

A corporificação da experiência: “para que serve isso que você está me dizendo?”

Anderson Pinheiro entrevista o Prof. Dr. Eduardo Duarte

Anderson Pinheiro- Há uma divergência entre alguns profissionais de museus sobre a nomenclatura de quem trabalha diretamente com o público. Para algumas instituições ele é o mediador cultural, para outras, o monitor, para outras, o arte-educador ou, ainda, o educador. Essa denominação depende, muitas vezes, dos dirigentes ou da coordenação dessas instituições. Partindo disso, numa conversa anterior, o senhor me disse o seguinte:

A preocupação quanto ao discurso implica uma re-forma de paradigma, de sistema conceitual, de percepção de mundo para o arte-educador. E uma ação dessa natureza tem de ter várias frentes simultâneas, como um programa bem pensado de revisão de valores a fim de que, espontaneamente, o próprio sistema refaça sua proposta de ação. Se não for assim, e com muita paciência, qualquer trabalho nesse sentido fica muito ferramental, os arte-educadores vão “usar” as novas informações, sem conseguirem ser reformulados por elas.

Então, já que entramos no que seria um problema dos arte-educadores, o que o senhor pode dizer quanto à nomenclatura que se dá a quem trabalha diretamente com o público no processo de mediação?

Eduardo Duarte- São duas situações políticas distintas, e são duas problemáticas realmente distintas, em relação, sobretudo, a essa mensagem. Na realidade, a minha preocupação maior é entender que todo grupo de educadores foi ‘formado por’. Um ‘formado por’ indica que ele foi fragmentado a partir de uma tradição. A pergunta que se faz é se a tradição na qual aquele que educa foi formado é suficiente, nos dias de hoje, para dar conta do processo educacional; seja ele no campo da arte, seja no campo das ciências, da humanidade, da biologia, etc. Seja lá em que campo for.

O fato é que a crise de paradigmas que nós encontramos na produção de conhecimento, na produção de pensamento, estabelece-se exatamente por conta de certa noção inclusa na perspectiva epistemológica daqueles que formam os formadores. Essa perspectiva é muito antiga, são princípios que norteiam o fazer-saber a preparar um educador para que ele execute um trabalho de formação partindo de uma idéia de que aquele que ele vai formar não tem, organicamente e cognitivamente, um motor próprio cognitivo de percepção das experiências estéticas.

E quando falo em experiência estética, eu me refiro também à experiência científica, porque um pesquisador só se interessa em fazer ciências se, de alguma forma, for tocado esteticamente pela beleza do que significa fazer ciência. Então, não é apenas por uma questão mercadológica, quantitativa e financeira, mas um verdadeiro cientista se apaixona; ele vê, nas fórmulas de química, de física, uma beleza de cumplicidade do mundo a sua volta que o inspira. Então, há uma experiência estética por trás do fazer científico. Eu parto do princípio de que a experiência estética é um processo de descoberta, é quando o conhecimento se forma enquanto corpo; ele não é algo que você ensina, é algo que você me aponta, mas quem compreende, quem forma esse conhecimento sou eu.

Atravessar a porta, por exemplo, só pode fazer sentido se eu atravessar a porta, mesmo que você me diga “atravesse essa porta, porque você vai chegar ao estacionamento”. Mas, você

me dizer, apenas cria para mim um referencial teórico do que significa “chegar ao estacionamento”; o referencial teórico não é a corporificação de um conhecimento. Já existem aqui duas matrizes muito diferentes. A idéia de que você, o educador, ou alguém têm as informações acumuladas a respeito de tal situação, ou o educador que corporificou um conhecimento a respeito de uma determinada situação.

Isso é o que quis dizer de uma diferença paradigmática profunda, porque você só pode, de fato, criar sensibilizações nas outras pessoas, no seu alunado, ou nas pessoas que querem ser monitoradas, ou naqueles que vão visitar o Espaço Ciência (não vejo muita diferença entre o Espaço Ciência e um museu de arte) se essa sensibilização passar pela sua corporeidade.

E aí vem o grande desafio, formar investigadores ou formar educadores esbarra na dificuldade deles próprios, que querem compreender o *para que serve*. “Se está me ensinando serve para alguma coisa?” Na medida em que eu me preocupo com “para que é que serve”, eu vou instrumentalizar isso na justa medida na qual você me ensina para que eu devo usar. Mas, uma verdadeira fórmula de sensibilização implica ultrapassar sua expectativa de “para que serve” e, inclusive, ir contra suas expectativas na medida em que estou tentando formar em você uma nova capacidade possível de reinventar o que o apresento. Mas isso só é possível se seu corpo vibra e descobre sentido nele mesmo para o que descobre.

