



A Experiência Estética, uma Nova Conquista Democrática

Alain Kerlan

Université Lumière Lyon 2 – Lyon, França

RESUMO – A Experiência Estética, uma Nova Conquista Democrática – Este artigo parte das *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, do poeta, dramaturgo e filósofo Friedrich Von Schiller. Ele começa mostrando a atualidade política e educativa desse texto e insiste sobre a necessidade de retomar o gesto hoje na perspectiva de uma etapa nova e necessária para a democratização cultural. Ao fazer referência também à estética de John Dewey e apoiando-se em trabalhos contemporâneos sobre artistas envolvidos na tarefa educacional, este artigo problematiza os interesses e as questões que a arte e a educação têm em comum hoje em dia.

Palavras-chave: **Experiência Estética. Democracia. Educação Estética. Subjetivação. Normatividade.**

ABSTRACT – Aesthetic Experience, a New Democratic Conquest – This paper has for starting point the *Letters on the Aesthetic Education of Man* by the poet, playwright, and philosopher Friedrich Von Schiller. It begins by showing how politically and educationally current this text is, and insists on the necessity of boosting this gesture today, with the prospect of a necessary new stage of the cultural democratization. Referring then to the aesthetics of John Dewey, and taking support on the contemporary works dedicated to the artists committed in the educational task, it explores the interests and the questionings that the art and the education have in common today.

Keywords: **Aesthetic Experience. Democracy. Aesthetic Education. Subjectivity. Normativity.**

RÉSUMÉ – L'Expérience Esthétique, une Nouvelle Conquête Démocratique – Ce texte a pour point de départ les *Lettres sur l'Éducation Esthétique de l'Homme* du poète dramaturge et philosophe Friedrich Von Schiller. Il commence par en montrer la grande actualité politique et éducative, et insiste sur la nécessité d'en relancer aujourd'hui le geste, dans la perspective d'une nouvelle et nécessaire étape de la démocratisation culturelle. Se référant ensuite à l'esthétique de John Dewey, et prenant appui sur les travaux contemporains consacrés aux artistes engagés dans la tâche éducative, il interroge les intérêts et les interrogations que l'art et l'éducation ont aujourd'hui en commun.

Mots-clés: **Expérience Esthétique. Démocratie. Éducation Esthétique. Subjectivation. Normativité.**

Foi-se o tempo em que príncipes esclarecidos escutavam com atenção o conselho de filósofos, mesmo quando esses conselhos tratavam da educação. Assim, em 1795, o poeta, dramaturgo e filósofo Friedrich Von Schiller enviava ao Duque Frederico Cristiano de Holstein-Augustenburg suas famosas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*: uma defesa sem precedentes a favor de uma política que fizesse da educação estética a base da educação. Essa época está definitivamente no passado? Gostaríamos que não fosse assim; gostaríamos de ter a esperança de que uma causa absolutamente educativa e política pudesse ser ouvida e pudesse beneficiar-se das ideias e dos debates públicos, mais do que nunca necessários¹. As observações desenvolvidas neste artigo, tampouco seu autor, não têm a ambição ou a pretensão de alçar o debate ao nível que chegou Schiller: elas tentam simplesmente compreender o alcance que esse debate tem atualmente e esclarecer o significado e a importância – para a democracia e para a educação necessária à democracia – do elo que Schiller estabelece entre a estética e a liberdade.

As Três Eras da Democratização

Considerar a experiência estética como uma questão democrática pode surpreender, sobretudo, quando as dificuldades enfrentadas atualmente pela democracia, as crises que ela atravessa, as ameaças de todos os tipos que pesam sobre ela e sobre seus valores em várias partes do mundo parecem colocar em segundo plano as preocupações legítimas da arte e da estética. No entanto, trata-se exatamente disso, e a proposição inicial de Schiller ajuda-nos a compreender o seguinte: o que acontece na educação artística – a conjunção inédita do fazer, do sentir e do pensar, a educação do que pode ser chamado, segundo o filósofo Jean-Marie Schaeffer (2000), de *comportamento estético* – colabora para uma autêntica educação democrática. A questão da educação artística é realmente uma questão completamente política. E trata-se de uma questão política, sobretudo, na era digital.

A tese que este artigo propõe e ilustra pode ser enunciada de maneira bastante simples na linguagem da política cultural: ela propõe que se considere que nós estamos em uma terceira etapa, uma terceira fase ou um terceiro estágio do que se convencionou chamar de *democratização cultural*. A primeira fase consistiu e ainda consiste em possibilitar a todos o *acesso ao patrimônio artístico e cultural*, em permitir a cada um a apropriação do patrimônio que é seu por direito

como homem/mulher e cidadão. É inútil lembrar a necessidade democrática dessa apropriação. Sabe-se que ela está longe de realizar-se, e é justamente por isso que é preferível falar de camada ao invés de fase: uma camada é algo que continua ativo. A segunda camada se caracteriza pela ambição de possibilitar a cada um o *acesso às práticas artísticas de sua escolha*. Trata-se aqui, também, de outra dimensão necessária à democratização. E, nesse campo, ainda são necessários muitos esforços de execução e, às vezes, mesmo de convicção. Comparados às poucas turmas de colégio que se beneficiam do projeto *orquestra na escola* – surgido na América do Sul e que faz cada vez mais sucesso na Europa –, certamente mais numerosas a cada ano e para as quais a escola abre as portas do teatro, quantos alunos continuarão ignorando para sempre a prática de um instrumento ou o jogo dramático?

Corrigir essa situação é suficiente? Certamente não. Existe outra dimensão, que descobrimos hoje como uma nova exigência democrática, uma dimensão e uma ambição que podem ser qualificadas de *fundadoras* ou *refundadoras*: permitir a todos o acesso a uma *verdadeira experiência estética*. Uma etapa nova e essencial da democratização no campo da arte e da cultura passa pelo acesso de todos à experiência estética como experiência humana fundamental.

