitimar (ou mesmo se representar) socialmente, em razão da fragmentação que isso implica. Quanto a isso, como veremos, o Ensino das Artes não está sozinho. Porém, mesmo quando se refere ao saber narrativo, às culturas tradicionais ou populares, ou mesmo às autobiografias, sua legitimidade não está assegurada. De fato, não bastasse a ambiguidade a que sua posição no sistema nacional de educação foi relegada desde a implementação da Lei nº 13.415 de 2017 (da Reforma do Ensino Médio), a área deve agora enfrentar uma dupla deslegitimação: das artes pelas guerras culturais, da educação (pública e laica) pelo anti-intelectualismo.

2.

Ao recorrer às artes enquanto metodologia ou maneira de investigar, buscando inicialmente se diferenciar da pesquisa qualitativa tradicional, as vertentes teóricas que propõem a realização de pesquisas educacionais com base nas artes – isto é, em “qualidades estéticas”, “elementos do design” etc. – parecem deslocar o problema das concepções de arte (BARONE, 2006; BARONE; EISNER, s.d.; IRWIN *et al.*, 2017; SPRINGGAY; IRWIN, 2005).² Além disso, do ponto de vista de uma história do Ensino das Artes, ainda que pareçam atualizar um tipo de educação pelas artes, elas se diferenciam das vertentes que oferecem metodologias de compreensão das artes. Noutros termos, as artes não são mais o seu objeto de conhecimento. Nem por isso aquelas vertentes se livram do problema de suas

² Todas as citações cujas referências estão em língua estrangeira têm tradução minha. Em alguns casos, quando a tradução disponível em português não me pareceu muito precisa, minha proposta de uma nova tradução é indicada pela referência a mais de uma versão do texto citado.

concepções. Na medida em que sustentam uma “retórica dos efeitos” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2013), isto é, uma relação de causalidade entre *inputs* artísticos e *outputs* educacionais, seu pressuposto continua sendo o de uma concepção substancialista das artes. Isso se manifesta em suas referências a certas mídias ou linguagens como a pintura, escultura, fotografia etc., tomadas como arte em si mesmas, assim como a uma sensibilidade particular ou “conjunto de hábitos de pensamento” (BARONE, 2006, p. 5) enquanto critérios (empíricos) de identificação das artes, mas sobretudo em sua postulação de que as metodologias artísticas produzem certos resultados, ainda que na forma de incertezas.

É o que, por exemplo, afirmam Stephanie Springgay e Rita Irwin (2005, p. 897), citando Maxine Greene: “As artes [...] têm o poder de abrir nossa imaginação para o inimaginado e incerto”. Ocorre que tais efeitos, por certo, não seriam produzidos exclusivamente pelas artes. Mais do que isso, não é certo que haja um poder desse tipo, que se exerce necessariamente a partir daquilo que chamamos de arte, como se fosse uma propriedade dessa coisa, a despeito das inúmeras interações nas quais ela é tão somente um dos agentes. De fato, o que essas vertentes parecem oferecer, no decorrer de sua trajetória, corresponde a um dispositivo de legitimação artístico-acadêmico das práticas e pesquisas dos educadores. Eis o problema de sua institucionalidade: nesse momento, deixam de ser uma investigação viva, imanente, autopoética, para se tornar, de maneira autorreferente, uma gramática das triangulações entre arte, pesquisa e ensino.

Certamente, não podemos pressupor um engajamento dessas vertentes no problema da legitimação. Ao menos não nos termos em que somos convocados a enfrentá-lo no Brasil. Em todo caso, podemos avaliar sua posição enquanto argumento de legitimação do Ensino das Artes. Essas vertentes se afirmam de modo essencialista, ao defender que as artes constituem uma metodologia nos seus próprios termos (*in its own right*), ao mesmo tempo em que de modo instrumental, na medida em que buscam favorecer um “aprimoramento de perspectivas” ou “novas maneiras de ver o fenômeno educacional” (BARONE; ELLIOT, s.d., p. 96) – o que muitas vezes soa mais evasivo do que evocativo. Nessa ambivalência, há certamente uma tentativa de construir pesquisas transdisciplinares, ainda que voltadas para as relações entre as artes e a educação, mas também a afirmação de um território institucional específico. As particularidades dessa ênfase na especificidade devem ser consideradas, eis que, em alguns contextos, ela pode estar associada a um desengajamento, a uma despreocupação. Ou ainda, à pressuposição de que o espaço de atuação do Ensino das Artes estaria indefinidamente garantido. No editorial do número que organiza para a *Studies in Art Education*, evocando diferenças entre Canadá e Estados Unidos, Tom Barone (2006, p. 7) pergunta:

