

Idalina Sardinha

A Fruição da Arte, Hoje



CPA

A Fruição da Arte, Hoje

Outros títulos

- António Teixeira Fernandes, *Formas de Vida Religiosa nas Sociedades Contemporâneas*
- Augusto Santos Silva, *Cultura e Desenvolvimento. Estudos Sobre a Relação entre Ser e Agir*
- Augusto Santos Silva, *Palavras para Um País. Estudos Incompletos Sobre o Século XIX Português*
- Carlos Fortuna, *Identidades, Percursos, Paisagens Culturais. Estudos Sociológicos de Cultura Urbana*
- Carlos Leone (org.), *Rumo ao Ciber mundo?*
- Carlos Vidal, *A Representação da Vanguarda. Contradições Dinâmicas na Arte Contemporânea*
- Cláudia Madeira, *Novos Notáveis. Os Programadores Culturais*
- Eduardo Cintra Torres, *Le Televisão. O Exercício da Crítica contra os Lugares-Comuns*
- Elsa Peralta e Marta Anico (orgs.), *Patrimónios e Identidades. Fixões Contemporâneas*
- Gustavo Cardoso, *Para Uma Sociologia do Ciberespaço. Comunidades Virtuais em Português*
- Idalina Sardinha, *Arte e Pedagogia. No Contemporâneo e Actual*
- Idalina Sardinha, *A Fruição da Arte, Hoje*
- João Ventura, *Bibliotecas e Esfera Pública*
- Jorge M. Martins, *Marketing do Livro. Materiais para Uma Sociologia do Editor Português*
- Maria de Lurdes Lima dos Santos, *O Mundo da Arte Jovem. Protagonistas, Lugares e Lógicas de Acção*
- Mark Poster, *A Segunda Era dos Média*
- Paulo Filipe Monteiro, *Os Outros da Arte*
- Pierre Bourdieu, *Sobre a Televisão*
- Pierre Sorlin, *Mass Média*
- Rui Zink, *O Humor de Bolso de José Vilhena*
- Rui Zink, *Literatura Gráfica? Banda Desenhada Contemporânea Portuguesa*
- Salwa El-Shawan Castelo-Branco e Jorge Freitas Branco (orgs.), *Vozes do Povo. A Folclorização em Portugal*
- Vera Borges, *Todos ao Palco! Estudos Sociológicos sobre o Teatro em Portugal*

Idalina Sardinha

A Fruição da Arte, Hoje

CELTA EDITORA,

Lisboa / 2007

© Idalina Sardinha, 2007

Idalina Sardinha

A Fruição da Arte, Hoje

Primeira edição: Junho de 2007

Tiragem: 600 exemplares

ISBN: 978-972-774-242-4

D.l.:

Composição (em caracteres Palatino, corpo 10): Celta Editora

Capa: Mário Vaz | Arranjo: Paula Neves e Celta Editora

Imagem da capa: Vigeland (Gustav) Sculpture Park, Oslo (vista do portão que dá acesso ao conjunto *Condição Humana*, com destaque para o “Monólito” — foto da autora, 2006)

Impressão e acabamentos: Publidisa, Espanha

Reservados todos os direitos para a língua portuguesa,
de acordo com a legislação em vigor, por Celta Editora, Lda.

Celta Editora, Av. de Berna, 11, 3.º, 1050-036 Lisboa, Portugal

Endereço postal: Apartado 151, 2781-901 Oeiras, Portugal

Tel.: (+351) 214 417 433

Fax: (+351) 214 467 304

E-mail: mail@celtaeditora.pt

Página: www.celtaeditora.pt

Investigação financiada e apoiada por



Índice

Índice de figuras e quadros	vii
Introdução	1

Parte I | A COMPREENSÃO DA ARTE

1	Do aprisionamento à libertação do olhar	7
2	O redimensionamento do olhar	13
3	O reencantamento do olhar	21
4	Retóricas e estratégias argumentativas da arte	31
5	As linguagens do sublime artístico: <i>narcisus</i> reconquistado	45
6	O caminho para a luz	59
7	O rompimento das fronteiras: a circularidade do olhar	63
8	A arte na era do multimédia	77
9	A gestão do olhar	91
10	Uma estratégia da errância e da fragmentação	101
11	Um diálogo (im)possível	117

Parte II | O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE

12	Educação e ensino actuais	129
13	Uma pedagogia poiética, estética, fruitiva	143
14	Olhar a arte, a educação e a vida a partir de dentro	153
15	A educação, o ensino, face a novas formas de individualismo	161
16	O discurso pedagógico: da afectividade e subjectividade do eu ..	169
17	Individual e colectivo no ensino da história da arte	179
18	Ensino e globalização	189
19	Discurso pedagógico e globalização	207

20	O papel do discurso pedagógico na ancoragem do ser	213
21	A fruição artística como paixão partilhada	221
22	Educando: os sentidos, para os sentidos, com sentido	227
Bibliografia		233
Índice remissivo		239

Índice de figuras e quadros

Figuras

3.1	Paradigmas artísticos no século XX	22
3.2	Processo criativo	24
3.3	Produção artística	26
12.1	Teorias contemporâneas da história da arte	131
12.2	História da arte e análise histórica, hoje	132
12.3	Metodologias e estratégias do historiador de arte	133
12.4	Teorias contemporâneas da aprendizagem	134
12.5	Teorias contemporâneas da educação (Yves Bertrand)	134
17.1	Ensino universitário	180

Quadros

12.1	Modelos de história da arte	130
------	-----------------------------------	-----

Introdução

A razão primeira deste estudo

Ao longo de mais de 30 anos de docência, 25 dos quais a leccionar história da arte, foram-se-nos colocando, cada vez com maior acuidade, as seguintes questões: será possível conhecer e ensinar a arte sem fruí-la? Não será a fruição factor *sine qua non* de conhecimento do artístico?

Por fruição entende-se, à partida, de uma forma muito simplificada, a partilha, pelo fruidor, das mesmas visões do mundo do criador. O fruidor poderá ou não aderir à obra ou projecto estético-artístico criado pelo artista ou operador estético; poderá gostar ou não da obra criada, reconhecer-lhe ou não qualidade, mas para que, por sua vez, lhe seja reconhecida competência enquanto fruidor, deverá ser capaz de proceder a uma leitura ao nível das estruturas profundas da obra, da pesquisa estética do artista, movimento ou escola artísticos e situá-los nos respectivos contextos, em sentido muito amplo, onde, naturalmente, essas criações e pesquisas tiveram a sua origem e desenvolvimento. Se o não conseguir e à obra e/ou ao projecto estético permanecer estranho enquadrar-se-á nesse grupo bem mais vasto que se limita a olhar as obras e intervenções estético-artísticas e apenas a apreciá-las — o público.

Assim sendo, será possível a um aluno estudar e entender a arte ou a um professor ensinar história da arte ainda enquanto elementos integrados no público? Não será que os fenómenos, os factos estético-artísticos possuem uma natureza tão própria que, ainda que olhados como e enquanto factos históricos, exigem estudos, formas e estratégias de contextualização (estético-artísticas) muito próprias, específicas?

Que problemas, problematizações e problemáticas esta questão suscita no que se refere ao ensino da história da arte em particular? Estas questões colocavam-se já em relação ao conhecimento da arte tradicional ou surgiram apenas quando se pretendeu dar a conhecer, ensinar, a história das artes moderna e actual?

A estas interrogações uma não menos fundamental, quanto a nós, se veio ainda juntar: em que medida esta é apenas uma questão relativa ao ensino da história da arte e, não antes, um problema do ensino em geral, em que a quase totalidade das áreas curriculares permaneceu estranha às experiências vivenciais dos alunos? Não será que na maioria dos cenários científico/pedagógicos que se criam nas nossas escolas e salas de aulas, o aluno permanece passivamente como público, não contracenando activamente (mentalmente, pelo menos) nesse cenário?

Analisar criticamente algumas destas situações, proceder à sua despiagem ao nível das teorias de base que as informam, propor alternativas (ainda que não receitas e/ou soluções) e, sobretudo, procurar fundamentar teórica e ideologicamente as razões que subjazem aos nossos modos de ver, sentir e perspectivar a realidade actual, com incidência nos campos artístico e cultural, foi e é ainda o nosso objectivo primeiro.

Âmbito deste estudo

Todo o móvel se move dum certo termo, para um certo termo; e há sempre diferença específica entre o termo de onde e o termo para onde, sendo toda a mudança finita; tais são doença e saúde, pequenez e grandeza, aqui e lá; porque o que está para se curar não tende para qualquer coisa, mas para a saúde. O movimento da terra e o do fogo não são, portanto, no infinito, mas em certos termos diversos daqueles lugares de onde se movem; porque o movimento para cima não é movimento para baixo, e estes dois lugares são os horizontes dos movimentos. Eis como é definido o movimento recto. O movimento circular não é menos definido: porque, indo de certo a certo termo, de contrário a contrário, é sempre aquele, se quisermos considerar a diversidade do movimento, que reside no diâmetro do círculo; com efeito, o movimento de todo o círculo não tem contrário (porque não termina noutra ponta, se não naquele onde começou), mas nas partes da revolução, quando esta é tomada dum extremo do diâmetro ao outro oposto (Bruno [1984]: 137, 138).¹

Privilegiando, tanto quanto possível, o actual, viajando pelo passado, sincrónica e diacronicamente, quer no espaço que se refere à arte, quer no que concerne à educação, à história da arte e às ciências sociais e humanas que lhe estão mais próximas, esta abordagem, que se pretendeu transdisciplinar, procurou traçar, em cada desenvolvimento, um percurso tanto quanto possível em espiral, em consonância com o “espírito do vale” que, como disse Edgar

1 A citação, acima, é apresentada pela personagem Elpino, no “Quarto diálogo”, referindo Aristóteles em *De Caelo*.

Morin, recebe todas as águas que a ele afluem. Acreditamos, pois, como o viajante de Nietzsche, nas últimas páginas de *Humano Demasiado Humano*, que não existe, também aqui, um “ponto de chegada” e que o enriquecimento como o “(...) prazer reside [antes] na mudança e na passagem” (Nietzsche, 1973: 397).

Sem a preocupação de tratar exaustivamente as diferentes temáticas, utilizando mesmo, por vezes, uma estratégia da fragmentação, pretendeu-se, muito mais do que convencer, dar a ver, partilhar preocupações, suscitar o debate, motivar, sobretudo aqueles que se dedicam ao ensino da história da arte e os estudiosos das questões artísticas, para a necessidade de proceder a constantes, empenhados e inovadores esforços de investigação, capazes de renovar as visões, entendimentos e procedimentos e estratégias teóricas, quer no campo da história da arte e da estética, quer no campo pedagógico / didáctico.

O tema

Ao concentrarmos a nossa atenção numa problemática que procura analisar a importância da fruição artística como motivação e factor de sucesso no ensino (e aprendizagem) da história da arte, tivemos em conta que as questões subjacentes a este tema podem motivar, justificar, o surgimento de um novo paradigma educativo, uma nova educação mais atenta à necessidade de implementar formas pedagógicas baseadas, em simultâneo, na percepção, compreensão e inter-relação com o “mundo da vida” dos alunos.

Os problemas com que se debate actualmente a educação (ao nível nacional e não só), nomeadamente a necessidade de, quanto a nós, a reforma educativa se processar de forma regionalmente enquadrada e localmente justificada, evitando assim sintomas, já muito claros, de desenraizamento juvenil, levam-nos a considerar que, nunca como agora, as questões artísticas, educativas e culturais, portanto, adquiriram uma dimensão e importância em que todas as achegas, com algum mérito, é claro, são consideradas, por certo, bem-vindas.

Se é verdade que os meios de comunicação de massas fazem do nosso pequeno planeta uma aldeia global, obrigando-nos a partilhar uma mesma informação e uma mesma cultura, não é menos verdade que estas são perspectivadas, entendidas, sentidas, de uma forma muito diversa a diferentes níveis (nacional, regional, local, individual).

Podemos esperar que, só por que nos encontramos integrados na União Europeia e nos regemos de acordo com os princípios do Processo de Bolonha, os nossos jovens se sintam motivados para o desenvolvimento de entendimentos e formas de saber e sentir aparentemente, pelo menos, em dissonância com a sua cultura, o seu “mundo da vida”? Não será que todos os caminhos, todos os percursos nos conduzem, fatalmente, antes do mais, a nós

próprios? Ainda que deste reconhecimento dependa, quanto a nós, o ganharmos a força anímica, a motivação intrínseca, que nos permitirá encetar o movimento ou o permanecermos inexoravelmente ancorados; fechados em nós, ou, pelo contrário, abertos e atentos ao outro e a um social em pleno devir.

Analisar algumas das muitas questões que actualmente se levantam em todas as áreas e com grande acuidade no ensino, no momento em que a reforma educativa, em impasse, parece suscitar mais mal-estar do que questionamento e empenhamento, é, pois, quanto a nós, uma tarefa que requer o contributo de todos aqueles que, como nós, se encontram ligados à educação, por mais modesto que possa ser esse contributo.

Organização e apresentação

Assim, este estudo apresenta, ao nível da sua estrutura de desenvolvimento, duas partes principais.

Na parte I (“A compreensão da arte”), procura-se abordar as especificidades e os problemas e problemáticas da arte e da história da arte no século XX, ainda que, como já se referiu em outro momento desta introdução, com recurso, sempre que necessário, a abordagens e exemplificações de períodos mais recuados da história da arte e da cultura humanas.

Na parte II (“O ensino da história da arte”), trata-se das questões necessárias à abordagem da importância da fruição no ensino actual (e, naturalmente, na aprendizagem) da história da arte, quer ao nível do ensino secundário quer, sobretudo, ao nível do ensino artístico universitário.

Nesta última parte emerge claramente a ideia de que não é possível ensinar e estudar a arte sem fruí-la. No entanto, todos os informantes privilegiados, contactados por nós, se, por um lado, parecem convictos e totalmente conscientes desta realidade, sem a qual não se chega à compreensão do artístico, por outro lado, parecem também conscientes de que, em outros níveis de ensino, sobretudo ao nível de uma história geral, os factos, ou melhor, os fenómenos estético-artísticos, são dados a conhecer aos alunos apenas e enquanto factos históricos, despojados, portanto, de toda a contextualização estético-artística que lhes permitiria apreender o seu verdadeiro significado e sentido. Este facto, no entanto, parece ser parte integrante de um problema bem mais vasto em que, como referimos noutra parte desta introdução, as áreas curriculares permanecem estranhas às experiências vivenciais dos alunos, sendo que, nos cenários científico/pedagógicos que se criam nas nossas escolas e salas de aulas, o aluno permanece ainda passivamente como público, raramente se conciliando o ensino com o “mundo da vida” dos nossos jovens, isto é, raramente se assumindo o ensino como educação, como vida em pleno, que só se concretiza de forma cabal, aquando da assunção conscientemente requerida, da participação activa, na e pela cidadania.

Parte I | A COMPREENSÃO DA ARTE

Do aprisionamento à libertação do olhar

A arte actual enquanto um domínio complexo, uma nova forma de ver e entender o mundo: a circularidade do olhar

Este mundo perspectivista, este mundo para os olhos, para o tacto e para o ouvido é muito falso, se confrontado com um aparelho dos sentidos muito mais apurado. Mas a sua inteligibilidade, a sua clareza e a sua praticabilidade, a sua beleza começam a desaparecer se afinarmos os nossos sentidos; também a beleza se desvanece quando meditamos nos acontecimentos da história; a ordenação do fim é já uma ilusão. Basta! Quanto mais superficial e grosseiramente se compreender o mundo, tanto ele parecerá mais valioso, mais determinado, mais belo, mais cheio de sentido. Quanto mais profundamente a examinarmos, tanto mais se desvanecerá a nossa apreciação — a falta de sentido aproxima-se. O mundo que tem valor, criámo-lo nós! Ao reconhecer isto, reconhecemos também que a veneração pela verdade é já a consequência de uma ilusão, que era Deus, e que, mais do que a verdade, devemos estimar a força que cria, simplifica, configura e inventa. “Tudo é falso! Tudo é permitido!” (Marques, 1989: 74).

Neste fragmento, desse belo “ensaio sobre a cegueira” humana que é a teoria do conhecimento de Nietzsche, encontra-se o cerne de quase tudo o que, mais à frente, nos propomos desenvolver. Como tantos outros, e são muitos os que neste fim de século e de milénio se interrogam acerca das suas percepções, conhecimentos e visões do mundo, tropeçamos em teorias em relação às quais só nos poderemos humildemente repetir: tudo ou quase tudo foi já dito, pensado, escrito. Mas se “tudo é falso” e “tudo é permitido” e se, antes do mais, “(...) devemos estimar a força que cria, simplifica, configura e inventa”, este não é o melhor estímulo para, partindo das próprias teorias de Nietzsche, levarmos mais longe as nossas interrogações, testarmos as nossas próprias capacidades interpretativas e criativas?

Edgar Morin, numa posição em alguns aspectos próxima da de Nietzsche, defende que “o conhecimento é sempre tradução e construção” (Morin, 1995: 173). Das teorias de Nietzsche, António Marques infere que

o “perspectivismo” assenta sobre um conjunto de teses do qual destacamos a terceira: “Toda a perspectiva é interpretação e ficção reguladora” (Marques, 1989: 44). São, pois, estes e outros entendimentos que dão corpo às interrogações que se nos continuam a colocar quando, no âmbito da criação e análise artísticas, do conhecimento e da educação em geral, nos confrontamos com formas de representar, criar, pensar e conceber que o humano utilizou ao longo dos séculos. Questionamo-nos acerca da forma como o homem olha, “cria, simplifica, configura” o mundo e um “conhecimento que é sempre tradução e construção”. Interrogamo-nos acerca da visão daquele que cria, da compreensão daquele que frui. Ou seja, do olhar que desenvolve formas que visam representar, expressar, comunicar, e da visão daquele que as descodifica e interpreta; da mente que desenvolve concepções e teorias e da mente que as decifra, sistematiza e assimila; das palavras que explicam e dos entendimentos que as captam e apreendem. Em todos eles um processo único e o mesmo percurso de solidão, o desespero de transmitir ou captar uma só dimensão, a sua própria perspectiva. Talvez porque, mesmo instintivamente, reconhecemos que toda a simplificação é mutiladora e toda a valorização, como acusou Alain Finkielkraut (1988: 70), é portadora de violência.

Na procura da partilha, da comunicação, mas também na imposição de visões ou mesmo no exercício de verdadeira “violência simbólica”, como também refere Finkielkraut (1988: 69), abstraímos e/ou idealizamos, empobrecendo, rasurando, mutilando, desvirtuando, ocultando, descontextualizando, simulando e/ou manipulando de forma redutora, mesmo quando pretensamente enriquecedora. Na arte, na ciência e no ensino, quanta simplificação, sistematização e sintetismo excessivos, ainda que bem intencionados, enganaram, cercearam, menorizaram, ancilosaram, em nome de uma pseudo maior abrangência capaz de proporcionar maior felicidade, realização, progresso e coesão social, do e no humano.

Se é verdade que a simplificação é tão natural como necessária, em determinados estádios de desenvolvimento do indivíduo e do humano, e por certo que a eles se refere Nietzsche, não é menos verdade que este foi um engenho que gerou uma “floresta de enganos”. Basta que olhemos as criações artísticas e concepções científicas que, ao longo de milénios, representaram, de forma mais ou menos objectiva as “realidades” de todas as naturezas, dando-nos, ainda hoje, testemunho dos modos de pensar, sentir e agir, não só dos seus autores como dos grupos comunitários e civilizacionais, para que reconheçamos que o criador se insere e assume como sujeito transindividual. Basta que olhemos os diversos processos de representação, as técnicas e os recursos formais utilizados ao longo de tantos séculos, na prática de uma verdadeira arqueologia da forma. Os cânones, as convenções e as normas variaram um pouco. É preciso, por vezes, dominar bem os códigos. Há, por exemplo, linhas de terra que pretendem dizer que

algo está para além, ou que aconteceu depois, ou, ainda, que ali se materializa o infinito. Há cores e escalas que definem tão bem hierarquias sociais como se fossem tratados de análise política e social, e formas de representar que nos dizem mais sobre o saber e a religiosidade de um povo que todos os compêndios científicos e livros de orações. Mas, apesar de nos maravilharmos com tudo isto, não podemos deixar de nos questionar acerca da forma excessivamente redutora como essas mesmas visões do mundo se apresentam, visando, como já anteriormente se referiu, uma abrangência e integração sociais totais, obtidas sempre à custa da supressão de necessidades estéticas, facilmente consideradas como não essenciais, e devido à atracção sempre sedutora da “lei do menor esforço”.

Isto é particularmente visível nos suportes escolhidos, a todos os níveis, para darmos a conhecer, de forma não verbal nem gestual, as nossas concepções, entendimentos e vivências. Utilizamos o plano enquadrado em arestas, definido pelo rectângulo, o quadrado, o triângulo (este último menos, ainda que muitas composições pictóricas privilegiem, relevem, essa área do ecrã plástico, inserida noutra rectangular ou quadrangular, talvez porque aparentemente mais estáveis) e, raramente, muito mais raramente, o círculo. Tudo isto é, por sua vez, inserido disciplinadamente em outras superfícies planas, geralmente rectangulares, que se articulam entre si de modo a criarem espaços ocios, igualmente paralelepípedicos, que são os quartos, os pátios, as naves, os espaços públicos, os jardins, e que se isolam, em relação a um exterior, igualmente organizado, através de outras superfícies rectangulares denominadas muros, muralhas, portas, janelas, etc., próprias das formas arquitectónicas em que nos enquadrámos.

No fundo, desde um período quase primordial, o humano sofre de uma “síndrome” — a do encaixotamento. Somos encaixotadores natos, facto que, julgamos, o factor fisiológico, só por si, não explica. Olhemos para um livro. Páginas rectangulares albergam manchas de texto e/ou ilustrações, igualmente rectangulares, e formam, quando comprimidas, cozidas e/ou coladas umas contra as outras, paralelepípedos que se enquadram em prateleiras e estantes formalmente da mesma natureza. Tudo isto igualmente inserido num caixote impecavelmente organizado, que se chama biblioteca, quer esta seja informatizada ou não.

Não sabemos qual foi o momento em que o homem abandonou o redondo uterino do ninho. Sabemos que, enquanto o manteve, as suas criações, conhecimentos e manifestações expressivas se organizavam segundo outros moldes. Lembremo-nos, por exemplo, do amalgamado criativo da abóbada de Altamira, em que as representações se sobrepõem de forma livre, descomplexada, seja qual for a ordem de razões que se aponte para tal: propiciatória, didáctica ou mágica. Ou, vejamos ainda, a distribuição não condicionada da arte do Levante e mesmo de parte das criações da arte esquemática (insculturas).

Sabemos que, ao longo de toda a história humana até aos nossos dias, sempre que se pretendeu regressar ao espaço de festividade primordial em que todos confraternizavam livremente, sem hierarquizações discricionárias e discriminadoras, se utilizaram dispositivos de configuração circular (completa ou abrangendo os três quartos de círculo), que permitiam e incentivavam a livre confraternização e as práticas lúdicas e criativas. É o caso, por exemplo, dos dispositivos cénicos gregos e das arenas romanas (de que o Coliseu é só um exemplo), como muito bem viu Xavier Rubert de Ventós (Rubert de Ventós, 1980: 279-299). Outras formas houve igualmente circulares ou esféricas. O Panteão romano, por exemplo, onde confraternizavam todos aqueles que, alcançando o acesso à imortalidade, comungavam da natureza divina. O óculo de nove metros de diâmetro que o encima, mais não faz do que facilitar a comunhão com o espaço celeste, igualmente esférico, e onde corre essa outra entidade cuja natureza é a própria substância da criação — o sol (também ele circular e/ou esférico). Na verdade, o círculo, o esférico, é a essência da “mandala”, a forma de eleição destinada ao sagrado, ao esotérico (vejam-se as absides, as torres lanterna nas igrejas católicas) e, curiosamente, quase banida do cenário quotidiano, com excepção para os espaços de confraternização já referidos e outros com o mesmo fim, como sejam as feiras e as praças (ou as actuais rotundas, enquanto forma de maneirismo técnico para a fácil resolução de problemas rodoviários), onde, muitas vezes, ao centro, igualmente circulares, surgem as fontes, os pequenos lagos, de onde jorra a água, também ela símbolo da criação e da vida.

Podemos pois dizer que sempre e a partir do momento em que o homem decide viver em sociedade, precisando, para isso, de transmitir mensagens e impor visões e entendimentos, todos eles de importância social vital, opta por realizar configurações organizadas de forma linear, distribuídas de modo horizontal e enquadradas no, ou pelo, rectangular. Só aparentemente diverso temos o caso das criações escultóricas, que se assumem como dramatizações com personagens de grande dimensão que, estáticas, desempenham o seu papel num espaço cénico que se constitui como palco ou tabuleiro de xadrez, quantas vezes também ele circular, se a importância da figura representada, visando a imortalidade, assim o impõe e se impõe ao reconhecimento de todos.

Excepções a esta regra, para além de outras das áreas artísticas, filosófica e científicas pós-renascentistas, que iremos de seguida estudar, temos os momentos em que se retorna à natureza (campo ou mar) e às festividades lúdicas modernas, como o futebol, ou outro jogo da mesma natureza, em que se libertam e aliviam as tensões sociais e se simula, ainda que “regradamente” (selecção por capacidade financeira), um pseudo-igualitarismo democrático, face à luta pela dominação da presa, do inimigo comum, aqui simbolizado pela bola, como muito bem viu Desmond Morris. “Iguais”, ainda que momentaneamente tornados diversos pela cor do clube pelo qual “torcemos”, aprendemos em simulação a importância de regras e tácticas que, de forma

coesa e ordeira, devemos respeitar e perseguir para mais frequentemente nos enquadrarmos entre os eleitos e não entre os excluídos do social. Algo de semelhante acontece nos hemiciclos parlamentares, no que se refere ao domínio ideológico e político, em que não são os melhores os vencedores, mas sim os melhores entre os seus pares... se estes forem uma maioria.

Em todo este percurso, algo, mais até que o seu portador, acaba aprisionado, disciplinado, socializado: o olhar, a visão humana, que é como quem diz, o nosso próprio entendimento.

No renascimento ou no início da idade moderna, passos importantes, resultantes da aplicação de novas técnicas e procedimentos, foram utilizados na procura do adestramento, da educação do olhar. Fruto de novos conhecimentos, a perspectiva imporá formas mais fáceis e científicas de organizar o nosso olhar e o urbanizado meio envolvente. Subitamente, o infinito é materializado, "objectivamente", num espaço próximo para onde se caminha ordeiramente, pelas linhas que convergem para os pontos de fuga. Tudo perde o seu mistério, a sua anterior dimensão. Não é o real o conhecido e, como tal, passível de representação? Poderá o infinito continuar misterioso, verdadeiramente infinito, face à sua concretização? Está-se no período dos Descobrimentos, em que tudo parece ser mensurável, observável, classificável, representável. Curiosamente, as grandes obras-primas da época atenuam este efeito, fruto da utilização da perspectiva linear, com a aplicação em simultâneo da perspectiva aérea, como acontece nas obras de Leonardo da Vinci, Jan Van Eyck, etc.

Como diz Edgar Morin, "o que permite o nosso conhecimento limita o nosso conhecimento (...)" (Morin, 1995: 173). Inversamente, será este mesmo olhar regrado, espartilhado, e os entendimentos da reforma e contra-reforma, que farão nascer a subversão, criando novas regras que virão surpreender o fruidor, seduzi-lo, cativá-lo, obrigá-lo ao jogo da partilha e da ilusão. Com o maneirismo e mais tarde o barroco, tudo se conjuga de modo a surpreender o fruidor, arrastando-o de surpresa em surpresa.

Desde as técnicas utilizadas nas anamorfozes, em que o esotérico e o lúdico se conjugam fazendo da fruição o jogo da inteligência partilhada, de um ver mais e muito para além das aparências, às técnicas (sistemas de espelhos) que permitiam a simulação exacta do visível (Canaletto e Francesco Guardi, por exemplo), tudo parece ser permitido. A arte torna-se, pois, o palco onde se desenvolve e encenação, um jogo lúdico de verdadeiro fingir. Quer se regresses ao ecrã plástico, à superfície do quadro, para melhor se fazer sentir ao fruidor o virtuosismo e a maneira próprios do artista, o seu individualismo (maneirismo e rococó), quer se envolva toda a criação numa encenação dramática que extravasa os suportes tradicionais e a tudo e todos reclama, como sua pertença, através do seu desempenho (barroco).

Também na ciência será o conhecimento que procura a objectividade que irá redimensionar a realidade. Afinal, se nada é mais aquilo que parece, a

teoria heliocêntrica prova-o, a dúvida cartesiana exige-o, os novos conhecimentos no campo da astronomia e das matemáticas (Stevin — os expoentes numéricos; Viète (Vieta) — introduz na álgebra a prática do uso de vogais para representar incógnitas e consoantes para “constantes”; Girard — aperfeiçoa os logaritmos; Pascal-Fermat — a ciência do cálculo da probabilidade) comprovam-no. Curiosamente, esta é uma questão em que a ciência, como a arte, parecem assumir-se como profundamente esotéricas, para os que acreditam nas aparências, enquanto a realidade prova ser, por sua vez, extremamente irreal para os que se dedicam ao seu estudo. Por isso mesmo, se aquilo que parece real (como o sol que nasce e se põe todos os dias) não o é, por que não tornar real o fingimento, o *trompe l’oeil*? Por que não simular e estudar nas criações artísticas as mais recentes descobertas e estudos nos campos da óptica, luz e dinâmica? Não será, pois, de estranhar que surjam criações como as de Caravaggio e Georges de La Tour na pintura, figuras “serpentinatas” na escultura e na pintura, e uma arquitectura que parece animada por uma forte dinâmica ondulatória.

Maneirismo, barroco e rococó são os movimentos por excelência em que o homem retorna, na sua figuração e formas arquitectónicas criadas, ao circular, ao esférico. Por razões e com justificações diversas (reforma e contra-reforma) o esotérico retorna à arte. Criações como as de Parmigiano mostram os efeitos da perspectiva circular e/ou acelerada, visível também, esta última, nas criações de muitos outros artistas, como El Greco e Correggio. A pintura deste último, assim como a de Andrea Mantegna, anteriormente, enche-se de cúpulas que se abrem para os céus, deixando sair o olhar e/ou penetrar a luz e as bênçãos divinas. Essa luz, que estudos da época referem como tendo uma propagação ondulatória (René Descartes), irá ao longo dos séculos XVII e XVIII invadir as cúpulas e, penetrando pelos óculos, em *trompe l’oeil*, permitirá ao homem ganhar mobilidade, sentir-se, de novo, como parte integrante do universo, no centro, no turbilhão, não importando muito se subindo à procura das graças divinas ou descendo até às alegrias terrenas, cuja profusão de dourados tornava igualmente celestiais.

Em direcção à luz o homem evade-se, procurando talvez o divino, o vazio primordial, o real, ou ensaiando já o retorno a si próprio, que anunciará o nascimento da modernidade

O redimensionamento do olhar

Do nascimento da modernidade à II Guerra Mundial

Melhor conhecedor de si e do mundo em que se integra, o humano, após uma aprendizagem que a visão humanística pós-renascentista permitiu aprofundar e enriquecer, irá sobretudo questionar a sua essência, numa espiral de solidão que o conduzirá directamente a si próprio.

A substituição dos “valores sacros” do antigo regime pelos “valores profanos” da modernidade atesta essa demanda. Ao questionarem os diferentes poderes instituídos (deuses, hierarquias hereditárias, força da tradição — segundo Gilles Lipovetsky), os criadores do início da modernidade irão reclamar para si próprios a libertação e independência em relação a todas as normas, cânones e imposições de quaisquer naturezas (social, política, ética e religiosa, intelectual e/ou estética). Opção que lhes trará a independência, a libertação, por certo, mas que os obrigará à travessia do deserto, ao isolamento numa “torre de marfim”, que muitos pagarão dolorosamente com o emparedamento pelo silêncio, levantado pela mediocridade reinante, ou mesmo, por falta de meios de subsistência, com a própria vida. Fazer ouvir e poder ouvir o eco da sua própria voz passava por não estar ao serviço de outra causa que não a humana-poiética, que não o próprio entendimento do humano-poiético. Percurso de paixão, calvário sofrido em prol da redenção da própria criação e, é claro, também da cultura e da arte. Pensemos nos “malditos” dos séculos XIX e XX, de todas as áreas do conhecimento humano, que, como o viajante de Nietzsche, após a travessia do deserto, viram sobre eles descer “(...) um segundo deserto sobre o deserto (...)” [e,] “(...) sobre o rosto dos habitantes [da cidade], ainda mais deserto, sujidade, perfídia, insegurança, que diante das portas fechadas — e o dia (...) [foi] (...) quase pior que a noite” (Nietzsche, 1973: 397).

Os criadores de todas as áreas, no início da modernidade, chamaram a si a satisfação dos direitos humanos, dos valores sociais instaurados pela Revolução Francesa, sem os quais não seria possível dimensionar, entender e avaliar essa mesma modernidade. Para além de se procurar uma mais eficaz

satisfação das necessidades primárias, de sobrevivência, pela descoberta e aplicação dos então conhecimentos de ponta, tentou-se uma ampla implementação de um melhor e mais equitativo nível de vida, a que, teoricamente, todos poderiam e deveriam ter acesso.

Duas vias vão-se abrir na prossecução deste objectivo comum. Uma dará prioridade absoluta ao colectivo, a outra ao indivíduo.

A que, empenhada no colectivo, estabelece objectivos comuns a atingir em simultâneo, teoricamente, é claro, por todos os indivíduos, escolherá uma ideologia marxista (socialista ou comunista) e dedicar-se-á, a todos os níveis (social, político, científico, cultural e artístico), ao desenvolvimento de teorias e práticas acessíveis às massas. Naturalmente que sem introduzir amplas roturas, se tivermos em conta que estes são contextos sócio-políticos de após a revolução francesa, que pudessem pôr em causa a coesão social (entre um vasto grupo de deserdados da sorte — os proletários — em relação aos quais a revolução ficaria por cumprir) necessária ao empenhamento total, em relação à luta pelo sucesso da causa comum. À partida, limitados aos entendimentos das maiorias, cujo desenraizamento e incultura recentes não permitiam uma rápida renovação das mentalidades, esqueceram, de um modo geral, tudo aquilo que não tivesse uma aplicação prática imediata. Facto que, na área artística, os fará optar por um desenvolvimento formal totalmente enquadrável numa estética tradicional, de um realismo visual, denunciador, ao nível temático, de práticas sociais e culturais menos consentâneas com as ideologias professadas, como é o caso de algum realismo, segundo René Huyghe, com preocupações sociais, próprio do movimento denominado como realismo e do realismo socialista. Quando, já na segunda metade do século XX, a força da abstracção se impõe, optarão por formas abstractas enquadráveis em formas de esperanto artístico, na procura de uma linguagem plástica universal. Deste “nivelar por baixo”, temos os exemplos do MAC (movimento para a arte concreta) — 1948, a abstracção analítica e, sobretudo, o Supports/Surfaces — 1970, etc.

A outra via, partindo do indivíduo, irá assentar na inovação, na diferença, na procura das essências, das visões do mundo e entendimentos únicos e privilegiados, próprios dos seres que crescem isolados, dos génios ou dos pequenos grupos eruditos, mesmo quando professando uma ideologia marxista (socialista e/ou social democrata) e tendo como objectivo primeiro o “consequimento” e prossecução dos valores sociais. Sabem que a meta da igualdade, liberdade e fraternidade, se vence no longo prazo, e que a renovação das mentalidades carece de uma chama sempre acesa, que, como a olímpica, só os corredores de fundo do conhecimento poderão fazer chegar aos diversos continentes do humano, pois, à partida, somos não só apenas diferentes, como são diversos os estádios civilizacionais em que nos encontramos e os objectivos que nos movem, fazendo assim que a igualdade só se sedimente na concretização da diferença, que todos nós, de acordo com as nossas raízes e memórias individuais e humanas, almejamos.

Esta igualdade, que se concretiza, pois, numa diferença em devir, e que nenhum de nós poderá arriscar fingir saber em que princípios assentará num futuro distante ou mesmo próximo, carece muito mais dos conhecimentos especulativos, das investigações de carácter fundamental, do que do conhecimento aplicado, para além daquele que assegura, no imediato, a melhoria real do nível de vida e a felicidade humanas. Esse conhecimento fundamental é, em todas as áreas, obra de criadores. Mesmo quando integrado em grupos de investigação e/ou criação (movimentos artísticos, por exemplo), o criador é um individualista, que trilha um percurso de solidão até descobrir em si a força da ideia que, mudando o curso dos conhecimentos e práticas em normal devir, irá introduzir verdadeiras roturas e fará surgir revoluções científicas, filosóficas, artísticas.

Assim, os verdadeiros criadores, como todos sabemos, não podem aspirar ao imediato entendimento e à aceitação das suas ideias, tal só comprovaria a sua inclusão no devir normal dos conhecimentos. Na realidade, nas suas teorias e práticas germinam as sementes de renovação, que qualquer sistema bem sucedido carece para se recriar e progredir. Neste sentido, os criadores podem ser entendidos como uma elite cuja tarefa árdua de modo algum pode ser considerada compensadora e invejável, pois o curto lapso das suas vidas dificilmente lhes poderá proporcionar o conhecimento e o reconhecimento das massas e os privilégios daí decorrentes. Até porque estes mesmos criadores só são acompanhados, em qualquer área, por um escol, um pequeno número de eleitos — os fruidores — com os quais estabelecem uma sintonia parcial e, mais raramente, muito mais raramente, uma sintonia total.

Em certa medida, temos aqui a consecução do ideal burguês. Idealmente, qualquer um pode aspirar a atingir os patamares mais altos de conhecimento na área ou áreas a que se dedica, quer profissionalmente, quer nos períodos de lazer, e, ainda que não sendo um criador, assim compreender as teorias, as criações mais revolucionárias que vão surgindo. Teoricamente assim é. E nada, a não ser a ausência de capacidades pessoais, inviabilizaria este direito, que não teria a ver com as classes sociais em que nos enquadrámos ou com os meios económicos de que desfrutamos. Todos, no entanto, sabemos que a realidade é bem diversa. O conhecimento, nos séculos XIX e XX, aprofundou-se muito e muito rapidamente. A aquisição de meios para a manutenção e actualização dos saberes, mesmo na nossa área profissional, é dispendiosa, quer para nós próprios quer para as instituições em que nos enquadrámos. Igualmente, a disponibilidade de tempo para nos actualizarmos, para nos mantermos ao corrente, em cima do acontecimento, só existe para aqueles que possuem disponibilidade financeira proporcionada pelo lugar que ocupam na hierarquia social, ou para aqueles que, por opção e pela sorte de poderem assim optar, podem abdicar da realização de tarefas quotidianas que, imprescindíveis, consomem e esgotam as nossas forças e vidas. Daí o número imensamente reduzido de fruidores, que cada vez mais carecem de um

conhecimento especializado. Tão especializado, ou quase, como o dos próprios criadores.

Assim sendo, será de estranhar que os poderes democráticos instituídos pareçam, por vezes, reconhecer e mesmo acarinhar os criadores e as respectivas instituições em que se enquadram, despendendo importantes somas do erário público na sua manutenção e desenvolvimento? Na verdade, de um modo geral, todo o criador, de qualquer área, que com as suas criações ponha em causa o sistema, é pura e simplesmente ignorado, levantando-se à sua volta uma muralha de silêncio ou uma hostilidade ostensiva. São formas de terrorismo intelectual e institucional, denunciadas, por exemplo, por Jean-François Lyotard. Por outro lado, se analisarmos bem, não são os criadores “malditos” que são aceites e reconhecidos em vida, a não ser, talvez, aqueles que nas áreas científicas desenvolvem teorias que, complementarmente, poderão ter uma aplicação prática mais imediata e subsequente interesse económico. Os criadores imediatamente reconhecidos são aqueles que, em todas as áreas, desenvolvem conhecimentos e práticas criativas capazes de conferirem ao sistema a “dignidade” que este merece, permitindo, por exemplo, a um país reivindicar o seu lugar no concerto das nações e conseqüente reconhecimento geral, traduzível, ao nível nacional, num aumento da coesão social, pelo incentivar e aprofundar de sentimentos de orgulho rácico nacional e/ou civilizacional. Mas, para que tal aconteça, é necessário que as suas pesquisas sejam minimamente entendidas e apreciadas por todos aqueles que, ocupando um lugar de destaque nas diferentes hierarquias, avalizarão e “legitimarão” com o seu apreço o reconhecimento oficial daquelas, permitindo, assim, perante todos, a sua consagração como paradigma, como cânone, o que quase nunca acontece com a criação efectivamente revolucionária.

Sendo as elites, em qualquer área, as vanguardas institucionalizadas, os conhecimentos transgressores, que introduzem roturas, não se enquadram no vigente, no aceite ou no passível de recuperação e enquadramento imediato, ou logo *a posteriori*. É por isso que temos de reconhecer que, quer a ciência, quer a filosofia, quer a arte, desenvolvem formas mais reconhecíveis e acessíveis dos seus conhecimentos, a que o público poderá mais facilmente ter acesso através de complementos de formação e/ou de acções de mediação de agentes de divulgação, que nos nossos dias são verdadeiras estrelas mediáticas.

Nas diversas áreas, o papel dos teóricos, dos críticos, que, como disse Henry Geldzahler, se constituem como verdadeiros amortecedores entre os criadores e o público, ainda hoje, quando desenvolvem seriamente a sua actividade, são peças fundamentais na introdução e divulgação aos e dos diversos conhecimentos e criações. Com os seus ensaios e resenhas críticas predis põem o público a, lentamente, procurar conhecer, entender e adquirir livros e obras científicas, filosóficas e artísticas, contribuindo para o redimensionamento da consciência real e para a ampliação do limiar máximo da consciência possível dos indivíduos, e conseqüente renovação das mentalidades das

gerações futuras. Infelizmente, algumas vezes, a atracção fatal por compensações mais imediatas, fez que muitos destes mediadores confundissem, conscientemente ou não, o trigo com o joio e, semeando a confusão, denegrissem a sua acção, promovendo a estrelas de primeira grandeza os criadores que, nas áreas científicas, filosóficas e artísticas, primam pela “mediatez” da aplicação das suas teorias, entendimentos e a fácil comercialização dos seus produtos, ainda que, reconheça-se, com a sua superficialidade facilmente digerível, satisfaçam e tornem mais felizes as maiorias.

Na verdade, desde o início da modernidade, a aplicação prática de conhecimentos fundamentais e o mercado artístico libertaram os criadores de tutelas que os obrigavam à dependência económica e consequentes formas de subserviência. Pierre-Auguste Renoir, por exemplo, distinguia, entre as suas pinturas, aquelas que lhe permitiam não morrer de fome (pinturas “alimentares”) e aquelas em que prosseguia as suas pesquisas plásticas. O importante é, pois, não confundir, por exemplo, arte erudita e arte erudita comercial e regressar, de novo, ao início da modernidade, em que, como vîamos há pouco, os criadores se preocupavam principalmente com a determinação e aprofundamento do conhecimento, das essências. Essa preocupação caracteriza-se, na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX, pela procura de uma compreensão aprofundada do humano e do “não humano”, isto é, de toda a realidade, na constante tentativa de “discernir o essencial” nos múltiplos aspectos da realidade.

O humano começara por abstractizar, no sentido de fazer incidir a sua atenção sobre os aspectos caracterizadores do geral e/ou apenas sobre aspectos parcelares dessa mesma realidade, e, se inicialmente esses elementos eram dissociados do conjunto onde originalmente se enquadravam, em breve se verificou que a sua desinserção alterava de tal modo os resultados dos estudos e das observações científicas, filosóficas, artísticas, que se poderia dizer que nada, ou muito pouco, teriam a ver com as realidades observadas e analisadas inicialmente. Tivemos, pois, ao nível artístico e não só, em simultâneo, uma abstracção informada por um idealismo consentâneo com a criação de modelos, de paradigmas ideais — tendencialmente sociais e religiosos (Grécia), políticos (Roma), religiosos (idade média), humanísticos e/ou religiosos (renascimento e pós-renascimento) e científicos e humanísticos (modernidade), — e tivemos formas de abstracção que, visando uma objectividade alcançada de forma racionalista e positivista, cedo se verificou que não conseguiam escamotear a subjectividade do olhar, que, em todos nós, faz renascer a ilusão da partilha das visões, e reside para além da realidade mais imediata das aparências. Tal foi o caso, por exemplo, do verismo das artes etrusca e romana e do(s) realismo(s) do século XIX, quer fosse(m) informado(s) por teorias políticas, quer científicas.

Na realidade, o termo da omnisciência, do entendimento e do olhar do criador, em todas as áreas, surge indissociado da aceitação da indeterminabilidade.

Perante um humano que assume a sua singularidade e conseqüente subjectividade, o discurso da partilha faz-se em aberto, perdendo a argumentação toda a sua força bélica, pois só o argumento da autoridade que se fecha e se esgota em si próprio, é, em certo sentido, nuclear. Encontramo-nos, então, nas duas primeiras décadas do século XX, perante o problema fulcral de que esta não era uma questão de verdade ou ficção, de real ou irreal, de sentido ou referência, mas, antes, de criação e constatação da existência de novas referências, à partida sem paralelo com o real, transformado que este nos surgia, então, num real de perceptibilidade variável, individualizada. Assim, na passagem do racional para o fenomenológico, surgem alterações qualitativas essenciais, em que a perceptibilidade passará a residir, muito mais ou quase exclusivamente, na partilha do real inteligível, isto é, do real construído de forma diversa pelo homem em cada momento histórico, de acordo com as visões do mundo colectivas e/ou individualizadas do humano em devir.

