

QUE SENTIDO PARA A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA SENÃO COMO PRÁTICA POLÍTICA?

Catarina S. Martins* & Catarina Almeida*

Resumo: Este artigo procura colocar a investigação em educação artística como um espaço performativo, de resistência, que implica relações estreitas entre a teoria e a prática. Procuraremos abrir a discussão no sentido de questionar as relações de poder e de saber que enformam os processos de subjetivação no campo da educação artística desde a modernidade e que configuram o tempo presente. O enfoque tomado não se revê na tentativa de devolver uma imagem unificada de um sujeito que se devesse reencontrar com um «eu» ou colocar os outros em contacto com uma humanidade perdida. Muito pelo contrário, o espaço de resistência que se propõe, na ação-investigação (ato político de transformação), implica a suspensão do presente, no sentido de se inventarem outros devires, sem com isso se fechar o limite do *por vir*. À primeira vista distante de um pensamento sobre educação artística, a discussão que se abre visa, precisamente, o questionamento daquilo que se vem designando por educação artística e a investigação que aí se aloja, começando por questionar as plataformas de partida que se instalaram como naturais a este campo e que controlam a produção do discurso. O espaço de resistência de que se fala não é definível, mas é uma forma de acontecer, necessariamente performativa. Que a teoria está no mundo e fabrica o próprio mundo parece ser hoje aceite com serenidade, mas o que fazer se pensarmos que os espaços de liberdade que julgamos construir são, simultaneamente, espaços de limitação daquilo que é visto, pensado e agido?

Palavras-chave: investigação, educação artística, resistência, performatividade, política

WHAT MEANING FOR RESEARCH IN ARTS EDUCATION EXCEPT AS A POLITICAL PRACTICE?

Abstract: This article seeks to put research in arts education as a performative space of resistance, which involves close links between theory and practice. We intend to open the discussion in order

* Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS), Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

to question the power and knowledge relations that shape the processes of subjectivation in the field of art education since modernity and that set up the present time. The approach taken does not attempt to return an unified image of a subject that should recover its «I», nor to put the others in contact with a lost humanity. On the contrary, the space of resistance that is proposed in «action-research» (political act of transformation) implies the suspension of the present with the view to invent other becomings without thereby closing the limit of the yet to come. At first sight distant from a thought on art education, the discussion that now opens is intended, precisely, to question what is being designating by art education and also the research taking place there, beginning with questioning the starting platforms that are installed as natural to this field and control the speech production. The area of resistance is not definable but a way to happen necessarily performative. That the theory is in the world and manufactures the world itself seems to be serenely accepted today, but what if we think that the spaces of freedom that we believe we are building are, simultaneously, spaces of limitation of what is seen, thought and acted?

Keywords: research, art education, resistance, performativity, political

QUEL SENS POUR LA RECHERCHE ARTISTIQUE SINON EN TANT QUE PRATIQUE POLITIQUE?

Resumé: Cet article vise à situer la recherche en éducation artistique en tant qu'espace performatif de résistance, ce qui implique des liens étroits entre théorie et pratique. Nous avons l'intention d'ouvrir la discussion afin de remettre en question les relations de pouvoir et de savoir qui façonnent les processus de subjectivation dans le domaine de l'éducation artistique, dès la modernité, et qui configurent le temps présent. L'approche adoptée dans l'étude n'essaye ni de renvoyer une image unifiée d'un sujet qui devrait être réuni avec un «soi», ni de mettre les autres en contact avec une humanité perdue. Bien au contraire, l'espace de résistance qui est proposé dans cette «recherche-action» (acte politique de transformation), implique la suspension du présent pour permettre l'invention d'autres devenirs sans, pour autant, fermer la limite de l'avenir. Le débat que nous proposons semble, d'emblée, lointain d'une pensée sur l'éducation artistique; toutefois, le but est, justement, de discuter ce qu'on appelle éducation artistique et la recherche qui y est logée, commençant à s'interroger sur les plates-formes qui se sont installées comme si elles étaient naturelles dans ce domaine et qui contrôlent la production du discours. L'espace de résistance dont nous parlons n'est pas définissable, mais c'est une façon, nécessairement performative, de se produire. Que la théorie est dans le monde et fabrique le monde, lui-même, semble être accepté aujourd'hui, mais quoi faire si nous admettons que les espaces de liberté que nous pensons construire sont, simultanément, des espaces de limitation de ce qui est vu, pensé et agi?