Constantemente, nas minhas aulas sobre *‘Cultura e Cognição’*, os alunos chegam e dizem “para que serve isso que você está me dizendo?”, e eu digo “serve para você dar um tiro na sua cabeça”. Então eu provocho um choque, eu não respondo. E imediatamente há uma baixa de guarda neles. Às vezes ficam com raiva de mim, às vezes ficam simplesmente como se estivessem escutando um *Koan* (*Koan* é uma piada zen). Um *Koan* na medida em que o tempo dirá à pessoa que há a necessidade de encontrar uma funcionalidade ou de criar um sentido próprio para o que ouviu.

Então, é preciso criar novos deslocamentos referenciais, novas sensibilizações, ou aquilo que eu chamo de novas experiências estéticas. Não se trata de, ao final dessa formação, o indivíduo ter um conjunto de ferramentas de como vai executar o seu trabalho com outras pessoas. Ele já tem condições, porque já corporificou certa densidade de conhecimento para além da informação de começar a processar a sua forma de gestar para o outro a sensibilidade que ele vai passar. É como quem diz a uma criança que quer colocar o dedo na tomada “não coloque o dedo, porque você vai levar um choque”, isso é apenas uma informação; ela não entende isso, então ela pode saber a informação de que passa choque; mas, o que é choque? Então, num determinado momento, ela pode colocar o dedo e tomar o choque; então, ela corporificou a informação. Agora, todo o corpo dela entende o que é choque, todo o corpo dela entende o que significa aquilo e pode, inclusive, transformar aquela corrente elétrica numa idéia para uma outra construção que estava para além da informação que foi dada.

AP- A corporificação seria a própria experiência?

ED- É a experiência estética! É um estágio de vertigem que pode amorosamente conduzir uma pessoa a relativizar o ponto de vista do qual ela vê o mundo. Se você consegue ajudar alguém a relativizar o ponto de vista do qual ela vê o mundo, ela cria enormes possibilidades de se afetar por circunstâncias do mundo que nunca lhe foram apresentadas.

Há 20 anos que nós temos uma massificação de uma narrativa visual que acelera a percepção cognitiva de espaço-tempo. Muitos de meus alunos que fazem comunicação dizem “isso é feio, isso é ruim, isso é chato...”, diante de filmes de narrativas mais lentas. Mas eu digo que o lento faz parte do que é produzido pela cognição do planeta, como é que você poderá comunicar algo ao mundo se você restringe ao mundo apenas aquilo lhe informou, ou seja, a velocidade?

É preciso que você possa passar por uns abalos físicos que possam reorganizar suas próprias questões do ponto de vista cognitivo, de modo a começar a haver uma possibilidade de sentido na produção cultural que destoe a sua compreensão. Mas isso não como uma informação que você deverá armazenar; isso como uma corporificação.

AP – Certa vez, vi uma referência que para causar um estranhamento no outro é preciso gerar uma estrutura que seduza o outro, concorda com isso? Realmente tem que criar uma estrutura de sedução? Essa sedução está baseada no diálogo?

ED- Está baseada no diálogo e ela está baseada sobretudo nele. O diálogo é a ferramenta, mas nenhuma ferramenta faz sentido sem que haja antes uma predisposição. Há um livro de que eu gosto muito, chama-se *“On dialogue”*, do físico David Bohm e ele escreveu que:

é fundamental ao diálogo que os participantes suspendam suas estruturas tácitas de conceitos de idéias para poder encontrar-se com as estruturas tácitas de conceitos e idéias do outro.

Para ele essa era a condição para haver o diálogo, porque eu não posso considerar a existência de um diálogo na medida em que as suas estruturas mais profundas não estão disponíveis. Para que haja diálogo, é preciso que haja disposição, e para que haja disposição é preciso que haja uma relativização do que é certo e do que não é certo.

AP- No seu artigo “Epistemologia da comunicação”, o senhor se refere ao objeto de comunicação. Há uma frase que diz que “o objeto da comunicação engloba as manifestações dos artistas, midiáticas ou não.” O senhor poderia explicar melhor essa manifestação dos artistas?

ED- Qualquer coisa que se coloca em uma posição de ser uma obra de arte, mesmo que ela não tenha sido colocada em suporte de mídia (fotografada, codificada no jornal ou cinematografada), se ela é uma obra de arte, ela é inevitavelmente uma proposta de comunicação. É uma proposta.

