

D E R I

V A S

DERIVAS investigação em educação artística | research in arts education

#01 . Ano 1 . junho de 2014

DERIVAS: investigação em educação artística

Revista dos programas de pós-graduação em Educação Artística da Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes

EDITORES/EDITORS: Catarina S. Martins (i2ADS/FBAUP), José Carlos de Paiva (i2ADS/FBAUP)

EDITORES ASSOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS: Catarina Almeida (i2ADS), Tiago Assis (i2ADS/FBAUP)

CONSELHO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD: MEMBROS NACIONAIS/NATIONAL MEMBERS Alice Semedo (CITCEM/FLUP), Daniela Coimbra (i2ADS/ESMAE), Fernando José Pereira (i2ADS/FBAUP), Henrique Vaz (CIIE/FPCEUP), João Paulo Queirós (CIEBA/FBAUL), Joaquim Coimbra (CPUP/FPCEUP), Jorge do Ó (IE/UL), José Alberto Correia (CIIE/FPCEUP), Manuela Terrasêca (CIIE/FPCEUP), Mário Bismarck (i2ADS/FBAUP), Natércia Pacheco (i2ADS/FPCEUP), Sílvia Simões (i2ADS/FBAUP), Teresa d'Eça (InSEA, i2ADS), Teresa Medina (CIIE/FPCEUP); MEMBROS INTERNACIONAIS/INTERNATIONAL MEMBERS Dennis Atkinson (Goldsmiths University of London), Felicity Allen (Whitechapel Gallery, UK), Fernando Hernández, (Universidade de Barcelona), Inès Dussel (CINVESTAV, Mexico), John Baldacchino (Dundee University, Scotland), Leão Lopes (M_EIA, Cabo Verde), Moema Rebouças (UFES, Brasil), Nora Sternfeld (Aalto Academy, Finland), Rachel Fendler (Universidade de Barcelona), Rejane Coutinho (Universidade Estadual Paulista, Brasil), Rita Irwin (Columbia University, Canadá), Rita Bredariolli (Universidade de São Paulo), Sumaya Mattar (Universidade de São Paulo), Thomas S. Popkewitz (UW- Madison, USA)

PROPRIEDADE/ PROPERTY: i2ADS — Instituto de Investigação em Arte Design e Sociedade, FBAUP

SECRETARIADO: Magda Silva, Roberto Correia

DESENHO EDITORIAL/ EDITORIAL DESIGN: Ana Sofia Reis, Joana Vale, Tiago Pinho

Edição: i2ADS - nEA

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Mais Leituras, Editora

1ª edição, Porto, junho de 2014

ISSN:

DL:

DERIVAS

#01

junho 2014

- | | |
|-----|---|
| 01 | Emergir as tensões que habitam a acção e a investigação em Educação Artística
José Carlos de Paiva |
| 07 | Antecâmara aos textos que se seguem
Ana Cachucho e Catarina Martins |
| 11 | Da dificuldade ou o funâmbulo seguro
André Alves |
| 21 | Eu não sou uma pessoa. Sou matilha. Multidão.
Fabiano Torres |
| 33 | With Art Education in the Room N. 13
Marie Fulková |
| 41 | Questionando práticas naturalizadas em educação artística a partir de Michel Foucault
Catarina Martins |
| 63 | Porquê “investigação”?
Catarina Almeida |
| 73 | O que dita o fim de um desenho?
Sofia Barreira |
| 83 | O essencial é saber ver: a arte invisível
Denilson Rosa |
| 91 | La construcción de un espacio para la producción de conocimiento.
Natalia Calderón |
| 105 | Sobre o texto: da leitura à (re)escrita
Magda Silva e Roberto Correia |
| 113 | Notas biográficas |

José Paiva

Emergir as tensões que habitam a acção e a investigação em Educação Artística

Emerging tensions that dwell on the action and research in Arts Education

Solo cuando reconozcamos esta dimensión de 'lo político' y comprendamos que la 'política' consiste en dominar la hostilidad y en ententar distender el antagonismo potencial que existe en las relaciones humanas, podremos plantearnos la cuestión fundamental de la política democrática. Mouffe (2007, p.19)

Inscrevo-me em mais um movimento, de escrita e discussão, propósito de dádiva do que sou capaz de fazer e de escrever (entender) perante o que me cerca, na arte, na educação, na cultura, no ensino de artes visuais, na formação de professores, na investigação em educação artística, nas comunidades que me incluem, no político que tudo comporta e de onde emerge a resiliência e a procura incessante de esclarecimento dos campos de tensão que nos habitam: nessas derivas...

DERIVAS, um esforço de partilha pública das escritas que se produzem, não para replicarem o já dito e legitimarem o já feito, nem aplaudir as tentativas de tornar exemplares e comprovadas as narrativas hegemónicas e as excepcionais práticas que as realizam, mas esforço de quem age na gestão do desconforto, da inquietação e da insatisfação, perante o panorama da acção e da investigação em educação artística, presente e teimoso ainda que impotente para alterar as políticas educativas e culturais que são impostas e que obscurecem o que há-de vir.

DERIVAS, uma superfície que se pretende inundar de debate aberto, franco e agonístico, plano de frontalidade de antagonismos, de confronto, terreno usado por quem o ouse frequentar, espaço público onde os discursos ocultos podem emergir, onde as narrativas hegemónicas são fonte de análise crítica e nunca envaidecidas.

DERIVAS, uma identidade que se amadurece, feminina e democrática, que se identifica pelo que há-de vir, e pelo que a há-de constituir, cumplicidade e partilha da sede de se entender a investigação em educação artística, em si e a partir de si.

1. inscrição no contemporâneo

Um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe em todo o caso que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo. Agamben (2010 [2009], p.20)

A actualidade onde nos inscrevemos invoca imediatamente realidades controversas e paradoxais, pela presença de espaços sociais de conforto, abundância e ganância descomedida, em confronto com crescentes lugares de tristeza, vidas de pobreza e retiros desenvergonhados de exclusão. Frequentar o obscuro presente, enfrentar a predeterminação de um futuro apresentado como sem alternativa, ter de assistir ao poder totalitário do capital financeiro e dos dispositivos de regulação dos mercados globalizados e da economia multinacional, mas também dos dispositivos de regulação da cultura e da educação, implica a adopção de uma procura de sobrevivência eficaz e adormecida ou um estremecimento crítico que gere a compreensão partilhável das narrativas paradoxais dominantes e possa esclarecer a acção possível de se construir, a partir desse entendimento político, como governo de si.

Apenas uma consciência da dimensão, natureza e sentido da actualidade, onde a ganância e a usura geram a exclusão e a injustiça, e seja esclarecida a noção da possibilidade e de impotência de transformar a crítica ao sistema político enraizado e sustentado por governos e instrumentos reguladores, em mudança democrática, constituem uma inscrição no contemporâneo.

O progresso civilizacional anunciado, desde finais do século XIX, para o novo século no mundo ocidental esfumou-se, espelho de um sistema político democrático, resultado de um sistema global onde o 'mundo financeiro', escondido e incógnito, comanda, move governos, dita políticas e desloca para fora de si as medidas-necessárias para superar os cataclismos financeiros que eles próprios criam.

A promessa das ilhas de utopia transformou-se em promessa do pior (Rancière). Os resultados medidos na dimensão dos excluídos, dos sem-emprego-e-sem-esperança, dos refugiados sem-espaço-e-sem-água, dos resíduos-sem-nome-e-sem-terra, dos novos-remediados, são desesperantes e não desaparecem pelos truques ilusionistas com que nos inundam os meios de comunicação.

São tempos complexos e difíceis os deste início do século XXI, tempos múltiplos, encruzilhados, que obrigam a atenção, escuta e paragem, ao encontro de uma acção esclarecedora, à mobilização de uma disponibilidade plena do corpo e do juízo, perante o que parece distante e o que se apresenta como distinto. Onde quer que estejamos, estaremos em 2014, conhecedores das desgraças longínquas, dos êxitos das estrelas e das façanhas impressionantes de nossos artistas, dos sorrisos-falsos-da-tv, das falsidades e populismos dos políticos-profissionais do poder, das procuras em Marte, procurando discernir o que nos é escondido, o outro lado do que nos dizem os 'especialistas'. Busca-se a possibilidade de ter desejos pessoais e interesses próprios isolados dos discursos do 'mercantilismo do

consumo globalizado', resistentes aos 'dispositivos de regulação', procura-se a capacidade de resposta ao convite à resignação.

É esse particular discernimento, essa observação implicada nas tensões do presente, essa atenção minuciosa, que corresponde ao devir da arte contemporânea e lhe confere a pertinência, que a inscreve no político e a liberta para além das amarras do modernismo, soltando-a das âncoras da formatividade disciplinar, do romantismo terapêutico, do mito da genialidade e da salvação. No contemporâneo é a consciência do presente, o habitar das tensões existentes que lhe confere o pertencimento. Adesão ao desconforto, resistência aos desejos sociais do bem-estar e da comodidade que o 'sistema' oferece aos que não olharem para fora de si, a não ser para cima do seu estar-no-meio e se confortarem com o esquecimento da multidão, desses uns a quem não se reconhece a impossibilidade de serem unos.

2. inscrição na educação artística

(...) antes de perguntar qual a posição de uma obra literária perante as relações de produção da época, gostaria de perguntar qual é a posição dentro delas? Benjamin (2006 [1934], p.274)

Dentro do campo da investigação em educação artística, esta inscrição no contemporâneo comporta a urgência de se enfrentarem as ideias e conceitos que se naturalizaram, discernindo na história, em particular do século XX, o que povoa o presente, o que perdura do antigo mesmo transitado para o actual e distinto contexto, e que ancora num generalizado optimismo positivo e salvador o papel e o sentido da educação, da arte, da investigação.

Ignorar a importância do sistema de ensino, como dispositivo de regulação dos sujeitos, para o êxito e manutenção das governabilidades, e confiar na possibilidade libertadora que este possa encerrar, e na construção de cidadãos críticos, definidores de seus futuros e donos de seus desejos, não permite a denúncia do exercício pedagógico, como espaço inevitavelmente escolarizado de exercício de poder, de controle e de punição ao serviço de um intrincado aparelho de exclusão e de reprodução social.

Encare-se o limitado espaço de acção, que seja qual for a dinâmica de aprendizagem promovida, seja em educação artística ou noutra dos espaços fragmentados que o ensino organiza, não adquirem o efeito de profanação perseguido, não autonomizam nem desescolarizam os estudantes para que estes autonomizem os seus comportamentos e cresçam num ambiente propiciador da crítica e da criatividade do ser. Este pessimismo não prescreve nenhum desânimo, apenas afasta a ilusão e o simulacro das possibilidades de 'salvação pela arte', e do papel remissor do ensino. Não se desarmem, assim, as intervenções quotidianas e teimosas, de tentativa de suspensão do exercício de poder, de revelação dos mecanismos de regulação que a acção educativa transporta, de esclarecimento das armas de resistência crítica que é preciso afiar para lidar com as narrativas hegemónicas, com os saberes sagrados da academia e com as lógicas de legitimação institucionalizada propagandeadas.

A inscrição na educação artística, corresponde a uma inscrição no contemporâneo, na habitação dos terrenos da discussão agonística e antagónica que povoam a actualidade e que lhe conferem pertinência e sentido à acção educativa desencadeada. Nessa actualidade, a clarificação das ideias e práticas naturalizadas, na dimensão do conhecimento da história que as configura, perde-se ao entendimento dos contextos e do devir, cola-se ao discernimento das possibilidades de acção crítica às narrativas hegemónicas e de denúncia das relações de poder estabelecidas.

As controvérsias que eclodiram no campo da arte nos finais do século XX, visitando os antecedentes históricos da arte na modernidade, alteraram os grandes paradigmas teóricos sobre o espaço social da arte, o papel das vanguardas e a potência da sua eminência, a institucionalização dos mecanismos de mercado e de legitimação, sobre a autonomia do artista e as funções do crítico e do comissário, sem que toda esta tensão tenha deslizado para o interior da educação artística, onde se repetem os discursos antigos.

Continuar a repetir as narrativas de 'salvação da arte', o primado da expressividade e da genialidade latente, o efeito terapêutico da arte ou o lugar motivador da criatividade, não permite ultrapassar o perdurar de um simulacro, que confere à ilusão da liberdade o usufruto de uma liberdade insular, excepcional, e redentora das inevitáveis e consentidas 'agruras da vida'.

Do mesmo modo perdura no ensino artístico o mergulho nos processos de construção do objecto, das linguagens que lhe conferem mérito, ou a ciência e a técnica, desvalorizando-se os modos de construção de relacionamento crítico com o artístico, com a cultura difundida e com as representações da realidade, bem como os modos de construção de significação e de discurso, assim como do prazer dos processos de fazer, de escutar, de ver, de entender o corpo, sem procura de finalização, de consubstanciação.

Insiste-se em não abrir o campo de resistência, da respiração do eu, de suspensão dos poderes que teimam em configurar os sujeitos em tipos determinados, e não se soltam as práticas de intervenção crítica e de performatividade, de implicação pessoal, de valorização do corpo, do sentimento de pertença identitária, de crescimento sem receios de deriva, de desvios, do incompreensível.

In order to embrace the idea of real learning as a movement into a new ontological state through following local truth procedures, and the ethical implications for the pedagogic space of 'that- which-is-not-yet', it seems that what is required for pedagogy is a pedagogy against the state. This notion requires some elaboration. Atkinson (2011, p.14-15)

Esta inscrição na educação artística distancia-se das 'delimitações espaciais' do campo das ciências da educação, para uma zona de complexificação epistemológica, onde a arte a inunda com as suas intradutibilidades e incompletudes, de uma inteligência inventiva irrequieta, de uma autêntica subjectividade cognitiva, e de um tempo de lentidão. Entende-se assim ser necessário o afastamento da fragmentação disciplinar que enferma o

apossamento da educação artística, pelas ciências da educação e pelas ciências da arte, em favor de uma compreensão da inerência metadisciplinar deste sítio, denominado comumente como educação artística. Considera-se, nesse sentido, que a qualidade distintiva da arte, no que se prende com os processos de 'se entender', do 'fazer' e do 'conceber', da metodologia, da sua natureza de pertença ao político, inundam todas as abordagens e actos, alojados na educação artística, e lhe conferem o sentido, quer se trate do ensino artístico, dos modos de transferir para a esfera pública os feitos artísticos, ou do senso dos próprios processos artísticos.

A procura do seu próprio esclarecimento e restrição, exige uma releitura da história que a povoa, entendendo os equívocos transportados por designações meritórias usadas ao longo dos tempos (de onde se destaca a educação pela arte) mas que semearam virtudes libertadoras e que usaram a arte como um instrumento e não no seu substantivo, ou então como espaço de descoberta de génios e de espectáculo.

3. inscrição na investigação em educação artística

(...) o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Freire (2004 [1996], p.56)

Nenhuma hesitação na afirmação de que a investigação é o terreno de produção de conhecimento e da sua oferta para uma possível discussão pública. Dizer isto, com um olhar na investigação em educação artística e na investigação em arte, aceita o distanciamento desta área emergente da investigação, das construções tornadas paradigmáticas na academia pelo percurso histórico da investigação científica, casada com as ciências. A história da investigação como área autónoma de actividade parte das ciências e é a partir daí que se estabelecem os seus fundamentos e modelos que inundam a academia e os padrões de reconhecimento institucionais. Porém, a necessidade de abertura nas academias a 'novas' áreas científicas, das ciências sociais e humanidades, foi estabelecendo nos anos mais recentes, outros padrões e o desenvolvimento da metodologia abriu possibilidades renovadas que melhor correspondem a este alargado campo do saber. No entanto, mesmo considerando o reconhecimento recente da cientificidade da educação e de outras áreas do pensamento e do conhecimento, ainda não se clarificou o campo singular do relacionamento da arte e da educação artística com a investigação, perante a presença teimosa do congelamento da investigação com a busca, com a necessidade de se encontrarem soluções e eficácias, de com ela se procurar a descoberta a partir de uma actividade metódica, inscrita numa metodologia clara e alicerçada em saberes homologados. A presença da arte e da educação artística na universidade e a produção de conhecimento que aí se desenvolve reivindica para o espaço da investigação outros parâmetros de reconhecimento e uma aberta disponibilidade conceptual, onde, forçosamente, a arte e o ruído que lhe é próprio,

pela sua natureza singular, pela sua inscrição no político, e pelo que ela transporta, de modo resiliente, para dentro do pensamento contemporâneo, lhe legitimam a deriva.

A existência da arte e da educação artística na universidade, resultante do peso que adquirem na tessitura social destes tempos controversos da contemporaneidade, bem como o valor social e político que emana da actividade artística, e a presença valorizada da eminência educativa do artístico, declaram a imprescindibilidade da sua presença na possibilidade de se desenhar o por vir, bem como a urgência de se esclarecerem as novas figuras de reconhecimento da investigação que integra este campo, sem medo do caos, sem medo da desordem e do acaso, sem medo da capacidade humana de se procurarem outros limites.

A obscuridade nos empenha aqui numa região onde as regras nos abandonam, onde a moral se cala, onde não há mais direito nem dever, onde a boa ou a má consciência não trazem consolo, nem remorso. Blanchot (2013 [1959], p.38)

A actividade artística nunca escolheu como aparato de legitimação os meandros académicos da investigação, nem disso precisa por se terem tornado pacíficas as modalidades que lhe são inerentes, sejam de natureza mais conceptual ou intuitiva, envolvam mais ou menos reflexão. A um artista não se lhe pede o estatuto de 'investigador', independentemente do seu relacionamento de proximidade ou de afastamento com a sua inscrição nessa actividade. De algum modo é ilícito querer unir a criação artística à investigação, num logro que aparentemente alastra a arte para o terreno da universidade, mas, na verdade, a desvirtua de seu carácter iminente subversivo de todas as mordanças, configurações, ou definições que lhe toldem o desespero e a liberdade.

A inscrição na investigação em educação artística, promíscua com a investigação em arte, revela a inscrição numa deriva que lhe procura o modo, que adere à necessidade, tornada urgência, de se esclarecer o seu território, os campos de cientificidade que comporta e a teimosia irreverente que a arte desnuda.

Agamben, G. (2010 [2009]). *Nudez*. Lisboa: Relógio D'Água (2010).

Atkinson, D. (2011). *Art Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.

Benjamin, W. (2006 [1934]). *A Modernidade*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Blanchot, M. (2013 [1959]). *O Livro Por Vir*. São Paulo: Martins Fontes.

Freire, P. (2004 [1996]). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona.

Rancière, J. (2014 [1998]). *Nas Margens do político*. Lisboa: KKUM.

Ana Cachucho e
Catarina Martins

Antecâmara aos textos que se seguem

Os textos aqui reunidos surgem do desafio lançado a alguns jovens e não tão jovens investigadores, da possibilidade de escrever em torno da implicação da acção na construção de escritas em educação artística, sem que isso se transformasse num relato de experiências. Por um lado, neste primeiro número da revista *Derivas: investigação em educação artística*, o objectivo é tornar visíveis formas alternativas de questionamento e de construção, e, por outro lado, apresentar relações entre a prática e a investigação, e da indissociabilidade de ambas, promovendo reflexões que não decorrem simplesmente da acção, mas que enquadram e inscrevem toda a possibilidade de agir. Assim, o conjunto de textos que agora publicamos pretende ser esclarecedor da transversalidade do campo que se vem designando por Educação Artística, reunindo textos de autores com percursos muito diferenciados, proveniências díspares e enquadramentos institucionais também não coincidentes. A uni-los, contudo, o espaço que é reservado a pensar os limites e as possibilidades do próprio pensamento.

A partir da expressão popular “das dificuldades, fazer grandes aprendizagens”, André Alves propõe o entendimento do bloqueio artístico enquanto dispositivo necessário ao processo criativo. Neste texto, intitulado *Da dificuldade ou o funâmbulo seguro*, é através do termo impasse e da metáfora do artista enquanto funâmbulo, utilizados para descrever, por um lado, a hesitação e a ambiguidade do impulso criativo e, por outro lado, a condição instável e o sentido de progressão presentes no processo de produção do artista contemporâneo, que se aponta o potencial da sensação de suspensão como propulsor da vontade de gerar novas relações, ou seja, da criatividade. Através do impasse, o autor procura “mapear uma possibilidade para pensar como a criatividade se operacionaliza e sincroniza permanentemente” no exercício da revelação de conteúdo na arte contemporânea.

Em *Eu não sou uma pessoa. Sou matilha. Multidão*, Fabiano Ramos Torres serve-se da noção de cinismo apresentada por Michel Foucault no seu último curso de 1984, *A Coragem da Verdade*, para tecer uma crítica às práticas educativas e aos princípios que formulam a missão da escola na actualidade. Com base nesta matriz foucaultiana, mas recorrendo também a Nietzsche e à dupla Gilles Deleuze e Félix Guattari, Fabiano propõe compreender a escola como lugar que mantém a animalidade nos seus discursos pedagó-

gicos durante o processo de fabricação do (ser) humano, mostrando a crença hipócrita da sociedade na educação escolar, uma vez que aquela conhece a sua capacidade de, por um lado, potenciar a humanidade e, por outro lado, explorar a animalidade. Por esse motivo, no discurso presente nas escolas, o cinismo reside nas relações de vizinhança entre a condição animal e a condição humana, ou seja, entre animalidade e racionalidade; na relação cúmplice mas assimétrica entre professor e aluno; na falsa esperança da escola como lugar de salvação e de promoção de uma educação ideal, em que a tendência seria a evolução para uma situação necessariamente melhor; e, na discrepância entre a idealização de como deve ser a educação e o que, efectivamente, é. Perante estas flutuações entre o real e as esperanças ou idealizações profetizadas, o autor aponta a canidade como capacidade humana para suportar o sofrimento e adquirir a saúde necessária para suportar as antagonias expressas. Assim, a canidade seria uma forma dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas tolerarem o fracasso, posicionando-se “contra a pedagogia do sucesso e em favor da ruptura para com os hábitos e valores da educação/pedagogia da esperança, do afecto, das competências, da educação idealizada pelos melhoradores da humanidade”. E afinal, a canidade traria a animalidade à cena. Os cães, sujeitos de matilha, não são um, são muitos.

Marie Fulková traz, no seu texto, uma experiência sobre o Room N.13 que foi objecto da sua intervenção no 2º Encontro Internacional sobre Educação Artística, ocorrido no Porto em 2012. Começa por colocar em questão a inscrição de muitas práticas em educação artística nas matrizes ocidentais modernas, em grande medida herdando um pensamento romântico sobre o sujeito e sobre a arte. A partir da questão 'Who am I?', Fulková traça a luta que opõe essencialistas e anti-essencialistas, abrindo a possibilidade, a partir do relato que faz do projecto Room N. 13, de se repensar a noção de 'self', tentando colocar as suas implicações na educação.

No artigo *Questionando práticas naturalizadas em educação artística a partir de Michel Foucault*, Catarina Martins procura empreender uma análise, a partir de ferramentas teóricas e conceptuais derivadas do pensamento de Michel Foucault, que permita pensar de outros modos o lugar daquele que se relaciona com as práticas educativas e com a investigação em educação artística. Coloca a história do presente como a possibilidade de acedermos às matrizes de pensamento que nos configuram como sujeitos de um tipo determinado e procura objectivar a construção do sujeito pedagógico a partir do discurso sobre o desenho, em Portugal, na primeira metade do século XX.

Em *Porquê 'investigação'?*, Catarina Almeida faz um ponto de situação do trabalho que desenvolve, no âmbito do Doutoramento em Educação Artística, sobre investigação em arte. A partir de três entradas possíveis para a pergunta que dá título ao texto, esta jovem investigadora propõe-se a pensar o sentido atribuído pelo senso comum à palavra 'investigação', a formulação desse sentido no campo da arte e a aplicação da 'teoria institucional' à investigação em arte. Através desta ordem de ideias reflete-se sobre as possibilidades da investigação em arte resistir às regulações académicas que, no seu entender, ao invés

de produtivas se revelam paralisadoras e descredibilizam a investigação enquanto prática epistemológica.

No texto de Sofia Barreira somos confrontados com um trabalho de escrita de si, que tem por objectivo pensar a prática da escrita, e do desenho, como processos criativos que se constroem no próprio gesto performativo do acontecimento de si mesmos. Procurando as tensões dos dois actos, a escrita que se gera anuncia vários mundos. Poderíamos pensar, desde logo, numa escrita diária e íntima, num formato de carta endereçada a um eventual leitor(a), ou numa escrita infinita, e labiríntica, cujo princípio e fim dependem, em grande medida, daquilo que se intersecta. 'O que dita o fim de um desenho?', ou, 'o que dita o início de uma escrita'?

O essencial é saber ver: a arte invisível, é este o mote para o texto que se segue. Denilson Pereira Rosa debruça-se sobre o conceito de arte invisível para pensar os trabalhos de interação intercultural que procura desenvolver na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas, Estado de Pernambuco, no Nordeste brasileiro, no âmbito do projecto de investigação do Doutoramento em Educação Artística, na Universidade do Porto. Sendo este um projecto ainda numa fase inicial, começa apenas por configurar uma matriz de aproximação ao seu objecto de pesquisa, a partir de dois conceitos para ele fundamentais: o de arte invisível e o de hospitalidade. Posicionando as intervenções artísticas em espaço público nas fronteiras da acção cultural e política, procura pensar, a partir desta comunidade quilombola, a partilha da criação por um colectivo heterogéneo que procura a beneficiação material, simbólica e educacional da comunidade, como actos de suspensão do artista e do artístico, no sentido desenvolvido pelo Ocidente.

No texto de Natalia Calderón, *La construcción de un espacio para la producción de conocimiento. Tránsitos y derivas entre producción artística y prácticas investigadoras* temos uma possibilidade de aproximação a um tema frequente no debate sobre a arte contemporânea: a produção de conhecimento nas práticas artísticas, a partir de uma reflexão sobre a sua própria experiência e as relações que estabelece entre a sua produção artística e a investigação que desenvolve no âmbito do curso doutoral em Educação Artística, na Universidade de Barcelona e na residência artística que realizou, recentemente, na Universidade de Artes de Helsínquia. Através de procedimentos artísticos de questionamento e de metodologias narrativas de investigação, Natalia Calderón expõe, ao longo do texto, o processo de construção do seu problema de investigação, procurando apresentar os conceitos chave do seu trabalho, tanto artístico, como pedagógico. Deste modo, convida o leitor a percorrer o trilha da sua investigação social-pedagógica-artística, onde as noções de espaço social, sítio específico, dobra e pós-produção são convocadas para 'mergulhar' nas pedagogias culturais como espaço de encontro entre as práticas artísticas e a produção de conhecimento. Tal como refere, o objectivo da sua investigação é analisar os espaços sociais de produção de conhecimento na arte contemporânea, a partir da sua própria experiência de produção artística sobre o espaço urbano e social, e das suas inquietações sobre como se produz e partilha o conhecimento na arte.

Magda Silva e Roberto Correia, também eles estudantes do Doutoramento em Educação Artística na Universidade do Porto, propõem-nos uma discussão em torno do problema da escrita. Ler-se escrita, aqui, ou ler-se prática artística, acaba por ser relativamente indiferente porquanto o que conta são os processos intertextuais e os deslocamentos operados na superfície daquilo que é a 'obra'. Partem de Barthes, de Foucault e de Compagnon para terminarem no ponto de partida de qualquer pesquisa, isto é, na formulação de um problema de investigação. Como Barthes, talvez, a sugestão que vai sendo deixada ao leitor é a de que a leitura nada mais é do que a reescrita do texto, no interior das nossas próprias vidas.

São certamente heterogêneos os textos reunidos neste primeiro volume, mas permitem-nos perceber um terreno comum aos diversos autores que os escreveram. Todos eles se situam num espaço de diferença que se imagina capaz de pensar o próprio pensamento. No seu conjunto, materializam o primeiro número da *Derivas*, uma revista que procura iniciar a construção de um território de investigação numa área ainda tão residual, do ponto de vista da produção de conhecimento, como é a da Educação Artística.

Da dificuldade ou o funâmbulo seguro

Abstract

This text maps the relation of the creative impulse/block with hesitation in the context of artistic production. A new ethical-aesthetic possibility for experience is explored through the reinterpretation of the concept of impasse, where hesitation is longer exclusively frustration, alienation and failure but potentially a transitional space for new productions.

creative impulse/block, art, ethics, impasse, transition, new configurations

Resumo

Este texto situa a relação do impulso/bloqueio criativo com a hesitação no campo da produção artística. Através de uma re-interpretação do conceito de impasse, olha-se uma nova possibilidade ético-estética para a experiência, onde hesitação não aparece como frustração, alienação e falhanço mas como espaço de transição potencial para novas produções.

impulso/bloqueio criativo, arte, ética, impasse, transição, novas configurações

Há no dito popular *das dificuldades, fazer grandes aprendizagens*, na sua indicação de uma energia que fica refém ou de uma impossibilidade qualquer de agir, uma proximidade ao bloqueio criativo enquanto dispositivo necessário ao próprio processo criativo. Mas há que ser prudente na utilização deste parentesco. A dificuldade em agir pode ser lida primeiramente no contexto da restrição externa e voluntariedade da acção, e não necessariamente em linha com o congestionamento da energia contida. Se a primeira dimensão é iminentemente ética e inevitavelmente política, a segunda é assolada pelo espaço da metafísica e complicada pela natureza pré-poética dessa dimensão. Haveria que prestar contas aqui a uma tradição da filosofia que quer distância da metafísica e da nostalgia, e ao mesmo tempo, situar tais observações no exame contemporâneo da ideia de labor e produção. Mas essa exploração vai aparecer aqui como tímida, já que esta introdução surge a partir de uma série de intuições um tanto quanto abstractas (e peço ao leitor que as aceite com devida reserva) sobre a ideia de suspensão ou espera criativa.