Todos estes entendimentos são particularmente perceptíveis, em tempos próximos, nas teses de Martin Heidegger, em que a historicidade surge como "(...) elemento central da subjectividade do sujeito histórico, fundada na finitude da temporalidade" (Carrilho, 1994: 24), no "princípio da incerteza" de Werner Karl Heisenberg e, ao nível do artístico, nas teses desenvolvidas por Duchamp, que fazia depender a existência do artístico, mais do entendimento e da intenção do artista, do que do reconhecimento da crítica e/ou do social. A obra ganhará, assim, um duplo estatuto de abertura: "obra aberta", enquanto proposta polissémica, porque portadora de múltiplas significações, e, por isso, permitindo múltiplas interpretações, como referirá mais tarde Umberto Eco; "obra aberta", porque ela própria é proposta pelo criador como visão inovadora, construção em devir, que o esforço do fruidor, enquanto co-criador, fará crescer, nela e com ela se renovando e recriando.

O redimensionamento do olhar dá-se, pois, em dois sentidos: exterior-interior, fruto do reconhecimento da indeterminabilidade nas ciências físico-naturais; interior-exterior, em consequência dos essencialismos surgidos, quer ao nível filosófico, quer ao nível das ciências humanas e/ou sociais (nas quais se inclui a psicanálise nascente), que reconhecem aos indivíduos a sua singularidade e subjectividade, permitindo-lhes, assim, a particularização dos códigos, o surgimento de idiolectos (as linguagens privadas), a renovação das retóricas plásticas, a depuração das formas e linguagens (*less is more* — Mies van der Rohe).

Assim, a hierarquização na visualização, entendimento e representação do real, passa, por exemplo, ao nível das artes plásticas, a ser objecto da selecção ou de operações de abstracção do artista, correspondentes a um "discernir sem separar", em que o criador, nunca deixando de querer ver ou pesquisar toda uma realidade, nos procura, sobretudo, apresentar uma visão original, aprofundada, aberta e mais completa do real. Esse é o caso do cubismo, que, enquanto cubismo analítico, nos procura devolver, através da representação de

uma simultaneidade de pontos de vista, a circularidade do olhar. Esse é, por exemplo, o ponto de vista do neoplasticismo (Piet Mondrian), ao desconstruir e atingir as estruturas da realidade, que nos são dadas a ver plasticamente concretizadas. Esse é, ainda, o entendimento de futuristas como Boccioni, que procuram representar os *quanta* de energia e, segundo as suas próprias palavras, lançar o espectador no centro do quadro, que é como quem diz, no centro do mundo, onde se torna, ao humano, cada vez mais viável ir mais longe, mais fundo ou mais alto.

O reencantamento do olhar

A arte de após a II Guerra Mundial aos anos 70

A partir do momento crucial em que os essencialismos primeiros, na procura de verdades últimas, são postos de parte ou ganham uma nova natureza, dando lugar aos neopragmatismos solidários, até o “Divino Arquitecto”, para usar uma expressão de Alexandre Koyré, perde a sua onisciência, pois, segundo este investigador, “(...) o Deus potente e actuante de Newton, que governava efectivamente o universo segundo a Sua livre vontade e a Sua decisão, tornou-se sucessivamente, ao longo de uma rápida evolução, uma força conservadora, uma *intelligentia extra-mundana*, um *Deus preguiçoso*” (Koyré, s.d.: 268).

Na realidade, é claro que os deuses permaneceram idênticos a si próprios. Mudara, sim, a forma como o humano olhava o mundo e, sobretudo, a sua própria imagem, mudara a sua natureza profunda. A exigência de abordagens situadas, justificadas e validadas, sempre contextualmente, será defendida, ainda que de formas diversas, por investigadores em diferentes áreas, como é o caso de Thomas Kuhn, Karl Popper, Paul Ricoeur; torna-se norma, por exemplo, pelo método estrutural genético, nas ciências humanas; é consagrada nas artes plásticas pelos artistas que integraram linhas estéticas como é o caso do conceptualismo, do informalismo e das artes de acção e performativas. Um livro, um inquérito sociológico, um acto quotidiano, passam a ser obras artísticas se a vontade do artista determinar que esse é o seu desejo e o seu objectivo e se com esse fito criar um contexto estético/artístico adequado.

A arte torna-se, assim, lugar de conhecimento. Se, e já com Leonardo da Vinci, aprendêramos que a arte é, afinal, *cosa mentale*, como vimos anteriormente, a arte do século XIX e da primeira metade do século XX procura de forma mais aprofundada estudar a matéria, a natureza, o homem, quase cientificamente, transferindo para muitas das suas pesquisas os conhecimentos então considerados de ponta. Este é o caso da utilização de conhecimentos da física quântica pelos futuristas ou, por exemplo, de conhecimentos da física e



Figura 3.1 Paradigmas artísticos no século XX

da psicologia da visão pelos impressionistas e neo-impressionistas, pois, agora, na segunda metade do século XX, a arte vai, sobretudo, preocupar-se com o humano, com a revelação do humano nas suas múltiplas e complexas facetas e naturezas.

Aproximando-se definitivamente das ciências humanas e/ou sociais, da filosofia, sobretudo da filosofia da linguagem, e socorrendo-se das tecnociências (para explorar alguns dos seus recursos mais avançados — cibernética, vídeo, informática, holografia, etc.), este é um período em que a arte se preocupa essencialmente em dar a ver ao homem a sua imagem projectada, em simultâneo com as suas projectantes, do e no cultural e social.

Na primeira metade do século XX, a arte visa, em primeiro lugar, comunicar, dar a visualizar, as pesquisas estéticas, plásticas e científicas dos artistas, de forma quantas vezes sub-reptícia, utilizando, por exemplo, princípios da psicologia da visão, que, como no orfismo, agem perante a passividade do fruidor impondo-lhe um cinetismo óptico, uma dinâmica visual, em consequência dos contrastes sucessivo e simultâneo, ou, como em algumas obras futuristas (Gino Severini e Giacomo Balla) e dadaístas (“O nu descendo a escada”, Marcel Duchamp), procurando simular a representação da decomposição das imagens sucessivas, que constituem um movimento, como se de múltiplos fotogramas justapostos pictoricamente se tratasse.

Assim, na segunda metade do século, mesmo quando aparentemente o artista, o operador estético, melhor dizendo (pois realiza o seu projecto estético tendo em conta o faseamento de todo um processo, que mais do que dar a ver, irá levar o fruidor a interrogar-se e a questionar-se, a tomar partido perante a proposta estética, e a assumir-se, em hipótese, como co-criador), desenvolve pesquisas plásticas na linha das anteriores à Segunda Guerra Mundial, está, na realidade, como acontece com a Nova Abstracção, procurando, acima de tudo, argumentar, dar a reflectir ao fruidor o seu próprio processo de percepção e fruição.

Aliás, toda a arte dos anos 50 e 60 se assume como primeira proposição de um diálogo que o criador entabula com o fruidor, procurando motivá-lo, chamá-lo à criação, enquanto co-criador. Daí a proposta estética se apresentar sob forma propositiva, com carácter argumentativo, quer se concretize

plasticamente, quer estética e linguisticamente, como acontece na arte conceptual nas suas formas mais puras, quando se interroga acerca do próprio conhecimento e do sentido do discurso.

E, para que essa argumentação soe mais convincente, o operador estético não hesitará em fazer que as suas propostas se assumam como “sintoma” da situação que quer dar a conhecer ou denunciar. É o caso de muitas criações da Land Art e Arte Povera, em que os projectos estéticos ou intervenções artísticas e criativas recriam situações hipotéticas, de utilização abusiva da natureza e/ou consumismo exagerado. Reencenando, assim, num hiper-real de matriz crítica, situações quantas vezes mais convincentes e tocantes que o próprio real, mas que, aqui, procuram, antes, — ao contrário do que acontece com o mapa dos cartógrafos do rei, referido por Jean Baudrillard (1981: 7-9), que acabou, na tentativa da simulação da exactidão, por se estender sobre todo o reino provocando o seu apodrecimento e/ou desaparecimento — procuram, antes, dizíamos, antecipar-se ao real esconjurando-o, anulando-o, pela alteração de mentalidades que visam provocar.

E são estas proposições com carácter muito diverso, mesmo dentro de um mesmo movimento, que enriquecem a arte dos anos 50 e 60. Uma instalação, uma intervenção no meio, um *happening*, uma performance, ou uma obra plástica aparentemente tradicional, de repente, confrontam-nos, surpreendem-nos no contexto mais inusitado, da forma mais inesperada, no exterior ou na galeria. Cativar-nos o olhar e o entendimento, provocar-nos a reflexão, motivar-nos para a contra-argumentação e a intervenção estética, é, pois, o primeiro objectivo de formas artísticas e estéticas como foram muitas das formas da arte conceptual (arte sociológica, artes do comportamento, etc.) e das artes de acção na linha do *living theatre*, do teatro invisível.

Essas retóricas argumentativas, que procuram intervir activamente, questionando e problematizando o cultural e social urbanos (mesmo quando materializadas em espaços rurais), socorrem-se de formas linguísticas e/ou plásticas que esquecem, passam para segundo plano, quando das abordagens estético-artísticas, o referente tradicional, optando, as mais das vezes, pela criação de um novo referente, apurado nos territórios que medeiam entre o significativo e o significado, esquecido que fica então o real envolvente.

Se utilizarmos a nomenclatura usada por Umberto Eco, vemos, assim, que esta nova realidade, que se constitui como uma realidade paralela, a que só têm acesso aqueles que dominam os significantes estéticos, formais e linguísticos e respectivos significados, ganha, também ela, um estatuto de real, pois sobrepõe-se e antecipa-se, muitas vezes, ao próprio real, como acontece com a Land Art. Não será pois de estranhar que estas formas estéticas e artísticas se tornem estranhas e perfeitamente indecifráveis, sem qualquer significado para o leigo, a quem não são fornecidos meios e formas de mediação inter-realidades e inter-linguagens.



Figura 3.2 Processo criativo

Por isso mesmo, não poderiam ser os leigos, o grande público, privados destas formas de mediação, que comportam muitas formas de conhecimento, entre as quais se inclui a história da arte enquanto história da evolução das formas, dos processos de representação e das múltiplas significações, que essas mesmas formas e processos assumiram ao largo da história humana, que poderiam entender a linguagem altamente específica, especializada, dos criadores deste período. E se entendessem é porque já se estava então perante fruidores, isto é, indivíduos detentores desses conhecimentos, ainda que obtidos de forma autodidacta, não formalizada, e encontrando-se sintonizados com as visões do mundo do artista e/ou operador estético e com ele estabelecendo um frutuoso ainda que, quase sempre, unidireccional *feedback*.

Assim, se tivermos em conta os três elementos que materializam os três pólos do processo criativo, verificamos que o pólo correspondente ao elemento fruidor/ público, tem uma dupla natureza, quase fantasmática, como o gato de Schrödinger, que só se revela no momento da observação. Os fruidores, também aqui, encontram-se como que em latência entre o grande público até que revelam a sua natureza e competência, sendo quase impossível que um fruidor, isto é, alguém que realmente ame e compreenda a arte, toda ela (dificilmente se poderá compreender e entender uma realidade tão viva como é a arte enquanto percebida de forma fragmentária), alguma vez deixe de o ser, sem que mude a sua natureza profunda transformando-se numa outra e diversa pessoa.

Não se trata, pois, do tão propalado elitismo. O mesmo nos acontece com as linguagens e formas plásticas altamente simbólicas de religiões que nos são estranhas ou mesmo com as linguagens e representações de disciplinas científicas com um alto grau de abstracção. Por que razão só a arte, mesmo enquanto projecto de conhecimento, erudita, ficaria subordinada às formas do real visual, do real envolvente, na tentativa vã de, assim, concretizar uma democratização, por agora, impossível?

A questão da democratização da arte, aliás, foi uma questão que se colocou aos operadores estéticos e aos artistas dos anos 60 e 70. Tentou-se proceder à democratização da arte, abolindo o suporte, as linguagens plásticas, as técnicas e os meios de consagração de autoria, tradicionais.

Em movimentos artísticos como o Supports/Surfaces, os artistas recusaram-se a assinar as telas e os objectos artísticos, que livres dos suportes tradicionais se estendiam como telas livres e objectos anódinos sobre a calçada, surpreendendo os passantes pelo minimalismo da sua padronagem, pois, como já vimos anteriormente, procuravam simplificar ao extremo a sua mensagem, julgando, assim, chegar a todos. Dessublimados, sem dúvida, nem por isso os objectos artísticos se tornavam mais acessíveis ao grande público, que permanecia sem compreender as razões dessas formas artísticas; como também não se tornaram mais acessíveis a esse público, os múltiplos, a produção artística em série.

Artistas como Vasarely, que passaram a produzir as suas criações através de meios mecânicos, alcançando resultados de grande qualidade a preços acessíveis, julgaram que, ao pôr de parte a obra de arte como objecto único, sacro, conseguiriam levar a arte erudita a todos, pois dessacralizavam-na, dessublimavam-na, e, em consequência, democratizavam-na. Pura ilusão! Possuir não é apreender.

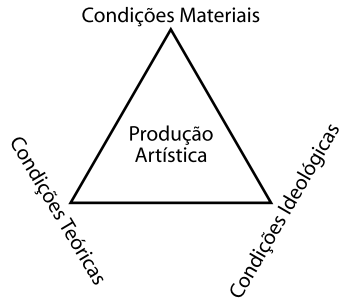
Mais felizes, mas também não totalmente bem sucedidos, foram os operadores estéticos dos movimentos ligados às artes de acção e ao conceptual, com as suas proposições e provocações. Não que se fizessem entender totalmente junto do grande público, mas pelas sementes que lançaram e que, por certo, ainda que caindo na sua maioria em terreno árido e pedregoso, em alguns casos, algumas, poucas, dessas sementes frutificaram fazendo nascer plantas, por certo definhadas, no meio das quais, só poucas, muito poucas, de boa qualidade e aptas a reproduzirem-se.

No seu conjunto, no entanto, todos estes movimentos, apesar das motivações diversas, ainda que possivelmente relacionadas com uma ideologia marxista com diferentes matizes, contribuíram de uma forma definitiva para a dessacralização e desmitificação da arte. Dessublimando-a provocaram uma crise do objecto artístico tradicional, face às formas de arte conceptuais que advogavam, segundo Sol LeWitt, uma “*art as idea as idea*”, na linha do *ready-made* de Marcel Duchamp, que considerara que “só a indiferença estética permitiria a libertação radical da ideia” (é claro que Duchamp, aqui, estar-se-ia a referir à estética tradicional).

Em todos os períodos da história da arte, podemos considerar que as condições materiais disponíveis, as condições ideológicas e as condições teóricas, entendendo estas últimas enquanto projecto de conhecimento que cada sociedade ou sociedades estabelecem para contextualizar os saberes de que desfrutam e promovem, são determinantes em relação à produção artística que essas mesmas sociedades e cada grupo social produzem. Na verdade, há

A análise transdisciplinar, dos factos e fenómenos estéticos e artísticos, deve ter em conta as condições materiais, ideológicas e teóricas da produção artística

VISÕES DO MUNDO



Condições Materiais

A produção artística implica, em cada época, o recurso a um corpo de técnicas mais ou menos fixas e estabelecidas.

Condições Ideológicas

A produção artística está intimamente inter-relacionada com a ideologia que reforça e influencia a leitura da imagem, isto é, ela é produção de um sujeito transindividual.

Condições Teóricas

A produção artística comporta um projecto de conhecimento.

Figura 3.3 Produção artística

muito sabemos que o *modus operandi* permite entrever o *habitus mentale*, não da sociedade, mas, sim, do grupo social em que o artista se insere e em relação ao qual se assume como “sujeito transindividual”. Sempre assim foi, com excepção para os artistas cujo alto grau de individualismo faz das suas criações idiolectos, linguagens privadas interiorizadas, e das formas artísticas produzidas, segundo cânones e códigos muito rígidos, de acordo com uma norma fixada, balizada pelos limiares de compreensão, gosto, e conseqüente aceitação das maiorias que são o suporte do poder dominante (religioso ou político), como acontece, por exemplo, na arte medieval de motivação cristã ou no realismo socialista.

Assim, de um modo geral, criadores e fruidores partilham, em todas as épocas, as mesmas visões do mundo e plataformas de entendimento, ainda que assentes em formas de dissentimento, para poderem estabelecer as necessárias sintonias, sobretudo ao nível da modernidade, quando as demandas e as pesquisas estéticas se multiplicam de acordo com dialectos estético-artísticos microgrupais ou, mesmo, individuais, como vimos.

A figura 3.3 procura resumir todas estas questões.

Quando Nietzsche refere: “(...) o filólogo lê ainda as palavras, nós modernos lemos apenas os pensamentos” (Nietzsche, 1995: 89), introduz-nos a todas estas questões. Na verdade, os aspectos formais mais intimamente relacionados com o significante, o referente e o significado primeiro, enquanto apenas analisados na sua aceção mais geral, são pouco significativos no estabelecimento da interpretação intrínseca, subjacente a uma verdadeira fruição. É o que acontece quando se põe em causa a possibilidade de interpretações essencialistas, únicas e últimas das obras artísticas, que, aliás, como acabámos de ver, adoptam um carácter eminentemente propositivo, em aberto, e em que, ao criador, na sua qualidade de operador estético, cabe apenas esboçar uma primeira jogada, ficando, também ele, expectante perante um desenvolvimento de lances que lhe escapam, pois dependem dos fruidores e até do público, quando estes, de forma consciente, os primeiros, ou aleatória e mais ou menos estocástica, o público, se assumem como co-criadores.

Perante as “cadaverizadas cinzas” de um projecto estético “finalizado”, podemos perguntar-nos o que lhe deu sentido, que condições subjazem ao seu sucesso e/ou insucesso? A resposta a estas questões ficará sempre dependente dos contextos em que nos enquadrámos e que balizam o nosso entendimento, dos contextos em que o projecto estético foi planeado, decorreu, e foi ou não dado por concluído. Fazê-lo renascer das cinzas dependerá também dos contextos que se criem, recriem, ou espontaneamente surjam e que lhes darão ou não, de novo, sentido ...

E tudo isto porque, nesses já distantes anos 60, a arte se assume como projecto vivencial, filosofia de vida, ganhando um estatuto de “arte de viver”, a que não podem ser conferidos significados e interpretações únicos e últimos. Como poderemos nós, por exemplo, avaliar acontecimentos a que só tivemos acesso por registos fotográficos e/ou vídeo, ou ainda, de relatos, se bem que oculares? Como poderemos nós, ainda que desfrutando do privilégio de neles ter participado, encarnar, em simultâneo, os múltiplos papéis? Se pensarmos no Maio 68, talvez o *happening* mais bem sucedido da década de 60, como conseguiremos assumir, em simultâneo, o papel do estudante, do intelectual, do operário; ou o do polícia no outro lado da barricada? E podemos nós, hoje, quando a própria linguagem que utilizamos é diversa e/ou precisa de urgente recunhagem, entender totalmente o que então aconteceu?

A substituição dos essencialismos, presentes na arte da primeira metade do século XX (em que, como vimos, se procura, a todo o momento, “discernir o essencial”, atingir as essências, quer no acto de criação, quer no de fruição, como muito bem resume a frase já citada de Fernand Léger), pelos neopragmatismos — em que todas as realidades, inclusivamente a humana, são objecto de análises contextualizadas, em consequência de uma historicidade única, própria — dá-se lenta mas seguramente. Nos anos 50, há movimentos da linha do informal que, como acontece com o expressionismo abstracto, se assumem como de transição, procurando o artista, como no caso de Pollock, atingir a sua

própria essência e, no entanto, quedando-se, também ele, expectante perante o poder criador da sua própria mente, como se de uma força criadora estranha a si próprio se tratasse e com ela entabulasse um fascinante e vivo diálogo, ensaiando, assim, formas de um neoperspectivismo incipiente, revelador de uma estranha força autopoiética, em que o ser se confronta com estranhas e insuspeitadas dimensões e recriações de si próprio, olhando-se como se de outros seres se tratasse. Estamos, então, perante formas estéticas em que, mesmo quando confrontado consigo próprio, o eu desenvolve um diálogo em que se assume, numa primeira e segunda instâncias, como um diálogo com um “eu-outro”, que se perfila já como um “outro-eu”?

É então, aqui, que a indecidibilidade das linguagens se manifesta já, como referirá mais tarde Jacques Derrida, desconstruindo os logocentrismos clássicos. Indecidibilidade esta, não no sentido de total jogo livre (*complete freep lay*), sentido, aliás, contestado por Derrida, como veremos mais à frente. Indecidibilidade, aqui, no sentido mais geral, defendido por este filósofo, de que não há completude possível para o indecível, nem há “(...)” responsabilidade moral ou política sem essa prova e essa passagem pelo indecível. Mesmo se uma decisão parece só tomar um segundo e não ser precedida por nenhuma deliberação, ela está estruturada por essa experiência do indecível” (Derrida, 1991: 156).

Quanto a nós, esta atitude tão actual, não só de aceitação da incerteza e das múltiplas perplexidades que caracterizam o nosso tempo, mas de abertura a todos os possíveis, em reconhecimento e respeito pelo outro; esta alteridade caracterizada por um adiamento da tomada de decisão, da escolha, que apenas se manifesta *in extremis*, após a experiência do indecível, é uma das mais belas formas de responsabilidade, de amor pelo humano, que vê, assim, preservado o seu espaço de decisão e crescimento, sem influências indesejáveis e forçadas.

Todas estas questões, que aprofundaremos mais à frente, mostram que a grande abertura que caracteriza as criações estéticas com carácter processual já estava impregnada de alguns entendimentos da desconstrução, que, sob a acção teórica de Jacques Derrida, mais claramente ainda se farão sentir nos anos 90, como veremos. Não será pois de estranhar que os projectos estético-artísticos, com carácter conceptual, assumam uma natureza efémera, procurando, assim, o operador estético evitar a sua recuperação, quer pelas instituições responsáveis pela cultura, quer pelas promotoras do mercado de arte, atitude que, na verdade, não inviabilizou, de todo, essa mesma recuperação através da comercialização e exposição dos registos fotográficos e vídeo dessas mesmas intervenções estéticas.

Destas formas estético-artísticas dos anos 50 e 60, todas elas, ainda que de maneiras diversas, viradas para, como diria Nietzsche, “...sondar o mais profundo instinto do homem, o instinto da linguagem...” (Nietzsche, 1995: 89), retemos o desejo de devolver ao humano a festividade primordial,

reencenando as “primícias” de uma criação e de um viver totais, quer ao nível das artes, que nos surgem frequentemente conjugadas, tanto nas suas linguagens como nos objectivos e realizações (como acontece com o Fluxus e outras formas das artes de acção), quer ao nível da inter-relação da “racionalidade estético-expressiva” com as outras racionalidades, que, como já vimos, impregnam muitos dos projectos estéticos destas décadas. A importância dos estudos transdisciplinares, como pano de fundo destas realizações estético-artísticas, permite, assim, dar um sentido mais profundo e completo à tarefa maior do humano, que, e voltando a Nietzsche, citando Kant, “(...) consiste em análises dos conceitos que ele [o homem] encontra já em si” (Nietzsche, 1995: 91).

Na verdade, os anos 50 e, sobretudo, os anos 60 legaram-nos uma arte, que, agora, na década de 90, em muitos aspectos retomámos, e que, na altura, procurou reinstaurar o *design* de um novo social, mais justo, mais humano; pondo em causa ou repensando, como vimos, a própria criação; a relação criador/fruidor/público; visando devolver-nos a circularidade do olhar, dessa festividade primordial em que todos contracenávamos num mesmo espaço, sem que existissem papéis privilegiados e diferenciadores, pois todos éramos, em simultâneo, criadores e fruidores e reinventávamos quotidianamente a vida. E, por isso, não soou estranho, a alguns dos criadores dos fins da década de 60, que fosse natural defender a morte da arte, da arte tal como a conhecíamos até então, distinta da vida.

Retóricas e estratégias argumentativas da arte Da arte das últimas duas décadas

Falar da pós-modernidade, ainda hoje, na primeira década do século XXI, após imensas obras publicadas com o intuito de aclarar as inúmeras questões que suscita, e de incontáveis debates e colóquios, um pouco por todo o mundo, continua a ser uma tarefa difícil e geradora de múltiplos dissentimentos. Isto é visível nas já clássicas posições de Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard, Gianni Vattimo, em que, respectivamente, se advogou, “grosso modo”, que a modernidade é um projecto inacabado, esgotado, ou que o que é essencial é destruir as estruturas racionais da modernidade, todas elas deixando, pois, transparecer que a pós-modernidade, a ter existido, se afasta ou se opõe mesmo à modernidade, ou, ainda, que lhe dá uma continuidade, embora diversa.

Uma das melhores análises acerca desta questão, pelo menos no que, em relação ao essencial, tem a ver com a área artística, foi desenvolvida por Gilles Lipovetsky, no seu livro, muito referido nos fins da década de 80, *A Era do Vazio*, e ainda hoje uma referência imprescindível, pela simplicidade e clareza com que aborda a questão da pós-modernidade,¹ no capítulo 4 (“Modernismo e pós-modernismo”), em que nos remete com frequência para Daniel Bell.

1 “Pós-moderno: no mínimo, dir-se-á que, não se trata de uma noção clara, remetendo antes para níveis e esferas de análise que é por vezes difícil fazer coincidir. Esgotamento de uma cultura hedonista e vanguardista ou emergência de uma nova potência inovadora? Decadência de uma época sem tradição ou revitalização do presente através de uma reabilitação do passado? Continuidade de uma nova espécie na trama modernista ou descontinuidade? Peripécia na história da arte ou destino global das sociedades democráticas? Recusámo-nos aqui a circunscrever o pós-modernismo a um quadro regional, estético, epistemológico ou cultural: se surge uma pós-modernidade, esta deve designar uma vaga profunda e geral à escala do todo social, pois que é certo que vivemos num tempo em que as oposições rígidas se esbatem e as preponderâncias se tornam frouxas, em que a inteligência do momento exige que se sublinhem correlações e homologias. Elevar o pós-modernismo à categoria de uma hipótese global, dando nome à passagem lenta e complexa para um novo tipo de sociedade, de cultura e de indivíduo, que nasce do interior e no prolongamento da era moderna (...)” (Lipovetsky, 1988: 75 e 76).

De tudo o que nos diz, com a acuidade crítica de um sociólogo que sabe ler profundamente o tempo presente a quente, sem dúvida que ressalta a ideia de que o que torna os dois momentos históricos (modernismo e pós-modernismo) diversos, é podermos acreditar que, de meados dos anos 70 a meados dos anos 80, algo, pelo menos na área artística, acontece que modifica “as visões do mundo”, surgindo claramente uma alteração no quadro de valores que regia a modernidade desde o seu nascimento, com o surgimento do movimento romântico. Assim, de um contexto fortemente individualista, em que o sentimento e subjectividade são fortemente exaltados, ainda que sem prejuízo da sua inserção num quadro de valores sociais, de um colectivo fortemente estruturado, a outro período em que, aparentemente, o individualismo, a subjectividade, o sentimento, e até o hedonismo modernos se mantêm inalterados e/ou mesmo se aprofundam, deu-se, no entanto, uma alteração significativa — a desestruturação do quadro de valores sociais de referência. Será esta desestruturação que alimentará muitas teorias acerca da perda dos valores e das grandes narrativas, que estão subjacentes às áreas do humano a que nos reportamos preferencialmente, e delas iremos falar frequentemente, neste trabalho. No entanto, quanto a nós, a sua origem está na perda das contextualizações e da historicidade, que surgem determinadas pela perda da memória, “do jogo consolador dos reconhecimentos”, como referiu Michel Foucault, o que se torna visível com o relevar das descontinuidades que um estruturalismo não genético, ainda que de forma pouco sistemática, torna prática corrente, e que a pós-modernidade procurará assumidamente reintroduzir e clarificar em certo sentido, reorientando a memória para as proximidades, pela abertura de janelas históricas, de acordo com a “filosofia da manhã” de Nietzsche, em que Gianni Vattimo (1987: 135) coloca uma particular ênfase.

Não podemos deixar de ter em conta que, já nos anos 60, em simultâneo com o crescimento de teorias que defendiam a contextualização aprofundada das abordagens e análises plásticas e literárias, outras há que — na continuidade da teoria da visibilidade pura, de K. Fiedler (1841-1895), e de teorias e práticas estético-artísticas funcionalistas, como as que surgem, por exemplo, com os modelos, os paradigmas artísticos desenvolvidos na esteira da neoplasticidade de Piet Mondrian ou nas criações da Bauhaus mais próxima dos princípios da *Werkbund*, sobretudo ao nível da arquitectura e do design, — irão defender a prática de análises de cariz estruturalista, teórica e pragmaticamente descontextualizadas.

Deste modo, ao nível plástico, estas práticas estético-artísticas, que, dos fins dos anos 50 aos anos 70, desenvolverão formas plásticas pretensamente desprovidas de subjectividade e privadas, em parte, da sua historicidade, como é o caso das criações, que já em outra ocasião referimos, do MAC (movimento para a arte concreta), da Nova Abstracção ou dos Supports/Surfaces, que encontrarão, ao nível literário, no *nouveau roman*, por exemplo, a mesma

pré-existência de uma definição estrutural, em que o primeiro objectivo do criador parece ser, antes de tudo, redimir-se de qualquer laivo essencialista e/ou metafísico.

Obras como *L'Emploi du Temps*, de Michel Butor (1957), *A Vida Modo de Usar*, de Georges Perec, ainda que já em 1978, mostram-nos, quer ao nível de pensamento introdutório quer do preâmbulo,² singulares considerações, que podiam emparelhar com as de K. Fiedler ou Frank Stella, numa explícita referência à *Gestalttheorie* e a uma configuração prévia das malhas estruturais, em que surgem perfeitamente definidas, *a priori* e em abstracto, as realidades, como se de um *puzzle* se tratasse.

Assim, formas de estruturalismo ainda saussureano, de linguística interna e/ou sincrónica, surgem, de forma natural, como meio privilegiado de análise e estudo de toda uma realidade estético-artística, que se encarava a si própria como teoria pura de uma visibilidade e de um discurso avaliados como uma competência, que não carece de contextualização, que se assume, antes, como “não-lugar”, ou seja, lugar de uma “contratualidade solitária” (Augé, 1994: 99, 100). Mesmo a arte conceptual, numa das suas vertentes mais puras, explora formas de análise do conhecimento e do sentido do discurso, enquanto formas artísticas, que, com frequência, não carecem de contextualização, para além daquela que lhes é conferida pelo contexto estético-artístico em que são expostas e/ou dadas a visualizar. A promoção de índices de livros ou de mapas (como acontece em criações da *Art & Language*) a obras artísticas, na esteira do *ready-made* de Marcel Duchamp, pode, pois, por vezes, assumir-se como exemplo de um “despauamento” e de uma pretensa neutralidade discursiva, fruto de uma extrema depuração, só igualável, ainda que numa vertente oposta, às formas abstractas e/ou geometrizadas das criações anteriormente referidas. Esta retórica de depuração formal e de conteúdo, assume, pelo excesso de negatividade e reducionismo que veicula, formas intelectuais *kitsch*, pois, enrodilhando-se sobre si própria, estabelece uma circularidade quantas vezes implosiva, sem sentido para o mundo exterior, em relação ao qual se fecha.

É usual falar-se mais de um forte hermetismo e egocentrismo, em

2 “Abre bem os olhos e vê” (Júlio Verne, *Miguel Strogoff*). “O olhar segue os caminhos que lhe foram preparados na obra” (Paul Klee, *Pädagogisches Skizzenbuch*). “À partida, a arte do *puzzle* parece uma arte breve, uma arte débil, que inteiramente se contém num magro ensinamento da *Gestalttheorie*: o objecto visado — quer se trate de um acto de percepção, de uma aprendizagem, de um sistema fisiológico ou, no caso que nos ocupa, de um *puzzle* de madeira — não é uma soma de elementos que haveria que começar por isolar e analisar, mas um conjunto, isto é, uma forma, uma estrutura: o elemento não preexiste ao conjunto, não é nem mais imediato nem mais antigo, não são os elementos que determinam o conjunto, mas o conjunto que determina os elementos; o conhecimento do todo e das suas leis, do conjunto e da sua estrutura, não pode ser deduzido do conhecimento separado das partes que o compõem” (Perec, 1989: 11, 13).

relação às criações dos anos 80, vistos e entendidos como caracterizadores da pós-modernidade. Mas não será que a génese da perda dos valores sociais (da qual os anos 80 são os únicos, ainda, a ser responsabilizados) está, ao nível artístico, na forte e forçada descontextualização das criações abstractas geométricas (de antes e após a Segunda Guerra Mundial), ainda que informadas por uma ideologia marxista, e no funcionalismo extremo de uma linguística e estruturalismo não genético, esquecidos das suas formas diacrónicas e/ou externas, e crentes, como Max Bense, na possibilidade de uma estética numérica? Como diria Roland Barthes: “qualquer cultura cai sob o golpe de uma ciência dos significados”.

Na verdade, a crença na possibilidade do acesso a uma interpretação última e única de proposições linguísticas (visuais e/ou verbais), atinge aqui o seu ponto máximo, que prefigura também, já, o seu declínio. O estruturalismo dissecou, pois, friamente as linguagens, levando ao extremo aquela que foi, posteriormente, referida por Boaventura Sousa Santos como a primeira rotura epistemológica. Momento este em que a ciência se afastou do senso comum, privando-se da convivialidade com os saberes ancestrais, e reconfigurando, assim, as linguagens comuns, que deixaram de ser o lugar de todos os encontros, pulverizando-se, divididas, entre a fala quotidiana institucionalizada e múltiplos jargões técnicos, não-lugares, que nos remetem constantemente para realidades privadas, pertença exclusiva de alguns, de grupos profissionais, onde não sendo mais possível a partilha, o pôr em comum, se torna impossível um efectivo comunicar, pois são poucos os que têm acesso aos diferentes “jogos de linguagem”, como diria Ludwig Wittgenstein. Submetidas a “análises laboratoriais”, a linguagem comum e as diferentes linguagens estético-artísticas, tenderam, neste período, a enveredar por formas de abstracção que visavam atingir o concreto, na procura de, com se disse já, alcançar formas de um esperanto estético-artístico e, naturalmente, facilmente conciliáveis com as análises estruturalistas. Estava-se, então, num momento particularmente melindroso para os “intelectuais literários”, para usar a terminologia de Charles Percy Snow, no ensaio *The Two Cultures* (1959), em que, pela primeira vez, se sente claramente que a cultura de formação científica (ciências físico-naturais) ganhara a capacidade de expressar a sua própria realidade e desenvolvimento, não carecendo, pois, dos investigadores de formação humanista para proceder à divulgação dos seus próprios conhecimentos, práticas e objectivos. Assim, o emergir desta terceira cultura, no dizer de John Brockman, com a capacidade, como vimos com Carl Sagan, de mediar e sintetizar junto do grande público os anseios e objectivos científicos (ciências físico-naturais), permitirá, em simultâneo, a recuperação da legitimação e o retomar do contacto com o senso comum (dupla rotura epistemológica). Estamos agora, pois, neste fim de milénio, e na sequência do conhecimento pós-moderno, na iminência, quanto a nós, da instauração de uma quarta cultura. Cultura da complexidade, síntese de todas as culturas, de todas as áreas

e formas culturais, em que serão esquecidas algumas “imposturas intelectuais”, de qualquer Sokal ou Bricmont, cientes que estamos que todos cometemos incorrecções quando começamos a dominar uma língua, ou damos os primeiros passos numa cultura que se está a alterar profunda e rapidamente, ou que ainda nos é, de todo, desconhecida.

Compreendemos, no entanto, que nesse imediato pós-guerra, pareceu a algumas vertentes das ciências humanas, às artes, em algumas das suas acepções, tão proficuo e adequado o desenvolvimento da imparcialidade e eficácia do investigador, como ao criador o desenvolvimento de formas de uma língua franca, ainda que privada da afectividade. Até porque a área artística, como é natural, se abria, então, também à utilização e incorporação de novas tecnologias, novos desenvolvimentos técnicos e equipamentos, numa linha que se poderá chamar, “grosso modo”, de arte/ ciência, e em que o vídeo, o computador, a luminotecnica, a holografia e a cibernética, faziam a sua natural aparição.

Não esqueçamos que esta é apenas mais uma tendência, em que, ao contrário de outras, se privilegiavam, como vimos, o indivíduo, a subjectividade, a afectividade, como é o caso do informalismo, das artes de acção, de algumas formas da arte conceptual; ou, mesmo, o de formas de um neo-surrealismo e neo-expressionismo, que, em consequência das filosofias de crise, do existencialismo sartriano, por exemplo, viam a realidade de acordo com um ângulo de visão privilegiado e de acordo com um projecto pessoal individualmente contextualizado, em que as visões do mundo e o criador, como ser condicionado, se inseriam, completando-lhes o significado, sempre de forma individualizada e subjectivada, é claro, e às quais as visões petrificantes de um estruturalismo formalista nunca permitiriam ter acesso.

Tendemos, com frequência e de forma errada, quanto a nós, a perspectivar os entendimentos, os posicionamentos e desenvolvimentos teóricos e práticos, enquanto claramente diversos, como antinómicos, opostos. Seria, antes, preferível encará-los como complementares, retomando o tema da unidade dos contrários. Na verdade, as formulações antitéticas, tais como as conhecemos, sobretudo a partir de Platão, apenas visam a obtenção das simplificações de que as limitações humanas carecem para apreender uma realidade, que, embora sendo a sua, lhes parece, ainda hoje, como excessivamente complexa e rica para ser dominada, se não for sistematizada, simplificada e, em muitos casos, cindida em personalizações, inicialmente de carácter literário, e, posteriormente, de natureza ideológica, que dialecticamente corporizam esses posicionamentos. Simplificações e estereótipos, as mais das vezes redutores, e, sempre, desgraçadamente, agónicos, porque privados do calor da emotividade vivencial, na partilha dos dissentimentos, que dariam vida, sentido e sedução às retóricas, enquanto assim desenvolvidas.

E foi por tudo isto, talvez, que se permaneceu, ao nível das ciências da arte, das teorias estéticas e das críticas plásticas e literárias, arreigados a

concepções de cientificidade e de afastamento em relação à emotividade, privilegiando-se a “imparcialidade”, a abstracção, a objectividade das visões dos criadores. Assim se perdeu uma oportunidade única, bem aproveitada, no entanto, pelas ciências ditas exactas, para envolver o senso comum, o social, no desejo de conhecer as suas práticas e pesquisas, obtendo-se do colectivo uma reconhecida legitimação, com todos os benefícios e incentivos que daí advêm, e que, quer queiramos quer não, não resultam apenas do progresso tecnológico e dos benefícios económicos que a sua acção nos proporciona.

Só nos anos 80 esta atitude mudará, quer ao nível da criação, quer da análise e estudo críticos do humano e do social, embora, já nos fins da década de 70, se notasse um regresso, um retorno em força ao figurativo, ou melhor, ao figurável, isto é, ao passível de figuração, e surgissem referências explícitas a um pós-estruturalismo e a um pós-conceptual, rebelando-se os artistas em relação a uma arte internacionalista, desencarnada, despersonalizada, como é, segundo alguns, o caso da Minimal Art, por exemplo. É evidente que, aqui, se tem, sobretudo, em conta a Minimal, enquanto produtora de criações caracterizadas pela representação de estruturas mínimas, e o conceptual na sua forma mais pura, enquanto forma artística descontextualizada, como já referimos em outro nosso trabalho.

Na verdade, para além do facto de se poder considerar, com razão, que a arte dos anos 50, 60 e primeira metade dos anos 70 é internacionalista, não sendo possível, nem importante, de todo, pelos projectos estético-artísticos apresentados, descortinar a nacionalidade dos criadores, o mesmo não se poderá dizer já, quanto a nós, em relação à despersonalização e desencarnação referidas; sobretudo se pensarmos nos movimentos e tendências artísticas em que a presença, ao vivo, do artista e/ou das personagens que cria e a que dá corpo e voz, são vistas e entendidas como existências bem reais, nas artes de acção, na Body Art, nas artes do comportamento, etc.

O importante é enfatizar que é, afinal, já nos anos 60, em consequência de tudo o que atrás se referiu, que o indivíduo começa a encarar-se como “um para si”, que sabe que lutará sempre em vão para, em constante devir, atingir “um em si”, que em perpétua reformulação de si próprio, sempre lhe escapa. Um “projecto” entendido como design, construção do ser por ele próprio, em que, como em Sísifo, a maldição do eterno renascer do tormento é também condição de renovação da própria esperança.

Será, pois, a partir do reequacionar constante dos valores, redefinidos, reformulados, muitas vezes no seu próprio plano de questionamento e contradição, que se terá acesso à existência de uma pluralidade de valores, como referimos hoje. Pluralidade de valores, de práticas existenciais e de práticas artísticas, por exemplo, que, nos anos 80 e 90, nos conduzirão à aceitação do pluralismo como um valor inquestionável e incontornável.

A aprendizagem da aceitação da pluralidade de valores faz-se já, quanto a nós, nos anos 60, quando aos criadores, de todas as áreas e, é claro,

também aos cientistas, começa a soar claro que a arte e a ciência se devem plasmar na própria vida. Na vida entendida como uma forma de arte, na arte e na ciência dadas a fruir como projectos renovados de empenhamento na reformulação dos paradigmas teóricos, ideológicos e de reperspectivação e reconfiguração do social, como aconteceu com o projecto *hippy*, o Maio de 68, ou a consciencialização dos problemas de uma ecologia nascente, nos inícios dos anos 70. Qualquer destes projectos procura, a seu modo, atestar, que é possível, necessário e urgente, conciliar e reequacionar diferentes formulações vivenciais, pois nunca é tarde para repensar o futuro, mesmo quando é necessário retornar ao passado, a uma “era festiva”; que ideológico e social se devem coadunar com o económico e político; que perspectivas “desenvolvimentistas” nacionais e/ou civilizacionais podem e devem estar de acordo e contribuir para a salvaguarda das potencialidades da sobrevivência mundial futura.

Ora, estes são entendimentos que, também eles, serão objecto de forte “questionamento” nos anos 70. O próprio Maio de 68 e os acontecimentos subsequentes, os sucessivos choques petrolíferos, apenas atestaram que os valores, as grandes narrativas, desfrutam de uma validade efémera e fortemente contextualizada. Como diria Risieri Frondizi, de forma redundante, os valores não são: “(...) *ni cosas, ni vivencias, ni esencias: son valores*” (Frondizi, 1995: 15). Isto é, no fundo, um valor “(...) *es una cualidad estructural dentro de una situación*” (Frondizi 1995: resumo). E, na verdade, quer a ideologia marxista, quer a democrática e/ou capitalista, quer a crença na política, quer o crédito concedido aos *mass media*, começam a ser fortemente contestados. Como continuar a crer em ideologias que defendem ideias que colidem com as práticas? O fim forçado da Primavera de Praga, a invasão do Vietname, pelos Estados Unidos; o propalar, pelos meios de informação e pelos políticos, do esgotamento das matérias-primas, sobretudo do petróleo, com as, aparentemente, inevitáveis tomadas de posição, sempre penosas para os mais carenciados; os inexplicáveis e inexplicados adiamentos em relação a reais tomadas de decisão, farão do homem comum, com o correr do tempo, um céptico, que passa a olhar desconfiado para tudo o que se diz, para tudo o que lhe é apontado como inevitável.

A transfiguração da economia em único e permanente valor, em que todos nos vemos confrontados com políticas de globalização, que, dependentes, totalmente, desse mesmo factor económico, nos fazem sentir juguete de directrizes, que tanto promovem o trabalho e a poupança a únicos e verdadeiros valores, como os despromovem, advogando o abate de instrumentos e ferramentas profissionais (unidades de pesca, por exemplo), incentivando, pois, com múltiplas estratégias de sedução, um consumismo desbragado, e fazendo vacilar as estruturas basilares das culturas ocidentais, em que crenças arreigadas e milenares são tratadas como puros enganços. Será, então, de estranhar que os valores, alimentados, afinal, desde sempre, pelas ideias e

pelas práticas, ganhem uma nova natureza: a do puro e circunstancial devaneio? Serão, apenas, válidos quando suportados pela força de um real esteio: o dinheiro?

Perante toda a força de entendimentos e práticas puramente economicistas será que os valores, baseados em essências, poderão persistir? Dificilmente...! Apenas nos restam valores assentes em objectos e, talvez, como “tábua de salvação”, os valores assentes em estados psicológicos (isto, se usarmos a nomenclatura de Frondizi, já referida, que faz coincidir os valores com os grandes sectores da realidade: coisas, essências e estados psicológicos).

Gilles Lipovetsky, na já mencionada obra *A Era do Vazio*, considera que “(...) será o próprio capitalismo e não o modernismo artístico o artesanão principal da cultura hedonista” (Lipovetsky, 1988: 79), apontando, igualmente, que a “ética protestante foi minada não pelo modernismo, mas pelo próprio capitalismo” (Lipovetsky, 1988: 80), ao proceder à invenção do crédito, isto já no século XIX.

