

Investigar em Educação Artística: A História do Presente como a Possibilidade de Desnaturalizar Alguns Lugares Comuns



Revista Portuguesa
de Educação Artística

Investigate in Artistic Education: The
History of the Present such as Availability of
Denaturalize some Common Places

Catarina S. Martins

i2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade
Faculdade de Belas Artes – Universidade do Porto
csmartins@fba.up.pt

RESUMO

O artigo pretende explorar as práticas históricas que dão forma e inteligibilidade ao presente da investigação em educação artística. A metodologia é a História do Presente. Neste sentido, a desnaturalização do discurso psicopedagógico relacionado com quem a criança é permite-nos pensar acerca de quem a criança deverá ser. Em Portugal, desde o final do século XVIII, podemos encontrar continuidades nas formas de raciocínio que enquadram a necessidade da educação artística. Numa perspetiva Foucaultiana, focaremos as tecnologias morais, disciplinares e do eu que constituem os processos de subjetivação na arena educacional. O objetivo é suspender o que é dado por adquirido como o ponto de partida da investigação. Só neste movimento de questionamento poderemos abrir alternativas para pensar as (im)possibilidades da educação artística no presente.

Palavras-chave: Educação Artística; História do Presente; Tecnologias de Subjetivação; Investigação.

ABSTRACT

This paper seeks to explore the historical practices that shape and give intelligibility to the present of art education research. The methodology is the History of the Present. In this sense, the denaturalization of psicopedagogical discourse related to who the child is allow us to think about who the child should be. In Portugal, since the end of the 18th century, one can find continuities in the ways of reasoning about the need of arts education. In a Foucaultian perspective, we will focus on the moral, disciplinary and of the self technologies that are part of the processes of subjectification within the educational arena. The purpose is to suspend what is taken for granted as the starting point of research. In doing so, we can open alternatives in thinking about the (im) possibilities of art education in the present.

Keywords: Art Education; History of the Present; Technologies of Subjectivation; Research.

Introdução

Em primeiro lugar cumpre perguntar porquê, neste momento, escrever sobre uma prática (investigação) que deveria constituir a natureza de um campo disciplinar (educação artística) e se estabelece como uma questão pertinente e essencial. A sensação é, simultaneamente, de familiaridade e de estranheza porque o campo disciplinar da educação artística se estabelece, precisamente, como o campo que acolhe o trabalho que realizamos. Por um lado, a necessidade de investigar e de produzir conhecimento faz parte dos processos básicos de manutenção da respiração do campo e da sua justificação como área específica de pesquisa em centros de investigação e universidades, por outro lado, pensar sobre a investigação que se realiza, as questões que a movem, os pressupostos de que se parte, a herança que se transporta, atua como um processo de análise e de autoanálise que carrega o sabor de desconforto da contemporaneidade. Irei focar-me neste segundo efeito ao mesmo tempo que procuro agir na agenda do primeiro. Metodologicamente, empreenderei uma história do presente na medida em que me interessa considerar os sistemas de racionalidade que ordenam e organizam as formas pelas quais se torna possível pensarmos e definirmos os problemas da educação artística e, necessariamente, os seus devires (Foucault, 1991; Popkewitz, 2010; Hernández, 2007: 9-14).

O meu interesse estabelece-se no desejo de identificar as condições sociais que tornam os atuais debates em educação artística possíveis e, com isso, procurar alternativas de aproximação à investigação em educação artística. Cumpre-me, por isso, assinalar que, apesar da investigação em educação artística avolumar hoje as prateleiras, há demasiados lugares comuns que tendem a estabelecer como naturais e evidentes noções que foram socialmente construídas e que são os efeitos de posições de poder e de estratégias de governo operadas na modernidade. Não por acaso referi, acima, a questão da herança. Para Jacques Derrida, o herdeiro é aquele que aceita a dupla injunção da contradição de “saber e saber reafirmar o que vem ‘antes de nós’” e, ao mesmo tempo, concentra o seu esforço na tarefa de não salvar tudo isso que é antecessor. O *par-vir* enlaça-se com o deslocamento necessário à transformação (Derrida & Roudinesco, 2004: 12, 13). Dizer isto é considerar o presente como um acontecimento que se torna necessário escavar com o objetivo de pensar os seus (im)possíveis.

Olhar o presente do passado

A educação artística assume hoje um lugar central nas agendas políticas dos países ditos desenvolvidos (ainda que, em grande medida, pelos efeitos que a criatividade e as novas indústrias criativas têm vindo a operar no imaginário das políticas neoliberais), é uma das áreas de intervenção de organizações internacionais como a Unesco e o terreno de ação de outras organizações internacionais como a INSEA (International Society for Education through Art). São já muitas as conferências exclusivamente dedicadas a este campo disciplinar e muitas outras, nos domínios da educação, da sociologia, do cultural, que lhe reservam espaços específicos. Ainda do ponto de vista da externalização e disseminação do conhecimento produzido, o campo vai sendo habitado por um considerável número de experiências, algumas mais impactantes do que outras, mais ou menos longas quando a questão da duração de projetos está envolvida, entre a publicação de livros, edições periódicas, plataformas online ou coletivos de ação e investigação inseridos, nem sempre, em instituições formais.

Num primeiro olhar lançado, então, sobre o campo da Educação Artística, percebemos que, ao contrário do que continuamos a imaginar e a repetir exaustivamente, esta é já uma área considerada e parece, definitivamente, ter saído do lugar que geração após geração tendiam a atribuir-lhe. O da desconsideração absoluta, marcada pela falta de interesse e de desenvolvimento de investigação autónoma. As palavras que Joaquim de Vasconcelos, no contexto português, não se cansou de repetir, em finais do século XIX, começam agora a distanciar-se do nosso tempo. Já algo foi feito. Continuamos, no entanto, sem saber bem de onde viemos.

A arte entrou na escola, primeiro, pelas suas potencialidades disciplinares e tecnocráticas. No Decreto de fundação das duas Academias de Belas Artes do país, as belas artes e os ofícios industriais não encontraram uma distinção absoluta. Os princípios da Academia de Lisboa, mantendo-se para a do Porto, deixavam claro que os seus objetivos eram “promover o estudo das Belas Artes, difundir, e aplicar a sua prática às Artes Fabris” (decreto de 25 de outubro de 1836). O desenho elaborava-se como o sublime tecnológico da segunda metade do século XIX (Martins, 2011). A salvação da nação e a salvação do indivíduo concebiam-se como as duas faces de uma mesma moeda, e o desenho, percebido como a base estrutural de qualquer outra arte visual, começou por ser

defendido, indiferenciadamente, como conhecimento e ferramenta útil quer às belas artes, quer às artes industriais:

“Toda a mira dos legisladores da nossa redenção industrial deve ser esta: tornar o ensino prático, pela anexação quanto possível estreita da aula à oficina, e prender as incontestáveis aptidões do operário à tradição histórica das antigas indústrias e manufaturas portuguesas [...]. Uma vez familiarizado o aprendiz com os rudimentos científicos e gráficos do curso, feita a mão no desenho, e o olhar nos segredos da perspectiva, valorização da cor, e a percepção geométrica e estética do objeto a copiar ou a criar, para fazer dele um operário correto, ou um artista aglíssimo e elegante, impreterível se torna chamá-lo a um campo de criação onde as suas faculdades inventivas tomem voo, variando ao infinito as concepções, e evitando que os próprios velhos tombem no ramerrão deletério das reedições maquinais, antagónicas de todo o progresso, e desonra de uma nação que se preze industrial” (Almeida, s/d [1892]: 341).