O afastamento da centralidade da metafísica na arte deve tanto a uma progressiva radicalização vanguardista (que procurara assentar a obra enquanto arte), quanto à radicalização da dimensão de tempo como cola da metafísica da presença. Nesta deslocação em direcção ao “vazio do acto artístico”, definiu a centralidade da autoridade autoral como sustentador da lógica emancipadora da arte. De acordo com Perniola (2002), este câmbio

é o responsável para génese da Obra enquanto Arte (que torna o objecto “essencial”) e a função da obra enquanto comunicação. Mas não irei tratar aqui das convulsões que legitimaram o objecto como essencial, nem a sua relação como mediador entre experiência e comunicado. Quero regressar ao espaço constitutivo do impulso criativo, ao espaço “antes do objecto”, aceitando paradoxos, dispositivos literários e justaposições menos óbvias, para observar a ideia da hesitação no impulso criador e reequacionar a função da espera (não como dispositivo nostálgico nem enquanto mistificador da genialidade). Para isso precisamos olhar a relação que o tempo tem na constituição da presença mas também (e tendo em conta Derrida, 1998), a problematização da interdependência das palavras ‘proximidade’, ‘imediatez’, ‘presença’ e ‘consciência’. Será a partir desta encruzilhada que olharemos o impulso criativo enquanto espaço da pré-poética (onde presença e consciência formam uma outra coisa que não a ideia de subjectividade).

O bloqueio criativo tem uma representação icónica vasta: máquinas de escrever silenciosas, bolas de papel amassado, dedos congelados, escritores pensativos, nuvens de fumo, telas que ardem, artistas e escritores catatónicos perante telas e folhas de papel branco. A representação desta figura vive da expressão da oscilação entre a gravidade/leveza. A caracterização dessa inércia, hesitação, deriva e interrupção laboral, atravessa dois milénios da história ocidental, desde a associação ao melancólico (que aparece em Hipócrates como explicação temperamental da subjectividade – os 4 humores clássicos), ou à excepcionalidade dos génios criativos (cuja linhagem de pensamento remonta pelo menos aos escritos de Ficino no séc. XV).

Contemporaneamente uma não-produção posiciona-se diferentemente dada a extensão da lógica produtiva a todas as esferas do viver. A não-produção na arte contemporânea poderá funcionar como resistência a esquemas de compulsão produtiva e acomodação, ou simplesmente, como extensão temporária ou efectiva da inibição criativa, da falta de hábito produtivo ou do ócio. Suspender a produção fala também à genealogia histórica da arte, onde as transformações deste tipo oscilam (mais recentemente) entre as modalidades da obra desmaterializada ou imaterial, e acto, gesto e evento da arte relacional e arte comunitária. E embora esta realidade aponte o contexto dos discursos institucionais/produtivos contemporâneos, mantenhamos a atenção na suspensão como uma interrupção mais inaugural: do ponto de vista da funcionalidade do sujeito, a que função responde essa interrupção na actual geração da produção nova?

Do bloqueio criativo ao impasse.

A representação do bloqueio criativo chega até nós através das figuras do escritor definhando pelas múltiplas tentativas de escrita e do pintor temeroso do primeiro risco na tela branca. Experimentar criativamente passa nessas figuras, por uma inevitável contenção ao nível da geração da imagem, palavra ou forma. Os bloqueios criativos são em todo caso, retenções num espaço pré-linguagem, pré-poética, pré-forma.

Na arte contemporânea, dada a transição de uma estética da moralidade do sensível para uma estética de critérios (sobretudo cognitivos), essa hesitação criativa é também dominada por outros cambiantes. Em primeiro lugar, podemos dizer que o bloqueio criativo surge como uma espécie de antítese à descrição catártica da arte. A produção de arte que classicamente descrevia a providência do sossego ao espírito atormentado, aparece aqui, inversamente, como o gerador de desassossego e frustração. Entender a dimensão da frustração, não como motor para o impulso criativo (catarse), mas como uma manifestação resultante desse processo, sugere um rumo distinto sobre o significado da hesitação criativa e a linearidade produtiva.

O bloqueio deve ser entendido como um processo intrínseco funcionando contra a acomodação produtiva da subjectividade. Essa suspensão poderia ser entendida como uma combinação cognitivo-emocional que, (qual vírus) curto-circuita a compulsão produtiva, que interrompe o sistema de circulação e consolidação da arte, reconhecendo nela um dispositivo de relações laborais e de consumo implicitamente canibal: o sistema global da arte assenta no pressuposto de uma espera laboral confirmada — a de que há sempre mais arte para ser vista e consumida. Dá-se assim conta de uma migração da importância da representação melancólico-genial para uma hesitação que é operativa. As tentativas de Derrida (1998) de problematizar a construção das subjectividades ecoam aqui, no interligar da expressão diafônica de significados que “discursos internos” (ou dimensão pré-formativa) formam por deliberação/vontade própria (p.50). O bloqueio criativo poderia então ser entendido como um fosso onde contemplação e ação se intersectam, visando a valorização da correspondência entre necessidade e liberdade, passando ao favorecimento ético-estético onde perplexidade e decisão se integram.

Se a centralidade do artista modernista constituiu o primeiro passo para assegurar que o objecto se tornasse o “centro definidor” da arte, ela também operou uma renovada consagração sobre a acção genial do autor. A operacionalidade autoral aparecia aí mistificada mas baseada na atitude discursiva e afirmativa do objecto autoral. A crescente destituição do estatuto sacro do objecto e a sua relação com o conhecimento, viria a traduzir-se, como nos diz Perniola (2002):

(...) numa inversão na problematização do conhecimento e a identificação dos objectos e dos sujeitos do conhecimento para uma pesquisa ontológica do real [...] Enquanto aberta à verdade (porque enquanto conhecimento só pode sê-lo em relação a essa), a obra não estabelece relação com o significado que pretende, mas a conversão da verdade do real na sua própria verdade intencional do artista (p.7 — tradução livre).

Portanto, o objecto perde as suas propriedades auráticas, deixando a nu a sua existência enquanto mediadora do ser que se dirige a um aspecto. O bloqueio criativo apareceria aqui como uma espécie de endemia, como um dispositivo da alteridade que reforça a percepção da opacidade do objecto de arte. Esta opacidade, traduz-se no pa-

ralelo entre arte com o real: uma relação de distanciamento, de fronteiras e de conflito e, certamente, de alguma contenção. Contenção mais do que angústia (que apenas se orienta para o sujeito), vem a ser o melhor qualificativo para o bloqueio criativo. Mas outras formas de contenção há (como a contemplação por exemplo) cuja intencionalidade é orientada para o exterior. E é daqui que partirei para falar do *impasse* como elemento integral ao processo criador.

O *impasse* não é um conflito de vontade...

Num texto original de 1760, Voltaire renomeia os arruamentos urbanos fechados de *Impasse*, até aí então chamados *cul-de-sac* (becos-sem-saída)¹. A crescente nomenclatura de processos subjectivos recorrendo a metáforas visuais de natureza urbanística, poderá explicar a introdução do termo *Impasse* como metáfora para descrever estados de aparente não-progressão e não resolução do julgamento. O uso corrente do termo *impasse* assinala a existência de um impedimento. Não se prende à descrição urbanística original, apontando a uma inoperância subjectiva, descrevendo a dificuldade em escolher entre posições e a perturbação da sensação de temporalidade, traduzida numa sensação de suspensão. Ou seja, uma sensação de continuidade não-resolvida, que, embora complexa e tortuosa, presente uma passagem. Essa sua estrutura de movimentação quieta (que em Inglês se espelha na expressão *still act*, ou seja, aquilo que ainda age, mas também uma continuidade quieta) diferencia-a da sensação de beco-sem-saída, da impossibilidade de progredir, agir e escolher. Ela fala sobretudo à percepção da eminência criativa como um estado construtivo trémulo, indefinido e hesitante — mas que não é fechado.

Olhemos então os *impasses* como geradores de novas relações, dando lugar a desenvolvimentos pela manutenção de estados de incerteza que se deslocam. Contrariando a percepção mais comum do termo (a de um congelamento da hipótese), os *impasses* aparecem como uma possibilidade onde os espaços entre conhecimento e certeza, dizível e visível, inacção e agência são geridos. Com isto em mente, voltemos à hipótese inicial: de que nos vale o *impasse* para pensar o impulso criativo? A hipótese que aqui se teoriza é a da possibilidade do *impasse* ser uma espécie de ferramenta funcional, com o intuito de complicar a imediatez produtiva. Resta-nos atender (da mesma forma que especulamos sobre as origens da criatividade) qual o destino dessa suspensão.

Na configuração da experiência, a sensação de *Impasse* está sempre num lugar entre informação (conhecimento) e decisão (julgamento). O palpite que aqui se arrisca é o seu funcionamento como uma força que reconfigura o real e se opõe à normatividade da cultura. Assim, esta suspensão teria uma função iminentemente ética e uma configuração perfeitamente estética (já que através do campo da estética é possível ensaiar experiências alternativas onde modos de sentir, antecipar e configurar, potenciam novas formas de subjectividade). Nessa qualidade, o *Impasse* revela-se intrinsecamente ético (instância da distância entre o que é e o que deveria ser) mas também artístico (dado que na instância da arte algo

¹ Do Francês *im + passer – não passar*.

pode a todo o momento vir a ser). Os *impasses* aparecem assim como áreas intermediárias ético-estética da experiência.

... o impasse é um gerador de vontade.

Arriscando um paralelismo com as teorias de Winnicott sobre zonas e objectos transicionais, os *impasses* integram o campo das ilusões fundamentais para a iniciação da experiência. “Para controlar o que é exterior, é preciso empreender coisas e não pensar simplesmente ou desejar; e fazer coisas leva tempo. Brincar é fazer.” (Winnicott, 2005, p.55 — tradução livre). Ora, não será precisamente a suspensão trazida pela não-resolução lançada em experimentação ou imaginação da saída ou rumo, o efeito da criatividade como atitude perante a realidade exterior? A mediação da localização entre o espaço potencial do indivíduo e ambiente será precisamente o que os *impasses* podem agudizar. Em Winnicott este espaço equivale ao espaço entre bebê e mãe e, à manutenção ilusória da interdependência entre ambos — a ausência da mãe é temporariamente mediada por um objecto que substitui a percepção da real separação entre eles. Ou seja, a situação/objecto transitório (e por extensão, o impasse) traz ao sujeito um sentido de recorte que lhe falta, abrindo-o ao espaço da experiência onde ensaia preventivamente (substitui) o impacto na exterioridade. Nesta mediação hesitante/suspensa, o sujeito é forçado a definir a relação de confiança, sendo que agora ele é totalmente responsável por estabelecer essa relação. A “configuração” artística apareceria assim desta afirmação na exterioridade do sujeito, mediada pelo exercício hesitante da vontade. O *impasse* qualificaria essa mesma mediação entre intrínseco, informe e o voluntário. Aqui não sobra espaço para o apelo nostálgico à catarse, já que o *impasse* não oferece uma redenção emocional (quase sempre aumenta a perturbação emocional) mas uma apreciação das soluções como forma de entender os mecanismos que as geram.

É precisamente para ler a estética como construtora da ética que Marcia Eaton (1997) convoca uma metáfora oferecida por Joseph Brodsky na cerimónia de 1987 do Prémio Nobel, para quem “toda a realidade estética faz a realidade ética do homem mais precisa. Porque a estética é a mãe da ética” (p.358). Eaton interessa-se pela capacidade plástica da estética sobre a existência, já que através dela obtemos “competências (morais) de discernimento, expressão, investigação, criatividade e interação de materiais, formas e ideias” (Eaton, 1997, p.359). E elas serão fundamentais porque inserem, como diz Jameson, a preponderância de uma “cartografia cognitiva” na realidade (artística), isto é, uma cultura que permita ao indivíduo localizar-se espacialmente e que lhe forneça apetrechos mentais para que possua um sentido mais agudo do seu lugar no sistema global” (Pereira, 2004, s/p.). Tal não deslinda o significado de ‘agudo’ mas permite pelo menos que se identifique o que pode dos mundos simbólicos ter maior significado no território da contestação social. Segundo Altieri a “questão fundamental [...] ‘como é que os outros me vêem’ depende da percepção das gramáticas e códigos de como os outros me percebem” (Eaton, 1997, p.359). A estética unificaria a experiência precisamente nessa continuada

transformação de gramáticas e códigos na procura de novas formas de existência estética. Ou seja, uma continuada assertividade trazida pela percepção de que os indivíduos racionais lêem e inventam diferentemente. E aqui, voltaríamos sem dúvida a princípios éticos clássicos em que a elaboração da vida pessoal vista como uma obra de arte estava no centro da experiência moral.

Remoção de magia: o funâmbulo seguro.

A funcionalidade dos *impasses* reside precisamente na capacidade de agir e sustentar múltiplas direcções. Direcções que apesar de quase estáticas ou avassaladas por pensamento frenético, desenvolvem decisões práticas da imaginação. Do ponto de vista estrutural, arrisco a compará-los à própria ontologia da arte. As obras de arte aparecem como um espaço “avassalado” mas sempre activo, um espaço onde conhecimento não condiz com a certeza, onde dizível não envolve necessariamente o visível (e aquilo que está além do visual, o consubstancial, o intangível e imaterial), para oferecer condições menos tipificadas a um conjunto de situações e modos de fazer e perceber imagens/formas/actos. Nessa postura há um piscar de olhos à dialéctica da arte, ao entender tais relações como “uma nova postura de *fazer saber* que conduz a experiência do saber ao acto” (Pereira, 2004, s/p.), onde a combinação de meios, processos e relações conceptuais prestam contas à sua própria narrativa. Nesta leitura, a função da arte está livre da cura catártica, da inspiração esotérica e da adição da autonomia enquanto auto-referencialidade, reconhecendo na redefinição e interacção permanente com o ambiente circundante à produção da arte a sua metodologia específica.

Ao longo deste documento procurei apontar o potencial existente na atenção dada à correcção do emprego do termo *impasse*. O processo de saída do *impasse* opera em si um encontro entre ética e estética tanto na esfera da criação como numa extensão do criativo às dimensões alargadas do sujeito. Gostaria agora de reflectir brevemente sobre a necessidade da consistência, da coerência e da estabilidade. Como vim a abordar, a instabilidade, a incoerência e a falta de resolução são partes integrantes e imprescindíveis ao impulso/processo criativo. De acordo com Michel Serres (1994), o corpo encontra estabilidade na instabilidade e precisa dela. Serres encontra na relação linguística com o termo *verto* (do qual procedem as palavras vertical, vertigem e vértebra) a prova “material”² para esta relação. A estabilidade vertical humana existe como o resultado da articulação da rotação das vértebras com a vertigem – do mesmo modo, explica, que o virar da roda de bicicleta determina o seu movimento direccionado e a sua estabilidade. E é precisamente neste tipo de navegações oscilantes da busca que me parece haver uma correspondência entre a ideia de *impasse* e a metáfora do artista enquanto funâmbulo. Na permanência da oscilação, o funâmbulo (artista) taceia um equilíbrio delicado do fazer.

Proponho aqui uma leitura criativa do funâmbulo, cuja magia artística consiste na habituação à falta de estabilidade entre pontos de passagem, a procura contínua do

² Gostaria aqui de manter esta ideia de que a correspondência etimológica dos termos constitui uma espécie de prova material da comunicabilidade das diferentes “matérias”.

ponto de equilíbrio entre destino e origem. Retiremos-lhe o encanto e proponhamos uma magia. Suponhamos que as propriedades do funâmbulo se alteram magicamente e que os seus pés, ao tocarem a corda ficam presos a ela, e apenas a vontade (uma vontade que ganha aqui acrescida qualidade activadora) funciona como dispositivo para a colagem/descolagem do pé. Por virtude desta magia, o equilibrista nunca poderá cair. Ou seja, a deslocação (e descolagem) ocorre apenas por deliberação; a natureza do funâmbulo não mais será a mesma. A gravidade continua ainda a exercer a variável que produz oscilação (e que por conseguinte perturba a velocidade), embora caso o funâmbulo tombe - e dada esta propriedade - ficaria pendurado. Esta suspensão introduziria aqui uma nova relação para a ordem das coisas, tanto para o funâmbulo, como para a variável estabilidade: a direcção orientada mantém-se (ou vai ou vem) mas a gravidade que na oscilação da corda constituía a ferramenta de equilíbrio é agora uma estabilidade implícita e precisamente a causadora de transtorno (o corpo do funâmbulo reduz-se ao arrasto até ao fim da corda). A corda não mais oscila, o corpo não mais depende da vertigem para definir o seu ponto de equilíbrio. Neste cenário, as relações de verticalidade e direcção, solidez e estabilidade sofrem transformações simbólicas profundas: a perda do prazer em domesticar verticalidade na instabilidade da travessia, o irreparável fardo do seu corpo e a redução da vontade à função recuo/avanço.

A queda de Philippe Petit ao atravessar as torres do World Trade Center (1974) teria como inevitável desfecho a sua morte. Tombar (enquanto 'funâmbulo seguro') assegurar-lhe-ia uma série de novas relações: a começar pela sobrevivência, a frustração resultante da impossibilidade de estatelar-se, o tédio no arrasto ao longo dos 40 metros, a frustração da não conquista e a detenção por violação de propriedade privada. Tanto a travessia de Petit entre as torres como outra qualquer demonstração de funâmbulos, perderia, na ficção do funâmbulo seguro, o encanto. A subjacente eminência do "grito do homem voador ao cair em si,"³ o jogo entre vida e morte que seduz público e funâmbulo perderia o capital simbólico. É precisamente na perda do "encanto" que o funâmbulo seguro terá algo a comunicar à arte contemporânea.

O artista contemporâneo enquanto funâmbulo seguro não parte mais para a travessia com a missiva de sobrevivência nem a do encantamento do público: a relação épica (o desafio como catarse, a arte como purificação) entre vida e morte (a genialidade intrínseca ou inspiração) é substituída por segurança e exercício. A arte só pode ser maior que a vida por vontade de quem a constrói. É precisamente essa ideia de vontade e de construção que diferenciam a agência da arte contemporânea da tipologia romântica. Neste jogo seguro (ainda que imprevisível) a frustração toma intrinsecamente parte da acção (o processo de produção), tarefa que não visa a radical novidade, mas a manutenção da experiência como método para um certo sentido de progressão. Esse sentido de progressão será precisamente o destino/sentido deste exercício.

Ao longo deste texto evitei equacionar a ideia de impulso criativo com a ideia de conhecimento. Estou ciente nesta contenção, ao diferenciar como o impulso se objectiva

e institucionaliza, em detrimento de como ele caracteriza ou personifica uma aproximação ao agir. Importou aqui mais mapear uma possibilidade para pensar como a criatividade se operacionaliza e sincroniza permanentemente com o ambiente onde se integra. Através do impasse permiti-me reflectir sobre a articulação entre esse espaço da experiência pessoal e contexto específico da comunicação pública. Não bastou dizer que este espaço é uma dimensão de jogo mas implicar o que no exercício da revelação de conteúdo é comum nas experiências do particular e privado. O papel da arte fica aí nessa mudança de um estado para o outro, que o impasse mantém sempre activo e presente, ao encontro do prazer discreto e sossegado da não-queda.

Outubro de 2013

Adenda ao artigo (notas do autor). *Após a conclusão deste artigo tenho vindo a descobrir dois autores que tocam aspectos deste artigo de modo surpreendente: Fritz Perls e Peter Pál Pelbart. O primeiro fala-nos de um ponto de vista da Psicologia da Gestalt e interessa-se pelo impasse enquanto manifestação neurótica. O segundo reflecte sobre formas para uma política da subjectividade humana, e foca o trapezista como uma figura no limiar da reinvenção e da realização da (sua) precariedade. Parece-me importante referir este encontro pois através deles insurgem-se desvios significativos para reflectir a hesitação e a ambiguidade do impasse e da subjectividade humana.*

Março de 2014

Bibliografia

- Barthes, R. (1983). *The neutral*. New York: Columbia University Press.
- Derrida, J. (1998). *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins Univeristy Press.
- Perniola, M. (2002). *El arte y e su sombra*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Serres, M. (1994). *Atlas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Voltaire (1901 [1760]). *Short studies in English and american subjects* (Vol. XIX - Part II). Chicago: College of Du Page.
- Winnicott, D. (2005). *Playing and reality*. New York: Routledge.

Artigos em Jornais

- Derrida, J., & Spivak, G. (1974). Linguistics and grammatology. *SubStance*, Vol. 4, No. 10, pp.127-181.
- Eaton, M. (1997). Aesthetics: the mother of ethics? *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 55, No.4, pp.355– 364.

Artigos Web

Donoghue, D. (16 de Abril de 1977). If You Read Derrida for the Plot, You Would Shoot Yourself. *New Republic*. Recuperado de <http://www.newrepublic.com/article/115069/denis-donoghue-jacques-derridas-grammatology>.

Pereira, J. (Agosto de 2004). Sem título (a possibilidade da impossibilidade). *Virose*. Recuperado de http://www.virose.pt/fjp/fjp_tralhas/texto2.html.

Discografia

Lobo, E.; Buarque, Chico (1983). O Circo Místico. Retirado de *O grande circo místico* [Vinil/mp3]. Rio de Janeiro: Ed. Som Livre.

Fabiano R. Torres

Eu não sou uma pessoa. Sou matilha. Multidão.

Abstract

I'm not a person, I'm a pack, multitude.

Whereas modern art as cynicism in the culture, Foucault discusses the ways in which it would be possible to establish the relationship between life and expression of truth, especially in the lifestyles in which the phenomenon of animality discusses the status of rationality and human itself. Insolence and cruelty as conceptual components of cynicism would open ways for that conceive education in a tragic dimension in which even the pain and suffering could be understood as conditions inherent to life. This is not to idealize, to say what was or what should be the school. Rather, the purpose of this reflection is to understand what is happening, try to say what happens in the pedagogical discourse in confronting a supposed animality in action at school. The irreverence, insolence and cruelty existing in school are signs of violent emotions that confront the tense territory that is education. All this exposes the weaknesses, the vulnerability, the fatigues, disorders and diseases that affect the actors of this story.

Resumo

Considerando a arte moderna como o cinismo na cultura, Foucault discute os modos pelos quais seria possível estabelecer a relação entre vida e expressão da verdade, especialmente nos estilos de vida nas quais o fenômeno da animalidade discute o estatuto da racionalidade e do humano. Insolência e crueldade como componentes conceituais do cinismo, abririam fendas para se conceber a educação numa dimensão trágica, na qual até mesmo a dor e o sofrimento seriam aceites como condições inerentes à vida. Isto não significa idealizar, dizer o que é ou o que deveria ser a escola. Antes, o propósito desta reflexão é compreender o que está acontecendo, tentar dizer o que acontece com o discurso pedagógico no confronto com uma suposta animalidade em ato na escola. A irreverência, insolência e crueldade existentes na escola são signos de afetos violentos que confrontam o território tenso que é a educação. Tudo isso expõe as fraquezas, a vulnerabilidade, as fadigas, desordens e doenças que afetam os atores desta história.

Há uma razão que levou a arte moderna a se tornar o veículo do cinismo: falo da ideia de que a própria arte, seja literatura, pintura ou música, deve estabelecer uma relação com o real que vá além do simples embelezamento, da imitação, para ser deixada nua, para se tornar desmascaramento, raspagem, escavação, redução violenta da existência aos seus elementos primários. Não há dúvida de que essa visão da arte foi se firmando de modo sempre mais marcado a partir da metade do século XIX, quando a arte (com Baudelaire, Flaubert, Manet) se constituiu como lugar de irrupção daquilo que está embaixo, do lado de baixo, de tudo aquilo que, em uma cultura, não tem o direito ou, pelo menos, não tem a possibilidade de se expressar (Foucault, 2014, s/p).

Quando no seu último curso, *A Coragem da Verdade*, Michel Foucault (2011) aborda a questão do cinismo, ele diz que a arte moderna poderia ser considerada como o cinismo na cultura. Os diversos temas abordados por Foucault no contexto do curso de 1984 explicitam e exploram “matrizes de pensamento” das quais Foucault extrai determinadas “funções” críticas. Tal é o caso do cinismo trans-histórico identificado na antiguidade, na idade média, nos revolucionários do século XIX e na arte moderna. Dessa matriz de pensamento Foucault identifica “funções” com a potência necessária para se realizar uma ontologia do presente. Ou seja, aquilo que é identificado como potencialmente crítico nas matrizes de pensamento, é reativado na escrita foucaultiana como acontecimento que atua na crítica do que hoje somos. Neste sentido, cumpre fazer a crítica do campo da educação, da escola, da sala de aula e dos atores que atuam nestes espaços, sobretudo, professor e aluno. Assim, partindo das hipóteses aventadas por Foucault, pode-se considerar a arte como uma dessas matrizes que problematizam o que é nossa atualidade, bem como o modo como nos constituímos. Pode-se conceber a arte moderna como matriz de pensamento para assim, extrair desta uma função cínica que poderia servir como um paradigma estético para uma crítica da educação.

Compreendendo a arte moderna como o cinismo na cultura, Foucault aponta os modos pelos quais seria possível estabelecer, de um modo trans-histórico, a relação entre vida e expressão da verdade, sobretudo nas formas e estilos de vida em que o fenômeno da animalidade problematiza o estatuto da racionalidade e do próprio humano. A animalidade presente no cinismo, diria respeito ao modo de vida dos cínicos, sobretudo Diógenes, denominado o cão, por levar uma vida insolente, semelhante ao animal despudorado. Filosofia marcada por uma radical divergência para com os ideais estabelecidos, o cinismo surge em Atenas entre os séculos III e IV a.C., tem Antístenes (440 — 336 a.C.) como seu fundador, e tem como uma das características mais importantes conceber a vida o mais próximo de um estado selvagem de natureza. O cinismo apresenta assim uma crítica violenta da sociedade estabelecida ao apresentar a imagem de um “espelho quebrado” onde a imagem é distorcida, deformada, horrível, esquisita, torta, avessa, feia, monstruosa que afronta a sociedade hostilizando hábitos e convenções sociais, bem como afronta a pró-

pria filosofia por meio de um modo de vida específico em que estão em causa a resistência e o despojamento, a ironia e a extravagância.

Neste sentido, pode-se pensar a possibilidade de uma canidade, compreendida como característica do cinismo enquanto forma de vida, na qual a insolência assume o estatuto de atitude ou gesto parrésico, isto é, atitude que implica na expressão da verdade encarnada na própria existência. Juntamente com a insolência, parece que a escanção das atitudes relacionadas à canidade dão margens para se pensar, também, numa espécie de crueldade presente nessas formas de vida. Insolência e crueldade como componentes conceituais de uma canidade abririam fendas para que se concebesse a educação sob um viés trágico no qual mesmo a dor e o sofrimento seriam afirmados como condições inerentes à vida. Não se trata de idealizar, dizer o que foi ou o que deveria ser a escola. Antes, o objetivo desta reflexão é entender o que se passa, tentativa de dizer o que acontece a partir de uma reversão dos ideais presentes nos discursos pedagógicos no confronto com uma suposta animalidade em ato na escola. O despojamento, a irreverência, a insolência e a crueldade existentes na escola são signos de afetos violentos que desnudam o território tenso em que se encontra a educação. Tudo isso põe a nu as fragilidades, as vulnerabilidades, os cansaços, as afecções e as patologias que adoecem os humanos desta história.

Como pensar a escola a partir desta perspectiva, considerando a sala de aula, os corredores, o pátio também como lugares de irrupção do que está embaixo, do que não tem direito, daquilo que está fora? A escola como um campo de notas, signos, campo de batalha, de escritura subterrânea onde, de repente, emerge muito daquilo que numa cultura qualquer não tem possibilidade de se expressar, que a cultura e a educação visam afastar do horizonte de seus ideais, por exemplo, as animalidades presentes no bicho que vai se transformar em ser humano. Justo elas que deveriam ser expulsas de nossas cidades para dar lugar à humanidade, a animalidade impedida de todos nós, são elas que fazem parte de nosso subterrâneo e que emergem, paradoxalmente, justo na escola, planejada como o lugar de transformação do bicho em gente.

Mas é também a escola que aventa um bestiário de alunos infames e ao mesmo tempo afasta a possibilidade de se *pensar* a animalidade: a escola mantém a animalidade em seu discurso durante todo o processo de fabricação do humano — cidadão da pólis — por exclusão do animal. Quais são os modos através dos quais se identificam, na escola, o aluno-animal não-civilizado? Como pensar a agonística entre racionalidade e animalidade? Na superfície de enunciação emerge o mais profundo — ou aquilo que seria o mais profundo no ser humano, a saber, sua animalidade. No discurso e na prática escolar cotidiana, emerge, aflora, desliza sobre a pele da educação toda uma série de inventários e catalogações: o que nos diz a taxonomia elaborada por aqueles que atuam na escola para classificar aquele que ainda não pode ser considerado humano, quando, por exemplo, os meninos e meninas são chamados de cachorro, cadela, vaca, galinha, asno, burro, pulga, verme, ameoba, besta, jumento, cobra, gata, fera, víbora, porco, veado, cavala, potranca, touro, monstro?

Existem algumas situações e acontecimentos que perpassam o ambiente escolar que o faz se tornar numa outra coisa, muito distinta do que os planejadores querem e muito próximo de uma zona de indiscernibilidade entre homem e animal.

