

Catarina Martins

Questionando práticas naturalizadas em educação artística a partir de Michel Foucault

Abstract

In this paper I put some theoretical contributions of Michel Foucault in dialogue with arts education. My goal is to understand how his work can provide researchers and educators in arts education tools for a critical engagement with their objects of study and their practices. From concepts and methodologies as the history of the present, the relations of power-knowledge and practices of subjectivation, I seek to undertake a historical analysis of the discourse surrounding the teaching of drawing in Portugal in the first half of the 20th century as a way of observing the apparatus of psycho-pedagogical knowledge that has been built a certain idea of the child, that became naturalized in the educational landscape.

arts education; Michel Foucault; power-knowledge; subjectivation; history of the present

Resumo

Neste artigo coloco algumas contribuições teóricas de Michel Foucault em diálogo com a educação artística. O meu objectivo é perceber como o seu trabalho pode fornecer aos investigadores e educadores em educação artística ferramentas para um engajamento crítico com os seus objectos de estudo e com as suas práticas. A partir de conceitos e metodologias como a história do presente, as relações de poder-saber e as práticas de subjectivação, procurarei partir para uma análise histórica do discurso em torno do ensino do desenho em Portugal na primeira metade do século XX, como forma de desmontar todo um aparato de saber psico-pedagógico que foi construindo uma certa ideia da criança, que se naturalizou na paisagem educativa.

educação artística; Michel Foucault; poder-saber; subjectivação; história do presente

Introdução

Neste artigo pretendo colocar algumas contribuições teóricas de Michel Foucault em diálogo com a educação artística. A tentativa de considerar os estudos e as metodologias do filósofo francês não representa nada de novo no campo educacional. No entanto, mesmo com algumas excepções, no campo da educação artística é ainda raro tomar uma perspectiva foucaultiana na investigação. O meu objectivo é perceber como o trabalho de Foucault,

e aquele que se desdobrou a partir dessa plataforma, pode fornecer aos investigadores e educadores em educação artística ferramentas para um engajamento crítico com os seus objectos de estudo e com as suas práticas. Quando digo crítico pretendo significar um posicionamento ocupado com as questões de poder-saber e os seus efeitos na produção de certos tipos de pessoa, e com a razoabilidade de certas formas de pensar e de agir. Afirmar isto implica aceitar de frente o desafio de desnaturalizar as ideias mais familiares, e praticamente inquestionáveis, em educação artística, como, por exemplo, as ligações entre a auto-expressão e a originalidade, entre a obra e o autor, entre a expressão artística e a liberdade. O descentramento do sujeito é o passo para percebermos as práticas discursivas em educação artística como estando historicamente inscritas no interior de certas grelhas de pensamento que ordenam, organizam e conferem razoabilidade a limites, fronteiras e formas de ser.

O artigo começa por situar a importância da história do presente como forma de aceder às grelhas de racionalidade que nos constituem, avançando no sentido de um descentramento do sujeito. Faz uma análise da construção histórica do conceito de 'eu', particularmente a partir do discurso psicológico, detendo-se, logo de seguida, na arena educacional para perceber como se vai naturalizando e solidificando a ideia da arte na escola como expressão de uma interioridade que coincidiria com a revelação da verdade da criança. A partir de uma incursão histórica às aprendizagens do desenho na arena pedagógica portuguesa da primeira metade do século XX, procurarei problematizar uma das ideias que mais tem infectado o pensamento sobre a necessidade das artes na educação: a de uma natural tendência da criança para o desenho. Ora, esta ideia transporta em si poderes que subjectivam e transformam a criança num determinado tipo de sujeito definido pelas ciências psicológicas. Ignorar esta construção, que é, ela própria, uma construção histórica da infância, é perpetuar, no presente, os limites e as impossibilidades de vir a ser uma outra coisa, ainda não apreendida e amarrada em gramáticas limitadas de formas de ser e de conduzir a conduta individual. A possibilidade aberta, que exige do investigador de hoje descentrar-se dos essencialismos que o foram construindo como um sujeito particular, é a de imaginar outros devires e argumentações mais inventivas, que não se prendam às gramáticas de poder que pretendem mascarar-se de verdade.

Compreender o presente através da sua história

Na última década, o número de estudos que toma o pensamento e as ideias de Michel Foucault tem vindo a aumentar no campo das ciências sociais e humanas e, especificamente, no campo educacional. Este facto está largamente ligado à publicação em 1990 do livro de Stephan Ball sobre o uso de Foucault na sociologia e nas políticas da educação e, em 1998, ao livro de Thomas S. Popkewitz e Marie Brennan, *Foucault's Challenge, Discourse, Knowledge, and Power in Education*. Neste último, os autores apontavam “uma notável ausência de trabalhos com Foucault no campo da educação” (p.xiii). Uma das razões devia-se, talvez, à mudança que o trabalho de Foucault provoca nas formas de pensar a educação, a escola e a sua missão desde a modernidade. Como se todo o seu trabalho

obrigasse “a uma enorme mudança nos discursos modernos progressivos e emancipatórios sobre educação que dominaram o pensamento pedagógico” (Popkewitz & Brennan, 1998, p.xiii). Em geral, esta ausência tem vindo a ser preenchida no campo da educação em termos internacionais, com uma comunidade de autores, ainda restrita, é certo, mas que vai entre si debatendo e desdobrando as abordagens do historiador e filósofo francês. Como nota Inês Dussel (2009) “depois de Foucault, é difícil afirmar que a educação está somente preocupada com fazer bem às pessoas e promover progresso social” (p.27). As genealogias foucaultianas das instituições disciplinares como prisões ou dispositivos clínicos, os seus trabalhos sobre a anormalidade ou a loucura e a arqueologia dos sistemas de pensamento permitiram transferências desde estes locais para visões críticas em torno da instituição escolar, e assim, não é raro “ouvir estudantes de graduação e professores falando sobre os relacionamentos da escola e a produção de corpos disciplinados, ou a referência a histórias da educação em termos de genealogias” (Dussel, 2009, p.27).

No entanto, se nos voltarmos para o campo investigativo da educação artística – equidistante, mas não coincidindo nem com o campo das ciências da educação nem com o das práticas artísticas – notamos que essa ausência apontada há mais de uma década por Popkewitz e Brennan continua a ser uma realidade neste campo.

Este artigo procura articular algumas noções derivadas de Michel Foucault em torno do poder e do sujeito como forma de pensar e de desnaturalizar práticas que se assumem como evidentes em educação artística. Tomarei alguns dos sentidos comuns que definem modos de ver, dizer, pensar e agir sobre os objectos da educação, sobre as nossas práticas como professores e sobre as imagens que construímos para nós e para os nossos estudantes. Embora o meu foco esteja situado em questões mais relacionadas com as artes na educação, expande-se para problematizações maiores que têm eco na alargada paisagem escolar. As nossas actuais concepções sobre a escola, a aprendizagem, o conhecimento, o professor ou o aluno são histórica e socialmente constituídas. É sob o olhar de práticas e discursos pedagógicos, historicamente inscritos, que o indivíduo se torna sujeito, que o aluno se torna visível como aprendente, pronto para ser sancionado ou corrigido, mas é também através das lentes da pedagogia que o professor é governado como alguém que tem de conduzir a conduta dos seus estudantes de acordo com princípios curriculares objectivos. Como argumenta Thomas S.Popkewitz (1987) “o passado é parte dos discursos diários, estruturando o que pode ser dito e as possibilidades e mudanças dos nossos tempos” (p.1).