Mots-clés: recherche, éducation artistique, résistance, performativité, politique

Introdução

Neste texto pretendemos colocar a questão sobre a investigação em educação artística, pensando a investigação como um espaço performativo, de resistência, que implica relações estreitas entre a teoria e a prática. Procuraremos abrir a discussão no sentido de questionar as relações de poder e de saber que enformam os processos de subjetivação no campo da educação artística desde a modernidade e que configuram o tempo presente. Na primeira parte, o nosso objetivo é fazer implodir a ideia de crítica, no sentido de a considerar não como o espaço acusatório ou negativo, mas antes como um espaço de resistência e luta permanentes connosco mesmos, enquanto educadores e investigadores, convocando uma performatividade que estilhaça qualquer noção de salvação, tal como esta é habitualmente associada à educação artística. O enfoque tomado não se revê, portanto, na tentativa de devolver uma imagem unificada de um sujeito que se devesse reencontrar com um «eu» ou colocar os outros em contacto com uma humanidade perdida. Muito pelo contrário, o espaço de resistência que se propõe, na ação-investigação (ato político de transformação), implica a suspensão do presente no sentido de se inventarem outros devires sem com isso se fechar o limite do por vir. Na segunda parte, enfrentamos o discurso, considerando-o não um descritor das coisas no mundo, mas como um produtor de mundo. Tal enfoque mostra-nos que tudo aquilo que é tomado por evidente e natural é um facto socialmente construído. À primeira vista distante de um pensamento sobre educação artística, a discussão que se abre visa, precisamente, o questionamento daquilo que se vem designando por educação artística e a investigação que aí se aloja, começando por questionar as plataformas de partida que se instalaram como naturais a este campo e que controlam a produção do discurso. É nesse cruzamento com o artístico enquanto ação política que, na terceira secção, exploramos os campos disciplinares da educação e da prática artística, na necessidade de questionamento das suas fronteiras e gestos classificativos. O espaço de resistência de que se fala não é definível, mas é uma forma de acontecer, necessariamente performativa. O que propomos define-se por um conhecimento tão profundo quanto possível do arquivo que habitamos, de tal modo que nele nos movemos na procura de outras combinações e acontecimentos. Que a teoria está no mundo e fabrica o próprio mundo parece ser hoje aceite com serenidade, mas o que fazer se pensarmos que os espaços de liberdade que julgamos construir são, simultaneamente, espaços de limitação daquilo que é visto, pensado e agido? Assim, na penúltima parte do artigo, insistiremos na necessidade de inscrição histórica das práticas educativas e de investigação, procurando perceber os sistemas de racionalidade que as determinam. Apoiamo-nos em Jacques Rancière (2010) para discutir o modelo explicador da escola, mas não no sentido de sugerir uma emancipação cega que repete, sem se dar conta, os gestos mais básicos de um poder que começa por criticar. A «razão» que dá sentido e ordem à escola, às práticas pedagógicas ou ao

currículo, é histórica e política. Assim, apenas um olhar arqueológico e genealógico, mas simultaneamente ativista, nos permitirá imaginar outras possibilidades de ser e de agir em educação artística. É na articulação deste movimento que nos detemos na última parte deste texto.

Detonações

Rather than the accumulation of theoretical tools and materials, models of analysis, perspectives and positions, the work of theory is to unravel the very ground on which it stands. To introduce questions and uncertainties in those places where formerly there was some seeming consensus about what one did and how one went about it.

Rogoff, 2004: 2

Em *O mundo Está Cheio de Deuses: Crise e Crítica do Contemporâneo*, João Barrento (2011: 17) começa por citar Wittgenstein para dizer que “o mundo é tudo o que é o caso” para chegar ao lugar de dizer que o mundo não é, ou antes, só é aquilo “que nele se faz e devém”. Aparentemente simples, esta fórmula classificadora da inclassificação aponta para aquilo que aqui iremos abordar como um espaço performativo, precisamente aquele cujo estado, quando se tenta reduzi-lo a uma imagem fixa (ordem, classificação, disciplina), apenas se apresenta como descoincidente e inatural, porque ele é o acontecimento. Enquanto espaço de acontecimento e de potência, embora sujeito à grelha de racionalidade que lhe confere a possibilidade de existir, este espaço de performatividade é, também, um espaço de subversão a essas mesmas linhas de sentido que lhe dão forma. Obviamente influenciada por conceitos e formas de desconstrução vindos de Michel Foucault (1990), pelo modo como permitem articular o espaço da resistência enquanto luta, jogo, estratégia, crítica, acontecimento, esta é uma ação de risco permanente. O espaço performativo torna-se, portanto, um gesto duplo de exposição política entre a liberdade e a interdição.

A performatividade só acontece no fragmento de tempo-espaço, pantanoso, em que a ação e o pensamento se suspendem. É precisamente aí, nesse lugar de descentramento e de deslocamento, que imaginamos ser possível considerar a prática da investigação em educação artística. O espaço de investigação que não é senão um espaço de pensamento que corta, que resiste, que provoca fricções e curto-circuitos, detonações, que sabota os poderes circulantes e que, nesse festim explosivo e pirotécnico, se nega a determinar o por vir. Nesse sentido, qualquer prática pedagógica em educação artística não poderá deixar de se imaginar como uma prática disruptiva e de rompimento contra a ordem e a classificação, não somente num espaço de negação, mas antes, e sobretudo, na desmontagem dos sentidos da ordem e

na decomposição das classificações de sujeitos e de disciplinas que operam e produzem efeitos na arena educativa.