(...) uma zona objetiva de indeterminação ou incerteza, 'algo de comum ou de indiscernível', uma vizinhança 'que faz com que seja impossível dizer onde passa a fronteira do animal e do humano' não apenas nas crianças autistas, mas em todas as crianças, como se, independente da evolução que a puxa em direção ao adulto, haveria na criança um lugar para outros devires, 'outras possibilidades contemporâneas' que não são regressões, mas involuções criadoras, e que testemunham 'uma inumanidade vivida imediatamente no corpo enquanto tal' núpcias anti-natureza, 'fora do corpo programado'. (Deleuze & Guattari, 1997, p.65)

No discurso presente nas escolas o aluno é muitas vezes associado ao bicho, ao não humano, àquele que não pertence à pólis e não é, portanto, cidadão. Antes de ser considerado gente, o aluno é primeiramente afirmado como a besta que deve deixar sua animalidade de lado para dar lugar ao animal "racional". Talvez, nenhum outro lugar além da escola, aproxime tanto bicho e gente — ou encontre o bicho em nós. Esta animalidade, a princípio negada, é depois reafirmada como se na busca por seus ideais de humanização a escola tivesse a constante necessidade de lembrar para si mesma o que não deveríamos ser — uma besta. E assim, a escola convoca justamente aquilo que ela gostaria de ver expulso de seu horizonte. Algo que um dia nos fora familiar, retorna — sim, todos nós fomos bichos um dia, mas parece que nos esquecemos do prazer de brincar com as porcas-todas, as melecas, nojeiras que nosso corpo e o mundo produzem e que depois vão se tornar estranhas abominações. Com mais cuidado, podemos ver outras *besteiras* abomináveis presentes na escola e na sala de aula: a catatonia ou hibernação do aluno frente a um professor, os gritos, gemidos e grunhidos dos alunos — sim, os alunos fazem barulhos esquisitíssimos durante a aula. Ruídos algumas vezes produzidos por afronta, outras vezes por puro prazer mediante, talvez, o desprazer de *ser humano*. Uma espécie de loucura esta animalidade. O avesso do humano desliza — "o mais profundo é a pele" quer aqui dizer que, quer gostemos ou não, a escola *produz* bichos.

As relações dos animais entre si não são apenas objeto da ciência, mas também objeto de sonho, objeto de simbolismo, objeto de arte ou de poesia, objeto de prática e de utilização prática. (Deleuze & Guattari, 1997, p.15)

E porque a educação, a pedagogia, a prática escolar cotidiana, a sala de aula não tomam as relações animais como objeto de pensamento também, quando é justamente neste lugar que os animais são mais convocados para enunciar o que não é o ser humano?

O que nos diz, então, o grunhido, ronco, latido, silvo, grito, ziziado, relincho, mumar, mugido, rugido, coaxo, miado — o que eles dizem sobre nossa humanidade? E a

tanatose — o fingir-se de morto, estratégia do lagarto e do aluno? Os alunos não encarnariam aí, às avessas de seus corpos humanos, uma de tantas verdades sobre a escola? Não seriam esses gestos uma espécie de cinismo não programático, insolente em sua ingenuidade e potente em sua animalidade a ponto de colocar em choque, crise, pânico os civilizadores? Essas perguntas não significam uma positivação da animalidade, tampouco sua apologia, apenas assinalam que talvez se possa compreender que a animalidade está presente como o estranho familiar em todo o curso de fabricação de um humano, sobretudo, na escola.

Precisamente, o animal é inseparável de uma série que comporta o duplo aspecto progressão-regressão, e onde em cada termo desempenha o papel de um transformador possível da libido. (Deleuze & Guattari, 1997, p.15)

Acontece que, por inúmeros motivos, parece que para aqueles que estabelecem uma relação com o animal "não é mais o homem que é o termo eminente, o destino, a evolução: segundo uma exigência do inconsciente, pode ser o leão, o caranguejo, ou a ave de rapina, o piolho em relação a tal ato, tal função..." (Deleuze & Guattari, 1997, p.15).

É por isso que as metamorfoses na escola surpreendem os professores: eles esperam por uma evolução e se esquecem que, para um menino, uma menina, em determinados casos é melhor envolver para a condição de pulga, pular de um lado para outro; que para eles é necessário escapar, fugir e para isso é necessário ser como o rato. E que o rato nunca seja um, a pulga que existe aos milhares — essa matilha que para escapar das grades e portões de ferro, escapar em direção ao céu azul de uma manhã ensolarada, necessitam de uma involução criadora — criadora de rotas de fuga, estratégias de dispersão, escapes, dribles, finta, olés.

Como seria considerar essas animalidades atribuídas aos alunos a partir de uma reversão cínica que considerasse a escola como um cinosarge, isto é, uma escola pautada em atitudes e gestos cínicos? Seria possível uma valoração positiva desses termos animais atribuídos aos alunos? Será possível que uma transvaloração operada em nome dos bichos pudesse problematizar, também, a animalidade escolar e o estatuto da racionalidade? Será possível inverter a negatividade atribuída a essa suposta animalidade para questionar o estatuto da racionalidade? Talvez possamos entender esse movimento de produção e esquecimento da animalidade como um mecanismo que possibilita um devir-animal na escola. Isso não significa imitar ou se transformar num animal qualquer. Esse devir que estabelece uma zona de vizinhança com o animal "é o afecto em si mesmo, a pulsão em pessoa, e não representa nada" (Deleuze & Guattari, 1997, p.45).

Por outro lado, encontramos, doentes, os profissionais da educação que testemunham no corpo outra verdade sobre o humano e sobre a educação: ela é isto aí que está dado, uma tormenta, caos e muitas vezes uma verdadeira tragédia protagonizada por bandos demoníacos, matilhas ensandecidas e maltas carniceiras. A mesma educação que

é também concebida como esperança, uma educação ideal, sustentada pela crença de que um dia as coisas serão necessariamente diferentes e melhores. Observa-se um desnível entre aquilo que se espera da educação, ou seja, aquilo que ela deveria ser e aquilo que efetivamente ela é. Entre um polo e outro, encontram-se os professores esquarterados pela discrepância entre o real e o imaginário, entre a violência das feras e a suposta civilidade dos futuros homens — é neste campo que se observa o sofrimento como decorrência dessa flutuação entre o que acontece no “acontecimento educação” e as idealizações e esperanças profetizadas. Face ao sofrimento seria interessante pensar a saúde necessária não só para suportar mas para aceitá-lo como inerente à educação. Essa saúde necessária seria um componente importante da *bíos kynikós*, a vida de cão, “vida cínica”. Recuperando a ideia de “grande saúde”, de Nietzsche, que não nega, inclusive, o “estar enfermo”, pode-se pensar numa disposição para o enfrentamento, para a guerra, para a batalha, uma disposição decorrente de um modo de vida afeito à animalidade, de modo tal que seja possível exercer em sua vida e por sua vida o escândalo da verdade. A canidade enquanto qualidade — ou para falar em termos de uma recente pedagogia — uma competência, poderia ser compreendida, então, como uma espécie de ascese necessária para se adquirir essa saúde. Porque o corpo-que-não-aguenta-mais, o corpo no limite, doente, enfraquecido, também ele é um escândalo da verdade em educação. Ele também diz, também encarna a verdade da educação: que há guerras, conluios, agressões, violência, indisciplina, explosões, choques, estampidos, deserções, gritos, motim e matilha. Pode-se pensar a canidade como uma disposição diferencial entre um e outro corpo, uma atitude frente a tudo o que acontece, uma maneira de ser, uma forma de vida: ser despojado, insolente e cruel. Sobretudo e principalmente consigo mesmo. O corpo-que-não-pode-mais expressa, com sua doença, não somente a tormenta, mas também o ideal de uma outra educação que não chega nunca, que nunca chegou e que, por isso mesmo, adoece ainda mais o corpo que não pode mais. Daí pode-se aventar o ressentimento oriundo desse enfraquecimento. O ressentimento é sempre valorativo, tal como Nietzsche mostrou existir uma vingança contra a vida, assim também pode-se observar que o ideal de uma outra educação — ou a esperança — engendra uma vingança contra o que está dado.

Da reversão cínica ou da cachorrada: a transvaloração, mudar o valor da moeda, não é uma sacanagem contra aqueles que ostentam a crença na perenidade da efígie? Na moeda da educação, a esperança não é uma efígie na qual todos devem crer? E não é cachorrada apagar do metal essa cara bondosa que nos sorri desde o futuro com sua promessa de que tudo vai dar certo amanhã? *Amor Fati*: amar o que está aí, inclusive o fato de que tudo pode dar errado — afinal não nos esquecemos (da profecia? sabedoria?) de Freud: a educação é uma das profissões impossíveis. A canidade seria como que uma ascese, um exercício espiritual para suportar o que está aí e que pode não dar certo, preparando os cães da educação para suportar o fracasso e a se posicionar, com sua vida e seu corpo, contra a pedagogia do sucesso e em favor da ruptura para com os hábitos e valores da educação/pedagogia da esperança, do afeto, das competências, da educação idealizada pelos melhoradores da humanidade.

Os clichês, jargões e estereótipos que não dizem e não fazem nada mais que negar o que está dado: eles são o ódio e a covardia frente ao devir, pois querem que as coisas se estabeleçam, que os alunos neguem a potência da vida, o pulsar de seus questionamentos e inquietudes. O *amor fati* é uma “prova de resistência pela qual alguém se fortalece e garante, em face do mundo (e da educação) sua soberania” (Foucault, 2011, p.171).

Aperfeiçoar-se, fortalecer-se, aumentar a resistência: “a realidade foi despojada de seu valor, seu sentido, sua veracidade, na medida em que se forjou um mundo ideal” (Nietzsche, 1995, p.18). O mesmo não equivaleria para a educação? Se, ainda, de acordo com Nietzsche, a crença no ideal é covardia, pode-se considerar a adesão ao que está dado como o início de uma coragem?

Quando percebeu que a sala de aula havia se metamorfoseado num gigantesco animal, bicho de mil cabeças e patas e pêlos e dentes e chifres e garras e couraças, o professor então despertou de seus sonos intranquilos e virou bicho também. “Ele virou um bicho” — diziam os meninos. Parecia o cão. O professor resolveu então que se tornaria o chefe do bando, “Joguem-me no meio dos lobos que eu retornarei como chefe da matilha...” e que sua tarefa tinha algo dos contágios e proliferações.

Os bandos, humanos e animais, proliferam com os contágios, as epidemias, os campos de batalhas e as catástrofes. (Deleuze & Guattari, 1997, p.23).

No meio dos destroços de uma civilização falida, o professor aceitou então que a escola era um campo de batalhas, nada quis diferente, para frente ou para trás — disse para si mesmo: “assim foi, assim o quis...”. Olhou para os escombros dos velhos ideais e percebeu que o pátio da escola, os corredores e as salas de aula possuíam uma relação inter-reinos: haveria o Estado, mas também o reino da animalidade; a humanidade tão sonhada mas também outras séries de coisas que ele não ousava nomear — ou não podia.

Os professores eram então funcionários do Estado, contentes com o *status quo* e encarregados de formar cidadãos conformes ao *establishment* estatal. Percebeu que eles tinham por tarefa a institucionalização do pensamento. Impedir que os pensamentos se perdessem ou escapassem como fagulhas de uma fogueira incontrolável, que virassem o incêndio de todas as nossas conquistas. Mas também aconteceu de ele sentir-se muito próximo de uma perdição, prestes a entrar na corrente, no devir que arrasta tudo e sai proliferando, contagiando, com seus fogos. O professor não é mais uma pessoa, tampouco importa o seu nome. Seu nome é o nome de tribos e povos, de faunas e de floras, de galeras e bondes, operações militares e arrastões, temporais e ventanias. E era com tudo isso que os alunos se chocaram quando dessa história de o professor ter se virado num bicho. Os alunos que — sempre se soube —, eles que também são turbulência, avalanche, terremoto (aqui lhe ocorreu a lembrança de que durante os preparativos para a feira de ciência os alunos disputavam a tapa quem ficaria com o vulcão). E era tudo isso e mais um monte de intensidades que se agitava como animais loucos entre aquilo que de ante-

mão se chamou de professor e aluno. Sim, nós acreditamos nisso e já chegamos com os pés fincados nessa crença, os papéis definidos de um e outro lado, sem perceber o que se passa entre a potência virulenta das multidões que contagiam a escola.

E foi quando o circo pegou fogo que o bando, a matilha ficou ainda mais louca, ensandecida. Inventou-se uma nova sociedade, nas núpcias de dois seres que nada têm a ver um com o outro — professor e aluno — relação pautada pela assimetria e heterogeneidade, na qual, entre um e outro, passam uma infinidade de outros seres e coisas e estados e atmosferas. Entre eles algo se passa, algo acontece: uma aliança, um novo clã que é o fora do Estado que apregoamos e defendemos — um povo que não existe. Bicho que não sabemos qual. De repente, eis que todos são tomados por um vento, por uma tempestade de bichos que nos arrastam para além — ou para aquém — de nossa racionalidade e, sem perceber, embarcamos numa jornada cujo controle parece ter escapado de nossas mãos. O professor grita no meio da algazarra: “eu não sou uma pessoa!” Tornou-se matilha, multidão. “Eu sou 300, 350!”

Tomado de um incrível sentimento diante de uma natureza desconhecida, o professor passou então a sentir a potência de uma matilha que sublevava e fazia vacilar o seu eu. “Eu sou 300! ...350!”. Fora ele arrancado da humanidade, justamente ele, encarregado de produzir mais humanidade, arrancado dela pela propagação, contágio, expansão das matilhas. “Bando de demônios!” — escutava a voz lamuriante dos professores e dizia para si mesmo: “Eu sou legião”.

E foi assim que deu início a um novo modo de fazer política, nas bordas, nas periferias das instituições centrais, Estado e escola. Lançou-se no meio da matilha de oprimidos, dos grupos minoritários, dos proibidos ou revoltados. Menino-lobo, cobra, fera, bicho que formavam confrarias secretas nos banheiros e porões da escola, nos corredores enquanto supostamente aulas aconteciam, acontecia também de os bandos marginais ludibriarem os agentes de organização escolar — nos corredores sinistros eles compactuavam novos tratados e alianças — e ninguém percebia, ou todos percebiam, mas eram demasiados humanos para ir ter com os bichos. Assim, um dia, o professor se deu conta de que a distância entre a escola e o hospício não era tão grande assim, que vivia rodeado de loucos em pé de guerra, sendo ele também um louco numa guerra que não cessa, guerra de todos contra todos, o professor se deu conta também de que tudo girava em torno de conluios e contratos rasgados; estratégias e alianças que se voltavam contra os proponentes.

O professor disse consigo “eu tenho cara de palhaço mesmo... É só você olhar mais de perto, imbecil. E verá que se trata de pequenos monstros. Aterrorizam por conta da força física e com uma pisada podem te esmagar. Por conta da beleza e de uma violenta juventude. Eles estão aí e nos repugnam ao mesmo tempo que nos fascinam. Eles estão por aí e surgem de repente, como hordas sensuais e estúpidas. São como as traças, as pragas, as baratas mais miseráveis, coisas de cascas acastanhadas de um brilho que nos aterroriza: nós vemos a beleza no lustre destas asas bem polidas e asquerosas. São como os carrapatos com toda a es-

tratégia. As pulgas por entre as frestas. Olhe! Toda essa bestialidade que você teima ignorar! Elas andam por aí, e, aos milhares tomaram nosso templo faz tempo! Eles andam à espreita nos estreitos da linguagem, feito vermes do subterrâneo. Rastejam como cobras e trazem o gume do grito na ponta da língua: um passo em falso e você põe em risco a própria garganta. Devem comer carne crua. Queimam os títulos, os papéis, os contratos, os fluxogramas, os balancetes e orçamentos. Embriagam-se. Promovem brigas e pancadas. Mijam por todos os lados e depois dormem para na manhã seguinte, esquecerem todo o passado. Palhaço! Você é um palhaço. E a escola, um circo de horrores".

Você pense o que quiser, mas é preciso insistir, o caso parecia ser um caso de antropofagia. No motim, a canalha devorara a humanidade. Uma matilha o que é? Uma malta de cães sem nenhum caráter elevada à categoria de heroína de nossa gente. Vem o cara de fora, capturado, amarrado bem. Olha-se nos olhos dele: "você vai ser comido, o bando gosta de comer gente... mas não fica triste não, que você não vai morrer, vai só viver de outro jeito: um pedaço seu aqui, na barriga deste; outro pedaço seu, no nariz daquele lá. E esse seu olho azul, nos olhos de outro: preto retinto de olho galego". Ou, dito de outro modo — "você vai se foder".

Como é que eu sei? "É porque eu sou trezentos, sou trezentos e cinquenta". Toda vez que eu morro — eu já morri muitas vezes, comido também — toda vez que eu morro eu me pego disperso em muitos outros para viver de novo. Dizem que somos loucos, mas louco é quem nos diz. Quem, por exemplo, tem a coragem de dizer eu mesmo sabendo-se muita gente. Eu? Eu sou todos os nomes da história, inclusive aqueles que fizeram nossa vergonha. Aprendemos assim: a vadiar com os cães; a nadar com as piranhas que é peixe que vive de carne e não pode sentir cheiro de sangue. Quando o holandês chegou no Brasil, depois de algum tempo foi logo dizendo: "vocês parecem bichos". Respondemos: "Sim, porque nós somos bichos...! E nosso pensamento selvagem".

O gringo chegou com suas máquinas, roubando a alma dos meninos — e quando foi ver era sua alma que estava roubada; por que um dia, os pivetes fizeram arrastão, invadiram sua casa — cagaram e mijaram na sala de jantar, picharam as paredes, rasgaram as cortinas, quebraram as janelas e vidraças e de lá lançaram as crias paridas do outro. Foi uma festa: aquela chuva de criança loira no meio da rua. Mas foi no meio da devassa que uns meninos descobriram livros numa língua estranha e por causa das figuras quiseram saber do que diziam. Rasgaram as folhas de modo que a história ficou incompleta. Anos depois a história ficou sendo assim: uma parte escrita no livro e outra parte inventada da cabeça, de modo que, para se ter uma história completa, se era obrigado a inventar o começo ou inventar final — ou inventar os dois ao mesmo tempo, o que deixava a brincadeira mais legal para uns, aterrorizante para outros. Uma chegada — apesar das fronteiras eles chegarão, continuarão chegando: o intruso, o bárbaro, o que chega, o forasteiro, o imigrante sem-direitos, o bando, a malta, cabilda, gangue, gente vagabunda, desconhecida e de má aparência. Malandragem, súcia. Bando, caterva, grupo, multidão. Rancho de tra-

balhadores que se transporta de um para outro lugar à procura de trabalhos. Ciganagem. Os de vida airada. A facção, o partido. Rancho. Tropa indisciplinada. Malfeitores, quadrilha, maloca, maloqueiros. Aqueles que circulam e por isso se deslocam de um lugar a outro e, assim, não param quietos no lugar sendo pois de difícil observação e captura, difícil de vigiar e portanto, difícil de punir, prender, fustigar ou matar. Os que não permanecem os mesmos, se recusam a ser iguais, os que querem distância de si, que desejam a diferença, sempre, e cada vez, mais. O que tem muitas pátrias porque tem muito sangue e o sangue é algo perdido na ancestralidade de muitas raças. O cão, verdadeiro: vira-lata: “Cão ordinário, sem dono, solto nas ruas, que se alimenta dos restos de comida que encontra nas latas de lixo, cão ou cadela sem raça definida, pessoa sem classe; sem-vergonha...”

A malta, ela que já pariu e ainda vai parir muitos outros: filhos que serão deixados à própria sorte e que se multiplicarão como ela, nódulos de um rizoma que no incêndio de seu propagar perdem a referência central: quem é quem afinal?

Que se pense no cão, como exemplo — o curioso é que o cão só poderia ser considerado bicho a partir da matilha: um cão sozinho seria verdadeiramente uma humilhação. Uma vergonha, uma estupidez (pense, por exemplo, no cão de nossas cidades — existem várias categorias — pense naquele que passa seus dias sozinho, dentro do apartamento vazio, escuro, a espera de alguém voltar). Considerados sob o fluxo das matilhas, aí sim se poderia falar verdadeiramente de cães: e a virtude das matilhas estava no seu deslocamento, nas fugas que sem parar ocorriam dentro de um espaço que jamais se deixava capturar. Joaquim era ele mesmo, mas era também Jacob, Akira e Mustafá. O mesmo acontecia com Peter que era também Giovanni e Wong Li. Estes eram também Lizandra e Albertina. Carla, Leonina, Manuela, Hannah, Cirano, Gioconda e todos os nomes que faltam. Não havia como qualquer um deles bordejar o grupo mesmo porque a relação de periferia e centro só era possível lá onde a matilha fosse desfeita e, por isso, todos e cada qual eram o centro, o ponto em torno do qual os outros girassem. Eu gostava que eles continuassem assim, sempre nessa configuração. Sabe-se, no entanto, que com o tempo foram inventadas técnicas de captura. Sabe-se daquela técnica antiga de calar a voz de legião, parar o movimento: bastava separá-los, torná-los um. Sozinho, isolado, em breve, se tornam animais doentes, cada um. E por isso mesmo, dóceis como cães amestrados.

Denominar o amansamento de um animal sua ‘melhoria’ é, aos nossos ouvidos, quase uma piada. (Nietzsche, 1983, p.335).

Mas no circo armado havia uma vez o palhaço que descobriu como afrontar o circo e a seriedade do espetáculo que minava a potência dos bichos: o domador submetia os animais do circo, forçando-os a se tornarem gente a fim de melhorá-los; que fizessem as coisas como a gente, dar a patinha, rolar, dançar, senta! levanta! senta de novo! mais uma vez! Macaquinhos vestidinhos de gente, ursos e leões vorazes, humilhados e ofendidos em troca de bolinhas coloridas, brinquedinhos, biscoitinhos de farelo e chicotes. Mas, assis-

tindo a tudo, o palhaço estava lá, excepcional, anômalo, aberrante com sua cara virada do avesso. Foi com essa dobra de seu rosto humano, tornado cara de cão que o palhaço fez aliança e se tornou assim chefe da matilha. Ao invés de obrigar os bichos a falarem língua de gente ele é que se virava em macaco, urso, cão, tigre, ou, simplesmente, burro. Gargalhava da seriedade dos domadores, porque sabia que eles tinham a intenção de melhorar a animalidade ao passo que ele, não obstante, operava uma reversão cínica ao estabelecer uma zona de vizinhança com os bichos — assim ele esfregava na cara de todos uma outra espécie de melhoramento, que talvez melhorasse a humanidade daquilo de que ela mais padecesse, a saber, de si mesma. E a uma determinada altura do espetáculo da humanidade, era preciso admitir — esse negócio de humanidade não havia funcionado direito! (o palhaço tinha como companheira uma hiena, sarcástica, que costumava dizer, que costumava lembrar o inconveniente de haver nascido e que o paraíso era a ausência do homem).

Era uma perspectiva trágica a do palhaço, ele mais do que ninguém sabia que os domadores — a despeito de todo o respeito que causava no respeitável público — os domadores, homens sérios, prestavam um grande desfavor à besta sob seu jugo, pois ela era “enfraquecida, tornada menos danosa, torna(da), pelo sentimento depressivo de medo, pelas feridas, pela fome, uma besta doentia” (Nietzsche, 1983, p.336).

Que era isto, o homem, centrado, que se julga no direito de amansar a besta? Ele próprio uma piada de mal gosto que o palhaço cara de cão cuspiam na cara dos outros. Contra “a caricatura de homem, como um aborto: ...ele já estava na jaula, haviam-no trancado entre puros conceitos apavorantes (e por isso esqueceu a vida!) ... Ali jazia ele, doente, enfezado, malévolo contra si mesmo: cheio de ódio contra os impulsos da vida, cheio de suspeita contra tudo o que era ainda forte e feliz” (Nietzsche, 1983, p.336).

As atitudes do palhaço cara de cão — a palhaçada, a cachorrada ou, ainda, a canalhice – incidia, assim, sobre o corpo: pois para os domadores, “no combate com a besta, o tornar-doente pode ser o único remédio pra enfraquecê-la” (Nietzsche, 1983, p.336). Isso o picadeiro da escola entendeu bem, sob o pretexto de ter “melhorado” a besta. Por isso a insurreição, a metamorfose, o devir-bicho do palhaço era uma insurreição do corpo. A favor da besta que — porque será!? — não aprendia nunca. O palhaço cara de cão, cachorro sem-vergonha, vagabundo, besta, idiota e burro, besta, idiota e burro três vezes, revertia tudo onde quer que passasse: enlouqueceu a muitos ao desafiar as feras que em vão tentavam devorá-lo.

Ensinara uma nova disposição, uma nova atitude, a canidade que poderia ser, então, compreendida como exercício e prática de vida vira-lata, cão das ruas, sem raça definida, cão das intempéries, que gargalha quando se alimenta dos restos, daquilo que sobra do esquiteamento dos ideais falidos. A canidade, cruel e insolente, inconveniente, desaforada, atrevida, contrária aos hábitos, fora do eixo, inoportuna. A escola fora do eixo, como um território de vagabundos e alunos infames era, na verdade, aos olhos de todos, uma grande interrogação.

Bibliografia

- Foucault, M. (2011). *A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II: curso no College de France*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014). Entrevista. Recuperado em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-antiores/23615-a-arte-de-viver-segundo-michel-foucault>. Acessado em 12/01/2014.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. In Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia*, (12-55). São Paulo: Ed. 34.
- Nietzsche, F. (1983). Crepúsculo dos Ídolos. In Nietzsche, F. (1983). *Obras Incompletas*, (335-338). São Paulo: Abril Cultural.
- Nietzsche, F. (1995). *Ecce Homo – Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 18-34.

With Art Education in the Room N. 13

Abstract

While Europe faces political and social problems, while post-war ideals of human justice and contemporary baffled reality are in contrast, the show-room of educational systems still pretend to display equality, creativity, autonomy, democracy. Ongoing processes of testing, standardisation and massification of tertiary education, the disparity between so called cognitive, core subjects and “artistic”, less useful and thus marginalised subjects reveal a rejection of change as an inherent structural principle of the system.

How can arts and art education contribute to critical knowledge, creativity without restrictions and emancipation of an individual? Is there a hope for a social change?

In this contribution we will introduce spatial, rhizomatic and intertextual notions of culture, art and subjectivity, as defined by Michel Foucault, Félix Guattari, Didi-Huberman, Judith Butler and Rosi Braidotti. Current research in art education in galleries of contemporary art in Prague refer to non-linear models of education, based on fragmentation and subsequent displacement and transpositions of narratives, artefacts, subjectivities, into new events and creative acts. Examples will be taken from educational programmes for young visitors during the exhibition *Decadence Now!* and Room N. 13 in Galerie Rudolfinum and Museum of Decorative Arts in Prague.

When I was preparing my contribution to this conference (2^o Encontro Internacional sobre Educação Artística, Porto, 2012), I thought that framing it with a presentation from the educational programme of the exhibition “*Decadence Now*” in Galerie Rudolfinum which happened in 2011, would be another show of a banal, boring stuff. But in the meantime I participated with thousands of our students in the “week of disturbance” that has been organized as a protest against the incompetent and dangerous plans for educational reform, which would lead us into a loss of academic freedoms, clientelism, devaluation of degrees and which would enable people from a private sphere to control not only budgets of universities but also contents of study programmes,

I realized again, that under a cover of our civilized and innocent lives...there are hidden currents and processes that break through a skin of everyday routine. Thinking about disintegrated education in my country — and techno-politic powers of those who are established — brought me back to the idea that the popular issue of contemporary Decadence is not such a bad context... it never disappeared as a critical phenomenon and a symptom of time.

When we enter the room of society, art and education we do not know what we can expect:

Is it like a Kafkian monstrous insect, dark room full of strange objects, juvenilized adults playing with luxury toys, children in danger, homeless humans, hygienically clean babies fed with bio-food, worlds of madness, illness, loneliness, drugs, excesses of torture, sex and death, or unspeakable everlasting love? Everything is real in globalized European room n. 13.

The liquid modernity and the imperative of being free

What we face is the continuing project of modernism, called “the liquid modernity” which still reflects the thoughts of romanticism — a universal right of a unique human being to freedom. These thoughts that were revolutionary back in the days when they were formulated, dating back to the “long” 19th century and the turbulent 20th century persist as one of the pillars of European culture.

Unfortunately, on the everyday level the experience of freedom is being reduced to decision-making at the supermarket or frenetic surfing between the TV channels. This is one of the paradoxes of life after the regime of “real socialism”, that in the last 20 years we have been experiencing, our desires of being free as everyday banality.

The state of freedom attained in 1989, brought with it the unsettling question “freedom towards something or freedom from something”? Czech society is responding to freedom, uncertainty and diversity in rather a conservative way and is unwilling to engage in public involvement. The elected establishment responds with populism and is unwilling to work for the benefit of voters. Are we really part of a European team once more?

The imperative “to be free and authentic” which transforms into a selfish individualism, permeating all spheres of life including politics, economy, science, art and education represents (not wholly paradoxically) the central motto of the Western technocratic society.

In education, the individualism takes shape of a so-called permissive pedagogy, which emphasises dialogue, communication, spontaneity, autonomy of an individual, but if we look closer, it should happen through management of time, effectivity, technology, measuring, testing, speed and distance between teacher and pupil. Rather training than education.