É possível que as jogadas surgidas no Canadá em direção à a/r/to-grafia [comparativamente mais abertas às práticas artísticas] [...] sugiram uma liberdade das preocupações com restrições futuras; preocupações que acometem boa parte dos pesquisadores operando atualmente no ambiente político estadunidense [de políticas governamentais reacionárias]?

3.

Naturalmente, o problema da legitimação do Ensino das Artes não surge com a Reforma do Ensino Médio, embora seja convocado de uma maneira específica por esse processo. Do mesmo modo, a desacreditação que a área deve enfrentar não só diz respeito a uma ascensão conservadora; ela participa de uma história e debate mais amplos. A propósito, convém diferenciar uma deslegitimação incontornável, até mesmo benéfica em certo sentido, pelas desacomodações que ela solicita, de uma desacreditação meramente reacionária ou mesmo difamatória, que visa *in extremis* a própria anulação das diferenças. Ao mesmo tempo, podemos considerar que o enfrentamento dessa desacreditação passe pelo desdobramento daquela deslegitimação.

No livro *A condição pós-moderna*, originalmente publicado em 1979, Jean-François Lyotard (2009, p. 12) se refere a uma “desmoralização [...] dos pesquisadores e dos professores”, em decorrência das transformações que ele percebe no próprio status do conhecimento acadêmico-científico. Também ele se refere, por consequência, a uma legitimação suplementar da pesquisa e do ensino por critérios de desempenho, assim como à dissociação entre pesquisa e ensino ou, mais precisamente, à separação entre o “ensino massivo” e o “ensino para pequenos grupos” – uma vez ser “[...] necessário ao cientista [ter] um destinatário que possa, por sua vez, ser [ou se tornar] um remetente” (LYOTARD, 2009, p. 45):

Mas o que parece certo é que, nos dois casos [tanto no caso do ensino massivo, em que prevalece a transmissão de competências profissionais, quanto no do ensino para pequenos grupos, em que se busca a promoção de espíritos “imaginativos”] a deslegitimação e a prevalência do critério do desempenho soam como a hora final da era do Professor: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido, e ele não é mais competente que as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos (LYOTARD, 2009, p. 95-96).

Segundo o diagnóstico de Lyotard, a desacreditação das grandes narrativas – dentre as quais está o paradigma do progresso, assim como a narrativa da emancipação – e o advento do desempenho, da eficácia e da competência como forma de legitimação suplementar, atingem o próprio *telos* dos processos educacionais. A partir desse momento, mesmo

o questionamento da lógica do desempenho, assim como de qualquer programa ou currículo, precisa ser negociado com os envolvidos no processo. É o que mais recentemente afirma Michel Serres (2013, p. 44 e 46), ao reconhecer o “tumulto de vozes” que “torna inaudível a antiga voz do livro”: “A oferta sem demanda morreu nesta manhã”. E se mesmo no campo das ciências tal processo é perceptível, quais têm sido suas implicações para o Ensino das Artes, onde a multiplicidade de concepções é um fundamento?

Certamente, não basta aderir a uma multiplicidade despreocupada ou diletante para enfrentar aquela desacreditação. Em última análise, considerando a “incompetência” dos professores diante das redes de memória, minha proposta – sem a pretensão de que isto configure qualquer novidade – é a de que o *ensino* deva se tornar *pesquisa*, assim como a pesquisa deva ser dividida com os estudantes. A proposta quer menos se estabelecer como regra, do que se apresentar como resposta (ética e metodológica) a certas condições de atuação. Não se trata, porém, de reiterar um tipo de pesquisa participante ou inclusiva, na qual os estudantes permanecem como objeto de conhecimento, nem de reafirmar certas dinâmicas da pedagogia de projetos, nas quais os interesses do professor como pesquisador não estão implicados. Mas sim, de favorecer um processo no qual professores e estudantes aprendem, ao se constituírem em uma comunidade de pesquisadores simultaneamente mobilizados.