O movimento, ou a ação-investigação de que se fala, considera o investigador-artista-professor como sujeito político, que se debate pela efervescência do existente, sem com isso determinar o que ainda não é o estado do mundo. As implicações, do ponto de vista da investigação que se faz, obrigam a uma relação com a produção do conhecimento como desconhecida, que não se revê no encapsulamento e descrição dos objetos, mas antes se lança como um desafio à reconfiguração do visto, do pensado e do sentido para lá da fronteira do já conhecido. Questiona, portanto, o existente e os seus limites, e torna inseparável a teoria da prática, cuja distância lhe parece, esta sim, factício inoperante, assumindo a natureza performativa duma e doutra, ao mesmo tempo que, para o estado do presente, assume apenas a certeza de que o que é só o é por arbitrariedade e contingência histórica, e que há outras formas de o pensar. Deste modo, cumpre-nos desde já afirmar que não estamos interessadas nas lutas entre nominalismo e realismo. Parece-nos por demais evidente que qualquer nome ou classificação do existente não é somente descritivo. Muito pelo contrário, qualquer classificação se percebe como um «ator» que fabrica a realidade do que é visto e percebido e interage com o que é classificado. Novos nomes, como argumenta Ian Hacking (2002), fazem emergir novos objetos. De acordo com Popkewitz (2013), a separação teórica entre a teoria e a prática não é senão inoperante, uma vez que as teorias, enquanto «atores», geram teses culturais ordenadoras da conduta do estudante e do professor, organizando também tudo aquilo que, nesse espaço da «prática», nos é possível ver, pensar e agir.

O que está em causa não é, nunca por nunca, o método, a ordem disciplinar, a ordem temática ou a explicação universalizante, mas antes a problematização aberta às pressões e às lutas da contemporaneidade. E, por essa mesma razão, o método, a ordem disciplinar, a ordem temática ou a explicação universalizante não podem nunca ser desconsideradas ao nível da questão simples acerca do que lhes imprimiu, num dado momento, a razoabilidade necessária para que se tornassem questões aparentemente tão centrais para uma investigação que se diz estar num regime do «verdadeiro». Assim, para os nossos leitores, deverá ficar desde já claro que o modo como nos lançamos na análise dos discursos nada tem que ver com o traçado de fronteiras entre o «bom» e o «mau», mas antes se centra no desafio de questionar aquilo que, à partida, seria inquestionável.

Enfrentamentos

O primeiro risco é o de aceitar o enfrentamento do discurso e afirmar, sem margem de dúvida, que não há lugares de verdade nesta cartografia que se traça a partir da análise do

discurso. A análise do discurso joga-se na própria complexidade do discurso e não na procura de sentidos ocultos. A tarefa está longe de ser fácil, uma vez que nos obriga a um distanciamento dos modos naturalizados de compreender o discurso, enquanto depositário de conteúdos, de signos, de significados que circundam as palavras e as frases, de simulações, de representações invisíveis que coubesse ao investigador «iluminar». Implica, todavia, assumir a materialidade do discurso, com as óbvias implicações que tal posicionamento traz à inseparabilidade entre a teoria e a prática. Por um lado, qualquer discurso se inscreve num arquivo de possibilidades, historicamente construídas, politicamente engajadas e que transportam, em cada palavra, construções culturais e sociais específicas, que constituem, por outro lado, as práticas enquanto práticas discursivas. É no sentido foucaultiano que entendemos que o arquivo que habitamos «é antes de mais a lei do que pode ser dito» (Foucault, 2005: 174) e, por isso mesmo, a tarefa de escavação no próprio presente assume-se a partir do «tema geral de uma descrição que interroga o já-dito ao nível da sua existência» (*ibidem*: 177). Longe da tarefa impossível de determinação do ponto primeiro da existência das coisas, aquilo que nos ocupa, na tentativa de perceber que sujeitos somos hoje, é a percepção da proveniência das gramáticas que nos fazem ser quem somos, e os seus modos de funcionamento.

A dificuldade em reconhecer o nível de fabricação do discurso está no facto de que aprendemos a observar a origem do que é dito e pensado e, por isso, sentimo-nos agredidos quando imaginamos que tudo aquilo que dizemos imediatamente e que pensamos não tem origem em cada um de nós, mas antes adquire a sua «real» possibilidade numa «prática complexa e diferenciada» que obedece «a regras e a transformações analisáveis» (*ibidem*: 264).

Importa ainda considerar que a análise do discurso adquire amplitude na desconstrução permanente das relações de poder que o produzem. Os discursos não são, em definitivo, um cruzamento simples de coisas e de palavras, uma «superfície de contacto» entre «realidade» e «língua» ou entre um «léxico» e uma «experiência». O discurso define um «regime» particular que organiza tudo aquilo que designamos por real. *As Palavras e as Coisas*, título de um dos livros de Michel Foucault, era muito mais do que a enunciação de dois mundos separados. Já ali, mas principalmente em *A Arqueologia do Saber*, se apontava para «a tarefa que consiste em não – não já – tratar os discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes remetendo para conteúdos ou para representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objectos dos quais falam» (Foucault, 2005: 80-81).