É necessário explicar e entender o porquê. Este artigo se propõe a trazer alguns esclarecimentos. Os primeiros vêm diretamente do pensamento filosófico e da sua história: o alcance político da educação artística, de fato, se nos restringirmos a um período que corresponde à história moderna da democracia, já teve seu pensamento totalmente desenvolvido desde o final do século XVIII. Os esclarecimentos seguintes vêm de um questionamento mais direto. Ao constatar-se que a educação e os educadores de hoje em dia estão cada vez mais voltados à arte e que a arte e os artistas, por sua vez, manifestam um interesse pelo campo da educação através de seu comprometimento, pode-se questionar esta convergência, esta configuração: o que aproxima a arte e a educação hoje? Quais objetivos, quais questões elas têm em comum e o que elas compartilham?

“É através da Beleza que nos Dirigimos à Liberdade”

A primeira série de esclarecimentos começa por uma leitura. Leitura de correspondência, pode-se dizer, pois se trata de alguns

fragmentos das *Cartas* escritas por Friedrich Von Schiller, à luz das quais começou a nossa reflexão. Para apreciar o alcance dessas cartas, é necessário esclarecer quem era exatamente o destinatário, o Duque Frederico Cristiano de Holstein-Augustenburg. Sem dúvida, um desconhecido atualmente, mas, na época, um homem poderoso, um príncipe esclarecido dono de um grande poder político. E é justamente àquele de quem depende o destino político de um povo que o poeta escreve. O início da sua primeira carta lança o tom:

Permitireis que eu exponha em uma série de Cartas os resultados de minhas investigações sobre a Beleza e a Arte. Sinto vivamente o peso de tal empreendimento, mas também seu encanto e sua dignidade. O assunto do qual falarei tem relação imediata com nossa felicidade, com o que há de melhor no homem, e ele tem uma relação bastante íntima com a nobreza moral da natureza humana² (Schiller, 1992, p. 81).

A altura em que o poeta coloca a *arte* e a *beleza* na escala de valores não deixa nenhuma dúvida: é a mais alta, já que se trata tanto da felicidade quanto da nobreza moral da humanidade e, ainda melhor, da conjunção dos dois: na arte e na beleza, a felicidade e a moral, felicidade e virtude, andam juntas. Uma utopia? Não, se utopia significa quimera ou, ao menos, um horizonte na direção para a qual caminhar. Schiller não é um ingênuo que se entusiasma sem conhecer o estado do mundo. O fragmento da segunda carta mostra que ele não desconhece absolutamente a dificuldade de ser escutado na sua defesa política da arte e da estética:

Hoje é a privação que impera e que curva com seu jugo tirânico a humanidade decaída. A utilidade é o grande ídolo da época; ela quer escravizar todas as forças e ser adorada por todos os talentos. Nessa balança grosseira, o mérito espiritual da arte não tem peso; privado de qualquer estímulo, ele se retira do ruidoso mercado do século (Schiller, 1992, p. 89).

Hoje? O *hoje* de Schiller é, lembremos, o ano 1795. Quem poderia negar que ele concerne, mais do que nunca, ao nosso presente, neste início de século XXI globalizado, em que, mais do que nunca, a necessidade, a privação “impera” e impõe seu jugo; em que, mais do que nunca, “A utilidade é o grande ídolo da época”; em que a “utilidade” que alegam as forças econômicas globalizadas empenha-se em escravizar outras forças, inclusive as da arte e da cultura, que devem dobrar-se às exigências da indústria e do divertimento? Sim,

quanto pesa, então, o “mérito espiritual” da arte que resiste a isso; quanto pesa, nessa “balança grosseira”, o simples valor estético que o poeta pretende colocar no nível mais alto? A resposta se encontra no final da mesma carta; ela revela a mensagem capital que Schiller julga necessária dirigir ao político:

Espero convencer que essa matéria é menos estranha às necessidades do nosso tempo do que ela é ao seus gostos e mostrar que, para resolver na experiência o problema político do qual falei, o caminho é considerar primeiro o problema estético, pois é pela beleza que nos dirigimos à liberdade. Essa é uma demonstração que não pode ser feita sem que eu traga à vossa memória os princípios que, de maneira geral, a Razão toma por guia em uma legislação política (Schiller, 1992, p. 91).

Não nos aprofundaremos aqui na demonstração desenvolvida pelo dramaturgo e filósofo, bastante inspirado pela leitura da *Crítica do Juízo*, recente na época, na qual Emmanuel Kant dava um significado antropológico ao sentimento estético. Contentar-nos-emos em enfatizar o que qualquer leitor atento pode observar: sim, Schiller diz e julga necessário ao poder político que, para resolver o problema político, ou seja, o problema da liberdade, ou seja, o problema da própria democracia, o caminho passa pela estética. Sim, algo de essencial para a liberdade está em jogo nessa relação *sensível* bastante específica que temos não só com as obras de arte, mas também com as da natureza e com muitos outros objetos e situações, relação essa que se manifesta através do *prazer estético*, do *sentimento estético*, do gesto estético, do julgamento estético. Trata-se de algo essencial e, de certa forma, anterior: a “beleza”, diz-nos Schiller na linguagem da estética da sua época, precede, de certa forma, a liberdade; não a liberdade como princípio, que está sempre presente segundo a lição filosófica do século XVIII, século das revoluções, mas a liberdade efetiva na sua realização.

A consequência capital para nós que Schiller indica ao Duque encontra-se em muitos outros fragmentos das *Cartas*, cuja leitura aconselhamos enfaticamente. Contentar-nos-emos aqui em resumir essa consequência. Já que tendes a bondade de escutar-me, diz Schiller com outras palavras, vós que tendes o poder de fazer com que a liberdade entre os homens reine de forma efetiva deveis começar por construir os homens de forma que eles sejam capazes de desenvolver essa liberdade efetiva, e, para isso, um caminho é necessário: é pre-

ciso começar pela educação estética. Para dizer na nossa linguagem contemporânea: a educação para a cidadania passa pela educação estética; algo da educação para/pela democracia está envolvido com a estética.