Além disso, tal processo colaborativo deve ser marcado e mobilizado por um tipo de *invenção* inclusivo a uma disciplina específica, artística ou educacional, e que portanto se relaciona com outros saberes, inclusive não acadêmicos; assim como pela produção de um “pensamento material”, que tanto não se sustenta de forma apenas teórica, quanto considera a agência da matéria, dos objetos e do mundo (BOLT, 2007). Certamente, como observou Lyotard (2009, p. 95), o trabalho em equipe tem melhor desempenho “[...] no quadro de um modelo dado” do que quando “[...] se trata de ‘imaginar’ novos modelos”. Então, para início de conversa, é a própria maneira de ensinar-pesquisar (colaborativamente) que deve ser inventada – o que, a propósito, parece-nos demandar uma completa revalorização do lugar da extensão, que atualmente ocupa o chão da hierarquia universitária, em uma direção não meramente difusionista, como um “espaço de integração de saberes” (CARVALHO, 2004).

Logo, não se trata de propor que os professores se tornem artistas, em um momento no qual é o próprio capitalismo quem se tornou “artista”, isto é, no qual as “qualidades estéticas” impregnam, penetram e remodelam os sistemas de produção, distribuição e consumo (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). De fato não parece haver garantias de que os artistas ainda sejam “as antenas da raça” – a menos que essas “antenas” sejam consultadas em saberes diversos, não necessariamente artísticos. Portanto não se trata de recorrer à invenção como se ela fosse um saber supostamente imediato às artes, seja enquanto objeto,

seja enquanto metodologia, mas sim de inventar coletivamente o que não está dado, a partir de uma posição amplamente condicionada por uma *exteriorização geral do conhecimento*. Diante dessa condição, não mais cabe ao professor o papel de introduzir qualquer conhecimento. Outra vez segundo Serres (2013, p. 54), “O único ato intelectual autêntico é a invenção”. Do mesmo modo, o professor assim como os programas e os currículos perderam o privilégio de definir previamente quais conhecimentos devem ser buscados, mobilizados, produzidos.

Para que o argumento de uma invenção do ensino-pesquisa se torne mais claro, revisaremos a seguir o modo como Lyotard articula a relação entre conhecimento e sociedade, enquanto questão incontornável para o problema da legitimação. Nesse processo a invenção será concebida de um modo específico, como *paralogia*. O recuo pode ser oportuno, num momento em que a relativização da verdade e dos fatos pelo pós-modernismo (ALVESSON; SKOLDBERG, 2001, p. 149-153) foi esgarçada de forma irreconhecível pela pós-verdade; em que mesmo os professores de ciências são questionados pela opinião confiante de estudantes terraplanistas. De resto, o percurso pode nos permitir uma discussão sobre o pós-moderno para além da simples “entrada da imagem na sala de aula”.

4.

Lyotard entende que o problema da produção e aprendizagem do conhecimento, ou ainda, do papel que ele deve desempenhar na sociedade, depende da “representação metodológica” aplicada a essa sociedade, uma vez que tal representação, o modo como se concebe a sociedade, bem como a filosofia da história que a mobiliza, são em última análise o que assegura ao conhecimento um sentido de “realidade”. Noutros termos, a própria aceitação do conhecimento, isto é, de certa correlação entre fatos e interpretações como verdadeira, depende da sua legitimação por um sentido de realidade que, por sua vez, mesmo no caso do conhecimento científico, é construído socialmente. Isso não quer dizer que ele seja artificialmente construído, mas sim que sua objetividade se transforma historicamente. Contudo, a inextricabilidade dessa relação entre conhecimento e sociedade deve ser melhor esclarecida; ela aparece no texto de pelo menos duas formas: primeiro, como um princípio epistemológico elementar; depois, como pragmática dos jogos de linguagem:

E, hoje mais do que nunca, conhecer qualquer coisa daquela [sociedade em que o saber se insere] é primeiro escolher a maneira de interrogá-la, que é também a maneira pela qual ela pode fornecer respostas [para a questão do saber]. Não se pode concluir que o

papel principal do saber é [por exemplo] o de ser um elemento indispensável do funcionamento da sociedade [...] a não ser que se conclua que esta é uma grande máquina (LYOTARD, 2009, p. 23).