Deste modo, porque se continua a insistir numa separação entre teoria e prática, entre um suposto nível discursivo sobre o mundo e o mundo ele mesmo, sem que nos aventuremos a pensar o lado político e estratégico que fabricou esta separação como uma «verdade», a escavar a sua origem para lá da primeira impressão de obviedade? Interrogarmo-nos sobre estas divisões, sobre o modo como a investigação se concebeu (ainda que ligada) sempre num

nível diferente do da prática, é talvez mais importante do que continuarmos a insistir na ficção da teoria e na hiper-realidade dos contextos. Por essa razão, nos parece que aquilo que constitui a educação artística na escola não poderá ser analisado senão como a configuração discursiva de práticas de governo que se manifestam em alquimias curriculares. Este conceito, desenvolvido por Thomas S. Popkewitz (2001), remete-nos para as transformações por que passam os saberes na sua passagem para a arena educativa. Transformados em matérias escolares, os conteúdos tornam-se incontestáveis na aprendizagem das crianças e dos jovens:

A «ciência», a «matemática», a «composição» ou a «arte» escolares são o conhecimento pedagógico que se adapta às expectativas relacionadas ao horário escolar, às concepções sobre a infância e às convenções do magistério que transformam o conhecimento e a investigação intelectual em uma estratégia para controlar a «alma». (*ibidem*: 35)

O que se torna natural, então, é a existência de uma interioridade que será moldada. Na arena educacional, a psicologia é «o olho pedagógico» a que se refere Popkewitz (2004), para definir que o saber escolar não é apenas acerca da aprendizagem cognitiva, mas antes acerca dos modos morais, a partir dos quais o aluno deverá relacionar-se consigo e envolver-se com o mundo. Deste modo, as capacidades tornam-se medíveis e quantificáveis e é nessa variabilidade – que expõe a falta – que a criança é tomada como o objeto de intervenção ao cuidado da pedagogia. Também, e sobretudo, na educação artística, em que se continua a insistir na autoexpressão e num «eu» ou interioridade profunda, que raramente se percebem como invenções que têm uma história.

Campos disciplinares

O terreno do artista de vanguarda é a fronteira dos sistemas. É essa linha tênue, visível ou imaginada, que separa o novo do velho, a teoria da prática, o possível do impossível que constitui o verdadeiro espaço de intervenção das práticas artísticas contemporâneas, lúcidas em moderação para «não se deixa[rem] cegar pelas luzes do século» e, dessa forma, conseguirem «entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade» (Agamben, 2009: 64). O investigador-artista-professor contemporâneo age fora do tempo, pois só num ligeiro anacronismo, como na locomoção da sombra, lhe é possível identificar a fronteira, um lado e o outro, e assim relativizar. A prática artística na educação irá colocar sob análise aquelas que são as verdades da história, da instituição, do autor, arrastando-as para um ininterrupto exercício crítico, que resiste e que ensina a resistir às convenções que os procuram moldar, colocando em suspensão uma série de categorias cristalizadas, fomentadoras da imagem de humanidade perdida. A sensibilidade, a verdade, a criatividade e a autoevidência expressio-

nista da obra que recusa explicar-se, advogada no seu estado de exceção, são os amparos de um fazer artístico habituado a escusar-se ao político. Fala-se aqui não mais da sua sujeição a estratégias da defesa ou da economia de um governo, mas a uma assumida política de si, à subjetivação do investigador dos processos artísticos.

Investigar no campo disciplinar da educação artística significa reconhecer as linhas que dividem a luz da sombra, para oferecerem a evidência do real. Operar nas liberdades e nas interdições configuradas por essas linhas é colocar em suspensão a existência das coisas, *assim* como estas são, que é o mesmo que falar na indisciplina possível dentro de um campo disciplinar. Desobrigada dos indicadores da eficácia e do sucesso, a inutilidade ontológica da prática artística desenha no interior do campo um terreno franco de ação-investigação onde enreda todas as linhas que a indisciplina se propõe atravessar. O investigador-artista-professor e o fruidor de arte/observador/aluno *marginalizados* acabam, então, por se iniciarem na alteridade, na invenção dos lugares outros da verdade, atirando-se no mais complexo desafio da investigação, que é pensar na possibilidade da impossibilidade.

O pensamento da diferença pautar-se-ia, porquanto, pelo afastamento voluntário da narrativa da exceção mas na indefinição de um devir que se admite atravessado por outros campos disciplinares ou quaisquer discursos apátridas que aceitem construir-se na fronteira. Na intencionalidade da arte contemporânea, esta performatividade que faz acontecer é já um comum de atuação, embora na escola e em todos os «lados de dentro» dos regimes urja passar-se das lógicas de reprodução do acontecido e de avolumar do arquivo, à promoção de «outros» acontecimentos. Num e noutro caso o arquivo é ampliado, e em ambos se ressignifica o termo «arquivo». Se na escola este se avoluma, literalmente, pela acumulação das memórias coletivas, o que a arte contemporânea e a investigação sobre as suas práticas propõem é o movimento desse arquivo, ou o arquivo em movimento, um pensamento que tem como alternativa o procedimento relacional, desembaraçado o suficiente para explorar fronteiras e limites e para recusar a linearidade da causa-efeito. Este

arquivo já não consiste em objectos descontínuos (ficheiros, livros, obras de arte, etc.) arrumados em locais específicos (bibliotecas, museus, etc.) [escolas?]. Hoje o arquivo é um fluxo permanente de dados, sem geografia nem domicílio, continuamente transmitidos e portanto sem restrições temporais. (Batchen, 1998: 139)