É deste modo que se articula a importância da história, na esteira Foucaultiana, como a possibilidade de analisar não o passado à luz do presente, mas antes na análise da própria história do presente. Foucault foi apontando, ao longo dos seus textos e cursos, o que entendia por esse tipo específico de trabalho. Em *Vigiar e Punir*, por exemplo, explica que o que lhe interessa, ao escrever uma história da prisão não é a recuperação de um passado, mas antes uma análise meticulosa dos modos como o corpo foi sendo investido e produzido por técnicas específicas que deixaram rasto naquilo que hoje somos e naquilo que hoje ainda são algumas das nossas instituições, como a escola. Como sugere Mitchell

Dean (1994) a história do presente encontra questionamentos onde outros encontram respostas. A análise das condições de possibilidade das verdades tidas por inquestionáveis é, assim, o seu terreno de inscrição e de dissecação. Como chegámos a ser aquilo que hoje somos é, talvez, umas das questões que mais directamente sintetiza o alcance desse questionamento.

Descentrar o sujeito, devir um outro

Falar sobre a utilização de noções provenientes do pensamento de Michel Foucault não significa imaginar uma aplicação instrumental de análises de outros tipos de objectos e situações a outras diferentes, mas antes explorar outras avenidas, tomando os seus métodos e formas de pensar, e transformando-os no campo da educação artística. Tomarei agora as relações de poder-saber e os processos de subjectivação que se activam no interior destas relações.

Questionar os sistemas de verdade nas formas como o sujeito se relaciona consigo enquanto sujeito é talvez dos problemas mais difíceis que se pode colocar aos professores de arte ou investigadores em educação artística. Michel Foucault escreveu sobre essa possibilidade de pensarmos os modos como nos constituímos historicamente enquanto sujeitos, desde os seus trabalhos sobre a sexualidade na Grécia antiga até às tecnologias do 'eu'. Será a partir dessa plataforma que o problema da subjectividade será aqui tratado. O meu argumento contrói-se no sentido de mostrar que o 'eu' não pré-existe a um discurso que o toma como seu objecto, o que é o mesmo que dizer que a discursificação de nós mesmos enquanto sujeitos está dependente de discursos e de práticas que, ao mesmo tempo que definem tipos razoáveis de ser, estipulam normatividades. Como tal, a noção de auto-expressão como tradução de uma verdade interior, tão comum no campo da educação artística, torna-se problemática na medida em que não é natural, mas parte de um regime de verdade que emerge quando se pensa, por exemplo, na relação entre a criança e a arte desde inícios do século XX.

A forma como vemos aquilo a que chamamos interioridade, mais não é do que uma das modalidades de experiência de um 'eu' que se viu representado e objecto de saber, a partir da segunda metade do século XIX, pelas ciências psicológicas. Aquilo que analisaremos na próxima secção, ao tomar o discurso pedagógico sobre o desenho na passagem do século XIX para o século XX, é que, precisamente, se vai instalando no discurso dos educadores e pedagogos, alastrando-se de um ponto de vista cultural e social, uma ideia da infância que transporta representações específicas sobre aquilo que a criança é e aquilo em que se deverá tornar. As artes, entendidas como portadoras de potencialidades capazes de fazerem emergir aquilo a que a psicologia passaria a permitir chamar o 'eu' ou a interioridade infantil, adquirem então uma função específica na fabricação da criança como um cidadão moral, capaz de se auto-governar, ou seja, de conduzir a sua própria conduta.

O binómio poder-saber é aquele que permite perceber o modo como o conhecimento e objectivação dos sujeitos a governar confere a possibilidade da manipulação dos mesmos

segundo práticas institucionalizadas. As práticas pedagógicas, por exemplo, permitem-se falar sobre a criança como aprendente, da criança em risco ou com dificuldades de aprendizagem porque há toda uma objectivação sobre esses sujeitos que os fabrica como sujeitos de um determinado tipo e os coloca como objecto de intervenção no sentido de uma certa correcção disciplinar, ortopedia moral ou em modalidades infinitas de relação consigo mesmo enquanto aprendizes para o resto da vida. O sentido em que o poder é aqui percebido é essencial para compreender o que passarei a designar por produção ou fabricação de sujeitos, uma vez que o poder só se exerce perante sujeitos livres e o indivíduo não é um sujeito constituído que evolui no decurso da história como muitas vezes é colocado por mistificações de carácter humanista. Em *Vigiar e Punir*, Foucault sublinhou a ideia de que:

(...) o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama 'disciplina'. Temos de deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objectos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2004 p.161).

Ainda que provocativa, esta afirmação não se dirige a uma suposta natureza humana que pretendesse simplesmente erradicar, mas muito mais a uma arquitectura de questionamento que permite articular os modos como se nos torna possível pensarmos-nos e pensarmos os outros de acordo com essa ficção? Numa entrevista em 1982 sobre Verdade, Poder, e Si Mesmo, Foucault (2004 a) argumentava que:

(...) formou-se uma certa ideia, um modelo de humanidade; e essa ideia do homem tornou-se atualmente normativa, evidente, e é tomada como universal. Ora, é possível que o humanismo não seja universal, mas correlativo a uma situação particular. O que chamamos de humanismo foi utilizado pelos marxistas, pelos liberais, pelos nazistas e pelos católicos (p.299).

A ideia mais comum, dentro das teorias críticas, é que o poder é alguma coisa que se detém e que reprime, exercendo-se de cima para baixo, sobretudo devido aos aparatos disciplinares, como a escola ou a prisão, serem entendidos numa lógica de negatividade. Nada pode ser mais incongruente para um leitor de Foucault do que este tipo de análise.

De facto, a problemática de governo por si enunciada diz respeito quer às esferas políticas em que a polícia, por exemplo, aparece como uma arte de bem governar em defesa da sociedade, quer no campo pedagógico pela arte de bem governar as crianças, quer ainda na esfera moral com o governo da alma. É na articulação destes modos governativos que percebemos o quanto o poder se articula não já no gesto soberano de um rei dirigindo os

seus súbditos, mas muito mais numa intrincada rede em que o governo de si e dos outros se tece em simultâneo.

Tomando as instituições educacionais verificamos que, ao mesmo tempo que um professor governa os seus alunos, ensina-os também a governarem-se a si próprios, na forma como estes devem entender as obrigações morais e de conduta adequadas a um bom exercício da sua autonomia e liberdade. O poder, para Foucault não é uma substância que se detenha, mas uma relação rizomática e multiforme que circula provocando efeitos que afectam todos aqueles que se intersectam com as suas práticas. Como colocou Alfredo Veiga-Neto (2007) ao analisar o domínio ser-poder na obra deste filósofo-historiador francês, o poder caracteriza-se “enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (p.56).