As *Cartas* foram publicadas pela primeira vez no jornal *Les Heures*, em 1795. Elas foram impressas novamente em 1801, e a edição tem o título: *Cartas sobre a Educação Estética do Homem (Über die Ästhetische Erziehung des Menschen)*. No jornal *Les Heures*, a primeira carta era precedida por esta epígrafe de Jean-Jacques Rousseau: *se é a razão que faz o homem, é o sentimento que o conduz*. Pela primeira vez, a educação estética era apresentada em uma perspectiva política global. Schiller partia da revolução francesa, para ele inacabada. Como a humanidade se divide entre razão e instinto e como essas duas dimensões do homem total disputam-se, segundo ele, a liberdade não pode realizar-se plenamente. Apenas o prazer estético pode reconciliar a mente e os sentidos e gerar uma sociedade harmoniosa, equilibrada, justa e realizada. Os artistas representam, para ele, os melhores artesãos do progresso político, assim como de qualquer progresso. Um aspecto essencial: a educação estética não é, nesse contexto, um *complemento* educativo, que viria depois de outros elementos: ele afirma que – e este é o sentido mais poderoso do título *Cartas sobre a Educação Estética do Homem* – apenas a educação estética é capaz de educar plenamente, totalmente.

A Crítica Artista na Educação: breve genealogia

A tese revolucionária de Schiller não é um pensamento isolado e sem futuro. Ela teve um eco talvez subterrâneo, mas certamente considerável, mesmo que pouco estudado. Mesmo sem apresentar todo o pano de fundo filosófico das teses sobre as relações entre arte e política – o que seria necessário, mas impossível de fazer aqui devido à sua dimensão – e restringindo-se ao tema central da *educação estética* como condição da *liberdade política*, é possível reconhecer um dos primeiros elos genealógicos do que denominaremos, inspirados em Luc Boltanski e Eve Chiapello (1999), a “crítica artista” em educação.

Essa genealogia encontraria seu impulso na obra política e educativa de Jean-Jacques Rousseau. A obra de Rousseau, ao mesmo tempo, alterna e mistura as duas críticas que Boltanski distingue no início de seu livro *O Novo Espírito do Capitalismo* (1999): a “crítica social” e a

“crítica artista”. Assim, de *Discurso sobre a Origem da Desigualdade à Devaneios* (Rousseau, 1959), passando por *Emílio* (Rousseau, 1969), podemos ler uma evolução tão grande da obra que a crítica artista parece superar ou pelo menos alcançar a crítica social.

Encontra-se também na nossa genealogia o movimento são-simoniano – ou, mais precisamente, o que desenvolveu o pequeno grupo de operários são-simonianos que, por volta de 1830, acreditava que a única emancipação verdadeira, o único caminho para liberar-se das restrições da vida proletária passava pela arte, pela escrita, pela poesia. Jacques Rancière fez um estudo magistral sobre eles no magnífico livro *A Noite dos Proletários* (1981), cujo subtítulo, também magnífico, é *Arquivos do Sonho Operário*.

Há também um pensamento socialista particularmente sensível ao alcance educativo da arte e da estética. O pensamento de William Morris e seu livro de 1884, *Arte e Socialismo*, são elementos que uma genealogia da crítica artista em educação deveria levar em consideração. De modo geral, um projeto genealógico deveria estar ligado a esses pensamentos em que se articulam socialismo e romantismo. Ao seguirmos o exemplo de William Morris, encontramos uma obra que tem uma forte influência mesmo na América do Sul: *Educação pela Arte*, de Herbert Read, publicada em 1943. As ideias de Read têm uma forte ressonância com as de Schiller, como pode ser percebido no fragmento de *The Education of Free Men*: “[n]os tornamos perfeitos pelos hábitos naturais, e escravos pelas convenções sociais; e [...] até que nos tenhamos acostumado à beleza não seremos capazes de exercer a verdade e a bondade, pois por beleza entendemos o princípio da harmonia que é a ordem dada do universo físico, a que nos conformamos e vivemos, ou que rejeitamos, e então morremos” (Read, 1944, p. 25)³. O entrelaçamento da crítica social e da crítica artista é evidente aqui, assim como em Herbert Marcuse, no qual a ressonância schilleriana pode ser percebida mesmo no título de seu último livro, *A Dimensão Estética* (1978). Como pode ser visto no seu subtítulo em inglês, *Toward a Critique of Marxist Aesthetics*, Marcuse faz, nesse livro, uma crítica da crítica social, inacabada, segundo ele, enquanto ela não for capaz de integrar a dimensão emancipadora da estética.

Da época contemporânea, infelizmente nosso breve esboço genealógico pode citar apenas dois autores de diferentes inspirações nas quais se manifesta, no entanto, a preocupação política da estéti-

ca, inclusive na sua dimensão educativa. Em *A Partilha do Sensível* (2000), o primeiro autor, Jacques Rancière, desenvolve, em uma relação crítica ao pensamento marxista, um conceito do político como uma *partilha do sensível* que podemos analisar na esteira de sua obra inicial sobre os operários são-simonianos e que desloca e relança a tese de Schiller. A segunda autora, Joëlle Zask, em *Art et Démocratie: les peuples de l'art* [Arte e Democracia: os povos da arte] (2003), inspira-se em outra fonte, o pragmatismo de John Dewey, no qual vamos nos deter de forma mais aprofundada. Inicialmente e para desenhar o horizonte de nosso esboço genealógico, observemos que seria correto se questionar sobre a influência de Schiller na França em, por exemplo, André Malraux ou Jacques Lang, ambos ministros da cultura em diferentes momentos e cuja ação fez, certamente por caminhos diferentes, da exigência de arte e cultura uma exigência política. Uma história mundial da influência das *Cartas sobre a Educação Estética do Homem* mereceria ser feita.