A partir de finais do século XIX, e em crescendo até à segunda metade do século XX, as artes foram levadas pela mão das pedagogias ditas modernas para o interior dos currículos escolares, tanto ao nível do ensino secundário quanto do técnico, particularmente o desenho e os trabalhos manuais. O ano de 1895, marcado pela Reforma de Jaime Moniz, vem instaurar, ao nível do ensino secundário, “um primeiro momento de ensino por medida de que o movimento da Educação Nova, na segunda década do século XX, se fez porta-voz” (Penim, 2008: 30). No texto do decreto era objetivo comum de todas as disciplinas o carácter prático a que visava o ensino secundário, isto é, de pouco serviria se os professores apostassem nas abstrações mentais sem antes passarem pela “transmissão de conhecimentos materiais” a partir da “presença de objetos”, da sua “descrição gráfica” ou “desenho esquemático”. E relevava ainda que o professor não esquecesse que o ensino, de ora em diante, fazer-se-ia de acordo com uma “marcha graduada”, que primeiro tratava-se de “transmitir diretamente um material de instrução, explicando-o, esclarecendo-o, elucidando-o” para que pudesse ser assimilado pelo aluno, e depois tratar-se-ia, então, de “estretar as novas representações, ideias ou noções”. O professor usaria sempre de ‘clareza’, ‘correção’ e ‘pureza’ no dizer e a mesma eloquência e complexidade de formulação do pensamento exigiria do seu aluno. A forma do ensino, tanto pelas vantagens do ponto de vista da memorização, como

do entendimento, basear-se-ia na interrogação, e esta seria “ordenada”, “sem carácter sugestivo ou alternativo”. Queria isto dizer que, à pergunta do professor, lá estaria o aluno cumprindo o seu ofício, de responder. Por fim, que um dos efeitos do liceu era de ordem estritamente moral: pelos ‘exercícios’ que se propunham, pela ‘atenção’ e pelo ‘zelo’ que o trabalho nas aulas exigia, pela necessária ‘pontualidade’ e pela ‘exatidão’ no cumprimento das ‘tarefas’ escolares, pelo ‘conteúdo ético’ das matérias (Decreto de 14 de agosto de 1895). Se destacássemos, agora, cada uma destas palavras, teríamos um breviário da gramática escolar ao nível dos efeitos subjectivadores da instituição escolar: exercícios, atenção, zelo, pontualidade e exatidão, tarefas e conteúdos éticos. O ensino artístico dos escolares portugueses não perdeu, portanto, o seu carácter disciplinar. A atravessar o discurso encontramos relações de poder que, vistas a partir da sua produtividade, não poderemos considerar como negativas. De facto, elas são produtivas ao nível da fabricação do sujeito moderno¹.

Todos os interesses de que dependeria “a formatura do homem policiado” estariam patentes na estruturação do ensino. Jaime Moniz estava consciente de que a escolha das disciplinas escolares não era matéria exclusivamente pedagógica, era também matéria política. Quer a omissão, quer o excesso de disciplinas, uma, provocada por uma redução de custos e abreviação dos saberes, a outra, por um acréscimo e extensão descabidos que se destinavam apenas a responder a interesses específicos, correspondiam a interferências negativas. O que pretendia com a sua reforma era que “os dois lados da cultura, o humanista e o real, e ainda as artes e as aptidões práticas” nela tivessem cabimento (Moniz, 1918: 409). Era então que viajava até ao contexto alemão para mostrar, apoiando-se em Rein, a lógica do esquema do ensino secundário:

“Ao lado do ensino ético o ensino estético, como requer a razão psicológica: o bem e o belo relacionam-se no fundo tão estreitamente que pode atribuir-se-lhes a mesma origem, embora entre os dois avultem diferenças que conferem mais valor ao primeiro,

¹ O conceito de poder aqui mobilizado deverá ser entendido na ótica Foucaultiana. Deste modo, o poder não é considerado como um ‘negativo’, como algo que simplesmente exclui, sujeita ou domina. Pelo contrário, os efeitos do poder são percebidos ao longo deste texto como ‘produtivos’ naquilo que é a fabricação dos sujeitos. Diz assim Foucault: “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 objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Foucault, 2004: 161).

o qual é por sua natureza imperativo e categórico: ninguém é obrigado a ser artista: a todos corre o dever de praticar o bem. Mas ao lado da cultura do bem a cultura do gosto. [...] Enfim deve considerar-se componente do plano o ensino do trabalho manual, que entra como ensino do desenho e modelação na divisão humanista e acompanha o estudo das ciências da natureza enquanto completa com a necessária prática da geografia, geometria, física e química, etc., o respetivo ensino teórico, no jardim da escola e no laboratório escolar” (Moniz, 1918: 411).

A tão proclamada maleabilidade e interdisciplinaridade a que as disciplinas de matriz artística se prestam começou então por ser discutida há mais de um século. Progressivamente, o discurso sobre as aprendizagens artísticas, no campo da pedagogia, afina-se, ao mesmo tempo que, no campo do ensino artístico especializado, se remete a um silêncio pesado. Na escola, as artes viram-se formuladas a partir da ideia de livre expressão infantil, ativando processos de subjetivação baseados na prática do autogoverno, permitindo ao aluno um trabalho permanente e exaustivo sobre a sua própria interioridade, e fornecendo ao professor, por via das gramáticas da psicologia diferencial, a possibilidade de radiografar a alma, de diagnosticar faltas ou excessos ao nível da personalidade do seu aluno. O desenho procurava “habilitar” os alunos para um trabalho “tranquilo, sério e fácil, sem auxílio do professor”, isto é, “prepará-los para a emancipação”. Ora, esta emancipação seria a capacidade do aluno governar a sua própria conduta. O isolamento concebía-se como um momento de entrega a si mesmo, trabalho solitário que teria tanto de aprendizagem quanto de autocorreção. Mas este lugar, revelador de uma ‘responsabilidade’ e ‘crescimento’, obedecia a um conjunto de preceitos: exigia que os alunos analisassem ‘desembaraçadamente’ as formas, determinassem “com segurança as formas geométricas auxiliares do desenho”, e efetuassem “a medição de linhas por estimativa com aproximação suficiente”, tal como fossem capazes de, à vista, efetuarem a sua divisão regular. Que dominassem, por a aplicarem na ‘inconsciência do hábito’, a organização sequencial e linear dos blocos de saber. A administração do ‘eu’ detalhava-se para o desenho de invenção, variante do desenho livre, mas onde o aluno, com um conjunto de elementos ministrados pelo professor, se lançaria no desafio de “executar um desenho de sua invenção” (Decreto de 14 de setembro de 1895).

As condições impostas mostram o quanto o conhecimento, ou, neste caso, a ‘invenção’, são construídos com um sentido

artificial, ordenando não apenas o modo como se concebe uma ‘grelha’ de invenção como também a forma como esta governa os modos de ver e de fazer. Também se deteta, nesta modalidade, a relação pastoral de que todo o ensino da modernidade depende (Hunter, 1994; Ó, 2003). Não se trata aqui diretamente de um aconselhamento espiritual ou da relação entre o professor como guia da alma, mas antes da própria tecnologia em funcionamento, ou seja, a incorporação de esquemas de autoinspeção e de autoformação. O aluno entra numa relação pastoral consigo mesmo, entre si enquanto sujeito educado e o seu ‘eu’. Toda a mecânica se estabelece entre o pólo da repressão e o do trabalho contínuo de autossuperação.

Do que se falava, quando se focava a individualidade da criança, o respeito por essa ‘natureza’ infantil que então se conceptualizava, e quando se conjugava a autonomia com a liberdade, o interesse e a expressão do ‘eu’ de cada sujeito a educar, era de um governo cada vez mais centrado – e daí a sua força de anexação dos sujeitos a essa mesma tarefa de se autogovernarem – na valorização da consciência de si de cada aluno a educar. Nessa determinação da natureza da criança estabelecia-se um ‘universal antropológico’ e era no interior desse regime de verdade que se constituíam todos os jogos que passavam por evidências. Evidente era que todos os desejos e capacidades individuais de cada sujeito teriam de ser atendidos, não tão evidente era – e continua ainda hoje a sê-lo – que a ligação das estratégias governamentais de todos passavam por uma ação que encontrava na liberdade e nas aspirações dos indivíduos o seu núcleo. Daí que as técnicas desenvolvidas na paisagem educativa se insiram nesse conjunto de práticas de ação que Michel Foucault (1988) designou por ‘tecnologias do eu’², e que, nas suas linhas gerais, sejam apenas uma modalidade tecnicamente apurada da supervisão da liberdade individual. Isso mesmo se pode perceber a partir dos princípios que nortearam os programas e os projetos da Escola Nova, e que continuam a chegar até nós sob a forma de pedagogias críticas, embora com outros conceitos, mas intactos na sua racionalidade. Como nos mostra Ian Hunter, a escola pastoral conjugou coisas que teoricamente eram colocadas como opostas: vigilância e atividade do ‘eu’, obediência e

2 Michel Foucault sintetiza aquilo que denominou como *techniques de soi*, e que trabalhou não apenas em *A Hermenêutica do Sujeito* como, muito principalmente, a partir dos gregos, na sua *História da Sexualidade*. Assim, especifica, num seminário ocorrido já próximo da sua morte, que as técnicas ou tecnologias do eu são aquelas que permitem que os sujeitos efetuem, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações nos seus próprios corpos e almas, pensamento, conduta e forma de ser, com o objetivo de se transformarem a si próprios, de modo a atingirem estados considerados de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.

espontaneidade (Hunter, 1994: xiv). Tratava-se de encontrar no aluno todas as capacidades intelectuais, físicas e morais que servissem de interface a uma ação pedagógica que não violasse a individualidade, de modo a que o sujeito a educar fosse conduzido para o potencial máximo de desenvolvimento da sua criatividade. E por isso se naturalizou essa ideia de que “decerto o educador é muito, mas importa acentuar que a determinação das qualidades que ele possuir assenta ou deve assentar no conhecimento científico da criança. Quem é tudo em educação, é a criança; é o seu conhecimento que deve ser aprofundado. O melhor programa só dará resultados quando a maneira de o ensinar se adaptar ao espírito, ao tipo mental e físico do aluno. É por isso que o melhor professor será aquele que melhor conhecer os seus alunos” (Vasconcelos, s/d: 11).