No seu trabalho, Foucault foi deixando cada vez mais clara a ideia de que nem a liberdade nem o poder são mutuamente exclusivos. No seu curso *Em defesa da sociedade* explicou que:

(...) o poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. [...] O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. [...] o indivíduo não é o vis-à-vis do poder; é, acho eu, um de seus efeitos primeiros (Foucault, 2002, p.35).

Ora, daqui deriva que o poder é produtivo e não deve ser entendido na negatividade tradicional da submissão e repressão. Uma tal leitura deixar-nos-ia cegos face às linhas que nos atravessam, nos constituem e nos fazem ser, simultaneamente, objecto e foco irradiador de poder. Imaginar que não somos atravessados por poderes, e que somos neutros relativamente à operatividade desse poder, é desconhecer o lado tecnológico do poder, aquele que, mais e mais se afina e se detalha para nos atingir o mais perto da alma possível e, se possível mesmo, confundir-se com aquela que imaginamos ser a nossa vontade e a nossa determinação. O efeito do poder é o seu grande feito. Deste modo, é o poder que participa na fabricação da pessoa como alguém que detém um 'eu' que deve ser respeitado e seguido em todas as suas intensidades. A leitura de Foucault sugere que uma análise das tecnologias de governo do 'eu' e da sua relação com os outros encontrará núcleos intensos de acção no interior das práticas da pedagogia, dos conselhos espirituais, nos manuais de comportamento e, mais recentemente, como tem vindo a explorar Nikolas Rose (2001 a), nas ciências médicas ou terapias genéticas.

De certo modo é o autor de *O Nascimento da Clínica* quem inaugura, e explora profundamente, os sistemas de pensamento que nos constituem e nos fazem pensar enquanto entidades a priori. Não se trata tanto de uma oposição a um certo essencialismo sobre o sujeito, mas mais de questionar as condições de possibilidade desse posicionamento. A história do 'eu' do sujeito estabelece-se na própria dinâmica de produção de uma histó-

ria das tecnologias da experiência de si. O sujeito é regulado e tornado visível através de aparatos institucionais que o descrevem, classificam e posicionam dentro de regimes médicos, patológicos, pedagógicos, familiares, jurídicos, entre outros, como nos mostra, por exemplo, neste último livro a propósito da emergência de um discurso clínico que passa a organizar os modos como o corpo e a patologia adquirem visibilidade. Cada indivíduo é positivamente constituído e formado nas matrizes desses dispositivos. No entanto, o que torna particularmente difícil analisar, no caso que aqui nos interessa debater, as práticas artísticas na escola como tecnologias de regulação do 'eu', é o facto de que, sendo a arte comumente aceite como uma prática de liberdade e de auto-expressão, dificilmente se vêem nela as tecnologias que despoletam no interior do sujeito, no sentido de uma auto-superação, perfeição, sabedoria, condução da conduta, etc. As actividades artísticas na pedagogia constituem a alma do sujeito e a sua interioridade, que adquire visibilidade no trabalho executado pelo aluno. Deste modo, participam na fabricação de um sujeito moral, equipado com um 'eu' que se expressa e dá a ver na obra. A tentativa de colocar uma certa verdade sobre o 'eu' na obra artística, ou em palavras, é uma derivação das práticas profissionais cristãs, elas próprias um desvio face às formas gregas de auto-exame.

Ora, o que temos vindo a considerar leva-nos a um cruzamento fulcral para o entendimento da positividade do poder na fabricação de sujeitos de um determinado tipo. Considerar que é o poder que faz dos indivíduos sujeitos obriga-nos a clarificar o duplo sentido de ser sujeito:

Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (Foucault, 1995 a, p.235)

Por enquanto, aquilo que parece então mais evidente é que o 'eu' do sujeito não é senão um 'eu' histórico, cuja verdade vai sendo formulada de modo arbitrário e contingente no interior de uma época determinada. Se é em função desta noção de 'eu' que as actividades artísticas na escola são pensadas, então, o seu repensamento obriga não apenas ao descentramento do sujeito como também à tarefa que lhe é essencial de historicização do regime contemporâneo do eu. Por um lado, torna-se necessário aceitar que aquilo que pensamos, que dizemos e que imaginamos ter uma origem auto-evidente em nós próprios só é possível no interior de grelhas de racionalidade específicas que conferem ao discurso a sua existência como prática complexa. Por outro, nas palavras de Nikolas Rose (2001 b), uma genealogia da subjectivação implicaria uma análise das práticas que fazem dos seres humanos "indivíduos que são vistos como eus, cada qual equipado com um domínio interior (uma 'psicologia') e estruturado pela interação entre uma experiência biográfica particular e certas leis ou processos gerais do desenvolvimento animal humano" (p.35).

Iremos de seguida deter-nos na história das aprendizagens artísticas na paisagem educacional portuguesa tentando perceber como as primeiras décadas do século XX, ricas

num conhecimento psico-pedagógico sobre os sujeitos a educar, começam a substituir a ideia de 'dom' para o desenho por uma certa ideia de uma tendência natural da criança para desenhar. Na sua transferência para a arena escolar, a arte via-se filtrada pelo discurso da pedagogia e, nesse percurso, também a figura do professor de arte se tornava num objecto de governo, simultaneamente governado pelas lentes de uma psico-pedagogia normalizadora. De facto, em muito, os sentidos que aqui se encontram acabaram por naturalizar essoutra ideia de que as crianças se expressam através do desenho e que este, lido com as gramáticas produzidas no interior das ciências 'psi', revela a verdade e a interioridade sobre a criança objecto desse olhar. Tudo isto fez parte da construção e afinação de dispositivos de administração individual e colectiva, ou seja, os mecanismos de poder tornam-se, na modernidade ocidental, totalmente dependentes de dispositivos de saber. Mas nesta emergência do 'eu', quer na pedagogia, quer no campo artístico, passou a imagem da revelação do 'eu' como uma forma de liberdade e apagaram-se todas as linhas que de modo muito óbvio nos mostrariam que as expressões artísticas estavam a ser tomadas como tecnologias de governo desse 'eu'.

Do dom para o desenho à natural tendência da criança para desenhar

Nesta secção abordarei, a partir do discurso pedagógico sobre o ensino do desenho, o modo como a ciência, neste caso pedagógica, se estrutura como forma de planeamento e de governo, na transformação das pessoas. As práticas pedagógicas e as representações que contêm sobre a infância estabelecem modos de ordenação, de classificação e de diferenciação que organizam formas de ser sujeito e modos de vida. Emerge, então, neste contexto, uma conceptualização da criança como um ser naturalmente criativo e que deve ser seguido na sua natureza e impulsos como forma de aceder a um desenvolvimento pleno. Este desenvolvimento pressupõe, desde finais do século XIX, uma nova materialidade. As crianças 'desenvolvem', 'crescem' e 'aprendem' e é perante estas três categorias que os conteúdos a ensinar são transformados e doseados para lhe serem administrados. Contudo, no interior das práticas desenhadas para cada fase de desenvolvimento infantil estão incluídos princípios governativos que têm por objectivo transformar a criança num sujeito moral, capaz de conduzir a sua própria conduta num estado social regulado.