However, these so far worshipped ideals of self-realisation, identity and authenticity are subjected to analysis as parts of modern narcissism. Let me quote a political analyst and philosopher Charles Taylor (2001):

It seems true that the culture of self-realisation has led many people to lose interest in matters that transcend them. Furthermore, it seems obvious that this culture takes shape of trivial and unsatisfactory forms. Result of this might even be some sort of absurdity stemming from the fact that people who are trying to be themselves thus create new ways of conformist behaviour and new forms of dependence given by the fact that people, unsure of their identity, turn to self-appointed experts and guides who usually put on clothes of science or some exotic spirituality. (p.31).

Who am I: a dispute between essentialists and non-essentialists

Ways of thinking the subjectivity and of depicting it within the cultural tradition change. Let us mention two traditions, — both are still living in the arts and art education.

1. The Enlightenment or Cartesian subject is a unity: *I think, therefore I am*. A person is understood as a unique and unified agent endowed with the capacities of reason, consciousness and action.

2. The Romantic man searches for the source of knowledge inside himself, in his essential foundations, which does not need to be confirmed from the outside, or by others; genuine and pure man he prefers to return to the nature of solitude, to turn away from people and society, he can only live in harmony with those who find their way in feelings. How can I find out who I am? The expressive nature of modern individualism reveals organic interconnection between the work of self-discovery and the work of a creative individual. Both art and self-determination contain *poiésis*, which means that just as I create a piece of art, artistic language, new way of painting, I also realise myself, I become that, which I "potentially carry" inside.

However, the topic of identity, as studied by the research team of the Department of Art Education both in galleries and schools, problematises the essentialist idea of the "Self" as a unified, speaking subject, or as a phenomenological "open totality" and it looks into other possible ways of thinking. Thus, it gets into the proximity of different concepts that appeared in the course of the 20th century. These concepts, as opposed to the tradition of understanding the individual as universal essence and self-aware, self-founding identity that precedes the social activity, claim that the individual, subject, or subjectivities are formed on the imaginary and symbolic levels by the influence of language, visual representations and ideological apparatuses.

Considering notions of subject mentioned above, both art and its theory and art education react to the social realities, resonating with the new theories of the subject appearing parallel with the re-conceptions in philosophy and with the post-structuralist thinking in social sciences, whether we talk about Foucault's theory of inscription, Butler's performative acts, Silverman's *identity-at-a-distance*. Constructivist pedagogy is inspired by Wallon's psychological research of infants and chimpanzees (*mirror tests*), which resonate with Lacan's concept of the mirror stage in child's development — as one of many structuring identifica-

tions of the subject when the child reaches the subjectivity sphere by adopting the symbolic dimension of language. In cognitive psychology there is Gardner's research concerning the structuring of identity through the means of adoption and mastering out some other symbolic systems such as the specific system of musical symbols, mathematical or visual symbols.

Culture

Living in the complex conditions of a contemporary society means living in a symbolic order of constructed systems of shared signs and symbols, communicated through mutually agreed, upon, or understood values. Reality can be considered what our symbol systems at any given moment in time and place, reveal to us. In the world of visual communication and visual culture, the manner in which people interact has changed considerably. Images and particularly the works of art have lost their status as independent objects to be understood according to predetermined criteria, and to be seen as given, and therefore objective, representations.

For us, art educators, culture represents a very complex multiperceptual field requiring multimodal integration of perception. We understand culture as an autopoietic, self-forming system, for which we accepted the metaphor of a "rhizome" and "intertext".

Educational implications

Within the context of educational programs, our place is within the realm of social theories of learning. In contemporary pedagogy, we find ourselves in agreement with innovative trends that promote a fresh way of looking at the situation we are in. In particular, we are focused in the field of education in the social context and at the social character within the transformation of education itself, a trend that we consider as inevitable. We have become closer to a dialogical concept of learning, with students having a high degree of autonomy and choice. Teaching takes place within what is referred to as 'continuities', by engaging socio-cultural contexts and through the process of individual art production, thus bringing into the process of cognition, a relationship to a strong emotional component.

The above principles are implicit in the structure of our educational model, which enables us to create a specific semiotic domain.

Thus, our materials that are developed for this sophisticated inquiry within the designated exhibitions, includes worksheets that offer a *space*, in which one can be 'rummaging' and poking around — selecting, excluding and finding. In other words, we mirror the process of our own neuro-cognitive structures and bring them into observation, reflection and critique. The result is that for all ages, it is possible to adapt this methodology with successful results.

The children, you see, have a special inclination to seek out all places where work is visibly carried out on objects... They feel irresistibly drawn to debris... which comes from building sites, from domestic jobs, from gardening, sewing or carpentry. In bits and

pieces of waste, they are recognising features, which the universe of objects reveals only to them alone. The way they use the objects is less a matter of imitating the work of adults, but rather that of creating the new and fluid relationships between materials of a very unlike nature, according to what part they will have in their play. (Benjamin as cited in Huberman, 2008, pp.106-108).

The children create in this way their own world of objects, "the small world within the large world", says Walter Benjamin in his seminal essay *Paris, the Capital of the 19th Century* and advises the historian to be a child and to "play with the tatters of time". We have accepted this idea of Walter Benjamin as our pedagogical credo.

One of students who participated in the educative programme gives us a feedback about her emotional and cognitive experience during a "*séance of transition*" which has been inspired by a famous story *Passage Pommeraye* by André Pieyre de Mandiargues as a main segment of the education programme.

Her diary begins with following statement by artist Gottfried Helnwein: "Decadence means, that a society loses its values, ideals, traditions...". Verena (2010) continues:

When I'm thinking about the exhibition *Decadence Now*, some catchwords come into my mind: Contradiction, Death, Sex, Thrill, Sex urges, Torture, Human Frailness, Violence, Obscenity, Desire, Instinct, Exaggeration, Yearning, Provocation, Nauseation, Strangeness, Pain, Addiction, Crossing a Border, Darkness, Fetishism, Masochism, Sadism.

The way through this special exhibition began with a ceremony. When we walked through the long piece of black cloth, it felt a little bit like, we were entering a gate into another world.

A world which disgust hasn't stop fascinating and bonding me no matter how often I visit it. Since this was my third time, I thought already to know what to expect from the exhibition. The following creation of the circle in the first room and the way, the chocolate was given to us, reminded me so much of that one picture behind us. The artwork *Six Brides* by Yasumasa Morimura. The dressed up women on the picture wear the same vestures as we did and also perform a kind of ceremony. As we stood in this circle, I really felt like a part of this exhibition. The quiet and almost sacred atmosphere reminded me of a typical celebration in a church. This is actually a very contradictory feeling. A feeling of being a member of a secret sacred ceremony in a church and nevertheless I have this feeling of alienation. Everything as I thought to be, what's sacred, what's good, what's worth are being questioned. Thus suddenly I realized that I'm in the middle of a profane world. From now on, I suddenly can see and even feel an environment full of contradiction everywhere in the whole exhibition.

(Of course), there were so many (other) artworks, which provoked and at the same time fascinated me, but I would like to focus again on the atmosphere, which I really enjoyed. I looked

around and saw on every wall so many expressive and extraordinary images. In these pictures, there exist no rules, no values and no border anymore. All social conventions are broken.

The ceremony in the end accentuates this fact. The music fits quite well to the atmosphere of the exhibition. We were back in the circle and shouted all the keywords that we have connected with this exhibition. Thus we said the words; I had the feeling that we are deeply immersed in the atmosphere of the exhibition. I really like the fact, that we had similar words. We left the exhibition with a touch of originality and abnormality.

I'm very inspired and fascinated by this exhibition. Because of this fact, I went there for three times and use the exhibition also as an inspiration for my project called "Its all about the thrill". Like in *Dekadenz Now*, I also work with contradiction, shocking moments, provocation and the thrill (n.p.).

Conclusion

Student's artworks on the screen are examples of new, personalized coding of the exhibition and intimate re-collections of individual and collective memories. They have been created at museum workshops and they are part of original contributions to education.

All exhibiting artists, curators, teaching staff, students, possibly even custodians and other visitors, who are currently participating in communicative actions, find themselves in the educational context in the position of authors, i.e. authors of individualized narratives. However, our experience indicates that shared communication and the will for consensus by itself, does not guarantee that a successful visual knowledge construction is taking place. One should resist falling under the spell of the youths' and students' spontaneous verbal and artistic narratives, and consider these as evidence of knowledge and lone understanding; often they arise as just a one-off occurrence, in response to unusual surroundings of the gallery or museum studio, or as a part of an unusual pedagogical direction of the so-called 'animation process'.

It is possible to walk the gallery, deeply enjoying exhibited artefacts and say not a word while doing it. This is how the expert visitor behaves – the visitor, who comes to view the art, out of interest, who is motivated and used to a specific environment and also equipped with specific visual knowledge.

The teachers with their students find themselves in a different 'dispositif': one of communal, intersubjective space of shared experience of the perceived artwork, a space of a prior experience and actual creation of meaning and sense. We recognise the constitutive role of language, respectively the role of the discourse and its analysis as existing within specific fields of narratives, showing itself as well in people's behaviour and decision-making, not just speech acts themselves. We also need to include here the powerful effect of images that can support or strengthen aestheticized models of the world, or

on the contrary challenge, problematize and lead to relabeling of their contents, which becomes open to interpretation and therefore easily misused. There are themes of traumatic events within collective memory and of individual destinies, such as war, holocaust, guilt, responsibility, forgiveness, exclusion, rejection or else a whole range of intimate subjective moments experienced in the everydayness of life. As there are themes of love, tenderness, sex, cruelty, death, illness, loneliness or hope, represented in a number of exhibited artworks and having emotional impact on the spectator. In a student's creative process, this provides a unique opportunity how to open these themes to debate and enable understanding, comprehension, learning, forming of a view, and self-reflection. In normal school discourse, these processes are often treated somewhat schematically, made into a taboo or avoided all together.

We are convinced that it is our moral imperative to pay close attention to these processes and work with them as they come to life, as well as to actualise them on a daily basis as advocacy in public communication media. It is astonishing with what indifference and timidity our society deals with moral issues and commitments, what a state of disinterest and cowardice is displayed when people are confronted with events of violence, open hatred or conversely are confronted with hidden workings in important positions of the governmental state apparatuses. For those of us working in the field of pedagogy, the possibility that people representing unsupportable views are working within the school organisations is especially alarming.

It is not a coincidence that learning programmes that are 'socially' and 'critically' focused, and linked to authentic situations of encounter between fine art and contemporary design, have been originated in the galleries and museums. It is a reaction to the current social situation, where pathology threatens to become the norm. The exhibitions and educational programs provide an ideal chance for emotive and unique experiences, which in turn lead to subsequent critical reflections and to the search for further interrelationships. We are hopeful that the educational programs will become 'educative' programs 'and that at least for a time from our efforts, they will be transferred into the classrooms.

Let me ask a final question before we leave this rotten, bad world in decay? Is there any kind of humour around? Black or decadent, but a humour that can make us loudly laugh?

In 1989 an American political scientist came up with a theory about the end of history. According to this theory, in 1989 history ended in fact because modern science and new means of communication enabled people to live in prosperity and that general prosperity was a guarantee of democracy and not vice versa as enlighteners and humanists had thought long ago. And that a citizen was in fact a consumer and that a consumer was also a citizen and that all forms of the society headed towards liberal democracy and that liberal democracy would result in the decline of all authoritarian forms of government and in political and economic freedom and equality and new age and in human history which would not be historical any more though.

However, many people did not know of this theory and kept on making history as if nothing had happened. (Ouredník, 2001, p.116)

Bibliography

- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Pred casem*. Preložil M. Hybler. Praha: Spolecnost pro odbornou literaturu — Barrister & Principal, o.s [Czech edition]
- Deleuze, G., Guatarri, F. (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis — London: University of Minnesota. Czech edition (2010). *Tisíc plošin*. Praha: Hermann a synové.
- Fulková, M., Dancer, A., Hník, O. (2010). *V černém oblaku. Edukativní program k výstavě Decadence Now. (In the Black Cloud. Education Programme for the exhibition Decadence Now.)*. Galerie Rudolfinum.
- Fulková, M., Dancer, A., Sehnalíková, V. (2010) Naruby. *Edukativní program k výstavě Decadence Now. Pokoj c. 13. (Against the Grain. Education Programme for the exhibition Decadence Now. Room N. 13)*. UPM
- Gardner, H.(1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. Basic Books. New York: Harper Collins Publishers.
- Mandiargues, A. P. (2005). *Černé muzeum. (Black Museum)*. Praha: Volvox Globator.
- Ouredník, P. (2001). *Europeanana. Stručné dějiny devátého věku*. Praha — Litomyšl: Paseka.
- Silverman, K. (1996). *The Threshold of the Visible World*. New York and London: Routledge.
- Taylor, C. (2001). *Etika autenticity. Morální a etická filosofie*. Praha: Filosofia, Nakladatelství Filozofického ústavu AV ČR.
- Urban, O. M. (2010). *Decadence Now/ Za hranicí krajnosti. Decadence Now! Visions of Excess*. Katalog k výstavě. Revnice: Arbor Vitae Publishers.

References to research unit

VERENA/LLP Erasmus Programme, Dept. Of Art Education PedF UK Praha. Hermeneutic Unit Decadence, NAKI DF 11P010VV025, 2011 – 13.

Acknowledgements

This text has been made thanks to a support from the Czech Ministry of Culture within a research project NAKI DF 11P010VV025, 2011 – 13, UPM v Praze, Galerie Rudolfinum, students from Department of Art Education and colleagues: Andrea Dancer, Ondřej Hník, Eva Jacková, Jana Kerhartová, Catarina Sofia Silva Martins and Fernando Hernández.

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 Inès 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 beneficemente 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 ingénua 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 sugeriria. Sugeriria os materiais que se 'coadunassem' “mais com a maneira de ser do aluno”, sugeriria “o assunto mais interessante”, sugeriria os “elementos” que ‘enriquecessem’ “do ponto de vista estético o desenho”, sugeriria “as cores” que tornassem “o trabalho mais belo”, sugeriria “a eliminação de um ou outro pormenor” que prejudicasse “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 efectua 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 *Distinktion*, 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.

Catarina Almeida **Porquê “investigação”?**

Abstract

My work is not artistic research, yet it is about artistic research. With this denomination I refer to a very particular articulation of thought, history and politics, present in the design, construction and resonance of artworks. My commitment is to make a discourse analysis of artistic research, without submitting to the outlined limits of theory over practice, and beginning by answering to the central question that, in my view, crosses all the loquacity of present research in the arts' domain: **why “research”?**

Hereafter I will hold on three possible inlets to the question, all of them confluent on the complexity of discourse: the meaning attributed by the common sense to the word “research”, which will be directed to an approach to science; the question of formulating this meaning in the art world, with recourse to history; and the ‘institutional theory’ of artistic research, which discloses political and economic purposes, demonstrating even further the discursive condition of artistic research. In the trail of the last entry it is worth asking: how can artistic research turn into a credible epistemological practice?

Resumo

O meu trabalho não é investigação em arte, mas é sobre investigação em arte. Com esta designação procuro referir-me a uma articulação muito particular entre pensamento, história e política, presente na concepção, realização e ressonância de trabalhos artísticos. O meu compromisso é o de fazer uma análise do discurso da investigação em arte, sem que para isso aceite enquadrar-me nos limites já traçados da teoria sobre a prática, começando por tentar responder à questão central que, a meu ver, atravessa toda a loquacidade da investigação no domínio das artes no presente: **porquê “investigação”?**

Neste texto deter-me-ei com três entradas possíveis para a pergunta, todas elas confluentes na complexidade do discurso: o sentido atribuído pelo senso-comum à palavra “investigação”, que se dirigirá para uma aproximação à ciência; a questão da formulação desse sentido no mundo da arte, com recurso à história; e a ‘teoria institucional’ da investigação em arte, a qual releva propósitos políticos e económicos, evidenciando ainda mais a condição discursiva da investigação em arte. Daquilo que nos deixa a última entrada, vale a pena perguntar: como se pode transformar a investigação em arte numa prática epistemológica credível?

Porquê “investigação”?

Interessa-me perscrutar os sentidos de “investigação”, que abordarei em duas partes:

- A) o sentido vindo do senso comum;
- B) o sentido da investigação em arte.

A) O senso comum, afluindo a questão da investigação pelas associações que estabelece no imediato e quase automaticamente, acaba por ir ter a uma concepção não muito distante, na aparência, da tomada nas ciências naturais. Instigado pela cultura popular, o reduto inevitável do investigador na boca do senso-comum é o indivíduo de bata branca habitando um laboratório *hi-tech*, iluminado por *LEDs* e pelo brilho de vidros e acrílicos imaculados, que segue comprovando a eficácia de pastas de dentes e de produtos de limpeza para donas de casa nos anúncios televisivos.

Digo que o senso-comum tem uma concepção de investigação próxima daquela das ciências, embora não coincidente, pois a ideia de investigação em ciência é ela própria feita de dados curiosos que escapam a um senso-comum irreflectido. Tem, com certeza, a sua própria história, e é essa história feita das histórias dos seus elementos e actores. Quando me refiro a cientistas, refiro-me a Homens de ciências, dos inventores, aos químicos, aos físicos, biólogos e exploradores. Cada época terá especializações mais proeminentes do que outras.

Detenhamo-nos com um exemplo. Ao longo de séculos, a subjectividade do cientista (as orientações que enformam aquilo que é ser cientista e agir como um cientista) foi sendo simultaneamente expressa e fabricada nos atlas, e foram estes determinando o que devia ser visto por eles e, mais importante do que isso, como deviam olhar para o que devia ser visto. Esse olhar, totalmente fabricado, somente no século XIX começou a perseguir a objectividade. Significa isto que a qualidade objectiva de uma investigação científica apenas nessa altura passou a ser compreendida, considerada e almejada pelos seus agentes – o que é interessante e surpreendente para o olhar do presente, o qual toma a objectividade como sendo dos traços mais fortes e característicos das ciências exactas de que se fala hoje em dia.

Lorraine Daston e Peter Galison (2010) salientam três formas de ver o mundo pelos olhos do cientista, a que chamam “epistemic virtues” (ou ‘virtudes epistemológicas’¹):

- i) “truth-to-nature” (‘aproximação à natureza’¹ (p.18));
- ii) “mechanical objectivity” (‘objectividade’¹ (p.18));
- iii) “trained judgement” (‘avaliação informada’¹ (p.18)).

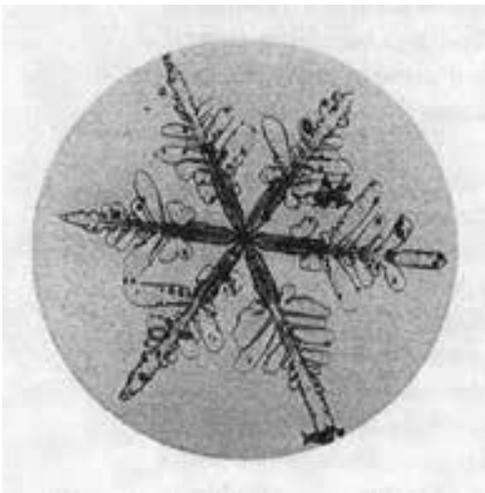
Cada uma destas virtudes epistemológicas representa um código e designa um paradigma de ciência, exemplificado nas imagens seguintes:

¹ Tradução livre



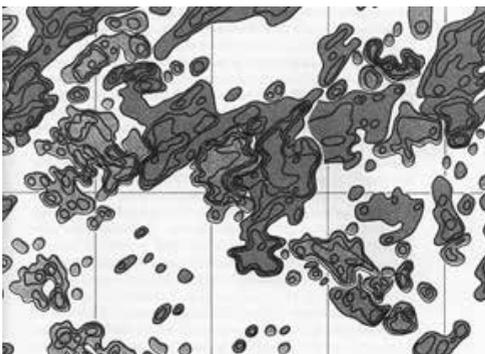
i)

(...) the underlying type of the plant species, rather than any individual specimen. It is an image of the characteristic, the essential, the universal, the typical... (Daston & Galison, 2010, p.20)



ii)

(...) with all its peculiarities and asymmetries in an attempt to capture nature with as little human intervention as possible... (Daston & Galison, 2010, p.20).



iii)

(...) with all its peculiarities and asymmetries in an attempt to capture nature with as little human intervention as possible... (Daston & Galison, 2010, p.20).

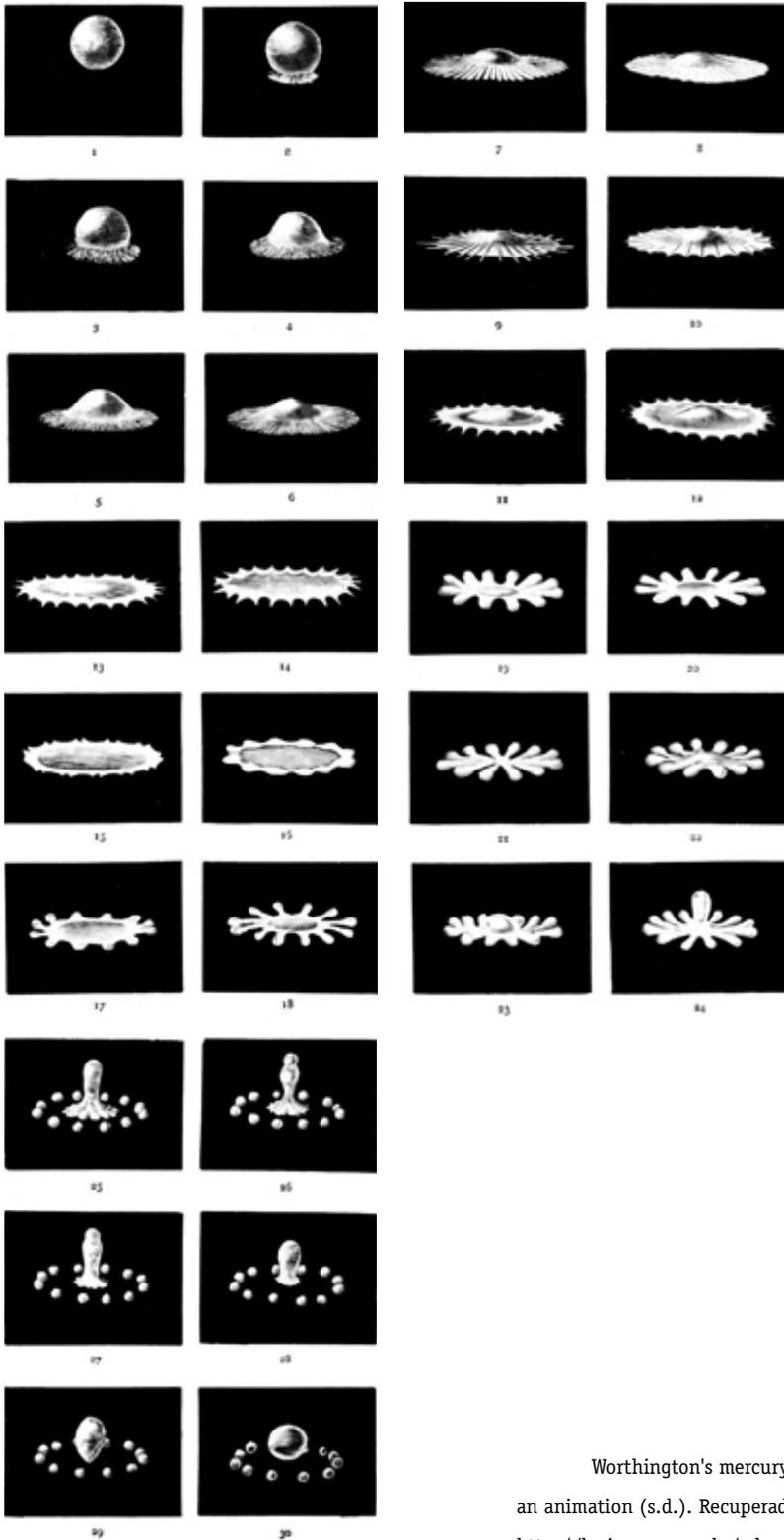
Imagens retiradas de DASTON, L. & GALISON, P. (2010). *Objectivity*. New York: Zone Books. 2010, pp.20-21.

Significa isto que, em cada época, o conhecimento científico foi sendo apreendido mediante a utilização de um código específico e diferente – ou de diferentes combinações entre eles - do de outros períodos: no final do século XVIII foi por recurso à observação de exemplares da natureza; a meio do século XIX pela emergência da consciência das variações que a mesma natureza oferecia, e que reclamavam que se individualizassem os materiais empíricos em vez de os idealizar; e no início do século XX pelos juízos informados dos cientistas que interpretavam a informação captada por dispositivos. Nenhum destes códigos anulou o anterior, reconfigurando, no entanto, a ideia de ciência a cada introdução.

Interessa agora debruçar-me sobre a objectividade, por ser esta verdade epistemológica aquela que, em relação binária com a subjectividade, estabelece o conjunto objectividade-subjectividade que tantas vezes retrata um outro que é ciência-arte, cenário que escolhi dar a este texto.

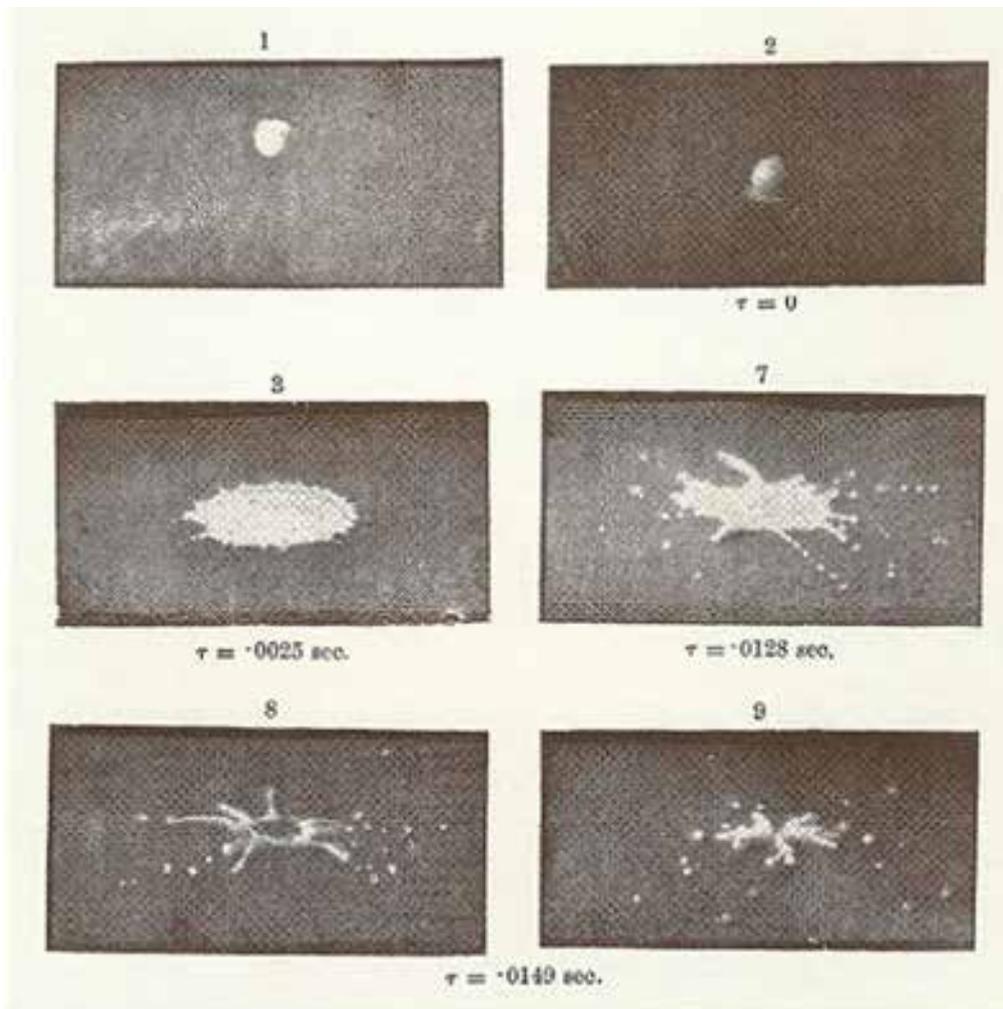
A sequência de imagens apresentadas, acompanhadas dos comentários de Daston e Galison, demonstram que a objectividade, tal como foi concebida em meados do século XIX, resultou da percepção que os cientistas foram fazendo dos vícios da sua própria observação. Aperceberam-se que ao registarem aquilo que, a olho nu, observavam do comportamento das matérias, o faziam condicionados por uma tendência de idealização, ignorando ou deixando desaparecer, no intervalo que separa a observação empírica do registo visual, as irregularidades e os desvios de cada situação. O registo desses desvios levaria a classificar esses casos como insucessos.

O exemplo de Arthur Worthington e do registo da metamorfose da gota de mercúrio a embater numa superfície plana é esclarecedor desta interferência do sujeito sobre o objecto, donde resulta a representação de um outro objecto que não exactamente o observado:



Worthington's mercury droplet splash as an animation (s.d.). Recuperado em 11.02.2013 em http://lcni.uoregon.edu/~dow/Projects/Splashes/Worthington_mercury_droplet_splash.html

A utilização da fotografia, entretanto desenvolvida, foi conveniente para apagar a distância temporal que separava a observação do registo, intermitência onde operavam as interferências subjectivas que manipulavam as características objectivas do observado. A fotografia permitiu registar de modo mais fidedigno as características factuais das transformações e movimentos das matérias, fazendo com que os cientistas se apercebessem que a sua subjectividade estava a interferir com a qualidade das suas investigações.