Podemos perguntar-nos, pois, que legitimação poderemos esperar de uma cultura e de uma democracia pós-moralistas, em que, curiosamente, como refere Lipovetsky, numa sua obra mais recente, *O Crepúsculo do Dever*, nos confrontamos com um verdadeiro *marketing* de valores onde tudo nos surge transformado em negócio e, mesmo a ética, também transformada em “mais-valia” negocial, passa a ser, ela própria, em simultâneo, cotada na bolsa de acções e no mercado de valores? Que legitimação social podemos nós esperar, para além daquela que resulta de uma sociedade e cultura neo-individualistas, que face a uma ética pulverizada, constantemente redimensionada e reconfigurada por conjuntos de indivíduos cujos interesses individuais e/ou grupais nos fazem sentir, claramente, que a verdade, a razão, a justiça, a solidariedade são, afinal, realidades que, consoante a flexibilidade empregue, ganham forma e conteúdo variáveis?

Divididos perante estas múltiplas realidades com que nos confrontamos, postas de parte que estão as verdades e finalidades últimas e únicas, como não reconhecer, com Gianni Vattimo, que “o rigor do discurso pós-metafísico é só deste tipo, procura uma persuasão que não pretende ser válida de um ponto de vista ‘universal’ — isto é, de nenhum ponto de vista, mas que sabe que provém e se dirige a alguém que está implicado no processo, e que, portanto, nunca tem dele uma visão neutra, mas arrisca sempre uma única interpretação (...)” (Vattimo, 1998: 38), sendo que uma visão deste tipo “(...) seria literalmente destituída de sentido: seria como pretender arrancar os olhos para ver objectivamente as coisas” (Vattimo, 1998: 38). E sê-lo-ia, na verdade, seria um alienar-se da sua própria subjectividade, do nosso ser e do nosso sentir.

Confrontamo-nos pois, ainda actualmente, com uma axiologia descentrada e/ou multicentrada, necessariamente plurifacetada, em que, talvez, a única referência razoavelmente estável para o indivíduo seja ele próprio,

ainda que constantemente solicitado e influenciado por essa multiplicidade de referências que alteram o posicionamento dos eixos das suas próprias coordenadas, obrigando-o a procurar, permanentemente, estabilizar o seu próprio sistema, com a sensibilidade de um sismógrafo em busca de um equilíbrio que se revela decisivo, ainda que sempre instável, sempre adiado, sempre impossível de atingir.

Não será, pois, de admirar que, de uma forma clara, nas duas últimas décadas, o egocentrismo cresça atingindo um narcisismo, bem visível nas criações artísticas dos anos 80, em que não parece ser o indivíduo o único a rever-se e reconhecer-se na sua própria imagem. O próprio social, atingido o ponto em que, como se disse há pouco, se passa a admitir que, segundo Gianni Vattimo, não há nenhum *Grund*, nenhuma verdade última e única, parece rever-se numa pulverização de imagéticas intimistas míticas, que lhe permitem reconstruir e assumir uma imagem caleidoscópica, em permanente reconfiguração, desse mesmo social, perdida que parece estar para sempre a sua imagem una, solidária. É por isso, talvez, que nunca como hoje a devassa da vida privada se tornou, de forma tão clara, um direito público, em que, ao indivíduo, se lhe reconhece apenas teoricamente o direito à privacidade. Na prática, o seu poder e privilégios decrescem e fenecem totalmente, se se tornar impermeável, opaco, a essa devassa, pois, ao perder a face que lhe é conferida pelos *media*, passa a não existir, visto não ser publicamente reconhecido, o que acontecerá se não se permitir que o social se reveja na sua própria existência e imagem, arvoradas, episodicamente, por lapsos de tempo cada vez mais curtos, em paradigma. Como pois conciliar situações aparentemente tão paradoxais como estas, em que privado e público se aliam e digladiam, parecendo, a todo o momento, querer conquistar um ao outro o seu próprio terreno pelas mãos dos *media*?

Por tudo isto, as linguagens artísticas recuperaram, misturando, uma multiplicidade de memórias — humanas, nacionais, individuais —, que, fragmentadas, estilhaçadas, se apresentam como “ruínas” em resultado da rememoração, do eclectismo e dos revivalismos. Criam-se, assim, novas linguagens mestiçadas, organizadas e/ou reconfiguradas de forma inteiramente livre, de acordo com novas retóricas de pluralismo, hedonismo e sedução, que o artista reordena a cada momento, com base em renovados parâmetros de fruição, aparentemente no que se poderá considerar uma nova arte, cujo fito parece ser, unicamente, o estabelecer de “novos modos de fruir”, novas realidades, novos mundos.

É esta nova cultura (e social), organizada como um mosaico-*puzzle*, que nos faz compreender melhor até que ponto as nossas vivências se encontram, também elas, fragmentadas e dissociadas, pela perda da contextualização, pela perda da ideia de progresso, entendido, ainda, “(...) como aquisição cumulativa e infundável de conhecimento” (Francis Fukuyama, 1992: 74, 75), que nos remete, com Francis Fukuyama, por exemplo, para o fim da História.

Na verdade, o pano de fundo do quotidiano, sempre filtrado pela individualização das perspectivas e das vivências, dá-nos, neste período de incerteza, o único suporte de partilha, em que o virtual, mais do que o real, parece ser um bem sucedido *background* de referência, mais ou menos estável. Na procura do reconhecimento de si, do outro, perdido que está “o jogo consolador dos reconhecimentos”, como noutra ocasião referimos citando Michel Foucault, revemo-nos agora, talvez como nunca, na partilha e convivência fruitivas. Daí, possivelmente, a importância da gestão e dos gestores de tempos livres das indústrias da cultura, do turismo, etc., na organização das sociedades ocidentais. Mas, na realidade, esta é uma cultura em que as realidades são, quase sempre, encenações, de algo que estando perdido há muito, na memória dos tempos, se reencena, procurando recuperar uma “mais-valia” que nos permitiria uma partilha em que surgiríamos como parceiros mais valorizados pelo destaque dado à nossa diferença, sendo esta capaz de despoletar novas emoções fruitivas. É aqui que individualismo e globalização nos surgem confundidos, misturados. Afinal, como se conciliam individualização e globalização, neste fim de século e de milénio?

Voltando a Francis Fukuyama, reencontramos algumas ideias que talvez nos permitam vislumbrar um ponto de partida para entender melhor como o “progresso”, as transformações humanas, tenderam sempre para a conciliação entre individualização e globalização.

A história humana foi sempre uma luta pelo reconhecimento, tão alargado quanto possível, da idiosincrasia de um povo, de uma raça, de um indivíduo, arvorado em líder, em legítimo representante dessa mesma raça, ou na mera condição de elemento integrado num todo, no qual se deveria rever e inserir de forma feliz, positiva.

Nas últimas décadas, no entanto, e apesar do reacender de focos bélicos, um pouco por todo o mundo e até mesmo na Europa, cresce a certeza, como refere Francis Fukuyama, que:

o último homem (...) tem consciência de que a história está cheia de batalhas inúteis, em que os homens lutaram por serem cristãos ou muçulmanos, protestantes ou católicos, alemães ou franceses. A história subsequente provou que as lealdades, que impeliram os homens para actos desesperados de coragem e sacrifício, não passaram de tolos preconceitos. Os homens com educação moderna realizam-se ficando em casa, congratulando-se pela tolerância e ausência de fanatismo. Segundo a caracterização que o Zaratrusta de Nietzsche faz deles, “Assim falais: *somos completamente reais e sem qualquer crença ou superstição*. Assim, aprumai os vossos troncos — mas céus, não sois capazes!” (Fukuyama, 1992: 297).

Na verdade, não conseguimos, talvez, ainda, aprumar totalmente os nossos troncos, provam-no os conflitos recentes, mas sentimos, sem sombra de

dúvida, que a obtenção do reconhecimento e do prestígio de um povo já não se dá no campo de batalha, em lutas em prol da religião ou de ideias nacionalistas. Dá-se, sim, na área do económico, que, de imediato, impõe ao cultural e ao político os seus discursos e doutrinas ideológicas. E é, assim, que as invasões turísticas pacíficas, que decorrem actualmente de forma contínua ou sazonal, e a liberalização dos mercados, exercem muito mais eficazmente a tarefa de chamar os povos a reconhecer, aceitar e contribuir livremente para a manutenção da cultura da região onde se albergam temporariamente, e em relação à qual sentem prazer e orgulho em conhecer ou meramente contactar ou, apenas, adquirir os seus produtos para satisfazer a curiosidade, do que as hordas de guerreiros que, antigamente, se impunham pela força aos outros povos, exigindo o pagamento de pesados tributos. Aliás, esses tributos são pagos voluntariamente, quando a excelência, ao nível cultural, científico, técnico e, é claro, artístico, se manifesta de forma clara, ganhando prestígio ao nível internacional. Facto que acabará por determinar, igualmente, um domínio económico, que se traduz numa preferência em relação a produtos e serviços, nomeadamente em relação à escolha dessa mesma cultura como destino turístico, como temos vindo a referir.

A este domínio económico surgem igualmente associados, como vimos há pouco, os domínios cultural e político, que passam a impor-se de forma natural, e, em consequência, surgirão imperialismos e hegemónias culturais, traduzidos no “livre intercâmbio” de bens, o que irá forçar o desaparecimento de quaisquer formas de resistência à “violência simbólica” que, aos poucos, determinará a perda da singularidade dos povos mais fracos, que passam a adoptar as formas de estruturação social dos povos dominantes, perdendo, assim, as idiossincrasias próprias, adoptados que serão os paradigmas de todas as naturezas, dos povos económica e culturalmente dominantes. Estamos, pois, perante formas de aculturação positiva ou negativa? Uma aculturação que é fruto de contacto entre os povos, que se dá gradualmente, sendo resultado, em simultâneo, de formas de difusionismo e evolucionismo, que aparentemente acontecem em consequência da “livre escolha” dos povos aculturados, poderá ser considerada negativa, pernicioso? Esta infiltração insidiosa do cultural, posto ao serviço da economia e da política mundiais, condicionando e determinando todos os povos, dominantes e dominados, em todos os campos de actividade do humano, vem, nos últimos dois séculos, a introduzir múltiplas perversidades, no sentido que A. Hirschman utilizou numa das suas três teses em relação ao “pensamento e [discurso] conservador”, que, muitas vezes, não tem em conta “(...) a importância dos efeitos não premeditados da acção humana. A aplicação mais conhecida desta ideia é a doutrina da *Mão Invisível* de Adam Smith (...)” (Hirschman, 1997: 23, 24).

Na verdade, actualmente, em plena fase ultraliberal, a globalização, cuja vertente mais visível é, sobretudo, a dos *media*, da comunicação instantânea, da compreensão de que o nosso planeta não é mais do que uma aldeia/cidade

global, não permite a nenhum país, democrática e modernamente enquadrado, permanecer desinserido das estruturas dos sistemas económicos dominantes, quer tenha subscrito ou não os múltiplos “actos únicos”, que vêm, nas duas últimas décadas, oficializando as relações de inter-dependência entre países que integram um mesmo sistema ou até sistemas económicos diversos. Todos somos, pois, os elos, simultaneamente cativos e estruturantes de uma mesma malha, que não parece viável reconfigurar sem pôr em causa o único suporte aparentemente viável de referência e concretização. E é de acordo com esta realidade que nos organizamos, nomeadamente nos pontos de vista educativo, artístico e cultural. Preparamos, pois, os nossos jovens para a aceitação e manutenção de uma realidade em relação à qual não conseguimos descortinar um verdadeiro “paradigma emergente”, de substituição, obrigados que parecemos todos a optar por um “paradigma de conciliação”, que nos conduz necessariamente à globalização e que, quem sabe, nos permitirá, talvez, num futuro ainda que longínquo, caminhar finalmente erectos?

Infelizmente, nem todos os sinais são encorajadores, nem todas as expectativas são de esperança, frente às já clássicas divisões entre o Norte e o Sul, que, para alguns, são ainda sinal de uma conciliação forçada, em situações em que um ultra-liberalismo, economicismo e neocolonialismo, fruto de um capitalismo desorganizado, fazem prosperar. Continuamos com vencidos e vencedores, ganhadores e perdedores de batalhas económicas e/ou culturais que atestam continuamente que os terceiros mundos interiores e exteriores crescem e que, em muitos casos, apenas se ganhou um maior acesso ao consumo, que permitirá que os ricos se tornem ainda mais ricos. E, se houve uma subida do nível de vida para as maiorias que integram a civilização ocidental, também não é menos verdade que, em quase todos os casos, a massificação descambou num verdadeiro nivelamento por baixo. Talvez os casos mais notórios sejam os da educação e da cultura. Todos passámos a ter “livre” acesso a muitas escolas, universidades, canais de televisão, vídeos, *browsers*, *sites*, filmes, livros, viagens. Mas que dizer da qualidade? Vamos a todos os sítios, mas se a nossa lucidez e exigência forem grandes, teremos a sensação de que não chegámos a parte nenhuma, que não são só o *fast food* e o dinheiro de plástico que são, isso mesmo, sucedâneos de uma realidade vivencial, que, persistentemente, nos escapa.

Talvez por isso, na cultura, na arte, na própria educação, perdida que parece estar a possibilidade de nos revermos numa memória que nos é dada a fruir estilhaçada, simultaneamente dissociada e compactada, os projectos são-nos apresentados, surgem-nos como um repositório de fragmentos amalgamados, de ruínas, em que todas as memórias parecem, a um só tempo, confundir-se e recuperar-se. Queremos conciliar, em simultâneo, como se tal fosse possível, passado e presente, tradição e futuro, teorias e práticas consideradas já ultrapassadas e aquelas que mal despontam ainda. Tal é possível, sim, e talvez seja mesmo um sonho para acalentar nos tempos mais próximos,

mas temos de reconhecer que uma realidade assim constituída se torna inatingível para a quase totalidade dos indivíduos. As maiorias apenas reterão as aparências, os *layers* superficiais mais próximos. Nem todos desfrutamos já de capacidades suficientemente desenvolvidas, de conhecimentos ou mesmo de meios técnicos que nos permitam “descompactar” a multiplicidade de referências que nos são “oferecidas”, sem que se tenha em conta a imensa frustração que iremos por certo sentir se não conseguirmos ir, na compreensão e leitura destas realidades, tão longe quanto almejávamos.

Aparentemente, e como referimos já, parece ser o quotidiano, e toda uma imagética com ele relacionada, o suporte privilegiado, onde as ruínas, fruto da rememoração, revivalismo e do eclectismo, criam plataformas de errância da nossa e outras memórias e encontram, nas retóricas de pluralismo, hedonismo e sedução, o espaço de convivialidade onde, cada um de nós, de acordo com os meios e capacidades de que dispõe, poderá ir tão longe quanto lhe for possível. Neste contexto, neste espaço de sedução, tudo será, pois, possível; vale tudo, menos tirar ou retirar os olhos, os sentidos e o entendimento.

As linguagens do sublime artístico: *narcisus* reconquistado

Na arte de meados dos anos 70 a meados dos anos 80

A arte das últimas décadas é um exemplo prático de concretização de todas as realidades que temos vindo a referir. Com frequência surgem, amalgamados num único plano, os quadros de concretização da memória, que, de forma mais ou menos organizada (por justaposição, dispersão, composição — mais ou menos cuidada, mais ou menos clássica — ou simples sobreposição), nos dão a ver, como outrora o cubismo o fez com a multiplicidade de pontos de vista, ou o futurismo com a representação de fases sucessivas do movimento e dos *quanta* de energia, nos dão a ver, dizíamos, aquilo que sempre nos pareceu impossível plasmar num ecrã plástico: a sucessividade de imagens mentais, de memórias passadas e futuras, que continuamente passam a nossa mente.

Não estamos mais, neste caso, procurando atingir um “automatismo psíquico puro”, como pretendia o surrealismo, ou a tentativa de “concretização introspectiva de estados pré-reflexivos”, como o desejou Pollock no expressionismo abstracto ou Action Painting, ou, ainda, na “transferência da acção psíquica para formas plásticas com carácter de *manuscrito*”, como pretendeu Georges Mathieu na abstração lírica. Estamos, sim, perante a vivência claramente assumida de reminiscências, que o artista se compraz em dar a conhecer, sobretudo a si próprio, revestidas de um jogo sedutor de retóricas intimistas que, imbuindo as criações de um carácter hermético, empobrecem ou, por vezes, lhe acrescentam sentido. Tal é particularmente evidente nas obras da transvanguarda italiana, nos trabalhos de um Mimmo Paladino, de Francesco Clemente, ou em trabalhos da New Image Painting americana de David Salle ou mesmo de Julian Schnabel. Mas, apesar de desfrutarem de composições de carácter bem mais clássico e cuidado, com grandes preocupações estéticas e formais, é igualmente possível encontrá-las nas criações artísticas da Pittura Colta, em trabalhos como os de Carlo Maria Mariani ou nas obras de Stephen McKenna e nos trabalhos bem mais expressionistas e carregados de sentido de um Jörg Immendorf. É aqui que a “metáfora do palimpsesto”,

de Douwe W. Fokkema (s. d.: 71), ganha grande acuidade. Por vezes, a aparente sobreposição de *layers*, a existência de “retornos sucessivos”, exige de todos nós, capacidades semelhantes às dos cibersurfistas, como veremos mais à frente. Só que nestas criações plásticas os *layers* estão fixos, e apenas a nossa capacidade de nos movimentarmos entre entendimentos, entre as memórias do seu criador, delas nos apoderando, desmultiplicando-as, poderá nos levar a uma multiplicidade de leituras, na partilha e recriação das mais imediata e profundamente apontadas.

Na realidade, saber fazer rolar a nossa memória, simultaneamente à superfície e em profundidade, exige faculdades de análise e concretização que excedem, em muito, uma preparação meramente científica, acadêmica. Daí, que as capacidades de criação e/ou análise exigem, hoje, um envolvimento simultaneamente intelectual e emotivo e são, agora, reconhecidamente, condição *sine qua non* para uma leitura profunda e densa, realizada com a versatilidade de uma vivência, em que tanto se encontra e explora o já esperado, o decerto modo já conhecido, por que previsível, como se estabelecem inter-relações que nos abrem caminho para outras plataformas, outros níveis, outras aplicações, esses sim, verdadeiramente desconhecidos e em que, muitas vezes, só a motivação intrínseca, só a emoção, nos conseguem fazer penetrar, pois, no imediato da descoberta, não é ainda visível para o investigador vislumbrar o interesse dos entendimentos, que ainda mal começa, então, a reter e a desbravar. É este saber, de certo modo intuitivo, emocional, que faz sucumbir o autismo das criações e as abre a uma verdadeira comunicação, preparando e aplanando caminho, também, a uma verdadeira fruição.

Este foi também o desafio, o percurso, ainda que inverso, para o artista. Deixou rolar, em verdadeira errância, os quadros da memória e, num autêntico exercício de anamnese, reteve, sublinhando, mas sem discriminar, os diferentes lapsos temporais de uma vivência, que não quis ou não pôde seleccionar. Também para ele a emoção é a porta que dá acesso a múltiplas entradas deste “falar”, “mais de uma língua” (Derrida, 1995: 21), como diria Jacques Derrida, em que, e ainda segundo este autor, “*une oeuvre est à la fois l’ordre et la ruine*” (Derrida, 1990: 123). No entanto, não podemos esquecer que também ao criador, como a qualquer de nós, como diria Arthur Schopenhauer, citado por Nietzsche, está vedada, do exterior, a “(...) essência da coisa: pode-se sempre procurar, [mas] apenas se chega a imagens e nomes” (Nietzsche, 1995: 87), ainda que essas imagens e nomes decorram no nosso inconsciente, na nossa mente, mas quantas vezes nos escapam e se nos apresentam como estranhos. Essa, parece ser a nossa maldição. Há um território em nós a que nunca acederemos, que está vedado à domesticação, à apropriação, à *oikonomia*. E este território inominável, incomensurável é, talvez, para todos aqueles que procuram uma verdadeira consciência de si, o país de naturalidade, que quotidianamente é necessário ansiar por alcançar, por desbravar.

Daí a necessidade, tão evidente nos anos 80, de atingir a subjectividade, fugindo aos maneirismos de um estilo unificador, que caracterizava os movimentos de períodos anteriores.

Se, na primeira metade dos anos 80, ainda surgem alguns movimentos entendidos e denominados como tal, talvez por imposição de toda uma tradicional forma de agir e pensar, posteriormente, tal característica perde-se. O artista é, assim, nos anos 80, sobretudo na primeira metade da década, alguém desperto, muito atento, como acontecera com os filósofos, escritores e poetas pré-românticos, à vivência e, neste caso, à rememoração da emoção, dos seus próprios sentimentos nas suas múltiplas convivências. Alguém que compreendendo a importância da reintrodução da subjectividade nas linguagens artísticas e não só, se recusa a acatar o “luto das linguagens”:

Luto que diz a tentativa, sempre votada ao fracasso (embora a um fracasso constitutivo), para interiorizar, introjectar, subjectivar o *outro*. Esta experiência do luto e da promessa instituem a identidade interditando-lhe, porém, a reunião de si consigo — não há identidade plena nem da palavra, nem do nome nem do nomeado, que nela se inscreve.¹

Luto que só é vencido pela aceitação da singularidade, da identidade plena, ainda que sendo “(...) uma identidade sem unidade, uma identidade dilacerada, uma identidade que só vem a si pelo desvio do *outro* de si *em si*” (Derrida, 1995: 34). Talvez por isso o “(...) movimento de interiorização do sujeito deve-se ao próprio movimento da *diferença* —² ela marca justamente uma relação an-económica ou meta-ética ao que é *outro*, ao que difere e se difere; ou seja, à alteridade ou à singularidade do *outro* (...)” (Derrida, 1995: 34). Como Jacques Derrida refere, não há aqui nenhuma forma de parasitismo pois só “há parasitismo quando o parasita (...) vem a viver *da vida* do corpo que parasita — e reciprocamente, até um certo ponto, incorpora-o, oferece-lhe de bom ou mau grado, hospitalidade: que tem lugar para ele, mesmo que não queira simplesmente lhe dar” (Derrida, 1991: 125).

O iter e o alter, da e na criação, convivem, pois, para além do que se poderia imaginar como uma simples convivência em diferido. Na verdade,

1 Fernanda Bernardo, no excelente prefácio à obra de Jacques Derrida — *O Outro Cabo*—, irá largamente analisar esta questão, e nós iremos, frequentemente, reportarmo-nos ao seu estudo (Derrida, 1995: 32).

2 “(...) designaremos por *diferença* o movimento pelo qual a língua, ou qualquer código, qualquer esquema de reenvios em geral se constitui ‘historicamente’ como tecido de diferenças (...). A *diferença* é o que faz com que o movimento da significação não seja possível a não ser que cada elemento dito ‘presente’, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixam-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro (...)” (Derrida, s.d.: 41 a 44).

“(…) o sujeito vem a si a partir do idioma do outro …” (Derrida, 1995: 33) e sempre na expectativa do outro, preparando, assim, uma hospitalidade que se deve cumprir mas, sempre, em oblíquo,³ enviesada, transversalizada, infinitamente ampliada, e em que a abertura ao outro está, à partida, contemplada. Se bem que, ao nível artístico, nos primeiros anos da década de 80, o “direito de passagem” não possa ser confundido com a existência pré-definida de um “percurso de acesso”. Talvez porque a “indecidibilidade” das linguagens artísticas, a sua “babelização”, multiplica os significados tornando a “(…) indecidibilidade da palavra (da linguagem artística, neste caso) irreduzível à verificação, à prova, à demonstração, ao saber (…)” (Derrida, 1995: 35).

Neste sentido a obra torna-se o ecrã, o palimpsesto, onde as vivências do autor, as suas emoções passadas e futuras, a sua expectância em relação a si e ao outro, deviam rolar continuamente, mostrando, ao “(…) fazê-lo obliquamente e, enquanto tal, anacrónica, responsável e diferentemente: uma diferença singular, uma diferença que marca *justamente* a *não-indiferença* pela *diferença* do outro e de todo o outro. Uma diferença que conduz necessariamente a uma leitura performativa, a uma leitura transformadora, a uma leitura com o *dom* do outro” (Derrida, 1995: 89).

Infelizmente, a tónica, colocada no quotidiano e nas memórias do criador, reduziu em muito a “performatividade” e a abertura da obra, que, em muitos casos, se fechou, tornando-se hermética, impenetrável. Na verdade esse hermetismo surge, talvez, em consequência da opção por uma aparente facilidade de leitura, de uma total abertura, que faz com que o público menos atento deixe escorregar apenas o olhar sobre a superfície do quadro e/ou objecto artístico, acreditando, desde logo, ter encontrado o seu real significado. Só na segunda metade da década de 80, quando as temáticas se tornam aparentemente menos intimistas, e as problemáticas concernentes ao colectivo retornam lentamente ao artístico, o fruitor/público sente, de novo, que a compreensão da obra ou acção artística não se atém às estruturas de superfície da obra, pois estas são, apenas, os traços iniciais de uma imagem que só a nossa vontade de partilhar, de vencer a indecidibilidade, poderá preencher, ainda que, sempre, só parcialmente. Em certo sentido, e mais na primeira metade dos anos 80, os traços visíveis das obras estético/artísticas são espectrais, negativos de imagens apenas apontadas em nós, sempre por cumprir,

3 A figura do “oblíquo” está, para Derrida, associada ao efeito da “timpanização”. Assim, a membrana do tímpano, segundo Derrida, “(…) está distendida obliquamente (*lôxos*). Obliquamente de cima para baixo, de fora para dentro, de frente para trás (….) um dos efeitos dessa obliquidade é o de aumentar a superfície de impressão e portanto a capacidade de vibração. Observou-se, em particular nos pássaros, que a acuidade do ouvido se relaciona directamente com a obliquidade do tímpano. O tímpano enviesa” (Derrida, s. d.: 14).

fugidias presenças e ausências, de uma subjectividade “outra”, que apenas conseguimos intuir.

Podemos, pois, ver a “desconstrução”, tão presente na arte, toda ela, das últimas duas décadas “(...) como um pensamento fielmente atento ao *outro* em ‘nós’, ao *outro* que *nos* inventa, ao *outro* que inventa a *identidade* em geral — a si, à língua, à cultura, à proveniência (...)” (Derrida, 1995: 19). A desconstrução que “(...) longe de ser uma ameaçadora demolição destrutiva é, antes, a condição, a *chance* da sua in-finita construção” (Derrida, 1995: 16, 17).

Esta *indecidibilidade* própria da palavra como escrita é, aliás, a condição da própria *desconstrução*: ao mesmo tempo como condição de possibilidade e como destino (...) constata-se nela [desconstrução] um poder, uma possibilidade e um limite; mas, este limite, esta finitude *dá* o poder e faz pensar, obriga a pensar e a escrever ligando a memória da língua, a imemorialidade da sua memória ao porvir ou, por outras palavras, abre o porvir a partir da ficcionalidade, da imemorialidade da memória talhada pela *indecidibilidade* ou pela pluralidade própria de toda a palavra, pela sua dimensão espectral... (Derrida, 1995: 15).

Num primeiro momento, poderíamos pensar que com o trabalho da desconstrução, o *outro*, idealmente, está em nós, em toda a sua incomensurabilidade, desde que criemos em nós as condições de “iterabilidade”, vista e entendida também como “alterabilidade”. O *iter*, o mesmo, o “o si-mesmo”, entendidos simultaneamente como o *alter*, o *outro*, o si-mesmo como um *outro*, como diria Paul Ricoeur (1991: 382). No entanto, “a ‘lógica’ do rastro ou da diferença determina a reapropriação endividada de si como ex-apropriação — o *outro* resiste a toda a subjectivização e mesmo à interiorização — idealização do que Jacques Derrida chama *trabalho de luto*” (Derrida, 1995: 31).

Neste sentido a “indecidibilidade” das linguagens, todas elas, é condição de uma verdadeira abertura dessas mesmas linguagens e criações artísticas — só é mesmo possível decidir perante o indecível —, facto realmente esquecido em períodos anteriores, em que, mesmo perante pesquisas, obras, acções estético-artísticas, com um alto grau de abertura, a capacidade de decisão do fruidor era diminuta. Na verdade, o “eu” raramente dava a palavra ao “nós”, esquecendo que a memória humana é, deve ser, antes de tudo, um plural, ainda que o legado, a memória que nos é outorgada, esteja, ela própria, a maior parte das vezes, encriptada e, como qualquer herança, se rodeie de privação e luto. Privação que resulta e constantemente nos remete para a “babelização” e/ou “indecidibilidade” já referidas, em consequência do *invisible dedans*, sendo-nos dadas, as memórias, encriptadas, indisponíveis, em certo sentido, à recriação/criação. No entanto, é necessário ficcionar, “(...) inventar para trair o menos possível” (Derrida, 1995: 77), para esconjurar a marginalização, a indiferença, do e pelo *outro*.

Como, pois, conseguir conciliar, gritar em uníssono a nossa desconfiança por uma memória histórica pessoal e nacional, que, em simultâneo, eterniza e capitaliza, como vimos anteriormente, a nossa diferença, inviabilizando o ultrapassar da *différence* que nos permitiria retomar uma abertura incondicional ao outro e a vontade de recuperar a faculdade de inventar, renovando, recriando e aprofundando, toda a nossa herança, a nossa memória? Este foi, talvez, o maior drama da pós-modernidade. E, ainda que Jacques Derrida afirme, claramente, em *Limited Inc.*, na carta que endereça a Gerald Graff (posfácio — em direção a uma ética da discussão), procurando satisfazer muitas das suas dúvidas, e satisfazendo, sem dúvida, muitas das nossas: “(...) nunca propus ‘uma espécie de escolha na forma do ‘tudo ou nada’, entre realização pura da presença a si de um lado e o total jogo livre (*complete freeplay*) (ou indecidibilidade, de outro lado’. Nunca acreditei nisso e nunca falei de ‘total jogo livre ou indecidibilidade” (Derrida, 1991: 155).

Na verdade, foi a grande abertura concedida pela indecidibilidade introduzida nas múltiplas formas de arte dos anos 80, ou em obras precursoras, já em anos ou mesmo décadas anteriores, que nos provaram, como refere numa outra passagem, que “(...) não há (...) completude possível para a indecidibilidade (...)” (Derrida, 1991: 155), razão que, como se referiu há pouco, fez com que muitos se demitissem do trabalho que é necessário realizar em nós, sufragando-nos, de certo modo, ao e no *invisible dedans*.

Por certo, que, por razões históricas, sociais, culturais, políticas, poucos de nós estão preparados para assumir que “não há responsabilidade moral ou política sem essa prova e essa passagem pelo indecidível” (Derrida, 1991: 156) — entendimento que estará na base dos desenvolvimentos realizados na obra *O Outro Cabo*, em que, de forma absolutamente frontal, Jacques Derrida se interroga e nos interroga: “E ‘identidade cultural’ será um bom nome para ‘hoje’?”, abrindo uma controvérsia, absolutamente imprescindível, para nós, enquanto Europa de este início do terceiro milénio. Quantos de nós estarão, pois, preparados para assumir uma indecidibilidade real, mesmo nas áreas culturais e artísticas? Quantos, preferindo, talvez, optar por um relativismo “laxista”, como referiu Karl Popper (1987: 98), não prefeririam, antes, ver a indecidibilidade como forma de um “total jogo livre” (*complete freeplay*), que, aos poucos, os levou a acreditar que o esforço e/ou prazer que nos motiva e conduz à fruição não resulta do trabalhar pelo avesso os efeitos desse mesmo *invisible dedans*, sob a acção da motivação intrínseca?

E ainda que a desconstrução comece por desconstruir o logocentrismo, ainda que não procure, necessariamente, como pretenderam alguns, “(...) inverter o primado da lógica sobre a retórica” (Derrida, 1991: 181), a verdade é que Jacques Derrida afirma claramente, contrariando os seus opositores, que nunca disse que “toda a interpretação é inevitavelmente uma interpretação errônea e toda a compreensão um mal-entendido” (Derrida, 1991: 182).

Estamos talvez mais com a desconstrução, como o “viajante” de Nietzsche, condenados à errância:

Aquele que pretende apenas em certa medida alcançar a liberdade da razão, não tem durante muito tempo o direito de se sentir, sobre a terra, senão como um viajante — e nem sequer como um viajante que se encaminhe *para* um ponto de chegada: pois este não existe. Terá em vista, isso sim, observar bem e manter os olhos abertos (...) é necessário que nele haja sempre algo do viajante, cujo prazer reside na mudança e na passagem (...) (Nietzsche, 1973: 396, 397).

Estes são, pois, aqueles que “(...) buscam a *filosofia de antes do meio-dia*” (Nietzsche, 1973: 397), que abrem múltiplas janelas históricas para múltiplas coordenadas temporais e são capazes de recriar as atmosferas, que, disseminadas, se assumem como lugar de reencontro, de abertura a todos os possíveis, ainda que fruto, talvez, de uma procura, de um achar sempre impossíveis.

A recusa em aceitar a imemorialidade do outro, que sempre chega até nós “perdido”, disperso em multifacetadas imagens, vozes e entendimentos, inscritos e encriptados na matriz primordial da memória, e que, como ruínas, “rastros”, presenças espectrais, fazem-nos regressar aos e dos confins do tempo, está bem presente em obras precursoras da pós-modernidade, como é o caso do *Finnegans Wake*, em relação à literatura. Na verdade, como aconteceu com o herói da obra, um pedreiro irlandês, por vezes, perante determinados estímulos (que não o *whisky*, necessariamente), regressamos à vida ou a uma multiplicidade de vivências, pois as criações artísticas têm essa capacidade de, como *Finnegans* (Finn — *again*), fazerem renascer a crença, a esperança no humano, como outrora o faziam, os deuses.

Finnegans Wake é pois uma dessas obras, que, antecipando a pós-modernidade, como referimos, evoca, com as múltiplas atmosferas que faz renascer em nós, de acordo com um lastro emotivo e cognitivo que constantemente actualizamos, ainda que de forma inconsciente e mecânica, não uma memória determinada, mas todas as memórias que chegam até nós em rápidos *flashes*,⁴ fazendo rolar através da nossa mente, em rápida sucessão,

4 Para aqueles que eventualmente não conheçam, ou tenham desistido de tentar a tradução de *Finnegans Wake*, deixamos aqui alguns fragmentos da obra de Augusto e Haroldo de Campos (Campos, 1971: 67, 103): “Escurece, tingetinto, nosso funamburlesco mundaninal. Lamalaguna, aquela, à beira-rota, é montada pela onda. Avemará! Somos circunvelopardos pela urubscuridade. Homens e bēstas friam. Desejo de não fazer nada, nem nada, Sō lã. Zoono bom! Sec, surd, sōbr’ ulha jazer, pss sus pira rr. Ah. Onde se esconde nossa altanobre salve espōsestirpe? A doida da família está lá dentro (...)” James Joyce, outro grande renovador da literatura da modernidade, aproximar-se-á muito de Lewis Carroll em textos que fazem lembrar este excerto, como referem Augusto e Haroldo de Campos: “Era briluz. As lesmolisas touvas / Roldavam e relviam nos gramilvos / Estavam mimsicais as pintalouvas, / E os momirratos davam grilvos.”

as diferentes vivências acumuladas, adormecidas e, quantas vezes, aparentemente esquecidas.

Muitas obras arquitectónicas e plásticas, dos anos 80 e 90, trabalham desenvolvendo a sua acção nos múltiplos quadros da memória, *layers*, que, como se disse já anteriormente, se plasmam, disseminados, no ecrã plástico, no projecto arquitectónico, e, enquanto objectos de civilização, oferecem-se como repositório de ecos de rememoração histórica e civilizacional, numa primeira fase, que se estenderia dos fins da década de 70 a meados dos anos 80, mais precisamente em 1985, ano da última Bienal de Paris e da realização da exposição — “*Les Immatériaux*”. *Modernes, et Aprés?*, comissariada por Jean-François Lyotard, que, só por si, se constitui como um “marco/charneira”, indicando que a pós-modernidade estava a mudar. E, ainda que esta divisão em fases — de um período, que, para muitos, como também se referiu já, nem existiu — tenha apenas um interesse operativo, surge evidente, que, a partir de 1985, há um retorno indelével às temáticas, preocupações e valores sociais. Aparentemente, a espiral de solidão em que o homem se tinha fechado (é singular como a espiral se tornou, nesta primeira fase da pós-modernidade, um dos motivos plásticos mais usados) parecia começar a desenrolar-se libertando-o e indicando, justamente, o seu regresso, o seu retorno, aos horizontes de convívio do social, contribuindo, de novo, com os seus projectos estético-artísticos para o seu enriquecimento.

Na primeira fase da pós-modernidade, ao contrário, as obras artísticas, de qualquer área, tinham, antes, corporizado a memória do criador, recriando, como se de um palimpsesto se tratasse, quadros dispersos, descontínuos, herméticos, reencenando múltiplas contaminações que, ao público em geral e ao fruidor menos atento (que deixava ainda balizar os seus entendimentos pelas estruturas de pensamento da modernidade), não lhes permitia revelar-se no “jogo consolador dos reconhecimentos”, como já referimos, vendo antes, em muitas dessas criações, apenas um repositório de citações e/ou plágios mais ou menos bem conseguidos. Nada mais erróneo, no entanto. Jacques Derrida trata esta questão em *Limited Inc.*, tentando distinguir entre parasitismo e “citabilidade”, no “debate” que, então, estabelece com Sarl, e em que este o acusa de confundir iterabilidade, “citabilidade” e parasitismo (Derrida, 1991: 137), concluindo que “(...) não há citação sem iteração” (Derrida, 1991: 139).

Sem nos querermos deter muito, aqui, numa questão por demais filosófica, e que já abordámos em outros momentos, não podemos, no entanto, deixar de ter em conta que a citação iconográfica ou formal introduz curiosas matizes nesta problemática. Dificilmente alguém, imbuído dos raciocínios da desconstrução, poderá, enquanto bem intencionado, não distinguir entre “menção” e “uso” como aliás também Jacques Derrida o faz (1991: 136), ainda que de passagem.

Na verdade, na pós-modernidade vamos tão longe quanto possível numa problemática que analisámos, quando nos referimos à “perda do referente” na época moderna. Muitas das imagens e/ou fragmentos arquitectónicos citados e/ou parafraseados, referem-se a realidades, que, ainda que produzidas pelo humano, têm uma existência própria. Referem-se, significam-se a si próprias, assumem-se já como “arqui-imagens”, não sendo já possível pensar sem elas, pelo menos na área artística. São uma forma de acedermos ao outro que vive em nós. Em muitos casos nem mesmo seria necessário usar as aspas, estabelecer a menção, pois quase ninguém o faz quando inclui uma árvore, um rio ou uma bela mulher na sua pintura ou projecto estético-artístico. E, no entanto, alguns artistas fazem-no. É o caso de Jean Michel Alberola. As suas inúmeras criações/recriações de, por exemplo, “Susana e os velhos...”, dificilmente serão confundidas com a fonte de inspiração, o motivo originário, e, contudo, a referência surge explícita.

Outros artistas, como, por exemplo, Tano Festa ou o arquitecto Léon Krier (Atlantis — Tenerife) utilizam excertos de outras obras e, na verdade, dificilmente poderiam ser acusados de plágio, pois o contexto onde esses fragmentos surgem integrados e/ou disseminados, afasta-os, de todo, da realidade original. São paráfrases, metáforas visuais, que aludem a uma determinada realidade e sem as quais o vocabulário plástico, a nossa imagética visual, ficaria nitidamente empobrecida. E, embora tenhamos em mente poucos ou nenhuns casos de plágio, tendo, isso sim, muito mais presente, casos de *pastiche*, que, no entanto, enxamearam todos os períodos artísticos da nossa civilização. E, ainda que o uso da citação plástica seja, de acordo com os diferentes casos e/ou exemplos, objecto de motivações diversas, a ponto de não podermos, ao nível plástico, falar de citação, e, antes, de formas muito diversas de citação, que, de acordo com as motivações que as originam, “citam” temáticas, obras e/ou os seus fragmentos, estilos, maneiras de fazer, como acontece com Gérard Garouste em relação a El Greco.

Enfim, vemos a citação como uma forma de enriquecimento de um discurso estético-artístico que, munido dos artifícios e da vontade de procura da força de sedução de qualquer retórica, empreende um percurso que o afasta da linearidade e exercita já a sua entrada na circularidade plena, que irá conduzi-lo a uma “argumentação” eficaz, pois não admite restrições ou interditos, assume-se, antes, em simultâneo, como “muitas línguas”.

A arquitectura e o design dos anos 80, por exemplo, constituindo-se como duas das faces de maior relevo nas artes deste período, sobretudo da primeira metade da década, recusam a ideia de A. Moles, de que a função do designer (e também do arquitecto) seja a de aumentar a “legibilidade do mundo”. Complexificando-a, antes, e recusando a imemorialidade e a ficção funcionalista modernas.

Ao *less is more*, o criador contrapõe agora, pois, como Robert Venturi, um *less is a bore*.

Neste período, em simultâneo, pelo menos duas grandes vertentes, aliás, como nas artes plásticas, se apresentam com maior destaque: uma, revivalista, ecléctica, mais “classicista”, inspira-se em períodos e criações associados, ainda que temporalmente distantes, à cultura greco-romana; a outra, inspira-se em formas ligadas à nossa memória mais recente, à arquitectura e à Pop Art, tomando as cores, temáticas e formas do quotidiano ou directamente relacionadas com ele. Envereda, igualmente, pelo onírico, e, procurando recriar esse mesmo quotidiano, ganha um carácter surrealizante, fantástico, ao transpor para o âmbito artístico formas directamente inspiradas na natureza, como já o tinha feito, por exemplo, Gaudí, na Sagrada Família, e como acontece frequentemente na arquitectura orgânica.

Em qualquer uma destas vertentes nota-se um objectivo comum: as criações ganham um carácter altamente simbólico, um significado e uma natureza próprios. Fortemente metafóricas, por metonímia ou sinédoque, as criações arquitectónicas e/ou de design transformam-se em objecto de sedução e, conseqüentemente, de desejo. Referindo-se a si próprias, oferecendo-se como tema, são, por si sós, peças que, mais do que um imediato ver, olhar, possuir e/ou habitar, apetece fruir. Tornam o nosso quotidiano, as nossas casas, cidades e vidas, para além de mais habitáveis e cómodas, mais belas, mais surpreendentes. Mas, mais importante do que isso, cativam-nos o olhar, despertam-nos a memória, alteram os nossos entendimentos.

Podemos pois — retomando os entendimentos de Abraham Moles, que afirmou, resumindo, de certo modo, os entendimentos da modernidade — “O mundo é um labirinto que é necessário aclarar, um texto que é necessário decifrar, um contexto que é urgente dominar” — concluir que, na pós-modernidade, o mundo é, antes, um labirinto que é necessário complexificar, um texto que é necessário recriar, um contexto que é urgente libertar.

Esta “mais-valia”, esta nova forma de agir com base na sedução, introduzida pela pós-modernidade, privilegiando menos os interesses do colectivo e mais o gosto, as preferências, dos pequenos grupos de privilegiados, das elites, dos *yuppies*, que, então, tinham tomado de assalto os centros do poder e da alta finança, só podia ter surgido, é claro, num período em que o relançamento económico, após os choques petrolíferos dos anos 70, permitiu ao Ocidente a ilusão de um *boom* imparável. Assim, a arquitectura e o design da primeira metade dos anos 80, assumem-se, frequentemente, como a cenografia e os adereços marcantes da encenação do quotidiano. Encenações, muitas vezes, aparentemente destinadas a representações *a solo*, tal o grau de individualização desses mesmos adereços, frequentemente personalizados nos mais ínfimos pormenores.

Em muitos sentidos, retorna-se à vontade de sedução barroca, que nos procura constantemente surpreender e cativar, fazendo-nos caminhar de surpresa em surpresa. O carácter ondulatório das fachadas, sublinhando, frequentemente, ao se assumirem como espaço côncavo, a sua vocação de lugar

de entrada e/ou convívio, fechando-se mesmo, por vezes, como se de pequenas ágoras se tratassem — como se referiu já — em que é sempre possível, ao passante, surpreender-se com o pormenor inusitado, de uma concepção que foge à depuração, à simetria, ao previsível. Para isso contribui, de forma decisiva, a desconstrução que, tal como já se disse em relação às artes plásticas, reconfigura a arquitectura e o design deste pequeno período, de acordo com os múltiplos *flashes* de uma memória que parece fascinada, perdida, num *delectare* retórico.

Lá longe ficaram a unidade e a “uniformidade” dos discursos visuais e plásticos modernos, de um estilo universal de inspiração funcionalista. A função deixou de determinar o nascimento da forma, pois, em muitos casos, esta precede a função, oferecendo-se como tema e motivação para o criador. Pensamos em objectos criativos como o ralador de queijo de *Mister Meumeu* (Alessi, 1993), os candeeiros eléctricos de Ingo Maurer (*Lamps Bibibibi*) — com a forma de ave, ou, ao nível arquitectónico, o *Asahi Building*, construído em Tóquio, e conhecido também como *A Chama*: uma enorme urna de granito negro, encimada por uma grande chama coberta a folha de ouro, simbolizando a criatividade e pesquisa japonesas. Aliás, o motivo “chama”, surge repetido noutras partes do edifício, como, por exemplo, servindo de remate aos corrimãos. Estes são exemplos claros de que, ao nível da pós-modernidade, a forma, desenvolvendo-se de acordo com um tema, um motivo inspirador, antecedeu a função na determinação/criação dessa mesma forma arquitectónica e/ou utilitária, como acontecera há muito com a forma plástica pictórica e/ou escultórica.