As primeiras décadas do século XX, à semelhança e por reflexo do que acontecia no campo artístico, viriam colocar em questão o valor pedagógico da cópia como exercício fundamental no treino e na aprendizagem do desenho. O século XIX havia vivido do desenho stigmográfico e principalmente da cópia por estampas e, ainda que uma e outra prática não se tivessem extinguido logo à entrada do século XX, começaram a ser problematizadas face a um conhecimento que emergia sobre a natureza infantil. A cópia aparecia assombrada pelas imposições e restrições que aparentemente estabelecia à liberdade criativa da criança.

A unir pedagogos e educadores, independentemente dos métodos a seguir no ensino do desenho, surgia o consenso de que a aprendizagem do desenho era possível e desejável na educação de todas as crianças e jovens e todos eles insistiam, também, no comum de que de um ponto de vista social, o desenho seria visto como dependente de dons inatos. Nada mais errado, afirmavam, face à conceptualização da criança à luz das ciências psico-pedagógicas, particularmente da pedagogia diferencial. Negando-se a tendência natural para desenhar bem, insistia-se, contudo, na natural inclinação da criança para o desenho:

Para radicar na criança o gosto pelo desenho bastará aproveitar essa tendência artística tão natural e espontânea (Silva, 1905, p.338).

O professor deveria saber aproveitar essa tendência, tornando atraente o ensino e a metodologia empregue. Para Betâmio de Almeida (1967), já na segunda metade do século XX, reconhecendo que para muitos as disciplinas de carácter artístico eram percebidas "só para alguns predestinados", tornava-se imperativo propagar a ideia segundo a qual era precisamente "no âmbito destas disciplinas, por serem ajustáveis a múltiplas personalidades" e por "as metodologias terem deixado a solução única e invariável" que se encontraria a possibilidade de "desenvolvimento educacional das funções mentais associadas à invenção e à sensibilidade estética de todos" (p.11).

Começava a surgir todo um novo vocabulário, de origem psicológica, para definir aquilo que a criança era e aquilo em que se deveria tornar. A 'natureza' infantil, para se manifestar na sua plenitude, precisava, contudo, de ser excitada. Desse modo, nunca por nunca se utilizaria a cópia como método. Freitas e Silva (1905), que reflectia n'0 Magistério Português sobre o ensino do desenho, vislumbrava os benefícios que a aprendizagem do desenho traria à formação de um espírito observador, capaz de analisar e de comparar, submetido a um método e a uma ordem. Via o desenho, em particular o de ornato, como o instrumento capaz de desenvolver o gosto e iniciar a criança no caminho do belo. Embora julgando-se num campo oposto àquele que era trilhado pelos defensores da cópia, o que propunha não diferia, no seu sistema de racionalidade, do que nestoutro era proposto. Na escola primária, eram três os grandes objectivos depositados na importância de aprender a desenhar:

1º adestrar a mão de modo que sem hesitação ela possa obedecer ao pensamento. 2º desenvolver o sentimento do belo, educar e aperfeiçoar o gosto, cultivar o poder criador da imaginação, levando-a à concepção de obras harmónicas. 3º iniciar a criança nos meios de representar pela imagem os objectos que vê (Silva, 1905, p.339).

As propriedades disciplinadoras do desenho na modelação do corpo e da alma continuavam a ser reconhecidas, mesmo falando-se no respeito intrínseco por uma certa natureza infantil. Faria de Vasconcelos (1921), outro pedagogo português, defendia que a escola "deve ser um ambiente de vida moral, social e artística, onde se pratiquem

as virtudes necessárias” e nesse sentido, todo o sistema de disciplina seria baseado no “self-government, excluindo-se todo o mecanismo de autoridade imposta exteriormente e mecanicamente” (p.287). No entanto, a consciência de que os métodos de ensino não se adaptavam ao preconizado pelas ciências psicológicas, a um saber cada vez mais profundo de uma natureza infantil, levava a que o ponto de focagem fosse agora o próprio interesse da criança, dispondo-a num dispositivo capaz de a afectar profundamente. Em confronto estavam as pedagogias ditas tradicionais versus as novas pedagogias activas centradas na criança e, logo, num saber construído sobre a infância.

Esse saber, cada vez mais detalhado, e apoiando-se também no desenho para prescrutar a alma infantil, permitia a operatividade do poder. O saber e a expertise psico-pedagógica que se estabelece em torno da criança, inventando-se meios e técnicas de registo, de avaliação, escalas de comparação e classificações precisas sobre o seu comportamento e atitudes, adquirem particular importância em estratégias de governo cujos efeitos se fazem sentir em escalas simultaneamente micro e macro. No plano individual, tratar-se-ia da condução da conduta individual, a partir de um saber detalhado sobre cada criança, num plano totalizante, tratar-se-ia do governo a uma escala populacional (fosse este a classe ou a infância). Deste modo, vemos o discurso inundado por ideias que se naturalizam sobre a criança e sobre as suas necessidades.

Este discurso circulava a nível internacional. Em 1911, o *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson publicava dois artigos relativos ao desenho. Um, de carácter histórico, escrito por Maurice Pellisson, e o outro sobre o método intuitivo do desenho, por Quénioux. Pellisson recordaria a batalha teórica quanto aos melhores métodos de ensino do desenho, que havia oposto Guillaume a Ravaisson no século XIX, para sair, agora e a contrário do que então acontecera, Ravaisson o vencedor. O método geométrico começava a dar provas do seu declínio, vindo agora substituí-lo, em França, um método experimental de ensino do desenho que tomava por ponto de partida a observação directa da natureza. O desenho geométrico, de carácter impessoal, via-se substituído pela impressão pessoal que o modelo produziria no espírito da criança ou do jovem e que seria expresso pelo desenho. O método intuitivo do desenho começava por estabelecer a primeira regra: adaptar os programas à psicologia infantil. O problema era muito mais abrangente do que a determinação de uma receita prática para o ensino do desenho. A iniciação estética estabelecia-se como o princípio necessário a fortificar e completar a faculdade que se deveria colocar lado a lado com a razão, ou seja: o sentimento. Para justificar a presença da educação artística no processo formativo das crianças, voltava a sublinhar-se o carácter moralizador da arte, mas agora não apenas de um ponto de vista utilitário, mas antes como forma de cultivar a ‘beleza’ e a ‘verdade’. Uma educação que tivesse por ponto de partida as emoções estéticas providenciaria um ‘homem melhor’ (Quénioux, 1911). Percebemos, então, que o discurso pedagógico se torna dependente de um discurso psicológico sobre a ‘verdade’ da infância e, nesse sentido, incorpora em si construções essencialistas que não questiona.