The search for symmetry and objectivity goes through Alamogordo and the Crimea (25 de Fevereiro de 2008). Recuperado em 11.02.2013 em <http://scienceblogs.com/worldsfair/2008/02/25/the-search-for-symmetry-and-ob/>

A objectividade nasce, portanto, num nexos resiliente com a subjectividade, e é definida por Daston e Galison (2010) da seguinte forma:

To be objective is to aspire to knowledge that bears no trace of the knower – knowledge unmarked by prejudice or skill, fantasy or judgment, wishing or striving. Objectivity is blind sight, seeing without inference, interpretation, or intelligence (p.17).

B) Voltando-nos, por ora, para o sentido de investigação em arte, entenderemos neste ponto que a arte caminha na direcção oposta de uma objectividade concebida em função inversa da subjectividade, pois:

i) é inconcebível a sua existência sem recurso ao desejo, ao juízo, à busca, enfim, ao sujeito. A arte parte da reflexão crítica ou da mão do artista que, por isso, supõe um certo vestígio, quanto mais não seja ontológico, da sua presença no objecto.

ii) mas se o tópico aqui é o sentido de investigação em arte, o qual difere do sentido para arte (e para investigação artística, investigação sobre arte e investigação para arte), porquê deter-me com a relação de arte e ciência? Primeiro porque não tem validade — educativa, pelo menos — dizer apenas que são diferentes, “obviamente”, se não se perceber onde reside essa obviedade. A breve arqueologia da objectividade aqui expressa é elucidativa como uma das possibilidades de traçar essa relação. E depois também porque sugerirei de seguida uma relação entre a arte e a investigação em arte, afastando-me, entretanto, da objectividade-subjectividade assim que migro do senso-comum para o mundo da arte na perscrutação da “investigação”.

Alguns artistas e autores que escrevem sobre investigação em arte (Graeme Sullivan (2011), David Pariser (2013), Jeremiah Day (2011)², etc. — mesmo, porventura, em derivações de *arts-based research*, *artistic research*, etc.) são apologistas de que, no que toca a critérios de avaliação da qualidade das práticas nesta área de investigação, estes não devem divergir dos utilizados em prática artística. Isto leva-nos a um dos problemas fulcrais da questão da investigação em arte:

i) por um lado, constitui uma forma de resistência à instrumentalização sobre a cultura (impugnando quer as exigências de um mercado cultural de indústrias criativas, quer as operações de “melhoria” da sociedade acontecidas ao nível da esfera pública), na medida em que acrescenta *algo* à prática da arte que dificulta a sua apropriação abusiva e que a desloca dos lugares típicos onde os agentes instrumentalizadores preveriam encontrá-la, mantendo-a em movimento,

² “*Artistic research’ must be judged by the same terms as art in general. If we disconnect from the traditions and capacities established in the last hundred years, we will throw out the baby with the bathwater, and cut off the legs upon which we stand. The risk is not just instrumentalizing art, but abolishing it altogether in favor of some new form of design. The new field would turn out not to be an oasis, but only a mirage*” (Day, 2011, p.20).

ii) mas que, por outro lado, alimenta a chamada “sociedade do conhecimento” pela introdução desse *algo* que consigo acarreta alguns condicionalismos e, por isso, pode promover ainda mais uma certa instrumentalização.

Não é, portanto, um campo pacífico. Pode recolher o melhor de dois mundos, mas pode, de modo semelhante, recolher também o pior, ao sujeitar-se em simultâneo à avaliação quer das estruturas do mundo da arte, quer dos guardiões da investigação tradicional, seja ela das ciências exactas ou das ciências humanas, e acabar por não agradar nem a gregos, nem a troianos. Há, inclusivamente, um enorme risco de falhar como arte na lente institucional da arte, e ao mesmo tempo falhar como investigação na lente da academia. É, portanto, imprescindível e urgente definir onde se ancora esta área flutuante, de modo a não sujeitar a investigação em arte, enquanto potência de resistência, a uma sobrecarga de regulações que ao invés de produtivas se revelem paralisadoras.

Ter os critérios de avaliação de uma prática de investigação partilhados dos critérios de avaliação de uma prática artística, não resolve verdadeiramente a questão, mas no mínimo suspende-a. Pois de que falamos quando nos referimos aos critérios de avaliação em arte? A arte tem feito parte da universidade desde há largos anos, ainda que maioritariamente a um nível de licenciatura, e só muito mais recentemente na pós-graduação, e tem sobrevivido nesses critérios difusos. Nada faz pensar, portanto, que o mesmo não possa acontecer com a investigação em arte. Estamos perante uma réplica da teoria institucional da arte, agora aplicada à investigação em arte: cabe às entidades, sejam pessoas ou instituições, determinar o que é e o que não é uma boa investigação em arte, caso a caso, e sem que se possa esperar generalizar o procedimento.

De todo o modo, “investigação” é aqui tomada como *algo* que é acrescentado à prática artística e que, como tal, será sempre referida como ancorada nesse contexto.

Neste momento, novamente situados ao nível do discurso, tornam-se evidentes as componentes política e económica que estão por trás da ‘investigação em arte’:

i) por um lado a prática dos artistas fica legitimada na academia, podendo estes circular livremente por um universo regulado que os acolhe e que lhes oferece novos lugares de carreira, ao mesmo tempo que aumenta consideravelmente as possibilidades de financiamento em programas públicos pela inclusão da palavra “investigação” em projectos artísticos;

ii) por outro lado, as instituições universitárias absorvem uma prática que, de outro modo, poderia ser disruptiva, amortecendo-a. Ao apoiarem a nova subjectividade artista-investigador estão, também, a criar a necessidade de uma formação mais prolongada para os artistas, corroborando na dita ‘sociedade do conhecimento’ e, finalmente recolhendo dividendos às custas disso.

A procura da “investigação em arte” pode ainda ser entendida como uma reacção dos artistas à, às vezes incoerente e arbitrária, selecção desempenhada pela teoria institucional da arte. Desta forma procuram alternativas para valorizar o seu trabalho ainda no mundo da arte. De certa forma, este é um entendimento interpretado a partir do debate entre os Conceptuais do século XX.

A história da arte permite-nos traçar narrativas para o aparecimento da ‘investigação’ desde esse contexto, buscando-a no sentido de uma crescente intelectualização da arte. Podemos, por momentos, tentar deixar em suspenso a sustentação meramente política e institucional para a integração do termo na prática da arte, especialmente no seu enquadramento universitário, e tentar perceber, endogenamente, como chegámos até aqui.

Foi pelo período Modernista que se instaurou e cultivou a recusa da academia e da primazia da técnica, em favor de um lugar próprio no mundo, independente de cânones e de escolas. Aconteceria, ironicamente, que foram os nomes dos “recusados” a ficarem para a História e a fazerem escola. Aconteceu também que a ruptura com a academia deu azo ao pensamento sobre arte, à reflexão que cada autor, autonomamente, fazia sobre a sua obra, resultando, hipoteticamente, num retorno à academia nos finais do século XX, sobretudo inícios do século XXI. Dos Conceptualistas, a quem se dá reconhecido peso neste processo – não apenas pela reacção ao gesto emocionado dos Expressionistas Abstractos e à introspecção Romântica – salienta-se o deslocamento que efectivaram da ênfase na técnica para a especulação sobre arte. Sol LeWitt resumiu: “what the work of art looks like isn’t too important” (como citado em Badovinac et al, 2012, s/p)

O grande contributo do Conceptualismo, neste contexto de intersecção entre arte e investigação, foi a consciência de que se estava a processar a quebra de uma ortodoxia na aparência do objecto artístico, à qual já não se podiam agarrar perante uma teoria institucional da arte: os artistas tinham de trabalhar o que estavam a fazer do ponto de vista reflexivo, pois já não bastava fazer. A arte estava a tornar-se em algo diferente que, de certa maneira, aproximou teoria e prática, arte e investigação e, na actualidade, resultou num retorno à academia que os primeiros modernistas tanto repudiaram.

Notas finais

O enquadramento sócio-político que a universidade contemporânea oferece à ideia de investigação em arte exige-lhe resultados específicos que eliminam a possibilidade de um conhecimento como um fim em si mesmo. Pelo contrário, o conhecimento que é produzido neste enquadramento deve ser bem-sucedido e devolver o investimento inicial que o lança. No presente, professores, estudantes na faculdade são confrontados com a obrigação da investigação – uma investigação concebida nos moldes descritos -, e esta condição obrigatória compromete seriamente o seu poder disruptivo e a capacidade de resistir à ideologia dominante. De acordo com Stephan Dillemath (2011), “when institutional research is seen as a tool for streamlining and controlling students and staff alike, the outcome will be a predictable affirmation of the ruling ideology, the market economy” (p.226). Os projectos que recebem financiamento são aqueles que não perturbam o estabelecido, reduzindo a criticalidade comumente atribuída à prática artística à medida que esta caminha para a investigação.

Para que a investigação se torne uma ferramenta epistemológica confiável, esta tem de encontrar um posicionamento diante dos cenários de conflito. Tem de decidir se serve a arte ou se serve a ideologia dominante, não se deixando comprometer nem sucumbir a sua

missão ao argumento do financiamento. E perante a obrigatoriedade a que é presentemente votada a sua prática no contexto universitário, os investigadores devem optar entre adaptarem a especificidade da arte aos procedimentos académicos e científicos da investigação tradicional, e assim negligenciarem a dimensão política que a questão invoca, ou explorarem as entrelinhas das regulações académicas, transformando-as em espaços de resistência.

Bibliografia

- Badovinac, Z., Cufer, E., Freire, C., Groys, B., Harrison, C., Havránek, V., ..., & Stipancic, B. (2012). Conceptual Art and Eastern Europe: Part I". *e-flux journal*. 40. Recuperado em 08.02.2013 em <http://www.e-flux.com/journal/conceptual-art-and-eastern-europe-part-i/>.
- Daston, L. & Galison, P. (2010). *Objectivity*. New York: Zone Books.
- Day, J. (2011). The Use and Abuse of Research for Art and Vice Versa. In Wesseling, J. (ed.), *See it Again, Say it Again – The Artist as Researcher*. (pp.17-21). Amsterdam: Valiz.
- Dillemuth, S. (2011). The Academy and the Corporate Public. In Wesseling, J. (ed.), *See it Again, Say it Again – The Artist as Researcher*. (pp.221-241). Amsterdam: Valiz.
- Foucault, M. (1969). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Slager, H. (2012). *The Pleasure of Research*. Helsinki: Finish Academy of Fine Arts.
- Sullivan, G. (2011). The Artist as Researcher – New Roles for New Realities. In Wesseling, J. (ed.), *See it Again, Say it Again – The Artist as Researcher*. (pp.79-101). Amsterdam: Valiz.

O que dita o fim de um desenho?

Abstract

This essay, which characterizes what I've been writing during my Ph.D., intends to explore the tension between writing and drawing by valuing the procedural dimension of both records. It interests me that writing intertwines itself with the writing process and that drawing intertwines itself with the drawing process, without writing describing what I draw and without the drawing illustrating what I write. I'm interested in finding a space within writing that may reveal not only an intimate side (connected with meaningless everyday life issues) but also the side that unveils issues connected with the processes of doing, the meaning of doing and, inevitably, the meaning of writing. Therefore, I'm interested in finding a meaning to drawing and to writing taking advantage of what both, by themselves, reveal. In this process I aim for my writing to be poetic, self-referential, intimate, questioning, reflective, and always searching to understand the issues inherent to the creative processes of writing, drawing and research.

Resumo

Este ensaio, que de certa forma caracteriza o que tenho escrito durante o meu doutoramento, pretende explorar a tensão entre o escrever e o desenhar, valorizando a dimensão processual dos dois registos. Interessa-me que a escrita se entrelace com o processo do escrever e que o desenho se entrelace com o processo do desenhar, sem que a escrita descreva o que desenho e sem que o que desenho ilustre o que escrevo. Interessa-me encontrar um espaço na escrita que possa revelar não só um lado íntimo, (associado a questões insignificantes do quotidiano), como o lado que vai revelando questões relacionadas com o processo do fazer, o sentido do fazer e de, inevitavelmente, o sentido de escrever. Interessa-me encontrar, por isso, um sentido para o desenhar e para o escrever tirando partido do que, tanto um registo como o outro, revelam por si. Neste processo exploro uma escrita que tenta ser poética, auto-referencial, intimista, interrogativa, reflexiva e que procura a compreensão das questões inerentes aos processos criativos do escrever, do desenhar e do investigar.

O que dita o início de uma escrita, o desta escrita hoje? Talvez o facto de ter dito a mim própria (há três dias atrás): — Quinta-feira vais dedicar o dia a escrever! Hoje é, por isso, dia de escrever (— mas, com que dados escreves tu agora?). Reuni três coisas que dispus em cima da cama (— sim, é ainda de manhã, a manhã de quinta-feira, não fui capaz de ir para a mesa de trabalho, preferi a cama para começar a escrever), reuni então três coisas: um pequeno caderno de capa preta; um livro de John Berger (2011) e uma serigrafia de Vítor Martins. Três coisas que, juntas, poderão também ter ditado o início desta escrita. O caderno está aberto na página onde escrevi (logo após ter saído de uma aula de desenho): “afinal o que dita o fim de um desenho?”—; o livro de Berger, comecei a lê-lo ontem e, logo na primeira página, deparei-me com o seguinte testemunho: “O segundo desenho foi tão mau quanto o primeiro. Então parei e comecei as tarefas do dia.”; a serigrafia, fui buscá-la agora à sala porque me lembrei de qualquer coisa que, há uns tempos atrás, nela li (— sim, que nela li, é um texto de Vítor Martins reproduzido em serigrafia, não sei em que data. Quando voltar a estar com ele pergunto-lhe). De entre alguns dos itens da sua “lista das coisas que me fazem falta para fazer bem o texto que faço”, selecionei estes: “— ter percebido qual a forma apropriada para ele (o texto); — ter concordado que o texto não tenta fazer mais que o que pode, quer dizer, não tenta fazer o que não tem nem condições nem meios para fazer; — deixar de sentir este mal estar por não saber o que se vai passar depois”.

(— E agora que faço eu com estas ideias que partem naturalmente de contextos diferentes e que, por alguma razão, as quero agora embeber?)

Entre a frase anterior e esta, que começo agora, alguma coisa mudou. Como tinha começado a escrever na cama, fiquei com sono. Como fiquei com sono, desliguei o computador (confortada por já ter escrito alguma coisa que serviria, seguramente, como ponto de partida para, num próximo momento, recomeçar). Como desliguei o computador, levantei-me e vagueei pela casa até à sala. Ao entrar na sala olhei para um dos seus cantos, o canto dos livros que ainda gostaria de ler, que é o mesmo canto da planta (— a que já te falei outrora, sim, aquela planta, a da minha filha Laura, a que desenhei durante uma semana e cujos desenhos me fizeram escrever, a certa altura, isto: “Não ter censurado os desenhos permitiu-me ter o que escrever sobre eles. Será também para isto que serve desenhar? Ter pretexto para escrever?” (Barreira, 2013, s/p). Voltando ao canto, àquele espaço entre a janela e o sofá, àquele espaço onde no qual se encaixa uma pequena mesa de apoio, mesa na qual, sobre ela, pousa uma pequena prateleira com livros, prateleira sobre a qual está a planta. E é essa planta que me faz, recorrentemente, sempre que entro na sala, olhar para aquele canto.

(— Afinal o que mudou no tempo que passou entre uma frase e outra?)

De entre os livros que estavam na prateleira o meu olhar parou no “Amante” de Marguerite Duras e, num impulso, peguei nele, sentei-me no sofá e comecei a ler. Parei aqui, nesta frase da página 25:

Nas histórias dos meus livros que se relacionam com a minha infância, já não sei de repente o que evitei dizer, (...) (Duras, 1984, p.25).

E é nesta desordem que me encontro. Entre a ideia inicial: o que dita o fim de um desenho?, a potência inerente a ela mesma, as referências que tinha e as que se lhe somaram entretanto. Tento agora encontrar-me no meio de fragmentos dispersos, no meio de apontamentos diversos, no meio de memórias distintas, no meio de ideias que se referem a coisas concretas mas que, assim fragmentadas, se perdem pela perda do seu contexto original. É um processo. Para já é o meu processo de trabalho e fico sempre com a sensação de que, quando leio Clarice Lispector, ela o entende bem. Ainda, naquele tempo entre uma frase e outra, e porque me lembrei dela, da Clarice, folheei o meu pequeno caderno de capa preta para reler umas frases que tinha apontado durante a leitura do seu livro *Água Viva*:

Mas bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso. Quero a profunda desordem orgânica que no entanto dá a pressentir uma ordem subjacente. (...) Quero a experiência de uma falta de construção. (...) Na verdade ainda não estou vendo bem o fio condutor do que estou te escrevendo. Acho que nunca verei. (...) Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como tenho vivido. Eu só trabalho com achados e perdidos (Lispector, 2012, p.23)

(— Mas eu sou obcecadamente organizada! Como posso afirmar agora que quero a desordem? Talvez por não saber ainda o que te vou dizer sobre o que te quero dizer. Talvez seja este o factor mais inquietante e que me faz ter vontade de te continuar a escrever. Ainda aí estás? É que isto é ainda nada. Não sei o que será.)

Volto à ideia inicial: — afinal o que dita o fim de um desenho? Tento lembrar-me da razão pela qual apontei esta frase interrogativa no caderno. Lembro-me que a proferi em voz alta, logo após um aluno ter exclamado muito preocupado (quando se apercebeu que a duração da aula tinha terminado): “— Mas eu não acabei o desenho!” Mas afinal o que é o fim de um desenho, o que determina o fim de um desenho? A resposta, neste contexto particular, é óbvia: a duração da aula. O factor tempo é decisivo mas não me parece ser a melhor resposta e, por isso, levantei-lhes essa questão. Inquietou-me a preocupação do aluno e deixou-me a pensar como poderia esta inquietação ser/ter assunto para hoje escrever.

A cada afirmação, surge uma outra questão, um outro contexto, um outro tipo de registo gráfico, uma outra posição, um outro caso, uma outra situação. São tudo variantes/variáveis que podem determinar o fim de um desenho. Berger abandonou os desenhos porque considerou que ficaram mal e mudou de assunto antes de voltar a fazer mais tentativas (antes de voltar a tentar desenhar outra vez aquela ameixa na árvore). Esta reacção é a mais comum de assistirmos um aluno ter: abandonar, rasgar, apagar, esconder um desenho porque “ficou mal”. Mas o que é o ficar mal? Segundo que critérios nos guiamos? No caso concreto da aula a que me referia cada aluno estava a estudar um objecto, desenhando-o. Tentavam compreender sobretudo a sua forma fazendo o esforço de ver e

de dar a ver o que não se vê: a sua estrutura interna. Este é um exercício que, dependendo da complexidade da forma do objeto, dura mais ou menos tempo, mas não me parece ser apenas o grau de informação que determina a duração e, conseqüentemente, o fim de um desenho desta natureza. Também aqui não se aplica o “ficou mal” como fim, porque pressupõe que se vá corrigindo, acertando, aproximando, conhecendo, estudando, num processo contínuo de procura e descoberta. É um processo, mais do que um fim, mas então qual o fim afinal? Aqui, o que ditou o fim, acabou por ser a duração da aula. E se não houvesse limite de tempo, o que determinaria o seu fim, a satisfação pessoal, a insatisfação, a frustração, o cansaço, a falta de sentido para desenhar, a falta de objetividade, de rigor... mas, o limite do tempo é sempre um factor decisivo. O tempo que temos em duelo com o tempo que decidimos dedicar a desenhar. E o fim da escrita de um texto, como a determinamos? Pressupondo que escrever é estudar, assim como, no contexto a que me tenho referido, desenhar é estudar, o que ditará o fim de um desenho e de um texto quando eles são em si um processo mais do que um resultado. Não sei ainda onde vou, apenas vou escrevendo tentando não perder aqueles fragmentos que ditaram o início desta escrita. Agora paro, porque o tempo que tinha hoje para dedicar à escrita acabou. Começa agora o tempo para dedicar às tarefas domésticas. Não posso fazer de conta que esse factor não é decisivo para determinar o fim de hoje. Amanhã voltarei.

Voltei, mas não no amanhã de ontem. É sempre estranho voltar. Faz-me ler o já escrito antes de recomeçar a escrever. O tempo da leitura não é o tempo da escrita. Mas, de algum modo, no ler sinto o escrever. Gostava de voltar ao desenho mas não sei por onde recomeçar. Talvez tenha sido muito tempo entre o amanhã de ontem e o amanhã de hoje. A sensação que tenho é a de que não deveria ter parado (— mas, como poderia ter prolongado mais, naquele dia, o tempo que tinha para a escrita?) A sensação que tenho é a de que esta escrita, do princípio ao fim, deveria surgir como quem esquisita, sem constrangimentos, “com a liberdade de quem simplesmente faz” (Pinheiro, 2011, s/p). O esquisso, marcado pelo tempo do seu fazer, simples e eficaz, ágil e marcadamente gestual, tem um fim em si mesmo. Sentimos, de facto, ao vê-lo, o tempo do seu fazer: o já. É um dos meus desejos subterrâneos: escrever o já, como Clarice Lispector (2012) o define tão bem:

Não gosto do que acabo de escrever — mas sou obrigada a aceitar o trecho todo porque ele me aconteceu. E respeito muito o que eu me aconteço. A minha essência é inconsciente de si própria e é por isso que cegamente me obedeço. Estou sendo antimelódica. Comprazo-me com a harmonia difícil dos ásperos contrários. Para onde vou? E a resposta é: vou. (...) Agora é um instante. Já é outro agora (p.25).

Escrever o já, à mesma velocidade que o pensamento pensa (ou não pensa). Conseguir a coordenação perfeita entre o cérebro e a mão. Não o cérebro que estabelece a relação perfeita, quase de forma mecânica, entre o que os olhos vêem e o que a mão desenha (desenho de contorno) mas o que estabelece a relação entre o que o cérebro vai pensando

e o que a mão vai escrevendo (— não consigo prosseguir sem confessar uma coisa: no meu caso, não é o que a mão vai escrevendo (à mão), mas sim o que as mãos vão escrevendo (no teclado do computador). Mas soa tão melhor: a mão que escreve! Se calhar na relação mais directa com a expressão: a mão que desenha!). Mas há sempre intenção no que se escreve, ou não? Há sempre escolhas, ou não? Há sempre um critério, ou não? Há sempre um sentido, ou não?

No momento em que parei, entre o ontem e o amanhã, sabia que queria ainda dizer algumas coisas, revisitar as referências iniciais, mas, entre o ontem e o hoje, não sei ainda que revisitações farei. Lembro-me, no momento em que parei, que queria voltar ao canto, àquele canto da sala, ao canto da planta, ainda te lembras? Porque achas que se tornou ele tão incontornável, tão especial, mais ainda do que alguma vez o foi? Estás a pensar o mesmo que eu? De que foi pelo facto de ali ter estado, durante uma semana, a desenhar? A desenhar a planta, aquela planta carregada de simbolismo? Acho que posso afirmar que sim, que foi. Nunca dei eu tanta atenção a uma planta. Todas elas morriam nas minhas mãos até àquele momento. Apenas os cactos sobreviviam. Hoje, apenas os cactos e aquela planta continuam vivos. A atenção sobre ela é diária (a atenção sobre os cactos não, eles sobrevivem graças à sua própria resistência), não há rebento que comece a nascer que eu não dê conta. O que me fez o desenho(ar) afinal? Fez-me reter aquele momento, fez-me encontrar um sentido para desenhar e fez-me passar a dar mais atenção ao referente. Os desenhos dele resultantes não mais voltei a olhar para eles. Para que servem (serviram) eles? Estão bem? Estão mal? O que afinal ditou os seus fins? O que ditou o fim de cada desenho? Penso que o que o terá ditado terá sido o(s) limite da(s) própria(s) forma(s) da planta, já que queria apenas registar (de desenho para desenho) as alterações da forma (e não da luz e da cor). Mas mesma dando atenção apenas à forma, poderia ter adoptado um sem número de outras possibilidades processuais, técnicas, materiais... Mas acabei por adoptar aquela que me pareceu ser a mais próxima e reveladora de uma simultaneidade entre velocidade do observar e do desenhar. Mas porquê esta escolha? Provavelmente, porque, de alguma forma, o fim de cada desenho era previsível. De desenho para desenho fui percebendo que apenas precisava de 10/12 minutos para o realizar. Quando acabasse de contornar a planta, acabaria (bem ou mal) o desenho. Não sei porquê mas, saber que havia um fim definido, confortava-me. Não se passa o mesmo quando escrevo. O que mais me alicia, neste processo, é precisamente não saber, nem prever, qual o seu fim, ou até mesmo, finalidade (— para que servirá afinal o que escrevo? Servirá para “aquele” fim?).

Entre esta frase e a anterior passaram-se dois dias. O ontem ficou sem frase. O hoje começa tarde. Quero voltar à escrita. Quero voltar ao desenho.

Desde que mostrei, numa aula de desenho, excertos do documentário Sol do Marmeleiro (1992), que não consigo olhar para a planta da Laura sem me imaginar a desenhá-la como Antonio López desenhou o marmeleiro. Começo por imaginar a dificuldade em (mais do que fixar a minha posição) “cristalizar” uma das posições da planta, já que esta se move em direcção à luz, adormecendo no escuro e acordando, mais ou menos, consoante

a intensidade da luz do sol. Poderia escolher a mesma hora do dia (uma hora em que a planta estivesse no auge do acordada e em que não pudesse abrir mais as suas folhas), todos os dias (quantos?), e desenhar durante o mesmo período de tempo (de cada dia). Talvez assim conseguisse que a planta, de dia para dia, se mantivesse na mesma posição. Não sei. Talvez não. Ela também cresce, também se desenvolve, assim como os marmelos foram crescendo e obrigando Antonio López a fazer novas marcações. Seria um desenho sem fim, numa sequência infundável de acertos, ditando o seu fim, imagino eu (não a perecibilidade do referente), mas a incapacidade em encontrar neste processo, neste duelo, algo que o alimente (determinação, persistência, sentido, satisfação, prazer, tempo, empatia com o tema...?). Aquele desenho do marmeleiro de López, acabou por se tornar uma referência incontornável para quando se pretende introduzir (num contexto de ensino/aprendizagem do desenho) o desenho medido como uma das tipologias processuais do desenho. Porquê aquele desenho em particular? Será por ser um desenho que se mantém num estado de suspensão, em aberto, e ser todo ele “apenas” processo? Uma coisa é certa, algo aconteceu que ainda não tinha acontecido até então: a partir do momento que mostrei, em aula, António Lopez a desenhar, os alunos começaram a conseguir valorizar as linhas auxiliares de construção (sem a tentação de as apagar) deixando-as conviver com as que configuram as formas dos objetos, conseguiram conter-se no avançar apressado em direção a um fim, a uma ideia de desenho acabado (sem que neste se visse todo o caminho seguido) e o fim da aula passou, por isso, a deixar de ser uma preocupação. Os desenhos ficam a meio de um processo, mas eles são, no fundo (no fim), em si, um processo. Um processo, sobretudo, de aprendizagem.

Hoje já é outro dia, comecei cedo, mas encontro-me naquele lugar entre o que já foi escrito e o que ainda não foi. Aquele lugar do não escrever mas do estar na escrita. Estranho lugar este. Quero continuar. E para continuar, tenho que parar. Parar de estar na escrita para avançar no escrever. E sem dar conta, aqui estou novamente a escrever. Mas o que te escreverei hoje?

O que levará Berger a querer desenhar uma ameixa? O que levará López a querer desenhar um marmeleiro? Provavelmente por não ser nem uma qualquer ameixa nem um qualquer marmeleiro. Assim como a planta da Laura não é uma qualquer planta. Ou será que deixam de ser um qualquer referente após a experiência do seu desenhar?

O que escolher desenhar? O que escolher para propor aos alunos desenharem? Os temas do desenho... Como criar uma ligação entre os referentes e os alunos? Se são as nossas escolhas, são as nossas escolhas e não as deles. Se são as escolhas deles poderão não ser as mais adequadas para o exercício que escolhemos propor. Mas, em última instância, a relação afetiva com um determinado tema pode dar mais sentido ao exercício do desenhar, não?

Depois de um interregno na escrita, que não interessa agora precisar o “tamanho”, voltei. Depois do interregno necessário para perceber que efeito esta escrita teria, voltei. Nesse interregno disseram-me que, a certa altura, teria que me explicar. Talvez seja esta

a certa altura certa para o fazer mas, no entanto, não consigo deixar de me questionar se terei mesmo que me explicar ou se, assumindo que este é um exercício de escrita que tenta em si explorar a tensão entre o escrever e o desenhar, valorizando a dimensão processual dos dois registos, se ela (a escrita) não se explicará por si mesma.