A Estética e o Homem Ordinário

O segundo esclarecimento filosófico sobre o qual nos concentraremos tem um lugar à parte na nossa genealogia. É o do filósofo americano John Dewey, fundador do *pragmatismo* característico da esfera anglo-saxônica, equivalente do *cartesianismo* francês para as filosofias americanas e anglófonas. Deixamos, assim, o final do século XVIII e o início do século XIX para abordar o século XX. Não abandonaremos, porém, esse cruzamento da estética e da democracia que tentamos esclarecer aqui. John Dewey é certamente bastante conhecido como pensador da democracia, autor de *Democracia e Educação: uma introdução à filosofia da educação*, livro publicado em 1916, e cuja influência foi considerável; ele também é, porém, o autor de *Arte como Experiência* (2005), de 1934, do qual podemos medir melhor a importância hoje em dia.

Para resumir – de maneira breve, mas um pouco abrupta – a contribuição de John Dewey ao nosso assunto, é preciso dizer que ele nos possibilita *liberar* a experiência estética de sua carcaça exclusivamente cultural e patrimonial, para devolvê-la ao *homem ordinário*, à *experiência ordinária*. Algumas linhas, que tiramos de *Arte como Experiência*, permitirão compreender claramente essa liberação da experiência estética:

Para compreender a estética nas suas formas bem-sucedidas e reconhecidas, devemos começar por procurá-la na matéria bruta da experiência, nos eventos e nas cenas que atraem a atenção auditiva e visual do homem, despertam seu interesse e dão-lhe prazer ao serem observados e ouvidos, como os espetáculos que fascinam multidões: o caminhão dos bombeiros passando a toda velocidade, as máquinas que fazem buracos enormes na terra, a silhueta de um homem, tão pequena quanto um inseto, subindo a ponta do campanário, os homens pendurados em vigas, lançando e pegando barras de metal incandescente. As fontes da arte na experiência humana se apresentarão àquele que percebe como o jogador de futebol conquista a multidão de espectadores com sua graça alerta, àquele que percebe o prazer da dona de casa ao cuidar de suas plantas, a concentração que mostra seu marido ao cortar a grama em frente da casa, o entusiasmo com o qual o homem sentado perto do fogo mexe na madeira que queima na lareira e observa as chamas e os pedaços de carvão que se formam (Dewey, 2005, p. 23).

A citação é um pouco longa, mas é importante ler essa passagem até o final dos exemplos que se entrelaçam. Seu alcance, de fato, deve-se ao conteúdo de cada situação mencionada e ao seu encadeamento. Ao ver essas descrições, talvez o leitor tenha tido a lembrança de alguma obra de arte famosa, como, por exemplo, uma fotografia de Doisneau, de Boubat ou de Willy Ronis, na qual os operários pendurados em vigas formam frágeis silhuetas no vazio do céu; ou ele terá pensado em alguma obra musical com ruídos urbanos, como uma composição de Edgar Varèse. No entanto, trata-se apenas de experiências ordinárias e, ainda, carregadas de uma alegria quase infantil; trata-se da experiência de qualquer pessoa, a minha, a sua, sem dúvida. Mesmo a jardinagem, a paciência ao cortar a grama, o simples prazer do devaneio diante do fogo, que será celebrado por Bachelard, de certa forma, merecem ser elevados à dignidade estética, para Dewey; e mesmo o futebol, em certos aspectos. Dewey realiza, assim, uma democratização radical da experiência estética. Certamente, ela atinge seu apogeu nas formas bem-sucedidas e reconhecidas das obras que se encontram nos museus ou que podem ser vistas e ouvidas nos teatros e salas de concerto, mas está presente, inteiramente, em toda verdadeira experiência, em toda experiência autêntica. Ela atinge seu ápice nos quadros de Nicolas de Staël, inspirados pelo espetáculo do futebol, mas já está potencialmente presente no próprio espetáculo. A experiência estética não pertence exclusivamente, em sua essência, a uma cultura secundária de exceção, reservada ao

museu, mas está presente desde a cultura primária. Essa distinção entre cultura primeira/cultura segunda foi tirada de um grande intelectual do Quebec, Fernand Dumont (1968), que via, na cultura segunda, como John Dewey, uma retomada da cultura primeira. E, de fato, tenhamos a coragem de perguntar: para que serve o museu se o quadro não é esperado e lido como a cristalização de uma experiência do mundo que se cruza com a minha própria? Para que serve a música, a dança, a coreografia, se o movimento dos bailarinos e o som dos instrumentos não prolongam, de certa forma, os do meu próprio corpo na experiência ordinária? Para que serve o teatro se o palco no qual atuam os atores não serve como convergência de uma experiência compartilhada para as *cenar interiores* dos espectadores? Sob qualquer obra, existe uma relação com o mundo. Relação que envolve inteiramente e que também deve – e pode-se dizer mesmo que deve, antes de tudo – ser educada.

Podem responder: dança? Teatro? Pintura? Numa época em que o futuro começa a voar pelas asas do digital? Mas justamente: o desafio educativo do digital e do virtual torna, mais do que nunca, necessária uma educação estética. Não seria de importância capital que a relação *sensível* com o mundo antecederesse a relação com as telas de computador? A experiência estética compartilhada não é um dos pré-requisitos educacionais mais essenciais? Essa educação liga a cultura e a sensibilidade; ela faz da experiência estética o fundamento da educação artística e uma das bases da própria educação. De uma educação das mais democráticas possíveis.

A filosofia estética e educativa de John Dewey dá, ao mesmo tempo, a essa democratização da experiência estética – e à própria democracia – uma dimensão antropológica, civilizacional. Ela faz da experiência estética um componente fundamental da nossa humanidade, do nosso estar-no-mundo, um dos vetores de realização de qualquer vida plenamente humana. O autor escreve explicitamente:

A experiência, quando atinge um nível no qual é verdadeiramente uma experiência, é uma fonte mais intensa de vitalidade. Ao invés de significar o retorno aos nossos próprios sentimentos e sensações, ela significa um comércio ativo e alerta com o mundo. No seu mais alto nível, ela é sinônimo de interpenetração total de eu com o mundo dos objetos e dos acontecimentos (Dewey, 2005, p. 39).