Para trás começaria a ficar o desenho stigmográfico que, como é sabido, correspondia a um desenho executado sobre uma superfície marcada por pontos ou por grelhas com espaçamento entre 1 e 5 centímetros. Ao quadriculamento do espaço da superfície que aqui se ensaiava dificilmente não se associava uma rigidez disciplinar a que os pedagogos da modernidade, nesta vertente tão visível, se sentiam alérgicos. Num certo sentido, como refere António Nóvoa, a Educação Nova “é o princípio do fim de um ‘discurso escolarizante’ sobre a educação das crianças”. Mas é, também, um momento de exacerbamento “nas potencialidades da escola”, de uma outra escola que contudo não contestou a sua própria gramática e manteve mais ‘linhas de continuidade’ do que ‘espaços de rutura’ (Nóvoa, 1995: 27, 31). Mas ia ficando claro, cada vez mais claro, que o educador moderno deveria saber conhecer a criança e despertar o seu interesse. A ideia que então se tornava comum de que a expressão artística da criança revelava os seus movimentos interiores abria a possibilidade desta se converter em instrumento de diagnóstico, produtor de um saber por sua vez potenciador da elaboração de técnicas de intervenção no governo do aluno. Faria de Vasconcelos defenderia que a propósito de tudo e de nada se deveria encetar o percurso da formação do gosto e da educação estética da criança. Seria difícil separar aquilo que configurava esses dois domínios da elaboração de um pensamento sobre o que deveria ser a vida escolar. Desse modo, aparecia como inevitável a inclusão da cultura artística na vida quotidiana. De tal modo que Pedro Guedes diria, a propósito da aula de desenho que lecionava na Casa Pia de Lisboa em inícios do século XX, que esta conservava, ainda, “um aspeto frio”. Faltava-lhe o design do espaço: “bons modelos, boas gravuras, boas fotografias, plantas ornamentais, enfim, um conjunto

de elementos que eduquem e que animem aquele ambiente” (Guedes, 1922: 394). Se começavam a ser percebidos os efeitos da materialidade escolar na subjetivação dos alunos, também o poder da imagem não era deixado à margem, na sua dupla vertente informativa e diagnóstica. Afinal:

“Qual será o professor que não tenha observado a satisfação que todos os seus alunos sentem em representar nas lousas, nas capas dos seus livros, dos cadernos e das paredes, homens, animais, casas, árvores, etc., enfim tudo o que o circunda? Um dos maiores prazeres das crianças é ver um livro de estampas, e é frequente a tendência natural de procurar imitar esses desenhos” (Pereira, 1912: 18).

A imagem servia como um instrumento de produção de saber naquilo que se passou a designar como uma leitura da interioridade infantil. António Aurélio da Costa Ferreira, diretor da Casa Pia de Lisboa ao abrir do século XX, afirmava, a partir de Claparède, que todo o ensino moderno deveria ser um ensino por medida, de acordo com as necessidades e os interesses da criança, pois não haveria melhor forma de os descobrir senão pela mediação da imagem. A estampa dava ao educador a possibilidade de interrogar e de ouvir a criança, de ‘saber como vê’, como ‘raciocina’ e como se ‘exprime’. E a partir desta plataforma de escuta todo o educador estaria preparado para inquirir sobre a hereditariedade e a influência do meio, o inato e o adquirido, em suma, para ‘preparar a criança para a vida’. O estudo da reação provocada pela imagem infiltrava-se no domínio do corpo, sendo este um campo de governo:

“As estampas são com muito proveito utilizadas em psicologia experimental, para estudar os sentimentos e as emoções, os estados afetivos. Em psicofisiologia se analisam rigorosamente por meio de aparelhos apropriados as alterações do pulso e do ritmo e amplitude respiratória correspondentes a certos sentimentos que a contemplação de certas estampas determina” (Ferreira, 1922: 19).

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. Que a aprendizagem do desenho era possível e desejável na educação de todas as crianças e jovens terá sido, então, o grande campo

de concordância entre os diversos autores que se dedicaram a pensar esta questão. A separá-los surgiam os métodos a seguir, que se afastavam pelo posicionamento adotado face à própria artisticidade do desenho. Todos eles insistiam no comum de que, de um ponto de vista social, o desenho seria visto como dependente de dons inatos. Surgia então o campo da *expertise* pedagógica avançando que “nada há mais falso do que este preconceito, sendo por ele desconhecido a ação educadora e moralizadora do desenho” (Silva, 1905: 338). A certeza buscava-se numa conceptualização da criança à luz das ciências psicopedagógicas, particularmente da pedagogia diferencial. Negando-se a tendência natural para desenhar bem, insistia-se, contudo, na natural inclinação para o desenho: “Para radicar na criança o gosto pelo desenho bastará aproveitar essa tendência artística tão natural e espontânea” (Silva, 1905: 338).

Do campo artístico, a arte da escola bebeu apenas as concepções romantizadas relativas à vocação, à aptidão, ao dom e ao gênio e ao mito Baudelairiano do artista como eterna criança, ainda hoje frequentes na simples formulação da questão do jeito para o desenho e da natural tendência da criança para desenhar. Quanto à legitimação do capital escolar, à prática artística e à obra de arte, a primeira, uma atividade essencialmente rarefeita, e a segunda, um objeto de contemplação, também a escola se submeteu e perpetuou o poder dos grandes Homens de uma galeria da genialidade construída em versão única pela pena da história da arte ocidental. Dificilmente a arte da escola (quase sempre o desenho, a que se virá progressivamente juntar a cor) foi acompanhando a transformação, o questionamento e as fricções a que o campo artístico se foi acometendo. Apropriou-se, isso sim, de toda uma gramática formal saída das correntes modernistas e sistematizada pela Bauhaus num conjunto abstrato de pontos, linhas, planos, escalas cromáticas. Claro que, por isso mesmo, falar da entrada da arte na escola é totalmente abusivo, mesmo quando nos referimos diretamente aos exemplos de obras de arte retirados dessa galeria de gênios ocidental. Trata-se hoje, precisamente, de mostrar que os denominados saberes que a escola acolhe sob o nome das disciplinas de que eles seriam representantes, mais não são do que transformações alquímicas dos saberes em questão, em blocos compartimentados e assimiláveis nos processos de ensino-aprendizagem promovidos, tidos por únicos, inquestionáveis e, de certo modo, a imagem simulada do que é essencial aprender (Popkewitz, 2004). 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 objeto de governo, simultaneamente governado pelas lentes de uma psicopedagogia normalizadora. Thomas S. Popkewitz argumenta que “a ‘ciência’, a ‘matemática’, a ‘composição’ ou a ‘arte’ escolares são o conhecimento pedagógico que se adapta às expectativas relacionadas ao horário escolar, às concepções sobre a infância e às convenções do magistério que transformam o conhecimento e a investigação intelectual em uma estratégia para controlar a ‘alma’” (Popkewitz, 2001: 35).