Terei mesmo que me explicar? Não se percebe nesta escrita (em aparente desordem) a “ordem subjacente” que Clarice tão bem referiu? É dessa explicação que tenho, deliberadamente, fugido porque me interessa, sobretudo, conseguir encontrar um espaço na escrita que me permita articular e tirar partido dos meus diferentes papéis — professora de desenho, investigadora, artista plástica, mãe, filha,... — e que (dados os constrangimentos que tenho no desenhar pela pressão que sinto no que se espera que um professor de desenho seja capaz de fazer), o escrever me leve a desenhar e o desenhar (ou o não desenhar) me leve a escrever. Por isso, o que caracteriza esta escrita é precisamente a associação livre entre os estímulos e o que se escolhe dizer e não dizer no entretanto das naturais relações que se vão estabelecendo. Interessa-me por isso que a escrita se entrelace com o processo do escrever, que o desenho se entrelace com o processo do desenhar e que o escrever e o desenhar, nesse processo, não só se confrontem entre si, como com o meu quotidiano numa busca permanente da complexidade, neste caso, de mim própria. Ainda te lembras do estímulo Marguerite Duras? Ainda agora me questiono porque terei considerado relevante dizer, a partir das palavras dela, isto: “Nas histórias dos meus livros que se relacionam com a minha infância, já não sei de repente o que evitei dizer, (...)” (Duras, 1984, p.25). Se parar para pensar, chego à conclusão que teria que ver com a ideia do que intencionalmente ou inconscientemente se decide, no momento de escrever, evitar dizer. Por mais solteira que seja a minha escrita (— sim, solteira, porque a certa altura, também me disseram que deveria assumir uma escrita mais comprometida, também achas o mesmo?) ela é consciente do que escolhe assumir dizer e do que evita dizer. Será que a ideia de escrita solteira tem que ver com uma certa liberdade assumida no seu rumo ou fim incerto? Se os diferentes conteúdos presentes nesta escrita são apenas estímulos e/ou pretextos para escrever e/ou desenhar, pergunto-te e pergunto-me: qual é o verdadeiro assunto do que escrevo hoje? Será mesmo o que dita o fim de um desenho? Talvez não. Quanto mais terei que o aprofundar para se tornar relevante? Faz sentido esta tua/minha inquietação?

(— Sofia, o que torna curiosas as passagens da tua escrita é o que as encadeia, aquilo que aproveitias agarrar no teu momento, único e irrepetível. Não forças, ou não pareces forçar. Soltas o “agora” ao vento e deixas-te ir, o advir surgirá. A tua escrita, a que procura o processo, transpõe o que acontece no quotidiano, cujas variáveis não controlamos, e com elas somamos ou subtraímos no encalce do maior dos processos, o sentido que nos coube. No teu caso, da tua escrita, o do “desenho” e tudo o que esperas que o envolva, para um leitor desconhecedor da matéria, deixará de ser o “desenho” para dar lugar à sua procura individual, substituindo o “desenho” por coisa mais sua, mesmo que no momento para ele desconhecida. O “desenho” como o racional, as descrições dos encontros que promovem o seu desenvolvimento a carga emocional. Apenas o “desenho” seria um

texto demasiado técnico, objetivamente direcionado. Apenas a descrição dos encontros, um ciclo palpitante, mas sem fim à vista, desestabilizador.)

(— Aproveito para pegar na ideia: apenas o “desenho” seria um texto demasiado técnico, objetivamente direcionado, para te dizer que quando começo a entrar no universo do desenho, através da escrita, me sinto sempre no limiar e/ou à beira de um precipício, precisamente, por ter receio de se tornar uma escrita que use um vocabulário tão específico que a certa altura me obrigaria a ter que confrontar diferentes posições relativas aos diferentes entendimentos do mesmo e que, por isso, me fazem optar sempre pelo uso de linguagem corrente para falar de coisas específicas do desenho (mesmo que não pareçam). De outra forma, não só afastaria quem nela (na escrita técnica) não se revê como seria um texto objetivamente direcionado. Procuro dar sentido ao desenhar através do sentido que tento encontrar para o fazer. Quando sinto que estou a tentar ser assertiva tanto aqui como, por exemplo, em contextos de ensino/aprendizagem do desenho, questiono-me imediatamente a seguir porque existem sempre variáveis que abalam as nossas certezas e a nossa objetividade. Daí advém também a minha dificuldade em me comprometer com o que tento, a certa altura, afirmar sobre o desenho. Mas toda esta escrita que, percebo ser não comprometida, resulta precisamente dessa dificuldade em ter certezas. Tenho feito um esforço para que nenhum dos meus papéis se sobreponha em relação a outro. Não quero, por isso, que o papel de professora de desenho se sobreponha e seja desligado das verdadeiras inquietações relativas ao que implica sê-lo e que se estendem naturalmente para outras situações. E sim, interessa-me muito explorar as variáveis que não controlamos e refletir porque serão elas consideradas, no momento, variáveis significativas para aparecerem na escrita.)

(— Sofia, o articular entre a escrita e as outras dimensões que referes vão permanecer enquanto essas outras dimensões te forem relevantes. Desligar-te-ás de umas e introduzirás novas. Novos interesses, novas paixões (o “desenho”, no limite, pode apagar-se em ti e continuares a escrever com a tua mesma lógica mas com outro protagonista. Pode ser a escrita a apagar-se. Podem ser ambos ou nenhum. Podem continuar interdependentes. A resposta dar-te-á onde o teu “processo” te levar. Insiste.)

Quando olho para a minha filha emocionono-me sempre que sinto que cresceu mais um pouco. Cresceu no falar, no andar, no se explicar, no argumentar, no aceitar, no não aceitar, no reivindicar, no raciocinar, no desenhar, no escrever, no sonhar, no esperar, no partilhar, no relacionar, no associar, no rimar, no vestir, no compor, no organizar, no arrumar, no brincar, no pensar... tantas coisas me fazem acreditar que, nesse crescer, nem tudo depende de mim (nós, família) e que, no entanto, muito ainda depende de mim (nós, família). É na conquista da sua autonomia e na capacidade de nos surpreendermos com o inesperado — como e onde aprendeu ela isto? como chegou ela a esta conclusão? o que fica de nós e dos outros nela? — que, aos poucos, vamos sentindo esse crescer.

Por volta dos 3 anos a Laura andava indecisa entre se queria ser fada ou princesa quando fosse grande. Quando fez 5 lembrei-me de lhe perguntar se já tinha conseguido

decidir o que gostaria afinal de ser (esquecendo-me que, em dois anos, muita coisa muda e o crescer se sente):

- Laura, afinal o que queres ser quando fores grande?
- Hum... não sei. Também, se não for nada, vou trabalhar.
- Como assim?
- Como tu.
- Mas... eu não sou nada?
- Não. Tu trabalhas.
- E o pai?
- O pai não trabalha.
- Não?!
- Não, o pai é músico.
- E isso não é trabalhar?
- Não, o pai não vai para o trabalho. Tu vais.
- E em que trabalho eu então?
- Ensinas meninos grandes a desenhar.

Como uma criança de 5 anos tem a capacidade de me colocar numa posição de auto-questionamento sobre o que é ser alguma coisa e o que é trabalhar em alguma coisa e, se, o que faço, na realidade, é o que sou. Sou professora de desenho e poucas vezes sinto o impulso ou vontade de desenhar. O que faço eu afinal para ser o que afinal sou: professora de desenho? Percebo hoje que mais do que a resposta ao que dita o fim de um desenho, preciso não só de uma resposta para o que dita o início de um desenho, como também para o que dita o fim desta escrita. Só a mim me compete determiná-los. Por isso, para já determino o fim desta escrita e, assim, me deixo ficar: na esperança de encontrar, em outros momentos de escrita, impulsos para desenhar que possam dar sentido ao escrever.

Bibliografia

- Berger, J. (2011). *Bento's Sketchbook*. London: Verso.
- Duras, M. (1984). *O amante*. Lisboa: Difel.
- Lispector, C. (2012 [1973]). *Água Viva*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Martins, V. (s.d). *Lista das coisas que me fazem falta para fazer bem o texto que faço*. (serigrafia nº 31/50)

Webpage

- Barreira, S. (2013). *A minha planta morreu*. ENCONTROS ESTÚDIO UM. Temas e Objectos do Desenho. Recuperado em http://www.estudioum.org/descarregar/encontros_estudioum_IV_2013.pdf
- Pinheiro, C. (2011). *Sobrevida — Esquisso*. Recuperado em <http://sisifofeliz.wordpress.com/2011/07/20/sobrevida/>

Filme

- Erice, V. (Writer). (1992). *El Sol Del Membrillo*. Espanha.

Abstract

To think the concept of invisible art, I seek inspiration in the poets Fernando Pessoa and Manuel de Barros. From a theoretical point of view, this text is inscribed within the thought of the philosopher Jacques Derrida through his concept of hospitality, and in Leão Lopes and José Carlos Paiva, to think the possibility of the invisible art.

invisible art, artistic intervention and art in public space

Resumo

Para pensar o conceito de arte invisível, busco inspiração nos poetas Fernando Pessoa e Manuel de Barros. De um ponto de vista teórico, inscrevo este texto no pensamento do filósofo Jacques Derrida na sua formulação do conceito de hospitalidade, e de Leão Lopes e José Carlos de Paiva, para pensar a possibilidade da arte invisível.

arte invisível, intervenção artística e arte em espaço público

1. Objetivo

Não perder de vista os conceitos: arte em espaço público e arte invisível, não se trata de desprezar o valor material e simbólico das esculturas e monumentos públicos presente na história da arte, mas de pensar, também, o posicionamento da intervenção artística no limite da ação cultural e política.

Não pretender com a intervenção cultural na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas no Estado de Pernambuco, Nordeste brasileiro, a criação de obras de arte em si, mas inscrever a ação e o processo na possibilidade de perceber a arte invisível.

Perceber a intervenção como processos laboratoriais de “partilha do sensível” (Rancière, 2005), gerados em diálogo com a população de Conceição das Crioulas, procurar ver o campo da educação artística e da arte.

Ascender para espaços alternativos, ignorados, desconhecidos, invisíveis ao olhar hegemônico e partilhar com a comunidade, arte como ato de cultura, como parte da vida dos seus habitantes e propositores.

Pensar a metodologia da investigação e deste artigo, como sendo a minha visão de mundo, as minhas preferências artísticas, sociais, culturais e ideológicas. O método se insere no campo da política e não da polícia.

Não engessar, limitar e reduzir as possibilidades de abordagem da questão da arte invisível. Isso não invalida as experiências anteriores, elas foram úteis à medida que propiciaram para a escrita desse texto, triar o meu percurso livre e expansivamente na direção do desconhecido.

Fazer um trajeto. Minha visão de mundo. Meu engajamento político. Minha formação nos movimentos sociais. Atrever a perguntar o que não tem resposta. A arte não como criação de génio. A escola\educação formal não como o discurso de salvação. A escola e a arte não para criar\formar modelos sociais.

Destacar o caráter imaterial e invisível da intervenção artística em si e em Conceição das Crioulas, que extrapola as convenções da cultura material, representada na concepção de um objeto ou de uma criação bi e tri dimensional, a ação (como ato criativo) está exatamente no limite da imaginação, porém está lá configurada em melhoria das condições de vida da comunidade.

2. Questões

A principal questão deste escrito é decorrente da ação e intervenção intercultural que estão a ser realizadas no quilombo de Conceição das Crioulas, sertão central de Pernambuco, nordeste brasileiro. A tentativa é trazer para o debate a invisibilidade da arte, que não é um produto\criação\objeto, mas sim uma ação de cumplicidade entre artista\investigador e a comunidade quilombola.

Surge logo de início outra questão: estou a sugerir no título que o essencial é saber ver, porém não usarei nenhuma imagem no desenvolvimento do argumento, mas recorro-me ao discurso escrito com o único objetivo de levantar observações pertinentes ao tema. O efetivo é saber perceber, imaginar, intuir o que os olhos não conseguem ver.

O conceito de arte invisível é aqui entendido com o mesmo significado da utopia artística do cabo-verdiano Leão Lopes (aula de doutoramento, 2012), que cria com seus alunos na M_EIA (Mindelo — Escola Internacional de Arte) e com a comunidade soluções através da arte, do design e da arquitetura para estudar soluções efetivas para problemas cotidianos nas terras inóspitas das Ilhas de Cabo Verde, onde “o produto da criação não é palpável, não é vendido, mas está na intervenção, na criação com a comunidade”. (Anotação de aula aberta em 2012).

José Carlos de Paiva (2009), amplia a discussão ao escrever sobre “produtos artísticos invisíveis, pesquisa de espaço e de narrativas partilhadas que nunca se materializam em objetos, nem tão pouco em produtos classificáveis de artísticos” (p.22). A arte invisível, perseguida neste exercício de escrita, e na investigação em andamento na comunidade de quilombola de Conceição das Crioulas, está no limite da ação política.

Ao entrar no campo específico das Intervenções Culturais, vejo essas ações como configuração do conceito de arte invisível. Uma experiência indispensável para pensar e desenvolver minha investigação é o trabalho de intervenção artística em espaço público, realizado pelo movimento intercultural IDENTIDADES, ligado à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Na voz de Paiva (2009):

Desde bem cedo foi escolhido o terreno da arte pública como o preferido para instalar as experiências de envolvimento do seu colectivo com as comunidades que territorializavam (p.202).

O IDENTIDADES, através de professores e estudantes da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, constrói em Moçambique, em Cabo Verde, no Brasil e em Portugal trabalho de intervenção artística, que atravessa as questões da arte pública invisível apresentada neste texto, na medida em que:

A arte pública não como um fim em si, mas como um acto de cultura, como parte da vida dos seus usuários, como conversão de um esforço de cidadania democrática actuando sobre um lugar no sentido de o tornar melhor, socializado e sociabilizante (Paiva, 2009, p.205).

A experiência do movimento intercultural IDENTIDADES, ambientado e desenvolvido na Universidade do Porto, foi o primeiro trabalho sobre intervenção artística que acessei morando ainda no Brasil, e foi a motivação para pensar a proposta de interação cultural que estou a realizar no Quilombo de Conceição das Crioulas.

A principal motivação para imaginar a intervenção intercultural como arte invisível é precisamente a percepção da arte em espaço público, não como criação de génio, mas na convivência partilhada, defendida no interior desse coletivo heterogêneo. Isso implica o sentido político de qualquer gesto ou intervenção artística, pois a arte pública é entendida “como um processo predisposto ao político, que reparte as responsabilidades do processo decorrente de cada situação concreta, como produção social e cultural” (Paiva, 2009, p.205).

É precisamente neste contexto de uma comunidade economicamente pobre, concentrada nas suas lutas pela terra e pela sua dignidade quilombola, que conhece a opressão, repressão e exclusão, também da produção cultural das artes plásticas restritas aos museus e galerias (que mesmo tendo um carácter público, o seu acesso continua excludente), que se justificam projetos de intervenção artística em que os artistas suspendem o seu ego artístico para entrar na relação com a comunidade.

Essa problemática da produção cultural elitista ou marginal se configura em uma série de processos e práticas hegemônicas e transgressoras, que não são certas, nem erradas, mas são passíveis de questionamentos.

A interação artística como locus privilegiado da arte pública se configura nesta inicial revisão bibliográfica como algo inscrito na produção da arte contemporânea. Assim, o ponto de partida dessa discussão é a suspensão do artístico e assumir uma posição política diante dos temas e das questões que envolvem a comunidade quilombola, de Conceição das Crioulas, o seu ambiente natural, sua organização social, religiosa, política e cultural.

Ver o invisível na relação iniciada com os moradores da comunidade tradicional, partilhar a abnegação de suas lutas, ousar ouvir a música melodiosa das histórias de vidas, é um exercício arriscado e difícil. Ter os olhos abertos para olhar, imaginar e perceber a essência das coisas e das pessoas; ver além da aparência e\ou realidade da seca que castiga o sertão

central Pernambucano; procurar na bibliografia específica, e nas experiências narradas as respostas para as questões da educação artística e da arte.

O poeta Manuel de Barros (2010) soube fotografar o silêncio, o perfume, a existência, o perdão no olhar de um mendigo, talvez os poetas estejam mais habilitados para falar sobre o invisível:

Madrugada, a minha aldeia morta. Não se via ou ouvia um barulho, ninguém entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa.

Eram quase quatro da manhã. Lá o silêncio pela rua carregando um bêbado.

Preparei minha máquina.

O silêncio era um carregador?

Estava carregando o bêbado.

Fotografei esse carregador.

Tive outras visões naquela madrugada. Preparei minha máquina de novo.

Tinha um perfume de jasmim no beiral do sobrado. Fotografei o perfume.

Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.

Fotografei a existência dela.

Vi ainda um azul — perdão no olho de um mendigo. Fotografei o perdão.

Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.

Fotografei o sobre.

Foi difícil fotografar o sobre. (pp.379-380)

A fantasia deste artigo ao tentar tornar visível a produção artística, (intervenção em comunidades tradicionais: objeto de interesse da investigação em doutoramento na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto) invisível aos olhos do poder hegemônico das galerias e dos museus de arte contemporânea, é precisamente a ideia utópica das realizações presentes no cabo-verdiano Leão Lopes, e no movimento intercultural IDENTIDADES. A sensibilidade poética acima citada que me permite selecionar e organizar algumas questões.

Os saberes e intuições da poesia de Manoel de Barros, e a literatura sobre educação artística e história da arte contemporânea que disponho na altura deste escrito, permite-me ver a criação artística, não apenas como registro de performance, objetos bi e tri dimensionais e/ou obras de fotografia, desenho, pintura, gravura, escultura e multimídia para exposição, mas sim configurada em uma relação cultural e política duradoura com a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.

O argumento que estou a desenvolver se fundamenta na área do conhecimento da arte em espaço público, precisamente na criação em educação artística (escola formal e espaço informal) coletiva, interativa que divide e partilha o sensível. Escrever e falar sobre os saberes em e sobre a arte, mobilizados para a melhoria das condições materiais, simbólicas e educacionais da comunidade de que estou a pesquisar, isso equivale a ver o invisível, ir além da contemplação solitária.

Caeiro, heterônimo do poeta Fernando Pessoa escrevia que “o essencial é saber ver, mas isso, triste de nós que trazemos a alma vestida, isso exige um estudo profundo, aprendizagem

de desaprender” (1987, p.48). O título deste texto retirado da poesia de Fernando Pessoa é tão somente um convite para se possível vermos a invisibilidade da arte, ou ainda discutir por outras perspectivas um assunto que penso ser de interesse de todos envolvidos com arte em espaço público, principalmente intervenção em comunidade tradicional.

O que nós vemos das coisas são as coisas.

Porque veríamos nós uma coisa se houvesse outra?

Porque é que ver e ouvir seria iludirmo-nos

Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,

Saber ver sem estar a pensar,

Saber ver quando se vê,

Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),

Isso exige um estudo profundo,

Uma aprendizagem de desaprender.

(Caeiro, 1987, p.48)

3. Hospitalidade

Estou também a tentar perceber e aprofundar na escrita da tese o conceito da arte invisível através da metáfora da noite e do dia, presente nas ideias de Jacques Derrida e nas formulações de Anne Dufourmantelle (in Derrida, 2003), “o pensamento filosófico não pertence à ordem do dia, a noite é onde o discurso filosófico se ordena” (p.9). É justamente neste sítio do desconhecido, e do trabalho de interação intercultural em desenvolvimento em Conceição das Crioulas, que pretendo abordar esse tema.

“Essa vertente noturna da palavra, poderíamos chamar-lhe obsessão” (in Derrida, p.9). Derrida obceca seus temas filosóficos e “age assim ao modo de um revelador fotográfico” (in Derrida, p.10). Penso a pertinência dessas ideias para refletir sobre a arte invisível, por ambas estarem inscritas em um domínio do imaginário, da interação e do convívio com a comunidade quilombola.

Derrida apresenta-nos e nos conduz a um lugar desconhecido, é na noite sombria que ele decifra a claridade, “na noite que decorre a autenticidade do pensamento” (in Derrida, p.16). As intervenções em Conceição das Crioulas, não têm nada de inusitado e\ ou diferente dos relatos de experiências com trabalhos de educação artística em comuni-

dades tradicionais, o que me apetece é precisamente trazer para a discussão a invisibilidade desses trabalhos.

Volto à questão da escolha dos poetas Fernando Pessoa e Manuel de Barros e do filósofo Jacques Derrida para desenvolver o conceito de arte invisível. Penso precisamente na ideia de hospitalidade formulada pelo filósofo francês trazendo-a para o campo específico da literatura: poesia e filosofia se misturam neste texto para escrever sobre o desconhecido, em busca de suas intrínsecas relações.

A relação de Derrida com a literatura está detalhada nos estudos do teórico da literatura Evando Nascimento (2001). Não é objetivo deste artigo entrar na discussão da crítica literária e do campo específico das letras, mas sim apropriar-se de fragmentos de poemas de Barros (2010) e Pessoa (1987) ressignificando-os a procurar o invisível das artes visuais, precisamente nas intervenções artísticas em espaço público, o que imagino estar em perfeita sintonia com a filosofia de Derrida.

O conceito de arte que estou a ampliar não pertence à ordem do visível, mas à categoria do sensível. Neste sentido, procuro na poesia e na filosofia o invisível. Nascimento (2001) diz “depondo sobre seu interesse desde adolescente pela literatura, Derrida observa que ele consistia no fascínio por essa instituição que permite dizer tudo” (p.276). A instituição capaz de esgotar a totalidade de um tema ou conceito está neste artigo evocada para trazer luz à arte em espaço público.

Essa vertente literária está descrita por Nascimento (2001), quando ele afirma que Derrida trabalhou

Desde sempre no limite entre filosofia e literatura, e mirando o horizonte de uma literatura pensante, daí seu estilo oscilar entre a argumentação filosófica e a transgressão literária, não se decidindo em definitivo por nenhuma das duas, afirmando duplamente (sim, sim) um outro estilo (p.310).

Antes de prosseguir com o tema da hospitalidade, destaco o conceito de estrangeiro também formulado por Derrida no desenvolvimento de seu argumento sobre a hospitalidade. Para avançar nesta discussão sobre a arte invisível, faz-se necessário esclarecer que a intervenção artística e intercultural realizada na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas serve de pano de fundo deste artigo e de estudo de caso da investigação em educação artística.

Para Derrida (2003 a), “a questão do estrangeiro como questão da hospitalidade articula-se com a questão do ser” (p.9). A partir destes dois conceitos aproximo-me da motivação inicial de articular poesia e filosofia para abordar aquilo que configura a intervenção na comunidade negra rural no sertão pernambucano: o estrangeiro que chega e a comunidade hospitaleira recebe, acolhe e ensina através de sua cultura, organização social, política e maneira de ser.

O estrangeiro está desenhado na figura de Sócrates, o filósofo Grego, e em Édipo, personagem incestuoso e parricida da mitologia, escrito por Sófocles, “poderíamos contrapor a essa figura de estrangeiro, ao mesmo tempo para uma analogia e para torná-la, ou mesmo para opô-la, a figura de Édipo, o fora-da-lei” (Derrida, 2003 a, p.31). Sócrates considera-se diferente por falar a língua popular do dia-a-dia, enquanto Édipo dirige-se ao estrangeiro em busca de abrigo e de hospitalidade.

O filósofo ateniense sentia-se estrangeiro por não falar a mesma língua do tribunal que o julgava, “ele é estrangeiro ao discurso de tribunal, à tribuna dos tribunais: ele não sabe falar essa linguagem de pretória, essa retórica do direito, da acusação, da defesa, postulatória, ele é como um estrangeiro” (Derrida, 2003 a, p.15). É no convívio e na relação permanente com a comunidade tradicional de Conceição das Crioulas que estou a compreender os conceitos de estrangeiro e de hospitalidade.

Hospitalidade é dizer sim ao que chega, “antes de toda determinação, antes de toda identificação, quer se trate ou não de um estrangeiro, de um imigrado, de um convidado ou de um visitante inesperado, quer o que chega seja ou não cidadão de um outro país” (Derrida, 2003 a, p.69). A questão do outro, do estrangeiro e da hospitalidade está sempre presente no trabalho de intervenção multicultural que estou a realizar no nordeste brasileiro, a arte é neste contexto um processo político, uma produção sem autor e autoria, um produto cultural e social.

A intervenção artística é assim percebida: “arte como processo predisposto ao político, como produção social e cultural” (Paiva, 2009, p.205). Pretende não repetir os valores canônicos da educação artística, da arte contemporânea e da escola formal, mas interferir de maneira agonística e transgressora na prática que subverte a própria prática do ensino da arte na escola. Promover o agonístico e não o hegemônico, fazer das narrativas dos moradores da comunidade envolvidos na intervenção, um discurso de resistência.

Os conceitos de estrangeiro e hospitalidade fazem-me pensar na investigação que estou a realizar sobre intervenção artística no quilombo Conceição das Crioulas para a tese de doutoramento, que prioriza as vozes, histórias e experiências dos moradores como forma de: “resistência oral contra as matrizes narrativas de hegemonia, supremacia, poder e privilégio” (Paiva, 2009, p.139). A ação na comunidade pretende tornar visíveis outros pontos de partida, pensar a educação artística e a arte numa perspectiva interdisciplinar e engajada politicamente.

A comunidade negra rural de Conceição das Crioulas como fonte de conhecimento é lócus privilegiado para pensar no que o próprio Derrida (2003 a) escreveu:

(...) uma das inúmeras dificuldades que estão diante de nós, como essa de regular a extensão do conceito de hospitalidade ou de estrangeiro, é exatamente essa da diferença, mas também dessa aderência mais ou menos estrita, dessa estritura entre um sentido amplo e um sentido estrito (p.115).

A intenção é ampliar as possibilidades de investigação em educação artística.

O quilombo como fonte de pedagogia, o advento do outro radical, o encontro com o desconhecido, com o estrangeiro, com o imigrado, com o visitante, o acolhimento do outro, o aprendizado com o diferente, a hospitalidade equivalente a desconstrução, como vivência e experiência do político, educativo, social e cultural, por fim, a hospitalidade como o desenho ou a fotografia da comunidade, do distante, do estrangeiro e do investigador que busca acolhida e conhecimento.

O trabalho de intervenção artística e multicultural está em perfeita harmonia com a formulação da ideia de hospitalidade “o convite, a acolhida, o asilo, o albergamento passam pela língua ou pelo endereçamento ao outro” (Derrida, 2003 a, p.117). Com esse pensamento de me formar com os moradores da comunidade de Conceição das Crioulas, de aprender com as crianças, com os professores, e de tão somente interagir com eles é que evoco a arte invisível, não como especialista distante, replicador do pensamento dominante, e do poder, mas como cúmplice da ação, que suspende o artístico e vai para a política.

Bibliografia

Barros, M. (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Editora Leya.

Caeiro, A. (1987) *Poemas de. Obras completas de Fernando Pessoa III*. Lisboa: Edições Ática.

Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida à falar da Hospitalidade*. Viseu: Polimage.

Derrida, J. (2003a). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta.

Rancière, J. (2005). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO Experimental org; Ed. 34.

Nascimento, E. (2001). *Derrida e a Literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos da desconstrução*. Niterói: EdUFF.

Paiva, J. C. (2009). *ARTE/desENVOLVIMENTO*. Tese de doutoramento, Universidade do Porto, Portugal.

Natalia Calderón

La construcción de un espacio para la producción de conocimiento. ¹

Tránsitos y derivas entre producción artística y prácticas investigadoras.

Abstract

In this text I carried out some ideas with which I have woven, through my artistic practice and my doctoral research, a space of knowledge production that tightens and connects Artistic Research and Cultural Pedagogies. The conceptual interests of my visual production: urban space, fractures, folds, scars, and imprints have built my way of viewing, interpreting and producing meaning out of observations and reflections on my research project.

Mixing visual and ethnographic methodologies, I followed the artistic project 'La Síndrome Sherwood' from Núria Güell to recognize the spaces of knowledge production that built her practice between the various agents involved. Joint reflection that was spinning transited the questions from my research interfered Núria's project to draw new knowledge sets.

Resumen

En este texto desarrollo las ideas con las que he ido tejiendo, a partir de mi práctica artística y de mi investigación doctoral, un espacio de producción de conocimiento que tensa y conecta la Investigación Artística con las Pedagogías Culturales. Los intereses conceptuales de mi producción visual: el espacio urbano, las fracturas, pliegues, cicatrices, y huellas, han construido mi manera de ver, interpretar y significar las observaciones y reflexiones en mi proyecto de investigación.

Mezclando metodologías visuales y etnográficas, hice el seguimiento del proyecto artístico 'La Síndrome de Sherwood' de Núria Güell para reconocer los espacios de producción de conocimiento. La reflexión conjunta que se fue hilando transitó por las preguntas que desde mi investigación interfirieron el proyecto de Núria para dibujar nuevos conocimientos conjuntos.

¹ Con el apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes a través del programa de Becas para Estudios en el extranjero FONCA-CONACULTA

If the experience of knowledge in the making is also the experience of our selves in the making, then there is no self who preexists the learning experience (Ellsworth, 2005, p.2)²

Para acercarme a hablar de uno de temas que conciernen a la mayoría de las discusiones sobre arte contemporáneo: la producción de conocimiento en las prácticas artísticas, lo haré a partir de reflexionar sobre mi propia experiencia y el transitar que he construido entre mi producción artística y la investigación que desarrollo en mis estudios de doctorado en Artes y Educación en la *Universitat de Barcelona*, y la estancia de investigación que actualmente realizo en la *Helsinki University of the Arts, Kuvataideakatemia*.

La investigación socio-educativa por la que transito está en continuo proceso de construcción; se ha ido nutriendo y se ha con-formado desde mi que hacer artístico. He esculpido mis intereses e inquietudes tanto a partir de procedimientos artísticos de indagación, como ahora con metodologías narrativas de investigación. En este artículo transitaré por ambos terrenos habitando la zona de contacto que comparten ambas esferas tanto en las indagaciones cotidianas (y algunas veces flexibles), como en los estrictos procesos académicos. Durante el proceso de acercamiento a la investigación artística fui rescatando conceptos que me comenzaron a interesar desde la observación, el dibujo, el registro fotográfico para trabajar artísticamente con ellos, y que poco a poco he organizado para darles seguimiento. Más adelante, fui conjugando estos primeros acercamientos con las nociones de otros autores y agentes, y a partir de organizarlos en forma de discusión, he con-formado esta mi investigación doctoral.