O programa educativo que Dewey extrai dessa filosofia estética também é explícito: trata-se, segundo ele, “[...] de restaurar a conti-

nuidade entre essas formas refinadas e mais intensas da experiência, representadas pelas obras de arte, e os acontecimentos cotidianos universalmente reconhecidos como elementos constitutivos da experiência [...]” (2005, p. 29). Trata-se também de “[...] restaurar a continuidade entre a experiência estética e os processos normais da existência” (2005, p. 29).

A Entrada dos Artistas

Esse programa educativo concebido há quase um século continua atual. De fato, ele é a questão central desta terceira fase da democratização cultural em que estamos: *restaurar a continuidade entre a experiência estética e os processos normais da existência*. Essa é a tarefa fundamental que têm atualmente os artistas engajados no campo da educação.

Falemos, então, do momento presente. Para compreender o sentido do recurso educativo à arte como ele se desenvolve hoje, é preciso observar primeiro um fato capaz de resumir a especificidade do movimento social e cultural ao qual esse recurso está relacionado: a entrada dos artistas na escola. Se existe algo que é novo e determinante no campo da educação artística há cerca de trinta anos, é exatamente o lugar que os artistas ocupam nesse campo. Dar a todas as crianças, a todos os jovens, a oportunidade de vivenciar uma experiência artística autêntica, é o papel reservado aos artistas na escola e na educação. A entrada dos artistas no campo educativo, esse comprometimento dos artistas *como artistas* na educação, colabora para uma nova etapa na/da democratização artística e cultural. Esse processo, confirmado pelo simpósio internacional realizado em 2007 no Centro Georges Pompidou, de Paris⁴, não se restringe à Europa e ao mundo anglo-saxônico: ele ganha terreno em vários países, de norte a sul, de leste a oeste, inclusive no continente sul-americano.

O leitor poderia, com toda a razão, querer alguns exemplos. Sem poder apresentá-los de forma suficiente neste artigo, indicamos a leitura dos *Actes* (2008) do já citado Simpósio Internacional de Educação Artística, que ocorreu em Paris, no Centro Georges Pompidou, em janeiro de 2007, no qual se encontram vários exemplos de diferentes países. Aqui, citaremos dois exemplos de dispositivos franceses em que se baseiam nossas observações. O primeiro trata da infância. Em Lyon, o Centro *Enfance Art et Langages* [Infância Arte e Linguagens],

criado e financiado pela cidade, recebe em residência de longa duração nas escolas maternas, por cerca de dez horas semanais durante pelo menos um ano inteiro, artistas de diferentes disciplinas, convidados a trabalhar com as crianças e com os professores, a criar com eles, a inscrever sua abordagem artística *no centro do aprendizado*, segundo um dos lemas do Centro⁵. O dispositivo organizado no colégio *Les Escholiers de la Mosson*, em Montpellier, segue o mesmo princípio. Os alunos de uma turma experimental de arte tiveram, durante os quatro anos do colégio, o acompanhamento de artistas em residência: companhia de teatro, companhia de dança, grupo de música. E eles também estavam *no centro do aprendizado*⁶.

Demos um passo adiante na análise dessa nova etapa da democratização, simplesmente colocando as seguintes questões: por que a educação se volta para os artistas atualmente? E por que os artistas se engajam na educação? Por que artistas, por que agora? Questionemos de forma clara: por que colocar artistas não apenas na origem da arte – o que é natural –, mas também na *origem da educação*?

Eis a tese defendida neste artigo. Se a arte e os artistas de hoje estão envolvidos e são solicitados no campo educacional, se eles se engajam nesse campo, é porque a arte de hoje tem, com suas abordagens atuais, seja no plano visual, sonoro, emocional ou da energia e do pensamento, algo que envolve as principais questões e problemas educativos, algo que envolve *a origem da educação* no nosso mundo.

Essas questões, esses problemas, giram em torno de três interrogações compartilhadas pela arte e pela educação: 1) uma interrogação sobre o indivíduo, o sujeito: como educar, formar o sujeito no que se convencionou chamar de *sociedade dos indivíduos*, na qual, justamente, o indivíduo não se considera mais apenas sujeito às normas, mas também fonte de normas? 2) o que traz um questionamento sobre a norma: como criar normas ou uma normatividade e, ao mesmo tempo, incentivar cada indivíduo a *ser ele mesmo*? 3) a questão da criatividade, ou seja, da criação: o que está por trás da procura por criação e por criatividade que atualmente interessa a todos? Como articular criatividade e normatividade? Como uma norma pode ser *imaneente* e, ainda assim, eficiente?

Esses três pontos serão tratados de forma sucinta⁷. Sem dúvida, seria útil situá-los e citar as obras que falam sobre eles, mas se trata aqui apenas de explicar seu alcance político.

Formar o Sujeito

Como educar o sujeito na sociedade dos indivíduos? Essa é, certamente, uma das tarefas mais necessárias e mais difíceis com a qual se confrontam a educação e a escola atualmente, na era do individualismo democrático. O que o artista pode aportar para essa tarefa? Em que ele pode contribuir?

Para lançar uma pista de reflexão, vejamos uma frase que introduz o livro do psicanalista Daniel Sibony sobre a arte contemporânea. Cada artista, ele escreve, “[...] questiona a arte e a prática de uma maneira própria, da maneira como cada homem é o único que pode viver sua própria vida” (2005, p. 3). Vamos insistir e destacar. *Ser capaz de viver sua própria vida como somente você pode vivê-la* não seria a expressão mais límpida do individualismo contemporâneo, da preocupação individual e do que podemos chamar, após a leitura de Charles Taylor (2002), de preocupação da *autenticidade*? Cada um tem uma maneira única de viver sua própria vida ou, ao menos, tem isso como objetivo. Se a tarefa de cada um é tentar atingir esse objetivo, a tarefa do educador não seria a de dar a força e os meios de atingi-lo? E, a partir disso, o artista não seria o melhor educador possível?