Lígia Penim nota que a “disciplina [de desenho] foi temperada de psicologia a fim de dar lugar à tecnologia de autogoverno. Este autogoverno não visava apenas a ordenação do pensamento, mas também a sensibilidade estética. O aluno progredia, apreendendo e acomodando a realidade externa” (Penim, 2003: 194). Deste modo percebemos o quanto, na sua própria prática, o professor incorpora o Estado nessa tarefa de salvação do aluno a partir da salvação da sua alma. Para Calvet de Magalhães (1950), o “verdadeiro objetivo” do processo educativo do desenho estabelecia-se, pela metade do século XX, em “abrir os olhos dos alunos à realidade viva e aumentar o panorama do mundo”. Colocada numa espécie de ‘cegueira’, a criança ou o jovem têm de ser conduzidos pelo professor que terá como tarefa “disciplinar os poderes de expressão inatos sem os ferir” e “resolver o problema de estimular a atividade e fazer com ela um ensino sem destruir os impulsos espontâneos de expressão gráfica”. Qualquer ação do aluno encontra um território significativo ao nível da sua viagem para a mesa de raio-x e de dissecação da interioridade. A escrita de si, que mais não é do que a exposição de um ‘si’ que se imagina livre de regras, “as margens dos cadernos” – ou, agora mais comum, os diários gráficos – “ilustram-se agora impunemente com esboços que o professor já não reprova como atentatórios da dignidade dos estudos”. Ao contrário, o aluno é levado a descobrir-se em qualquer ação que efetue. “O papel do professor é o de sugerir e incutir no aluno a fé em si próprio, favorecendo o que existe de genuíno e pessoal no trabalho do aluno” (Magalhães, 1950: 28-34). O mito da originalidade da produção que se quer artística tem de ser trazido até à arena escolar como única forma de conceber a narrativa da verdade e da salvação do ‘eu’ do aluno. Ainda que não seja o aluno a falar, o professor fala por ele e fá-lo, a ele, graficamente, falar:

“O aluno desenha mais espontaneamente do que fala, e, para ele, a imagem gráfica é o meio de se encontrar

a si próprio, de exprimir aquilo que um vocabulário insuficiente nem sempre lhe permite dizer, pelo que as suas manifestações de espontaneidade, exuberância e indisciplina são importantes para o professor como base de iniciação da atividade gráfica. A imposição dos motivos a desenhar quebra a espontaneidade do trabalho” (Magalhães, 1950: 35).

É no sujeito ‘perdido’ e ‘insuficiente’ que o discurso da pedagogia, não pensando as grelhas de sentido no qual se funda, se constrói como a narrativa de salvação da alma das crianças e dos jovens. E nisto se aproximam os discursos pedagógicos tecidos quer em torno do desenho, quer da matemática ou das ciências. É nesta alquimia comum que se encontra governada a criança enquanto aluno, mas também a figura do próprio professor.

Temos sérias dificuldades, volvidos já mais de dez anos do século XXI, em deslocarmo-nos para lá da inteligibilidade então aberta pelos educadores do início do século passado, e dos discursos de educação pela arte que se seguiram à Segunda Grande Guerra. Certamente continua bem presente uma das acusações maiores que Joaquim de Vasconcelos então proferia em 1879, a do desconhecimento total, por parte dos educadores, da própria história dos métodos seguidos no ensino das artes:

“Todos sabem que o mais elementar no ensino é o mais difícil. A singela questão do ensino elementar de desenho posta, tanto na questão pedagógica, como na questão artística. Era um excelente ensejo para conhecermos da boca dos senhores professores das Academias o método que eles julgam representar hoje os últimos resultados da ciência e, por tanto, o que eles empregam no ensino. Rasgava-se assim um horizonte amplíssimo de discussão positivíssima” (Vasconcelos, 1879: VII).

Com as transformações impostas pelo processo da Reforma de Bolonha, a investigação em educação artística conquistou, no meio universitário, espaços que até então desconhecia, ora pela incompatibilidade histórica em que vinham vivendo as artes e o pensamento sobre as suas aprendizagens, ora pela secundarização que a investigação em artes ocupava na produção do conhecimento, e que as próprias artes tendiam a negligenciar e a perpetuar como forma de preservar intocável o reduto da sua especificidade. Em certa medida, estes dois bloqueios permanecem ainda

hoje menos residuais do que seria desejável. De qualquer modo, sente-se que há alterações significativas, mas que há, ainda, muito caminho a percorrer e que, muito principalmente ao nível do financiamento de projetos de investigação, estamos longe de ter conseguido alcançar uma posição de conforto. Continuamos presos à ideia de que os ‘outros’ não percebem o interesse e importância da área e, no entanto, continuamos, ‘nós’, a dar-lhes, de há pelo menos um século para cá, as mesmas respostas, quase sempre baseadas em princípios universalistas, fabricados a partir de perspetivas ocidentais, e que têm na ideia de uma completude humana o seu foco preferencial.

As (im)possibilidades do discurso: avançar para o exterior do interior

Compreender o sistema de racionalidade que permite aquilo que hoje pensamos, sentimos e agimos implica uma suspensão do presente, admitindo questionar o que se designa por verdade no interior de fronteiras artificialmente construídas e vistas como os limites legítimos capazes de definirem o próprio campo, que é disciplinar. Numa sociedade do discurso, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que não é qualquer um, enfim, que pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 1997: 10).

Num artigo recente da revista *MAHKLzine*, Hito Steyerl (2010) define ‘disciplina’ como uma coisa que normaliza, generaliza e regula, que pode mesmo ser opressiva e que, por essa razão, tratando-se de um campo disciplinar, é mantida sob controlo. Que a disciplina ensaia um certo número de respostas possíveis, não me parece difícil de admitir. Mas o que se perde ao tomar somente o lado ‘negativo’ da disciplina é a capacidade de concentração na sua própria economia de funcionamento ao nível da distribuição e ordenação das suas zonas de visibilidade. Desse modo, a cegueira face às linhas de poder que a constituem neutraliza qualquer gesto de resistência. Percebendo-se que a restrição não tem tanto que ver com princípios repressivos mas muito mais com as condições de inteligibilidade que determinam aquilo que, num determinado contexto e tempo, pode ser visto e dito sem que seja considerado no interior de uma exterioridade selvagem, então, todo o trabalho se deverá concentrar nesse feixe de relações segundo o qual se exerce uma prática discursiva, em torno das regras e das condições que lhe conferem

espessura e complexidade, e que fazem, enfim, com que cada frase que se diz ou que se escreve não seja considerada enquanto simples expressão de um pensamento individual, mas antes como fazendo parte de um arquivo num domínio específico. A questão que se coloca tem que ver com os modos como se produz investigação em educação artística e os pressupostos de que se parte. Muito embora esta se afigure como uma questão perante a qual ninguém sabe muito bem situar-se – porque se pressente que a resposta não se situa na elaboração de uma lista prescritiva de métodos e perspectivas –, é sintomático que seja formulada num presente quase sempre voltado para o futuro num sentido de progresso, quando a resposta pode estar um pouco mais atrás e em sobreposição.

Ao estabelecer os significados e propósitos da investigação em educação artística, Brent Wilson (1997: 1) argumenta que a investigação implica um conhecimento do passado e do presente tendo em vista as possibilidades de um futuro. Mas colocada entre o 'what is', o 'might be' e o 'ought to be', qualquer resposta se encontra, ainda que na frase embrionária do simples questionamento, já dada. Se recusarmos, por outro lado, pensar sem ser em termos de totalidade e de verdade, torna-se possível formular questões que implicam o presente da investigação em educação artística em termos da sua constituição, significados e efeitos.

Para avançar no argumento introduzo o conceito de 'episteme' (Foucault, 2005). No sentido Foucaultiano a episteme reporta-se ao conjunto das relações que numa determinada época conseguem unir, sob a aparência de sistemas formalizados, determinadas práticas discursivas. A episteme moderna, vista a partir de cima, poderia ser considerada como uma organização horizontal entre os saberes sendo que, entre eles, surge uma ordem que não deve ser analisada a partir nem da sua objetividade nem da sua suposta racionalidade, mas antes a partir das suas próprias condições de possibilidade. O que (des)une, então, aquilo que, num determinado tempo e espaço, se designa por conhecimento científico ou artístico? Sem dificuldade apresenta-se-nos como evidente que um não é o outro. Mas esta evidência transporta em si um grande perigo. O excesso de luz que emerge dessa distinção que parece tão bem recortada encadeia-nos de tal modo que produz um estado de cegueira.

A cegueira a que me reporto impede-nos de perceber que as linhas que definem um e outro território, longe de lhes serem naturais, foram, antes, sendo desenhadas com

rigor, obedecendo a uma lei que tinha como princípio apartar e arrumar em gavetas, etiquetar, fixar tipos de saber que seriam, nesta mesma lógica de distribuição, remetidos, uns para os centros, outros para as margens. O campo artístico, muito por via de todo o processo de autonomização que constitui o sistema moderno das artes e o estatuto do artista como um espaço e um estado de exceção, viu-se empurrado para as margens, e, longe de resistir ao empurrão, antes se impulsionou para esse espaço. Certo é que estar no centro ou estar na margem não traria diferença alguma ao sistema de racionalidade que continuaria a tudo ver com base nessa localização espacial num dispositivo hierárquico. Mas nesse movimento de resistência em vir para o centro gerou-se um isolamento da arte, e os seus processos investigativos tornaram-se praticamente invisíveis. Muito por culpa dos artistas que, abrigados nas cavernas românticas do génio, da originalidade, da criatividade, se demitiram de explicar o que faziam, ora por assumirem que isso mesmo os ultrapassava, ora porque, filhos das suas obras, elas mesmas falariam por si. É portanto nessa partição, não tanto aquela que diferencia o que é ciência ou o que é arte, mas antes naquela que hierarquiza os saberes produzidos no interior de campos que considera estanques, que se jogam as (in)possibilidades do discurso e as suas (in)visibilidades. Deste modo, perceber as condições de possibilidade do que hoje dizemos e vemos estabelece-se como o gesto de irmos a experimentar outros modos de subjetivação.