Algunos de los conceptos claves que he abordado en mi búsqueda tanto artística como pedagógica son el *espacio social* (Lefebvre, 1991), en relación con el contexto, el *sitio específico* (Kwon, 2002; Krauss, 1996). La idea de *pliegue* como espacio de desdoblamiento y generación de nuevas posibilidades (Deleuze & Guattari, 2003), y el artista como *postproductor* (Bourriaud, 2009; Benjamin, 2003) que resignifica la originalidad y la autoría en las prácticas contemporáneas.

Durante estos años he transitado en una zona gris de dudas, intereses, sensaciones y reflexiones, acercándome a procesos investigativos que comenzaron primeramente de forma intuitiva. Al utilizar el término investigación, no me refiero a los legados positivistas que todavía hoy en día dominan —aunque no por completo— los campos de las ciencias: objetividad, comprobación, universalidad, originalidad. Hernández (2006) lo explica de forma contundente. El método científico se basa en tres principios: Observar hechos significativos, plantear hipótesis que de ser verdad, expliquen los hechos, y deducir de estas hipótesis consecuencias que puedan ser puestas a prueba mediante la observación. (Hernández, 2006, p.15) Estas pautas no son pertinentes, ni necesariamente útiles para desarrollar las interrogantes de mi investigación al no generar nuevos acercamientos y

² [Si la experiencia del conocimiento en el hacer es también la experiencia del nosotros mismos en el hacer, entonces no hay ser que pre-exista la experiencia de aprender.] Traducción propia.

aprendizajes sobre un contexto que reclama la subjetividad de quien lo analiza, e intenta no reducir su complejidad a una representación simplista de un esquema económico de datos, dualismos, taxonomías o jerarquizaciones.

He optado por hacer una investigación social- pedagógica- artística para acercarme a preguntas que comparten y atraviesan estos terrenos. Si bien el acercamiento que he hecho está influenciado por procedimientos y formas de entendimiento artísticas –en las que ahondaré más adelante en el texto–, echo mano de lo discursivo, en este caso el lenguaje escrito, tanto como medio de comunicación, como espacio donde reflexionar y construir nuevas interpretaciones. Así, utilizaré mi propio desplazamiento entre el arte y la investigación no porque sea especialmente interesante, comprobable u objetivo, sino, de forma contraria, por estar ligado a mi contexto, mi subjetividad, y mi experiencia. Podría decir que los procesos de investigación que he realizado han modificado el sentido de mi búsqueda ampliando, así, el espectro de lo analizable y, por tanto, de lo posible.

El comienzo de mi recorrido o mis primeros trazos.

Mi búsqueda comenzó por la producción gráfica, haciendo fotografía, dibujo y grabado. Me enganchó la idea de la estampa; en la relación entre la matriz y la impresión, jugar con la idea de ¿quién imprime a quién? Me intrigué en buscar matrices o placas en mi cotidiano: coladeras, texturas, pliegues, grietas. La relación que podría haber entre lo personal-íntimo y público-urbano.



Detalle de FracturedTerritories 2010, Amsterdam/Ciudad de México

Las grietas del pavimento o las paredes de la ciudad me hacían pensar en las cicatrices de un cuerpo. Tanto las grietas como las cicatrices me parecían espacios ambiguos que al mismo tiempo eran resultado de una fractura o herida, y podían generar incisiones en otros cuerpos.

Para mi trabajo, el espacio empezó a cobrar importancia no sólo como superficie formal sino como documento; un registro de la vida social de cierto lugar. Las huellas que observaba en mi andar por la ciudad me hablaban de los trazos que transeúntes, como yo, habían dejado. Como para muchos de los artistas de las grandes y pobladas urbes de la primera década de los años dos mil, la ciudad, en mi caso la Ciudad de México, fue protagonista de mis inquietudes. Fue a partir de estas primeras experiencias artísticas que el trabajo en el espacio público me llamó la atención; me sentía atraída a poder hacer comentarios sobre las situaciones que vivía, de una forma que descolocara a la gente en su tránsito cotidiano, apresurado y normalizado.



*Detalle de FracturedTerritories 2010,
Ámsterdam/Ciudad de México*



Documentación de Intervención lumínica, Metro de la Ciudad de México, 2007

Recuerdo que lo llamábamos intervención para subrayar la idea de que los elementos ya estaban dados y que el mero hecho de darles otro orden, o manipularlos de cierta forma, cambiaba su significado. Así, a partir de ir haciendo, me concentré en la idea de cómo el lugar marca a sus habitantes y viceversa.

La huella, un elemento gráfico desde donde analizar el contexto social.

Huella es un término que se utiliza para designar una impresión sobre una superficie. Hace referencia al mismo tiempo a la fuente y al resultado; puede ser un cuerpo que marca un espacio, o viceversa. La superficie marcada por la huella deja de ser en sí misma y se convierte en un espacio de relación que muestra la contradicción de *la ausencia de una existencia*.

En el artículo que escribí al final de mis estudios de máster, ordenaba mis ideas respecto al espacio urbano y el cuerpo, como superficies que se estampan una a la otra.

I will investigate public space by analyzing the marks that people leave on it. People's tissue (skin) is imprinted through their acts (inhabiting) in an urban tissue. Skin imprints the terrain and terrain imprints the skin. A productive reciprocal relation between subject and space happens.³ (Calderón, 2010, p.17)

Trabajar en y con el espacio urbano me requirió analizar los trazos —personales— que sus habitantes dejan inevitablemente sobre él al desplazarse, encontrarse, relacionarse. Elizabeth Ellsworth (2005, p.4) diría que la experiencia presupone cuerpos vivientes que generan espacios al desdoblarse continuamente.

“El uso extraordinario que recibe la calle o la plaza es una expresión más de cómo una comunidad socializa el espacio para convertirlo en soporte para la creación y la evocación de significados...” (Delgado, 1999, p.49). Manuel Delgado desde un análisis social de la urbe, también la conceptualiza como un soporte para la creación de significados. La pregunta que emerge entonces es qué tipo de significaciones espaciales elegimos hacer como habitantes o transeúntes de cierto espacio.



*Tracing Passers By, Horton
Plaza, San Diego, 2011*



*Tracing Passers By, Balboa
Park, San Diego, 2011*

³ [Investigaré el espacio público a partir de analizar las marcas que la gente deja sobre éste. El tejido de la gente (la piel) se imprime a través sus actos (habitar) en un tejido urbano. La piel imprime al terreno y el terreno imprime la piel. Una relación productiva y recíproca ocurre entre el sujeto y el espacio.] Traducción propia.



TracingPassersBy, Utrecht, 2009

Durante mis reflexiones sobre el espacio urbano, en diferentes lugares y ambientes: no sólo en la calle, sino en las producciones de sociólogos, geógrafos, artistas, historiadores y filósofos, me encontré con el concepto de *espacio social* (Lefebvre, 1991) que ha influido determinadamente en mi manera de relacionarme con el espacio y de entender el mundo.

Las reflexiones de Henri Lefebvre han sido retomadas por otros autores (de Certeau, 2000; Rogoff, 2001; Delgado, 1999, entre muchos otros) que comparten la comprensión del espacio como producto de las relaciones sociales que se establecen en determinado lugar. Esta pauta me ha permitido sumarme a la intención de desmontar la idea de espacio como contenedor — desde el binarismo contenedor/contenido — y acercarnos a éste como medio para estudiar cómo nos relacionamos entre nosotros: “No se trata de que los individuos jueguen dentro de la sociedad: juegan a la sociedad.” (Delgado, 1999, p.8). El cambio de preposición de *dentro* a *a*, al que propone Delgado, supone entablar una relación distinta con el espacio para hacernos conscientes de nuestra responsabilidad cotidiana en el cómo habitar.

Utilicé el concepto de *espacio social* como detonante para dialogar con mi práctica artística y analizar cómo los trazos personales, o hasta íntimos, constituyen poco a poco el tejido urbano. Adopté estrategias como la de *sitio específico* (Kwon, 2002) que se convirtieron en formas de trabajo — en metodologías de intervención.

En y desde el sitio específico

Considerar al espacio como registro o documento de las relaciones sociales acontecidas ha interesado a campos de conocimiento variados. En los años sesenta y setenta el arte en general y la escultura en particular sufrieron fuertes cuestionamientos en cuanto a formalidad (Krauss, 1996) en el desplazamiento de fines del arte moderno y principios de las vanguardias. Reflexiones sobre el cuerpo, en paralelo a la práctica del performance ayudaron a reformular la idea de espacio con la que se trabajaba en el arte moderno. El objeto artístico pintura o escultura principalmente, aunque no de manera única, debían ser aislados, enmarcados ya fuera dentro de una moldura o *cubo blanco* (Kwon, 2002) para dar lugar a las significaciones creadas por el artista.

El arte contemporáneo encontró en las prácticas de sitio específico un lugar desde dónde desplegarse de lo formal hacia lo contextual. Mi trabajo justamente se interesa por estas relaciones contextuales, que los primeros acercamientos al sitio específico visibilizaron de manera puramente física o formal, pero que más adelante permitieron entender el espacio como producto de las relaciones sociales.

Conforme mi práctica artística se fue constituyendo me vi en la necesidad de cuestionarla y añadir otro foco desde dónde interrogarla. Me di cuenta que la razón por la que consideraba y aún considero importante el quehacer artístico es por el aprendizaje que se construye durante el proceso artístico, entre quien lo hace, los agentes involucrados y la audiencia con quien se comparte; que en ocasiones puede que sean los mismos. Así, el foco de mi trabajo se ha dirigido hacia los espacios de aprendizaje en el arte. Los lugares y las relaciones que permiten y promueven la producción de conocimiento en y a través de los procesos artísticos. Para abordar este espacio decidí acercarme a la etnografía, la etnografía visual, los estudios visuales y a partir de las herramientas artísticas con las que cuento, y así entrar en las pedagogías culturales como un espacio de encuentro entre el arte y la producción de conocimiento.

Desde una perspectiva, y hacia una prospectiva constructorista del arte contemporáneo.

En 2011, en mi primer año de doctorado en la *Universitat de Barcelona* por primera vez tuve contacto con sistemas educativos e investigativos que identificaban explícitamente como precarios e inestables. Se abrieron ante mí posibilidades para trabajar en los límites entre el campo de la pedagogía y el arte, utilizar distintos medios para representar y construir pensamiento. De esta forma, los vínculos entre distintos medios y sistemas de comprensión de la realidad podrán hacer presente la precariedad y subjetividad tanto en representaciones textuales como de visuales y performativas.

Según el talante constructorista la "...construcción social, es decir, la creación de significados mediante el trabajo colaborativo. [...] no es atribuible a un único individuo ni a un grupo, y tampoco es singular ni unificada, sino que responde a una creación compartida socialmente." (Gergen & Gergen, 2011, p.9). Desde un estudio estético, la

perspectiva construccionista podría estar vinculada con algunos posicionamientos en el arte contemporáneo como la Postproducción en la que Bourriaud (2009) defiende que las producciones actuales (artísticas, visuales y culturales en general) utilizan como material, las estructuras, ideas y conceptos ya culturizados. Esto lleva a desplazar la idea de creación artística como el resultado de una inspiración, reflexión, ocurrencia, o cualquier proceso individual, a pensarlo como parte de la construcción colaborativa de significados. La creación como acto individual es revisada para colocarla dentro de la cadena social de interpretaciones y resignificaciones (Benjamin, 2003).

Investigar desde una postura Construccionista me exige aceptar e incorporar a la investigación los límites y fallos tanto de los sujetos que interpretan (investigador, informantes, audiencia) como de los contextos y los medios de representación. "Theoretically, this means neither knowledge itself, nor representations of knowledge are ever complete; interpretations are open to re-interpretations and representations may be re-presented."⁴ (Pink, 2001, p.167)

Las herramientas etnográficas en interacción y retroalimentación con metodologías y procedimientos visuales y artísticos.

La idea de producción de conocimiento individual o asilado ha sido cuestionada desde muchos frentes: la perspectiva construccionista, el espacio social, la postproducción en el arte contemporáneo y también en la etnografía visual. Sarah Pink retoma las palabras de Harper para llamar la atención hacia lo que denomina como el acto social de la toma fotográfica, y resalta que ambos el productor y el observador, cada uno desde su contexto e intereses, construyen los significados de la fotografía.

He [Harper] calls for a redefinition of the relationship between the researcher and the informant in the form of a collaborative approach developed in the 'new ethnography' and the incorporation of the postmodern approach to documentary photography that begins with the idea that the meaning of the photograph is constructed by the maker and the viewer, both of whom carry their social position and interest to the photographic act.⁵ (Harper, [1998] citado in Pink, 2001, p.140)

⁴ [Teóricamente, esto significa que ni el conocimiento en sí mismo, ni las representaciones del conocimiento nunca están completos; las interpretaciones están abiertas a que las re-interpretaciones y representaciones puedan ser re-presentadas.] Traducción propia.

⁵ [Él (Harper) hace una llamada a la redefinición de la relación entre el investigador y el informante a manera de un acercamiento colaborativo desarrollado en la "nueva etnografía" y la incorporación del acercamiento posmoderno hacia la fotografía documental que comienza con la idea de que el significado de la fotografía es construido por el productor y el observador, ambos quienes cargan su posición social e intereses hacia el acto fotográfico.] Traducción propia.

Pink hace esta reflexión desde unos intereses y contexto muy definidos: la fotografía para la etnografía visual. Pero haciendo un puente hacia otras investigaciones, como las artísticas, ¿De qué manera podemos involucrar, no solamente a los informantes y observadores, sino a los lectores como agentes activos de la investigación, con sus interpretaciones y re-significaciones?

A partir de estas interrogantes Pink propone una redefinición de la etnografía actual en relación a la etnografía visual, que se encierra en los límites de las ciencias sociales y sirve de herramientas tanto metodológicas como de producción de conocimiento para investigaciones como la que yo desarrollo.

[...] ethnography as a methodology; as an approach to experiencing, interpreting and representing culture and society that informs and is informed by sets of different disciplinary agendas and theoretical principles. Rather than being a method for the collection of 'data', ethnography is a process of creating and representing knowledge (about society, culture and individuals) that is based on ethnographers' own experiences. It does not claim to produce an objective or 'truthful account on reality', but should aim to offer versions of ethnographers' experiences of reality that are as loyal as possible to the context, negotiations and intersubjectivities thought which knowledge was produced.⁶ (Pink, 2001, p.18)

La etnografía encuentra en la narración de las experiencias propias de la investigadora un espacio para construir representaciones de la realidad que sean subjetivas, personales a la vez que fuertemente ligadas al contexto y a la situación de la que son parte. De esta manera la etnografía se ha vuelto una herramienta sumamente útil y en ocasiones, indispensable en investigaciones pedagógicas y artísticas, como es el caso de la que estoy llevando a cabo.

Tejiendo una investigación entre la pedagogía y la investigación artística

A partir de mi trabajo artístico he ido construyendo un acercamiento hacia el campo de la pedagogía. No quiero decir que la producción artística y la pedagogía estén aisladas una de la otra, pero que, aunque pueden trabajar en terrenos comunes, abordan las problemáticas desde distintos puntos de vista. Desde mi experiencia, el vincular estas dos aproximaciones no fue una estrategia, en un principio, premeditada. Mi insistente interés acerca de la producción de conocimiento me fue empujando a buscar herramientas

6 [etnografía como una metodología; como un acercamiento hacia experimentar, interpretar y representar la cultura y la sociedad que informa y es informada por conjuntos de distintos objetivos disciplinarios y principios teóricos. Más que ser un método de recolección de 'datos', la etnografía es un proceso de creación y representación de conocimiento (acerca de la sociedad, la cultura y los individuos) que está basado en la propia experiencia de los etnógrafos. No reclama la producción objetiva o 'un recuento verídico sobre la realidad', pero pretende ofrecer las versiones de las experiencias sobre la realidad de los etnógrafos, que sean lo más leales posible al contexto, las negociaciones y las intersubjetividades a partir de la que el conocimiento es producido.] Traducción propia.

que me permitieran analizar este proceso a la vez como personal, emocional y reflexivo, y como un sistema epistemológico y social.

En este trayecto he ido definiendo y redefiniendo poco a poco mis nociones sobre cómo me aproximo a cada término. En este caso resulta indispensable trazar el entendimiento que tengo sobre lo pedagógico. Con *lo pedagógico* me refiero a la relación de aprender, que es a la vez cognitiva y social, que se establece entre un sujeto y su contexto, conformando un espacio social de aprendizaje. Utilizo el término pedagógico sin limitarlo a comprensiones escolares, sino situado en una relación de aprender con el mundo. En su artículo *As pedagogias de cultura visual: Fazendo diferença na arte/educação*, Fernando Hernández-Hernández hace referencia a la pedagogía como el ámbito del pensar que nos lleva indagar a las relaciones de subjetividad como un espacio central para explorar, debatir y generar relatos visuales y performativos que dialogan y contesten a los hegemónicos (Hernández, 2014). El desvío en la relación entre lo pedagógico y meramente escolar, hacia prácticas sociales y culturales, supone aprendizajes cotidianos, personales, contextualizados, locales y subjetivos, además de abrir un mundo de posibilidades sobre qué se puede aprender y quiénes lo pueden hacer que conlleva implicaciones políticas y epistemológicas importantes.

La intensión de mi investigación es analizar los espacios sociales de producción de conocimiento en el arte contemporáneo. Y para ello lo hago desde mi propia experiencia que recoge las inquietudes de mi producción artística sobre el espacio urbano y social, y mis preocupaciones respecto cómo se genera y comparte el conocimiento en el arte.

Henk Slager, filósofo holandés, quien ha estudiado desde hace años a las prácticas artísticas como productoras de conocimiento, establece como punto de partida que “The only way one can talk in a sensible way about artistic research and artistic knowledge production is by stating from the practice of concrete research projects.”⁷ (Slager, 2012, p. 69) Este posicionamiento exige de quien investiga no sólo entenderse como parte del fenómeno que analiza, sino estudiarlo desde lo micro y subjetivo;

(...) las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación... (Morin, 2009, p.31).

En esta investigación mi intención es estudiar un espacio de producción de conocimiento que vamos construyendo entre la práctica artística y la investigación, pero no desde un análisis exclusivamente auto-etnográfico⁸ que supondría analizar mi propia

7 [La única forma en la que se puede hablar de manera sensible de la investigación artística y la producción de conocimiento artístico es estableciéndolo desde la práctica de proyectos de investigación concretos.] Traducción propia.

8 Las investigaciones auto-etnográficas circunscriben en la experiencia del autor los roles tanto de investigador como de informante. A partir de sus propias vivencias, el investigador analiza de una manera reflexiva

experiencia como caso, sino abriendo las posibilidades de debate y relación con otros agentes. De esta manera fue que, para poder trazar las relaciones de forma más evidente y que resultaran siendo más productivas para aprender las unas de las otras, decidí vincular mi investigación con un proyecto artístico que no fuera el propio.

Núria Güell — artista y activista—, Oriol Fontdevila — comisario del proyecto *L'Aparador* — y yo acordamos que daría seguimiento durante cinco meses de las negociaciones entre ellos, el museo, y los demás participantes del proyecto *La Síndrome de Sherwood*⁹, que debía de haberse expuesto en *L'Aparador* del Museo Abelló, durante la primavera de 2013¹⁰. A partir de los encuentros, las conversaciones, los impedimentos y las renegociaciones fui encontrando pistas que me dejaban entrever e imaginar, cómo, a partir de nuestros distintos análisis y quehaceres, los diferentes agentes de esta investigación fuimos con-formando a partir de relaciones de aprendizaje espacios de producción de conocimiento.

Mi investigación se enfoca en este espacio creado entre el proyecto *La Síndrome de Sherwood* y mi práctica investigativa. Hace un pliegue para preguntar por los alcances pedagógicos de un proyecto artístico, trazar y analizar las relaciones de aprendizaje que constituyen este espacio, y los posibles vínculos que resalta entre el arte y la investigación. ¿Cómo visibilizar los conocimientos que generamos en este acercamiento entre Núria, Oriol, el museo y yo?, ¿qué implicaciones tiene la investigación que yo hago respecto al conocimiento generado por el desarrollo del proyecto artístico?

En julio de este año les pedí por separado tanto a Oriol como a Núria que dibujaran y explicaran qué espacios de producción de conocimiento habían conformado desde su experiencia en este proyecto. Diseñé la entrevista como si hubiera planeado una instalación o un performance. El sitio para hacerla, los tiempos, el mobiliario, las formas de documentarlo, el guión de lo que sucedería, siquiera de las intenciones por mi parte. En un formato no muy usual de entrevista, hablamos y dibujamos durante 40 minutos aproximadamente sobre una mesa-pizarra, con cuatro cámaras de video: dos que se concentraban en retratar a los dos sujetos de la conversación, una cenital que hacia el *overlook* de los dibujos sobre la mesa, y una cuarta que mostraba el aparato de representación construido.

y crítica su propio trayecto o situación. Ver más en Hernández, 2006.

⁹ *'La Síndrome de Sherwood'* es el proyecto con el que Núria Güell participó en el ciclo comisarial *'De com convertir un museu en arena'* El proyecto proponía analizar el rol de la policía en democracia por medio de tres acciones: la publicación de la tesina de máster de David Piqué *tenientes de Mollet del Vallés* (el título de esta tesina es la que dio nombre al proyecto de artístico); la exhibición en *L'Aparador* del material de entrenamiento de los policías antidisturbios (pancartas, vestimenta, armas, pelotas de goma, etc.), y por último organizar unas jornadas pedagógicas donde se invitaran a académicos, activistas y policías a analizar la educación de los policías y redefinir el papel de la policía en democracia. [Documento propuesta de proyecto presentado por Núria Güell al Museo Abelló, marzo 2013]

¹⁰ Ninguna de las partes conciliadas y aprobadas entre el museo y la artista se llevaron a cabo. La exposición fue cancelada por no ser un tema oportuno según las autoridades locales de Mollet del Vallés. [video conferencia con Núria y Oriol 27 de abril 2013]

Núria y Oriol trazaron espacios de relaciones muy distintos a partir de una misma experiencia compartida. La documentación gráfica (los trazos) y la discursiva (las conversaciones) alimentaran la siguiente etapa de mi investigación en la edición del material; los videos y la narración escrita. Estos a su vez serán otra capa en las construcciones de sentido, que iré renegociando con los participantes de la investigación.

La escritura como un espacio de reflexión

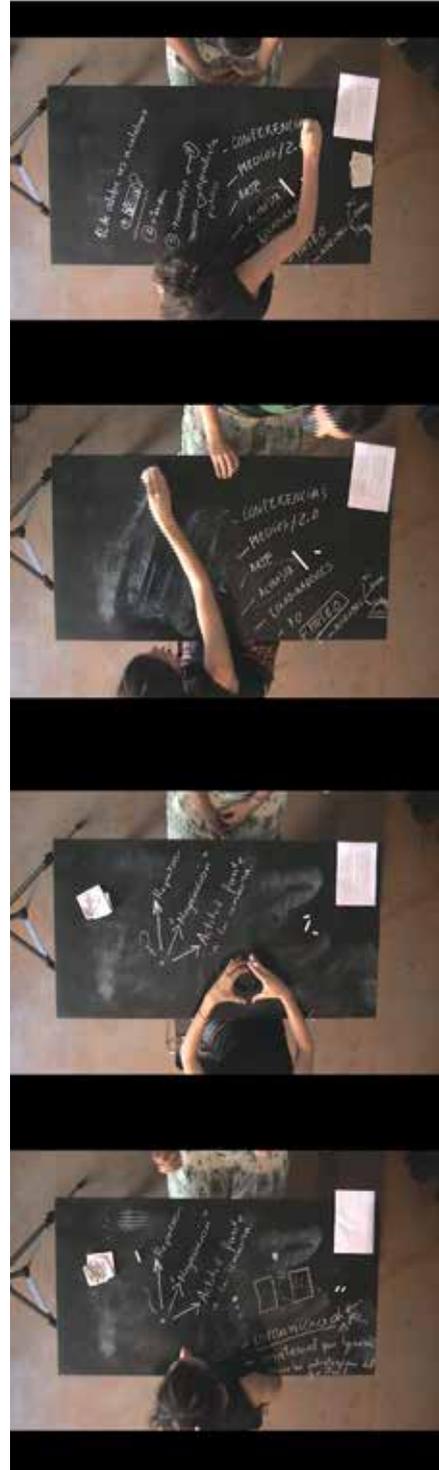
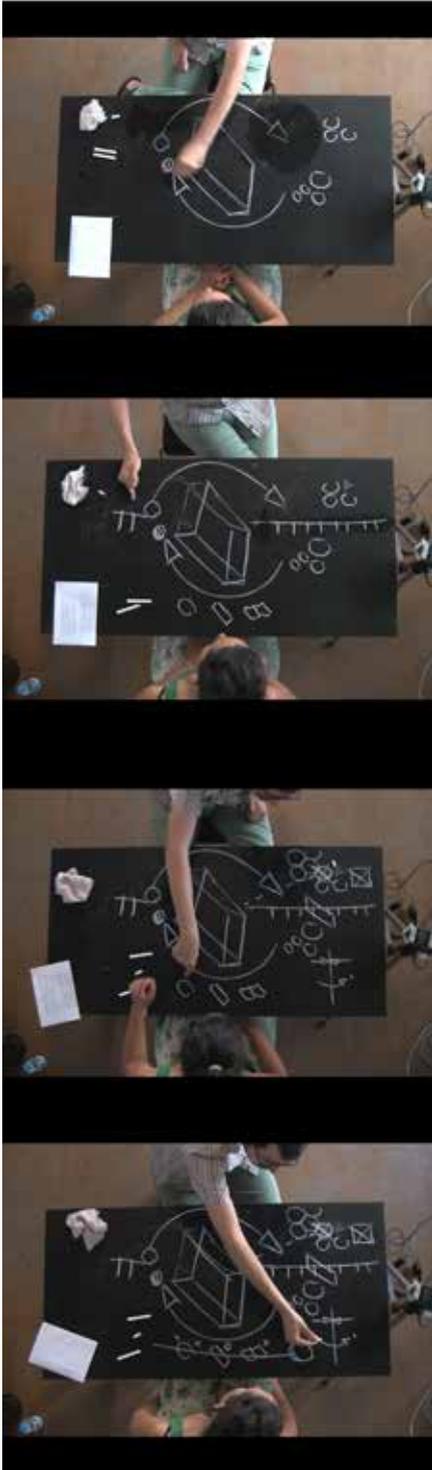
“Describir una experiencia requiere representarla desde un punto de vista concreto, en un idioma determinado utilizando algún tipo de lenguaje visual u oral específico.” (Gergen & Gergen, 2011, p.13). Con base en el argumento anterior, parto de la idea de que ningún lenguaje — ni visual, ni textual, ni performativo — es un medio transparente ni neutro. Cualquiera de estos medios de representación presentan límites, a la vez que construyen nuevas posibilidades según y cómo se les utilice.

La narrativa textual que compuse en los apartados anteriores para relatar los fundamentos y aspiraciones de mi investigación de doctorado, responde a consensos lingüísticos, gramaticales y formatos académicos, entre otros tantos. Es importante, no pasar por alto que al atenerme a esta representación hubo aspectos que me fueron imposibles de abordar. Es por esto que hago hincapié en las relaciones — en este caso entre las imágenes y el texto — como el espacio donde se generan distintas significaciones entre los elementos discursivos, y entre mis intenciones y las interpretaciones de los lectores.

Las fotografías que muestro como parte de mi trabajo artístico, en un principio del texto, y los fotogramas de las entrevistas, las uso como imágenes documentales del proceso; no el registro final del *artefacto*. Buscan representar las dudas que me he ido construyendo en el camino, y es a partir del texto que desarrollo las problemáticas, las pongo en discusión con las perspectivas de otros sujetos y contextos. Las imágenes y el texto se van resignificando uno a otro a partir de los sujetos que las leen y vinculan a sus experiencias, contextos, sensaciones y reflexiones. Así el espacio de la escritura no es meramente textual; se amplía a los encuentros discursivos entre los lectores y la narrativa construida de imágenes y texto.

Por otro lado me pregunto sobre los formatos para la escritura, si las estructuras académicas son propicias para que nuevos conocimientos artísticos y en relación con el arte, se gesten y desarrollen, o si debemos de buscar otros, tal vez nuevos, formatos para el vínculo entre el arte y la investigación.

Aún y cuando, la práctica de la escritura es en sí misma un espacio de reflexión, donde el lenguaje esculpe las ideas para darles distintas formas, me pregunto si la escritura académica, como la conocemos ahora, sea el soporte ideal para toda investigación artística. Si bien, en mi propia experiencia, la escritura ha sido un espacio de interacción y de debate en cual ir tejiendo contraposiciones, acuerdos y tensiones, y que ha ido moldeando mi investigación cada vez que la reescribo, pienso que no es necesario encasillar todas las



Stills entrevistas Oriol Fontdevila la izquierda y Núria Güell a la derecha (A-Desk, Barcelona, 12-07-2013)

investigaciones artísticas dentro de un mismo formato homogeneizador. Nuevos y distintos métodos o maneras de re-presentar y re-producir conocimiento artístico deben ser validados y legitimados, que al mismo tiempo cumplan con el rigor de la investigación. Dependiendo de en qué medida seamos capaces de encontrar otras formas para narrar las relaciones que se establecen entre la investigación y los procesos artísticos, que no excluyan la escritura, sino por el contrario que la adopten y utilicen como una herramienta más; podremos generar nuevos espacios de producción de conocimiento para la investigación artística.