É um arquivo que não está amarrado a um estado inerte do passado, nem condenado à inconsequência de um presente caótico, mas também ele governado pelas línguas da democracia, da igualdade, dos direitos, da liberdade, ainda que estas ideias sejam umas entre outras contingências. Investigar esse fluxo requer um pensamento diferente da linearidade; é sempre um agir sobre ele mesmo, sempre uma ação que acontece num fragmento de espaço e de tempo relativizados, colocado sobre a margem da exterioridade.

Condição fundamental para repensar a ampliação do arquivo nestes novos espaços além-fronteiras, nunca como lugares de liberdade, mas sempre como outros lugares discursivos, é a presença do sujeito-investigador como agente da transformação. O indivíduo não centrado em si, mas consciente de que o que olha o faz a partir de um ponto – o ponto de vista. A investigação em arte, se deslocada para a escola, propicia o olhar em redor mais do que o olhar interior, pois para trás ficaram (ou esperava-se que tivessem ficado) as verdades do modernismo, da interioridade como valor artístico e o autoconhecimento como finalidade da arte, na escola e fora dela.

As diferenças entre arte e escola parecem incompatibilizar o diálogo de ambas; resta à arte interferir politicamente com a escola, no mesmo movimento em que interfere com o mundo, ao nível das suas práticas – falemos de práticas artísticas em vez de arte. Importa, pois, não à instituição nem aos regimes ensimesmados, que são a própria convenção, senão aos artistas, aos investigadores das práticas artísticas, aos professores e alunos pensar e criar as condições necessárias para se compreender de onde se fala, quem fala e quem diz o que deve e como deve ser produzido, de modo a que o posicionamento político entretanto ocupado se aproprie do gesto da arte contemporânea, para lá da produção de objetos, e o estenda num *fazer saber* (Moraza, 2004) aos espaços outros ainda inclassificáveis, como podem ser os criados pela educação artística.

Mas porque é tão difícil à escola acolher a possibilidade da contemporaneidade das práticas artísticas ou do pensamento contemporâneo? Dennis Atkinson (2006), ao referir-se ao problema, fala, por um lado, numa dificuldade em fazer o luto dos modos de ver, de fazer e de agir que a era moderna inscreveu em nós, e, por outro lado, na melancolia gerada face à dificuldade em deixar para trás esse passado de verdades estáveis, de lugares seguros e confortáveis que, no entanto, não são mais os nossos. Num tempo em que vai ficando cada vez mais certa a incerteza do futuro, por que razão continuamos a sustentar «um pensamento que se projecta num “excesso do futuro” como forma de justificar a “pobreza do presente”»? (Nóvoa, 1999: 8).

De facto, olhar para a escola do presente é nela perceber toda a gramática da escola inventada na era moderna e, como afirma Jorge do Ó (2007: 110), esta escola secular continua a «imaginar que o mundo é um mundo completo» e consensual, que o saber se detém e se acumula numa lógica de progresso e desenvolvimento herdada do Iluminismo e que o professor seria aquele que teria por missão transmitir esse saber ao aluno. Ora, essa escola, que «continua a funcionar a partir de ideias claras e distintas sobre o que é certo e errado» (*ibidem*: 110), inicia desde cedo os estudantes numa mecânica reprodutiva dos saberes legitimados, na aprendizagem dos códigos e dos arquivos da genialidade, na cópia e no mimetismo. Raramente o professor assume que o seu lugar deverá ser entre os estudantes, fazendo do trabalho escolar um exercício de busca permanente de representações e possibilidades outras sobre a realidade, e

não o confronto permanente com os grandes autores, com os génios e com a verdade da ciência que, necessariamente, criará bloqueios contínuos a qualquer vontade de criar.

Fronteiras

Qualquer ação-investigação imagina-se aqui com uma natureza performativa. Efeitos de efeitos em vez de causas e efeitos caracterizam a complexidade das relações de poder e de produção de saber que se estabelecem e que se jogam em cada investigação. Dissolvida aparece a questão metodológica de como o conhecimento se produz, em que espaços pré-configurados se inscreve.

Que saber se constrói na investigação em educação artística? Adjetivamo-lo de orgânico, rizomático, dinâmico, performativo, indefinido, complexo, processual, incompreensível. Não se trata rigorosamente de sinónimos, antes de aspetos respeitantes ao tipo de conhecimento que é produzido pelas práticas contemporâneas da arte, no desequilíbrio profícuo entre a *logomania* e a *logofobia* (Dias, 2011). É rizomático, porque não tem princípio nem fim, porque é informe e invasivo; é performativo, porque envolve acontecimentos (efemeridade, lugar, contexto) e, como tal, resiste à cristalização; é incompreensível, porque não é balizável nem se quer definido, e essa incerteza liga-se intimamente com a noção de complexidade que atravessa toda esta ideia de conhecimento. Como funciona e o que produz – o nível dos efeitos – assume-se à cabeça do ato de investigação. O que se tenta tornar visível é que não há nível oculto algum, e que todo o poder, como todo o saber, mais do que «serem» «fazer». Há materialidade que, escavada, mostrada na sua nudez de funcionamento, expõe os modos pelos quais o poder e o saber se articulam, dando origem a campos disciplinares que assumem estatuto científico. A materialidade do discurso, em aceção explícita de uma teoria prática ou de uma prática teórica, intimamente enlaçadas como uma e a mesma coisa, é a arena da educação artística, trazida aqui como campo disciplinar onde pensamos o gesto político da investigação.