Uma análise do campo epistemológico que se designa por educação artística não pode senão situar-se, também, ao nível da arqueologia. Esta arqueologia define-se no próprio gesto de descrever como certas 'maneiras de falar', consideradas científicas, são tornadas possíveis a partir, e só nesse enredamento, da positividade de um saber que se toma por verdadeiro e inquestionável. É aqui que embate a questão, não somente do que é, mas do que pode ser a investigação em educação artística, dos locais e das evidências de que parte na construção do conhecimento. Só nesta interrogação esquizoide se poderá pensar o devir dessa mesma investigação, isto é, se poderá imaginar o movimento para o interior do exterior. Esse movimento estará dependente da capacidade de colocar em questão um conjunto de verdades acerca do sujeito. Considerar o sujeito que hoje somos no interior de condições discursivas específicas ou de grelhas de sentidos acerca de o que é o sujeito, ou antes, dos modos pelos quais, na cultura ocidental, os seres humanos se tornaram sujeitos. Assim, "trata-se menos dos limites impostos à iniciativa dos sujeitos que do

campo em que esta se articula (sem constituir o seu centro), das regras que põe em ação (sem que as tenha inventado ou formulado), das relações que lhe servem de suporte (sem que seja o seu resultado último ou o seu ponto de convergência)” (Foucault, 2005: 261).

A verdade do discurso está contida nas malhas institucionais, na ação de um corpo de investigadores com autoridade para falar a verdade e, no entanto, isso que se considera a cada momento como inquestionável não pode ser visto senão como uma arbitrariedade histórica que envolve processos de violência quando tende à universalização.

Compreender implica, assim, o ímpeto iconoclasta em torno das ilusões ou das utopias partilhadas de uma ideia de educação artística por vir, constantemente bloqueada, assim segue o argumento, por princípios que colocam em causa ou desconsideram a completude humana que a educação artística, através da ação da arte, das suas possibilidades autoexpressivas e de conhecimento do ‘eu’, proporcionaria (Hunter, 1988). Ora, a essência da educação artística que se escuda numa essência humana para construir o argumento da sua imprescindibilidade negligencia que o sujeito, tal como hoje o pensamos e representamos, é o resultado de uma certa história e de múltiplas invenções. A investigação em educação artística, como a investigação em educação em geral, toma como objetos autônomos de pesquisa categorias de sujeitos cujos processos de fabricação se constituíram historicamente e, com isso, fabrica teses culturais que organizam modos de vida (Popkewitz, 2010). A imprescindibilidade da investigação em educação artística será encontrada a partir de uma arqueologia do presente que permitirá o engendramento de outros espaços e de outras possibilidades de pensar e de ser, que não aquelas que configuram as grelhas de possíveis da atualidade. Deste modo, cumpre-nos explicar qual a especificidade, se é que a tem, desta área de investigação das artes, em geral, e da educação artística, em particular. Abandonar, portanto, o lugar comum de que o que é dos domínios da criatividade não se explica. Ou continuamos a considerar que a arte tem algo de misterioso que se perderia no ato mesmo da discussão? “Teremos assim tão pouca confiança na arte que temos medo que esta se perca por tentarmos compreender a sua prática um pouco melhor?” (Menezes, 2010: 46). Ligando, agora, a episteme com a arqueologia, diríamos que a mecânica da inventividade só acontece no terreno dos possíveis e que o (im)possível não é senão o ainda não conhecido. É nesta engrenagem com o desconhecido, neste pântano que nos ameaça porque não temos de antemão nome para ele, que

se produz o que poderemos considerar conhecimento. Em arte, como em ciência.

Suspender os debates do presente: as linhas genealógicas da arte como uma forma de salvação

E então, em educação artística, onde se centram os debates? Invariavelmente diria que a educação artística continua, de há cerca de dois séculos para cá, vertiginosamente correndo para um futuro que parece nunca alcançar. Os discursos convocados à história da educação artística em Portugal dão-nos conta da emergência dos problemas que continuam ainda hoje a ser os nossos. No Roteiro para a Educação Artística editado pela Unesco em 2006 diz-se que a investigação deixa perceber que a iniciação das crianças nos processos artísticos “permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma ‘bússola moral’, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação” (Unesco, 2006: 5). São ainda referidos os inúmeros benefícios da arte ao nível da integração nas sociedades modernas. De facto, nada menos surpreendente do que não nos surpreendermos com o tipo de linguagem utilizada, nomeadamente nas considerações que se tecem acerca das artes como tecnologias morais e disciplinares. Ora, estes atributos e teses culturais são o produto de elaborações discursivas precisas e científicas, tidas por ‘verdadeiras’ e ‘naturais’, e que são mobilizadas em jogos mais abrangentes de poder. Não é arbitrário o uso do termo ‘bússola moral’. As bússolas são instrumentos de navegação e de orientação, baseados em propriedades magnéticas dos metais e dos campos magnéticos terrestres, aqui metaforicamente utilizadas como a possibilidade de orientação do comportamento e da vida de cada indivíduo face a um Estado social regulado moralmente.

O passado inunda o presente e determina as condições de possibilidade daquilo que é dito. Assim, há questões, por exemplo, a da importância da arte na educação das crianças e dos jovens, que não se relacionam apenas com a ideia de um desenvolvimento saudável da criança, de um equilíbrio físico e psíquico, do desenvolvimento da capacidade criativa, mas que contêm em si mesmas princípios reguladores e ordenadores da vida da criança, teses culturais sobre o que a criança é e

sobre o que deverá ser, modos de ação e participação para se tornar naquilo que se imaginou ser o cidadão 'educado' e, sempre, o cidadão do futuro.

Thomas Popkewitz estudou, na escola pública americana, a alquimia operada na fabricação curricular da matemática. Começa por um quadro comparativo: entre o *currículum* da música e o da matemática. Para este autor, as formas de falar sobre a criança ou o jovem não se alteram significativamente ao longo do eixo das disciplinas escolares: “for instance, the national music curriculum standards are fundamentally about the child’s ability to participate through informed decision making or problem solving, develop skill in communication (defending an argument, working effectively in a group), produce high quality work (acquiring and using information), and make connections with a community (acting as a responsible citizen). The national mathematics standards deploy a similar terminology” (Popkewitz, 2004: 3). Pensar esta similaridade de linguagem utilizada em disciplinas de natureza diferente torna-se possível quando se percebe a transmutação que ocorre para a sua inserção na arena educativa. Os princípios que governam esta alquimia não são os da ciência em questão, mas os das ciências pedagógicas – ‘the pedagogical eye’ –, e estes princípios não apenas organizam, mas classificam. Por outras palavras, dão corpo aos sujeitos que são seu objeto.