Estamos, pois, perante uma realidade em que a singularidade do criador, a sua identidade, se assumem em permanência. Não se procura já a sedução de uma retórica entendida como “(...) um discurso de palavras ocas e de efeito meramente ornamental (...) enquanto arte (technê) da palavra persuasiva (...)” (Nietzsche, 1995: 5, 14), uma “arte do discurso em público” (Nietzsche, 1995: 22), vazia de conteúdo e de sentido. Em relação a essa retórica partilharíamos também os entendimentos de Nietzsche quando se diz: “(...) a linguagem constrói-se sobre o esquecimento da retórica” (Nietzsche, 1995: 18). Defendemos, sim, uma retórica entendida como criadora de persuasão. Persuasão, aqui, não no sentido de um discurso que nos obriga, nos conduz, nos leva, de forma ainda que não necessariamente forçada, com ele. Vemos antes a retórica como portadora de uma persuasão demiúrgica, no sentido que os dórios, segundo Nietzsche, atribuíam a esta palavra, como “(...) ‘criadora’, ‘mestra’ — de persuasão (...) [que] pressupõe portanto uma preparação ... muito profunda e muito englobante (...)” (Nietzsche, 1995: 30, 31), capaz de se assumir como *dynamis* (não se ficando apenas, pois, como uma *epistêmê* ou uma *technê*), suscitadora da afectividade, origem das paixões que despertam a vontade, a motivação, mas, sempre sem se apoderarem de nós, antes, facultando-nos o *élan* que nos encaminha até nós, devolvendo-nos a autonomia e a subjectividade.

Acreditamos, pois, como veremos mais adiante, quando analisarmos, mais detalhadamente as problemáticas do discurso, que “uma verdadeira comunidade de comunicação não pode consistir (...) naquela que exige aos interlocutores que deixem a sua particularidade no vestibulo” (Innerarity, 1996: 94). Esta assunção da subjectividade e da autonomia individuais é fruto de uma conquista do individualismo outorgado pelo grande *boom* económico dos anos 80, que, como vimos, introduziu igualmente um grande *boom* no mercado artístico, que apresentou, então, preços surpreendentes em relação a uma bolsa artística em que as obras de artistas ainda vivos ou mesmo muito jovens e acabados de lançar alcançavam já cotações muito altas.

Em breve, e ainda em plena década de 80, vozes se levantavam questionando a qualidade das pesquisas artísticas desenvolvidas nessas obras e a capacidade de avaliação dos críticos promotores do seu êxito. Advogava-se a necessidade de proceder à reavaliação da crítica, de se empreender uma urgente crítica da crítica. A verdade é que, também em relação à crítica, tudo mudara. Se em períodos anteriores, o crítico fora sempre “(...) uma espécie de amortecedor, colocado entre o pintor (artista) e o público” (Battcock, 1975: 76), alguém que se especializara no aprofundamento do conhecimento relativo a uma história das formas artísticas, das escolas, das correntes e movimentos artísticos e, por isso mesmo, preparado para avaliar e julgar o contributo, prestado em relação à “evolução” artística, dado pelos criadores seus contemporâneos, agora, o próprio crítico advogava para si o estatuto de criador. Na esteira de Oscar Wilde que, em *O Crítico como Artista*, defendia, num clássico diálogo entre Gilbert e Ernest, que o crítico é alguém que nos apresenta a obra de arte de uma forma diversa da obra original, visto que a utilização de um novo meio permite um desenvolvimento simultaneamente crítico e criador (Wilde 1972: 91), ainda que Wilde apontasse, igualmente, a importância de uma *erudición consumada*, que premiaria e permitiria, àquele que a detivesse, o estabelecimento das necessárias interconexões entre todos os elementos que, integrando a obra, se relacionavam naturalmente com múltiplos contextos históricos, sociais, económicos, políticos, culturais, artísticos e científicos, pois, deste modo, o crítico assume-se como interprete, mas não tratará a arte como “(...) una Esfinge misteriosa, cuyo fútil enigma puede ser descifrado y revelado por cualquiera de pies llagados y que ni aun conoce su propio nombre” (Wilde, 1972: 90).

As suas palavras foram entendidas por muitos, talvez porque defendia também um aprofundamento do individualismo — “*Si quieres entender a los demás, tendrás que empezar por intensificar tu propio individualismo*” (Wilde, 1972: 91) — como a defesa, um convite à utilização dos artistas e das suas obras como se fossem “as tintas e os pincéis” do crítico. Esta forma de pensar introduziu novas matizes nas práticas da crítica e uma nova forma de encarar os críticos, nem sempre muito lisonjeira, por parte do público, dos fruidores e dos próprios artistas. Mas, se na conquista da autonomia e da subjectividade,

imprescindíveis, sem dúvida, à criação, o crítico perdera o reconhecimento público e, quem sabe, mesmo as capacidades e vontade de julgar, não seria tal facto de estranhar num período em que a autonomia e subjectividade se erguiam já como os grandes valores e objectivos a atingir? Não seria antes compreensível a sua pretensão de se assumirem como criadores, competindo, sim, ao social, retirar-lhes o reconhecimento de juízes imparciais ao serviço de uma causa pública e em nome de valores colectivos entretanto esquecidos? Não estaria acontecendo o mesmo com os *media*, em que os jornalistas assumiam plenamente a sua “subjectividade”, a sua “autonomia” e criatividade plenas, por vezes de forma bem impúdica e sensacionalista, procurando apenas, também eles, ganhar o direito aos *flashes* e aos seus “cinco minutos de fama”? Estaremos muito longe do dia em que, também nos tribunais, os juízes advogarão claramente o direito à sua subjectividade, fazendo do acto de julgar um acto de criatividade?

Ainda hoje estas questões se continuam a colocar com pertinência, e se verifica que o social olha desconfiadamente para todos aqueles que, com o nome de críticos ou não, parecem considerar, com Wilde, que a estabilidade da sociedade assenta no seu hábito e instinto inconsciente, que estabeleceu em relação a si mesma, como acontece com todo o organismo são, de estimular a ausência de um total entendimento entre os seus associados (Wilde, 1972: 107), num quase apelo ao dissentimento como forma de adiar um consenso que deverá permanecer, também aqui, sempre adiado, sempre por vir. Não será, de estranhar, no entanto, que numa época de pluralismos, em que em todas as áreas subsistem lado a lado diferentes perspectivas, teorias e práticas, se pretenda exigir que a crítica de qualquer área artística estabeleça juízos unívocos e concordantes, por mais que as múltiplas opiniões vigentes, ou a sua inexistência, baralhem ou mesmo desmotivem o social em relação ao artístico e fazendo com que o investimento na arte, por falta de analistas competentes se encolha e defina.

Na verdade, a perspectiva, a forma do social olhar à crítica como detentora de toda a verdade em relação às artes, todas elas, é que se deve alterar. Também neste caso, é necessário reconhecer que não há verdades últimas e únicas, e que Wilde talvez não se referisse ao crítico quando, no termo do texto que temos vindo a citar, refere que “(...) *un soñador es un hombre que sólo a la luz de la luna puede encontrar su camino, y su castigo es ver la aurora antes que el resto del mundo*” (Wilde, 1972: 128).

Há um aspecto bem perverso em tudo isto. É que “o crítico como artista” ao reportar-se nas suas análises, no seu discurso, afinal ao seu próprio trabalho criativo, assumindo-se, tautologicamente, como metalinguagem, acaba, talvez, por se fechar num discurso circular, em que, se não se pressente já um “dobro de finados” pelo crítico, se pressente, sim, uma necessária alteração da sua face, um renascer, que evita que os críticos sejam vistos como associados integrados em grupos de interesse (“capelinhas”), aquilo que alguns

denunciam como a sua força mutiladora, que, muitas vezes, aliada a outras forças, censura, castra e estrangula as artes, com as quais concorre directamente na procura de visibilidade, e que, em períodos anteriores, amparava e fazia antes nascer (assunto que deixamos para abordar mais tarde).

O caminho para a luz

Referimos, há pouco, a importância de um acontecimento marcante de meados da década de 80, a exposição *Les Immatériaux* (no Centro Georges Pompidou), que, quanto a nós, e sentimos-lo claramente já na altura, iria assumir-se como o ponto de viragem, pois indicava uma alteração clara naquilo que se considerava, e se considera ainda, como determinante na gênese da pós-modernidade: a alteração dos valores. Não procurando ser, *Les Immatériaux*, segundo o que nos parece ser o sentido fundamental das palavras do seu principal comissário (Jean-François Lyotard), uma exposição pedagógica, que explicasse, por exemplo, as novas tecnologias, mas, antes, uma exposição que fosse uma obra de arte, despertando no público um forte sentimento (emoção) estético.¹ *Les Immatériaux* assumia-se, pois, como uma forma artística, de base científica, que se oferecia à fruição, não apenas do seu criador, ou não preferencialmente e primeiramente ao(s) seu(s) criador(es), mas a um vasto público. Iniciava-se, assim, também, uma prática que marcará a história da arte da década seguinte: a do “comissário como artista”, como criador, como veremos adiante.

No seu cerne, *Les Immatériaux* marcou, talvez, ao nível global, a assunção da complexidade, em que, ainda num período em que não se procedera à massificação informática, se procurava dar já a conhecer ao grande público uma multiplicidade de dispositivos tecnológicos prestes a se assumirem como o nosso *environnement* e desencadearem uma renovada *écologie de l'esprit*.² Com um fundo simultaneamente filosófico,³ conceptual, científico e estético, empenhado na *recherche de la recherche*, aceitando a incerteza dos conceitos, é, por excelência, a exposição da sobremodernidade, para alguns, ou

1 “(...) une expo pédagogique — expliquer par exemple les nouvelles technologies..., mais une expo qui soit une oeuvre d'art. De viser donc non pas la capacité d'acquisition d'un public mais plutôt sa sensibilité, c'est-à-dire un sentiment esthétique” (Jean-François Lyotard em entrevista a Élie Théofilakis, em Théofilakis, 1985: 7).

de uma segunda fase da pós-modernidade, para outros, ajudando a “defini-la” tal como a entenderíamos a partir daí: um lugar de passagem e de errância entre períodos históricos e entre realidades, em que as fronteiras, por falta de suporte rígido, quer do ponto de vista ideológico, teórico e até material, se esbatiam de forma natural, pois as separações estanques entre áreas perdiam sentido ao nível do virtual, tal como acontecia, então (entre os *sites* que davam corpo aos diferentes contextos recriados em *Les Immatériaux*), e nos acontece, agora, quando navegamos nos diferentes *sites* das *nets*.

Ainda que colocando a tónica na importância concedida pela exposição ao sensível, que não unicamente ao visível (e esta é uma particularidade fundamental), procura-se então criar, como já se referiu, um envolvimento total, apelando aos múltiplos sentidos do humano. *Les Immatériaux* é também, e sobretudo, um percurso reflexivo e, como refere Martine Moinot, que sublinha o seu poder questionador, a capacidade de suscitar inúmeras questões, que mais do que revelar os domínios do visível abriam, já então, o caminho a novas perspectivas sobre os domínios do sensível.⁴

Surpreendentes, igualmente, pelo carácter transdisciplinar e profundamente inovador, são os múltiplos textos do “catálogo”, os textos das entrevistas com os diferentes comissários e intervenientes na exposição, pois encontramos já, disseminados, os esporos que, em breve, eclodiam de forma bem visível um pouco por todo o lado. De entre os múltiplos *sites* que integravam *Les Immatériaux* (em que o público era confrontado com os avanços da ciência, os efeitos das tecnologias de ponta, que o levavam a questionar-se acerca do seu próprio processo de percepção, facto não propriamente novo, pois, muitas obras e movimentos artísticos dos anos 60 o tinham feito já, também, como vimos), uma proposta há que distinguimos, porque profundamente simbólica e representativa das profundas alterações, no que concerne à forma como se perspectivava o humano — já preconizado, então, encarado como o “outro” da dimensão festiva —, a de Jean-Marc Philippe, unindo a arte e a ciência em *La Roue Céleste*,⁵ preconizando então uma estética planetária, “...dans une absence totale de borne et de limite (...)” (Théofilakis, 1985: 178). Assim, e ainda que se revelando impossível de pôr em prática, mesmo hoje, por razões de todas as naturezas, como projecto global, permanece como a mais bela das propostas, capaz de levar toda a comunidade humana a vibrar

2 “(...) des dispositifs technologiques en passe de constituer notre environnement et une nouvelle écologie de l'esprit” (Théofilakis, 1985: 1).

3 Ainda que Chantal Noël diga: “(...) je ne crois pas qu'on puisse parler d'une exposition philosophique”, opinião com a qual também estamos de acordo (Théofilakis, 1985: 16).

4 “(...) la mise en espace, repose sur l'idée de 'parcours' réflexifs / perceptifs, qui se déplacent de questions en questions, et non pas d'objets en objets proposés comme des références. La perception dans le parcours de l'expo ne doit pas fonctionner uniquement sur le visible, mais plus largement sur le sensible” (Théofilakis, 1985: 18, 19).

em uníssono, perante a ideia do nosso planeta transformado num “(...) *radeau de vie dans l'espace, une certaine perle bleue dans le cosmos, une planète nommée Terra*” (Théofilakis, 1985: 181, 182).

Deste modo, *Les Immatériaux* inaugurava, talvez, uma segunda fase da pós-modernidade, dando já sinais de que uma “sobremodernidade” surgia, tentando, em simultâneo, de forma inteiramente renovadora, recuperar para o quotidiano a sua dimensão festiva e a sua vontade de intervir activamente no social.

Entretanto, surgiam outros acontecimentos em diferentes áreas, comprovando que o “paradigma da complexidade”, estimulando a interactividade entre essas diversas áreas e respectivas linguagens, estava pronto a proceder ao *redesign* do artístico, do cultural, do científico e do social. Assim, em 1986, o Congresso de Veneza — *La Science Face aux Confins de la Connaissance. Le Prologue de Notre Passé Culturel* — institui oficialmente a transdisciplinaridade, ainda que revelasse, igualmente, uma postura arrogante em relação à filosofia e às ciências sociais, que, segundo a Declaração de Veneza, são acusadas de manterem “(...) valores fundados em grande medida no determinismo mecanicista, no positivismo e no niilismo” (Gonçalves, 1997: 143), o que surge totalmente desmentido, no que se refere à área artística, em 1987, quando têm lugar, quase em simultâneo, a *Documenta VIII* em Kassel, o *Skulptur Projekt*, em Münster, e *Nouvelles Tendances*, no Centro Georges Pompidou, Paris.

Mais uma vez, a arte, através de exposições e intervenções no meio, procurava assumir-se como vivência, inventariando, recriando e recuperando o “lixo” das linguagens artísticas, assumindo-se como “muitas línguas”, ainda que de forma muito diversa daquela que referimos em relação às formas artísticas da primeira metade dos anos 80, exercendo plenamente a sua interactividade e intervindo directamente no social, político, cultural, etc.

Na *Documenta VIII*, de Kassel, para muitos “um mercado de chaleiras”, poucas são as áreas do artístico, incluindo, é claro, o *design*, que não marcam

5 “*La Roue céleste permettrait aussi, pour la première fois de visualiser la vitesse de la lumière. Celle-ci se propage à raison de 300.000 Km par seconde, et la circonférence du grand cercle de la Roue céleste mesure un peu plus de 280.000 km. Alors, la lumière, courant d'un satellite à l'autre, repasserait dans le ciel un peu moins d'une seconde après. Une autre remarque encore veut que la Roue céleste, selon son point d'observation, verrait son inclinaison, par rapport à l'horizon, différente d'un lieu à un autre. Ainsi, l'évidence que notre Terre est ronde deviendrait sensible du fait de nos voyages. / En évitant les descriptifs techniques, la réalisation pratique du système technique à proprement parler pose encore quelques difficultés. Bien que la puissance lumineuse requise soit importante, elle n'est pas insurmontable si le temps d'un éclair lumineux est de l'ordre de la nano-seconde. Ceci requiert une stabilisation synchrone, mais ce sont là des questions bien connues et résolues par les spécialistes des vols dans l'espace. / Sur la plan du symbole, je souhaite précisément que "l'inauguration" de la Roue céleste, c'est-à-dire sa première mise en lumière, ne se fasse que le premier Janvier de l'an 2000, c'est-à-dire au début du troisième millénaire. Son financement, enfin, pourrait être assuré par une participation de tous les gouvernements qui s'y associeraient au prorata de leur produit national brut*” (Théofilakis, 1985: 181).

ali a sua presença. Reassumindo a sua natureza conceptual, jogando com os “sentidos ocultos”, fragmentando-se e multiplicando-se para melhor realizar a sua acção, Kassel-1987 atesta bem o regresso à reflexão, à ironia, ao jogo oculto das interacções entre obras e respectivos significados, opostos e/ou complementares, por justaposição e/ou sobreposição.

Aliás, também ali, as criações desenvolvem-se em múltiplos *layers*, aparentando constituir-se de acordo com a lógica dos “retornos sucessivos”, consistindo o trabalho do fruidor mais num estar desperto, um fazer-se ao jogo, reequacionando as estratégias de visualização e interpretação, do que o querer tudo abarcar gulosamente, num único olhar. Ainda que, por vezes, seja também necessário ver, em simultâneo, o todo e a parte, inter-relacionando presenças e ausências, presentificando as ausências como se fossem presenças. Este é o conteúdo que melhor nos faz reviver o *Blow Up* de Michelangelo Antonioni, em que, por vezes, é difícil dizer se uma realidade não é apenas uma extensão da nossa própria virtualidade, um cenário, que existe, se o soubermos configurar.

O mesmo acontece, em certa medida, em Münster, pois ainda que sendo, em princípio, um projecto envolvendo a escultura, esta assume igualmente múltiplas formas, sendo que, por vezes, se apresenta com uma natureza mais conceptual, adquirindo o carácter de comentário em relação às múltiplas faces caracterizadoras das tradições, história e vivências da cidade, ou reconfigurando a sua forma e “baralhando” mesmo as escalas, o que a faz ganhar o aspecto de design e/ou mesmo de arquitectura. Trabalhos como de o Ludger Gerdes — *Ship for Münster* — ou o de Peter Fischli e de David Weiss — *Haus* — são disso exemplo. Aliás, o mesmo acontecera já em Kassel. A indiferenciação ou mesmo a promiscuidade entre as diferentes áreas tornar-se-á uma constante, a partir de meados dos anos 80, sendo visível também na exposição de design *Nouvelles Tendances*, em que a escultura, a pintura, a intervenção com carácter social e/ou conceptual, se misturam de uma forma feliz, confundindo aqueles que faziam ponto de honra na especialização.

Estamos perante a cultura ecuménica do design, como pretendia Fulvio Irace, ou perante uma cultura ecuménica das artes? Não será que caminhamos para a cultura ecuménica do humano? De uma coisa, apenas, estamos certos, caminhamos, sentimo-lo bem, em direcção à luz...

O rompimento das fronteiras: a circularidade do olhar

As arte visuais tradicionais nos finais dos anos 80 e nos anos 90

Os acontecimentos artísticos, dos fins da década de 80, intensificaram largamente os sinais de que as fronteiras, que delimitavam o político, o social, o económico, o cultural e o artístico começavam claramente a esboroar. Se, em 1989, o Leste se abre ao Ocidente e cai o muro de Berlim, pondo fim, para aqueles que tinham nascido já depois da Segunda Guerra Mundial, a um interdito mental que nenhuma explicação conseguia aclarar, exposições ou acontecimentos artísticos como *Magiciens de la Terre*, *Art Meets Science and Spirituality in a Changing Economy, Metropolis!*, são um sinal evidente de que as artes iniciavam a reformulação de si próprias.

Já não estamos, apenas, perante a reflexão individualizada e/ou grupal de pesquisas artísticas e intelectuais mais ou menos aprofundadas, mais ou menos abrangentes. Estamos, sim, perante acontecimentos artísticos, exposições, que reflectem e dão a reflectir a arte, a vida, o humano, entrevistados em pleno devir, simultaneamente enquanto passado, presente e futuro; assumidos plenamente, enquanto modelos de pluralismo, complexificação e/ou globalização das experiências, já muito distantes da ideia de pluralismo da primeira metade dos anos 80, ou, como atrás referimos, de uma primeira fase da pós-modernidade, que introduzira uma multiplicidade de referências (por metonímia ou sinédoque) de carácter histórico, reconfigurando, de certo modo, essa pluralidade de referências e complexificando e multiplicando os sentidos, pela recontextualização e globalização das memórias, obtidas em consequência de sucessivos “reenvios”.

De certo modo, as “dimensões da globalização”, tal como foram referidas, por exemplo, por Anthony Giddens (1992: 55) — sistema do estado-nação, economia capitalista mundial, ordem militar mundial, divisão internacional do trabalho — preparam todo um contexto em que a ideia de uma ordem cultural e/ou artística mundial, se enquadra de forma inteiramente natural. De forma natural, enquanto pensamos ainda no “sistema do estado-nação” como algo vigente, mas, se pensarmos nas transformações

que esse “sistema do estado-nação” sofreu nos últimos anos, em que as fronteiras começaram claramente a esboroar-se, podemos-nos interrogar acerca da pertinência de o continuarmos a referir desse modo, pois, e segundo o próprio Giddens, o estado-nação, enquanto entidade detentora de uma soberania própria, caracteriza-se por ter procedido à substituição dos “limites” pelas “fronteiras”. Mas se as fronteiras, por sua vez, se perdem ou a sua natureza foi alterada, então, certamente, as dimensões da globalização, actualmente, já não carecem, não dependem, das “dimensões” a que Anthony Giddens alude. Possivelmente, os estados-nação, hoje, perdida que parece estar a sua soberania, em consequência dos efeitos de um primeiro momento ou fase da globalização, procuram apenas defender a sua identidade, prescindindo da unidade nacional, que a sua integração em contextos supranacionais ou transnacionais, de amplitude bem mais vasta, reclama.

Entrámos, pois, quanto a nós, num período de desterritorialização em que cada nação, como nos diz Fernanda Bernardo, “(...) (salva-)guarda as suas fronteiras, atravessando-as” (Derrida, 1995: 84). Também, nas artes, a identidade artística aprofunda-se quando se atravessa o artístico e, errando, se atinge o humano, talvez o território para a travessia do qual se carece, constantemente, “(...) de um *direito de passagem*” (Derrida, 1995: 84), um “salvo-conduto”, apelando a uma constante renovação.

É neste sentido que a criação artística, a intervenção estético-artística, poderá ajudar a combater alguns efeitos perversos dessa mesma globalização, pois impedirá a formação de ideias e modelos estereotipados, que não permitiriam, assim, rever a nossa imagem do outro e o outro da nossa imagem, apenas enquanto formas estáticas, cativas, de um *puzzle* há muito configurado e “congelado”. Tendo, pois, em conta as interacções sociais e/ou culturais, à escala global, gostaríamos de voltar a Anthony Giddens para abordarmos o conceito de “poliarquia”, entendido como “a receptividade contínua do governo às preferências dos seus cidadãos, considerados como politicamente iguais” (Robert A. Dahl em Giddens, 1992: 132), pois, da arte, da criação estético-artística, esperam-se achegas ao alargamento e aprofundamento da indecidibilidade das linguagens, em fuga ao frio vítreo e escorregadio dos jargões técnicos, visto que a desterritorialização das línguas, ou a existência de uma extraterritorialidade destas, é imprescindível à compreensão e à aceitação da ideia de uma irredutibilidade dessas mesmas línguas e linguagens artísticas a um qualquer jargão, de qualquer natureza, por mais fascinante que tal ideia pareça à maioria dos governos ditos democráticos, que, assim, veriam a sua tarefa, a procura da satisfação das preferências culturais e artísticas da maioria dos seus cidadãos, “considerados como politicamente iguais”, facilmente satisfeita.

Na verdade, Georges Steiner tem razão ao apontar como pré-existente a “(...) imaginação multilíngue, o da tradução interiorizada, o da possível

existência de um idioma misto ‘subterrâneo’, ‘existente antes’ da localização das diversas línguas...” (Miranda, 1997: 107, 108). Só que esse idioma deverá, actualmente, “‘falar’ muitas línguas”, idiolectos, linguagens privadas, fugindo à maldição, em que um esperanto artístico se poderá tornar “(...) como se de um novo carro de Jagrená” se tratasse.¹ Ainda que sejamos, também, devotos da democracia, interrogamo-nos, como Ralf Dahrendorf, se será possível “(...) conjugar a eficácia e a competição global com a democracia liberal? [Se, afinal,] será possível a quadratura do círculo?” (Dahrendorf, 1996: 59).

Acreditamos, antes, que serão a espiritualidade, o retorno às essências, à identidade e subjectividade, que permitirão o acordar do humano para enfrentar o “luto das linguagens”, segundo a procura de novas formas de entendimento e a recontextualização de novas perspectivas em novos enquadramentos contextuais. Um pouco como acontece com as imagens que nos chegam da concepção de um universo inflacionário. Ainda que estejamos num interior de uma bolha, sem acesso a outras, e sem podermos estar alguma vez seguros de que essa é a nossa localização e condição, temos necessariamente de descobrir, de lutar para encontrar formas de comunicação entre o nosso e outros “mundos”, mediando não apenas as linguagens mas as próprias subjectividades. E, tal trabalho acontece apenas no plano da criação, de e em qualquer área. E, ainda que ocorrendo no envolvimento asséptico de um laboratório e/ou observatório, está, por certo, rodeado de afectividade, da afectividade de alguém que sonha com um encontro que, mesmo que nunca aconteça, lhe permite rever-se já na imagem do outro.

Essa é pelo menos a única possibilidade, julgamos, de impedir que o vazio se instale no humano, pois só o exercício aturado da singularidade, que impede a instalação de réplicas, privando-nos da identidade, nos permitirá continuar o trabalho, a tentativa de aceder ao *invisible dedans*, que está na origem da “(...) enfermidade da palavra, da sua ‘babelização’ ou da sua indecidibilidade (...)” (Derrida, 1995: 25).

Por isso mesmo, em certa medida, manteremos sempre a natureza do viajante, do *shifter* que, quer enquanto fruidor, quer enquanto criador, e ainda que tendo recuperado a sua mobilidade, é apenas mais um viajante, pois desloca-se numa viagem por uma extraterritorialidade sempre fictícia, em que a incomunicabilidade do olhar e a indeterminação do entendimento não lhe permitirão efectivar nos múltiplos percursos, na travessia que sempre reencesta sem nunca terminar, deslocando-se “pelo outro lado do espelho”, um

1 “O termo Jagrená tem origem na palavra hindi *Jaggannāth*, ‘senhor do mundo’, que é um dos nomes de Krishna. Uma imagem desta divindade era levada todos os anos pelas ruas num enorme carro, sob o qual se diz que os crentes se lançavam, sendo esmagados pelas suas rodas” (Giddens, 1992: 107).

encontro que será sempre frustrado, sempre adiado, como o outro da época da “dimensão” festiva.

Aliás, também as “fronteiras” de uma ordem cultural e/ou artística mundial caíram. Por razões já referidas em outros pontos deste trabalho, tal facto começou por ser particularmente visível no âmbito do cultural, em que através da “violência simbólica” rapidamente se procedeu à instalação de uma cultura hegemónica, a da civilização ocidental, com tudo o que de paradoxal tal facto introduz. Na verdade, parece-nos, tratou-se de “instalar” uma civilização, como se de uma cultura se tratasse, com as múltiplas perversidades que tal facto acarreta, pois, e se tivermos em conta o que Gilbert Durand nos diz quando tenta distinguir entre cultura e civilização,² a globalização estaria reservada apenas a esta última. Daí que talvez o conceito de globalização, tal como o sugere Marshall McLuhan (1962) — o do nosso planeta visto como “aldeia global”, lugar da comunicação instantânea — não criou uma cultura única, criando, sim, antes, através das “imposições” da “violência simbólica”, um ser híbrido e, como tal, “monstruoso”, correspondente ao de uma civilização que, de forma insidiosa, se procura impor a muitas culturas, destruindo-as e replicando-as de forma despidorada, de acordo com a sua própria forma. Não se trata de uma homogeneização da cultura, antes fosse. E também não nos parece que este seja um caso real de multiculturalismo, quem dera que fosse. Alguém utilizou a estratégia do cuco:

A sensação de um destino comum para a humanidade é aumentada pelo reconhecimento de questões sobre o meio ambiente global, e o ativismo político cada vez mais cruza as fronteiras nacionais com a mobilização mundial de movimentos sociais. O supranacionalismo, portanto, opera no plano do engajamento individual com valores globalistas, em um extremo, e na formação de uma classe internacional de capitalistas, gerentes, burocratas, astros dos média e dos desportos, no outro (Outhwaite e Bottomore, 1996: 341).

Na verdade, hoje, pessoalmente, consideramos que, bem vistas as coisas, bem feitas as contas, esta foi, talvez, a melhor das opções que o “destino” nos poderia ter concedido, e talvez a única forma de pormos cobro a um surto sem fim de recrudescimentos bélicos.

No entanto, não podemos deixar de nos interrogarmos acerca da fragilidade dos nossos sistemas culturais e/ou civilizacionais, de, com Popper, temermos pelo destino das “sociedades abertas”. Talvez por isso, interrogamo-nos acerca

2 “Os fenómenos de cultura só se podem compreender por oposição aos factos de civilização. Estes últimos são universais e transmissíveis. Aqueles *intransmissíveis*, *únicos*, ligados ao seu suporte real, aos seus portadores vivos, incapazes de uma validade universal (Durand, 1982: 91).

de qual seria agora o nosso destino, se o modelo imposto tivesse sido um outro, se não estará na altura de apelarmos “(...) à responsabilidade ou à não-indiferença pela diferença do outro, do *tout autre* e de *tout autre*” (Derrida, 1995: 75).

Em 1989, tem lugar em Paris, no Centro Georges Pompidou e em La Vilette, La Grande Halle, uma exposição curiosa — *Magiciens de la Terre* — que reuniu trabalhos de uma centena de artistas, escolhidos de entre os conhecidos e reconhecidos no mundo ocidental e outros perfeitamente desconhecidos, representando as culturas de países que nunca tinham tido artistas seus integrados nos circuitos de arte contemporânea. Esta “primeira exposição mundial de arte contemporânea”, a primeira que procurava dar, pois, uma panorâmica da criação artística mundial, tivera como critério (segundo os objectivos expressos no catálogo), na escolha dos objectos artísticos ali apresentados, que esses objectos fossem, não apenas claramente identificados, mas reconhecidos, para além do seu uso funcional e material, como tendo, todos eles, uma aura. Enquanto receptáculos de valores metafísicos, estes objectos seriam, pois, destinados a agir sobre o mental e as ideias que lhe são e/ou estão subjacentes, veiculando e comunicando renovados sentidos.³

Foi contra a “arrogância da cultura ocidental” que, Jean Debbaut, Mark Francis e Jean-Louis Maubant, os responsáveis pela organização da exposição, que iniciaram a sua preparação em 1984, e tinham em mente o desejo de conceder ao “outro” do Ocidente uma oportunidade de enquadrar as suas criações contemporâneas no contemporâneo artístico, fora de um contexto em que fossem entendidas e olhadas sempre, e apenas, enquanto curiosidades etnológicas.

É evidente, que muitos dos problemas que abordámos já em relação à transferência forçada de “padrões” de cultura, de uma cultura para outra, facto que aqui se detecta de forma clara pois, também neste caso, estamos perante o exercício de formas de “violência simbólica”, exercidas de um terrível modo, ainda que bem intencionado, pois a organização da exposição pode ser acusada de transferir violentamente criações, que, fora do seu contexto, perdem justamente a sua aura e o seu sentido primeiro, todo o seu simbolismo e razão de ser, negando-se à “fraqueza” de fazer acompanhar essas obras de textos de contextualização, ainda que o catálogo remeta para muitos autores actuais que abordam problemáticas relativas às questões culturais nos nossos dias, entre os quais Derrida, que sublinha que “(...) *la*

3 “(...) *non seulement clairement identifiés mais auxquels nous avons rendu visite à domicile. Tous ces objets, d’ici ou d’ailleurs, ont en commun d’avoir une aura. Ce ne sont pas de simples objets ou outils à usage fonctionnel et matériel. Ils sont destinés à agir sur le mental et les idées dont ils sont le fruit. Ils sont les réceptacles de valeurs métaphysiques. Ils communiquent un sens*” (Catálogo da exposição *Magiciens de la Terre*, Paris, Centre Georges Pompidou/ La Vilette, 1989: 8).

'destruction' de la métaphysique européenne coïncide avec l'apparition de la problématique de la différence culturelle dans l'ethnologie" (Catálogo da exposição *Magiciens de la Terre*, 1989: 27).⁴

Com Jacques Derrida, o Jacques Derrida de alguns anos depois, interrogamo-nos:

(...) nós não queremos mais hoje, nem o eurocentrismo nem o anti-eurocentrismo? Para além destes programas demasiado conhecidos, por que "identidade cultural" devemos responder? Responder diante de quem? Diante de que memória? Para que promessa? E "identidade cultural" será um bom nome para "hoje"? (Derrida, 1995: 98).

Será, questionamo-nos, que é possível atravessar as fronteiras do cultural sem as vencer, sem nelas imprimir "(...) a marca re-marcante da diferença (...)", uma das problemáticas, sem dúvida, das mais angustiantes e atuais, hoje.

Em 1992, teve lugar, em Cerisy, um colóquio em torno do trabalho de Jacques Derrida. Da comunicação de Catherine Paoletti ali apresentada — "Feu la mort", retemos a citação de M. Blanchot — *Le Nom de Berlin*, em que nos coloca diversas interrogações acerca de como encaramos, continuamos hoje a encarar, as múltiplas fronteiras que se nos oferecem e com as quais ainda nos confrontamos, face a todas as realidades, sentidos e significados (Colóquio de Cerisy, *Le Passage des Frontières. Autour du Travail de Jacques Derrida*, 1994: 452).⁵

Todos aqueles que, nos nossos dias, falam as linguagens da criação, encontram pela frente um programa difícil, que os leva necessariamente a estar

4 "Derrida remarque en passant que l'histoire du sujet décentré et la 'destruction' de la métaphysique européenne coïncide avec l'apparition de la problématique de la différence culturelle dans l'ethnologie. Il reconnaît la nature politique de ce moment, mais nous laisse le soin de le cerner dans le texte post colonial ("Wiped out", they say. / Turn left or right, / There's millions like you up here, / Picking their way through refuse, / Looking for words they lost. / You're your country's lost property / With no office to claim you back. / You're polluting our sounds. You're so rude. / "Get back to your language", they say.) / On discerne là une politique culturelle de la diaspora et la paranoïa, de l'émigration et la discrimination, de l'angoisse et l'appropriation, qui ne peut être appréhendée indépendamment de ces faits métonymiques ou subalternes qui structurent le sujet écrivant et signifiant. Sans le dédoublement que reflète le jeu sur le 'a' et le 3T, il serait difficile de comprendre l'angoisse suscitée par l'hybridation de la langue, et associée aux frontières vacillantes (psychiques, culturelles, territoriales) dont nous parle le poème. Où passe la ligne de partage entre les langues? Entre les cultures? Entre les disciplines? Entre les peuples?" (Magiciens de la Terre, 1989: 27).

5 "Qu'est-ce? Une frontière? Certainement: mais aussi quelque chose d'autre: quelque chose de moins, puisque des gens purent la passer en masse (...); mais aussi quelque chose de plus, car le fait de la franchir ne signifiait pas le passage d'un pays à l'autre (...) mais le passage à l'intérieur du même pays et de la même langue, de la 'vérité' à l' 'erreur', du 'mal' au 'bien', de la 'vie' à la 'mort'" (Colloque de Cerisy, 1994: 452).

atentos a todas as questões que impregnam um individual redimensionado pelo social, mas também de um social redimensionado pelo individual que obriga (conduz) à procura da refundação do humano, dos seus entendimentos e práticas, em que o criador, o artista, é também parte integrante de um contrato social global. O “artisticamente correcto e/ou incorrecto”, não se pondo, no imediato, à partida, está sempre, no entanto, presente, pois, também ao criador, de qualquer área, se coloca a questão do seu contributo a um desenvolvimento sustentado, do seu contributo a um “desenvolvimento artístico sustentado”. Se tivermos em conta os quatro contratos globais dos “caminhos de mudança” traçados pelo Grupo de Lisboa nos *Limites à Competição* (1994: 186), relevamos, sem dúvida, o contributo dos criadores, nomeadamente o dos criadores no âmbito das artes plásticas, ao contrato cultural sustentado (“tolerância e diálogo de culturas”) e, necessariamente, em consequência, a um contrato artístico sustentado que, criando “um novo sentido de existência”, nos conduza “para além da conquista”, para além das fronteiras, ainda tão presentes, infelizmente, em *Magiciens de la Terre*, por que, já o vimos suficientemente, não basta aboli-las, é preciso perder a capacidade de as imaginar, de as reinventar.

Já mais na linha de *Les Immatériaux*, um projecto artístico como *Art Meets Science and Spirituality* (...), é um exemplo de um acontecimento, que tendo lugar em Amesterdão, apresenta um carácter internacional, pois reúne gente de todas as áreas do saber, de um humano repensado como um humano pronto a redimir-se perante um futuro e um passado que, antes do mais, é necessário reequacionar, repensar, reviver, para melhor e mais profundamente merecer e reter. Enquanto exposição (dos trabalhos de 16 artistas, entre os quais se contavam Robert Rauschenberg, Marina Abramovic, etc.), no Fodor Museum, enquanto fórum de discussões teóricas, *Art Meets Science and Spirituality* (...) assume-se como lugar de realizações múltiplas com carácter inovador: cinco dias de um painel de reuniões no Stedelijk Museum — inaugurado pelo Dalai Lama; seis dias de encontros sob a forma de *workshops*; um *fax project*; um *adobe model* (também no Fodor Museum); um livro — incluindo entrevistas com os convidados intervenientes no painel e um vídeo com as intervenções das personalidades convidadas. Assim, *Art Meets Science and Spirituality* (...), como refere Louwrien Wijers, responsável pelo projecto, constitui-se, sobretudo, como a *mental sculpture* (*Art & Design*, 1990: 4).⁶

Entre os intervenientes no painel, que advogavam a transformação de uma sociedade competitiva numa sociedade solidária, encontravam-se, para além das personalidades já referidas, nomes como os de David Bohm, Jean-Maxime Lévêque, Ilya Prigogine, Fritjof Capra, Raimon Panikkar, etc.,

6 “Referindo-nos também que Robert Filliou, artista do *Fluxus* francês, tinha, acerca deste projecto, escrito: “Weaving back together the three threads of art, science and spirituality into a new authenticity is what remains to be done”.

etc., atestando que para se empreender a *social sculpture*, todos, independentemente da nossa formação, temos de dar um real contributo, pois, neste âmbito, todos somos artistas e os "(...) *artists are the best negotiators for peace*" (*Art & Design*, 1990: 4).

No vasto painel de conclusões, recolhidas dia após dia, surgiam pequenas frases, quase truísmos, aforismos ou, mesmo, apenas pequenos pensamentos com a autoria assinalada, e que sublinham, sobretudo, a filosofia de vida dos diversos intervenientes e da nossa própria época.⁷

Fomos, pois, já no início da década de 90, confrontados com um "paradigma artístico emergente", aspirando a um conhecimento integral do humano, nas suas múltiplas facetas, ficando este dependente apenas da nossa capacidade de, em simultâneo, fundir os entendimentos para melhor ampliar as visões, pois, como referiu Boaventura de Sousa Santos, "(...) os obstáculos ao conhecimento científico da sociedade e da cultura são de facto condições do conhecimento em geral, tanto científico-social como científico-natural" (Santos, 1987: 43).

Na verdade, os últimos anos da década de 80 e os primeiros anos da década de 90 são férteis em acontecimentos artísticos que nos remetem para acontecimentos das diferentes áreas do estético, entendido e visto, agora, como arte total, atestando a fusão entre todas as formas artísticas em (re)conciliação. Estratégias curiosas de amalgamento, resultantes, por sua vez, de uma estratégia da fragmentação, fruto, por vezes, do estabelecimento de visões globais, na tentativa de concretização plástica de uma perspectiva de 360 graus. Não é por acaso que, em Londres, tem lugar, por essa altura, uma exposição em que se procura rememorar os momentos históricos em que o homem procurou afincadamente essa visão holística, numa espécie de "panorama-mania". Também Neil Dawson em *Globe* (1989) e muitos outros artistas, alguns já na própria Documenta VIII de Kassel (1987), procuravam multiplicar as visões do fruitor, criando "quadros" ou instalações constituídos por múltiplas perspectivas fragmentadas e justapostas. Tal é o

7 De uma forma quase aleatória, e revelando, possivelmente, também a nossa filosofia de vida, seleccionámos os seguintes: [1] "I believe very strongly that artists could be negotiators for peace. Everybody else who is negotiating for peace is elected, and therefore has to make certain compromises" (Robert Rauschenberg); [2] "We must have a dialogue, we must share our thoughts. If we can't think together then we can do nothing together" (David Bohm); [3] "Artists should have more to say in policy making. They are the magicians of our time. They have a view of the future" (Stanislav Menshikov); [4] "We need a world that is more varied, more multifarious and at the same time more connected. I don't think there is any contradiction in these terms" (Ilya Prigogine); [5] "Art offers an aperture beyond the surface into a deeper meaning" (Huston Smith); [6] "We have to change the structure, not decorate it. Stop painting walls" (Lawrence Weiner); [7] "Fundamental science has an intrinsic value that cannot be measured in economics terms" (A. M. Liquori); [8] "In economics, nothing is done without co-operation" (J. M. Lévêque); [9] "Peace is the art of not eliminating the other" (Raimon Panikkar) (*Art & Design*, 1990: 89-93).

caso da instalação de Nam June Paik em memória de “Beuys (Beuys/ Boice — revivendo as suas performances”), constituída por cinquenta monitores, cinco reflectores, etc.

Mas, na verdade, ao se pretender multiplicar as presenças, concretizando a sua virtualidade na cena artística, por vezes, apenas se presentificam as ausências e, em breve, os criadores preferem, tal facto não é novo na área artística, sobretudo no domínio do fantástico, do surreal — proceder ao desenvolvimento de estratégias, que permitam sugerir a presentificação das ausências de forma directa, trabalhando as elipses, os silêncios discursivos ao nível plástico, que passaram a viver de um diálogo em que a virtualidade das ausências, tornadas, então, presenças, falava possivelmente mais claramente e mais alto.

Disso são exemplos alguns trabalhos de Kosuth como — “The play of the unmentionable” (1990), instalado no Brooklyn Museum, Nova Iorque, ou “The play of the unsayable” (1989), no Vienna Secession e no Palais de Beaux Arts, em Bruxelas, que vivem da multiplicidade de conhecimentos e realidades a que apenas aludem.⁸

É o caso, na verdade, de “The play of the unmentionable”, em que um grupo de formas artísticas da arte Ocidental, de diferentes períodos históricos e artísticos, tendo como motivo central o “masculino”, parece desenvolver-se de forma justaposta a outro grupo, que tem, por sua vez, como motivo central, o “feminino”, encontrando-se, os dois grupos, rodeados de frases, citações identificadas, e que, evidentemente, lhes multiplicam de forma exponencial os sentidos, revelando e oferecendo à reflexão e discussão os respectivos contextos culturais, de todas as naturezas, a que aludem e que, dificilmente, poderiam corresponder a uma exposição organizada por um historiador de arte ou um filósofo, no sentido tradicional do termo. Esta “instalação” vive sobretudo do contexto pessoal, subjectivo, que Kosuth cria para ela, e que, de acordo com as “visões do mundo” de cada época, nos diz, mesmo para além, em hipótese, do que o artista pretenderia inicialmente dizer, pois, também os seus entendimentos, aos poucos, inclusivamente pelo *feedback* que estabelece com o fruidor, vão-se alterando.⁹

No caso do “The play of the unmentionable” (1990) e do “The play of the unsayable” (1989), os sentidos multiplicam-se muito para além das presenças efectivas. A justaposição já referida, de uma antinomia clássica — masculino/feminino —, parece apontar para a conciliação destes opostos, destes contrários, e, simultaneamente, para a sua anulação, em “The play of the unmentionable”. Por sua vez, no “The play of the unsayable”, a justaposição de

8 O próprio criador refere-nos: “‘they told me that they felt it would be most appropriate if such an exhibition were organised not by an art historian or a philosopher, but by an artist.’ It was from this point of view that I began to consider what the difference was if an exhibition is a work of art in its own right” (Art & Design, 90: 21).

imagens, objectos e frases, aparentemente relacionadas com a filosofia da linguagem, com as filosofias do discurso de Ludwig Wittgenstein, remetem-nos, também, de certo modo, para “One and three chairs” e seus “derivados”, de algumas décadas atrás. Também aqui, realidades simultaneamente diversas, senão mesmo opostas, enquanto formas de discurso correspondentes a diferentes níveis de realidade, parecem pôr em causa as distinções clássicas.