[...] seu desenvolvimento pós-moderno [da pragmática científica] coloca em primeiro plano um "fato" decisivo: é que mesmo a discussão dos enunciados denotativos [ou de conhecimento] exige regras. Ora, as regras [ou pressupostos] não são enunciados denotativos, mas prescritivos [ou de ação], que é melhor chamar metaprescritivos para evitar confusões (eles prescrevem o que devem ser os lances dos jogos de linguagem para ser admissíveis). (LYOTARD, 2009, p. 117).

Desse modo, considerando as transformações que ele percebe no status do conhecimento, em decorrência de fatores que vão da virada linguística – particularmente, da compreensão de que "o saber científico é uma espécie de discurso" (LYOTARD, 2009, p. 5) – ao que ele chama de informatização da sociedade – abarcando as múltiplas consequências da crescente mediação das relações humanas por computadores cada vez menores –, passando pela perda de credibilidade (ou fragmentação) das grandes narrativas – o argumento pós-moderno por excelência –, Lyotard (2009, p. 20-26) avalia que as "alternativas modernas" de sociedade então majoritariamente disponíveis – quais sejam: o modelo funcional, que pensa a sociedade como um sistema autorregulado, e o modelo crítico, que a pensa como um todo dividido em duas partes (ou classes sociais principais) – se tornaram anacrônicas. Atento à perda de atração dos pólos (disciplinas, estados-nações, instituições, partidos, profissões, tradições históricas etc.) que buscavam assegurar um destino comum à sociedade como um todo, assim como à afirmação de um "paradigma" linguístico-informacional na pesquisa e distribuição do conhecimento, Lyotard (2009, p. 28 e 31) sugere que a sociedade deveria ser concebida como uma "[...] textura de relações mais complexa e mais móvel do que nunca", ou ainda, como "[...] flexíveis redes de jogos de linguagem". Ele também afirma que o vínculo social é "[...] uma tecitura onde se cruzam pelos menos dois tipos, na realidade um número indeterminado, de jogos de linguagem que obedecem a regras diferentes" (LYOTARD, 2009, p. 73). Ou ainda, que a pragmática social é "[...] um monstro formado pela imbricação de um emaranhado de enunciados [...] heteromorfos" (LYOTARD, 2009, p. 117). Do mesmo modo, em relação à linguagem científica, Lyotard (2009, p. 79) entende que "O princípio de uma metalinguagem universal é substituído pelo da pluralidade de sistemas formais e axiomáticos [...]".

Com a desintegração daqueles pólos de atração, cada indivíduo se vê referido a si mesmo. Mas isso não significa que se tornem "[...] átomos individuais lançados num absurdo movimento browniano" (LYOTARD, 2009, p. 28), nem que sejam destituídos de qualquer agência. Segundo essa concepção pós-moderna de sociedade, os indivíduos vivem como pontos nodais constantemente atravessados e deslocados por uma variedade de circuitos

comunicacionais, alternativamente posicionados como destinatários, referentes ou reme-
tentes por múltiplos e diferentes enunciados, através dos quais suas posições subjetivas
são praticadas, produzidas e negociadas. E se a própria admissibilidade (ou mesmo inteli-
gibilidade) dos enunciados depende das regras estabelecidas (diferentemente) em cada
jogo, isso não significa que essas regras (seja qual for a sua abrangência) estejam esta-
belecidas de uma vez por todas, nem que “jogadas inesperadas” não possam ser introdu-
zidas, alterando eventualmente os limites (contratuais, institucionais, comportamentais)
anteriormente definidos. Com efeito, segundo Lyotard (2009, p. 30-31), essa concepção
de sociedade deve ser compreendida não só por uma teoria comunicacional, mas também
por “[...] uma teoria dos jogos, que inclua a agonística [em vez da atomística] em seus
pressupostos”.