De permeio, ia ficando claro que o conceito de liberdade, tão comum no campo artístico, se aproveitava no campo da conceptualização da infância. Vemos operar-se a transferência entre a ideia de infância para a figura do artista, e da imagem do artista como criança, para a própria categoria da infância. Era na formulação desse intercâmbio que Faria de Vasconcelos se fixava. Dizia que não havia “invenção artística, moral, científica” que não fosse “de certo modo actualização e aplicação de algumas virtudes características da infância” (Vasconcelos, 2010 [1934], p.13). Numa primeira abordagem da questão, vislumbra-se já a tônica de naturalidade que se depositava na infância como um período excepcionalmente criativo:

Sem uma vigorosa plasticidade ou capacidade de se modificar e de se renovar, sem uma incessante e viva curiosidade, sem o poder da fantasia e da imaginação criadora, sem o amor ao jogo, que é ensaio e que é risco, sem a visão ingénua e directa que exclui toda a rotina, sem o estado de graça, de entusiasmo e de alegria, sem o dom de si próprio que se entrega com optimismo e confiança, sem a fé que actua e a acção que vai direita ao seu fim, não há artistas, nem sábios. Ora estas qualidades são as qualidades da infância, princípio da vida e condição de progresso (Vasconcelos, 2010 [1934], p.13).

Palyart Pinto Ferreira (1920 b) arrojava no alcance do dito: “a criança é artista por temperamento”. Sobre o mais pequeno tema ela conseguiria as mais mirabolantes fantasias e as mais “inesperadas concepções”: mas ponto assente continuava a ser o de que a criança aprenderia por imitação (Ferreira, 1920 b, p.334). A sua “bela faculdade de imitação” vista como “um dos melhores pontos de apoio para o desenvolvimento da sua mentalidade” (Ferreira, 1920 b, p.334). Fantasia e liberdade par a par com a imitação? A articulação acontecia pela presença dos ‘grandes ilustres’, das imagens da arte, das boas ilustrações, dos bons e legítimos exemplos. A tecnologia do génio estabelecia-se aqui como o elemento regulador.

Na arena internacional, o pragmatismo do filósofo americano John Dewey informava também essa naturalização da tendência da criança para as actividades de carácter artístico. Definia o problema característico dos primeiros anos de escolaridade como sendo o de “aproveitar os impulsos naturais e os instintos da criança”, utilizando-os como a via de acesso a “um plano mais elevado de percepção e raciocínio” (Dewey, 2002 [1900/02], p.110). A partir das teorias contemporâneas do inconsciente, Dewey (1964 [1926]) vinha colocar a arte como um modo de satisfazer necessidades intrínsecas do sujeito. Tudo aquilo que encontrava expressão através da arte reverberava os seus efeitos na própria experiência e era essa a máxima razão da sua absoluta necessidade na educação:

(...) para fazer das pinturas um meio de ensino tem de afirmar-se que a inteligente e genuína realização de imagens não é apenas a integração de factores especializados encontrados nas pinturas, mas é uma experiência tão profunda e permanente sobre a natureza totalmente har-

monizada da experiência que estabelece um padrão ou forma um hábito para todas as outras experiências (Dewey 1964 [1926], p.148).

A liberdade começava a querer impor-se no discurso oficial. Nos programas do ensino liceal de 1936, em Portugal, fazia-se notar que muito embora o desenho fosse um ramo do saber que se apresentava de uma forma tríplice, – desenho geométrico, de invenção e à mão livre –, a verdade é que deveria agora dar-se mais ênfase ao desenho de invenção e ao desenho de imitação à mão livre. No desenho de invenção era de evitar que o aluno copiasse, o que aliás faria com que o desenho de invenção perdesse “todo o seu carácter educativo” (Decreto 27085, 14 de Outubro de 1936). A cor fazia o seu intróito sob a forma da opacidade do guache e presa às grelhas das teorias da cor, quer nas suas qualidades harmónicas, quer complementares ou contrastantes. No desenho de imitação à mão livre, o legislador advertia logo: “é vedada a utilização de modelos de estampa” e “igualmente é de reprovar o uso do esfuminho e do lápis Conté” (Decreto 27085, 14 de Outubro de 1936). Com o fim dos esfumados, vinha impor-se a linha, de contorno e a lápis preto, ou então, alargando o desenho de modelos à representação também da cor ou interpretando o claro-escuro a lápis preto. Por onde começar, no confronto com o modelo? O aluno deveria lançar-se à representação, mas caso se verificasse “a dificuldade de compreensão de algum modelo”, por ora, o professor era ainda autorizado a desenhar, “no quadro preto, à vista dos alunos, a sua explicação, mostrando qual a ordem construtiva a empregar” (Decreto 27085, 14 de Outubro de 1936). O professor evitaria “fazer emendas no desenho do aluno”, para essas correcções as margens do próprio trabalho serviriam, não interferindo, desse modo, com o trabalho do autor (Decreto 27085, 14 de Outubro de 1936).

Surgia o desenho livre. Na reforma do ensino liceal de 1948, inscrevia-se directamente o discurso da psicologia na pedagogia. Propunha-se que do programa de desenho fizesse parte o desenho livre e explicava-se que por desenho livre se entendia a parte da disciplina do desenho “em que o aluno usa livremente a imaginação, recorre livremente à memória e à observação e escolhe também livremente os materiais com que trabalha” (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). Mas logo se advertia que esta extrema liberdade não significava “o abandono do aluno a si mesmo” (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). Pelo contrário, era nesta, mais do que em qualquer outra área disciplinar, que o professor assumia o papel de condutor do aluno. O poder pastoral de herança judaico-cristã tomava forma sob a modalidade da “assistência” e “orientação”, “pois o conselho, a sugestão e o ensinamento” tinham quase sempre de ser dados individualmente (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). E eis que se lembrava o austríaco Franz Cizek que, ao tempo em que Portugal continuava entusiasmado no nevoeiro stigmográfico, em “final do século XIX descobriu nos desenhos espontâneos das crianças um belo e útil caminho educativo” (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). Tal caminho assentava num só princípio: “toda a criança possui o poder inato de criar” e “cabe à escola aproveitá-lo e desenvolvê-lo” (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). Seguiu-se toda a elaboração psico-pedagógica das idades

e do desenvolvimento, a mostrar que a infância e a juventude eram o sector mais intensamente governado da existência individual (Rose, 1990):

Até à idade de 11 anos, em regra, toda a criança narra, escreve ou desenha sob uma forte influência da imaginação. Por isto, até esta idade deve o ensino do desenho fazer-se tomando principalmente em conta esta faculdade (decreto 37112, 22 de Outubro de 1948).

Cada criança teria uma personalidade única ainda que se desenvolvesse numa plataforma de estádios de desenvolvimento universais. As crianças não eram já as folhas brancas nas quais os adultos podiam escrever as linhas, os ângulos, e as curvas das convenções artísticas (Stankiewicz, 2007). Entre ser criança ou artista, a distância tornava-se ambígua. A linguagem propagava os conceitos da arte moderna: natural, expressiva, espontânea, colorida, passavam a enquadrar o olhar das produções 'artísticas' da criança. O tema não era completamente novo em Portugal. Para José Pereira (1924), escultor e professor na Escola Industrial Afonso Domingues, este desenho caracterizava-se "pela liberdade da criança desenhar o que mais lhe agrada e quando lhe aprouver" (p. 41). Tanto o desenho, quanto a modelação ou a pintura, eram definitivamente vistos como formas de expressão de elevados potenciais educativos que, assentando na liberdade, não poderiam senão partir do 'obrigar' "a criança à iniciativa" e que, contribuindo para a formação da sua inteligência, "quando seriamente postas em prática" e tendo em vista acima de tudo "a actuação do aluno", "pessoal e reflectida", ajudavam "a moldar-lhe a personalidade" (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). Se no passado se perseguia "a perfeição da técnica", a contemporaneidade dos anos quarenta do século XX mostrava que, "sem esquecer a perícia manual", se procurava "desenvolver a capacidade de expressão, o poder criador e o gosto artístico, de modo a influírem útil e beneficentemente através da vida" (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). O poder das artes estava na salvação que potenciavam do próprio 'eu' do aluno. O desenho via-se equiparado à linguagem em termos de evolução e como linguagem significaria primeiro que tudo, expressão (Pereira, 1924).