O sujeito que investiga não está fora da rede discursiva que lhe permite pensar. A diferença pode estar, apenas e só, no endereçamento das questões que se realizam. Aquelas que se dedicam ao interior do campo e se alimentam na procura confortável da legitimação que o poder circulante lhes oferece não fazem senão reatualizar a cada momento a codificação do conhecido. Situam-se, portanto, num campo fechado e de estabilidade. Aquelas outras questões, de um criticismo pessimista que, percebendo a impossibilidade de estar fora desse cruzamento que lhes permite pensar, apenas se alimentam a imaginar o lado de lá da linha agora estabelecida como limite, mas nunca em determinarem com precisão esse limite como forma de se autorreferenciarem, sob o perigo de entrarem num regresso infinito ao Mesmo. A solidez do gesto pre-

ciso, quanto mais alimentada sob o pretexto de legitimação do poder, fecha-o num intervalo de rigor que ganha em assertividade e em objetividade tudo o que perde em liquidez. A passagem ao largo das categorias prescritivas, numa clara propensão para a intempestividade (mas assumindo politicamente a opção pela incerteza e inoportunidade, como única forma de produção) daquele que é o lado de lá da linha desenhada, agora que nos percebemos dentro, é comum à prédica investigativa da arte. O investigador deste campo disciplinar chega mesmo a enunciar a existência de uma raia fronteira imaginária, com o propósito exclusivo de ser transposta nos vários devires que propõe. Nessa suspensão no espaço, por um lado, e nesse gesto performativo, por outro lado, assumem-se no nível relacional que permanentemente abre espaço à transformação. E saberíamos estar a transformar, porque a análise daquilo que enforma o discurso do presente é em si mesmo já a propiciação de transformação; de outra forma, nas reactualizações no interior do campo, corre-se o risco de reproduzir o conhecido.

Assumirmos como posicionamento a negação da determinação do que está para vir lançá-nos, pelo contrário, na única possibilidade de produzir saber: rompendo com o contorno, agindo a partir do fora do limite, do que está para lá daquilo que não foi ainda apropriado pelo regime de racionalidade. Poder-se-ia dizer que estas questões ao desconhecido estão na periferia, mas é preferível esboçarem-se sem centro, em agenciamento constante com a exterioridade daquilo que não deixaram ainda de ser. É pertinente a chamada de atenção de Irit Rogoff (2010: 1) quando afirma que todo o conhecimento que não está ainda enquadrado dentro de grelhas codificadas está menos enraizado genealogicamente e pode, assim, ocupar-se com uma navegação mais desorientada, mas num sentido diverso daquele do recuo.

Ernesto Laclau (1991: 128) sugere que a mudança que o pensamento experimenta na contemporaneidade se prende com «o status do discursivo» e com os «jogos de linguagem que envolvem as narrativas» de todo o tipo e não propriamente com o fim da modernidade e o início de uma pós-modernidade. O estabelecimento de fronteiras é percebido, aliás, no interior da própria grelha que lhe dá inteligibilidade, que «pressupõe um discurso teórico em que o fim de algo é pensável, isto é, transparente e intelectualmente compreensível» (*ibidem*). Não se trata, por isso, de traçar limites, de identificar fronteiras, mas antes de agir no próprio nível discursivo em que as coisas estão e se fabricam, perceber essas engrenagens e ousar (não no sentido vanguardista do novo) pensar que tudo aquilo que é só o é por uma construção específica que pode, a cada momento, ser interferida e resultar, por isso, numa outra coisa. Próximo da história do presente desenvolvida por Michel Foucault, ou da genealogia nietzscheana, Ernesto Laclau (1991: 130) coloca a tónica no «traçar a genealogia do presente, dissolver o carácter aparentemente óbvio de certas categorias que são sedimentações banalizadas e solidificadas da tradição». Implicada nesta genealogia está a própria arqueologia de cada narrativa e a luta permanente para não entrar num estado de cegueira que proponha uma outra

narrativa, sem que a categoria «narrativa» seja questionada, ela própria, como arma e como alvo. A plataforma de partida é, então, a de uma crítica antiessencialista radical, que procura mostrar a dissolução das fundações. A história do presente pressupõe encontrar questões onde outros encontraram respostas (Dean, 1994), evitando tomar os sujeitos ou os objectos do conhecimento em termos essencialistas e, logo, a-históricos.