Falar, portanto, em capacidades ou aptidões da criança ou do jovem é falar de todo um sistema de pensamento, totalmente construído para formar umas imagens, e não outras, daquilo que cada indivíduo é e daquilo em que se deverá tornar. A produção de discursos de ‘verdade’ sobre cada sujeito – seja para o classificar como anormal, desatento ou com dificuldades de aprendizagem, reportando-nos à paisagem educacional – é nuclear às novas instituições de conhecimento e às novas áreas disciplinares como a psicologia ou a pedagogia, emergentes no último quartel do século XIX. A psicologia estabeleceu-se como a ciência do individual, usando uma expressão de Nikolas Rose, que era, nem mais nem menos, uma psicologia das diferenças individuais, da sua conceptualização e quantificação, determinadas em face da interpretação de um passado pessoal e familiar, capaz de traçar um mapa futuro da conduta de um indivíduo (Rose, 1985: 3, 5). Os princípios defendidos pelas linguagens psicopedagógicas, e que constituem as lentes de sentido através das quais olhamos aquilo que elas mesmas nos dão a ver como a realidade da natureza humana, estão mais perto do que à primeira vista imaginaríamos de mecanismos de aperfeiçoamento e condução da conduta por cada um de

nós, de uma disciplina de autocontrolo e de autogoverno. Em síntese, inscrevem nas crianças e nos jovens dispositivos de autorregulação, as mais das vezes obnubilados por interpretações humanistas. De resto, basta pensarmos o modo como a ciência constrói a sua missão de salvação da humanidade através do denominado progresso para compreendermos as ideias de salvação e de redenção que ela própria transporta. Mas importa-nos aqui focar que o princípio tão defendido das artes para segmentos populacionais considerados como ‘em risco’, ‘desviantes’, pertencentes a núcleos considerados problemáticos incorporam, no gesto de inclusão, a formação de espaços de abjeção. Reportando-nos, ainda, ao Roteiro da Unesco, verifica-se que as capacidades que se dizem imbricadas nas potencialidades da arte na vida das crianças e dos jovens se justificam pelas transformações que a arte pode efetuar no sentido de ‘salvar’ a criança que se classifica para lá do que se considera a normalidade. Vemos, então, que aquilo que começa por ser dito como sendo da especificidade de um campo do conhecimento aflui rapidamente na ordenação de teses culturais sobre os indivíduos e na organização de modos de vida:

“As transformações sociais que afetam as estruturas familiares, por exemplo, fazem com que as crianças sejam frequentemente privadas da atenção dos progenitores. Acresce que, devido à falta de comunicação e de construção de relações na sua vida familiar, as crianças passam amiudadas vezes por uma série de problemas emocionais e sociais. Além disso, torna-se cada vez mais difícil a transmissão de tradições culturais e práticas artísticas no ambiente familiar, em especial nas áreas urbanas” (Unesco, 2006: 6).

Seria bom reatarmos uma vez mais a linha genealógica que dá ao presente a sua condição de possibilidade. É numa dinâmica de moralização das populações, particularmente dirigida para uma franja populacional de crianças e jovens ‘em risco’, que uma educação artística começa por ser concebida no nosso país e se vê inserida no sistema público de ensino. Que as artes tenham sido vistas como uma área privilegiada para a tutela de menores ‘em risco’ corresponde a um entendimento de que as artes seriam uma tecnologia capaz de transformar, a partir de dentro, aqueles que as praticassem (Martins, 2011).

As potencialidades disciplinadoras da arte podem ser genealogicamente encontradas nos mosteiros e junto de

ordens religiosas como os jesuítas ou os beneditinos. A ociosidade era vista como um inimigo da alma. A forma de o contornar encontrava-se na ocupação manual ou na leitura (Efland, 1990: 20). A aplicação útil do tempo aparecia como o motor da necessidade de ocupação no sentido de que este não se transformasse em ociosidade. Tratava-se, então, de proporcionar modos de vinculação exaustiva e sistemática a uma tarefa.

Em Portugal, é num contexto institucional como a Casa Pia de Lisboa que, antes ainda do século XIX chegar, e sob a Intendência Geral da Polícia, na figura de Pina Manique, se institui o ensino das artes, nomeadamente das artes visuais e depois da música. Tendo como objetivo principal acolher aqueles que hoje designaríamos como sujeitos ‘em risco’ e que, ao tempo, eram os orfãos, os indigentes e os anormais, as artes eram pensadas, no interior desta instituição, como um futuro possível e totalmente desejável do ponto de vista de prover o menor sob tutela com uma profissão. O objetivo central de instituições disciplinares de caráter total, como a Casa Pia, passava pela aplicação dos seus internos aos vários estudos e profissões de acordo com o que então se designava por ‘gênio’, ‘índole’ e ‘talento’, promovendo deste modo o seu ‘aproveitamento’, salvando-os de uma vida de ociosidade, vícios e delitos (Martins, 2007; 2009). Em suma, um governo desde a infância. Mas não se tratava, somente, de um fechamento em instituições de caráter total, muito pelo contrário, o que assumia a centralidade absoluta era a ativação de todo um conjunto de tecnologias transformadoras. Erving Goffman referiu-se, não por acaso, às instituições totais como “estufas para mudar pessoas” ou laboratórios nos quais se ensaiam ‘experimentos’ sobre “o que se pode fazer ao eu” (Goffman, 2003: 22). A invenção destes espaços de acolhimento da infância, de que a escola será uma derivação bem sucedida, exigiu uma conceptualização da infância como uma categoria com um estatuto próprio.

De um modo geral, as características que passam a revestir a infância como uma categoria aplicável a uma fase da vida são a ‘maleabilidade’ – acentuando-se assim a possibilidade de modelar os infantes –, a ‘fragilidade’ ou a ‘imaturidade’ – que justificarão a necessidade da tutela por instituições de caráter disciplinar como a escola, os internatos ou espaços de correção para menores –, o estado de ‘rudeza’ – que justifica a necessária ‘civilização’ – e a incapacidade de ‘julgar’, distinguindo o bem do mal, pelo que se tornava necessário oferecer a cada a criança grelhas de comportamento que permitissem a condução da sua própria conduta (Varela & Alvarez-Uria, 1992: 71). O governo dos indivíduos vê-se então

justificado pela premissa maior de ativação de mecanismos de autogoverno que permitissem uma vida regulada num Estado social. São várias as circunstâncias a partir das quais se racionaliza a ideia de controlar e regular todos os fenómenos sociais em vista de um bem comum. A infância é colocada como o foco de intervenção, quer a partir de um olhar que a classifica e constitui como ‘delinquente’, ‘em risco’ ou ‘abandonada’, quer como os futuros trabalhadores que requerem moralização e habilidades técnicas para o mundo do trabalho. A prolixidade do discurso, o seu detalhe, o seu poder individualizador e totalizador depende do risco que colocam ao futuro do estado social (Rose, 1990: 123). É no imaginar do cidadão *par vir* que todo o discurso moderno da escolarização e do progresso encontra o seu motor de sentido. Como escrevia Salicis na segunda metade do século XIX e Joaquim de Vasconcelos traduziria para o português nas páginas da *Revista da Sociedade de Instrução do Porto*:

“A sociedade tem de remediar, quanto antes, o mal que a ameaça, guiando com mais carinho a infância no seu primeiro estado, a mais numerosa e a menos protegida. E é neste ponto que devemos concentrar os esforços. A população adulta já não poderá ser reformada; é o que a nossa incúria quis que ela fosse; os seus gostos, bons ou maus, estão formados, a sua moral nasceu no abandono, no acaso. A criança está por enquanto, nas mesmas condições, e contudo uma geração que passa em vão, que abandonamos, vai juntar-se à massa inerte, vai aumentar os contingentes que flutuam ao acaso, ou que andam já perdidos” (Salicis, 1881: 101, 102).

Mas não foi somente para as margens classificadas como ‘em risco’ que as artes foram pensadas. As artes como ‘gentil ornato’ no dizer de Almeida Garrett (1869 [1829]) encontraram cabimento naquilo que poderíamos chamar de educação nobre, ou, mais tarde, no que se passou a denominar por educação burguesa. O Colégio dos Nobres, ainda também em pleno século XVIII, oferecia as artes nos currículos. Muito embora, nesta instituição de elites, fossem antes outras artes liberais a adquirirem uma primazia e estatuto do ponto de vista simbólico, adequadas à natureza nobiliárquica daqueles que ali se iam educar: cavalgar, esgrimir e dançar estabelecia-se como o trio de uma educação do corpo e da alma. Mas, já no século XVII, John Locke, nos seus pensamentos sobre a educação, havia discorrido sobre o potencial que o desenho traria à educação de um *gentleman*,

útil em diversas ocasiões, “but especially if he travel, as that which helps a Man often to express, in a few Lines well put together, what a whole Sheet of Paper in Writing would not be able to represent and make intelligible”. Nestas viagens, o desenho seria o instrumento por excelência, muito antes de a máquina fotográfica se vulgarizar, para registar edifícios, máquinas e hábitos estrangeiros, facilmente retendo e comunicando aquilo que, dito, seria rapidamente perdido. Não significava isto que se formasse um artista – o que faria o jovem *gentleman* perder demasiado tempo com o desenho –, mas antes proporcionar-lhe umas luzes em perspetiva, o que lhe permitiria representar de forma tolerável tudo o que visse, com a exceção de rostos, para os quais concorreria mais o génio individual que cada um manifestasse para as artes (Locke, 1934 [1693]: 136, 137).