Nas mentes de 48, com evidentes repercussões para a actualidade, dizia-se em Decreto de 22 de Outubro que a variedade dos meios era "uma das formas de despertar o interesse nos alunos", bem como uma via para "procurar a revelação das suas personalidades" (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). E, por isso, o professor teria sempre presente que nos trabalhos de desenho livre, principalmente nos primeiros, importava "muito mais a forma pessoal da expressão do que a perfeição técnica", ainda assim, numa ambiguidade própria de quem se dá conta que o estado da arte não se deixa submeter a uma definição de dicionário, sugeria-se que o caminho a seguir fosse, simultaneamente, o da "perfeição técnica" e o do "valor artístico" (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). Era o estatuto da infância a tornar-se realidade: "nas manifestações artísticas infantis, de início desajeitadas, há uma capacidade de expressão plástica de singular e atraente harmonia cromática, há um desenho cheio de ingénuo beleza" (Decreto 37112, 22 de Outubro

de 1948). Toda uma arte, embora não se tratasse da formação de artistas, “que na idade própria se deve cultivar” (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). Óbvio se tornava, uma e outra vez, que era com base no saber que o professor poderia actuar, ou antes, 'sugerir'. Conheceria as características dos desenhos e das pinturas infantis e sugeria. Sugeriria os materiais que se 'coadunassem' “mais com a maneira de ser do aluno”, sugeria “o assunto mais interessante”, sugeria os “elementos” que ‘enriquecessem’ “do ponto de vista estético o desenho”, sugeria “as cores” que tornassem “o trabalho mais belo”, sugeria “a eliminação de um ou outro pormenor” que prejudicassem “o conjunto da obra”(Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). E ainda assim, a grande tarefa: a de que “o trabalho realizado por cada aluno seja pessoal”(Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). Era necessário apontar o perigo do passado que havia enclausurado o desenho na cópia. Que todo o desenho feito no quadro preto, não o fosse com o pretexto da cópia. Só se desenharia para sugerir temas ou para cumprir a ordem explicadora da escola. “Qualquer cópia de desenhos”, insistia o legislador, “quer sejam feitos pelo mestre, quer de estampas, é absolutamente contrária ao espírito deste desenho”(Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). O nome do desenho, livre, não era ao acaso. Este desenho não tinha programa taxativo. Tudo se baseava na criação de um dispositivo capaz de agilizar o impulso interior do aluno. A sala seria decorada com trabalhos dos próprios alunos, valorizando-se assim a sua acção, e servindo de um “estímulo constante”, “fonte de sugestões permanentes” (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). Os temas seriam a vida, “cenas que o aluno viveu ou vive”, para acentuar o carácter de escrita de si que o desenho assumia, mas também assuntos que repetidamente lhe seriam lembrados, como “as festas tradicionais” em determinadas épocas do ano, e aqueles outros assuntos que se ‘conjugavam’ “muito bem com a imaginação infantil” (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948). O aluno imaginado, que seria a imagem para a qual o aluno real deveria caminhar a partir do desenho livre, gostaria naturalmente de temas da “selva africana”, da “vida na pré-história”, da vida na “China”, entre outros exotismos (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948).

Já na década de 50, Calvet de Magalhães (1952) vinha reforçar a ideia de que a imaginação da criança só tomava corpo e se concretizava através do desenho. Para além de “um poderoso instrumento de cultura geral e de cultura estética”, formava “o espírito e o coração”, assim como o “pensamento do ideal”. O desenvolvimento das habilidades, destrezas manuais e da sensibilidade assumia um carácter de produção de saber, para o professor, e terapêutico, para a criança. Era na contínua escrita de si que o desenho se incorporava no corpo infantil. Poder-se-ia dizer que “se ‘reproduz a imagem’ com palavras” e que “se ‘fala’ com representações gráficas”. O desenho, tal como as palavras, permitia “a intuição daquilo que ocorre na consciência daquele que nos falou com palavras ou com figuras”. O modelo é o modelo psicológico, mas também clínico, da escuta e do mapeamento que o psicólogo ou o médico efectuam sobre aquilo que o paciente ‘diz’ ou do estado em que o seu corpo se ‘mostra’. A tarefa do professor de desenho para a segunda metade do século XX revelava-se complexa, pois este teria de “possuir, além de sólida habilitação

artística, qualidades de psicólogo e de pedagogo e intuição paternal que lhe permitam [...] compreender o universo da criança e interpretar os seus sentimentos ocultos (Magaalhães, 1952, pp.10-14).

Aproximando-se, mais tarde ou mais cedo, o “enfraquecimento” da imaginação, resultante quer de um maior “senso crítico” quer de “uma tendência natural”, que levaria o aluno aos caminhos de uma maior objectividade, evidentemente que o que havia a fazer era deixar fluir essa vontade. Novamente pela pena do legislador se estipulava que o desenho deixaria de ser “expressionista”, desse modo preparando o aluno para o “desenho à vista”. Tudo se sucedia, na voz da pedagogia, naturalmente, e também naturalmente existiam já as zonas territoriais da acção. Evidentemente, segundo se dizia, a composição decorativa ligava-se ao desenho livre. Formas geométricas iriam agora servir de fronteira a “pequenas paisagens, figuras, flores, frutos, objectos, simples manchas de cor, etc., mas que se submetem neste ramo da disciplina às regras que as leis da composição decorativa estabelecem”. Os trabalhos deviam aplicar-se a situações concretas de decoração, ou seja, assumia-se o carácter de projecto, ainda que fosse o professor a determinar as tarefas “de acordo tanto” quanto fosse “possível com as tendências de cada aluno”. Progressivamente, este habituar-se-ia a encontrar não só o motivo mais adequado, como o seu desenho se tornaria “mais sóbrio” e a “combinação de cores mais harmoniosa” (Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948).