Contudo, ao reconhecer que as grandes narrativas do século XIX (dialética do Espírito,
hermenêutica do Sentido, emancipação da humanidade etc.), foram substituídas no de-
correr do século XX pela *performatividade* – no sentido da busca pela máxima eficácia
operacional de um sistema, conforme a equação estabelecida nesse momento entre tec-
nologia, conhecimento e poder –, Lyotard parece admitir uma reabilitação do funcionalismo
que ele havia refutado. Neste ponto, o autor assinala uma implicação desse processo para
o ensino: “No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino
superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais [...]”
(LYOTARD, 2009, p. 89). Em contraponto a esse discurso, no entanto, sua leitura sugere
outro “modelo”, que ele chama de *paralogia*: “[...] um lance, de importância muitas vezes
desconhecida de imediato, feito na pragmática dos saberes” (LYOTARD, 2009, p. 111-112).
Desse modo, a ciência pós-moderna assumiria o papel de um antimodelo: em vez de pri-
orizar a homologia dos especialistas, a homeostasia do sistema, a redução de sua comple-
xidade, o controle e a dominação do contexto, ela “[...] torna a teoria de sua própria evo-
lução descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. [...] Produz, não o conhecido,
mas o desconhecido” (LYOTARD, 2009, p. 108).

Podemos perceber correspondências entre a paralogia da ciência pós-moderna e a agonís-
tica da sociedade pós-moderna: ambas abrem mão do encerramento do sistema (científico
ou social); ambas valorizam a imprevisibilidade e a instabilidade como aquilo capaz de
gerar “[...] outros enunciados e outras regras do jogo” (LYOTARD, 2009, p. 116). Mas
isso ainda precisa enfrentar o problema da legitimação social. De que modo então compa-
tibilizá-las com o coletivo? Ou ainda, como Jean Oury pergunta noutro contexto, em me-
dos dos anos 1980: como construir uma “organização geral” que possa levar em conta um
“vetor de singularidade”, que seja capaz de “preservar a *heterogeneidade*”? (OURY, 2009,
p. 19-26). Também Lyotard equaciona o problema por meio de uma série de questões.

Elas merecem ser destacadas, ou mesmo reabertas, uma vez que suas respostas na ocasião – que o consenso deva ser local e provisório, e que o público tenha acesso às memórias e aos bancos de dados (LYOTARD, 2009, p. 119-120) – apenas pressentiam as consequências da informatização da sociedade, que a esta altura acomete não só as “sociedades mais desenvolvidas”:

[...] qual é a relação entre o antimodelo oferecido pela pragmática científica [pós-moderna] e a sociedade? Ele se aplica às imensas camadas de matéria linguística que formam as sociedades? Ou permanece limitado ao jogo do conhecimento [científico]? E, neste caso, que papel ele joga com relação ao vínculo social? O de fornecer um ideal inacessível de comunidade aberta? O de ser um componente indispensável à manutenção das classes dirigentes, reservando para o restante da sociedade o critério da performatividade que rejeita para si mesmo? Ou, ao contrário, o de quem recusa a cooperação com os poderes e ingressa na contracultura, sob o risco da extinção de qualquer possibilidade de pesquisa por falta de financiamento (*crédits*)? (LYOTARD, 1980, p. 91; 1984, p. 64; 2009, p. 116-117)

5.

As perguntas de Lyotard apontam para um trabalho coletivo permanente com a heterogeneidade e o desconhecido, no sentido de compatibilizá-los com o interesse público e o desejo de justiça; um trabalho que promova a participação social (de subjetividades heteromorfas) em meio a desigualdades de vários tipos. Mas ele já pressentia que a informatização da sociedade “[...] comporta [...] inevitavelmente o terror” (LYOTARD, 2009, p. 119); noutros termos, que a heterogeneidade também abarca aquilo que pretende anular as diferenças. Embora sejam processos distintos, a desacreditação do Ensino das Artes pelas guerras culturais e pelo anti-intelectualismo pode ser vista como parte do processo de deslegitimação geral do conhecimento. E sem o desdobramento dessa deslegitimação, por um trabalho de reflexão sobre os pressupostos da área, aquela desacreditação dificilmente será derrotada.

No contexto atual de desmanche das instituições democráticas, o Ensino das Artes não tem a quem recorrer senão a si mesmo – o que não significa que esteja isolado. De um modo geral, os argumentos de defesa que temos produzido confundem a explicação com o que deve ser explicado, o *explanandum* com o *explanans*, convencendo muitas vezes apenas quem já se encontra predisposto a ser convencido (HONORATO, 2018). E, neste momento, construir alianças de implicação recíproca com outros saberes pode ser estratégico, inclusive para nos livrar da ganga metanarrativa, moderna, colonial, disciplinar etc.