Deste modo, as artes na educação não podem ser vistas senão na multiplicidade das formas que foram adquirindo, quer enquanto tecnologias de autogoverno, quer como mecanismos de distinção. Apesar de tudo não foram muitas as variações que daí derivaram. Ao nível das artes visuais, o desenho ocupou a centralidade da produção discursiva, a par dos trabalhos manuais, mais pelo século XX adentro. Tyrwhitt, discípulo de Ruskin e autor do *Handbook of Pictorial Art*, escreveria que “all success must be won by hard and systematic exertion, which will save him from lower desires... Nobody expects that the whole of the working classes will at once take to drawing and entirely renounce strong liquor – but many may be secured from temptation to excess... Teaching children good drawing is practically teaching them to be good children” (citado em MacDonald, 2004: 151). A aplicação disciplinada da observação e dos exercícios de representação eram percebidos como mecanismos capazes de transformar comportamentos. O disciplinamento do corpo, bem como o afastamento dos vícios e dos desejos ‘mais baixos’ funcionavam numa dinâmica de autogoverno e encetavam uma narrativa de salvação.

As vantagens e os fins de uma educação artística estariam dependentes dos destinos sociais, e se para uns seriam distração e prenda, forma de ociosidade, para outros seriam antes a base de sustentação. Mas a criação de espaços legítimos de dominação ficou dependente da configuração interior desses espaços. As artes mostraram ser eficazes do ponto de vista da disciplina, do policiamento, do autogoverno dos sujeitos, mas só se impuseram à custa da sua própria legitimação como uma esfera superior da cultura, capaz de ‘civilizar’.

O medo da fabricação dos não melhores cidadãos articula-se com a possibilidade de uma certa ‘surdez moral’. A construção da individualidade, a partir do século XIX, passa a fazer-se por referência ao estado de ser cidadão moralmente enquadrado, ou seja, regulado e administrativamente controlado. Os mecanismos que têm por fim ativar o autogoverno dos sujeitos, para um governo da sociedade, colocam toda a energia no exercício que cada um tem de exercer sobre si próprio, face à possibilidade da degenerescência, da anormalidade, do perigo, do desvio. Interessante é verificar como continua a ser sobre estes mesmos mecanismos de ‘medo’ que, desde a modernidade, têm vindo ser estrategicamente trabalhados os ‘desejos’. O que torna possível o consenso e as teses culturais sobre a educação artística como uma forma de salvação?:

“Arts and humanities education can be a playground for the development of good citizens. [...] When we think of poetry, when we think of theatre – from the Greeks to Shakespeare and to contemporary theatre; when we think of the novel, or of film, the modern inheritor of narrative forms, all of them embody human problems and traits that can be used to shape the reflective mind [...]. Think, for example, of the potential lessons contained in the contemplation of Picasso’s, Guernica, or of Pollack’s abstract expressionist paintings [...]. They tell you about emotional consequences, about reflections” (Damásio & Damásio, 2001: s/p).

Deslocamentos e devires em educação artística

“Tomou-se sempre o valor desses ‘valores’ como coisa dada, como facto, como estando para além de toda a possibilidade de os pôr em questão. E até hoje nem de longe se colocou a menor dúvida, a menor hesitação, na atribuição de um valor mais elevado ao ‘bom’ do que ao ‘mau’, mais elevado no sentido do progresso, da utilidade, da prosperidade relativos ao homem em geral (incluindo o futuro do homem). 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?” (Nietzsche, 2000: 14, 15).

A análise do discurso em torno da história do presente

da educação artística procurou evidenciar que a defesa das artes na educação se estruturou sempre em volta de dois grandes objetivos – situados, simultaneamente, no plano económico e no plano moral –, muito embora se partisse sempre do pressuposto pedagógico moderno de que qualquer atividade realizada em ambiente escolar deveria, ela própria, partir de uma necessidade interna do aluno. Durante todo o século XIX, as artes foram vistas como o elemento capaz de salvar a nação e de a colocar na senda do progresso e do desenvolvimento económico e cultural. Por outro lado, pareciam possuir e despoletar no aluno, através do trabalho, um processo de transformação interna: um trabalho de si sobre si. Não se trata aqui de repetir o que já Foucault (1988) nos disse sobre o intenso trabalho que o sujeito executa na construção da sua própria existência, mas antes o de perceber como, no campo das artes, o fundamental, mas também aquilo que parece sempre afastá-las de uma discursificação sobre si mesmas, se joga ao nível de uma ética da existência. Importa-nos então perceber, no presente, que tipo de sujeito ou sujeitos foram sendo imaginados sob esse mesmo desígnio.

No campo da pedagogia, as artes surgiram não tanto como uma forma de contemplação da beleza, mas antes como o meio de desenvolver a criatividade do aluno, de promover a sua formação humanística, o seu equilíbrio físico e psíquico. Função que, como vimos, se joga na dinâmica de integração do aluno no tecido social e que só para quando “alcança o coração dos indivíduos” (Ó, 2003: 31). As articulações entre a ideia de salvação da nação pela salvação das almas reflete-se nos currículos artísticos no processo de construção do ‘eu’, isto é, na exploração de toda uma interioridade com a qual a criança ou o jovem passariam a relacionar-se. As ciências pedagógicas desenharam a possibilidade do sujeito se pensar no interior de categorias que evidenciavam os seus atributos e capacidades, físicas e morais, e nele foram instalando dispositivos de regulação e de inspeção alinhados por um padrão de racionalidade. Sem surpresa, poderemos agora afirmar que, ainda no final do século XVIII, o ensino das artes visuais e, anos adiante, da música, surgiam, em Portugal, associados a um contexto institucional como o da Casa Pia de Lisboa, instituição de regeneração social e, portanto, associados ao conceito de ‘polícia’, tal como desenvolvido nesses anos de setecentos.

Falar das tecnologias morais e disciplinares associadas à inclusão das aprendizagens artísticas no currículo escolar público permite-nos colocar em evidência que os conhecimentos transmitidos na escola não eram – nem o

são – apenas relativos a saberes transferidos de campos científicos particulares, mas antes que esses saberes passam por processos de transformação alquímicos. Quer isto dizer que, sendo a escola um local para transformar as crianças em cidadãos modernos, os discursos pedagógicos e educacionais se jogaram sempre entre o coletivo e o individual, entre o governo de todos e de cada um em particular, assegurando sempre uma disposição correta das coisas de modo a atingir os fins convenientes. Deste modo, para o investigador do presente, um dos primeiros focos terá necessariamente de centrar-se na análise e compreensão dos sistemas de pensamento, das táticas e das estratégias que organizam e fabricam teses culturais e modos de vida particulares.

Uma análise da formação discursiva das artes na escola que questione as relações de poder que guiam a sua produção mostra-nos como estranhas paisagens que nos habituámos a ver como naturais: por um lado, o campo das artes como um campo especial e um importante espaço de construção do cidadão civilizado não corresponde a um facto natural, desde sempre existente. Por outro lado, as qualidades estéticas, espirituais e emocionais desenvolvidas por uma educação artística surgiram muito próximas com a necessidade de normalização da criança e do jovem, de processos de sublimação de desvios psicológicos ou sexuais, articuladas também com a necessidade de construção do cidadão como futuro trabalhador, igualmente como observador treinado em processos de participação ativa no curso da sua própria existência.

Se na segunda metade do século XIX foram sobretudo princípios económicos a dominar a defesa do ensino artístico, a partir das primeiras décadas do século XX um discurso psicopedagógico assume grande projecção, naturalizando-se já no chegar da década de cinquenta. Neste sentido, acentua-se a passagem da ideia do dom para o desenho, para aquilo que passou a figurar como a tendência natural da criança para desenhar. No ensino técnico, o desenho ganhou vantagem pelas possibilidades que oferecia ao constituir-se como uma linguagem universal, cuja lógica de funcionamento se aparentava com o processo de construção de máquinas e objetos. Como uma língua, possuía uma gramática, e esta subdividia-o em parcelas assimiláveis pelo aluno imaginado pela psicopedagogia. O desenho foi, evidentemente, um terreno profícuo ao desenvolvimento de uma capacidade de observação e atenção, ao estabelecimento de hábitos e posturas corporais, ao nível de uma microfísica do poder, ao treino intensivo da mão e do olho. Por outro lado, no ensino

das belas artes, embora considerado essencial à formação do artista, o desenho foi surgindo numa lógica repetitiva de uma tradição que, não questionando a sua própria formação, encontrava na arte, no artista e nos processos específicos da produção artística justificção bastante para se perpetuar sem recurso a profundas elaborações pedagógicas. A cópia dos grandes mestres repetiu-se maquinalmente, e, ainda que se tenha transformado no alvo central de toda uma crítica à instituição acadêmica, nem por isso desapareceu dos *habitus* de formação artística. No caso do ensino técnico foi, portanto, um desenho que visava formar operários qualificados para a indústria, no de belas artes, era o artista que se pretendia criar. Quase nunca se perdeu a oportunidade de deixar bem vincada esta partição do sensível. Já ao nível da educação da criança, seriam os valores eminentemente psicológicos, do desenho como diagnóstico da alma infantil e como coadjuvante a um desenvolvimento saudável, a serem constantemente referidos.