Para Betâmio de Almeida (1967), quase na década de setenta do século XX, a educação estética era vista como uma 'educação aberta' e reclamava já que esta não se deveria fechar numa única disciplina. "Há", dizia, "uma forma de apreciar literatura, de encadear e expressar raciocínios, de escolher música, ver cinema ou até conviver, que se reflecte no gosto de procurar atitudes elegantes e comungar com a Beleza" (1967, p.9). Mais de século e meio depois das cartas de Schiller sobre a educação estética do homem, e a escola portuguesa continuava "a aceitar com lentidão a necessidade da educação estética, e a admitir, como predominantes, os aspectos educativos que parecem ser de interesse mais imediato"(Almeida, 1967, p.9). Betâmio de Almeida recorria não somente a Schiller, mas a Goethe, a Herbart e ao seu contemporâneo Herbert Read, para mostrar o quanto a arte tinha um papel central na escola. Referia-se agora a dois novos conceitos: "inteligência visual e função estética" (Almeida, 1967, pp.9-10). Uma e outra definiriam não apenas áreas teóricas mas modos de ser e de viver. Na sua descrição emergem as regras que geram os princípios acerca de quem a criança, como um tipo de sujeito, é, e aquilo que deverá ser no futuro. Como um efeito de poder, o saber é tomado como uma verdade, e não se questiona o modo como ordena e classifica aqueles que são os objectos da sua reflexão:

A aceitação de uma função estética humana necessária à vida, parece-nos algo, quando devidamente considerado na escola, capaz de ter as maiores consequências para um ajustamento do ser ao mundo exterior, e para uma consciência mais ampla sobre todos os fenómenos. Não devemos, todavia, deixar de considerar a possibilidade de esta função vital existir em graus

de intensidade e níveis de qualidade, muito variáveis no ser humano e em cada sociedade, mas existindo sempre. E é desta realidade, que por vezes de forma indistinta existe no silêncio de nós mesmos, que parte o trabalho escolar para um desenvolvimento das percepções, da receptividade às descobertas, da consciência e capacidade de formular juízos de gosto. É lamentável que ainda não nos tenhamos apercebido da importância de um ensino visual moderno, de uma educação artística progressiva, especialmente para os estudantes de ciências e futuros engenheiros (Almeida, 1967, p.11).

Este discurso naturaliza a interioridade psicológica da criança e do jovem. 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 objecto de intervenção ao cuidado da pedagogia. Todas as tarefas se definiam como jogos de intuições, exploração de possibilidades, combinações, contrastes e semelhanças, ritmos e linhas de continuidade. Na enumeração desta gramática da visualidade envolvia-se a estrutura mental do aluno, através de "um adestramento voltado para a invenção e atitude de descoberta, busca de equilíbrio e de harmonia, incontestavelmente necessárias a todo o ser" (Almeida, 1967, p.12). A proposta de Betâmio fixava-se já não no desenho por si só, mas na educação visual e estética de "níveis didáctico- psicológicamente graduados" (Almeida, 1967, p.12). À medida que o discurso é examinado de perto, compreendemos que não é o saber artístico o lugar da intervenção, mas o governo da criança como agente moral. Na distinção estabelecida entre educação estética e artística percebe-se como a primeira é considerada como "uma educação da consciência em função da Beleza" e a outra como "uma educação que se projecta e radica na vida espiritual do ser" e como "catalisador da vida intelectual" (Almeida, 1967, p.13). Estabelece-se uma fusão entre as aprendizagens escolares e a conduta moral de cada sujeito. Popkewitz (2004) argumenta que

(...) como um peixe nadando na água, a regra psicológica sobre a pedagogia é parte da mentalidade da educação, de tal modo que não se questiona o meio de tradução, mas apenas os termos que são mais efectivos ou como eles se unificam. (p.11)

Deste modo, as ciências educacionais não apenas planeiam, como desenham a sociedade por meio do governo da criança enquanto aluno. Através da apreciação estética, o sujeito saíria do caos emotivo. A linguagem pedagógica ditava que até à pré-adolescência a escola devia limitar-se a práticas artísticas educativas que estimulassem a expressão plástica espontânea. O que se pretendia era fabricar tipos de sujeitos, utilizando a expressão de Ian Hacking (1999). Para Hacking 'certos estilos de pensamento' fabricam 'certos tipos de pessoa' e esses tipos, vistos como 'classificações', são 'interactivos', ou

seja, interagem não apenas com os sujeitos que são objecto da classificação, como com a classificação ela mesma. A 'criança estética' era a criança que estava exposta a experiências estéticas que transportaria para o futuro:

A experiência de criar, de procurar coisas novas de interesse estético, de descobrir e estar atento até a fenómenos fortuitos, dará à juventude uma experiência que se transferirá para a vida futura (Almeida, 1967, p.15).

Betâmio de Almeida recorria a John Dewey para explicar a ligação que a arte estabelecia com as qualidades visíveis da vida quotidiana, introduzindo-se, deste modo, na esfera mais ordinária da vida, a possibilidade da "transformação moral das actividades humanas em factos de valor artístico" (Almeida, 1967, p.15). A cópia como processo e como actividade continuava a ser banida, com cada vez maior intensidade, do discurso de educadores como Betâmio. O princípio desenvolvido não era diferente daquele que no próprio ensino artístico de belas artes se havia manifestado e era, aliás, numa consonância com o lugar e o estatuto do artista da modernidade que tal pensamento encontrava espaço. Não se poderia considerar que não se aprendia copiando, mas o trabalho da cópia negligenciava as funções mentais ligadas ao acto da invenção. Cumpre recuperar a centralidade do argumento que, agora, se encontrava enquadrado pelos estudos psicológicos.

Wolfgang Metzger, discípulo de Kohler e psicólogo na Universidade de Munster, chamava a atenção para a possibilidade e até a vantagem de, logo pelos seis anos, deixar que a criança fosse influenciada pela presença de desenhos. "Mas, ao que parece, não é qualquer tipo de desenho que é conveniente, pois também foi verificado que há não só influências positivas, como também negativas", explicava Betâmio de Almeida (1967, p.16). Era então que a ciência criava o seu próprio problema como uma ficção e como uma realidade, o de saber quais os quadros e quais as gravuras que deviam estar nas paredes da escola e quais os textos e ilustrações dos livros didácticos:

A educação estética através da influência de obras de arte é um problema delicado para as idades infantis, e de que os professores se têm alheado, deixando ao comércio essa tarefa (Almeida, 1967, p.17).

Problema linear mas não de simples solução. Em Portugal registava-se uma nebulosidade quanto às vantagens da educação estética. Se era claro que a educação física, a lógica e a moral tinham fins muito objectivos, o mesmo se não verificava para este domínio do sensível que era mesmo reclamado como o elemento de 'equilíbrio' de todas as funções do ser humano.

O elo de ligação de toda esta geração de educadores era o de uma natureza específica da infância, que levava tão naturalmente a que a criança encontrasse nas actividades

artísticas um foco de atracção. Mais óbvia esta ligação se tornava no discurso daqueles que já em finais da década de cinquenta se empenhavam na educação pela arte.

Concluindo: criar espaços de resistência a partir da historicização do presente

Depois desta incursão breve sobre o discurso pedagógico sobre o ensino do desenho na primeira metade do século XX em Portugal cumpre-me, agora, voltar a ligar, de forma mais visível, as ferramentas conceptuais visitadas em Michel Foucault, com a análise histórica empreendida. Uma primeira coisa que gostaria de sublinhar é que a possibilidade que se abre na inscrição histórica dos problemas é a possibilidade de os repensarmos no presente. Não no sentido de um presentismo, que leria com os olhos de hoje, aquilo que é do passado, mas antes procurando perceber aquilo que é da nossa contemporaneidade mas que se encontra marcado, e vinculado, ainda, a racionalidades que se estabeleceram, e naturalizaram, num dado contexto e momento da história. Ora, voltando a Mitchell Dean (1994) e à sua ideia de fazer perguntas em pontos fulcrais onde outros encontram respostas, estamos assim perante uma posição de desconforto, porquanto nos leva a interrogar aquilo que, supostamente, nos daria a segurança para agir e pensar no campo da educação artística. Refiro-me, essencialmente, a noções e conceitos que frequentemente vemos anexados a qualquer pensamento sobre a educação artística e a sua necessidade para a preparação do cidadão por vir. E na preparação deste cidadão, ainda desconhecido, utilizam-se ingredientes (de que se desconhece a proveniência e a história) totalmente inscritos em gramáticas disciplinares que têm por objectivo governar e limitar formas de ser, de estar e de pensar.