Qual destas realidades é, afinal, mais real, mais presentificável? Qual delas, perdidas que estão as referências lineares, pois os referentes, como já mencionámos, ganharam, não apenas uma mas uma multiplicidade de existências fantasmáticas, que não parecem mais validar o interesse e a oportunidade de estabelecer diferenciações, pelo menos unívocas, entre o real e o virtual ou quaisquer outras formas antinómicas, pois, como acontece nas criações de Escher, os opostos anulam-se ou fazem nascer novas realidades, que opondo-se-lhes, neles tem a sua natural ainda que sempre surpreendente origem, isto é, os oxímoros, enquanto figuras retóricas paradoxais, que simultaneamente se destacam e se anulam.

Na *Documenta IX* (1992), muitas das criações ali apresentadas pelo comissário Jan Hoet mais não fizeram que intensificar e aclarar muitas das características já referidas. Para já, de imediato, apresenta-se como uma exposição entendida como a criação do seu comissário, na linha do “crítico como artista”, como referimos já num outro momento deste trabalho.¹⁰ É, pois, como que uma exposição que dá a ver as criações dos artistas ali presentes, apenas, como ponto de partida, uma exposição que não deve ser percorrida como uma totalidade, que se oferece ao fruidor como sendo ela

9 “I neither masked the event of my juxtaposition (or my role in doing it), nor made claims of validity, value or importance pertaining to the integrity of the individual works used in my installation. But in viewing the relations between works, in a context of meaning constructed by me, the viewer is invited to participate in the meaning-making process, and in doing so begins to understand an experience the process of art itself. Rather than usurping the integrity of individual works, I was told by many viewers of both the Wittgenstein show and the Brooklyn show that seeing works employed as I did in such installations articulated difference in such a way as to make the works more visible, not less so. In such a context, work unfettered from being signposts of authority is seen as the residue of an artist’s thinking and is more accessible. The viewer gets a sense of how art is made and how artists think. My work, that ‘surplus’ meaning of the choice of works and their form of presentation — all that goes into the installation — is not unlike a writer’s claim of authorship to a paragraph, comprised as it always is of words invented by others” (Joseph Kosuth, intervenção no fórum de discussão *New Museology, Art & Design*, 1990: 23).

10 “The ninth Documenta is a documenta of places; its topography is the framework that supports it all. But it is also a documenta of artists: for they alone create the spaces within the framework. An exhibition must always take its own material circumstances as its point of departure; buildings, light, paths. It must always see an experience that, rather than look for theoretical concepts. (...) This exhibition is my text: every work that is contributed is a postulate; and the discourse unfolds as one walks through the spaces. It shows how one can think in and with reality, and it shows how one does not necessarily need a blank piece of paper in order to think. It shows art” (*Documenta IX*, 1990: 19, 21)

própria uma obra a fruir, a atravessar em aberto, e não necessariamente constituída por obras de arte mas, sim, antes, como uma exposição de arte. É evidente que, também aqui, em consequência, a subjectividade da selecção realizada por Hoet, enquanto comissário, desencadeou protestos e insinuações relativas ao arbitrário das escolhas.¹¹

Sendo esta última opinião de Bonito Oliva (que referenciamos em nota), ao ser entrevistado por Giancarlo Politi, perguntamo-nos até que ponto Bonito Oliva poderá reclamar-se imune aos vícios que imputa a Jan Hoet, na mesma altura em que prepara a 45.^a Bienal de Veneza, ainda que esta apresente uma estruturação diversa, com base em representações nacionais.

No entanto, é o próprio Hoet que, em conversa com Heiner Müller, diz: *"The risk is too great, if you don't know why you are making art"*.¹²

Em qualquer caso, a *Documenta IX* ficará sempre como um acontecimento marcante na área artística, neste início de década, que reúne um vasto conjunto de obras reveladoras das preocupações, das temáticas e problemáticas, de todas as naturezas, que mais se vinham então a sentir, e abre caminho para tantas outras que, na mesma linha, a partir de então, serão encaradas como *leitmotiv* de muitas outras exposições e criações artísticas. Estamos a pensar nas múltiplas criações que apontam claramente para preocupações com o corpo, enquanto suporte e médium de uma sexualidade e socialização, que, as mais das vezes, apenas o submete, tornando-o, tomando-o, como presa do social, privando-nos de um encontro há muito adiado com o nosso corpo, enquanto corpo próprio. Temáticas e problemáticas de certo modo esquecidas, ou menos referidas, desde que, nos anos 60, a Body Art, as artes do comportamento, a arte sociológica e o surrealismo da crueldade, as tinham tratado à "exaustão". Temos igualmente em mente as obras que claramente se oferecem à passagem ("Werk"), à travessia, à penetração, como o são as instalações de Joseph Kosuth, resultantes de investigações e meditações filosóficas, ou as de Peter Kogler, Cildo Meireles, Michelangelo Pistoletto, etc.

Em simultâneo, temos o apelo do "sublime", que começara a fazer-se sentir já nos fins dos anos 80, quando a espiritualidade "invade" de novo a área artística, como vimos, fazendo-se sentir igualmente, ou até primeiramente, na área filosófica, com Lyotard (1990: 95-111), por exemplo, e deixando-se já antever, também claramente, na criação de Jonathan Borofsky "Man walking to the sky" (1992), uma das obras de maior visibilidade na *Documenta IX*, que, em conjunto com uma série de formas artísticas presentes, sobretudo na 46.^a Bienal

11 *"Instead, the first thing Jan Hoet and his collaborators did was to look in their own backyards by inviting friends and friends of friends with the participants invited on a personal clientele basis (Politi, 1992: 86). "This Documenta is a precarious affair, at the mercy of its bizarre — if not unpleasant — director who continues to live off the exhibition 'Chambre d'Amis' which he mounted once upon a time" (Politi, 1992: 87).*

12 *Documenta IX. Stuttgart, Editions Contz, 1990, p. 99, vol. 1.*

de Veneza (1995), apresenta trabalhos de grande espiritualidade, como são, mais uma vez, os de Marina Abramovic ou de Mirosław Balka, Michel François, Paola Gandolfi, Stefano di Stasio, Ida Barbarigo, Roberto Capucci, Amalia del Ponte, Jorge Orta, etc., que nos colocam perante o humano confrontado com a ausência, o vazio, as falsas presenças. Estamos, já então, na Documenta IX, perante um humano que, tomando consciência de si, parece apenas descorrtinar, em períodos subseqüentes, sombras, marcas, “rastros”:

(...) o rastro não é uma presença, mas o simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia, ele não tem propriamente lugar, o apagamento pertence à sua estrutura ... [pois], o apagamento do rastro precoce (*die Frühe Spur*) da diferença é portanto “o mesmo” que o seu sulcamento no texto metafísico (...) propondo simultaneamente o monumento e a miragem do rastro, o rastro simultaneamente sulcado e apagado, simultaneamente vivo e morto, vive como sempre de também simular a vida na sua inscrição guardada (Derrida, s.d.: 62, 63).

Esta existência fantasmática, simultaneamente morta e viva, como o gato de Schrödinger, presente e ausente, recordada e esquecida, continuamente prestes a encolher-se e expandir-se na nossa e em outras vivências, é portadora, está prenhe, de todas as memórias passadas, presentes e futuras. Une, devolvendo-nos, o eterno com o fugaz, o permanente com o efêmero, o restrito com o incomensurável, permitindo-nos “conciliar” todas as presenças e ausências. Na verdade, aprofunda em nós, remetendo-nos para a nossa finitude e incompletude, a sensação de desprazer, a angústia que resulta da compreensão, apenas entrevista, da nossa própria dimensão, da nossa existência, também ela, reduzida à natureza do “rastro”. Estamos, pois, perante o sublime kantiano, um sublime impregnado de valores, conduzindo necessariamente a uma “estética ética”, como refere Ricoeur.

Não se trata, aqui, já, do sublime no seu sentido mais comum, de desvanecimento e admiração perante uma beleza ou grandeza, que aspira por atingir modelos de uma outra natureza, isto é, de uma natureza quase divina, presentes em diferentes momentos artísticos como, por exemplo, o barroco e a vertente revivalista, fruto de um reviver a sensibilidade clássica, de uma “primeira fase” da pós-modernidade. Estamos, sim, perante um sublime que se radica numa conflitualidade nunca apaziguada, entre realidades antagónicas, que, como acabámos de referir, resultam, são fonte, do desprazer que, em nós, provoca o termos de reconhecer que “...o mundo oferece uma curiosa mistura de ordem e desordem, de criação e destruição, que se confrontam para finalmente realizarem o equilíbrio” (R. Kempf citado em Wunenburger, 1995: 95).

E é aqui que, com J.-J. Wunenburger, nos afastamos de Kant. Na verdade, os anos 90 correspondem a um período em que, em todas as áreas, se

procura superar a dinâmica sempre conflituosa das oposições clássicas, dos contrários, preferindo, antes, a sua conciliação como já referimos. No entanto, e tal é particularmente visível ao nível do social, essa pretensão trouxe-nos inúmeras perplexidades, pois, ao aceitarmos a incerteza, pusemos de parte o esquema simplista, redutor, das oposições primeiras, mas também singularmente apaziguador, pois todas as oscilações eram, então, unidireccionais e, de certo modo, previsíveis, “fugindo” aos conflitos que a pluridireccionalidade actual abre, criando um espaço de múltiplas perplexidades e contraditórias complexidades, que, decididamente, se instalaram, aparentemente de forma definitiva, no nosso horizonte de expectativas e na nossa “irrealidade quotidiana”. Assim, Wunenburger refere:

Os opostos entre os quais se actualizam as variações diferenciais aparecem então como pólos correlativos, e o próprio ser, assim bipolarizado, define-se como ambivalente, irremediavelmente dotado de duas vertentes, de duas faces, de dois valores. Ligado assim a um modelo operativo novo, o antagonismo complica-se; não só a oposição das forças caracteriza a ossatura de qualquer fenómeno, como também a tensão entre os pólos suscita um ciclo de estados em que se sucedem uma situação de equilíbrio e duas formas de desequilíbrio, por dominação respectiva de cada um dos dois pólos. O antagonismo bipolar desemboca então numa diferenciação ternária, ela própria arrastada para um processo de oscilação e de tensão perpétuas. Convém, portanto, reconstituir a história deste novo esquema e examinar-lhe as aptidões para explicar as interferências do Mesmo e do Outro (Wunenburger, 1995: 96).

Esta dinâmica irá, pois, como acontece com a polaridade magnética, simultaneamente esbater-se e complexificar-se, dando lugar a uma complexa e difusa multipolaridade, que provoca uma dinâmica em que “sofrimento e desejo”, “amor e ódio”, por exemplo, se misturam, reconfiguram, reactualizam, uma vez que se refutamos os antagonismos binários, excluimos igualmente os simplismos das montagens ternárias de polarização a que Baader, por exemplo, refere, pois, na verdade, retêm em si essa mesma dualidade.¹³ Preferimos, antes, a termos de adoptar uma metáfora visual, a da espiral compreendida num círculo a que Jacques Derrida alude, por exemplo, a propósito da disseminação, como “o tímpano de Lafaye” (1717), que gira inflectindo e expandindo-se sobre si próprio, um pouco como acontece com a criação, em todas as áreas: científica, técnica, artística ou filosófica, quando procura estabelecer um ponto da situação, no movimento dinâmico que resulta da luta que constantemente procura empreender, tentando ultrapassar a sua própria natureza e particularismos, revendo-se e deixando-se reflectir no “outro” de todas as cenas.

Este seria, pois, um sublime reactualizado por uma compreensão menos estática do mundo, em que a subjectividade e a incerteza do olhar e

compreensão humanas são reassumidas de novo descomplexadamente, e entendidas, como uma espiral em movimento, que resulta do facto de constantemente querermos ultrapassar a nossa própria natureza. Os momentos de contracção divergem dos de distensão apenas na aparência, se forem considerados separadamente, pois, a diástole e a sístole não são, afinal, mais do que momentos de respiração, que nos permitem reter o sopro da vida.

-
- 13 “Assim, a Vida inteira está atravessada por uma tríade tensorial no interior da qual os opostos coexistem na sua especificidade. Como cada pólo se aparenta, por sua vez, com uma tríade, Baader simboliza a vida por meio de um hexagrama. Ao contrário da esfera concêntrica ou do círculo diametralizado do monismo e do dualismo, ‘o hexagrama resulta, com efeito, da combinação de duas figuras que servem [...] para representar dois pólos da criação: um triângulo cujo vértice é dirigido para cima ▲, representando as trevas, o calor sombrio, o pólo negativo do universo, e um triângulo sobreposto ao primeiro, mas com o vértice dirigido para baixo ▼ e representando a luz, a vida manifestada, o pólo positivo das coisas. É fácil reconhecer no hexagrama * a combinação de dois triângulos dirigidos em sentido inverso um do outro e sobrepostos’. Uma estrutura bipolarizada não é já, pois, uma dualidade antagónica, ainda menos uma díade frágil, mas sim uma sobreposição simultânea de uma união entrecruzada, e de um conflito eruptivo” (Wunenburger, 1995: 103).

A arte na era do multimédia

Os anos 90 correspondem, ao nível informático, a um período denominado de quarta vaga. Período marcado pelo aparecimento da World Wide Web, da linguagem java, de *browsers* como o Netscape e o Internet Explorer, da generalização da utilização dos CD-ROM e do acesso a aplicações multimédia. Estes novos meios irão estar na origem de fenómenos bem mais vastos, extravasando largamente a área informática e passando, inclusivamente, a influenciar a economia, dando origem mesmo ao que alguns designam como a “nova economia” — uma economia baseada no conhecimento — e uma nova indústria, a indústria dos conteúdos, privilegiando um desenvolvimento indissociável dos meios de comunicação e crescendo num contexto de globalização.

Se, no último capítulo, analisámos já algumas questões relativas a alguns dos efeitos perversos da globalização, neste momento preferimos, antes, colocar a tónica da nossa observação num mundo que, tendo sido inicialmente visualizado como um mundo à parte, o ciberespaço, começa, agora, a demonstrar uma vocação natural para colonizar o mundo tido como real, cuja natureza alterou e que, actualmente, já nos vai parecendo bem menos real que o “virtual”.

Em certo sentido, e tendo em conta o que atrás se referiu em relação a muitas realidades, não há dúvida que, em muitos casos, vemos a natureza do real alterada. É o caso, por exemplo, das condições subjacentes à criação artística. Se, até aos anos 80, distinguíamos claramente as condições materiais das condições ideológicas e das condições teóricas, actualmente, com a globalização económica assumindo contornos de ideologia, tal distinção torna-se difícil, se não totalmente inviável. Na verdade, a própria economia, no seu afã de crescer e a tudo e todos envolver, cria comunidades de saber e de competências, procurando, assim, estabelecer a comunicação, conexão, conversão e colaboração entre as pessoas, instituições e organizações empresariais. Não será possível ser-se bem sucedido, no início do terceiro milénio, se, em todas as nossas actividades e comportamentos, não agirmos de acordo com esse facto.

É evidente que, para aqueles que navegam e se movimentam com algum à-vontade nas *nets* e *intranets*, o mundo ganhou um outro redimensionamento. Na verdade, deslocar-se no espaço físico, em tempo real, é, por vezes, bem mais penoso e demorado. Acede-se à informação, ainda denominada virtual, a muitos Kb por segundo. Daí que a possibilidade de se poder proceder ao cruzamento e à justaposição de visões e de perspectivas surja de forma natural e quase imediata. Mas esta realidade é, por vezes, ilusória, existindo mesmo apenas para crentes e escapando claramente aos homens e mulheres de pouca fé ...

Com o fenómeno Internet, a capacidade individual de, com muito pouco *expertise*, aceder, buscar e receber toneladas de informações torna-se uma realidade (...). Em 2010, todos disporão de um telefone satélite e todos disporão de um telefone universal. E não é só o telefone, é um equipamento completo de comunicação (Tribolet em Aguiar, Aurélio, Cabral e Tribolet, 1998: 125).

Estamos a ver... e não podemos deixar de sorrir com o “golpe de mágica”. Mesmo que, nos próximos anos, todos tivéssemos acesso a esta panóplia da comunicação, será que ficaríamos automaticamente capacitados para desejar aceder, interpretar e assimilar essas toneladas de informação? Não temos nós, se o desejarmos realmente, acesso a toneladas de informação, já hoje, nas bibliotecas, na televisão, etc. Será que, por termos os meios próprios mais disponíveis, saberemos, de forma quase automática, pensar e comunicar melhor? Comunicamos, hoje, melhor do que os nossos antepassados, no século XIX, por exemplo? Não será que apenas “comunicamos” mais frequentemente?

Não será que, no futuro, muitos de nós tenderão a privilegiar, como hoje, o mais imediatamente apreensível, confundindo informação e comunicação — a notícia de rápido consumo, muito diversa é claro da informação que resulta de um conhecimento fundamentado, justificado e responsabilmente exemplificado —, até por que este surgirá cada vez mais travestido dessas formas, simulando realidades facilmente entendidas, “vendidas”, como uma “imagem de marca”, que em nada corresponde às realidades vividas? Não é e não continuará a ser o senso comum muito mais permeável às formas do que aos conteúdos?

Aliás se, como acabámos de referir, o rápido acesso a diferentes conteúdos permite um mais eficiente cruzamento de referências, para os *experts* nas matérias, tal facto aponta também para uma maior complexificação ou mesmo o surgimento de um quase hermetismo dos conteúdos, que se adensam de forma quase exponencial para o senso comum, a cada cruzamento. E, em breve, grande parte dos textos e das imagens, na sua natureza simples ou híbrida, já será criada, à partida, na expectativa desses cruzamentos, como se este fosse um dado já adquirido.

E, no entanto, sabemos que não é assim. Para grande parte dos indivíduos, quase poderíamos dizer que para as maiorias, para as massas, em Portugal e no estrangeiro, o que existe mesmo é uma iliteracia real. Analfabetos funcionais, quantos de nós não somos, afinal, no início do terceiro milénio, apenas decifradores de frases e imagens simples, próximas do mundo e tempo reais. Tudo o que possa exigir um mais alto grau de abstracção, que nos obrigue a partilhar dois mundos outrora distintos, real e virtual, que nos conduza a um espaço que se nos oferece, aparentemente, agora, como desterritorializado, nos parece oferecer-se também como uma fonte de dificuldades injustificáveis e origem de formas de desprazer perfeitamente evitáveis.

Assim como um prato requintado, de confecção complexa, só agrada a um *gourmet*, o mesmo acontece com as criações que, tomando a natureza de hipertexto, assumem, como acontece na Biblioteca de Babel imaginada por Jorge Luís Borges, “todos os textos que possam existir, incluindo este”.

Os livros não têm título nem autor; são simplesmente colecções arbitrárias de símbolos, sendo cada um a combinação de todas as possíveis combinações de letras do alfabeto. Por isso é que a biblioteca é tão vasta (...) (Woolley, 1997: 195).

Tão vasta, que ficamos, também aqui, ainda e sempre, dependentes da nossa capacidade de ler, interpretar, aprofundar, para melhor imaginar, amalgamar e reconfigurar. Na verdade, o “hipertexto”, enquanto imagem e/ou texto que assume, em hipótese, como acabámos de ver, todos as imagens e textos que possam existir, é uma “imagem/texto” que quanto mais aberta, mais rica, mais nos oferece dificuldades acrescidas, pois só se deixará atravessar, e nunca totalmente, por aqueles que dispõem de grandes capacidades de conhecimento e imaginação. Para quase todos os outros ganhará, antes, a natureza do “palimpsesto”, em relação ao qual apenas os estudiosos, e muito poucos, estão interessados em aceder às diferentes camadas, desbravando-o através do cumprimento de sucessivos itinerários, procurando chegar sempre mais fundo. Tal facto, no entanto, não invalida, antes realça, a importância, nos nossos dias, de sonhar livremente esta realidade nova, que, cada vez mais, invadirá a nossa realidade quotidiana, alterando lentamente a nossa forma de ver e perspectivar as realidades.

Aliás, já hoje, e de forma cada vez mais urgente num futuro próximo, a interactividade que estas realidades informáticas nos oferecem, transformarão, através das incontáveis possibilidades que despoletam, a possibilidade de criarmos o nosso próprio percurso, em permanente mudança. Não serão apenas um livro, enquanto obra literária e poética, não serão apenas uma obra plástica ou um ensaio, mas a coexistência, em simultâneo, de todas as formas de criação que sejamos capazes de imaginar. Uma criação nossa e de todos os outros, tão vasta quanto conseguimos abarcar com a compreensão e o olhar.

Mas para que tudo isto ocorra, e mais facilmente e plenamente se aprenda, é necessário reconhecer a existência de um “paradigma artístico emergente”, que, vindo do mundo informático, sobrevive em paralelo com um paradigma artístico emergente tradicional, como referimos no capítulo anterior, e que, em larga medida, influencia e determina.

Na verdade, seria ilusório acreditar que as artes da última década são o que são, de acordo com as características já apontadas, se não se tivesse dado já uma alteração significativa na forma de perspectivar a realidade, toda ela, inclusivamente as realidades artísticas e informáticas.

Se analisarmos “as lógicas” que, segundo Alckmar Luiz dos Santos, estão por trás dos “hipertextos informatizados”, veremos que há muito em comum com as características apontadas à arte nas suas formas mais tradicionais na última década:

Cumprindo, assim, entender as lógicas que estão por trás dos hipertextos informatizados, percorrê-los também pelo lado de dentro para desvendar em que estão criando novos elementos e em que remetem, inevitavelmente, às reflexões anteriores acerca do texto. Ora, numa primeira visada, o hipertexto se destacaria: a) pela efemeridade de suas manifestações; b) pela ausência de limites ou partes bem definidas; c) pelo desenvolvimento de nós e redes em ligações multilineares; d) pela fragmentação das leituras sucessivas que o hipertexto permite produzir; e) pela possibilidade de passar quase instantaneamente da parte ao todo; f) pela presença de grande quantidade de textos não-verbais; g) pela disponibilidade de todo um aparato paratextual (referências, imagens, citações, remissões, concordâncias, bancos informacionais vários, etc.). No que se refere à efemeridade do hipertexto, não se pode de modo algum afirmar que isso constitui uma nova categorização do texto (Santos, 1998).

A importância, pois, do hipertexto, na transformação da perspectiva e da compreensão humanas, resulta da exigência de aprofundamento da visão holística, sincrética, que, nas últimas décadas, vem a exigir cada vez mais a conjugação e inter-relação de conexões múltiplas e interactivas das realidades, que não apenas dos fenómenos, factos e realidades em presença, mas também ausentes. E, tudo isto, por razões já analisadas noutros capítulos, com especial destaque para a alteração da natureza do referente, que passa a ser, ele próprio, pertença de uma realidade só existente na própria área da criação e da significação artísticas, tendo escapado, há muito, à área do real envolvente.

Com a realidade virtual, enquanto ciberespaço, surgem descentramentos múltiplos, que levam os indivíduos a novas formas de individualismo, de um individualismo descentrado e fragmentado, ou, pelo contrário, de um hipercentralismo, resultante da perda de noção da sua própria localização nas coordenadas espaço-temporais, que os levam a querer, em simultâneo, “ser tudo e estar em toda a parte”. O que, evidentemente, os remete

para um tempo e espaço nulos, correspondentes ao “zero absoluto”, o único lugar em que, metaforicamente, os eixos das suas coordenadas se encontram e onde os indivíduos caem num autismo solipsista. Tudo isto irá provocar o aprofundamento e a rápida agudização de problemas resultantes da necessidade que todos temos de contracenar, quase em simultâneo, em diferentes *sites*, desempenhando “performances” diversas, de acordo com os grupos ou as comunidades de interesse em que, momentaneamente, nos inserimos. Sem tempo, pela ausência de tempo real, para nos metermos na pele dos múltiplos personagens que teremos de assumir, num período em que tudo está interligado, poderão surgir graves problemas resultantes da perda da unidade e coerência interdesempenhos e consequente perda ou questionamento da identidade.

São “múltiplos-eu” e “múltiplos-outro” que se acotovelam, por exemplo, no espaço infinito da blogosfera, procurando desenvolver uma confraternização, que pode resultar ilusória, ou, mesmo, descambar num autismo fruto da procura de uma ubiquidade, que, em certos casos, poderá revelar-se traumática.

É evidente, que nos parecem perfeitamente indiscutíveis as imensas virtualidades latentes neste espaço verdadeiramente desterritorializado, que alguns pretendem mesmo ver como um Estado verdadeiramente independente, que estaria na origem de uma verdadeira democracia de matriz electrónica, estabelecendo livremente os seus domínios no espaço da informação. É aqui que começam as nossas dúvidas e descrenças ... Tempo haverá, mais tarde, em que o mundo real e o mundo virtual irão fundir-se, e não será mesmo necessário existirem sequer *interfaces*.

Mas, por enquanto, como poderemos nós prevenir os efeitos, eventualmente perniciosos, para alguns, da existência não “controlada”, não censurada (não sabemos ainda se nos devemos rejubilar com o facto), de verdadeiras realidades apócrifas que envolvem e enganam os incautos. Estará a “geração *net*” já preparada para regressar à dúvida metódica? Sendo as redes o seu próprio espaço, não surgirão problemas, num futuro próximo, em que uma cultura da interactividade, ainda muito recente, mas regendo-se já por coordenadas e parâmetros espacio-temporais e culturais inteiramente diversos, substituindo mesmo, segundo alguns, uma “geografia da proximidade” por uma “geografia de interesses”, fará variar os conteúdos de acordo com os contextos, dispondo de meios inimagináveis para o fazer de forma muito rápida e perfeitamente “incontrolável”?

Consideremos, no entanto, que, no futuro, aliás como já referimos noutra momento deste trabalho, este seja um dos desafios mais promissores dos próximos séculos, que irá fazer da imaginação e da capacidade de criação humanas, as potencialidades mais apreciadas e reconhecidas, capazes, não só, de modificar de forma decisiva o envolvimento do humano como o próprio humano e a sua capacidade de visualizar e perceber a sua própria

natureza e entendimento. Tememos, porém, que a ausência de uma “infoética”, de códigos actualizados de conduta, possa, durante um lapso de tempo relativamente longo, colocar problemas de certo modo graves, fruto da indefinição de limites entre o real e o virtual. E, o pior de tudo, é que muitos desses problemas ainda nem são visíveis pois começamos apenas a intuí-los, mas com grandes dificuldades (pois existem também novas formas de exercer o companheirismo, uma, quase poderíamos dizê-lo, nova forma de exercer a cidadania, que é respeitada por aqueles que partilham o digital e que nos fazem concordar com Nicholas Negroponte, ao considerar que o ciberespaço é uma tipologia e não uma topografia).

Também, aqui, a mediação, neste caso entre realidades e conteúdos, por enquanto de naturezas diversas, carece do pagamento de uma taxa, um imposto, um “timbre”, como diria Jacques Derrida. Que, neste caso, se traduz num “desvirtuamento”, fruto da “redução” ou “complemento” que a nova situação introduz. Roland Barthes, num texto de há duas décadas, referia a existência de “...*ciertos operadores, que podríamos denominar shifters, ya que sirven para transponer una estructura en outra, para pasar, si se prefiere, de un código a otro código (...)* [sendo que, em sua opinião, existem] *tres clases de shifters: de lo real a la imagen, de lo real al lenguaje y de la imagen al lenguaje*” (Barthes, 1978: 19). Ainda que se referindo a um contexto de uma natureza diversa, a moda, Roland Barthes entende que um “...*shifter constituye un lenguaje transitorio*” (Barthes, 1978: 19). De momento nada é mais importante, em todas as áreas, do que criar estas linguagens e realidades transitórias, que nos permitirão assumirmo-nos plenamente enquanto verdadeiros *shifters* — viajantes que sejam capazes de descobrir novas rotas, novos rumos, novas formas de navegar. Abandonando as velhas cartas e instrumentos, ignorando a bússola e afastando-nos o suficiente da costa para que se possam traçar linhas inteiramente novas de navegação, de acordo com coordenadas, que, neste momento, ainda nem somos capazes de vislumbrar, daremos origem, possivelmente, a “realidades”, a conteúdos, cuja imaterialidade nos surpreenderá e que nos permitirão, estamos certos, assumir um grau de autonomia e subjectividade, que, hoje, ainda mal conseguimos imaginar.

Na área artística, dentro de uma ou duas décadas, terá lugar uma nova sociologia da criação, difusão e fruição, uma nova “estética da recepção”, fruto da ressocialização da arte, tendo em conta que os lugares, as dinâmicas, os desempenhos artísticos se alterarão e redefinirão de uma forma clara. Vamos ter, pois, de ser, nos próximos anos, muito lesto em assumir, estruturar e actualizar os *shifters* ou “linguagens de transição”, sob pena de criarmos uma nova Babel ou de sentirmos, um certo dia, que acordámos num mundo em que cada um de nós “fala” apenas consigo próprio, desfrutando plenamente da sua “mania”, da sua loucura privada.

As relações de sociabilidade presentes no ciberespaço e, de um modo geral, em toda a arte electrónica e digital, conduzir-nos-ão, em breve, a uma

reavaliação do social e de todas as áreas, incluindo, a artística. Não é muito lógico que continuem a existir duas realidades que, aparentemente, se fingem ignorar e que, em muitos casos, apenas se utilize este novo espaço, ainda inexplorado e não cartografado, como uma nova montra — de uma forma bem limitada, aliás. Os primeiros sintomas de falta de imaginação e cansaço vêm-nos já, por exemplo, do *Imagina 97*. Philippe Quéau, seu organizador, reconhece a ausência de novidades, e que a hibridação das tecnologias e a sua crescente fusão e interligação são os aspectos mais inovadores do *Imagina 97*. Assim, refere:

Durante quinze anos, o *Imagina* explorou, de modo sistemático, todos os novos conceitos — das imagens de síntese aos efeitos especiais, da realidade virtual às aplicações em tempo real, da interactividade ao ciberespaço e à Internet. Todas estas questões foram tratadas no momento certo. Agora, a era dos pioneiros acabou e do que nos apercebemos é que todo esse imenso campo remete cada vez mais para uma dimensão social que começa a ter um peso muito importante (Trindade, 1997: 4, 5).

É, portanto, esta dimensão social que começa de novo a ganhar peso, que, gradualmente, imporá o “real” ao “virtual” ou fará sonhar cada vez mais com este, nele se metamorfoseando. Aliás, interrogamo-nos acerca do interesse que existirá em utilizar o virtual como metáfora do real, num jogo duplo de ocultação/desocultação, se não for para o fazer sonhar. É evidente que tal facto nos permite já antever uma “indecidibilidade” e indeterminação cada vez maior das realidades, em que a presentificação das ausências e a virtualidade das presenças, as falsas presenças e as presenças ausentes, nos fazem perguntar se o “virtual” não é já a actualização, a presentificação do real, se não é o nosso real mais actual, o nosso hiper-real.

Estas mesmas questões colocam-se também em relação às formas artísticas tradicionais, como vimos, estando na sua origem uma procura aturada das essências, da espiritualidade, da identidade e da subjectividade. É evidente que, também aqui, nos podemos interrogar acerca das questões subjacentes à consideração de um “artisticamente correcto e/ou incorrecto”, pois o desaparecimento, a morte dos paradigmas, dos modelos, surgirá de imediato, na esteira do desaparecimento das fronteiras. Assim, todos nós teremos de nos interrogarmos, nas décadas mais próximas, acerca de qual será o “horizonte de expectativa” que as nossas sociedades e culturas suportam, no que se refere à intrusão do real pelo virtual, em cada momento da nossa história futura mais próxima, sendo fundamental que o virtual e/ou hiper-real não abafe o real, sufocando-o e escamoteando-o.

Afinal, também há um limiar máximo de aceitação da imponderabilidade do real em cada momento histórico, pois, para além dele, tudo parece, por vezes, vacilar, insustentáveis que se tornam então os nossos pontos de

referência. De momento, no entanto, encontramos-nos no ponto de viragem, no momento charneira. Enquanto, ao nível das *nets*, se assiste à criação de uma recriação do que caracteriza o artístico, do e no mundo real, com o surgimento de museus, galerias e leilões de arte virtuais, em que o público e/ou o fruidor infoconectados tem acesso virtual às publicações, aos catálogos e acervos, no mundo real, os museus, galerias e publicações especializados, procuram encontrar o modelo adequado para lidar com esta ciber-realidade, tentando conciliar formas diversas de estar, em simultâneo, em diferentes espaços estético-artísticos “físicos” e, sobretudo, em espaços temporais diversos.

Será que é possível conciliar finalidades e objectivos tão diferentes como são os da informação com a fruição *on* e *off-line*? Os museus, sobretudo, sempre foram lugares de culto e sacralização do artístico e, mesmo quando, na modernidade, nos anos 60, perderam este “estatuto”, mantiveram, como uma das suas características principais, a de lugar de encontro e convívio demorado, personalizado, dos fruidores com o estético.

Por outro lado, as *nets* proporcionavam, como lugar de intervenção e desenvolvimento de performances estético-artísticas, um espaço de interactividade, em que as hiper-realidades, as hiperacções e os hipertextos visuais, imagéticos, proporcionam diferentes possibilidades de nos enquadrarmos e de explorarmos de forma imaginativa os sistemas já criados ou, opcional e complementarmente, explorarmos, de forma inteiramente livre e criativa, espaços deixados em aberto, não condicionados, que nos são fornecidos por outros ou que nós próprios criamos. Temos, assim, um meio particularmente fértil, disponível para a criação de “novos modos de fruir”, com um suporte técnico próprio, a que não se acede de imediato, é certo, mas, uma vez dominadas as técnicas de acesso, em tudo idêntico a outros espaços de intervenção estética ou artística, deles divergindo apenas no que se refere a uma mais fácil acessibilidade, a uma constante disponibilidade, o que, a acreditarmos nas redes como meios francos (dificilmente alguma vez o serão, como vamos ver), tornaria, então, possível, viável, o surgimento de formas artísticas, criativas, abertas, realmente democráticas, porque descentralizadas, em constante renovação, infinitivamente reconfiguráveis.

O mais difícil, no ciberespaço, é proceder, em tempo, à reconfiguração, sempre actualizada, de entendimentos e conceitos. Esta, a ciber-realidade, é uma realidade adversa a qualquer sistema estrutural rígido, e, como tal, em perpétua mutação, reunindo espaços e lugares como se se tratasse de um tempo e de um espaço únicos. E é a perda do controlo sobre esta realidade viva que lhe confere o carácter onírico, surrealizante, que lhe acrescenta uma “mais-valia” frutuosa, em relação à qual todos os horizontes de expectativa se traduzem numa expectância em devir, perante uma realidade que não podemos previamente configurar, pois não sabemos que jogadas estão a ser equacionadas no momento em que esboçamos as nossas próprias jogadas, e,

as mais das vezes, os nossos interlocutores não têm rosto, nem sabemos que línguas e/ou discursos utilizam. O que, é evidente, facilita e emperra, em simultâneo, consoante o meio a que nos reportamos, a sociabilidade no ciberespaço. Os ciber entendimentos, os ciber conceitos, fazem, pois, conviver múltiplas realidades, consoante o sentido que lhe atribui cada *shifter*, cada viajante. “Realidades” que, por vezes, mudam de sentido e reformulam ou nos privam do nosso sentir e dos nossos sentidos, pois nos obrigam ao socialmente útil: o sentido colectivo que quase nunca corresponde ao individual e subjectivamente sentido:

O desafio essencial da arte electrónica é tornar visível uma reflexão colectiva, pondo em perspectiva os sistemas de representação. Cada utilizador tem a possibilidade de criar a sua própria paisagem tridimensional, deixando o seu traço ou a sua imagem preferida (Ana Neves e Franck Beau citados por Rui Trindade, 1996: 12).

Sem dúvida. Mas, dificilmente esta possibilidade será real no que se refere a uma co-criação/fruição, nos tempos mais próximos. Ou abdicamos da nossa singularidade e sentido próprios e somos entendidos, ou veremos que aquilo que foi por nós sentido num certo sentido, ganha, aqui, vivenciado por outros, diversos e, talvez, opostos sentidos.

A verdade é que criar e fruir na rede, neste período de transição, introduz problemas acrescidos. Do criador e do fruidor espera-se uma criação/fruição interactiva, aberta. Mas estas plúriautoria e fruição são necessariamente mais efémeras do que nunca, facto que torna as tradicionais relações artista/obra/ fruidor e público, muito diversas. De certo modo, a obra não permanece. Apenas existe enquanto em transformação, sob pena de estiolar, como se a uma borboleta quiséssemos impedir que cumprisse o último estágio da sua transformação larvar. Assim, a exclusão social, na sua dimensão artística, tenderá não a diminuir, mas, antes, a aumentar, pois, no ciberespaço, a criação e fruição artísticas reclamarão não só todos os conhecimentos já exigidos anteriormente nos domínios do real, como as capacidades próprias dos cibernautas e uma alta velocidade de inter-relação, num meio em que o acesso ao passo seguinte raramente nos é facultado, mesmo quando nos é oferecido um *click here*. É que, quando tal acontece, é sempre em prejuízo de uma real capacidade de abertura. Daí que, em muitos sentidos, o fruidor é, sobretudo se não for infoconectado, pura e simplesmente obliterado, ostracizado, esquecido, pois a sua capacidade e vontade de fruição encontra ainda mais filtros, obstáculos, que poderá ou não estar preparado — técnica, intelectual e até financeiramente — para transpor.

Não cremos que Roxane Bernier (Universidade de Montreal) tenha razão quando nos fala na impossibilidade de distinguir entre profissional e amador info-conectados, enquanto pólos do processo artístico:

(...) já não é possível distinguir o profissional do amador: a interação homem/máquina gerada pela Web torna cada um, simultaneamente, criador e consumidor das novas tecnologias, participante e espectador, artista e crítico da sua obra. Pode-se mesmo falar de 'ressocialização', pois este modo de comunicação artística pressupõe uma alternativa ao modelo preexistente na arte, isto é, o que temos hoje é uma comunicação centrada no pragmatismo e na desmaterialização do território do artista (Roxane Bernier citada em Trindade, 1996: 12).

Se, em certo sentido, o criador, para fruir da criação estético-artística, se deverá assumir também como fruidor, desempenhando todos os papéis referidos por Roxane Bernier, tal facto acontece também nos domínios das artes tradicionais actuais. No entanto, o criador, enquanto artista, deverá, quer no ciberespaço quer no espaço dito real, assumir-se como um despoletador de projectos estético-artísticos, um operador estético info-conectado, em alguns casos também um operador informático e/ou mesmo um programador actual: isto é, um designer de *interfaces* amigáveis, nas duas áreas. Alguém que é capaz de imaginar novos jogos, novos lances, como diria Lyotard, novos modos e formas de fruir. São estas as capacidades que distinguem já, e distinguirão ainda mais no futuro, o criador ou operador estético do fruidor, pois o segundo reage positiva e adequadamente quando confrontado com determinadas realidades, sentindo-se "compelido" a interagir com elas, enquanto conceptualista info-conectado, e o primeiro cria, antes, novas realidades estético-artísticas, oferecendo-as, oferecendo-se, em aberto à e na expectativa do *feedback* provocado pela fruição. Serão, assim, as suas energias criativas e inventivas, a sua capacidade de motivar e envolver o fruidor, que permitirão, talvez, como nunca, distingui-lo do amador. Os desafios são pois muitos, as dificuldades acrescidas, e de nada valerá pretender transferir para a área informática aquilo que acontece ou já existe no campo artístico do real. Não se deverá confundir informação e/ou publicidade do estético-artístico na rede, com criatividade no ciberespaço. Na verdade, estamos perante a necessidade de reavaliação e ressociação das formas de partilha e transmissão do estético/artístico, para que se não confundam os espaços e as formas de intervenção nesses mesmos espaços, ainda que o nosso desejo profundo seja confundir, juntar as duas realidades e/ou irrealidades em definitivo, fazendo desaparecer as fronteiras que por enquanto as separam. O real do ciberespaço é necessariamente diverso do outro real e, como tal, tudo aquilo que procura copiar no mundo digital o que existe no mundo real, procede a uma representificação do real, "falseando" a sua natureza.

Como todos sabemos, a criação, ao nível formal, ainda que relativamente bem conseguida, não corresponde, necessariamente, ao mesmo nível de qualidade, no que se refere aos conteúdos que veicula e/ou dá corpo. Cremos que, na rede, esta distinção será ainda mais clara, visto que as qualidades estéticas e a "excelência" técnica, não são necessariamente coincidentes. *Sites* e

páginas na *net*, bem organizados e apelativos, quer sejam de museus, galerias, leiloeiras ou mesmo de criadores e suas obras, podem ater-se a um carácter, apenas, ou sobretudo, informativo que, com maior ou menor grau de “consequimento”, caracterizam a informação e a publicidade no mundo real. Criar novas dinâmicas, novas formas de interagir, que excedam, ao contrário do que fez, inicialmente, Fred Forest, a simples aquisição de obras pela via electrónica e a concessão de códigos secretos de acesso aos seus compradores, numa lógica que nada introduz ou traz de novo àquilo que se apelida já de cibermercado, isto é, a transposição do mercado real para o virtual.

Assim, se nos congratulamos com a abertura dos grandes museus à aquisição de obras electrónicas e/ou digitais, com é o caso do Guggenheim, a verdade é que, possivelmente, as obras permanecerão cativas, presas no ciberespaço do circuito fechado do *site* disponibilizado pelo museu, sem poderem interagir com os fruidores num tempo e espaço abertos e “reais”. Algo de muito semelhante ao que acontecia com os registos fotográficos e em vídeo que permitiam a visualização, *a posteriori*, das “intervencões”, *happenings* e “performances” das artes dos anos 60. Essa disponibilização corresponde, pois, a um *freeze*, a um petrificar, no tempo e no espaço, algo cuja dinâmica e estilo próprios se caracterizam por uma movimentação em aberto, fora do estabelecimento de coordenadas e parâmetros prévios. Não basta, pois, que os museus do século XXI alberguem muitos sítios (*sites*). O importante é que se organizem como *site* (sítio, centro, *browser* de muitos sítios), morada oficial, casa dos artistas que não dispõem de meios próprios, pois os meios informáticos, quando especializados, são, cada vez mais, inacessíveis aos privados do ponto de vista económico e técnico, sobretudo enquanto ainda jovens e desconhecidos. Nos próximos anos, não há dúvida, a relação entre os artistas, as obras e os museólogos e galeristas, a própria concepção que deles temos, ir-se-á alterar radicalmente e de uma forma ainda muito difícil de vislumbrar.

Igualmente difíceis de prever são as consequências da implantação da arte *on-line* no ensino em geral, no ensino das artes e, nomeadamente, no ensino da história da arte. Como antever desde já as alterações fundamentais que o digital irá introduzir na forma como o aluno irá perspectivar a obra de arte e a própria realidade, um mundo não cartografado, de conexões sempre e apenas esboçadas, sempre em devir, sempre por vir.

Como fixar-lhe a atenção, evitando um *zapping* informático constante? Como introduzir sistematizações num meio que se caracteriza, sobretudo, pelo seu carácter móvel e assistemático, e cujo paradigma vale, sobrevive, enquanto ausência e/ou diferença que estabelece com o paradigma clássico.

Num dos pequenos capítulos de *Ser Digital*, Nicholas Negroponte refere que, nos Estados Unidos, 84% dos professores americanos do Departamento de Educação consideram “(...) que só há um tipo de tecnologia da informação que é absolutamente ‘essencial’: uma fotocopiadora e um fornecimento adequado de papel” (Negroponte, 1996: 232). Que dizer, pois, dos muitos passos

que o ensino precisa de dar para, rapidamente, se pôr a par das formas de progresso científico e técnico dos últimos anos se, na verdade, o que nos falta são as pernas para andar? Não se trata propriamente de uma preocupação exclusiva com a utilização dos meios informáticos. Trata-se, sim, e é isso que nos preocupa, de preparar as novas gerações para assumirem a sua capacidade expressiva e criativa na rede, assumindo a sua singularidade, criando um estilo e maneira próprios, muito para além do domínio da imprescindível eficácia técnica e científica que uma navegação realmente livre exige, nesse meio. Não nos preocupa pois, apenas, no imediato, que as próximas gerações se assumam como utilizadores eficazes e bem comportados, deslocando-se de forma exímia nas redes. Importa-nos, sim, que assumam a informática como um sistema seu, que poderão e deverão assumir reconfigurando-o de acordo com a sua singularidade, assumindo plenamente a sua subjectividade.

Assim, o importante é que, num futuro próximo, a informática não se assumam como mais um meio, um suporte da dominação economicista ocidental, operando de forma neocolonialista entre nós. A verdade é que os nossos alunos, enquanto “seres digitais”, devem ser encarados com o mesmo respeito e preocupação com que os olhamos normalmente. O facto de um jovem despende horas com *software* informático de entretenimento passivo não deve ser motivo de satisfação e ensimesmamento por parte dos educadores. Na maior parte dos casos, após as primeiras experiências, entrou-se já no campo do “matar tempo”. O mesmo acontece com a aquisição de informação que pode ser obtida de forma idêntica em livros, com menor prejuízo para a vista.