Octubre 2013

Bibliografía

- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica*. México: Ítaca.
- Bourriaud, N. (2009). *Postproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Calderón, N. (2010). Intimate Imprints on Public Space. In MaHKUzine. *Journal of Artistic Research*, 8, 17/26.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2003). *Rizoma (Introducción)*. Valencia: Pre-textos.
- Delgado, M. (1999). *Ciudad líquida, ciudad interrumpida: la urbs contra la polis*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. New York and London: Routledge.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Hernández, F., Gómez Muntané, M.C., Pérez López, H. (Eds.) *Bases para un debate sobre investigación artística*. (pp.9-49) Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Hernández, F. (2014). As pedagogias de cultura visual: Fazendo diferença na arte/educação. En Duarte Pillotto, S.; Ribas Diefenthaler Bohn, L. (Eds.). *Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico*. Joinville, Brasil: editora Univille.
- Krauss, E. R. (1996). *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kwon, M. (2002). *One Place After Another: Site -Specific Art and Location Identity*. Massachusetts: MIT Press.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. London: Blackwell Publishers.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Rogoff, I. (2000). *Terra Infima: Geography's Visual Culture*. London: Routledge.
- Slager, H. (2012). *The Pleasure of Research*. Helsinki: Finnish Academy of Fine Arts.

Magda Silva e
Roberto Correia

Sobre o texto: da leitura à (re)escrita

Abstract

This text aims to discuss some issues related to the practice of writing. Departing from a writing practice which acknowledges other readings, we question in what way we, as subjects, can relate to it, attempting to understand the subjectivity that is embedded in the very act of writing. Therefore, the relationship established by the writer or the researcher with the text arises from the problem they face as subjects either of reading or of writing. Seeking to explore this issue, we turn to Barthes (1987 a, 1987 b), Compagnon (2007) and Foucault (2008, 2009), authors whose contributions enable us to further this discussion.

text, reading, writing, research issue

Resumo

No presente texto procuram discutir-se algumas questões relativas ao exercício da escrita. Partindo de uma escrita que reconhece em si outras leituras, questionamos de que forma, enquanto sujeitos, com esta nos podemos relacionar, procurando perceber a subjectividade que se anuncia no próprio acto de escrever. Assim, a relação que se estabelece com o texto advém do problema que se coloca ao escrevente ou ao investigador enquanto sujeitos quer da leitura, quer da escrita. É nestas direcções que buscamos Barthes (1987 a, 1987 b), Compagnon (2007), e Foucault (2008, 2009), autores cujos contributos nos permitem desenvolver esta discussão.

texto, leitura, escrita, problema de investigação

(Sem falar do caso em que escrever faz medo) (Barthes, 1987 a ,p.63)

Eu posso me excitar com um texto, sublinhá-lo, riscá-lo, recortá-lo, rasgá-lo e cobri-lo de injúrias, o abalo inicial me é inacessível, porque está, ao mesmo tempo, dentro do texto e fora dele, na configuração imaginária da leitura da qual, com todo o meu corpo, sou uma parte recebedora e o último referente. (Compagnon, 2007, p.25)

Introdução

Leitura e escrita, formam para nós a possibilidade de pensar o papel que o texto — na verdade qualquer texto —, pode encerrar no momento em que nos encontra, no momento em que o lemos. No momento até mesmo em que escrevemos.

Que um texto encerre, aquele que o escreve ou o seu autor, assim como a experiência de leitura que anuncia ao leitor; não se esgotará ainda o nosso pretexto de escrita, sem que possamos pensar no autor enquanto leitor de outros anteriores a si, e ainda enquanto sujeito *que* escreve. Assim afugentamos rapidamente a ideia de se pensar no leitor como um sujeito passivo, e concordando com Roland Barthes (1987 a), quando nos diz que “na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objecto” (p.24), precisamos começar por problematizar as complexidades que se imprimem num texto, bem além da mancha que oferece aos olhos, uma vez que este dificilmente se esgotará — por um potencial de (re)escrita, de (re)leitura, e até (re)encontro — numa leitura não activa, sobre quem lê.

Supondo o leitor enquanto praticante de escrita, ou até o investigador-escrevente, perguntamo-nos, que distâncias, que afinidades reconhecer nos próprios textos, no exercício de voltar a *lê-los*, depois de se ter seguido pensando, ou de se ter seguido lendo? Que relações estabelecer com os autores anteriores ao exercício da escrita, a partir do momento em que nesta se imagine o devir de uma leitura? Duas possibilidades talvez. Se o reencontro com as ideias antes estabelecidas expressar o regresso a um estado de observação pacífica perante o seu próprio texto, será talvez por uma resistência. Por outro lado, poderá ser como o cuidadoso botânico que poda as folhas e galhos da planta para a regenerar num sentido esperado, podendo ao invés, enxertar outras espécies sem saber ao certo quais os frutos que colherá. Imaginamos porém, reencontros posteriores à leitura como acções que permitam redesenhar um texto com a propriedade dos conflitos com que se desafiem os seus autores. Assim sendo, talvez *os textos* possam originar momentos de metamorfose, portanto, exercícios de transformação.

Ler como quem escreve Escrever como quem lê

Tomemos o leitor, enquanto aquele que lê buscando os caminhos para onde os seus próprios problemas e interesses se dirigem, e assim, imaginá-lo num (re)encontro com o próprio trabalho, que pode reescrever a partir do que leu, transportando o escrito de um autor outro para dentro do seu próprio texto. Porque se o autor-leitor é quem pode dizer “avalio meu lugar no texto, o conforto e o prazer que ele me reserva, pela afinidade que experimento com a sua paisagem anunciada” (Compagnon, 2007, p.113), ele também poderia dizer que escreve, ou que segue escrevendo por essa mesma *afinidade* estabelecida com o próprio texto. Muito embora esse processo primeiro de *afinidade* pressuponha já um movimento, ele traz uma transformação sempre potencial quanto à forma de se posicio-

nar face àquilo que pretende recolher no texto de outro. Parece existir a necessidade de *buscar* nos textos: lendo e relendo, sublinhando, escrevendo e reescrevendo, para (re) encontrar algo que possa ter escapado. Portanto, o processo pelo qual o acto de visitar ideias doutrem pode construir as nossas palavras, leva-nos à suspeita de que o eixo do mesmo, navega entre a (re)leitura e a (re)escrita, num (re)encontro cíclico, que provoca transformações, quer na forma como se vai perscrutando o *caminho*, quer como se observa o já feito, ou já escrito.

Indagamos assim, o quanto o já lido – com algum propósito particular ou alguma afinidade maior ou menor –, pode assumir diferentes direcções reguladas pelas motivações que nos levam a estar de novo entre os seus parágrafos. Dessas direcções, o leitor dizer: *Sublinho com regozijo, escrevo nas bordas, selecciono ideias que quero guardar palavra a palavra, faço setas...* para lembrar mais tarde a ideia que dali se fez emergir. Pondo a descoberto aquilo que se acha melhor no texto, talvez até para o citar com frequência, é possível reencontrá-lo no próprio texto que se escreve. Por vezes uma *afinidade* pode ser totalmente esgotável numa escrita a que poderíamos chamar *como leitura*, mas... o que poderíamos dizer de uma reescrita?

A reescrita conviverá no entrelaçado que se estabelece entre o presente e o anterior? Inseparável talvez, entre o novo e o conhecido e o que se acaba por reconhecer, forma um convívio, um diálogo temporal do acto da reescrita, mas talvez mais do que uma afinidade, como antes colocado, talvez ela traga constrangimentos. Que uma reescrita só se possa originar a partir do debate, do abalo, da agitação de uma discussão com um texto fracturante, tão certamente só saberá o próprio autor de *seu* próprio texto, não o diremos. Porém, que a solicitação de reescrever não se finde nas palavras impressas e lidas, que essas possam sempre ser deslocáveis, para além do lugar da leitura, é talvez pela necessidade de continuar a própria escrita.

Por outro lado, se tomarmos como claro que o leitor se subjectiva enquanto escritor — na medida em que lhe é talvez impossível fazer-se transportar para o texto enquanto ser totalmente singular, uma vez que ele se *move* a partir de outros que *leu* — podemos imaginar que o que se escreveu, é o resultado articulado entre uma subjectividade que se constrói no acto prévio da leitura, e a função a que o texto que produz procura responder.

Pese embora dizer que lemos o que buscamos — que o que buscamos se intui por dentro das nossas próprias problemáticas e de uma urgência *individual* —, parece-nos que a opção de reescrever, reler, reencontrar as nossas palavras e as dos outros é, de certo modo, uma necessidade, uma fatalidade produtiva à qual o sujeito em vias de escrever não é imune. Aí uma reescrita, imaginamos, poderá necessariamente tomar lugar. Por isso se o que escrevemos é com base nos escritos de outros, temos como assente esta ideia, diríamos até que se assume como uma certeza, aqui expressa nas palavras de Roland Barthes (1987 b): “Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único [...], mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e contes-

tam escritas variadas, nenhuma das quais é original [...]” (pp.51-52) Portanto, talvez se deva assumir à partida que aquilo que se escreve não tem como ser original nem individual, mesmo que pareça pertença ou ainda tão familiar.

Se o nosso discurso é somente o produto de ideias colhidas de muitas outras vezes, anónimas ou autorais das quais construímos aquilo que pensamos, é então porque a leitura talvez se dissimule na escrita. Por isso, concordemos com Antoine Compagnon (2007) quando afirma que “toda [a] leitura recusa ou desloca aquela que se dissimula na escrita, e não são as aspas que impedem esse gesto” (p.55), para que reconheçamos a grande insuficiência com que mapeamos no nosso texto a distinção entre a nossa fala e a do outro. Colocar aspas, para marcar a fronteira exacta de uma fala, sublinhando-a para que a mesma não se confunda com o nosso pensamento, é apenas uma mera regra de direito autoral. Mais poderíamos dizer — se conscientes de que não podemos desenhar aspas em redor do anónimo, que nos habita o texto — “o que faz propriamente o meu texto? O que é propriamente meu no texto?” (Compagnon, 1987, p.144), senão o jogo que abraçamos e aceitámos como sendo nosso, contudo sem poder determinar onde começou?

Investigar como quem re(lê) Ler como quem (re)escreve

Se a discussão que temos vindo a propor ao longo destas linhas nos envolve no compromisso de pensar nos limites das nossas possibilidades de escrever, somos levados a pensar o que, face ao colocado, poderá estar implicado numa escrita que se procure definir no contexto daquele que investiga, pois a escrita corresponde ao formato convencional para o seu produto de investigação. Deste modo, o lugar do investigador-enquanto-autor, no exercício do seu direito-desejo de falar, precisa de se configurar com a propriedade de que nesse lugar o investigador se conheça a si mesmo como leitor. Assim, se nos permitirmos problematizar um acto de escrita enquanto escrita que se produz face ao que a antecede, encontramos nesta um problema do universo particular da investigação. Aí nos importa pensar nas dificuldades com que o investigador-leitor em vias de escrever se debate.

Em primeiro lugar, pelo encontro com a *positividade* de um saber que está na sua antecedência e que habita no corpo textual a que ele acede, primeiro por encontrar o próprio problema de investigação. Se o já escrito, e instituído, traça as fronteiras do que o próprio investigador pode problematizar, o que este encontra são problemas já existentes, linhas já traçadas. Então como se relacionar? Como se definir face a esse *a priori histórico* como designado por Foucault (2008), e que parece logo desde início impor métodos e sistemas que racionalizam o próprio pensamento em função do lugar em que o sujeito está inserido? Talvez essa seja a questão que mais nos importe tentar colocar quando sabemos que escrever é sempre permitir-se desenvolver um pensamento que se encontre em afinidade ou em conflito com esse mesmo *a priori histórico*. Assim se “tantos autores que se conhecem e se ignoram, se criticam, se invalidam uns aos outros, se plagiam, se reencontram sem saber e entrecruzam obstinadamente seus discursos [...] comunicam

pela forma de positividade de seus discursos” (Foucault, 2008, p.144), permitimo-nos perceber a tessitura e o enlace sistemático das figuras que habitam o discurso escrito. Aquele que escreve, propõe-se transportar —, não a singularidade do seu pensamento — mas a subjectividade que representa como habitante de um código, que o condiciona ao papel reactivador das figuras *positivas* que constelam esse mesmo *a priori*. Se este é um problema que habita a investigação, e condiciona qualquer movimento de dissonância face ao lido, é também porque a instituição, que acolhe o investigador e o investe de autoridade, rege o papel desse mesmo investigador.

Talvez pelo colocado, nos aproximemos da necessidade que nos expressava Foucault (2008), nos inícios da sua *Arqueologia do Saber*, quando escreveu “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.” (p.20) Se este era um desejo tão intensamente consciente de uma condição lançada sobre a escrita, perguntamo-nos se a haverá como compatibilizar uma escrita, tal como Foucault a enuncia, para pensarmos nesta como uma escrita-leitura-de-um-a-priori que nos interpela, condiciona, e muito possivelmente nos destina? Será deste *a priori histórico* que precisamos nos afastar quando o assunto seja escrever, reconhecendo este como o outro, que intercede no nosso próprio texto, quando a este ambicionávamos chamar escrita?

Se considerarmos observar a forma como desempenhamos a busca de um problema de investigação, precisamos necessariamente de perceber a forma como nos inscrevemos dentro da leitura, pois é através desta que acedemos quer ao delicado *arquivo* (Foucault, 2008) que tanto rege a acção que representamos, quer à possibilidade de escrever no exercício da investigação, na presença viva e autoral do instituído.

Se o espaço da leitura se ocupa também pela urgência de experimentar o espaço habilitador da própria investigação, questionemos então o que buscamos no exercício da própria leitura: *eu leio para saber mais? Para me esclarecer? Para seguir pensando, pelo que adivinho no autor antes de mim como afinidade? Ou estarei em meio a subjectivar-me perante esse outro, que antes de mim, escreveu? Por isso, perguntemo-nos então, enquanto autores ou enquanto investigadores: escrevo para ser lido, pudera entendido e aceite? Que movimento faço? É meu, ou sou apenas um veículo escrevente, das vozes autorizadas que li?*

Desejamos, escreventes, ser como esse conjunto de autores que constelam o nosso universo de leituras — porque os mesmos nos cativam, ansiosos pelas metamorfoses que em seus textos se permitem —, ou porque percebemos nas vozes destes as tipologias e as instituições que precisamos criticar activamente? Haverá como ir para além de um papel de redactor de ideias que se colectam a partir destes encontros com leituras e escritas, na qual *a função autoral* nos submete enquanto “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.” (Foucault, 2009, p.46), para que procuremos (re)escrever, na consciência de que o que lemos está sempre vulnerável à intercedência, à transformação com que o outro anterior, nos condiciona, e da qual sonharíamos somente uma *liberdade*?

Talvez essa *liberdade* almejada, porém incerta enquanto escrita, seja a força motriz do movimento pretendido. Se os textos que lemos, habitados por autores e palavras de direito correspondem a uma herança incontornável — indiscutível em sua propriedade —, o lugar do investigador precisa posicionar-se criticamente face a esse *à priori*. Porém, não será este um movimento para um lugar que não se conhece? Como partir rumo ao *desconhecido*, a partir de uma academia que se funda e se relega aos confortos da autoridade do seu saber?

Se uma possibilidade de resposta a esta questão se envolve ou se desenvolve pelas palavras e por uma (re)escrita, é porque essa escrita é somente aquela que se permita dialogar activamente com os autores que contêm silenciosamente presentes nos seus próprios textos. Mas como então partir rumo ao desconhecido de encontro ao que ainda não se colocou, sequer, como problema?

Procurando a passagem do leitor-reprodutor ao leitor-reescritor provocará talvez a possibilidade de imaginar o gesto de desabitar um lugar de conforto para um outro, cuja inexactidão seria a hipótese utópica (?) de nos recolocar em outros sentidos. Será pois neste meandro sensível entre navegar nas palavras que são dos outros e com a sua propriedade crítica procurar reposicionar o texto, e o seu poder. A diferença inscrever-se-ia assim na distância entre reproduzir leitura ou produzir escrita. Assim, perante uma imagem de (re)escrita, como leitura não passiva perante o texto que se lê, o nosso dever de (re)escrita, poderia projectar-se enquanto forma de fuga à condição que uma reprodutibilidade implicaria na investigação. Uma tal escrita construir-se-ia na consciência crítica dos textos, dir-se-ia que ela os abraçasse para depois se *libertar*.

Conclusão

Se nos é ainda indispensável recorrer a um código escrito por onde escrever, é desta forma que qualquer texto nos encontra, para que o possamos ler. É pois, esse mesmo código escrito, que desmontamos com os olhos fixos no correr das letras, para que dentro da cabeça, pronunciadas através de uma voz nossa, se configure o espaço onde *acontece* a leitura. Afinal, se um autor pode entrar dentro do texto de outro que é o texto do leitor, e se o texto do leitor-já-enquanto-autor traz em si os seus autores lidos, porém reescritos no seu próprio texto, essa reescrita só acontece tingida pela leitura que lhe é feita. Mas essa leitura, acto desconfigurador do texto, é feita a partir de que lugar, senão o do nosso próprio posicionamento, e dos limites daquilo que podemos pensar? Se os limites do que pensamos traçam os limites da própria leitura que é dada ao texto, assim consequentemente traçam os limites da escrita que dos mesmos possamos fazer. E se o que lemos, nos subjectiva, enquanto pensantes, precisamos talvez de aceitar a condição de veículo intertextual que é o corpo do que escreve, para imaginar que os textos com que podemos encontrar-nos, bem antes de nos abeirarmos dos nossos, agem sobre as (re)escritas que prometem.

Assim, se o leitor pode correr atrás do que busca no meio das palavras postas no jogo fixo de uma página, digerindo o produto proposto pelo outro que lhe *falou*, é so-

mente a partir das qualidades que *pode* reconhecer no texto. Entre as qualidades que lhe podemos reconhecer e a consciência do pouco que lhe podemos trazer de *nosso*: o nosso dever de ler. Que esse acto de ler seja crítico, dando pelo escrito o inacabado cujo sentido é o que caçamos ao ler nas palavras de um outro, aquilo que buscamos e que é necessariamente aquilo que nos apaixona: o nosso problema, o nosso alerta, o nosso fôlego, mas também a nossa distância, a nossa urgente dissonância. É por isso que o leitor o pode reescrever, porque é ele — sujeito — quem pode produzir os efeitos que esse texto opera em si, desenganando um acto de leitura que se esgote na passividade a que por vezes um texto se sonha *dirigir*.

Assim, o exercício activo que vive entre a leitura e a escrita, afinal uma e a mesma coisa, será sempre fundado no desejo de um devir pleno da própria escrita. Se pudermos crer nesta como exercício possível de deslocação, há que encontrar nesta lugares onde discutir activamente. Nesses lugares, tão individuais (?), acreditemos porém, vivem as problemáticas que, antes de tudo — ou depois de muita leitura (?) — nos tinham feito buscar o texto dos autores. Por isso, se nos arriscamos dizer que nesse momento em que procurávamos o texto — em que nos íamos alimentar para escrever — , já existia em forma potencial o lugar outro de uma reescrita, é porque os textos se entrelaçam, se aproximam, mas também se fendem e se apartam. Pois é nesses textos que buscamos, e lendo *neles* que, simultaneamente, se molda e (re)molda a nossa problemática; mas é também pela nossa problemática que se molda, (re)molda e (re)escreve o próprio texto.

Bibliografia

Barthes, R. (1987 a). *Prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Barthes, R. (1987 b). *O rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.

Compagnon, A. (2007). *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Foucault, M. (2008). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2009). *O que é um autor*. Lisboa: Vega.

Notas biográficas

Ana Cachucho

Ana Cristina Gouveia da Costa Cachucho (b. Funchal, Portugal) 1980. Degree in Architecture at the Faculty of Architecture, University of Porto (2005). Master in Arts Education at the Faculty of Fine Arts and Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto (2012). PhD student at the Faculty of Fine Arts, University of Porto.

Ana Cristina Gouveia da Costa Cachucho (nascida no Funchal, Portugal) 1980. Licenciada em Arquitectura pela Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (2005). Mestre em Ensino de Artes Visuais pela Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (2012). Estudante do Curso Doutoral em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

André Alves

André Alves is based in Porto and Helsinki. He is currently a doctoral student at the Fine Arts department of The University of the Arts Helsinki. Holds a Master in Fine Arts from the University of Cincinnati (2011), a Master of Art Education (2009) and a Bachelor of Fine Arts (2005) from the University of Porto. He is a Fulbright Alumni.

André Alves vive entre o Porto e Helsínquia. Frequenta o programa doutoral da University of the Arts Helsinki. Foi bolseiro da Fulbright na University of Cincinnati onde obteve o grau de Mestre em Artes Visuais (2011). Obteve o grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais (2009) e é licenciado em Artes Plásticas pela Universidade do Porto (2005).

Catarina Almeida

acatarinafmeida@gmail.com

PhD student at the Faculty of Fine Arts, University of Porto, and a grant holder of the Foundation for Science and Technology. Researcher at the Research Group of Arts Education of the Research Institute in Art, Design and Society (i2ADS).

Estudante de doutoramento na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Investigadora do Núcleo de Educação Artística do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS).

Catarina Silva Martins

Catarina Silva Martins é Professora na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, e investigadora no i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, Universidade do Porto, no qual coordena o Núcleo de Educação Artística. É Link Convenor da Network 29: Research on Arts Education na European Educational Research Association, e Editora da revista Derivas:

Investigação em Educação Artística. Os seus interesses de investigação prendem-se com repensar o discurso curricular da educação artística, no presente, através de uma inscrição histórica, focando os sistemas de racionalidade que governam a política e a investigação nesta área.

Catarina Silva Martins is Professor at the Faculty of Fine Arts, Oporto University, and researcher at i2ADS-Institute of Research in Art, Design, and Society, University of Oporto, in which she coordinates the Research Group in Arts Education. She is the Link Convenor of Network 29: Research on Arts Education at the European Educational Research Association, and Editor of the journal *Derivas: Research on Arts Education*. Her research interest lies in rethinking arts education curriculum studies in the present from a historical approach focusing on the systems of reason that govern policy and research.

Denilson Rosa

Denilson Pereira Rosa; denilsonprosa@gmail.com has a Master degree in Fashion Design, Visual Arts Faculty — Goiás Federal University, and degree in Visual Arts, Visual Arts Faculty — Goiás Federal University; he is an expert in Cultural History, Visual Arts Faculty — Goiás Federal University, and Phd Student in Arts Education at the Faculty of Fine Arts, University of Porto.

Denilson Pereira Rosa; denilsonprosa@gmail.com é Graduado em Design de Moda pela Faculdade de Artes Visuais — Universidade Federal de Goiás e Licenciado em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais — Universidade Federal de Goiás, Especialista em História Cultural — Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação — Universidade Federal de Goiás e em Doutorado (2012 - 2015) em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto — Portugal.

Fabiano Ramos Torres

Philosophy teacher in the public school. Masters in Philosophy of Education, currently doing his PhD from the USP - Universidade de São Paulo. Studies the relationship between aesthetics and education. Research the the youth suburban culture in the city of São Paulo.

Professor na rede pública de educação. Licenciado em Filosofia, Mestre em Filosofia da Educação pela USP, Universidade de São Paulo. Doutorando em Educação pela mesma universidade, investiga as relações entre estética e educação, culturas juvenis nas periferias das cidades e sua relação com a escola.

José Carlos de Paiva

PHD in 'Painting', Master in 'Multimedia Art' and degree in 'Fine Arts — Painting', University of Porto — Fine Arts Faculty. Professor at the Faculty of Fine Arts, University of Porto, in which is the Director of the PHD in Arts Education. Coordinator and organizer of thematic and art exhibitions through Portugal and abroad. He was the founder (1988) and director of GESTO Cooperativa Cultural. Strong involvement in intercultural actions, within communities in Mozambique, Brazil, Cape Verde and Portugal, organized by the 'intercultural movement — Identidades'.

Doutor em 'Pintura', Mestre em 'Arte Multimédia' e Licenciado em 'Artes Plásticas — Pintura' pela Universidade do Porto — Faculdade de Belas Artes. Professor Auxiliar na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, onde exerce o cargo de Director do Curso Doutoral em Educação Artística. Coordenador e organizador de exposições temáticas e artísticas realizadas por todo o país e no exterior. Foi Fundador (1988) e director da GESTO Cooperativa Cultural. Forte envolvimento em acções interculturais, de índole artístico e cultural com comunidades em Moçambique, Brasil, Cabo Verde e Portugal, organizadas pelo 'movimento intercultural — Identidades'.

Magda Silva

Magda Maria Rodrigues da Silva, 1983. Degree in Fine Arts — Painting from the Faculty of Fine Arts, University of Porto (2010). Master in Visual Education at the Faculty of Fine Arts and Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto (2013) Phd Student in Arts Education at the Faculty of Fine Arts, University of Porto.

Magda Maria Rodrigues da Silva, 1983. Licenciada em Artes Plásticas — Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (2010). Mestre em ensino de Artes Visuais pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto (2013). Estudante de Curso Doutoral em Educação Artística, Universidade do Porto.

Marie Fulková

Marie Fulková, Ph.D. is Associate Professor (Docent) of Art Education and Deputy Head of the Department of Art Education, Pedagogical Faculty, Charles University in Prague. Her research focuses on exploring intersection between scientific and artistic discourses and on examination of the way in which the cultural artefacts function as a polysemy across different social domains. She is also involved in the fields of curriculum research and development of interdisciplinary approaches in education. She designs contemporary art experiences, programmes and curriculum for galleries and museums. Currently she is a principal researcher and coordinator in the research project National and Cultural Identity (NAKI DF11P010VV025, 2011- 2013) and Creative Connections 517844-LLP-2011-UK-Comenius-CMP/ EACEA, 2012-2014.

She has published numerous articles, chapters and books, e.g. in 2012/2013 in Czech versions Museum and Gallery Education I and II (Finding Our Way With Contemporary Art and Learning from Art) with Lucie Hajduskova, Vladimira Sehnalikova and Leonora Kitzbergerova. The forthcoming English version will be published in 2014.

Natalia Calderón

Natalia Calderón born in Mexico City in 1984. Doctoral student in Arts and Education at the University of Barcelona, research residency at Helsinki University of the Arts (Autumn, 2013). MA at the Utrecht Graduate School of Visual Art and Design (2009), The Netherlands; BAF at ENAP-UNAM, Mexico City.

My interests are focused on knowledge production of contemporary artistic practices and Artistic Research. I work in-between pedagogy and contemporary art; through drawing and intervention, I reflect on how spaces are built and modified through social interactions.

Selection of recent exhibitions: 'When Drawing Replaces Thought' ehm. Schlecker-Markt (Kiel, 2014), 'Un-Grid' Cosmo Café-Galeria (Barcelona, 2013), 'Un Trazo Posible' Mexican Consulate (Valencia, 2013), 'Pavilion of Distance: A Greek Tragedy' 1st Tbilisi Triennial Offside Effect (Tbilisi, 2012), 'Tracing Passers By' San Diego Museum of Art (San Diego, 2011), Kunstvlaai/Art Fair (Amsterdam, 2010).

Roberto Correia

Roberto Nuno Luís Correia was born in 1980. He has a Degree in Fine Arts — University of Madeira (2005). Master in Visual Education at the Faculty of Fine Arts and Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto (2013) Phd Student in Arts Education at the Faculty of Fine Arts, University of Porto since 2013.

Roberto Nuno Luís Correia nasceu em 1980. Licenciado em Artes Plásticas — Universidade da Madeira (2005). Mestre em ensino de Artes Visuais pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto (2013). Estudante de Curso Doutoral em Educação Artística, Universidade do Porto desde 2013.

Sofia Barreira

Sofia (Moura Pinheiro) Barreira, 1976. B. A. in Fine Arts-Sculpture, FBAUP - Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, 2000. M. A. in Teaching Visual Arts, FBAUP/FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, with the Thesis "How to teach someone to learn drawing?", 2010. Ongoing PhD in Artistic Education, FBAUP, since 2012. Interpretative guide and collaborator with the Educational Service of the Serralves Museum of Contemporary Art, Porto, 2001-10. Founder of Sombra Própria Cultural Association since 2012, that houses the Drawing Club project existing informally since 2010. Invited Assistant Lecturer of Drawing in FAUP - Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, 2006-10; in EAUM - Escola de Arquitectura da Universidade do Minho, 2010-12; in IPCA - Instituto Politécnico do Cávado e Ave, 2010-11, 2013-14.

Sofia (Moura Pinheiro) Barreira, 1976. Licenciatura em Artes Plásticas – Escultura, FBAUP – Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, 2000. Mestrado em Ensino de Artes Visuais, FBAUP/FPCEUP — Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, com o Relatório de Mestrado intitulado: “Como ensinar a aprender a desenhar?”. Estudante de doutoramento em Educação Artística, FBAUP desde 2012. Colaboradora e monitora do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, 2001-10. Fundadora da Sombra Própria Associação Cultural, 2012, associação que alberga o projecto — Clube de Desenho — existente desde Setembro de 2010. Assistente convidada de Desenho na FAUP — Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (2006-2010); na EAUM — Escola de Arquitectura da Universidade do Minho, 2012-12 e no IPCA — Instituto Politécnico do Cávado e Ave, 2010-11, 2013-14.