Neste texto procurei tornar visíveis grelhas de pensamento e sistemas de racionalidade que tornam possíveis os modos como nos vemos e narramos ainda hoje enquanto 'sujeitos', ou seja, como nos transformamos naquilo que hoje somos. Dizer isto é admitir que coloquei também em questão aquelas que se constituem como as nossas agendas de investigação. A emergência do 'eu' como uma categoria psicológica foi um dos núcleos aqui abordados e que permite perceber que essa é a grande contingência histórica em torno da qual a figura do 'autor' e do 'gênio' gravitam ainda. É também nesse lugar que se justificam as narrativas de salvação cujo fim não é outro que não o do governo dos sujeitos. Imaginar um outro lugar para a educação artística implica imaginar também um outro sujeito, aquele talvez que, conectado mais às práticas gregas do que às judaico-cristãs, se encontra consigo, dobrado, numa relação que, não apontando para um fora que tem nos gênios e nos autores a sua imagem, não faz outra coisa senão lançar intensidades em direção a uma exterioridade feita de multiplicidades e de ligações. Esta relação a si seria aquela que momentaneamente se imaginaria liberta das relações de poder e de saber, porque as saberia radiografar e com isso contornar. Sempre que se fala de poder não se deve negligenciar a possibilidade do devir. Outra coisa não é a resistência. Mas não nos podemos iludir. É que toda a dobra e redobra acontecem inscritas nos estratos e nos arquivos, isto é, nos dispositivos possíveis do discurso. Por isso me referi à episteme e à necessidade de procedermos a análises genealógicas e arqueológicas do nosso próprio campo discursivo, não apenas para sabermos

de onde provimos, mas para percebermos com mais clareza os limites e os (im)possíveis do nosso próprio discurso. Como refere Fernando Hernández, "el problema principal que hoy tienen nuestras escuelas y universidades es la narrativa dominante sobre la educación en la que se inscriben y en su dificultad de cambiarla. Las narrativas son formas de establecer cómo ha de ser pensada y vivida la experiencia. Una muy poderosa e el terreno educativo es la que tiende a la naturalización" (2007: 9).

Pensar a educação e o ensino artístico na contemporaneidade projeta-nos para o pensamento da própria contemporaneidade. Somos contemporâneos do que somos contemporâneos, mas nem por isso somos contemporâneos nessa coincidência de ser, de estar e de fazer. Somos contemporâneos no tempo, é certo. Mas afinal, resgatemos a questão de Agamben, 'o que significa sermos contemporâneos?'. Para Agamben, ser contemporâneo é estar num estado de discronia, descoincidência que permite que o sujeito se veja falar, agir e pensar. "O contemporâneo é alguém que fixa o olhar no seu tempo, para perceber não as suas luzes, mas o seu escuro" (Agamben, 2010: 22). Regresso agora, para terminar, a Thomas S. Popkewitz (2010), quando diz que o futuro das ciências sociais e educativas é historicizar o seu presente. É nas zonas de cegueira do hoje que estabelecemos o terreno sobre o qual deslizamos, entre a genealogia e a arqueologia, única possibilidade para neutralizarmos as luzes que nos encandeiam com um brilho mole e amorfo de naturalizações.

Referências Bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2010). *Nudez*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Almeida, Fialho de (s/d [1892]). *Vida irónica, Jornal d'um vagabundo*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Damásio, António & Damásio, Hanna (2001). "Brain, Art and Education" em <http://portal.unesco.org/culture/en/files/33947/11798495493AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf/AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf>, consultado em 29 de setembro de 2011.
- Decreto de 25 de outubro de 1836* [funda a Academia de Belas Artes de Lisboa].
- Decreto de 14 de agosto de 1895* [Reforma do Ensino Secundário, de Jaime Moniz].
- Derrida, Jacques & Roudinesco, Elizabeth (2004). *De que amanhã... Diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Efland, Arthur (1990). *A History of Art Education. Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Ferreira, António Aurélio da Costa (1922). *História natural da criança*. Lisboa: Aula-oficina tipografia do Instituto Médico-pedagógico.
- Foucault, Michel (1988). *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Foucault, Michel (1991). "Nietzsche, Genealogy, History" em Bouchard, D. F. (ed.), *Language, Counter-Memory, Practice. Selected Essays and Interviews*. Ithaca: Cornell University Press, 138-164.
- Foucault, Michel (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Foucault, Michel (2004). *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, Michel (2005). *A arqueologia do saber*. Lisboa: Almedina.
- Garrett, Almeida (1869 [1829]). *Da Educação: Cartas dirigidas a uma senhora ilustre encarregada da instituição de uma jovem senhora*. Porto: Em Casa da Viúva Moré.
- Goffman, Erving (2003). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Guedes, Pedro (1922). "Ensino de desenho geral e profissional na Casa Pia de Lisboa" em *Anuário da Casa Pia de Lisboa do ano económico de 1919-1920 e 1920-1921*. Lisboa: Tipografia e Papelaria Casa Portuguesa, 391-397.
- Hernández, Fernando (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hunter, Ian (1988). *Culture and government: the emergence of literary education*. Houndmills: The Macmillan Press.
- Hunter, Ian (1994). *Rethinking the school: subjectivity, bureaucracy, criticism*. New York: St. Martins Press.
- Locke, John (1934 [1693]). *Some thoughts concerning education*. London: Cambridge University Press.
- MacDonald, Stuart (2004). *The History and philosophy of art education*. London: The Lutterworth Press.
- Magalhães, M. M. de Sousa Calvet de (1950). Capítulo do livro "O primeiro ano do desenho do ciclo preparatório" em *Escolas Técnicas*, 8, 21-143.
- Martins, Catarina S. (2007). *Prótese-Ouvinte*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Educação Artística apresentada à Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Martins, Catarina S. (2009). "Do you hear with your ears or with your eyes?: the education of the deaf pupils at Casa Pia de Lisboa (circa 1820-1950)" em *Paedagogica Historica*, 45, 1, 103-116.
- Martins, Catarina S. (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Lisboa: Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Menezes, Marta de (2010). "Investigação em arte" em *Nada*, 15, 45-57.
- Moniz, Jaime (1918). *Estudos de ensino secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Nietzsche, Friedrich (2000). *Para a genealogia da moral*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Nóvoa, António (1995). "Uma educação que se diz Nova" em Candeias, António; Nóvoa, António & Figueira, Manuel Henrique. *Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O Governo de si mesma: modernidade*

- pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- Penim, Lúgia (2003). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Penim, Lúgia (2008). *A alma e o engenho do currículo. História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa [tese de doutoramento].
- Pereira, José (1912). “A geometria no ensino do desenho” em *Educação, Revista quinzenal de Pedagogia*, I, I, 17-19.
- Popkewitz, Thomas (2001). *Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Popkewitz, Thomas S. (2004). “The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child” em *American Educational Research Journal*, 41, 1, 3-34.
- Popkewitz, Thomas S. (2010). *The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection* [comunicação apresentada no Simpósio ‘Sociology of education and the restructuring of the State in times of globalization and European construction’].
- Rose, Nikolas (1990). *Governing the soul: the shape of private self*. London: Routledge.
- Salicis, G. (1881). “O ensino primário e a aprendizagem dos ofícios” em *Revista da Sociedade de Instrução do Porto*, I, 3, 101-106.
- Silva, Freitas e (1905). “Algumas reflexões sobre o ensino do desenho” em *O Magistério Português*, II, 22, 338-340.
- Steyerl, Hito (2010). “Aesthetics of resistance? Artistic research as discipline and conflict” em *MaHKUzine Journal of Artistic Research*, 8, 31-37.
- Unesco (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Varela, Julia & Alvarez-Uria, Fernando (1992). “A maquinaria escolar” em *Teoria & Educação*, 6, 68-96.
- Vasconcelos, Faria de (s/d). *Lições de pedagogia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand.
- Vasconcelos, Joaquim de (1879). *A Reforma do ensino de Belas-Artes III Reforma do ensino de desenho seguida de um plano geral de organização das escolas e coleções do ensino artístico com os respetivos orçamentos*. Porto: Imprensa Internacional.
- Wilson, Brent (1997). “The second search: metaphor, dimensions of meaning, and research topics in art education” em *Research methods and methodologies for art education*. Virginia: The National Art Education Association, 1-32.