Exigir *software* verdadeiramente inovador, que permita o desenvolvimento de actividades realmente lúdicas, criativas, de questionamento e informação, de grande qualidade técnica e estética, solicitando e proporcionando *feedbacks* reais, que sempre caracterizam as actividades realmente activas, é essencial. Daí que surja, de forma cada vez mais clara, a necessidade da criação de *sites* nacionais e regionais de vocação pedagógico-didáctica, para que possamos preservar minimamente a nossa cultura. Estamos-nos, aqui, a referir à cultura ocidental, de vocação humanista, muito para além das intrusões economicistas, que, por vezes, fazem com que navegar pela rede se assemelhe a um passeio sem fito numa avenida citadina, a três metros do chão, esbarrando continuamente com letreiros de *néon* mais ou menos bem sucedidos. Por isso mesmo, e nesta fase inicial, é preciso que se prepare *software* e técnicos da área da informática para que dêem apoio aos professores e aos alunos nas deslocações *on-line*, de modo a ser mais fácil o acesso e projecção/visualização dos conteúdos informáticos, assim como a sua apropriação e transformação.

Nenhum meio, nenhum sistema, nos pertence enquanto não o fazemos nosso e o afeiçoamos à nossa “maneira” própria. Hoje, o *software* torna-se cada vez mais amigável, cada vez mais fácil de usar, mas, também, menos fácil de adaptar às nossas necessidades pessoais reais. É importante que os

nossos jovens entendam, que na área da informática, como em qualquer área de estudo que se oferece à nossa utilização e fruição, o consumo é sinónimo de esforço e só se efectiva pela via do trabalho, do investimento, na tentativa de obter entendimento, empatia, e mediações de sintonias e dessintonias emotivas e intelectuais. O consumo intelectual é, sem dúvida, dos mais exigentes, hoje. Exige disponibilidade, empenhamento e tempo de amadurecimento. É uma área em que não basta parecer. É preciso ser. Saber estar com o “outro”, na nossa mente, é fruto, quase sempre, de uma longa preparação prévia, de um investimento aturado, que visa, sobretudo, o seu sucesso, como na relação amorosa.

A gestão do olhar

Os fenómenos estético-artísticos como factos e fenómenos estético-artísticos globais

Num tempo em que, como temos vindo a ver, a natureza e a existência do referente se alteraram, deslocando-se da esfera da realidade para a área da significação, é natural que o discurso, qualquer que seja a sua condição, ganhe novas características, novos contornos e formas, utilize novas estratégias e meios. Difícil, se não totalmente impossível, será, antes, esperar que a universalidade de um sentido se mantenha, ainda que num contexto que, ao menos formalmente, queremos acreditar, continuará a constituir-se como um todo no Ocidente — o da democratização. E isto porque é muito difícil fazer coadunar a liberdade total do criador, em qualquer área, enquanto indivíduo e na sua condição de “sujeito transindividual”, de tradutor das “visões do mundo” do grupo em que se insere, com o ser social enquanto entidade abstracta, todo, de todas as partes — ainda que utilizando diferentes tipos de técnicas de “persuasão”. Tito Cardoso e Cunha fala-nos de alguns aspectos desta questão, no prefácio *Da Retórica*:

Sendo a retórica definida desde os Gregos seus criadores e exímios cultores como sendo a arte (*technê*) da persuasão pela palavra, só em condições histórico-culturais muito precisas o seu aparecimento seria possível (...) Sem democracia, a república que invoca Nietzsche, não há lugar para a persuasão nem, conseqüentemente, para a retórica e só entre os Gregos o espaço público que a define foi, como se sabe, possível (Nietzsche, 1995: 9).

O discurso, qualquer discurso, entendemos nós, em qualquer uma das suas formas, veicula sempre formas de persuasão, está sempre imbuído do desejo de persuadir, pois a partilha de uma visão, ainda que apresentada de modo anódino, desenvolvida de forma realista e meramente descritiva, procura, antes do mais, “dar a ver”, sugerindo, pois, a partilha. E esta vontade de partilha, a que estão subjacentes múltiplas estratégias para provocar e concretizar o desejo que sentimos de nos abirmos ao outro, de fazermos frutificar no

outro uma sempre imaginária sintonia, faz com que os criadores e os outros da fruição, ganhem, nos sistemas democráticos, múltiplas formas, tantas quantos os indivíduos que se sentem encorajados a assumir plenamente a sua diferença, a sua singularidade, através da assunção dos idiolectos, das linguagens privadas nos actos de criação e/ou fruição. Ao contrário, nos sistemas autoritários e totalitários, o cerceamento das liberdades, e sobretudo da liberdade de expressão, impede e/ou desaconselha esta abertura, este *hablar franco* ou “paresia” de que nos fala Michel Foucault. Nestes regimes, os discursos têm de submeter-se a regras, sem as quais não obtêm o “livre-trânsito”, que lhes permitirá circular livremente junto das sociedades e/ou grupos sociais em que se inscrevem.

No entanto, ao contrário de Michel Foucault, temos um entendimento mais aberto em relação ao que se poderá entender como retórica, não a vendo como forma discursiva oposta ao *hablar franco* ou “paresia”, entendida enquanto “(...) *palabra libre, no sometida a reglas, liberada de los procedimientos retóricos, en la medida en que debe de adaptarse a la ocasión y la particularidad del auditor*” (Michel Foucault, 1994: 100, 101). Estas são as características adquiridas pelo discurso oficial e/ou privado, empenhado e/ou direccionado para a eficácia e, por isso mesmo, submetido a códigos rígidos de criação e partilha. Cremos, antes, numa retórica como a entendeu Nietzsche, quando referiu que “(...) *a retórica é um aperfeiçoamento (Fortbildung) dos artificios já presentes na linguagem*”.¹ Assim sendo, as linguagens privadas, os idiolectos, são portadores de formas e fórmulas retóricas privadas, ainda que advoguem a sua supressão e se recusem, obstinadamente, à utilização de tropos, de figuras retóricas e de tudo aquilo que, ao nível erudito, se pode enquadrar num falar *schêmata*. Na verdade, até à vigência plena da modernidade considerou-se que tudo o que num discurso provocava estranheza, no grupo que falava *schêmata*, eram formas e fórmulas consideradas como barbarismos e solecismos, verifica-se, na modernidade já instalada, que romper com o *schêma* é, torna-se, condição essencial da criatividade, agora caracterizada pelo grau de inovação, de originalidade do criador.

1 “(...) o que se chama ‘retórica’, para designar os meios de uma arte consciente, estava já em acto, como meios de uma arte inconsciente, na linguagem e no seu devir, e mesmo que *a retórica é um aperfeiçoamento (Fortbildung) dos artificios já presentes na linguagem*. Não existe de maneira nenhuma a ‘naturalidade’ não-retórica da linguagem à qual se pudesse apelar: a linguagem ela mesma é o resultado de artes puramente retóricas. A força (*Kraft*) que Aristóteles chama retórica, que é a força de deslindar e de fazer valer, para cada coisa, o que é eficaz e impressiona, essa força é ao mesmo tempo a essência da linguagem: esta reporta-se tão pouco como a retórica ao verdadeiro, à essência das coisas; não quer instruir (*belehren*), mas transmitir a outrem (*auf Andere übertragen*) uma emoção e uma apreensão subjectivas. O homem que forma a linguagem (*der sprachbildende Mensch*) não apreende coisas ou processos, mas *excitações (Reize)*: não restitui sensações (*Empfindung*) mas somente cópias (*Abbildung*) das sensações. A sensação que é suscitada por uma excitação nervosa não apreende a própria coisa: essa sensação é figurada no exterior por uma imagem” (Nietzsche, 1995: 44, 45).

Assim, ao nível da cultura erudita, a criatividade, qualidade e génio passam a ser considerados de acordo com o grau de fuga ao cânone, à norma institucionalizada, sendo ou não esta escolha sancionada pelo *usus* daqueles que, na sociedade, são eruditos, ou considerados como tal. A história das artes da modernidade é exemplo de como muitas figuras e procedimentos considerados anteriormente “impuros”, por que diversos e surpreendentes, se transformaram em inovação, em fugas à norma, bem aceites e aplaudidas como e enquanto tal, e são bem visíveis em todas as formas artísticas dos séculos XIX e XX (incluindo a arquitectura), mesmo no período que apelidamos de pós-modernidade. E, em qualquer dos casos, continua verdadeiro aquilo que, segundo Michel Foucault, caracteriza a “paresia”: *“Para que la paresia sea verdaderamente tal es preciso que la presencia de aquel que habla se perciba en lo que dice, o, dicho de otra forma, es necesario que la verdad de lo que dice, pueda deducirse a partir de su conducta y de la forma en la que realmente vive. Decir lo que se piensa, pensar lo que se dice, hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta; esta promesa, esta especie de compromiso, está en la base de la paresia”* (Foucault, 1994: 100).

Na verdade, este “pacto”, entre o “sujeito da enunciação” e o “sujeito da conduta”, tem muito a ver com as filosofias de vida e os valores vigentes nas diferentes épocas e muito pouco ou nada a ver com a utilização de fórmulas retóricas discursivas, se entendermos a retórica enquanto forma aberta, como vimos. No entanto, estamos de acordo com Michel Foucault quando nos cingimos a um entendimento de retórica mais usual, ao nível do senso comum (um procurar “falar bem”, de forma empolada e pretenciosa), e que, na realidade, resulta mais de, ou está mais em consonância com procedimentos e comportamentos que caracterizam, sobretudo, posicionamentos formalistas, esses, sim, retóricos.

Aliás, os princípios e as práticas que “informam” as teorias — as subjacentes às análises estruturalistas formalistas, por exemplo, — pecam por se caracterizarem pelo uso de formulários estereotipados, esses, sem dúvida, enquanto tal, retóricos, não permitindo, de modo algum, pois, ascender aos diferentes níveis de mediação das “mensagens” criativas individualizadas e são impossíveis, portanto, de enquadrar e de fazer coincidir com esses formulários e procedimentos retóricos. Na verdade, o desenvolvimento, unicamente ou principalmente fragmentário, de métodos de análise rígidos e sempre previamente determinados, “científicos”, dirão alguns, não o permite, porque a visão do analista, do observador, não se caldeia na apreensão da subjectividade do criador e, deste modo, esta continua impermeabilizada à mesma, não ascendendo aos diferentes níveis de mediação que essa mesma subjectividade, para ser apreendida, comporta. Só o conseguem aqueles que desenvolvem a sua acção interpretativa ao nível do global, procurando, em simultâneo, apreender esses mesmos níveis de subjectividade, através de uma errância que empreende “retornos sucessivos”, que “vê” no que não vê e

esquece aquilo que, por de mais visível, corresponde ao imediatamente visto, mas que camufla e obscurece o que deveria ser antes imediatamente apreendido e sentido. Como no *Blow Up* de Michelangelo Antonioni é preciso ver para além do imediatamente visto, pois o jogo da partilha só é entendido e empreendido por aqueles que, esquecendo as falsas presenças, buscam as presenças ausentes na virtualidade das presenças.

A qualquer realidade criativa está subjacente, pois, um fundo móvel, em constante devir, que só conseguimos apreender quando realizamos múltiplas leituras em simultâneo, nos diferentes níveis passíveis de interpretação, pois só assim conseguimos captar e “recuperar a totalidade vivida”, fruto de conhecimentos e práticas simultânea e/ou distintamente organizados e desconexos, sistematizados e fragmentários, racionais e obscuros, objectivos e subjectivos, privados e públicos. E não é por isso que o discurso estético-artístico, sempre “retórico”, sempre “informativo”, deixa de dar a conhecer e permite entrever o sentir expresso pelo criador, pois a sua livre expressão conjuga, em simultâneo, a transmissão/comunicação de múltiplas realidades, ou o indiciamento e a introdução a outras. Apenas o envesgamento, resultante das visões redutoras, como vimos, os entendimentos superficiais e/ou ineptos e desconhecedores da sua própria capacidade de olhar o mundo, poderão impedir o estabelecimento de “diálogos” frutuoso, pois, como nos diz Daniel Innerarity, “(...) nas palavras [nos discursos] os ecos multiplicam-se (...) [e] multiplicar os registos não é cómodo para os que confundem o rigor intelectual com a frigidez expressiva” (Innerarity, 1996: 76, 83).

Esta vontade e arte de persuadir, a que nos temos vindo a referir, traduz-se, como o reconhece Chaim Perelman, numa arte da argumentação, muito para além, pois, dos objectivos “retóricos” primeiros: permitir a livre expressão e/ou comunicação, a sintonia aberta, entre criadores e co-criadores, isto é, fruidores. Da retórica espera-se, ainda, que não seja apenas “(...) a arte da justeza no discurso e no diálogo (...)” (Nietzsche, 1995: 36), mas, antes, a arte de motivar e despoletar o próprio diálogo, não apenas verbal, mas, e sobretudo, mental, pois, mais importante do que contribuir para a renovação das formas discursivas é contribuir para a renovação dos conteúdos. Isto é particularmente verdadeiro no campo da criação actual, toda ela, pois, como nos diz Nietzsche: “o filólogo lê ainda as palavras, nós modernos lemos apenas pensamentos” (Nietzsche, 1995: 89). Assim sendo, ainda como Nietzsche, citando Cícero, consideramos que ninguém elogia o orador, o criador de um modo geral, que com os “discursos” correctamente articulados e desenvolvidos faz chegar a todos a sua mensagem. Por isso, com ele, interrogamo-nos:

Quem pois abala os homens? Quem cativa os olhares espantados? Por quem estalam os sonoros aplausos? Quem é por assim dizer um deus entre os homens? (Nietzsche, 1995: 60).

Por certo que aquele que nos consegue fazer ver para além de nós próprios, para além do imediatamente visto, mas também “aquele que fala claramente, de maneira coerente, com uma rica abundância e um luxo esfuziante da matéria e das palavras, e que, além disso, imprime ao seu discurso um ritmo quase poético — eis o que chamo belo” (Nietzsche, 1995: 60), dizia ainda Cícero, defendendo já um *ornatus*, um sublime, no seu sentido mais corrente, enquanto “feitiço” posto ao serviço da sedução, um *less is a bore* do discurso e da criação. E, no entanto, é também Cícero que, no *De Oratore*, nos faz notar que há (isto segundo a interpretação de Nietzsche), um grande perigo neste mesmo *ornatus*, pois “(...) a maior repugnância convive com o maior prazer dos sentidos (...)” (Nietzsche, 1995: 61).

Será, pois, que tendo em conta as finalidades tradicionais da retórica:

1 – *Docere*: ensinar, informar.

2 – *Movere*: mover (co-mover) os sentimentos.

3 – *Delectare*: encantar, seduzir.

(Nietzsche, 1995: 7).

Podemos, assim, considerar que o *delectare*, como “fórmula” retórica que comporta o encantar e o seduzir, contempla o *ornatus* ultrapassando-o, ou, pelo contrário, enquadrando-se nas técnicas discursivas de persuasão mais próximas da “sedução irracional”, ainda que, enquanto complemento, como “(...) demonstração da verosimilhança por meio de prova” (Nietzsche, 1995: 7), na busca da *epistêmê*, ou quedando-se apenas na sua proximidade, nos domínios da opinião (*doxa*)? Em tempo de incertezas, de verdades provisórias, nos domínios da arte e até do ensino, esta parece-nos, hoje, uma questão de menor importância, pois, mais do que encontrarmos a verdade e dela nos apossarmos, interessa-nos captar e saber despertar o *élan* que motive, a nós e aos outros, para a sua eterna busca.

Neste sentido, o *ornatus* pode ser um aliado precioso, ajudando-nos a encontrar os tropos próprios das linguagens orais e escritas, mas também artísticas, pois, o criador, em qualquer área, actualmente, reconhece necessitar de recorrer a figuras de estilo para traduzir as suas e outras visões do mundo, que facilitem uma mais rápida e eficaz mediação. Daí que o excesso ou a depuração, quando extremos, enquanto *ornatus*, trabalhando na fronteira que medeia entre a sedução e a repugnância, podem, muitas vezes, ser a chave que provoca o *click* necessário à compreensão, ao dar a ver uma problemática e/ou situação. Não esqueçamos que estamos num período em que o humano procura, aturadamente, pôr-se à prova, vencer todos os limites. Na área artística, na própria moda, ou em campos de consequências bem mais controversas, que se estendem do desporto à sexualidade e à engenharia genética, parece que só a morte se impõe ainda como o limite, para além do qual não é, ainda, possível forçar a passagem.

Mas, por tudo isto, impõe-se cada vez mais a necessidade de criar e recriar *buzz words*, *buzz concepts*, *buzz images*, que despertem o humano acordando-o das “edulcoradas” vivências que constantemente persegue (mesmo quando parece procurar chapinhar aturadamente na violência e na brutalidade). Assim, é inevitável que os discursos se misturem e a “indecidibilidade”, resultante da sua interpenetração, promiscuidade e/ou mestiçagem, retire todo o sentido às divisões e antinomias clássicas, casando-se, pois, de forma natural, a sedução com a repugnância.

René Thom (teoria das catástrofes), nos *Topoi da Utopia* (Cascais, 1995), analisa a “estrutura lógica das utopias” enquanto oximoro (figura de retórica que procede pela “antítese de palavras isoladas, produzindo entre os membros antitéticos um paradoxo” (Lausberg, s. d.: 230, 231). Paradoxo que, parece-nos, consegue, em simultâneo, inviabilizar, anular, as realidades primaciais a que os membros antitéticos aludem, e, simultaneamente, dar origem a uma nova realidade de natureza bem diversa das duas que lhe estão na origem ... ou, talvez não. Escher, ainda que não preocupado diretamente com esta questão, julgamos, representou até à exaustão estas duas realidades, que, sendo de natureza diversa, se cruzam, dando origem a uma realidade mestiçada, enriquecida pelas realidades primeiras. Será que uma realidade reconciliada, em consequência do desaparecimento das posições antinómicas clássicas, não ganhará também ela própria a natureza paradoxal das utopias, padecendo, como estas, segundo Thom, de uma “inviabilidade lógica e ontológica”? Não será antes o lugar privilegiado de nascimento de outras utopias, e, enquanto tal, um território e/ou “continente” verdadeiramente desterritorializado, em que se lança já, por mais que não se confesse, a ponte entre o presente já ultrapassado e um futuro já presente em nós, pelo menos na nossa imaginação. Afinal, não é à conta disso que renovamos as nossas utopias tantas vezes na vida?

Todos nós sentimos já, mas temos dificuldade em vislumbrar claramente, os efeitos da globalização, do transdisciplinar, e consequentes transtextualidades, no conhecimento e na criação ou, meramente, na vida quotidiana. Até que ponto não se está estabelecendo já um discurso e diálogos silenciosos, particularmente frutuoso, entre disciplinas e áreas afins, ou mesmo entre as aparentemente diversas, de onde irrompem conexões inesperadas e/ou transgressões, em oblíquo, sob a forma de transversalidades, entre estruturas de superfície e profundas, numa desconstrução em que o mais importante será estar desperto, atento, aos momentos em que, perante os olhos do investigador, de qualquer área, surgem novas e surpreendentes perspectivas e entendimentos? Diálogo e discursos que, graças à sua nova condição transdisciplinar, estabelecem também um convívio salutar, como vimos em capítulos anteriores, entre real e virtual, que justifica e/ou transmuta, em constante alternância, a presentificação das ausências como presenças em constante ausência, ou em latência, como é o

caso das elipses, que caracterizam as descontinuidades das últimas décadas em todas as áreas.

Será, pois, que estamos, quando esbarramos numa destas situações, perante exemplos, casos de omissão ou, antes, de “matéria escura” do conhecimento, de uma espécie de “buraco negro”, que contém um excesso de informação? Em certo sentido vemos todas estas novas situações como despoletadoras, ao nível das mentes e dos discursos, de entendimentos e práticas tão diversos, que diríamos mesmo, com James Gleick, que a sua natureza é já tão imprevisível como os fractais:

Espaços de quatro, cinco ou mais dimensões ultrapassam a imaginação visual mesmo do topologista mais experimentado. Mas os sistemas complexos têm muitas variáveis independentes. Os matemáticos tiveram de aceitar o facto de que sistemas com muitos graus de liberdade — a Natureza livre que se exprime numa turbulenta queda de água ou num cérebro imprevisível — requeriam um espaço de fase de dimensão infinita. Mas quem poderia manipular uma tal coisa? Era uma hidra, impiedosa e incontrolável, e era também a imagem de Landau sobre a turbulência: modos infinitos, graus de liberdade infinitos, dimensões infinitas (Gleick, 1989: 180, 182).

Não será que tarefas tão complexas como são as dos criadores, tradutores, como vimos, em qualquer área, do *habitus* mental do grupo social, profissional e técnico em que se enquadram, em cada época, requerem exactamente este amplo e complexo dimensionamento, sobretudo se a sua actividade decorre, no âmbito do pensamento complexo, para além das duas ou três exíguas “dimensões” da unidisciplinaridade? Não compreenderão, afinal, todos os criadores, que geram novos entendimentos, fruto do estabelecimento de novos paralelos, reveladores de insuspeitadas analogias e homologias, renunciadores de novos quadros e características de pensamento, quer ao nível da concepção e/ou criação, quer ao nível da compreensão/fruição, muitas das qualidades das figuras fractais?

Omar Calabrese define “fractal” como sendo:

Em sentido intuitivo (...) qualquer coisa cuja forma é extremamente irregular, extremamente interrompida ou descontínua, seja qual for a escala a que a examinemos. Um “*objecto fractal*” é, pois, um objecto físico (natural ou artificial) que mostra intuitivamente uma forma fractal. Objectos semelhantes são muito frequentes na natureza: a descontinuidade de uma costa, o perfil dos flocos de neve, a distribuição dos buracos do queijo *gruyère*, a forma das crateras da Lua, uma rede fluvial, e a lista poderia prosseguir indefinidamente (Calabrese, 1988: 135).

Lato sensu haverá algo mais fractal que a criação, que a obra de arte, sobretudo se fruto de entendimentos desconstrutores?

Considerou, ainda, Calabrese que os objectos fractais são caracterizados, na sua essência, pelas três seguintes propriedades:

A primeira seria o seu carácter “casual” — “informado” essencialmente por uma pseudo-aleatoriedade. Ou seja: o objecto fractal desfruta de uma nova ordem escolhida, que substitui a ordem original, ainda que esta nova ordem seja “(...) sempre ordenada e prevista estatisticamente” (Calabrese, 1988: 138).

Não terá esta “nova ordem” muito a ver com a “nova ordem” que o criador fixa na obra, no que concebe, e que não corresponde, como diz Francastel, ao “que ele, criador viu ou apreendeu”, mas, sim, ao que ele procura e quer revelar aos outros.

A segunda seria o seu carácter “escalante” — “Entende-se por esta palavra o facto de que os objectos fractais têm uma forma ou uma estrutura irregular, mas esta repete-se sempre quase igual, tanto no conjunto como nas suas partes, e em qualquer escala que se observe o objecto analisado” (Calabrese, 1988: 138). Este é um aspecto particularmente verdadeiro quando se pensa na coerência estrutural que se procura imprimir à criação, incluindo, é claro, a obra de arte, que se pretende coerente em todas as suas dimensões, mesmo as mais insuspeitadas. É o que acontece, por exemplo, com a aparente incoerência das práticas artísticas das últimas décadas, que em nada atraíam este entendimento, pois, sendo fruto de atitudes de rotura, quando conscientes e assumidas, estão na base do desenvolvimento de uma nova e diversa coerência.

A terceira propriedade refere o seu carácter “teragónico” — “(...) os objectos fractais têm sempre uma forma poligonal ‘monstruosa’, ou seja, com elevadíssimo número de lados” (Calabrese, 1988: 138). Não será que todo o entendimento e/ou criação inovadores, que excedem pela sua natureza toda a ordem estabelecida, visto que se efectivam em formas e dimensões inicialmente inomináveis, podem ser entendidos, ao nível de uma acepção propositadamente alargada, por “teragónicos” ou, em certa medida, se se preferir, paralógicos, como diria Lyotard?

Com Masefield reconhecemos que “(...) o homem é formado por corpo, mente e imaginação. O corpo [segundo Masefield] é defeituoso, a mente é mentirosa, mas a imaginação fez dele um ser notável (...) [e] tornou a vida neste planeta uma intensa prática de todas as mais belas energias” (Guillen, 1987: 9). Ora, esta imagem de um homem cindido, fragmentado em naturezas distintas, é a que um passado, infelizmente não muito distante, nos oferecia. Hoje, perante um paradigma da complexidade que entretece novas e cada vez mais produtivas cumplicidades, só podemos ver o homem como um todo, que alia às faculdades exaltantes do corpo as de uma mente impregnada pela imaginação, ambas se estimulando mútua e inseparavelmente.

Em 1994, teve lugar o Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, no Convento da Arrábida. Edgar Morin, Lima de Freitas e Basarab

Nicolescu redigem, então, um singular projecto — A “Carta da transdisciplinaridade” (Gonçalves, 1997: 144, 145),² uma ode ao “pensamento aberto”, esboçada por criadores provenientes das três racionalidades clássicas. Transcrevemos, aqui, os seus artigos, porque nunca é demais dar uma achega à sua divulgação, uma achega entre tantas outras coisas à tolerância do homem pelo próprio homem, do homem pelo outro do homem. Porque a ciência é, sobretudo, isso mesmo — o diálogo do homem consigo próprio, o “(...) diálogo interminável dos homens com o seu mundo (...) um dispositivo cognitivo, retórico e comunitário de produção de estratégias de sobrevivência (...) a ‘mola’ do progresso material da sociedade moderna (...)” (Caraça, 1997: 11).

Os estudos de história da arte, dos últimos anos, muitos por publicar e/ou ainda sob forma avulsa, mas já reveladores de uma nova forma de

-
- 2 *Artigo 1:* Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de o dispersar em estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar. *Artigo 2:* O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por diferentes lógicas, é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade. *Artigo 3:* A transdisciplinaridade é complementar da aproximação disciplinar; ela faz emergir da confrontação das disciplinas novos dados que as articulam entre si e que nos dão uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e ultrapassa. *Artigo 4:* O elemento essencial da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e para além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, por um novo olhar sobre a relatividade das noções de ‘definição’ e de ‘objectividade’. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e a absolutização da objectividade comportando a exclusão do sujeito conduzem à deterioração. *Artigo 5:* A visão transdisciplinar é deliberadamente aberta, na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exactas pelo seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior. *Artigo 6:* Em relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multireferencial e multidimensional. Tendo em conta a concepção do tempo e da história, a transdisciplinaridade não exclui a existência dum horizonte transistórico. *Artigo 7:* A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências. *Artigo 8:* A dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano na Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Qualquer ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, sob o título de habitante da Terra, ele é simultaneamente um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional desta dupla pertença — a uma nação e à Terra — constitui um dos aspectos da investigação transdisciplinar. *Artigo 9:* A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos e às religiões, que não podem mais ser considerados como erros ou superstições. *Artigo 10:* Não há um local cultural privilegiado donde seja possível julgar as outras culturas. A atitude transdisciplinar é ela própria transcultural. *Artigo 11:* Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstracção do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos. *Artigo 12:* A elaboração de uma economia transdisciplinar fundamenta-se no postulado de que a economia deve estar ao serviço do ser humano e não o inverso. *Artigo 13:* A ética transdisciplinar recusa qualquer atitude que

perspectivar as realidades estético-artísticas, com as achegas das áreas imediatamente afins (sociologia da arte, estética, etc.) ou outras, dão importantes e decisivos contributos, resultantes de uma fermentação preparada e acalentada em unísono, pela racionalidade, emoção e empatia, que caracterizam os actuais estudos na área das ciências da arte, como veremos nos próximos capítulos deste trabalho.

rejeite o diálogo e a discussão, de qualquer origem — de ordem ideológica, científica, religiosa, económica, política, filosófica. O saber partilhado deve conduzir a uma compreensão partilhada, fundado sobre o respeito absoluto das alteridades unidas por uma vida comum numa única e mesma Terra. *Artigo 14: Rigor, abertura e tolerância* são as características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinares. O *rigor* na argumentação que entra em conta com todos os dados é o guardião relativamente aos possíveis desvios. A *abertura* comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A *tolerância* é o reconhecimento do direito às ideias, comportamentos e verdades contrárias às nossas. *Artigo final: A presente 'Carta de Transdisciplinaridade'* é adoptada por todos os participantes do '1.º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade', sem apelo a qualquer outra autoridade que não seja a da sua própria obra e actividade."

Uma estratégia da errância e da fragmentação

As retóricas estético-artísticas da modernidade e pós-modernidade

Em muitos sentidos, as linguagens, os discursos da modernidade, adquiriram o carácter de “não-lugares” (Augé, 1994: 42), no sentido que Marc Augé lhes atribui, enquanto, e por “(...) oposição à noção sociológica de lugar, associada por Mauss e toda uma tradição etnológica, à de cultura localizada no tempo e no espaço”.¹ Em parte, esta nova natureza é-lhes conferida em resultado do tipo de análises a que são submetidas estas linguagens e discursos, e, com o avançar da modernidade, vão ganhando um carácter de cientificidade próprio das metodologias estruturalistas, como referimos noutro momento deste trabalho, ou das teorias que precederam a essas mesmas metodologias, como é o caso da teoria da visibilidade pura de K. Fiedler e de tantas outras, que se desenvolvem de acordo com os preceitos dos determinismos e mecanicismos positivistas, forjando, pois, uma falsa imparcialidade analítica. E, como também já referimos, outras teorias e posturas, em todas as áreas, apontavam já para posicionamentos abertos, em que se assumia claramente o termo da omnisciência, da existência de interpretações únicas. Este é o caso do princípio de incerteza de Heisenberg e das teses de Martin Heidegger, que defendem, estas últimas, que a historicidade surge como elemento fundador da subjectividade, do sujeito histórico, preparando e abrindo caminho à aceitação e ao reconhecimento da indeterminabilidade alargada, que conduziu a um neo-perspectivismo.

1 “Os não-lugares tanto podem ser as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias rápidas, viadutos, aeroportos) como os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são colocados os refugiados do planeta... vemos, pois, que pelo termo de ‘não-lugar’ entendemos designar duas realidades complementares mas distintas: espaços constituídos em relação a certos fins (transporte, trânsito, comércio e lazer), e a relação que os indivíduos estabelecem com esses espaços (...) [que] mediatizam todo um conjunto de relações consigo próprio e com os outros que só indirectamente dependem dos seus fins: tal como os lugares antropológicos são produtores de social orgânico, os não-lugares criam uma contratualidade solitária” (Augé, 1994: 42, 99).

Este foi, pois, quanto a nós, o grande drama da modernidade: conciliar a imensa diversidade de entendimentos, teorias e práticas que o humano felizmente alberga. No fundo, talvez possamos considerar a modernidade como um exercício bem conseguido de tolerância, de uma tolerância vista e entendida como uma forma de rejeitar as sombras da exclusão das gramáticas, das sintaxes estético-artísticas e do próprio humano.

Exercício que ganhará, ao longo de todo século XX, uma forma cada vez mais feliz, acabando, à entrada para o terceiro milénio, por se traduzir num multilinguismo global.

Diogo Pires Aurélio define tolerância como "(...) esse consenso, intrinsecamente precário, que surge no lugar declarado vago após o exílio das ortodoxias" (Aurélio, 1997: 106). Não será que a modernidade foi, é, essencialmente, um longo percurso para se atingir esta "sintonia", este "consenso" (talvez preferisse referi-lo, claramente, como dissenso ou consenso cuja natureza prediz de forma feliz o seu constante, inevitável e desejável adiamento), que irá fundar e viabilizar a tolerância moderna e/ou pós-moderna? Em muitos sentidos, como já referimos, a perda do referente e/ou a sua transferência para o contexto da significação e/ou interpretação, introduz ao que Gianni Vattimo irá referir como "pensamento débil", interpretações sem modelos e/ou paradigmas fixos, antes preconizando uma mobilidade interpretativa, que só pode surgir como e em consequência da natural deriva dos continentes de racionalização linguísticos. "Jogos de linguagem", referirá Ludwig Wittgenstein, jogos de racionalização, interpretação, significação, novos jogos ou formas de fruição, dizemos nós, abertura que o termo ou "exílio das ortodoxias" permitirá, viabilizando sobretudo uma reinvenção do eu, entrevisto enquanto sujeito, suporte activo e determinante na ordem e na natureza das significações e a consequente progressão do entendimento de historicidade heideggereano, com a aceitação do sujeito e da sua subjectividade, enquanto realidades historicamente situadas, como já referimos? Estará a modernidade apenas no iniciar de um longo processo para vencer o luto, a que a privação do humano da sua subjectividade condenara, e que só estará completo quando permitir, a esse mesmo humano, o regresso à paixão inicial, que motivou, segundo Jean-Jacques Rousseau, o surgimento das línguas, das línguas enquanto forma de concretizar a admiração, o espanto humanos?

Talvez com a especialização das tarefas, o homem tivesse permitido a subjugação das linguagens aos tecnicismos, acabando por transformá-las, a todas elas, pelo uso de códigos rígidos e das exigências bem modernas, aliás, de unidade e coerência linguísticas, que, teoricamente, balizaram as linguagens plásticas das criações estético/artísticas, enquanto ao serviço de uma racionalidade estreita, em jargões mais ou menos técnicos, privando-as da sua capacidade de inventiva, resignando-as à capacidade de apenas surgirem sob o efeito de consignações institucionais e privando, assim, o humano da capacidade de sonhá-las. Facto que, formal ou informalmente, resulta, em grande

medida dos valores sociais de uma cultura e/ou civilização, que, ambicionando enquadrar o humano, todo ele, em parâmetros bem definidos, ambicionava, como já foi sobejamente referido por nós, transformar as linguagens, todas elas, incluindo as linguagens plásticas, em formas de esperanto, em linguagens internacionais, a que todos tivessem acesso devido a uma descodificação fortemente simplificada. Em qualquer dos casos, exercia-se de forma despudorada a “violência simbólica”, pois só se tinha em conta os ideários políticos (marxista e capitalista) e os seus princípios impositivos, enquanto paradigmas da dominação.

Ainda que compartilhem com Nietzsche a ideia de que “toda a arte comporta um grau de *retórica*” (Nietzsche, 1995: 97), pois, como já vimos, “não existe de maneira nenhuma a ‘naturalidade’ não-retórica da linguagem à qual se pudesse apelar: a linguagem ela mesma é o resultado de artes puramente retóricas” (Nietzsche, 1995: 44, 45). Vemos, sim, todas as formas artísticas que se pretenderam impor, enquanto formas artísticas universais, como uma forma especial de retórica, de uma retórica que compelida aos vícios da estilística, à estreiteza dos cânones rígidos, se transforma em oratória e procura manipular em vez de persuadir, ainda que, ou mesmo se, os seus códigos conduzem a uma depuração formal e não ao *ornatus*, que, como todos sabemos, introduz, de um modo geral, o excesso.² Não haverá também, pois, um “*ornatus* negativo” que conduz a um excesso de depuração? A retórica, como arte de persuasão, transforma-se, assim, socorrendo-se de várias das suas formas, incluindo a dialéctica, numa arte da argumentação, que é o que acontece com toda a arte conceptual do período posterior à II Guerra Mundial. Ora, se algo caracteriza a argumentação moderna é, justamente, o facto da criação estético-artística e não só, integrar plena e assumidamente o gosto pela prática da inovação. E, assim, a argumentação utilizada nas últimas quatro décadas diverge muito do carácter argumentativo da, por exemplo, metodologia dialógica da maiêutica. Tentar surpreender o fruidor/interlocutor, não apenas através e no diálogo que com ele estabelecemos, mas, antes, retendo-lhe a atenção pelo uso de diferentes processos extrínsecos ao diálogo, e cativá-lo, já à partida, no verdadeiro sentido etimológico do termo, é condição da argumentação estética moderna, que passou a procurar seduzir o interlocutor pela introdução do elemento surpresa, resultante, muitas vezes, da criação de atmosferas em que a sensação de estranhamento criava um condicionamento envolvente, de carácter surrealizante, intelectualizado e/ou emotivo. Argumenta-se, quase sempre, a partir de uma problemática específica, proveniente do âmbito das ciências ditas exactas e/ou humanas — problemáticas do foro ecológico ou, por exemplo, provenientes do âmbito da filosofia da

2 Quintiliano, segundo Nietzsche, descreve as propriedades gerais do *ornatus* como sendo “o ornamento (...) que é mais do que a claridade e que suscita mais do que a simples aprovação” (Nietzsche 1995: 62).

linguagem, etc., pois, como já vimos noutra capítulo, na arte, o criador deixou apenas de visar representar a realidade e/ou pretender comunicar o seu sentir, a sua idiossincrasia própria em relação à forma como se situa, se vê situado e interage, nessa e com essa realidade. Vocacionado e preocupado com o social, atento à sua condição humana, procura, pois, intervir activamente empenhando-se no estabelecimento de proposições argumentativas, suscitadoras do desenvolvimento de novas atitudes e entendimentos, que desencadeiem novas formas de estar e entender a vida.

Será esta nova atitude que permitirá que se abandonem os códigos rígidos e a prossecução, a todo o custo, de pesquisas rigidamente estruturadas, com desenvolvimentos previamente bem definidos que, inicialmente (sobretudo na primeira metade do século XX), balizavam as criações ditas modernas com maiores ou menores preocupações sociais, ainda que sempre em busca de uma ilusória, porque essencialmente formal, coerência e/ou unidade, que ambicionavam à implantação e ao reconhecimento internacionais. Implantação que resultava da crença, de cariz universalista, de que todos percebemos a realidade de uma mesma forma se formos submetidos aos mesmos estímulos, inclusivamente aos de natureza estética, e que, portanto, descodificamos as realidades com que somos confrontados da mesma maneira, procedendo à leitura das propostas estéticas de forma semelhante. Nada mais errado, é claro.

Para além das especificidades próprias de cada interpretante, sempre presentes em qualquer acto de descodificação e leitura, relevamos a importância da natureza eminentemente cultural e socializada que informa a criação, e que, como já referimos sobejamente, se traduz numa partilha real ou não das mesmas “visões do mundo” por parte do criador e do fruidor enquanto co-criador, a ponto de, se esta partilha não se efectivar, o fruidor não perceber determinados aspectos da realidade artística, deles não se apercebendo realmente, mesmo do ponto de vista formal, se para eles não estiver mentalmente alertado previamente. As ilusões ópticas, nomeadamente a utilização de diferentes formas de *trompe l'oeil*, em diferentes períodos da história humana, sempre foram uma constante na área artística e, no entanto, só recentemente, com o desenvolvimento do conhecimento científico acerca da forma como reagimos ao conhecimento, que temos ou julgamos ter da realidade, nos apercebemos de como a expectativa, e portanto o conhecimento que temos, em antecipação, dessa realidade, determina e condiciona fisiologicamente a nossa compreensão e as nossas reacções às realidades existentes ou apenas supostamente existentes.

A fruição depende, já o dissemos antes, de todas estas condicionantes, muitas vezes já previamente estabelecidas, em relação ao acto de fruir. Será que os teóricos, os professores, e, de um modo geral, todos aqueles que, de uma forma ou de outra, introduzem ou procuram introduzir à leitura e compreensão da obra de arte, mesmo quando lidam com indivíduos ditos visuais

normais, compreendem que estão, na verdade, frente a realidades individualizadas tão diversas, que poderíamos dizer que algumas delas, alguns desses indivíduos, carecem, como se de verdadeiros invisuais se tratassem, de uma “descrição” pormenorizada, pois, na verdade, os dados que mentalmente de-tem acerca das realidades com que se defrontam sem as visualizar inteiramente, não lhes permitem preencher, completar, os espaços deixados vazios, em aberto, pelo criador, e que numa representação mental, ao nível dos verdadeiros fruidores, se completam de forma imediata e inteiramente natural, ganhando pleno, ainda que individualizado, sentido, também e sempre aprofundado, a níveis diversos, consoante as diferentes capacidades de descodificação e de apreensão dos fruidores.

Para além de nos podermos questionar acerca de como a abertura das criações da modernidade, esse exercício que referíamos há pouco como de tolerância, condiciona, limita o acesso aos horizontes de expectativa, como diria H.R. Jauss (1993: 71), à fruição, pois determina, à partida, a nossa própria capacidade de apreensão das realidades. Não há dúvida que o que permite o conhecimento limita o conhecimento, como referimos inicialmente, citando Edgar Morin (1995: 173). Tudo isto é também tido em conta por Niklas Luhmann ao referir que as teorias comportam, em princípio, os seus próprios limites, ao fixarem as suas linhas estruturantes. Mesmo se o seu objectivo primeiro é redimensionar, tornando mais ampla, a sua abertura. Pensamos que Luhmann, ainda que não o mencione claramente, quanto a nós, tem justamente em mente a abertura, ao referir que perspectivas oblíquas e novas possibilidades de abstracção “(...) transformam o que já foi ‘pensado’, de volta ao estado inicial”.³ No entanto, discordamos, em outros aspectos, de Luhmann, pois consideramos que os factores em que assenta a sua teoria da improbabilidade da comunicação são: existência de subjectividade, contextualização específica para cada projecto estético/artístico e uma inevitável dessintonia, em consequência, entre receptores e emissores, sendo ou correspondendo ao que preferimos referir, muito simplesmente, como inexistência de partilha das “visões do mundo” pelos criadores e/ou fruidores, e que determinará, em última análise, a existência ou não de sintonias entre estes, permitindo ou não uma fruição real.

Por outro lado, a sua distinção entre informação e comunicação, nem sempre muito clara, introduz alguma confusão. Se bem que, ao referir, por

3 “Não há um princípio sem pressuposições nem um fim reconhecível. Tal teoria limitar-se-á a si própria ou eliminará os seus excessos de possibilidades analíticas fixando-se às interdependências internas do domínio que é seu objecto. Contudo, emergem simultaneamente perspectivas oblíquas e novas possibilidades de abstracção que transformam o que já foi ‘pensado’, de volta ao estado inicial. Tudo isto é muito difícil de apresentar com meios clássicos, por exemplo na forma de livro. Mas em relação a uma questão central eu estou, apesar de todas estas dificuldades, relativamente optimista: *existem* contextos teóricos onde pode ser possível aprender sem renunciar à capacidade de aprender” (Luhmann, 1992: 124).

exemplo, que “(...) em sociedades complexas e altamente diferenciadas a selecção comunicativa já não garante a estabilidade e a reprodutibilidade das soluções dos problemas” (Luhmann, 1992: 116), esteja, quanto a nós, a dar uma achega fundamental à consideração de que a argumentação, enquanto forma de retórica, garante, não o consenso, mas o dissentimento como uma das principais formas evolutivas, não só das linguagens como do próprio humano, da sociedade entendida enquanto e como sistema de comunicação, que se não viabiliza a comunicação, também não se viabiliza se não enquanto sistema de comunicação.

Em muitos sentidos, podemos considerar que os anos 80, a pós-modernidade, introduziram, usando a terminologia de H.R. Jauss, uma “mudança de horizonte” (*Horizontwandel*) na estética da modernidade, frustrando totalmente o “horizonte de expectativa” (Jauss, 1993: 71) do público e da crítica, que, na sua quase totalidade, à partida, estabelecem juízos negativos sobre o seu valor estético, pois reconhecem a impossibilidade de descodificar as linguagens plásticas das suas criações, porque fortemente individualizadas e “indecidibilizadas”, através de uma leitura epistemológica simples, característica das interpretações e/ou explicações clássicas.

Na verdade, toda a “mudança de horizonte” obriga à reconstrução do horizonte de expectativa, e, em muitos casos, tal mudança, por estabelecer uma “distância estética” excessivamente lata, torna-se incomportável, inaceitável para o grande público, para a crítica, e até mesmo para os fruidores de outras estéticas, que lhes eram então familiares, mas que não os prepararam para a fruição destas novas estéticas com as quais estabeleceram um fosso.

No fundo, também há um limiar máximo de consciência possível para os fruidores, limiar esse para além do qual muitos fruidores não conseguem ascender, quer por comodismo, quer por incapacidade intelectual ou insensibilidade estética, reais. A pós-modernidade não introduz apenas uma mudança de horizonte, introduz, e esse factor é fundamental, um novo paradigma, cujos novos horizontes não se apresentam necessariamente nas continuidade e sequência lógicas dos anteriores, e em que a forma de os perspectivar passa a ser diversa, por se alterarem, como vimos, os valores e os quadros de referência que regem o olhar do observador.

Por isso mesmo, quando Jauss, citando H.G. Gadamer, refere, ainda que noutra contexto, que “compreender [é] sempre o processo de fusão (*Verschmelzung*) destes horizontes pretensamente independentes um do outro” (Jauss, 1993: 82), esquece que nem sempre é possível fundir de forma simples as realidades e os entendimentos.

As teorias de H.R. Jauss aproximam-se, em muitos aspectos, das de Kuhn, quando diferencia entre ciência normal e ciência revolucionária, já abordadas por nós noutra ponto deste trabalho, e, tal facto, só ajuda a clarificar um ponto das suas teorias em relação ao qual discordamos claramente: não distinguir, ao nível de uma estética da recepção, entre público(s) e

fruidor(es), sendo-lhe, em consequência, difícil aceitar a ideia de *mimesis* de Gadamer e a do criador entendido e visto como “sujeito transindividual”, como tradutor e renovador das visões do mundo do grupo de fruidores em que naturalmente se insere e de onde é oriundo. Portanto, quando Gadamer, citado por Jauss, refere que “aquilo que encontramos numa obra de arte, e aquilo que nela procuramos de facto, é sobretudo o seu grau de verdade: em que medida reconhecemos nela alguma coisa, nos conhecemos e nos reconhecemos nela” (Jauss, 1993: 85).⁴ Mas, por outro lado, esse reconhecimento, fruto desse conhecimento/desconhecimento que alcançamos ou não, atesta que não nos apercebemos em que medida este entendimento, “enquanto interpretação ontológica” (cf. capítulo 9), contraria os três aspectos que Jauss considera como caracterizadores da historicidade da literatura (ou das artes em geral): “diacronia — a recepção das obras literárias [estético-artísticas] através do tempo (...); sincronia — o sistema da literatura [das artes] num dado momento e a sucessão dos sistemas sincrónicos (...); e, finalmente, a relação entre a evolução intrínseca da literatura e da história em geral (...)” (Jauss, 1993: 87).