Ela pode efetivar a comunicação, naturalmente ou não. Então, veja que objeto de forte comunicação quando você tem um quadro como a *Monalisa*, que está lá no Museu do Louvre. Sobre essa obra, várias traduções e retificações já foram dadas, mas ela continua lá sendo motivo de novas recriações. Ela continua sendo atualizada pelas recriações que pode suscitar entre as pessoas. Então, no instante em que você tem o espectador participando ativamente das reconstruções imaginárias que uma obra suscita, ela estabelece um laço de comunicação, porque ela não é apenas um canal de informação de um tempo. Honestamente, eu creio que só a obra de arte pode ser canal, realmente, da mobilização da comunicação. Ou, para não ser totalmente radical, ela tem a maior disposição de provocar e provocar-se como objeto de comunicação.

A obra de arte implica, inevitavelmente, uma parada no tempo. A obra de arte estabelece para com aquele que vai se relacionar com ela uma nova configuração espaço-temporal. Nessa reconfiguração espaço-temporal, o indivíduo inevitavelmente tem que se desabrigar do seu contexto para poder, sensibilizado medianamente ou profundamente, ser atraído para aquele espaço midiático sonoro ou contextual que se coloca como obra para ele naquele instante.

Então, o que, talvez, seja um grande desafio para todos nós que procuramos falar sobre educação, procuramos falar sobre arte, sobre comunicação é entender o tempo em que cada coisa toma corpo com aquele em que nós conversamos; porque se não houver respeito pelo tempo em que o fenômeno toma corpo, jamais estaria mediando, jamais estaria facilitando.

Eu não estou preocupado, realmente, com o efeito classificatório das teorias da arte em relação à obra, eu estou mais preocupado sobre qual a intensidade de provocação perceptiva e de deslocamento perceptivo que ela provoca, estou muito mais interessado nisso.

Portanto, quando falamos sobre qual é a palavra que melhor define a profissão de vocês, eu acho que a melhor palavra é educador mesmo. Mas, a gente precisa saber de que tipo de educação nós estamos falando. É mediador? Também. É um facilitador? Aí eu tenho medo. Eu tenho medo da palavra facilitador. Pois facilitador é um termo tão pertinente quanto impertinente, porque todo aquele que facilita alguma coisa também dificulta outra, todo aquele que dificulta num argumento facilita num outro; então facilitar não acho que seja a melhor maneira de descrever.

O fato mesmo é que estamos diante de combinarmos sobre qual educação nós estamos falando? De uma educação dentro da qual você opera com o repertório de expectativas de sensibilizações que o seu público tem em relação ao que você vai fazer? Ou você está se referindo a uma educação na qual o banco escolar implica: “*Ouça, anote e qualquer pergunta, no final, fale*”?

Então, são duas formas de você apontar o processo de educação.

AP- Eu posso dizer, assim, que numa mediação o profissional deveria proporcionar esse discurso crítico que vai permitir uma repercussão, tendo determinado tipo de postura, de discurso, de diálogo?

ED- O que ele deve ter como preocupação é abrir o sistema de compreensão e não fechá-lo, essa é a premissa que eu acho que todo educador deve ter. Você pode trabalhar o conteúdo como informação a ser passada, ou o conteúdo como um problema a ser pensado. Se você trabalha com o problema, toda a informação histórica que você utiliza, você utiliza no contexto de provocação, você está sempre conduzindo o seu grupo a que se instale um problema. Acho que essa é uma diferença gritante no processo de compreensão.

Enquanto estou falando de problema, estou falando das circunstâncias humanas que estão ali presentes, é sempre uma tentativa de fazer você habitar não a informação, mas o problema. Alguém que vá fazer uma crítica de um novo filme, por exemplo, que vai estrear na semana que vem, pode tratar desse filme dizendo “ele é isso, ele é assim, ele é assado, ele não presta ou ele é bom”. Ou eu posso colocá-lo dentro de uma moldura contextual, de uma época de produção na qual certas sensibilizações são apresentadas e, quando eu entro por aí, conduzo o espectador a habitar, ele sai com uma disposição de entender os caminhos que a obra está abrindo, sem que, necessariamente, venha a se posicionar com “isso é bom, isso é *trash*, isso presta, isso não presta”.

Então é criar no outro a disposição de que o outro recorra a visões e imagens de organização dessa informação. É o que eu digo sobre a diferença entre você dar um conhecimento fechado (“aprenda assim e reproduza”) e você dar um conhecimento aberto, um conhecimento em que você aposta na capacidade criativa que o outro tem.

A corporificação da experiência: “para que serve isso que você está me dizendo?” In:

DIÁLOGOS ENTRE ARTE E PÚBLICO [...] dos diálogos que temos, aos diálogos que queremos [...],

Instituto Ricardo Brennand / Universidade Católica de Pernambuco / Prefeitura do Recife.