Não raro, Foucault mostrava o quão difícil poderia ser o trabalho de questionamento que empreendia. O princípio era mesmo o de um pessimismo constante, mas que não levaria a uma inércia. Em sua opinião, haveria que questionar todo o discurso aparentemente inquestionável. É que, como dizia “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso” e “se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”. Portanto, concluía, “minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista” (Foucault 1995 b, p. 256).

O que tem de difícil tal posicionamento é o facto de que nunca ele se move para encontrar um lugar que seria de paz ou de conforto com o pensamento ou com o mundo. Não se trata, efectivamente, de procurar um lado correcto e bom, por oposição a um mal que se diagnostica, mas, muito pelo contrário, trata-se sempre de procurar os modos de funcionamento das máquinas bipolares que nos fazem ver uma linha de separação entre aquilo que é desejável e aquilo que se deverá evitar. É preciso, nas palavras de Foucault (2004 b), “procurar se desprender destes mecanismos que fazem aparecer dois lados”, e é aí que “começa o verdadeiro trabalho, o do historiador do presente” (p. 239). Como nos advertiu Nietzsche

E se a verdade fosse o contrário? Como seria? Se no 'bom' existisse também um sintoma de retrocesso, um perigo, algo como uma sedução, um veneno, um narcótico, algo que até certo ponto fizesse o presente viver à custa do futuro? (2000, pp.14-15).

O que aqui procurei abordar foi a possibilidade operativa da utilização do trabalho de Michel Foucault enquanto lente teórica, é certo, mas fundamentalmente como uma ferramenta capaz de nos fazer ver mais longe e pensar mais sobre os objectos e as paisagens com que nos relacionamos quotidianamente. Se recuei aos finais do século XIX e à primeira metade do século XX foi para tentar perceber, a partir de um campo delimitado, o do desenho na arena pedagógica, os modos como se vai fabricando a ideia de que as expressões artísticas são como um prolongamento e simultaneamente uma parte integrante da infância. A argumentação ocorreu no sentido de mostrar que, por si só, esta ideia não é necessariamente 'má', mas que na verdade, seguindo inquestionável no seu carácter universal e essencialista, nada mais faz do que reproduzir, aumentar e tornar naturais poderes classificadores sobre quem somos e quem deveremos ser. Deste modo, dizer que a criança tem uma natural tendência para se expressar através do desenho, por exemplo, não é uma afirmação neutra, mas antes o produto de uma fabricação histórica da modernidade. Pensando através dos textos de Foucault, poderemos dizer que estes modos de classificar não se dirigem apenas a certas pessoas ou a certos objectos de pesquisa, mas produzem estes objectos ou estados como realidades, criando condições de governo.

Finalmente, aquilo que me interessaria trazer ao leitor no final deste texto é a possibilidade de construção de um espaço de resistência que se abre quando são desconstruídas e tornadas evidentes as relações de poder. Mas este espaço traz, agora, algo que foi já sendo apontado ao longo desta escrita, ou seja, a inseparabilidade entre a teoria e a prática, e um movimento performativo de acção/investigação. Por um lado, não há prática que não esteja já informada e constituída por um aparato teórico, por outro lado, a separação entre teoria e prática não é senão uma separação teórica.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. B. (1967). A educação estética. *Palestra, revista de pedagogia e cultura*, 31, 9 - 18.
- Dean, M. (1994). *Critical and Effective Histories. Foucault's Methods and Historical Sociology*. London and New York: Routledge.
- Decreto 27085, 14 de Outubro de 1936.
- Decreto 37112, 22 de Outubro de 1948.
- Dewey, J. (1964 [1926]). *Affective thought in logic and painting*. In Reginald Archambault (ed.), *John Dewey on education*, (pp.141-148). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2002 [1900 e 1902]). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Dussel, I. (2009). Foucault and Education. In Michael Apple, Stephan Ball and Luis Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, (pp.27-36). London and New York: Routledge.
- Ferreira, A. P. P. (1920). A arte, a criança e a sua educação artística. In *Anuário da Casa Pia de Lisboa 1918-1919*, (pp.333-335). Lisboa: Papelaria e Tipografia Casa Portuguesa.
- Foucault, M. (1995 a). O sujeito e o Poder. In Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (ed.), Michel Foucault. *Uma Trajectória Filosófica. Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*, (pp.231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1995 b). Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (ed.), *Michel Foucault. Uma Trajectória Filosófica. Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*, (pp.253-278). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2002). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2004 a). Uma estética da existência. In Manoel de Barros da Mota (org.), *Foucault, Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V*, (pp. 288-293). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Foucault, M. (2004 b). Não ao sexo rei. In Michel Foucault, *Microfísica do Poder*, (pp. 229-242). São Paulo: editora Paz e Terra.
- Foucault, M. (2004 c). *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Magalhães, M. M. (1952). O desenho e as outras disciplinas do ciclo preparatório. *Separata do Boletim Escolas Técnicas*, 12.
- Nietzsche, F. (2000). *Para a Genealogia da Moral*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Pereira, J. (1924). Desenho livre como processo activo na educação da observação e imaginação. *Educação Social*, 1, 3, 41-45.
- Popkewitz, T. (1987). The formation of school subjects and the political context of schooling. In Thomas S. Popkewitz (ed.), *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*, (pp. 1-24). Philadelphia: The Falmer Press.
- Popkewitz, T. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41, 1, 3-34.
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (1998). *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York and London: Teachers College Press.
- Quénieux, G. (1911). Dessin. In F. Buisson (org.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Acedido em Dezembro de 2009 em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2539>.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: the shape of private self*. London: Routledge.
- Rose, N. (2001 a). Biopolitics in the Twenty First Century – Notes for a research agenda. In *Distinction*, 3, 25-44.
- Rose, N. (2001 b). Como se deve fazer a história do eu?. *Educação & Realidade*, 26 (1), 33-57.
- Silva, F. (1905). Algumas reflexões sobre o ensino do desenho. *O Magistério Português*, II, 22, 338- 340.

- Stankiewicz, M. A. (2007). Capitalizing Art Education: : mapping international histories. In Liora Bresler (ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*. Netherlands: Springer.
- Vasconcelos, F. (1921). Organização e funcionamento de uma escola primária tipo. In *Revista Escolar*, 9, 283-288.
- Vasconcelos, F. (2010 a [1934]). Problemas escolares. 1a e 2a séries. In *Obras completas de Faria de Vasconcelos V, 1933-1935*, (pp. 1-271). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.