Neste artigo, apenas indicamos rapidamente o que a observação e a análise do trabalho de artistas em residência no meio escolar permitem concluir: a relação artista/criança (aluno) é uma relação eminentemente *individualista* ou, mais precisamente, *individuante*, uma relação de individuação – e não em virtude da *psicologia* pessoal do artista ou de sua *vontade*, ou ainda de seu *passado escolar*, mas em *razão da própria natureza da arte e do trabalho artístico*⁸. Quando, por exemplo, Anne Lopez, coreógrafa francesa em residência em um colégio, diz a uma criança: *procure em você mesmo*, como os artistas dizem frequentemente, trata-se de uma indicação individuante no centro da dinâmica relacional, pois ela está no núcleo do trabalho artístico. Ela está eminentemente no núcleo do trabalho dramático, e a indicação feita por uma coreógrafa também poderia ser feita por um diretor de teatro. O que podemos chamar de *institucionalização subjetiva* está tanto no centro do trabalho artístico quanto no centro do trabalho educativo, de formação. Essa observação confirma, de forma empírica, a característica principal da experiência estética, como pode ser analisada no plano filosófico – uma experiência indis-

cutivamente sensorial, emocional e intelectual. Cada criança, cada aluno é levado em consideração. A experiência estética partilhada, como a intervenção de um artista possibilita e autoriza, é um modo exemplar, prototípico da *formação do sujeito*, de uma formação que considera o sujeito na pluralidade e na dimensão das suas modalidades de existência, de realização pessoal. Essa é uma questão educativa, mais do que nunca, capital.

A Norma e a Lei

O campo da normatividade – ou seja, da capacidade de produzir e colocar normas – integra um problema educativo crucial. Ele é frequentemente reduzido à conclusão, discutível, da deficiência: a perda das normas, dos referenciais, que deveriam ser *transmitidos*; o respeito da lei que deveria ser restaurado. Essa redução inclui uma concepção muito vertical do domínio da lei e da norma, que não é suficiente para educar na era do individualismo democrático, analisado por Marcel Gauchet (2002). A questão educativa não pode ignorar essa nova situação e a necessidade de revisitar o campo da normatividade. A arte de hoje coloca, à sua maneira, a mesma questão. Gérard Garouste, criador de *La Source*⁹, questionado durante uma entrevista sobre as razões que o faziam acreditar que um artista pode ajudar alunos com dificuldade, responde de forma singular:

[...] o que o artista traz em primeiro lugar? Uma desestabilização necessária e saudável. Não é a ausência de normas que é importante, mas a capacidade de produzir, trabalhar, deslocar a normatividade... O que mais faz falta, o que mais faz falta aos jovens com os quais trabalhamos no *La Source*: uma apresentação do mundo. Um adulto ao lado deles para mostrar, para nomear. Para compartilhar um gesto estético, em volta de uma mesa bem posta¹⁰ (Kerlan, 2005, n.p.).

A arte começaria aí, nessa fonte, na estética do cotidiano, nessa atenção à mesa “bem posta”; mais ainda, a autoestima passaria por essa estima estética do mundo. E sobretudo: o alcance educativo da arte deveria ser relacionado à normatividade do comportamento estético.

Como Daniel Sibony, Gérard Garouste mostra o lugar-comum que faz com que a arte na educação seja uma doação de sentido e de normas, de valores em um mundo onde eles fariam falta, um recurso estabilizador para um mundo instável. Trata-se, justamente, de não aceitar que o mundo tenha um sentido único, pré-fabricado, pronto; não aceitar que o mundo não tenha janelas.

Não se trata, porém, de negar a norma e a lei. Trata-se, isto sim, de uma concepção da norma que está em ressonância com o indivíduo contemporâneo, o qual não pode mais existir sob o domínio de uma norma única; em ressonância com as exigências da democracia contemporânea. Esquecemos com frequência: o trabalho artístico se confronta necessariamente com a lei e a norma, lei e norma da obra, lei e norma sem as quais a obra não surgiria e que são produzidas pela própria obra: produzidas, deslocadas, relançadas. A experiência teatral é uma experiência eminentemente dessa ordem.

Criatividade, Criação, Origem

O último tema, o tema de criatividade, cruza, de maneira sintética, os dois temas precedentes, o do sujeito e o da norma. Não existe trabalho criativo sem relação às normas; não existe trabalho criativo sobre a obra que não seja, ao mesmo tempo, um trabalho sobre si, que não seja um trabalho de subjetivação. O termo *criatividade* já sofreu tantos abusos que quase não ousamos mais o utilizar. E provavelmente temos razão de mostrarmo-nos reticentes frente à injunção de criação e criatividade ou ao slogan *todos criadores*. No entanto, se, com Winnicott, “[...] consideramos a criatividade na sua compreensão mais ampla, sem limitá-la a uma criação bem sucedida e reconhecida” (1975, p. 91), teremos uma ideia do benefício educativo, para a criança, da experiência proporcionada pelo artista. Winnicott nos convida a considerar a criatividade “[...] como o colorido de toda atitude perante a realidade externa”: trata-se, em primeiro lugar, segundo ele, de um:

[...] modo criativo de percepção que dá ao indivíduo o sentimento que a vida vale a pena ser vivida; o que se opõe a um tal modo de percepção é uma relação de condescendência submissa em relação à realidade exterior: o mundo e todos os seus elementos são reconhecidos, mas apenas como sendo aquilo a que é necessário ajustar-se e adaptar-se (Winnicott, 1975, p. 91).

A temática da criatividade é, portanto, relacionada com a construção do sujeito contemporâneo, do sujeito autêntico, capaz de ser plenamente ele mesmo, de criar-se a si próprio *com os outros*, de fazer *obra de si* com os outros. Essa temática tem uma relação clara com a democracia, que, mais do que nunca, não se contenta com sujeitos pré-fabricados, submissos, ajustados e adaptados.