Ironicamente, Lyotard chega a ver algumas “vantagens” na instalação do critério de desempenho (ou performatividade) como metanarrativa suplementar por parte do *status quo*:

[Ele] Exclui em princípio a adesão a um discurso metafísico, requer o abandono de fábulas, exige espíritos claros e vontades frias, coloca o cálculo das interações no lugar da definição de essências, faz com que os “jogadores” assumam a responsabilidade não somente dos enunciados que eles propõem, mas também das regras às quais eles os submetem para torná-los aceitáveis. Coloca em plena luz as funções pragmáticas do saber na medida em que elas pareçam se dispor sob o critério da eficiência: pragmáticas da argumentação, da administração da prova, da transmissão do conhecido, da aprendizagem por imaginação (LYOTARD, 2009, p. 113).

Certamente, em comparação às ciências, as artes não têm – pelo menos desde o século XIX – o mesmo compromisso com a verdade, muito menos com a eficiência. Mas isso não significa que algumas dessas “vantagens” não possam taticamente ser consideradas, no sentido de se hackear o critério do desempenho, nem que Lyotard esteja propondo o abandono das artes. A propósito, sua reabilitação do saber narrativo – como aquilo que possui uma legitimidade em si mesmo, mas também como aquilo a que a ciência inevitavelmente recorre para se legitimar – pode sugerir que as artes (ou a cultura, no caso) cumprem um papel decisivo na vinculação dos enunciados denotativos (de conhecimento) aos enunciados prescritivos (de ação), ou ainda, na compatibilização entre ciência e política. Mas é a ideia de dissenso que mais se aproxima da paralogia. Segundo Lyotard (2009, p. xvii), “[...] a invenção se faz sempre no dissentimento”. Ocorre que, em tempos de pós-verdade, talvez seja a “administração da prova” (ligada certamente a uma “aprendizagem por imaginação”) o caminho mais *dissidente* a ser tomado. É por exemplo ao que se dedica a agência de pesquisa Forensic Architecture, sediada na Goldsmiths University, uma universidade londrina.

A agência reúne pesquisadores, produtores de audiovisual, especialistas em inteligência artificial, jornalistas investigativos, arqueólogos. Em um de seus projetos, intitulado *The Long Duration of a Split Second* (2017), em exposição na Tate Britain de setembro de 2018 a janeiro de 2019, o grupo apresenta uma sequência de vídeos feita por uma ativista, cobrindo a desocupação de um assentamento beduíno ao norte de Beersheba, no início de 2017, pelo exército israelense. O detalhamento do caso ocupa a terceira parte do livro *Forensic Architecture: Violence at the threshold of detectability* (WEIZMAN, 2017, p. 214-306). Sobrepõe-se às imagens um relato da própria ativista, que naquele momento filmou sem saber o assassinato de um professor daquela comunidade. As imagens têm qualidade muito baixa, o dia ainda não havia amanhecido. Mas na medida em que são esmiuçadas, evidenciam contraprovas à narrativa do exército, para quem o professor, ao avançar o

carro sobre os policiais, havia cometido um ato terrorista. Quanto a isso, o trabalho demonstra que o carro avança descontrolado, porque seu motorista já havia sido alvejado. Em seguida, apresenta uma série de investigações acompanhando a repercussão do caso em declarações do governo, matérias de jornal, postagens nas mídias sociais etc. Para compor sua argumentação, o grupo também recorre a outras filmagens, feitas inclusive pelo próprio exército, assim como a maquetes físicas e digitais, além da reencenação da cena do crime com o apoio da comunidade. Mesmo não tendo conseguido reverter a desocupação, as investigações servem para pressionar o governo publicamente, assim como para apoiar juridicamente os advogados da família do professor contra seus assassinos.

Nota-se aí um esforço de construção e apresentação da verdade, no sentido de uma versão a mais objetiva possível do episódio em questão. O método de pesquisa e modo de intervenção vem sendo aplicado e reelaborado em “n” outras situações, especialmente em casos de “[...] um apagamento dos traços e de uma ausência de testemunhas humanas [para os crimes cometidos]” (TAZZIOLI, 2018). Certamente, seu compromisso com a construção de uma contranarrativa (ativista) não é omitido. Segundo Eyal Weizman (2017, p. 74), fundador da agência, “[...] motivações políticas não devem ser um obstáculo para se reunir conhecimento, mas sim a pré-condição para se alcançá-lo”. No entanto, a verdade que eles constroem corresponde a uma versão mais complexa e nuançada dos fatos, a partir da confrontação de múltiplas parcialidades, muitas vezes contraditórias não só entre si como também em si mesmas, bem como a partir da assimilação de contraprovas internas. Ou ainda, a partir de “[...] um trabalho complexo de reconstrução e montagem de uma série de eventos pontuais” (TAZZIOLI, 2018).