E compreendemos ainda menos, se tivermos em conta que Jauss estabelece uma relação entre Gadamer e Heidegger, em que aquele “(...) concebe o acto de compreender — por analogia como o ‘acontecimento do ser’ (*Seinsgeschehen*)” (Jauss, 1993: 87), pois, como referimos no início deste capítulo, Heidegger considera que a historicidade surge como elemento fundador da subjectividade do sujeito histórico e, portanto, uma interpretação ontológica de matriz heideggereana é contextualizada sincrónica e diacronicamente e, em consequência, avaliada do ponto de vista da sua evolução intrínseca e histórica. Aliás, esta questão é também abordada no prefácio de *A Literatura Como Provocação* sendo objecto de algumas clarificações por Teresa Cruz, sem que, no entanto, deixemos de considerar alguma natureza contraditória e obscura nesta obra, que nos introduz a questões de grande oportunidade e interesse.

Se há facto que se prende com a fruição, permitindo compreendê-la melhor, é o que procura diferenciar entre os fenómenos conhecidos, *grosso modo*, como “compreender e/ou explicar”. Considerados processos quase

4 Este é também o entendimento de Nietzsche quando refere: “Ao fim e ao cabo, não procedemos em relação ao conhecimento de maneira muito diferente da aranha, quando esta tece a teia para caçar e sugar as presas: ela pretende viver graças a estas artes e actividades e satisfazer as suas necessidades — e nós, conhecedores, pretendemos exactamente o mesmo ao deitarmos a mão a sóis e átomos, como que os fixando e determinando. Fazemos assim um rodeio que nos reconduz a nós mesmos, às nossas necessidades, as quais, durante a prolongada vigência de cada perspectiva defeituosa, desumana e puramente arbitrária, permanecem insaciadas e nos fazem sentir a nossa indigência. A ciência tem um ouvido apurado para o grito de socorro das necessidades, e muitas vezes um ouvido profético” (Marques, 1989: 71).

distintos, se não opostos, durante décadas, “compreender” (*verstehen*) e “explicar” (*erklären*), surgem-nos agora reconciliados, em consequência do surgimento de uma nova dialéctica, que, ao invés de opor, separar, procura conciliar realidades na verdade complementares, vistas agora como verso e reverso da mesma realidade, procurando, como já referimos, pôr termo às antinomias clássicas.

Os processos ou métodos de análise, “explicação”, “compreensão”, ou seja, de interpretação das obras artísticas, privilegiam, por vezes mais, por vezes menos, um destes pólos — procurando proceder a análises mais analíticas, ditas científicas, ou, antes, mais compreensivas, intuitivas e empáticas, hermenêuticas, dos factos e fenómenos estético-artísticos —, sempre de acordo com as metodologias que preconizam e as condições teóricas e ideológicas que veiculam.

Na verdade, sobretudo se tivermos em conta os interesses pedagógicos e até humanos, estas realidades, como qualquer outra realidade, só são entendidas, só ganham sentido, e nunca completamente, como tantas vezes já referimos, se se utilizarem combinatórias metodológicas e se se diferenciarem enquanto sínteses de processos e estratégias, pois só a circularidade do olhar e dos entendimentos permitirá explicar estas realidades de forma global. Como chegar à intuição da finalidade e intenção dos criadores, às causas e razões subjacentes à criação, se não utilizarmos, em simultâneo, capacidades de análise e compreensão que só uma empatia alcançada através de um esforço, da procura da partilha, atinge, e que não se deverá nunca ficar, apenas, por um “ver-se no que se vê”?

Partilhar visões do mundo, filosofias de vida, exige o uso em simultâneo de todas as nossas capacidades relativas ao “compreender” e “explicar”, sem que, muitas vezes, possamos distinguir entre umas e outras, permanecendo, deste modo, os motivos, nos decursos das pesquisas, da execução dos projectos, nas escolhas das metodologias e das estratégias, como nas escolhas das respectivas justificações, simultaneamente iluminadas pelas sombras e pelas luzes do “compreendido” e do “explicado”, mas também do “incompreendido”, do “inexplicado” ou mesmo do “inexplicável”. Será que, hoje, alguém mantém a ilusão de alguma vez conseguir desnudar de forma inteiramente explicativa o humano, esventrando-o do mistério que comportam as suas criações? O caminho da “explicação” pode ser mais longo ou mais curto, mas é sempre um beco sem saída, que nos conduz inevitável e inexoravelmente aos limites da nossa própria compreensão.

É evidente que, num primeiro contacto com a realidade, com os fenómenos, de qualquer natureza, temos deles uma compreensão intuitiva, tantas vezes errada, que uma “explicação”, que procura ser plausível, sanciona ou nega. Mas é posteriormente, quando confrontamos essa mesma “explicação” com os modelos, o quadro de valores, isto é, os paradigmas, ou os “tipos-ideais” coerentemente organizados, que regem os nossos entendimentos,

que aquilatamos o grau de validade daquela primeira compreensão intuitiva, e de uma explicação, que gradualmente se aprofundou. A partir daí inicia-se, pois, todo um processo dialéctico que, quanto a nós, trabalha, sobretudo, por justaposições e adições e não, apenas, por oposições. Mas, e dependendo da natureza dos fenómenos, quanto mais se aprofunda a tentativa de conhecimento, sobretudo se esse conhecimento é da área da cultura e do artístico, mais a explicação passa para o foro da nossa afectividade e subjectividade, isto é, da historicidade e memória próprias, sem nunca se poder reduzir a uma explicação puramente epistemológica, num sentido tradicional, embora nunca deixe de o ser totalmente.

E ainda que consideremos a “explicação”, é-o tradicionalmente, mais ligada aos conhecimentos teóricos e científicos, e a “compreensão” aos valores, à afectividade e subjectividade, não entendemos como seria possível privilegiar uma em relação à outra sem que se desse uma natural distorção das nossas visões e da compreensão do próprio humano. É por tudo isto que consideramos, como já referimos, que os fenómenos estético-artísticos e a sua descodificação e compreensão, dependem da percepção e apreensão das condições teóricas, ideológicas e materiais, subjacentes à sua criação e à nossa interpretação, sem que haja hipótese de escamotear umas em benefício das outras, ou, sequer, proceder à sua destrinça total.

Aliás, esta questão, de grande importância, explica, em parte, aquilo que permite também distinguir, quanto a nós, entre público(s) e fruidor(es). Na verdade os fruidores desfrutam desta capacidade única, ainda que desenvolvida em maior ou menor grau, de um “compreender” caldeado por um e num “explicar” do qual é impossível separá-lo. Enquanto o(s) público(s) “conhece(m)” os fenómenos estético-artísticos através de uma compreensão intuitiva e/ou através de uma explicação epistemológica, que dificilmente atinge a empatia necessária a uma compreensão intrínseca, que exige, portanto, uma auto-referencialidade implícita, não se ficando pois pela apreensão/compreensão extrínsecas a estes fenómenos. Como forma de hermenêutica simples, estes entendimentos possuem ou desembocam na conflitualidade racionalista das mãos a *Desenhar* (1948) de M.C. Escher. Qual das mãos inicia o desenho que dá vida à outra e sentido a si própria?

Esta é uma questão que irá provocar, e ainda provoca, alguma celeuma por parte dos defensores e detractores das estéticas marxista e formalista, das teorias e metodologias estruturalistas e estruturalistas genéticas, nomeadamente das desenvolvidas por Lucien Goldmann. Se, por um lado, não temos dúvida que a criação artística, vista enquanto imitação e puro reflexo mecanicista da realidade, entendida como natureza, e da economia, vista como motor da *praxis* social, como acontece com o realismo e o realismo socialista dos séculos XIX e XX, ao nível das artes plásticas e da literatura, parece-nos inteiramente desajustada e sem fundamento, pois, como refere K. Kosik, “toda a obra artística possui duas características inseparáveis: ela é expressão da

realidade, mas é também constitutiva de uma realidade, que não existe anteriormente à obra, nem ao lado dela, mas precisamente e apenas na própria obra” (K. Kosik, citado em Jauss, 1993: 45). Mas, por outro lado, misturar ou tentar mesmo fazer coincidir o estruturalismo com o estruturalismo genético parece-nos profundamente injusto, pois, como diz Lucien Goldmann:

(...) o homem [como a sua criação] se define antes do mais por duas dimensões: o real e o possível. O homem é o que é, mas é também o ser que faz a história, que tende a realizar os seus projectos, que se empenha no possível e supera aquilo que é hoje (...) o pensamento dialéctico diz-nos que não se pode definir qualquer fenómeno humano, uma vez que ele é sempre o resultado do comportamento de um sujeito que é caracterizado, por um lado, pelo real, e por outro, pelo possível, que cria o real a partir do possível anterior e modifica este possível alterando o real (Goldmann, 1984: 147, 148).

Não vemos, pois, quanto a nós, razões para acusar o estruturalismo genético de L. Goldmann, por exemplo, de não reconhecer a importância da historicidade, e, nomeadamente, de uma historicidade atenta à memória individualizada, à subjectividade redimensionada pelo possível que cada um de nós vislumbra e acalenta, e que supera, em muito, uma mera “teoria do reflexo”, que, ao invés, não caracteriza as visões de uma estética marxista ortodoxa e/ou de um estruturalismo formalista. Entre a visão redutora, que estabelece uma analogia estrutural forçada entre os “produtos” resultantes da infra-estrutura e os da super-estrutura, e o reconhecimento, apenas, de uma homologia estrutural, decorre uma distância que, no entanto, e aqui estamos de acordo com H.R. Jauss, não anula uma orientação pré-determinada pelo social das visões, análises e interpretações do estruturalismo, todo ele, e também, é claro, do estruturalismo genético:

(...) a estrutura social pré-existente e o fenómeno artístico que a representa pressupõe claramente o idealismo clássico da unidade entre conteúdo e forma, entre essência e fenómeno, só que agora, em vez da ideia, é o factor material, isto é económico, que é tomado como substância (Jauss 1993: 44, 45).

É em relação à ressalva final de H.R. Jauss, que acabamos de citar, que não estamos de acordo, ainda que reconheçamos que o estruturalismo, todo ele, e as respectivas análises que empreende, peca por uma excessiva crença na possibilidade de, como já referimos, se poder estabelecer uma quase analogia entre o cultural, o estético e o social, mesmo que informado, evidentemente, pelo económico. A homologia, no estruturalismo genético, dá-se, pois, quanto a nós, mais entre os componentes da super-estrutura, ficando a infra-estrutura reduzida àquilo que realmente é: um substrato ou base, um suporte, mais ou menos determinante, consoante os períodos históricos a que nos reportamos.

Por outro lado, poder-nos-íamos questionar, como o faz J. Leenhardt, em relação ao estabelecimento da relação que Erwin Panofsky estabelece entre o social e o estético, se se trata "(...) de uma homologia que assenta numa realidade social anterior à criação, ou não será senão (*sic*) uma construção proposta *a posteriori* pelo investigador, e que teria a partir de então um mero estatuto de analogia?"

Panofsky, que estabelece um verdadeiro método de interpretação histórica das obras de arte, aponta para a necessidade de se proceder inicialmente a uma descrição pré-iconográfica (pseudo-formal — leitura realizada de forma espontânea e sensível em que se procura analisar as formas presentes na obra, tendo em conta os motivos artísticos, as composições e os respectivos factores formais [luz, movimento, linha, volume, tom], e também as matérias, as técnicas, os suportes, etc.), logo seguida de uma análise iconográfica, em que se estabelece uma relação entre os motivos artísticos e os temas ou conceitos, isto é, procede-se a uma análise e a uma síntese que clarifica a interacção das partes dentro de uma totalidade coerente e significativa, realçando os elementos que constituem a estrutura e as relações entre estes.

Num terceiro e último momento, realiza-se uma interpretação iconológica, em que se procura chegar à descoberta e à interpretação da obra, face aos valores simbólicos, isto é, procede-se a uma interpretação simultaneamente intrínseca e extrínseca da obra, procurando tornar legíveis e explicar as leis internas que estão na origem da obra de arte, enquanto signo/produto de uma técnica e de uma ideologia, e as leis externas que determinam a sua natureza enquanto facto e fenómeno simultaneamente estético-artístico e histórico. Isto é, empreende-se a uma análise contextualizada da obra de arte. Este tipo de análise, sem dúvida necessário, por exemplo, a um nível explicativo e num primeiro e segundo momentos de uma situação pedagógica, como veremos de forma mais aprofundada na segunda parte deste trabalho, não esgota aquilo que referimos há pouco como uma compreensão e explicação intrínsecas.

O método de análise e interpretação histórica das obras de arte (talvez o consideremos, em rigor, mais uma técnica, pois, como já referimos, só uma combinatória metodológica nos "leva ao fim do caminho") apresenta muitos problemas, resultantes, sobretudo, como é natural, do facto de Erwin Panofsky só ter em conta as estruturas significativas das obras de arte, enquanto formas artísticas clássicas e, em certa medida, próximas da realidade visível e reconhecível, ainda que não seja de modo algum impossível aplicar os seus três níveis de significação a todos os factos e fenómenos estético-artísticos das últimas décadas, como veremos mais à frente. No entanto, como outros métodos estruturalistas já referidos, vê, em última análise, os factos e fenómenos estético-artísticos como realidades socialmente determinadas, o que condiciona, à partida, toda a análise, explicação e compreensão dos mesmos, fechando e pré-determinando a sua leitura.

Todos nós somos, neste final de milénio, de algum modo, estruturalistas, quer o queiramos quer não. A educação, de que fomos o objecto e/ou o sujeito actuante, assim o determina, após as décadas de 60 e 70, em que o estruturalismo, ainda que com diferentes gradações, invadiu todas as áreas de pensamento e de actuação. Falar dos anos 80 e 90 como um período pós-estruturalista é mais uma declaração de intenções e um sintoma de que o nosso entendimento e grau de aceitação em relação ao estruturalismo estava, e está, a mudar. Por outro lado, o estruturalismo, enquanto método vocacionado para a análise dos factos e fenómenos de qualquer natureza — que, ao nível das ciências humanas, tem, ainda que com a ajuda da lógica e da matemática, a mesma importância que o método científico tem para as ciências exactas —, revela uma acuidade, na fase de percepção e construção inicial dos entendimentos, difícil de ultrapassar, desde que não se atenha à sua forma estática, privilegiando a sincronia em detrimento da diacronia. Por outro lado, o estruturalismo evoluiu muito nos últimos cinquenta anos, e, com ele, os estruturalistas, nas diferentes áreas, que com o passar dos anos alteraram a sua forma de encarar e aplicar as metodologias estruturalistas, tendo, muitos deles, desenvolvido estudos sem os quais o conhecimento, nomeadamente no campo das ciências humanas, seria impensável.

Seriam a sociologia e, nomeadamente, a sociologia da arte, hoje, as mesmas sem os contributos iniciais, num período pré-estruturalista, de Émile Durkheim e mais recentemente de Georges Gurvitch? Como seria a etnologia sem os contributos decisivos de Claude Lévi-Strauss? Como escamotear a importância da linguística e de todos aqueles que estiveram na origem dos conhecimentos fundadores da semiologia, por exemplo, com uma importância determinante para a evolução e aprofundamento dos conhecimentos ao nível das ciências da arte? Pierre Francastel, fundador oficial dos estudos de sociologia da arte, avança com uma noção de estrutura e a sua distinção em relação à noção de forma, que nos parece essencial referir aqui:

(...) não se fala, em estética, de estrutura para designar a conformidade a um plano, mas para caracterizar a maneira pela qual o plano foi realizado por meio da combinação de elementos que não estavam, em sua totalidade, necessariamente contidos nas premissas do empreendimento... Quando falo das formas, em matéria de estética, designo os elementos daquele elemento de coesão estável que realiza a relação interna das partes e constitui aquele núcleo durável que possibilita o reconhecimento usual.

Quando falo de Forma, penso, pelo contrário, naquilo que transcende cada objecto, cada obra. Coloco-me num ponto de vista próximo ao dos matemáticos e, no fundo, penso uma estrutura susceptível de gerar, além de cada forma acidental, formas similares (P. Francastel, citado por Bastide, 1971: 42, 44).

Por outro lado, Pierre Francastel frisa ainda que “(...) a sorte do termo estrutura no campo da estética é inversamente proporcional à do vocábulo forma” (Bastide, 1971: 43) e avança, desde logo, com um entendimento absolutamente necessário ao estabelecimento de uma compreensão mais aprofundada, entre a compreensão do lugar e do entendimento de estrutura na área estética e os factos e fenómenos estéticos e artísticos dos anos 50, 60 e os primeiros anos da década de setenta, quando a *praxis* artística ganha o carácter de projecto estético-artístico e o artista a qualidade de operador estético, como referimos já:

A estrutura não se identifica aqui nem com a totalidade, nem com o sistema, nem com o modelo. Designa, por certo, um princípio, mas também uma conduta, um modo de fazer. Por outro lado, é inseparável da obra realizada. Apesar da racionalidade dos materiais, toda forma monolítica, ou todo conjunto montado com peças em série, possui não só sua visível originalidade, como também sua lei particular de equilíbrio (Bastide, 1971: 45).

Como exemplo e vontade expressa de reconciliação, entre o “compreender” e o “explicar”, temos já nos anos oitenta o contributo apaziguador, decisivo, de Paul Ricoeur a partir do qual só um radicalismo inexplicável e por certo excessivo tem razão de existir.

Se (...) se tomar a análise estrutural como uma etapa — e uma etapa necessária — entre uma interpretação ingénua e uma interpretação crítica, entre uma interpretação de superfície e uma interpretação em profundidade, aparece, então, como possível, recolocar a explicação e a interpretação num único *arco hermenêutico* e integrar as atitudes opostas, a explicação e a compreensão, numa concepção global da leitura como um retomar do sentido... Se a intenção é, pois, a intenção do texto, e se esta intenção é a direcção que ela abre ao pensamento, é preciso compreender a semântica profunda num sentido profundamente dinâmico; direi, então, isto: explicar é destacar a estrutura, quer dizer, as relações internas de dependência que constituem a estatística do texto; interpretar é tomar o caminho de pensamento aberto pelo texto, pôr-se em marcha para o *orient*e do texto (Ricoeur, s.d.: 158, 159).

Ora, segundo Paul Ricoeur, a dialéctica entre o “explicar” e o “compreender” pressupõe um “compromisso pessoal” por parte do interpretante, do fruidor do texto ou dos factos e fenómenos estético-artísticos, dizemos nós, que se empenha e “luta com a semântica profunda do texto para a tornar ‘sua’” (Ricoeur, s.d.: 211). O que pressupõe todo um empenhamento na apropriação de um sentido que é extrínseco ao interpretante, e que se encontra, algures, num oriente que também lhe é exterior enquanto realidade intrínseca ao próprio texto e extrínseca à sua memória e historicidade, até ao momento em que o texto, todo

ele, e também o seu *orientes* são objecto da acção da nossa imaginação, espraian-do-se por nós e em nós, pois, di-lo-á Paul Ricoeur um pouco mais à frente, “não há acção sem imaginação (...)” (Ricoeur, s.d.: 223). Mas, di-lo também, a “(...) noção de compromisso pessoal não elimina o ‘círculo hermenêutico’. Este círculo permanece uma estrutura inultrapassável do conhecimento aplicada às coisas humanas; (...) esta rectificação impede-o de se tornar um círculo vicioso. Finalmente, a correlação entre explicação e compreensão, e *vice-versa*, constitui o ‘círculo hermenêutico’” (Ricoeur, s.d.: 211, 212).

Este “círculo hermenêutico”, não sendo, realmente, um círculo vicioso, mantém, no entanto, como acontecia com outros métodos de interpretação já abordados anteriormente, uma orientação de interpretação privilegiada: “a do pensamento aberto pelo texto”. É aqui que começa o nosso desacordo com Paul Ricoeur. Se, como este reconhece, toda a acção pressupõe imaginação, então não haverá um caminho único, privilegiado e já aberto, mas múltiplos caminhos, múltiplas interpretações, tantas quantas as subjectividades dos interpretantes que os conduzirão, não a um, mas a uma multiplicidade de “orientes”.

Este facto é tanto mais importante quanto, quer ao nível da modernidade, quer da pós-modernidade, as criações estético-artísticas, atingindo um alto grau de abertura e/ou indecidibilidade, empreendem o caminho do *delectare*, em que, mais do que ensinar e informar, mais do que “mover (co-mover)”, no sentido de uma comunicação efectiva e afectiva, conseguida, por uma via efectivamente empática, o *delectare*, enquanto forma de encantar e seduzir, em Nietzsche, como já referimos, exige todo um “empenhamento na apropriação”, como também dissemos há pouco (Ricoeur, s.d.: 211), que só se concretiza quando se dá o texto, a criação estética, em espírito de total abertura, de modo a ser desfrutado plenamente e de forma imaginativa pelo fruidor. Aliás, o encanto, a sedução, não serão isso mesmo? Modos de nos deixarmos encantar e seduzir por um outro, de forma quase narcísica, espraian-do nele o nosso próprio eu, ao deixarmo-nos possuir por algo que de nós se aposa ou se deixa por nós possuir de forma quase inteiramente livre, realizada (naquele momento) sem esforço, de modo quase feliz?

É por isso que, quanto a nós, o pensamento desconstrutivo, é forma de “hermenêutica criativa”, porque se oferece a uma criação/fruição, a uma leitura/interpretação, realizadas em viagem, errantes, abertas a toda a expectativa, porque efectivadas por territórios não demarcados, no livre trânsito de um criar e de um fruir sempre em devir, e em que a procura dos “orientes” a que consagra toda a sua demanda está impregnada e enquadrada da/na “filosofia de antes do meio dia” (Nietzsche, 1973: 397). Uma arte, pois, da rememoração, apropriação, partilha e inter-relação das ruínas e da subjectivação das memórias dos criadores e dos fruidores/co-criadores, de memórias que se abrem enquanto provir, e que, como nas lendas e nos mitos, residem em nós só enquanto promessa, da memória perdida ou sempre adiada,

sobretudo enquanto se trata de a rememorar como primeira percepção, primeiro sentir, primeira memória de um passado e/ou futuro ainda e sempre por cumprir. Pelo que estamos totalmente de acordo com Fernanda Bernardo quando, referindo as teses de Jacques Derrida no *Outro Cabo*, diz:

(...) crer que se pode responder ao outro, (...) e diante do outro, responder ao discurso do outro circunscrevendo-o de uma vez por todas é, (...) uma arrogância, um desrespeito e uma injustiça.

Uma arrogância que pressupõe, em primeiro lugar, a possibilidade de responder por si, a partir de si, a partir da inteireza ou da idealidade da sua identidade. Responder por si seria presumir um saber de si, presumir que um, 'eu penso', sempre idêntico a si, acompanharia todas as suas representações, as quais lavriariam um tecido sistemático, homogêneo e subjectivável de teses, de críticas e de temas, de que o sujeito teria uma memória total, intacta, não enlutada (...) (Derrida, 1995: 67).

Foi, pois, talvez por amor a nós e à nossa fragilidade, que descobrimos travestida de razão, talvez por amor ao outro que compreendemos ter perdido, ao confrontá-lo arrogante e autoritariamente, com convicções não apaziguadas e clarificadas pela dúvida, que, a arte dos anos 90, do fim do milénio, como vimos, se assume como lugar de "iterabilidade", de travessia, de viagem, num território sempre recriado, visando o reencontro por demais adiado com o "Outro" da arte e da vida, sublinhando e subscrevendo uma crença aberta a todos os possíveis, fruto de uma procura e de um achar impossível.

Um diálogo (im)possível

Os últimos passos ensaiados pelo Ocidente em direcção ao terceiro milénio caracterizam-se, essencialmente, pela incerteza, fruto da morte dos paradigmas, da crise dos valores, quer os profanos, quer ainda os sacros, que, pondo em causa "(...) o binarismo oposicional e hierárquico (...)" (Derrida, 1995: 11) das visões tradicionais e clássicas, introduziu em todas as linguagens, e mais ainda nas linguagens artísticas, um alto grau de indecidibilidade. Indecidibilidade que se nos afigura essencial em áreas onde a acção e as práticas humanas se pautam por posicionamentos teóricos amplamente problematizados, de uma problematização aberta, expectante, solidária.

Se, como vimos já, a arte dos anos 90 advoga uma forma de estar, no social, envolvente e dialogante, renovadora do humano em múltiplos sentidos, o diálogo com a arte continua a carecer de uma ampla mediação, só descortinável em linguagens habituadas a pagar o tributo dessa mesma mediação, o "timbre", como diria Jacques Derrida.

Não será pois de admirar que a arte dos anos 90 só se renda a um questionamento amplamente informado pelo estético-artístico de base filosófica que, cada vez mais, no entanto, parece estender-se a todas as áreas do humano.

Poucas são hoje as ciências que escapam ao poder questionador, teorizador e problematizador da filosofia actual, o que, curiosamente, tem introduzido, em campos considerados outrora como que arredados do artístico, amplas e surpreendentes capacidades suscitadoras, porque motivadoras de renovadores e inesperados diálogos inter cruzados ou mesmo reticulares, inter-áreas, concretizados a diferentes níveis, que veiculam uma dimensão espectral imensa, numa abertura ao outro caracterizada por uma recepção a todos os possíveis e em que a coabitação e a hospitalidade surgem reinterpretadas e renovadas.

Com a indecidibilidade, condição da própria desconstrução, as artes vêm, de súbito, abrirem-se-lhes novas áreas de inspiração e actuação, encontrando, por sua vez, as ciências, no artístico, novos procedimentos e linguagens

capazes de mais rapidamente estabelecer pontes com o humano, vencendo distâncias tradicionalmente intransponíveis.

O reencontro da arte com a ciência, após uma separação apenas explicável por sucessivas e mútuas crises de crescimento, permitiu a estas áreas, nos últimos séculos consideradas quase antinómicas, uma salutar, frutuosa e renovadora convivialidade. Mas, para que este reencontro se efectivasse, foi necessária a mediação filosófica, que permitiu primeiro a aproximação entre as ciências físico-naturais e as ciências humanas e sociais e, depois, entre todas as áreas, independentemente da sua filiação e tendo apenas como grande objectivo a aproximação ao humano, o qual estivera sempre presente na dimensão espectral da própria linguagem científica e onde a utilização de *tropos*, em que rigor e imaginação contracenam e confraternizam intimamente, melhor e mais visivelmente nos revela.

Assim, não será de admirar que caiba às ciências da arte um importante papel no lançamento e ampliação dos nós de conexão entre as práticas artísticas e o conhecimento em geral. E, na medida em que todas as áreas que estudam o artístico tendem a problematizar, as ciências da arte tendem cada vez mais ao desenvolvimento de análises e questionações abrangentes, procurando com elas levar sobretudo à compreensão aprofundada da natureza humana, nas suas manifestações criativas e expressivas. Também aqui a achega do saber filosófico em geral, ou por via da estética, se torna imprescindível à permeabilização entre as áreas de estudo do artístico. Dificilmente, pois, se poderá entender estudos de história da arte ou sociologia da arte, por exemplo, que empreendam análises excessivamente restritas, esquecendo as teorias filosófico-estéticas subjacentes às práticas artísticas dos criadores ou operadores estéticos. Como também não seriam de todo aceitáveis os estudos em que não se procedesse a análises contextualistas, procurando, a todo o momento, ter em conta os acontecimentos sociais e históricos em que esses factos e fenómenos estético-artísticos tiveram lugar, conotando-os, captando-os no seu devir social, histórico e artístico, através de análises intrínsecas, dinâmicas.

Poderemos conceber uma estética, uma sociologia da arte, uma história da arte, que não tenham sempre como pano de fundo dos seus estudos a história da evolução das formas artísticas em toda a sua complexidade e abrangendo toda a vasta área do artístico? Como se poderá de forma frutuosa pensar esse mesmo artístico, se não procedermos a estudos de história comparada alargada, em que o estudioso se desloca de forma natural na diacronia e na sincronia, tentando estabelecer as inter-relações necessárias com a história do pensamento, das ideias, das ideologias, dos acontecimentos culturais e sociais, procurando sempre atingir as estruturas profundas dessas realidades, cruzando e fazendo frutificar dialecticamente as leituras características de uma história estrutural e/ou conjuntural com a leitura e análise de factos e fenómenos estético-artísticos mais pontuais, característica de uma nova micro-história informada pela desconstrução e em

que nada estará nunca totalmente lido, estudado, vencido, pois o importante é captar as visões do mundo no devir humano?

Braudel, como aliás a maioria dos historiadores dos *Annales*..., tende a privilegiar a história da longa duração, a história-problema, referindo-se aos acontecimentos, aos eventos, como “perturbações de superfície, cristas de espuma que as vagas da história transportam no seu dorso...” (Skinner, 1992, p. 229).

Sem, no essencial, discordar de Braudel, podemos ver hoje a história, a história da arte, como conjugação feliz e criativa das análises que resultam da inter-relação conjugada dos estudos da história estrutural e conjuntural, “as vagas da história”, subtilmente entretecidas e complementadas com os eventos, os acontecimentos disseminados nessas mesmas vagas e que, embora constituindo-se como “perturbações de superfície”, podem muito bem revelar, dar a ver, a existência de vagas insuspeitadas; pois a história, como o mar, é uma poderosa massa em movimento, que a memória humana está constantemente a animar, a reformatar, a redimensionar.

Também aqui as teorias da desconstrução poderão dar um importante contributo para a compreensão de uma história que existe na condição de nunca se esgotar, de nunca se oferecer de forma acabada ...

Se se pretende uma história, uma história da arte, capaz de, a todo o momento, fazer nascer ou pelo menos renovar a nossa grelha de entendimentos, actualizar a nossa utensilagem mental, temos de perspectivar a história dos acontecimentos, factos e fenómenos estéticos e artísticos como factos e fenómenos estético-artísticos totais, em que o alargamento das fontes e a reinterpretação de um evento, conjuntura ou estrutura poderão fazer alterar o nosso ângulo de visão e perspectivas de análise, alterando toda a nossa leitura histórica de um período ou mesmo da história humana, não só em relação ao devir histórico das formas plásticas como também das ideias, pois alteram as nossas visões do mundo. Veja-se, por exemplo, até que ponto o surgimento da pós-modernidade alterou a compreensão da modernidade, reformulando, reestruturando todo o nosso quadro de entendimentos, não apenas da própria modernidade em cujo contexto nasce, mas em relação a períodos como o maneirismo e/ou o barroco e à forma como perspectivamos o humano, a forma como concebemos e fazemos passar à memória histórica a nossa imagem. É, pois, de estar atento ao modo como os conceitos e entendimentos se alteram, quando, na procura do transdisciplinar e visando o global, transmutamos o nosso saber, por efeito de análises em que a imaginação histórica ou sociológica representa um papel primordial.

Na realidade, ao investigador, como ao professor, após uma primeira abordagem de desbravamento dos factos e fenómenos artísticos em estudo, cabe unir, fazer contracenar num mesmo espaço o que está disjunto, fazendo falar o aparentemente intersticial, o descontínuo, o falsamente desconexo. É na indeterminabilidade dos conhecimentos ainda por se revelarem, em latência, que se esconde e cresce a semente de novas e surpreendentes revelações, que

subterraneamente se multiplicam e espraiam, apenas aguardando os primeiros sinais da nossa atenção e interesse para eclodirem e contaminarem, infestando-os, todos os nossos entendimentos, alterando, em consequência, a natureza das nossas teorias e práticas, assim acentuando o grau de indecidibilidade das linguagens em presença.

O reconhecimento e aceitação da indecidibilidade da linguagem é, aliás, quanto a nós fundamental também numa educação que se pretende responsável, aberta, tolerante, questionadora, que procura evitar os ostracismos e em que se tende a perspectivar o outro, entendido não como nosso complemento, mas como realidade distinta, a quem se estimula a/na diversidade enriquecedora.

Sendo a educação, como a arte e todas as áreas do saber fundamental, problematizadora — “Viver é resolver problemas”, concluirá Karl Popper, numa já célebre entrevista a Franz Kreuzer (Popper, 1987: 67) — não será pois de estranhar que em todos os momentos do devir pedagógico surjam questões sobre os fundamentos do social (éticos, políticos, filosóficos, estéticos), acopladas aos desenvolvimentos científicos e técnicos, nas diferentes áreas.

Assim sendo, a desconstrução poderá assumir-se como uma nova forma de perspectivar a vida em todas as suas componentes: educação, práticas culturais, artísticas, científicas, etc., balizando uma nova filosofia educativa, em que se assume, em pleno, a perda do “pensamento da fundação”, do argumento da autoridade, procurando antes recuperar, tornar visível, o pensamento que parece nunca ganhar forma final, acabada, como “palavra dada”, a ideia que nunca se assume como obra e/ou entendimento filosófico, artístico, poético, teórico, que parece furtar-se, encriptando-se, a toda a visibilidade, mas que é preciso fazer crescer, estimular, ainda que permanecendo apenas como um vírus de inovação criativa, em latência, em toda a educação e vivências actuais. “Vírus” que, profundamente enquistado, deverá constituir-se como um “rastros”, o fermento que renova e dá forma a toda a existência colectiva e individual, presente e futura, obrigando à reconstrução e renovação da própria existência, dos saberes, das linguagens e, em consequência, do próprio ensino. Que nunca ganhará uma forma acabada, mas, antes, se assume a cada momento como casa sempre em construção — *Bauhaus* sempre por vir. A educação actual visa inculcar este “vírus”, não apenas nos alunos e nos professores, mas antes no próprio social, alterando ou contribuindo activamente para a renovação de comportamentos e atitudes. Mas, como falar deste “nada que é tudo”, que tudo molda, que tudo traz em presença, como falar de uma ausência em constante presença? Como dar corpo a uma palavra (indecidibilidade) que, curiosamente, mais facilmente (pré-)anuncia a ausência? Como denunciar a ausência de uma aparente inexistência?

A desconstrução poderá pois, devido à sua dimensão espectral, de latência, tutelar o reencontro do humano com a *poiesis*, matriz de todos os possíveis, após um longo período de procura e concretização impossíveis, sendo

agora vista como ruína/fragmento, gênese da própria essência que alimenta a mudança, o porvir, a própria esperança, dos seres, da vida que se pretende plena e em aberto e, por certo, a cada momento indecível, atestando um real “livre arbítrio”.

Vimos como a arte destes anos 90 retorna ao humano, representando e/ou reencenando, reinstaurando, a vida. O fruidor e mesmo o criador são confrontados com espaços recriados do social, em que o encontro, o convívio e o diálogo surgem constantemente adiados. Dão-se, como na desconstrução, na condição de se não cumprirem. Talvez por isso, em criações como as de Juan Muñoz, o silêncio e o diálogo contracenam num mesmo espaço: “*Silence please!*” — dirão os textos referenciados pelas suas criações.

Também aqui as memórias (do criador e do fruidor co-criador) são um passado/futuro sempre por vir, sempre adiado, sempre por cumprir, mas, por isso mesmo, sempre renovado.

Realidades justapostas ao real circundante, muitas das criações dos anos 90 amplificam a dimensão já por si virtual deste nosso real, permitindo ao fruidor a passagem, a travessia, desmultiplicando-se em “retornos sucessivos”, através de dispositivos que permitem a presentificação de ausências tornadas e/ou tomadas como integradas no real. Atravessando a obra, o fruidor, escolhendo o seu percurso, cria e/ou recria essa mesma obra, navegando com a ajuda dos diversos dispositivos técnicos colocados ao seu dispor, ou apenas transferindo para espaços de interioridade e/ou subjectividade o social, ainda há bem pouco confinado a espaços e tempos distintos. Estaremos já à procura dos meios que nos permitirão aliviar o luto, romper as fronteiras entre o eu e o outro, e encetar o diálogo, a sintonia, ainda que nunca totalmente conseguidos?

Olhemos as nossas vivências quotidianas, as nossas cidades... Não se transferiu o social para o interior das nossas casas com uso quase obrigatório dos *media*? Não é que a velha ágora deixou a luz do Sol para se confinar aos grandes espaços de confraternização agora cobertos? Centros comerciais, estádios, piscinas e mesmo ruas e jardins, fazem conviver de forma promíscua, por vezes, o público e o privado. Estas são novas formas de ressocialização, fruto, por certo, da exigência de que todos tenhamos acesso a tudo. As *nets* são talvez a última face visível destes social e privado, que nos são oferecidos redimensionados e, em muitos casos, desventrados, desumanizados. Também ao nível do ensino da história da arte o espaço de diálogo, da partilha, não deverá dar-se de forma fechada, acabada e definida à partida. Não será, antes, um espaço que, como a ágora, é agora domínio simultaneamente do público e do privado? Domínio que, após serem vencidas as primeiras sistematizações, se abre ao confronto das análises, à justaposição dos entendimentos, ao frutificar das reinterpretações, e em que mesmo as pequenas sugestões podem contribuir para o alterar das perspectivas, o renovar das visões. Ver, entender e perspectivar a arte no seu contexto é muito mais do que

conhecer as criações artísticas, os artistas, os movimentos e os contextos em que estes se inseriram ou inserem. É, sobretudo, surpreender e captar o próprio humano que, assim, nos surge como que renovado, se a perspectiva inovadora com que o captamos nos revela, como se de novo ângulo fotográfico se tratasse, uma nova faceta, uma outra dimensão desse mesmo humano.

Quem não descobriu já nos olhos dos alunos uma centelha que só um interesse real sabe atear? Esse é o fogo que, mais do que a descoberta do outro, premeia a descoberta de si, de sentir-se responsável pela sua própria construção ou re-construção a partir do conhecimento e compreensão do outro. Neste sentido, o entendimento do artístico e o próprio artístico, continuam a desfrutar de uma capacidade — anteriormente quase exclusiva — que, hoje, partilham com todas as ciências que, como a filosofia, tendo uma função problematizadora, contribuem activamente para o despertar e a construção do ser, pelo aprofundar e consolidar da criatividade em geral. Facto que, surpreendentemente, desperta a segurança indispensável a uma real autonomia e crença em nós próprios, isto é, o estabelecimento equilibrado, pleno e harmonioso de sentimentos e necessidades, como refere o psicoterapeuta Arno Gruen (Gruen, 1996).

Na realidade, através do conhecimento do artístico e de situações de problematização filosófica e científica, e ao contrário de quando se é instigado a imitar exemplos acabados de sucesso, o humano desabrocha em todas as suas potencialidades, pois apreende a sua própria complexidade, não se satisfazendo com aparências ilusórias e explicações superficiais. O eu, em expectativa de si, revê-se melhor no outro humanizado, fragilizado, do que nas figuras de bem sucedidos homens de estado, nos santos e heróis triunfantes, nos criadores deificados e mumificados, em poses eivadas de um petrificado fachadismo. É bom saber que mesmo aqueles que se nos revelam agora grandes temperaram o entusiasmo com o desânimo, a sabedoria com a ignorância, a realização com o fracasso; e como o saber humano é, apesar de todas as aparências em contrário, insuficiente e inseguro, deixando-nos, as mais das vezes, desamparados perante a dor, a insegurança, o desespero.

Verificando que, como o humano, a arte se vai transformando de acordo com as nossas visões do mundo e, como elas, tropeçando entre falsos recuos e aparentes avanços, saltos imprevisíveis, aprende-se que a arte é uma importante forma de conhecimento do humano, que só pode ser apreendido, e nunca totalmente, se vivido, vivenciado, como domínio do absoluto, total e apaixonadamente partilhado, isto é, fruído. Aprende-se, igualmente, que neste vivenciar o artístico, o discurso sobre o artístico, o discurso pedagógico da História da Arte, nomeadamente enquanto retóricas e dialécticas epistemológicas, devem estar animados por uma *dynamis* — “‘faculdade’, ‘potência’ em Aristóteles” (Nietzsche, 1995: 34), uma “força”, em Nietzsche, um ímpeto motivador, “uma força vital”, como será encarada “a partir do tempo de Posidónio” (Peters, 1977: 66). Será esse ímpeto, que cada investigador e/ou professor souber insuflar à “episteme” histórico-artística, que permitirá a criação

de imagens (formas e figuras), dos tropos necessários ao despoletar da motivação intrínseca. Até porque o discurso artístico se socorre constantemente dessas figuras, como todos sabemos, utilizando-as largamente e trabalhando-as até à exaustão, ao nível plástico.

Assim, quer utilize a retórica com objectivos mais informativos (*docere*), quer de comunicar (*movere*: mover [co-mover] os sentimentos), no sentido de provocar o diálogo e suscitar a viveza argumentativa de uma dialéctica eficazmente persuasiva, quer ainda, finalmente, de encantar e seduzir (*delectare*), procurando reter a atenção dos alunos, ou daqueles que o ouvem, pretendendo o docente e/ou o investigador cativar e preparar para o diálogo, para o debate apaixonado e competente, a retórica é apenas mais uma forma de demonstrarmos que estamos socializados e reconhecemos o outro, reconhecemo-nos no outro e nele fazemos fé, enquanto matriz de sentidos, de múltiplos, inesperados e surpreendentes sentidos.

O trabalhar a palavra, como o trabalhar a forma plástica, não conduz necessariamente ao *ornatus* no seu sentido mais corrente. Pelo contrário. Por vezes, esse trabalho parece corresponder apenas a uma depuração ou despojamento, em que, como acontece em qualquer linguagem, apenas transparecem os nós de conexão reticulares necessários ao rápido estabelecimento de um campo epistemológico e interlinguístico — o que vulgarmente referimos como criar plataformas de entendimento. A sedução, aqui, terá mais a ver com a capacidade do docente, de fazer ressaltar as ideias claramente, de as fazer desabrochar em toda a sua pujança, permitindo que as diferentes linguagens se apresentem como amigáveis e hospitaleiras e fazendo desvanecer as fronteiras rígidas e os territórios exclusivos de pertença inter-áreas. É, pois, e sobretudo, partilhar, pôr em comum, procurar e problematizar em conjunto.

No fundo é, o ampliar e o aprofundar da motivação intrínseca dos discentes, no que se refere a um despertar e/ou aprofundar para o conhecimento do humano em todas as suas manifestações (artísticas ou outras), nomeadamente para a reutilização criativa e expressiva dos vocábulos e conceitos, dos discursos e até mesmo dos conteúdos programáticos institucionalizados, dos saberes desenvolvidos pela escola paralela e, portanto, nos currículos explícitos e implícitos, que exigem de todos nós um sábio, difícil e aturado trabalho da palavra no que, ao nível do discurso pedagógico da história da arte, poderá ser entendido, mais uma vez, como uma natural necessidade de pagamento do “timbre”, como referia Jacques Derrida, característica da mediação interlinguagens, ou socorreremo-nos, enquanto ao serviço do transdisciplinar, do “furto”, como disse Jesus Ballesteros, citando o Barthes de *O Prazer do Texto* (Ballesteros refere-nos que hoje já não existe nenhuma área da linguagem que permaneça exterior à ideologia burguesa, pois dela provém e nela permanece encerrada. Por isso, considera que o que nos resta é, não a confrontação nem a destruição, mas, antes, o “furto”, obtido a partir da fragmentação

das velhas teorias da cultura, da ciência e da própria literatura, que facilita a disseminação e a dissimulação dos seus fragmentos, do mesmo modo que escondemos a mercadoria roubada.¹

Assim, o trabalho da palavra é essencial, se queremos superar o luto das linguagens e, ainda mais importante, o luto da educação. De uma educação que sendo aberta e em constante devir, tolerante, deverá saber estar atenta e desperta à convivência de uma multiplicidade de idiosincrasias, de subjectividades, delas se apercebendo através de actividades retóricas, enquanto actividades dialógicas, questionadoras e problematizadoras.

Como Humpty Dumpty mostraria ao analisar detalhadamente o poema “Jabbervoqui”,² as palavras, os discursos, as ideias, desenvolvem-se e ganham um sentido próprio de acordo com contextos: os que lhe estão na origem ou aqueles para os quais migram e onde trabalham ou/as fazemos trabalhar arduamente.

Vemos, pois, os discursos, as palavras, as ideias, como realidades fortemente contextualizadas, portadoras de uma historicidade, pertença das comunidades e culturas onde ganham sentido, que, muitas vezes, se alteram oficial e/ou subversivamente de contexto para contexto. Nunca, quanto a nós, poderão, pois, ser entendidas ou sequer olhadas como “não-lugares” e objectos de análises estáticas, ao serviço de uma pretensa objectividade que, como é evidente, nunca será atingida.

Fugir, pois, a todas as formas de autismo pedagógico solipsista, em que o professor parece unicamente preocupado em manter e aprofundar, a todo o

1 “Hoy no existe área del lenguaje externa a la ideología burguesa; nuestro lenguaje viene de allí, vuelve allí y permanece allí encerrado. La única repuesta posible no es la confrontación ni la destrucción, sino el hurto: fragmentando las viejas teorías de la cultura, de la ciencia, de la literatura y diseminando y escondiendo los fragmentos del mismo modo en que escondemos la mercancía robada” (Ballesteros, 1989: 94, 95).