Conclusão: a experiência estética, uma fonte democrática necessária

Finalmente, entretanto, por que artistas na escola? A resposta a essa questão poderia ser resumida em apenas uma frase: *para possibilitar a todas as crianças uma introdução ao comportamento estético através da experiência pessoal da arte; possibilitar a vivência de uma experiência estética autêntica*. Para que o comportamento estético da criança seja incluído na abordagem do artista, autorizado e promovido no percurso do artista e de seu trabalho. Lembremos do conselho de Schiller. Para resolver o problema político, ou seja, o problema da liberdade, ou seja, o problema da própria democracia, o caminho passa pela estética, porque a experiência estética que se encontra na origem da arte é válida nela mesma e como tal, como uma relação fundamental com o mundo, como uma modalidade primária de estar no mundo. Sim, como pensava John Dewey, a restauração da continuidade entre a experiência ordinária e a experiência estética é uma questão democrática verdadeira. Sem dúvida, gostaríamos que a educação artística favorecesse a aprendizagem. No entanto, se a experiência estética, que é o núcleo da aprendizagem, pode abrir à criança os caminhos da leitura e da instrução, como quer a escola, isso se dá primeiro abrindo a ela o mundo na sua leitura primária. O pedagogo Paulo Freire dizia de maneira maravilhosa: primeiro ler o mundo, depois ler as palavras. Na época digital, seria bom lembrar dessas palavras.

Na sequência desta reflexão, colocamos uma questão talvez considerada culturalmente iconoclasta: *e se a verdadeira chave da democratização se encontrasse menos na frequência dos museus, das salas de concerto, dos teatros e dos dispositivos digitais, do que no acesso à experiência estética, a uma experiência estética verdadeira?* E se esta terceira fase da democratização fosse necessária para a realização das outras duas? O teatro, que tem a idade da democracia, da forma como ela pode ser inventada na Grécia, e que esteve no centro da obra e do pensamento de Schiller¹¹, é, sem dúvida, de todas as artes, uma das que mais possibilita a compreensão disso. Atualmente, na França e em vários outros países, os alunos que frequentam salas de espetáculo são cada vez mais numerosos, e isso graças à escola que os leva e aos teatros que os recebem. Isso é, evidentemente, louvável. Algumas vezes, porém, quando há um grande público escolar em

uma sala de teatro ou de ópera, podemos perguntar-nos: será que basta estar no teatro, ter ido ao teatro, para que o teatro *exista* na sua dimensão mais plena? Claro que não; falta alguma coisa. A prática teatral? Sem dúvida, essa é uma experiência que cria um uníssono com o palco; contudo, além de ser uma ilusão exigir uma experiência de teatro a todos, um público formado por espectadores, sem o qual o teatro não existe ainda, é absolutamente diferente de um público de praticantes amadores. A partilha da experiência teatral como *experiência estética* é outra coisa. Posso ilustrar com uma lembrança pessoal que considero exemplar. A reputação de Ariane Mouchkine e do *Théâtre du Soleil* é suficientemente importante para ultrapassar as fronteiras da memória pessoal e encontrar um eco em muitas pessoas. Trata-se de uma apresentação da peça de Hélène Cixious, *Tambours sur la Digue*, feita em Lyon, em um espaço arquitetônico chamado *Les Subsistances*. O espetáculo era feito ao ar livre; fazia frio, e, conforme a sua tradição, o *Théâtre du Soleil* oferecia um cobertor para cada espectador. E essa é a imagem que eu carrego ainda hoje comigo, em um dos momentos mais fortes da apresentação, em um momento no qual apenas a palavra *comunhão* pode exprimir o que estava vivendo, juntos, cada um dos espectadores: centenas de cabeças, mas um único corpo envolvido pelo mesmo cobertor de lã de cor cáqui. Este é o milagre, a potência do teatro: unir, durante uma apresentação, em uma mesma experiência, indissociavelmente sensorial e intelectual, emocional e racional, pessoas que estavam apenas umas ao lado das outras. A experiência do teatro é uma experiência ao mesmo tempo *estética* e *política*. Ainda melhor: política *porque ela é* estética. A questão não é: como fazer *o povo* vir ao teatro? Ela é: como a experiência oferecida pelo teatro pode *formar um povo*; em quais condições? Como já entenderam os homens e mulheres de teatro envolvidos em dar-lhe sua dimensão plena, o povo, no sentido plenamente político do termo, que não pode ser confundido com *a multidão* e menos ainda com *os consumidores* ou com *o público*, não está previamente formado; ele se constrói, surge como um acontecimento, e o teatro é um dos vetores do seu surgimento.

Deixemos a última palavra a uma das leitoras mais experientes de Dewey: Joëlle Zask. Leitora e intérprete de Dewey, Joëlle Zask coloca a questão: o que é *democratizar*? Estudemos sua resposta.

“Democratizar não significa colocar um bem à disposição de um número de pessoas cada vez maior” (Zask, 2003, p. 68). Nós



damos um pouco mais de precisão a essa afirmação: democratizar não significa *apenas* colocar um bem à disposição de um grande número de pessoas. Então o que democratizar significa *além* disso? Joëlle Zask continua assim:

Isso significa zelar pela distribuição social dos bens de modo que a individualidade de cada um seja respeitada e estimulada. Uma sociedade democrática é uma sociedade em que cada pessoa pode dispor dos recursos que progressivamente a constituem como pessoa, do nascimento até a morte, e mesmo na memória daqueles que ficam depois dela. E é precisamente dessa convicção que os ensinamentos artísticos se apropriaram [...] (Zask, 2003, p. 68).

Notas

¹ Em sua forma original, este artigo foi uma conferência feita em Paris durante o colóquio realizado no Senado, no dia 23 de junho de 2014, com a presença da ministra da Cultura e do ministro da Educação. O coletivo *Pour l'Éducation, par l'Art*, acolhido pela senadora Marie-Christine Blandin, tomou a iniciativa desse colóquio com a ambição de alertar os responsáveis políticos sobre a importância e as questões da educação artística. O conteúdo da conferência se dirigia ao mundo político francês. As ideias foram retomadas para que fossem feitos os desdobramentos e esclarecimentos necessários.