Ao se contrapor a uma perspectiva relativista, “[...] que considera todas as verdades como múltiplas, relativas ou inexistentes” (WEIZMAN, 2017, p. 128), o trabalho da agência não deixa de se contrapor a visões unitárias e totalizantes. Apoia-se, contudo, noutro tipo de universalidade: “[...] a verdade é algo como um recurso comum, [...] tal como o ar ou a água, algo de que todos nós precisamos para entender nossa posição na Terra” (WEIZMAN *apud* TATE, 2018). Em um plano mais cotidiano, o trabalho evidencia como as imagens, ou melhor, como um composto de imagens, áudios e textos – produzidos com o uso de tecnologias sofisticadas ou improvisadas – pode ser empregado para apresentar e interrogar uma objetividade, ainda que de forma engajada (WEIZMAN, 2017, p. 74-75), contra a infinidade de imagens, montagens e edições mentirosas, nas quais, por mais grosseiras que sejam, muitos de nós tendem a acreditar hoje em dia.

6.

O trabalho da agência não deve ser tomado como um modelo, inclusive porque se realiza sob condições não necessariamente transferíveis, mas pode nos oferecer um exemplo consistente de como arte, pesquisa e ensino podem efetivamente se entrelaçar, mediados pela invenção colaborativa e transdisciplinar de um pensamento material. Institucionalmente, a agência está sediada no Centre for Research Architecture (CRA) da Goldsmiths, um centro de pós-graduação no qual a pesquisa em arquitetura não tem por objeto a concepção de edifícios, mas sim as ações de Estados e corporações sobre o espaço, contra populações civis e o meio ambiente (FULLERTON, 2019). A propósito, várias são as disciplinas em que a agência estaria introduzindo “jogadas inesperadas”, a começar pela própria perícia criminal, que geralmente é um braço do Estado. Quanto às questões que nos dizem respeito, relativas ao Ensino das Artes, parece-nos oportuno o comentário de Elizabeth Fullerton (2019), em resposta à controvérsia sobre o status de arte desse trabalho:

Isso não diz respeito a pinturas bonitas, nem mesmo à autoexpressão. Estudantes e pessoal [professores e outros colaboradores] no CRA estão apaixonadamente confrontando as estruturas de poder responsáveis pela violência e destruição, empregando múltiplas ferramentas jornalísticas e tecnológicas para revelar histórias escondidas. Eles chamam a si mesmos de “praticantes do espaço” mais do que arquitetos ou artistas, uma vez que expor seus filmes, imagens, instalações e livros em galerias é somente um aspecto de seu trabalho, que também inclui dar aulas, colaborar com especialistas, levar pesquisas adiante.

Com isso voltamos ao problema das concepções de arte. Embora Fullerton me pareça conferir desnecessariamente um caráter épico ao trabalho da agência, sua leitura reflete a “comunidade de pesquisadores simultaneamente mobilizados” a que me referi anteriormente. Do mesmo modo, reflete a ideia de que as escolas e a universidade não precisam ser “um ambiente feito para isolar o estudante, para ser exclusivamente um lugar de aprendizagem e análise, de experimentação imune às urgências do mundo lá fora” (GROYS, 2009, p. 27), tornando-se em vez disso ambientes a partir dos quais se intervém no mundo lá fora. Certamente, dada a sua circulação cada vez maior no mundo dos museus e das exposições de arte, o exemplo da Forensic Architecture pode nos atrair de modo inoportuno para um referente bastante restrito. É, todavia, a impossibilidade de determiná-lo *a priori* como prática artística que gostaria de sublinhar. Seu recurso às artes não é nem essencialista, nem instrumental; ele não só diz respeito ao trabalho (algo inusitado) de se apresentar um *making of* da verdade, como também ao de se interromper certos “efeitos de verdade”, a partir da produção de contraverdades (nuançadas e contingentes) em uma esfera pública cada vez mais polarizada, cujos contornos disciplinares e institucionais são cada vez mais difusos. Eis aquilo a que também o Ensino das Artes poderia se propor.