Dissolver a explicação

No já célebre livro *O Mestre Ignorante*, Jacques Rancière (2010) conta a história de Joseph Jacôtot, um professor de língua francesa que, em 1818, se depara com a necessidade de ensinar, na Universidade de Lovaina, a alunos que falavam o holandês. O obstáculo com que então se deparou foi a língua. Uns e outros não dominavam uma língua comum com que comunicar para que um saber pudesse ser transmitido. O comum encontrou-se numa edição bilingue do *Telémaco*, que os estudantes foram incentivados a aprender sem que ocorresse a tradicional transmissão do saber do mestre. O caso é paradigmático e vem-se tornando usual recorrer a este livro de Rancière para falar da emancipação intelectual. Contudo, raramente se alcança mais do que um patamar de crítica a uma escola que hoje continua a insistir num modelo de ensino tradicional em que o mestre detém, na relação, o lugar do sábio, e o estudante o lugar daquele em que se identifica a falta desse saber que o mestre irá suprimir. E se é precisamente nessa fronteira que se dá a divisão entre dois mundos, o dos sábios e o dos ignorantes, não basta contudo anunciar o seu apagamento para que uma outra racionalidade se instale. Na verdade, permanecendo intacto o esqueleto que sustenta o modelo escolar que possuímos, não será a simples abolição do mestre que explica àquele que não é seu igual, que permitirá a diferença. Um pensamento da diferença em educação começará por supor, precisamente, que o que importa perceber são os princípios de razão que ordenam e tornam possível aquilo que se pensa e governa a possibilidade da ação em educação, assim como que tipo de sujeitos e processos de subjetivação são aí fabricados. O apagamento da relação hierárquica não implica que os sujeitos envolvidos não continuem a ser considerados desiguais, e que aquilo que se deseje mais não seja do que alcançar um estado de igualdade que, no entanto, não se questiona enquanto tal. Deste modo, distanciamo-nos dos estudos críticos do currículo que se desenvolveram desde a década de setenta do século passado, argumentando que o gesto educativo escondia poderes subjugantes, para nos focarmos, antes, na materialidade desses gestos e na sua capacidade produtiva, naquilo que temos vindo a abordar como a fabricação de tipos de sujeitos. Não significa isto uma apologia destes gestos; muito pelo contrário, implica a sua dissecação e inscrição histórica, de tal modo que cada um

deles, por mais natural e justa que nos pareça a luta que propõe, aparecerá como uma prática histórica que inscreve processos de exclusão e de abjeção, no seu impulso de inclusão.

O que aqui gostaríamos de colocar em discussão é o modelo explicador da escola, de que fala Rancière, que se desdobra em métodos, estratégias, práticas pedagógicas que se apresentam como modelos praticamente inquestionáveis, ou, se se admitem ser colocados em questão, é apenas porque qualquer outro modelo mais progressista vem substituir os que lhe são anteriores. Ora, a nossa crítica situa-se um pouco atrás, não propriamente na classificação dos modelos, mas mais naquilo que cada um deles é e nos efeitos que provocam. O que nos é dado a ver é que todas essas prescrições pedagógicas que nos ensinam a melhor forma de ensinar e as melhores estratégias para que as crianças aprendam – terreno portanto de toda a pedagogia – transportam em si concepções sobre quem a criança é, e naquilo em que se deverá tornar (Popkewitz, 2004). Se olharmos para os atuais discursos educacionais, a criança aparece como aprendente e, hoje, como aprendente «ao longo da vida». E as disciplinas escolares aparecem como replicando o saber de uma determinada ciência. Um olhar questionador permitir-nos-á perceber que estamos diante de «objetos educacionais», perfeitamente definíveis e prontos para qualquer intervenção pedagógica. A «razão» que ordena cada um desses objetos não é natural. Não é natural olharmos para as crianças em termos de fases de crescimento e de desenvolvimento. No entanto, essas categorias permitem-nos ver e classificar as crianças, localizá-las numa escala numérica relativamente aos seus desempenhos, compará-las e distingui-las num conjunto populacional preciso, como, por exemplo, numa turma. Esses saberes, certificados por uma pedagogia científica de inspiração psicológica, possuem o poder de subjeter as crianças e os jovens, como pessoas de um determinado tipo que cumpre à educação transformar para salvar.

O discurso em educação artística vive de um presentismo atroz e de uma fome de futuro. O presentismo leva a que investigadores e educadores não percebam, nem tentem perceber, que o seu presente se formula num arquivo de possibilidades que se formaram lá atrás, entre contingências e arbitrariedades várias que foram permanecendo e adquirindo um carácter natural. A fome de futuro provoca também a cegueira no próprio presente, como se se estivessem constantemente a preparar encomendas para um tempo e um mundo que ainda não chegaram. Claro que isto não equivale a dizer que os seus discursos e ações não se inscrevem em ideologias, convicções e tomadas de posição políticas. Mas concordamos com Alfredo Veiga-Neto quando afirma que o que faz falta

é saber de onde vieram e como se engendraram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão-somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis. (2012: 276)

É aí que situamos a História do Presente como método de historicização daquilo que somos e dos limites que se nos colocam, ou seja, como uma prática insistente em acedermos àquele que é o nosso próprio arquivo discursivo.