² As *Cartas* foram citadas em francês a partir da edição bilíngue alemão-francês de 1943 (tradução de Robert Leroux), retomada em 1992 pelas edições Aubier. Em português, os fragmentos dessa e de outras obras citadas foram traduzidos pela própria revista.

³ No original em inglês: “We are made perfect by natural habits, but slaves by social conventions; and until we have become accustomed to beauty we are not capable of truth and goodness, for by beauty we mean the principle of harmony which is the given order of the physical universe, to which we conform and live, or which we reject and die” (Read, 1944, p. 25).

⁴ Conforme *Evaluer les Effets des Pratiques Artistiques et Culturelles: symposium européen et international de recherche* (2008).

⁵ O site desse dispositivo possibilita a visualização a evolução dos seus objetivos e atividades: <<http://www.eal.lyon.fr/enfance/>>.

⁶ Esses dois dispositivos foram objeto de uma observação e de um estudo científico: Kerlan (2005) e Carraud et al. (2015).

⁷ Para um desenvolvimento mais aprofundado, ver Kerlan (2011).

⁸ Sobre esse tema, ver Zask (2003).

⁹ *La Source* é um espaço educativo criado pelo pintor Gérard Garouste e administrado por uma associação. Esse espaço se encontra em uma pequena cidade da Normandia francesa e recebe alunos em dificuldade para oficinas ministradas por artistas em residência.

¹⁰ Entrevista disponível sob o título *L'Art à la Source, aujourd'hui Encore et Toujours* na revista digital *Sens Public*, que pode ser consultada no site: <<http://www.sens-public.org/spip.php?article973>>.

¹¹ Lembremos que Schiller foi, com Goethe, a partir de 1791, diretor do novo Teatro de Weimar, dito teatro do pátio grande-educal, que se tornou o Teatro Nacional Alemão em 1918.

Referências

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. **Le Nouvel Esprit du Capitalisme**. Paris: Gallimard, 1999.

DEWEY, John. **L'Art comme Expérience**. Pau: Éditions Farago, 2005.



- DEWEY, John. **Democracy and Education**: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan, 1916.
- DUMONT, Fernand. **Le Lieu de l'Homme**: la culture comme distance et mémoire. Montreal: Bibliothèque Québécoise, 1994 [1968].
- EVALUER LES EFFETS DES PRATIQUES ARTISTIQUES ET CULTURELLES: symposium européen et international de recherche [Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education: a European and international symposium], 2007, Paris. **Actes...** Paris: Centre Pompidou/La Documentation Française, 2008. Publicado em francês e em inglês.
- GAUCHET, Marcel. **La Démocratie contre Elle-Même**. Paris: Gallimard, 2002.
- KERLAN, Alain. L'Art à la Source, aujourd'hui Encore et Toujours: deux entretiens avec Elisabeth et Gérard Garouste. **Revue Sens Public**, Paris, 01 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.sens-public.org/spip.php?article973>>. Acesso em: 05 nov. 2014.
- KERLAN, Alain. **L'Art pour Éduquer? La Tentation Esthétique**: contribution philosophique à l'analyse d'un paradigme. Quebec: Presses de l'Université Laval, 2004.
- KERLAN, Alain. L'Atelier de l'Artiste, Laboratoire Démocratique d'une Nouvelle Normativité? **Revue Sens Public**, 06 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.sens-public.org/spip.php?article894>>. Acesso em: 05 nov. 2014.
- KERLAN, Alain (Org.). **Des Artistes à la Maternelle**. Lyon/Paris: Scéren/CNDP, 2005.
- KERLAN, Alain et al. (Org.). **Un Collège Saisi par les Arts**. Paris: Éditions de l'Attribut, 2015. No prelo.
- MARCUSE, Herbert. **The Aesthetic Dimension**. Boston: Beacon Press, 1978.
- RANCIÈRE, Jacques. **La Nuit des Prolétaires**: archives du rêve ouvrier. Paris: Fayard, 1981.
- RANCIÈRE, Jacques. **Le Partage du Sensible**. Paris: La Fabrique, 2000.
- READ, Herbert. **The Education of Free Men**. London: Freedom Press, 1944.
- READ, Herbert. **Education through Art**. London: Faber and Faber, 1967.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile, ou de l'Éducation**. Paris: Gallimard, 1969. (Coleção Œuvres Complètes.)
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Les Rêveries du Promeneur Solitaire**. Paris: Gallimard, 1959. (Coleção Œuvres Complètes.)
- SCHAEFFER, Jean-Marie. **Adieu à l'Esthétique**. Paris: PUF, 2000.
- SCHILLER, Friedrich von. **Lettres sur l'Éducation Esthétique de l'Homme**. Tradução: Leroux Robert. Paris: Aubier, 1992 [1943].
- SIBONY, Daniel. **Création**: essai sur l'art contemporain. Paris: Seuil, 2005.
- TAYLOR, Charles. **Le Malaise de la Modernité**. Paris: Cerf, 2002.
- WINNICOTT, Donald. **Jeu et Réalité**: l'espace potentiel. Paris: Gallimard, 1975 [1971].



ZASK, Joëlle. **Art et Démocratie**: les peuples de l'art. Paris: PUF, 2003.

Alain Kerlan é filósofo e professor na *Université Lumière Lyon 2*, onde é diretor do *Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation* (ISPEF) [Instituto de Ciências e Práticas de Educação e Formação]. É o autor de diversos livros.

E-mail: alain.kerlan@univ-lyon2.fr

Este texto inédito, traduzido por André Mubarack e revisado por Gilberto Icle, também se encontra publicado em francês neste número do periódico.

Recebido em 29 de julho de 2014
Aceito em 05 de novembro de 2014