Referências

- ALVESSON, M.; SKÖLDBERG, K. **Reflexive methodology**: New vistas for qualitative research. London: Sage, 2001.
- BARONE, T. Guest Editorial: Arts-Based Educational Research Then, Now, and Later. **Studies in Art Education**, v. 48, n. 1, 2006, p. 4-8. Disponível em: <https://bit.ly/2JSY3FG>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- BARONE, T.; EISNER, E. **Arts-Based Educational Research**. S.l.: s.n., s.d., p. 95-109. [PDF]
- BOLT, B. Material Thinking and the Agency of Matter. **Studies in Material Thinking**, v. 1, n. 1, abr. 2007, 4p. Disponível em: <http://bit.ly/2GvTm12>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- CARVALHO, J.J. de. **A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade**. Porto Alegre: s.n., 2004. [PDF, 23 p.]
- FULLERTON, E. Political, forensic, hi-tech: how 'research architecture' is redefining art. **The Guardian**, 06 jan. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2CVexYg>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, R. Why the Arts Don't do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. **Harvard Educational Review**, v. 83, n. 1, p. 660-685, Spring 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2jQEtNa>. Acesso em: 05 abr. 2019.
- GROYS, B. Education by Infection. In: MADOFF, S.H. (ed.). **Art School**: Propositions for the 21st century. Cambridge, London: MIT Press, 2009, p. 25-32.
- HONORATO, C. Discursos de autolegitimação do ensino da arte: alguns problemas histórico-conceituais. **Gearte**, v. 5, n. 3, 2018, p. 539-551. Disponível em: <https://bit.ly/2CPoiXL>. Acesso em: 31 mar. 2019.
- IRWIN, R. *et al.* **A/r/tography Around the World**: An Ever Evolving Methodology and Practice. S.l.: s.n., 2017, 29 p. [PDF] [Chapter 28].
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista; tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LYOTARD, J. **Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées**. Québec: Conseil des Université du Québec, 1980.

LYOTARD, J. **The postmodern condition**: a report on knowledge. Manchester: Manchester University Press, 1984.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

OURY, J. **O coletivo**. São Paulo: Hucitec, 2009.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. A/r/tography as living inquiry through art and text. **Qualitative Inquiry**, v. 11, n. 6, 2005, p. 897-912. Disponível em: <https://bit.ly/2I3bkcd>. Acesso em: 29 mar. 2019.

TATE. **Forensic Architecture** | Turner Prize Nominee 2018 | TateShots [Vídeo no YouTube, 5'21"]. Disponível em: <https://bit.ly/2W0tQcF> Acesso em: 04 abr. 2019.

TAZZIOLI, M. Between visible and undetectable violence. **Radical Philosophy**, 2.02, junho de 2018, p. 97-100. Disponível em <https://bit.ly/2JF6ejG>. Acesso em 04 abr. 2019.

WEIZMAN, E. **Forensic Architecture**: Violence at the threshold of detectability. Brooklyn, NY: Zone Books, 2017.

ⁱ Professor Adjunto no Departamento de Artes Visuais (VIS) do Instituto de Artes (IdA) da Universidade de Brasília (UnB), na área de História e Teoria da Educação em Artes Visuais; orientador de mestrado credenciado no Programa de Pós-graduação em Arte da UnB, com pesquisa sobre a atuação dos públicos e a mediação cultural, no âmbito das relações entre as artes e a educação; as conjunções e disjunções entre as artes e a educação; as relações entre arte, educação e política. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP), na linha de Filosofia e Educação, com estágio na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Granada (UGR), Espanha; mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na linha de Cultura e Processos Educacionais; especialista em Arte Contemporânea e bacharel em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) da UFG. É vice-líder do grupo Mediação em Arte e Cultura: Teorias e Práticas, cadastrado no CNPq. Integra a rede Another Roadmap for Arts Education desde 2015. É pesquisador associado do Centre for the Study of the Networked Image (CSNI) da London South Bank University (LSBU), Reino Unido, desde 2018.

Como citar esse artigo:

HONORATO, Cayo. Arte, pesquisa e ensino em tempos de deslegitimação do Ensino das Artes. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 2, p. 09-22, mai./ago. 2019.