Há opção?

No espaço temporal do último meio século, as categorias universais de «natureza humana», de «razão universal» ou de «sujeito autónomo racional» têm vindo a ser localizadas no tecido discursivo das Luzes que lhes conferiu a possibilidade de se apresentarem na frente do palco. Essa localização trouxe em si a crise anunciada pela expressão alvo de crítica, mas não percebida na sua dimensão política, da «morte do Homem». A crítica ao essencialismo trouxe em seu bojo a impossibilidade mesma de se aceder a uma qualquer verdade e com isso tornou evidente que a forma «Homem» se gerou entre a taxonomia e a máquina antropológica a que se refere Agamben (2011), que produz «estados de exceção», em que, entre o dentro e o fora, se jogam exclusões permanentes. Como, então, se torna possível, ainda, falar em progresso da humanidade, em direitos humanos, se tudo aquilo que deve, precisamente, ser o alvo permanente de questionamento se situa nessas mesmas fabricações que se assumem como universais? Neste sentido, também o pensamento sobre a educação artística e a investigação que se realiza debaixo desta designação são colocados sob análise. Há que tornar explícito o lugar a partir do qual se lança a mirada. Que sentido faz falar-se numa educação artística «emancipadora», se não se aceitar de frente a confrontação com o valor «emancipador», ele próprio uma fabricação do Iluminismo? É exatamente nessa linha ténue, facilmente descartada por um posicionamento que não se autoanalisa, que se deixa cair por terra tudo aquilo que se promete. A opção estratégica é a de aceitar o desconforto permanente de ser estrangeiro, no sentido derrideano, de viver na pele a ação-investigação como movimento político e no território do político. É assim que, percebendo que o poder não é somente aquilo que a partir de fora nos atinge, mas que é, também, e sobretudo, aquilo que nos constitui, tomamos na sua força maior o gesto não já de nos libertarmos de um poder opressor, mas antes, no sentido de Chantal Mouffe (2007) e de Ernesto Laclau (1991), de reconhecer as relações de poder e a necessidade de transformá-las.

Correspondência: Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Avenida Rodrigues de Freitas, 265, 4049-021 Porto

E-mail: csmartins@fba.up.pt; acatarinafalmeida@gmail.com

Referências bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2009). *O que é o contemporâneo?: E outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- Agamben, Giorgio (2011). *O aberto: O homem e o animal*. Lisboa: Edições 70.
- Atkinson, Dennis (2006). School art education: Mourning the past and opening up a future. *Journal of Art and Design Education*, 25(1), 16-27.
- Barrento, João (2011). *O mundo está cheio de deuses: Crise e crítica do contemporâneo*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Batchen, Geoffrey (1998). A arte de arquivar. In Ricardo Nicolau (Ed.), *Fotografia na arte: De ferramenta a paradigma* (pp. 138-14). Porto: Fundação de Serralves.
- Dean, Mitchell (1994). *Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Dias, Fernando (2011). Poiesis e logoi: Estratégias de relação entre o discurso e a produção artística no âmbito de uma investigação em arte. In José Quaresma, Fernando Dias, & Juan Carlos Guadix (Coords.), *Investigação em arte e design: Fendas no método e na criação* (pp. 81-101). Lisboa: CIEBA.
- Foucault, Michel (1990). *The history of sexuality: An introduction*. Nova Iorque: Vintage Books.
- Foucault, Michel (2005). *A arqueologia do saber*. Lisboa: Almedina.
- Hacking, Ian (2002). Inaugural lecture: Chair of Philosophy and History of Scientific Concepts at the Collège de France, 16 January 2001. *Economy and Society*, 31(1), 1-14.
- Laclau, Ernesto (1991). A política e os limites da modernidade. In Heloísa Hollanda (Org.), *Pós-modernismo e política* (pp. 127-149). Rio de Janeiro: Rocco.
- Moraza, Juan (2004). *A + y: Arte y saber*. Sevilha: Arteleku.
- Mouffe, Chantal (2007). *Práticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: Macba/UAB.
- Nóvoa, António (1999). Os professores na virada do milénio: Do excesso dos discursos à probreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Ó, Jorge do (2007). Desafios à escola contemporânea: Um diálogo. *Educação & Realidade*, 32(2), 109-116.
- Popkewitz, Thomas (2001). *Lutando em defesa da alma: A política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Popkewitz, Thomas (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41(1), 3-34.
- Popkewitz, Thomas (2013). The empirical and political «fact» of theory in the social and education sciences. In Gert Biesta, Julie Allan, & Richard Edwards (Eds.), *Making a difference in theory: the theory question in education and the education question in theory* (pp. 13-29). Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Rancière, Jacques (2010). *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Edições Pedago.
- Rogoff, Irit (2004). *What is a theorist?*. Retirado em fevereiro, 2012, de <http://www.kein.org/node/62>
- Rogoff, Irit (2010). Free. *E-flux Journal*, 14, 1-11.
- Veiga-Neto, Alfredo (2012). É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 268-282.