2 “— Quando faço uma palavra trabalhar assim tanto — disse Humpty Dumpty —, pago-lhe sempre extra.

— Oh! — disse Alice. Estava demasiado confusa para dizer outra coisa.

— Ah! Havias de vê-las vir ter comigo ao Sábado à noite — continuou Humpty Dumpty, abanando solenemente a cabeça de um lado para o outro —, para receberem os ordenados, sabes.

(Alice não se atreveu a perguntar com o que é que lhes pagava, e, portanto, também eu nada vos posso dizer a esse respeito.)

— O senhor parece ter muito jeito para explicar palavras — disse Alice — é capaz de ter a bondade de me explicar o significado do poema Jabbervoqui?

— Recita-o lá — disse Humpty Dumpty. — Eu sou capaz de explicar todos os poemas que jamais foram inventados, e muitos que nem sequer foram inventados ainda.

Isto parecia muito encorajante, por isso Alice pôs-se a recitar a primeira parte.

Era acendefogoahora e os plantuosos taxugantes

Girandavam e furandavam na passerva

Todos inflágeis os burugaves

E foralar os xularecos dentafidavam.”

(Carrol, 1978: 86).

custo, um tão desnecessário quanto contraproducente carisma, resultante de pretensas idiosincrasias.

Talvez a mais importante qualidade de um professor, para além, é claro, de desenvolver um discurso pedagógico cientificamente correcto e adequado, seja a sua capacidade de se envolver empática e afectivamente nos diálogos, problematizações e questionamentos, permitindo o aparecimento de lugares de reencantamento das ideias e do olhar, de luzes, sombras e penumbras, que se integrem naturalmente, num todo habilmente articulado, fugindo ao *ornatus*, se injustificado. Por isso mesmo o fragmentário retórico, as elipses, as sínopes, os atalhos discursivos, deve ser encarado como forma de estratégia pedagógica e não deve ser subestimado, pois pode contribuir de forma decisiva para o sucesso da comunicação e para a obtenção de um *feedback* professor/aluno mais rápido e bem sucedido. Voltaire, citado por Nietzsche, considerou que “o segredo para ser monótono é dizer tudo” (Nietzsche, 1995: 53).

Nada mais monótono, pois, que o monólogo de um docente que se julgando investido do dever da palavra, normalmente reconhecido às instâncias do poder, exerce esse direito sem nunca abdicar do seu sucesso discursivo, ainda que verificando que esse mesmo sucesso coarcta ou inviabiliza o sucesso comunicativo do grupo-turma, constantemente submetido a um ritmo em que o professor é sempre um falante privilegiado, mesmo quando abdica do “argumento da autoridade”. Se, nos momentos de introdução e exposição oral inicial de novos conhecimentos, esse facto surge de forma natural, durante a gestão dos diálogos e/ou das problematizações, o professor deve abdicar, numa atitude realmente verdadeira, do seu próprio sucesso discursivo em prol de um verdadeiro sucesso comunicativo (“teoria do agir comunicacional” — Jürgen Habermas), atitude que, se viciada e/ou simulada, tudo subverte e anula.

O homem transporta em si o “instinto da linguagem”, implícito à sua própria condição. A redescoberta deste corresponderá a uma reinvenção do humano, pois vemos neste instinto o motor do conhecimento colectivo e individual. Com Hölderlin desejamos:

Tal como os mortais e partilhar de todo o destino.
 Lei-do-destino é: Que todos se aprendam,
 Que, quando o silêncio volte, haja também uma língua
 [...]
 Muito, desde a manhã,
 desde que somos colóquio e ouvimos uns dos outros,
 Tem o homem aprendido; mas em breve somos canto.
 (Hölderlin, 1990: 353, 355).

Pois, que em breve sejamos canto.

Parte II | O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE

Educação e ensino actuais

O percurso que a história da arte descreveu no último século, enquanto forma particular, específica, de história, não se afasta muito do da história geral. Após os contributos decisivos de Giorgio Vasari e Winckelmann, nos séculos XVI e XVIII, a história da arte irá, como refere Nicos Hadjinicolaou (1978), consoante os diferentes historiadores de arte e as perspectivas subjacentes à sua análise histórica, assumir-se como forma histórica que privilegia a “história dos artistas” e/ou uma “história das obras de arte” ou, ainda, uma história em que a arte é vista como “forma de expressão das ideias que dominam as sociedades” (história da arte como parte da história das civilizações), como iremos ver.

Enquanto história da arte que estuda a produção global do artista, o historiador, ainda segundo Nicos Hadjinicolaou, encontra três tipos de explicação em que enquadra alguns dos mais importantes historiadores ou investigadores (é o caso de Freud), que dão contributos para a compreensão e explicação das obras de arte. Assim teríamos:

“A ‘explicação psicológica’” (René Huyghe), em que se procede à inter-relação entre a produção artística, as obras artísticas e as “naturezas humanas” que lhes estão subjacentes; “A ‘explicação psicanalítica’” (Freud), que releva a importância e o significado de uma análise psicanalítica dos recalcamientos, por exemplo, na vida e obra dos criadores; “A ‘explicação pelo meio’” (Taine), que procura inserir as criações no(s) conjunto(s) de obras, no contexto artístico, em relação ao qual realmente têm significado, sendo apontadas como exemplos de análises imbuídas de um forte psicologismo (que colocam uma grande ênfase na compreensão da personalidade do artista), enquanto, por exemplo, a “história da arte como forma de expressão das ideias que dominam as sociedades” será, antes, para Hadjinicolaou, um tipo de análise em que os “factores extra-artísticos” prevalecem. Deste último tipo de análise, Hadjinicolaou considera, por exemplo, a existência de uma “história da arte como parte da história da cultura” (Erwin Panofsky) e uma “história da arte como parte da história do espírito” (Max Dvorák).

Quadro 12.1 Modelos de história da arte

MODELOS DE HISTÓRIA DA ARTE		
(*) <i>A História da Arte como história dos Artistas</i>	A produção global do artista	<p><i>Explicação psicológica</i> Ex: René Huyghe (a história da produção de imagens mais não é do que a história das naturezas humanas que estão escondidas em cada obra).</p> <p><i>Explicação psicanalítica</i> Ex: Freud – Estudo "(...) explicação dos recalamentos na vida sexual de Leonardo e na sua actividade artística".</p> <p><i>Explicação pelo "meio"</i> Ex: Taine – "O ponto de partida deste método consiste em reconhecer que o estudo de uma obra de arte não está, por conseguinte, em procurar o conjunto de que ela depende e que a explica".</p>
(*) <i>Psicologismo</i> – A interpretação das obras (globais ou particulares) pela interpretação da personalidade do artista.		
(*) <i>A História da Arte como parte da História das Civilizações</i>	A arte como forma de expressão das ideias que dominam as sociedades.	<p><i>A História da Arte como parte da história da cultura.</i> Ex: Panofsky – "(...) o conhecimento da maneira como as tendências essenciais do espírito humano foram expressas por temas e conceitos, segundo as condições históricas".</p> <p><i>A História da Arte como parte da história do espírito.</i> Ex: Max Dvorák – "A arte é "(...) expressão das ideias que dominam a humanidade, a sua história e a sua religião".</p>
(*) <i>Sociologismo</i> – O artista perde a sua importância em proveito dos factores extra-artísticos.		
(*) <i>A História da Arte como História das Obras de Arte.</i>	<p>A História das Obras de Arte pela abstracção das condições sociais de produção</p> <p><i>A História dos Estilos</i></p>	<p><i>A História da Arte como história das formas.</i> Ex: H. Focillon – A história da arte, sendo a história do espírito pelas formas, está no cerne do estudo das civilizações.</p> <p><i>A História da Arte como história das estruturas.</i> Ex: A. Riegl – "A obra (...) como produto de uma "vontade artística colectiva (...)".</p> <p><i>A História da Arte como soma das análises de obras de arte particulares.</i> Ex: Escola Neopositivista – "(...) a única realidade existente é a obra concreta e singular. O dever do historiador é reconstituir o seu estado original, datá-la e analisá-la exaustivamente (...)".</p>
(*) <i>Formalismo</i> – Uma teoria que oscila entre a afirmação, mais implícita do que explícita, da autonomia absoluta da arte em relação a qualquer ideologia.		
(*) Análise histórica desenvolvida por Nicos Hadjinicolaou, na sua obra: " <i>História da Arte e Movimentos Sociais</i> ". Lisboa: Edições 70, [1978]. Para Hadjinicolaou o objecto da história da arte é: "a análise e a aplicação das ideologias imagéticas que existem, bem como a história das suas lutas".		

"A história da arte como história das obras de arte", por sua vez, segundo ainda Hadjinicolaou, enquanto história dos estilos, pode tomar as formas de uma história da arte como "história das formas", como "história das estruturas" e como "história da adição das análises de obras de arte particulares". Esta "história da arte como história das obras de arte" releva a possibilidade de realização de uma história da arte isenta de influências ideológicas e, por isso mesmo imbuída de formalismo.

Já num período posterior à II Guerra Mundial, fugindo às metodologias estruturalistas formalistas, a uma história serial, a história da arte, sob a influência de historiadores como Fernand Braudel, vai, aos poucos, ganhando o carácter de abordagens disciplinares, consoante a(s) perspectiva(s) da(s) disciplina(s) que directamente observa(m) os fenómenos artísticos.

Fernand Braudel, grande renovador das metodologias históricas, na linha dos *Annales...* (1929), preconiza, então, uma Nova História, uma história

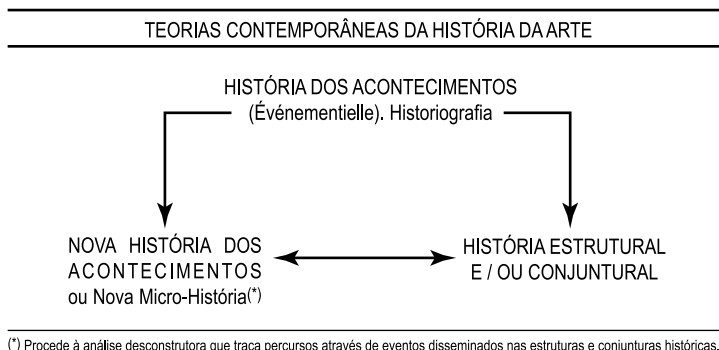


Figura 12.1 Teorias contemporâneas da história da arte

da longa duração, estrutural e / ou conjuntural, rejeitando a história enquanto puramente *événementielle*. Em consequência, já nos anos sessenta, os historiadores que optam por esta forma de fazer história e, é claro, o próprio Braudel, vão tentar apreender as “totalidades” históricas e, por isso mesmo, reconhecer a proximidade e / ou a quase coincidência entre algumas disciplinas:

No plano da história da longa duração, história e sociologia não se tocam (seria dizer pouco): confundem-se (Braudel, 1976: 146).

Ainda que consideremos que à história caberá mais documentar a mudança, enquanto à sociologia caberá, antes, “revelar a mudança” (Calabrese, 1986: 47), quanto a nós, e de uma forma muito simples, a história preocupa-se mais com os porquês, com as interrogações, e a sociologia com as funções que os factos e fenómenos artísticos, enquanto factos históricos e sociais, ocupam, nesse mesmo social, no devir histórico do humano. A uma e a outra, caberia pois destacar uma “explicação causal” e / ou uma “explicação funcional”, respectivamente, para usar a terminologia de Émile Durkheim.

Mas, na verdade, estas distinções são, talvez, importantes apenas de um ponto de vista operatório, pois, ao humano, ainda não é fácil assumir em simultâneo uma multiplicidade de pontos de vista, a circularidade do olhar. No entanto, aos poucos, sob o efeito mais ou menos intuitivo, mais ou menos esclarecido, de teorias já bastante referidas, como é o caso da desconstrução, dos neoperspectivismos, a transdisciplinaridade ganha terreno e as análises de história da arte passam a ser multiperspectivadas e fruto de metodologias unitárias, combinando múltiplas durações, sincronia e diacronia, e reunindo conhecimentos vindos, como não poderia deixar de ser, do âmbito da estética, disciplina sem a qual não é possível, é evidente, proceder ao estudo da arte, seja qual for a perspectiva utilizada, assumindo, pois, como disse Fernández

HISTÓRIA DA ARTE E ANÁLISE HISTÓRICA, HOJE	
LINHAS DE ACTUAÇÃO DO HISTORIADOR DE ARTE	
MODELOS DE ANÁLISE HISTÓRICA	
HISTÓRIA ESTRUTURAL	MICRO-HISTÓRIA
Procede ao estudo das conjunturas e estruturas históricas	Nova História dos Acontecimentos. Procede à análise desconstrutora que traça percursos através dos eventos disseminados nas estruturas e conjunturas históricas.
OBJECTO(S) DA ANÁLISE HISTÓRICA	
REALIDADE HISTÓRICA	REALIDADE ARTÍSTICA
Estruturas, conjunturas: contextos históricos, políticos, económicos, sociais, etc.. Acontecimentos, eventos.	Estruturas (composição variada). Conjunturas (movimentos e escolas artísticas). Obras e acontecimentos estéticos e artísticos. Diferentes metodologias, procedimentos, estratégias e operações realizadas pelo artista (pesquisa teórica e prática do artista – na qual se incluem também as suas motivações e objectivos).

Figura 12.2 História da arte e análise histórica, hoje

Arenas, que a história da arte é, actualmente, uma disciplina de carácter humanístico, desenvolvendo os seus estudos de acordo com uma pluralidade metodológica.¹

Trabalhando, em simultâneo, na crista e no cavado da onda, para usar uma expressão de Braudel, tanto na história geral como na história da arte, “não existe *uma história*, um ofício de historiador, mas sim ofícios, histórias, uma soma de curiosidades, de pontos de vista, de possibilidades...” (Braudel, 1976: 121).

Por isso mesmo, à história da arte associa-se, hoje, à sua forma estrutural, formas de análise enquadráveis numa micro-história, os eventos disseminados nas estruturas e conjunturas históricas, formando uma fina tessitura, cuja urdidura deverá, cada vez mais, tornar-se fortemente apertada, procurando, assim, reter, captar o humano na sua fina malha. Tarefa ilusória, é claro, uma vez que é a “(...) capacidade de imaginação que torna o passado *concreto* (...) a imaginação científica que (...) se manifesta pelo poder de

1 “(...) *historia, es técnica, es filología, es sociología, es psicología, [e muitas outras disciplinas]. Es una disciplina eminentemente humanística, con la exigencia de una pluralidad metodológica*” (Fernández Arenas, 1982: 31).

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DO HISTORIADOR DE ARTE
investigação , ainda que direccionada para o ensino / investigação
1 - Desenvolvimento de uma História da Arte que não procede apenas ao inventário dos significantes e dos significados. Desenvolve, sim, análises intrínsecas, contextualistas, realizadas no domínio de uma história comparada, com carácter transdisciplinar.
2 - Antes, no entanto, deverá proceder-se à criação de uma nova grelha de entendimentos e de conceitos actualizados, tendo em vista o aprofundamento e o desenvolvimento das capacidades de questionação e imaginação dos investigadores.
2.1 - Será de estabelecer uma hierarquização, não dogmática, dos movimentos (a partir destes novos entendimentos), pela criação de grandes linhas estéticas e artísticas que procurem, primordialmente, o estabelecimento de visões e entendimentos globais.
3 - Todas as análises deverão ser dinâmicas (desconstrutoras e disseminadoras – Hermenêutica Criativa), evitando-se, no entanto, cuidadosamente, no que se refere ao ensino, todas as possíveis confusões resultantes de situações de anacronismo.
3.1 - Todo o estudo e / ou investigação desenvolvidos, ao nível da História da Arte, devem ter sempre como ponto de referência, numa primeira fase, a historiografia.
3.2 - Numa segunda fase será, talvez, aconselhável a utilização do "método regressivo".

Figura 12.3 Metodologias e estratégias do historiador de arte

abstracção" (Le Goff, 1984: 173), pois, enquanto narração histórica, "(...) morre porque o signo da história é [como nos diz Le Goff, citando Roland Barthes] (...) menos o real que o inteligível (...)” (Le Goff, 1984: 172) e altera-se, assim, com o crescimento do próprio humano.

Podemos, de forma muito esquemática, resumir algumas das características e pressupostos da análise histórica de investigação, mesmo quando direccionada para o ensino:

Assim como referir, também de forma esquemática, algumas das metodologias e estratégias do historiador de arte na actualidade:

A história da arte, hoje, é, pois, por tudo o que atrás se disse, um campo de estudos que privilegia, do ponto de vista das teorias contemporâneas da educação e das teorias contemporâneas da aprendizagem, um ensino e um estudo centrados no conhecimento do sujeito (teorias espiritualistas e personalistas) e da sociedade (teorias sociais), assentando nos princípios psicopedagógicos que caracterizam, por sua vez, as teorias (da aprendizagem) de base cognitiva e humanista (teorias cognitivas e humanistas) baseadas no *insight* (conhecimento “intuitivo”) e na “personalidade”, que põem, necessariamente, a tónica na motivação intrínseca, em que a aprendizagem, centrada no aluno e fortemente motivada, permite proceder a novas relações (do “novo” com o já adquirido), transferências para situações novas e “idênticas”, sistematizações, e o desenvolvimento de expectativas que, inicialmente, poderão mesmo ser fruto de uma compreensão baseada num conhecimento subjectivado. As metodologias pedagógicas (técnicas didácticas) preconizadas poderão, assim, criar uma

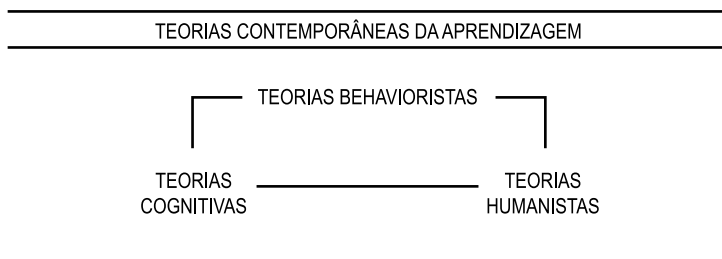


Figura 12.4 Teorias contemporâneas da aprendizagem

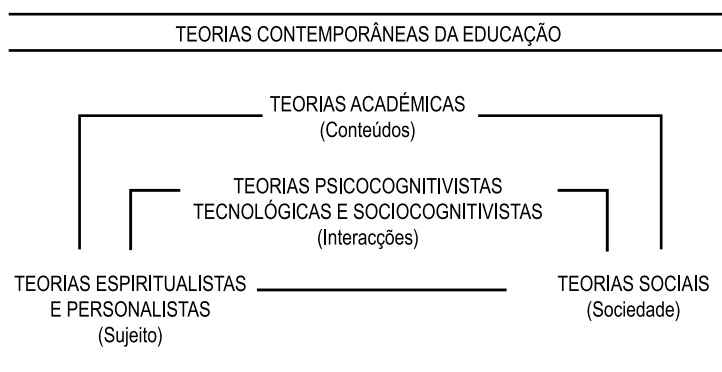


Figura 12.5 Teorias contemporâneas da educação (Yves Bertrand)

atmosfera motivada, própria de um ensino activo, tanto quanto possível individualizado, de discussão alargada (discussões, debates, painéis, tertúlias), visando a resolução de problemas pela descoberta, guiada ou não pelo professor.

Temos de ter em conta, julgamos nós, que, em qualquer área do saber actual, os alunos esperam que o ensino lhes proporcione uma compreensão instantânea. Assim, uma compreensão em diferido, como a que caracterizou as teorias da aprendizagem behavioristas, quer se esteja a pensar num “estímulo clássico”, próprio de um condicionamento apenas respondente, quer mesmo num “condicionamento operante”, deixa-os desmotivados e frustrados.

Isto é claro, se queremos ajudar os nossos alunos a tornarem-se pessoas humanas, que assumem a sua “pessoalidade”, que não têm apenas em mente interesses materialistas, próprios de indivíduos que, face às incertezas que a vida nas sociedades actuais nos proporciona, vacilam, perante o medo de um futuro incerto e ameaçador, e fogem à tentativa de encontrar o seu caminho próprio no “mundo da vida”, escapam ao reconhecimento da sua própria

emocionalidade e ao trabalho do seu próprio ser, preferindo, antes, adoptar modelos de eficácia comprovada, de sucesso garantido, ainda que lhes sejam totalmente estranhos.

Por tudo isto, pudemo-nos questionar acerca do que se espera do ensino, e do ensino da história da arte, em particular, e em que medida os cenários, “coreografias”, “guião” e diálogo pedagógicos poderão, também nesta área, ajudar a reencenar o “mundo da vida”, numa altura em que, ultrapassada a “primeira fase” desse período a que chamámos pós-modernidade, parecem continuar a persistir a incerteza, as perplexidades, e se conclui que o mais importante, face à melancolia e ao interdito, é motivar os nossos jovens para a reflexão e para o conhecimento, de modo a vencer a indiferença pelo “tomar partido”, o “correr o risco”.

Na verdade, se se pretende desenvolver formas / “fórmulas” pedagógicas que estejam de acordo com o “mundo da vida”, centradas no aluno (sujeito) e na sociedade (problemas e práticas sociais), será difícil escamotear ao aluno o seu próprio sentir, em que tantas vezes contracenam, em simultâneo, o optimismo próprio da juventude, amplificado pelos amplos horizontes de expectativa de vida, que, felizmente, ainda dispõem, e a melancolia e o interdito que, por vezes, assumem mesmo formas extremadas de ansiedade e medo, face a um futuro incerto e aparentemente sempre ensombrado.

Na área artística, como também no ensino, e em todas as outras áreas, estes sentimentos contraditórios resultam da coexistência de projectos educativos e estéticos, científicos, económicos, políticos, sociais, que não conseguem ainda conciliar posicionamentos tradicionalmente antagónicos e que permanecem actualmente, ainda, como antinómicos. Referimo-nos à visão utilitarista, anti-romântica, ultraliberal e/ou economicista, e à visão universalista, idealista, romântica, intrinsecamente humanista, de cultura, arte, educação, ciência, política e economia.

Não será, pois, de estranhar que os nossos jovens se sintam confundidos, “baralhados”. Fácil, e errado quanto a nós, é desculparizarmo-nos com a ausência de valores de sucessivas gerações, que inadequadamente apelidamos de “rascas”...

Mais importante é talvez assumir e tentar diagnosticar as múltiplas razões que estão na origem desta sensação generalizada de mal-estar. Referíamos-nos, há pouco, à melancolia, porque esse parece ser o sentimento que, ousaríamos dizer, nos parece dominar a todos neste fim de século e de milénio. Bernard-Henry Lévy, para só falar de alguns exemplos muito recentes e acessíveis, em meados de 1997, em entrevista ao jornal *Expresso*, dizia que “substituímos a utopia pela melancolia” e Manuel Maria Carrilho, também por essa altura, em artigo de opinião, no mesmo semanário, referia-se à “melancolia democrática” e socorria-se de Freud para referir que “(...) a melancolia resulta da identificação com algo que se perdeu definitivamente, e só se supera quando se consegue orientar a energia para novos desígnios e objectivos” (Carrilho, 1997: 23).

É talvez difícil referir e discutir, aqui, o muito ou o pouco que cada um de nós, objectiva e/ou subjectivamente, perdeu, mas será, por certo, essencial tentar identificar um aparente sentimento de perda generalizada, que, definitivamente, ensombra o nosso horizonte, pois que, ainda que não comunguemos de algumas das actuais ideias de Bernard-Henry Lévy, estamos totalmente de acordo com ele quando afirma que a melancolia paralisa. Paralisados, interditos, é pois como de certo modo estamos todos. Jean-Paul Fitoussi, numa obra agora publicada entre nós — *O Debate Tabu* —, refere justamente este estado de interdição citando Marivaux:

Senhora, tenho algo mais a dizer; estou tão interdito, tão trémulo, que mal consigo falar (Fitoussi, 1995: 7).

Não se trata, neste caso, de um estado de interdição provocado por uma clássica paixão amorosa, mas, antes, de uma interdição que nos foi imposta por uma sociedade que “...baniu todos os interditos” (Fitoussi, 1995: 7), como refere Fitoussi, mas que nos coloca constantemente frente a situações em que, não havendo alternativas, todos somos, na realidade, confrontados com posições impostas. É assim que somos e sentimo-nos reféns da própria democracia, da Europa, do “mundo da vida”.

Quem não sentiu já, perante os modelos e as práticas globais a que fomos submetidos, que o pluralismo e a complexificação das experiências são motivo, em simultâneo, de enriquecimento e motivação, pois fazem cair velhas fronteiras, abrem novas perspectivas, estruturam novos quadros de entendimento e fazem nascer novas realidades, mas, também, que nos restringem a capacidade de decisão e actuação a ponto de podermos dizer que a anulam, deixando-nos, pois, verdadeiramente interditos, pasto de utopias e “soluções de resignação”, de fatalismos insidiosos? Será então de estranhar que a chamada sociedade civil, amesquinhada pela nova e literal interpretação atribuída ao velho e revolucionário *slogan*: “um homem, um voto”, se demita?

Na realidade, na arte, como no ensino e em tantas outras áreas, teórica e aparentemente as fronteiras esbatem-se, procura-se uma desterritorialização total, o pluralismo das existências e dos imaginários, assim como na cultura se advoga um multiculturalismo de matriz transnacional e na ciência e no ensino o “trans” e o multidisciplinar. Os criadores e criativos, de um modo geral, são encarados como nómadas, cuja errância ou mesmo a deriva são incentivadas e sinal de prestígio e reconhecimento perante os seus pares, a todos os níveis.

Mas, enquanto nestas áreas, como vimos, tudo isto tem um carácter ainda eminentemente teórico, na economia, por exemplo, a globalização, e consequente desterritorialização e interdependência de teorias e respectivos efeitos práticos, é já, em conjunto, não digo com a mobilidade mas com a

invisibilidade dos seus criativos e/ou dirigentes, um facto. Efectivamente, estamos já perante a virtualização de uma área que só não assume a sua total virtualidade para não nos deixar, de todo, interditos. Um estado acima e fora do alcance de qualquer outro ... como outrora Roma.

O mais surpreendente é que a área, que institucionalmente permanece mais arreigada às divisões clássicas, é a área política. Seria no mínimo curioso, e gratificante, quanto a nós, ouvir falar de desterritorialização política e de incentivo ao nomadismo, errância e deriva entre os dirigentes e filiados dos partidos de direita, esquerda, centro, etc. Esse seria, no entanto, talvez o melhor exemplo, quanto a nós, de que não devendo os políticos fazer política com a educação são capazes, ainda, de promover educação com a política. E, no entanto, a política, também ela, submete-se às regras da globalização e, teoricamente e na prática, também se esbateram as fronteiras entre as ideologias, falando-se mesmo, como todos sabemos, na morte das ideologias. Mas, institucionalmente, a permeabilização só se dá entre ideologias da mesma família e, sobretudo, ao nível da participação em organismos de carácter transnacional. O mesmo acontece com o social.

Difícilmente se poderá falar do desaparecimento de fronteiras e da mobilidade entre as classes referidas tradicionalmente como: baixa, média e alta. Podemos, no geral, apregoar a necessidade de estabelecer territórios de inter-conhecimento e partilha, mas todos tropeçamos numa fronteira bem real e intransponível, ainda que fruto de actividades virtuais, que permanece intacta, tudo e todos contaminando e condicionando, ainda que, de forma mais notória, como vimos, o social e o político: a economia. A última e verdadeira fronteira. E se, como diz Germano Celant, mesmo entre a comunidade de artistas, tradicionalmente vista como uma comunidade transgressora,² se mantêm incólumes e bem demarcadas as fronteiras nos pavilhões nacionais dos diferentes países participantes e as fronteiras da aceitação e/ou rejeição artísticas, assumindo o *curator* da 47.^a Bienal de Veneza, por exemplo, de uma forma louvavelmente realista e sincera, o arbitrário, o ocasional, a subjectividade das escolhas e selecções, assim como a dependência, da organização desta Bienal, em relação às entidades promotoras do turismo veneziano, então é porque também a área artística padece dos mesmos males das outras áreas e, também ela, está, como todos sabemos há muito, condicionada pelo económico. Isto, apesar de Germano Celant defender, também a propósito da 47.^a Bienal de Veneza, que o que importa é o potencial da arte e não o seu poder.³

E esse potencial, reconhecamos, é vasto e tem-se reactualizado e renovado, mantendo-se, fora das áreas do reconhecimento institucionalizado, como

2 “(...) a community that has always rebelled against all limits” (Catálogo da XLVII Bienal de Veneza, 1997: XXII).

3 “(...) is the potential of the art, not its power (...)” (Catálogo da XLVII Bienal de Veneza, 1997: XXII).

um território franco de confraternização vivencial, que não admite interditos e, antes, constantemente defende a solidariedade interlinguagens e a permeabilização de experiências e vivências. Solidariedade que se tem manifestado, nos anos 90, particularmente frutuosa ao nível dos contributos dados em prol da conciliação e do esbatimento dos opostos, das antinomias clássicas, criando renovados espaços de diálogo e de transgressão. Mas, mais uma vez, tropeçamos numa realidade onde nem mesmo à arte é fácil sonhar a conciliação. Por que, se em relação às oposições clássicas podemos vislumbrar já sinais evidentes de declínio, outras oposições estão já surgindo, e estas não como “polaridades abertas”, mas, antes, dando corpo e tentando esbater, fazer desaparecer, os efeitos da última fronteira que há pouco referimos e que se estendem a todas as áreas do humano. Na verdade, o mundo está, ainda, como acabámos de constatar, de forma mais ou menos visível, cindido entre utópicos e realistas, idealistas e utilitários, românticos e anti-românticos.

Estas são, pois, apenas algumas das designações que dão corpo, em todas as nossas áreas de actividade, àqueles que defendem, os primeiros, ou ostensivamente referem como arcaico e inviável, os segundos, um humanismo integral em que todas as áreas do humano desenvolveriam as suas actividades de acordo com os interesses do colectivo, conciliado e solidário com o individual. Denuncia-se já, como o fez Vivian Forrester (1997: 22), a confusão entre rentabilidade e utilidade, lucro e produção de riqueza, que estão na base da exclusão, a todos os níveis, de áreas como a artística, encaradas como não suficientemente produtivas, compensadoras, lucrativas, sedutoras frente à lógica implacável dos números, e que, fruto de uma visão economicista, ultraliberal, expurgarão do artístico, do cultural, do ensino, da ciência e do social tudo e todos os que não se insiram capazmente numa lógica de competitividade e de mercado. E, muitos de nós, não terão apenas de “pedir desculpa por existir”, como refere Vivian Forrester, mas arrepender-se-ão, por certo, de ter nascido. Haverá, pois, no século XXI, um lugar para a divulgação e ensino artísticos, tal como os concebemos actualmente? Como poderá a arte, com capacidade apenas para fazer sonhar o humano, sobreviver às exigências economicistas?

Por certo que, neste momento de impasse, enquanto não se vislumbram saídas, a melancolia impera, o interdito aumenta. Infeliz ou felizmente, no entanto, não são apenas os criadores, tradicionalmente referidos como artistas plásticos e operadores estéticos, aqueles que sentem já as sombras da exclusão. Todos os criadores, de todas as áreas, incluindo as áreas científicas, com excepção para aqueles que desenvolvem a sua actividade, na área da chamada nova economia, nas tecno-ciências e no design industrial e de *marketing*, o sentem já. Como também o sentem aqueles que perderam, por diversas razões, a sua força produtiva ou o “privilégio” de serem considerados entre os produtivos. Perante a substituição do estado providência por um estado assistencialista, que transforma direitos em caridade, demitido que está da sua função reguladora, de proceder à redistribuição de riqueza e promoção da

justiça social, todos nós podemos já começar a temer por aquilo que até agora nos pareceram direitos inalienáveis. Não se confunda tudo o que acabamos de referir com ataques cerrados e cegos à economia e aos economistas. Afinal é a economia, são os economistas, que nos ajudam a administrar a penúria de um estado que acreditávamos de pós-escassez. Apenas temos em mente, quando nos referimos à economia, em abstracto, os homens e as mulheres que tendo perdido o rosto esqueceram a sua condição humana, e os decisores e governantes que se perfilam de forma subserviente e acrítica perante este ainda novo e discricionário poder.

Valerá então a pena referir ou tentar antever como será o ensino ou se processará a produção e consumo do objecto de arte no século XXI? Porque inquietar aqueles, e são a maioria, que descansada e alegremente esquecem a exclusão social grassando por toda a parte, inclusive na Europa, com muitos milhões de desempregados?

Este é, para os mais conscientes, um tempo de medo. Não nos admiremos, pois, que também os nossos alunos e os criadores e criativos, consciente ou inconscientemente, o manifestem. E o medo é, como diz Rosset, "(...) o lapso de tempo que separa o real da sua realização" (Rosset, 1985: 77). Mas, ainda segundo este autor, sendo o real que provoca o medo faz-se sentir, sobretudo, não quando "(...) é percebido directamente, antes quando banha ainda no fluido da imaginação, antecipando a percepção" (Rosset, 1985: 72). Estamos pois, por certo, perante um medo configurado e aumentado pela nossa imaginação. Tudo irá processar-se lentamente. O consumo continuará a ser incentivado e, como é natural, também o do "objecto de arte". Afinal, talvez só não haja lugar para esses outros "objectos de arte", que, em todas as épocas, procuraram acordar no humano a consciência da sua condição, para, de forma incómoda, denunciarem esse mesmo medo e violência, pois se, como disse Hannah Arendt: "onde a violência domina de modo absoluto (...) não só as leis (...), mas tudo e todos se devem calar" (Arendt, 1971: 18). As artes, no entanto, como aqueles que desde sempre as analisaram e estudaram, nunca se demitiram de continuar a sua missão, como consciência sempre acordada.

Alain Finkielkraut, numa obra tão essencial quanto trágica pela visão irónica que nos deixa de uma sociedade tornada por fim adolescente, faz-nos ver que se criou um fosso "(...) entre a moral comum e esse espaço regido pela ideia bizarra de que não há autonomia sem pensamento nem pensamento sem trabalho sobre si mesmo" (Finkielkraut, 1988: 134). Em que os alunos (pós-modernos) dispendo apenas da "(...) atenção flutuante do jovem telespectador (...) confundem na mesma recusa de autoridade, a disciplina e a transmissão, o mestre que instrui e o mestre que domina" (Finkielkraut, 1988: 134, 135).

Podemos perguntar-nos o que leva as gerações actuais, e não só, a apreciarem, nas e das diferentes culturas, apenas "(...) a sua versão edulcorada, a

parte delas que eles podem testar, saborear, usar e deitar fora” (Finkielkraut, 1988: 120), confundindo cultura e divertimento”, pois, para eles, ainda segundo Finkielkraut, “um par de botas vale o mesmo que Shakespeare”.

Já abordámos aqui, em outros momentos deste trabalho, as razões que levaram as sociedades actuais à perda dos valores, das grandes narrativas. Vimos até que ponto uma especialização e estruturação excessivas dos conhecimentos, inclusivamente através das teorias e práticas das metodologias estruturalistas, nos privaram, a todos, de um conhecimento real, vivenciado, enriquecido, do ponto de vista afectivo, emotivo, e científico, em consequência. Uma contextualização constantemente actualizada, no tempo e no espaço históricos, é necessária para a compreensão da historicidade das realidades, sendo que só ela é capaz de devolver sentido ao(s) conhecimento(s)/conteúdo(s) que ministramos. Um ensino desventrado da sua historicidade não permitirá, como já não o permitiu a muitas gerações, compreender o lugar desse(s) conhecimento(s) no(s) quadro(s) de pensamento, das diferentes épocas das diferentes civilizações, e o lugar de cada uma dessas gerações, de cada jovem, no mundo, na própria história, e no seu próprio quadro de pensamento. Privadas de referências, as últimas gerações, como já o dissemos, perderam o acesso ao “jogo consolador dos reconhecimentos”, facto que faz com que adquiram personalidades dispersas e difusas, desresponsabilizadas do seu próprio processo de construção e do seu futuro.

Acabámos de tentar clarificar até que ponto os factores económico e político, aparentemente desinteressados, correndo à margem do social, podem contribuir para incutir a ideia nos nossos jovens, com consequências nefastas, de que o quotidiano, o vivencial, o humano, em consequência, não influenciam, nem determinam positivamente, as alterações necessárias à sobrevivência humanizada desse mesmo social.

É evidente que o termo historicidade (*Geschichtlichkeit*), aqui, é entendido enquanto “(...) constituição intrínseca do espírito humano, que, ao contrário de um intelecto infinito, não apreende de uma só vez tudo o que é, mas, pelo contrário, toma consciência da sua própria situação histórica” (Gadamer, 1988: 101). É esta consciência histórica, que evita o estilhamento das mentes dos nossos jovens, pois permite uma visão correcta, integral, das realidades em que se inserem, compreendendo e interligando os conhecimentos desenvolvidos e ministrados pelos e nos actuais *curricula*, e que, em situações já vivenciais, devolve sentido às outras áreas da acção humana, como são os casos da economia e da política, por exemplo, que actualmente, desenvolvem a sua actividade de acordo com determinações que ocorrem cada vez mais longe e de forma distanciada da esfera de influência do homem comum e da vida quotidiana.

Estes não são problemas novos. Se, hoje em dia, os efeitos das perspectivas ultraliberal e economicista se fazem sentir de uma forma tão clara, nos países sob a influência da civilização ocidental, é porque, hoje, os efeitos da

globalização e consequente competitividade alargada já não são exclusivos das populações das grandes metrópoles, como acabámos de ver.

Fazer as sociedades actuais compreenderem todos estes problemas, e recuar nas suas práticas, é dever, também, da escola. Se souber “distanciar-se” de si própria e olhar-se criticamente, com uma visão refundada, reperspectivada no humano e social autênticos, verá até que ponto está impossibilitada de educar no sentido mais corrente do termo, restando-lhe fornecer informação, instruir, em vez de criar condições ao desenvolvimento de um verdadeiro conhecimento. Sendo que este, como veremos mais à frente de forma detalhada, depende, para se concretizar, de uma organização que, sendo individualizada, só tem sentido se vivenciado, vivido.

Mas até que à escola actual fossem, de hoje para amanhã, fornecidas as condições propícias para uma verdadeira educação, como seria possível pô-la em prática, junto dos jovens actuais, de níveis etários mais avançados, entretanto habituados ao *zapping* das ideias e também, por vezes, ao *ecstasy* das emoções?

Quanto a nós, num período em que se considera (consideram-no os jovens sobretudo) um valor o ultrapassar de todos os limites, parece-nos natural que se recorra a um discurso e a práticas pedagógicas de sedução, *glamour*, capazes de vencer todos os “interditos”. Imagens e ideias fortes (ainda que nunca chocantes e/ou desmotivantes e gratuitas), de acordo com as que nos são dadas a ver e a viver no “mundo da vida”, são essenciais para despertar a motivação intrínseca, necessária ao despertar e ao despoletar da criatividade, da imaginação e do interesse necessários à criação, à fruição enquanto co-criação, e ao estudo e à investigação motivados, dos factos e fenómenos estético-artísticos, actuais e passados. Isto, sem que se caia em “excessos de sentido”, capazes de suscitar “hiperidentidades”, totalmente desfasadas da variedade multi-cultural em que, ao nível global, felizmente, ainda nos inserimos.

As grandes questões actuais, os múltiplos paradoxos que acarretam, estão a pôr em causa a própria sociedade e minam a democracia, neste fim de milénio. Há necessidade urgente de estabelecer factos sociais e políticos, que permitam o reequacionamento e a reestruturação da educação, das nossas sociedades, ultrapassando o cinzentismo de um unanimismo acrítico nas diferentes áreas.

Só quando uma realidade é posta em causa, é que ela, perante nós, revela plenamente os seus contornos. Acreditamos que, perante os perigos que se desenham já, um território novo, do impensado e da mudança, surgirá. Ele está aí, o território da conciliação. À esquerda, à direita, talvez não na extrema-direita, talvez não na extrema-esquerda, mas por certo que ao centro. Vasto, tendo unicamente como pano de fundo o humano, por certo impossível de abarcar num primeiro olhar, mas, como todos os territórios ainda por desbravar, liberto de todas as marcas, para além daquelas que nós próprios deixamos ao descrever o nosso percurso. É urgente que o diálogo

em que sossobram as diferenças seja reencetado para que possamos retomar a “memória do futuro”, num período que desejamos sem coordenadas espaço-tempo, que incentive o surgimento de uma multiplicidade de perspectivas, percursos e interpretações, fruto de questionamentos e reflexão, de relacionamentos em oblíquo, como preconiza Jacques Derrida, para que possamos fazer recuar o estádio de pré-mudez que sobre nós se desenha já.

Uma pedagogia poiética, estética, frutiva

Na margem de um rio de largas dimensões, ou talvez num precipício de uma alta montanha, existe uma fila de estátuas. São de mármore. Não são capazes de mover os seus membros. Mas têm olhos e conseguem ver, e provavelmente também ouvidos que ouvem. E são capazes de pensar. São racionais. Podemos supor que não se vêem umas às outras, mesmo que saibam que existem outras. Cada uma está lá por si. Cada uma das estátuas se apercebe por si e isoladamente de que do outro lado do rio, ou do precipício, se passa qualquer coisa; cria ideias acerca do que lá se passa e reflecte sobre se as suas ideias correspondem ao que lá se passa. Algumas pensam que estas ideias reflectem simplesmente os acontecimentos da outra margem. Outras pensam que muito daquilo que as constitui é um preparo da sua própria razão; no fundo, não se pode saber o que na verdade se passa do outro lado. Cada estátua forma a sua própria opinião. Tudo o que sabe provém da sua própria experiência. Sempre foi assim como ali se encontra. Não se transforma. Ela vê. Ela observa. Do outro lado passa-se alguma coisa. Reflecte sobre isso. Mas se aquilo que ela pensa corresponde ou não àquilo que lá acontece fica por se saber. Ela não tem a possibilidade de o verificar. É imóvel. E está só. O abismo é demasiado fundo. É portanto intransponível (Elias, 1993: 135).

Esta “parábola” das “estátuas pensantes”, parece talhada para nos introduzir às questões fundamentais que aqui tratamos, no que concerne aos problemas da fruição da arte e à sua sempre subjacente motivação intrínseca.

Na verdade, como já referimos nos capítulos anteriores, só um conhecimento uno, complexo, solidário, permite, afinal, transformar o saber em ser, constituindo-se a fruição da arte, quanto a nós, num desses lugares privilegiados de reencontro e recuperação do ser fragmentado, à deriva pelos territórios tenuemente balizados do “eu”, de um “eu” encerrado em si, na sua qualidade de “estátua pensante”, da e na “sociedade dos indivíduos”. Mas, para que a ancoragem do eu se dê em virtude da experiência estética frutiva,

enquanto na procura de um eu unitário, é necessário que o indivíduo ganhe a força anímica que lhe confere a motivação intrínseca, abandonando a sua qualidade de “estátua pensante” e vencendo o precipício, estabelecendo pontes com os outros seres, que sabe existir, mas que o auto-enclausuramento, resultante da sua condição primeira, não lhe permite reconhecer e/ou apreender em si.

De um modo geral, nas obras dos diferentes autores que tratam da questão da motivação intrínseca, e do seu papel determinante no acto pedagógico, esta surge-nos considerada (como referem W. Clay Hamner e Lawrence W. Foster — revisitando Deci) como resultante, em primeira análise, do grau de formação e preparação adequada que recebemos para a execução das tarefas que nos são solicitadas.¹

Ivo Nunes, por seu lado, aponta que “de um modo geral, os autores consideram motivada intrinsecamente a actividade empreendida pelo seu valor intrínseco (...)” (Nunes, 1984: 147).

Continuando com este investigador, vemos como surge a motivação intrínseca:

O comportamento motivado intrinsecamente nasce, portanto, do desejo profundo do homem de dominar o meio e de ser fonte das suas próprias decisões. Da satisfação desta necessidade nasce um sentimento interior de competência e de eficácia pessoais que constituem, por si sós, a recompensa à acção empreendida.

O tipo de motivação revela, assim, uma certa relação do indivíduo para com a actividade. No caso da motivação intrínseca, aquela é encarada como um fim, enquanto que, no caso da motivação de tipo extrínseco, não passa de um mero instrumento para se conseguirem outros fins (Nunes, 1984: 148).

É por esta razão que estabelecemos aqui uma forte inter-relação entre a motivação intrínseca e as “condições internas da criatividade construtiva” de Carl Rogers, que analisaremos com mais detalhe noutra capítulo, com as respectivas exigências de: “(a) abertura à experiência, extensionalidade; (b) um centro interior de apreciação; (c) a capacidade para lidar com elementos e conceitos” (Rogers, 1983: 299). Na verdade, concordamos, totalmente, com os investigadores que acabámos de citar, acerca dos pressupostos subjacentes à motivação intrínseca e às diferenças que esta apresenta em relação à motivação extrínseca. Gostaríamos, no entanto, igualmente, de relevar, que nos parece que “o comportamento motivado” e o “desejo profundo de dominar o meio e de ser fonte das suas próprias decisões”, surgem em resultado do estabelecimento de “(...) um sentimento interior de competência e de eficácia

1 “The more quickly someone performed, the more highly motivated he was to do this task” (Hamner e Foster, 1975: 401).

personais (...)” (Deci fala mesmo em autodeterminação), que não só se constituem como recompensa da acção empreendida, como são, quanto a nós, a própria condição de aquisição da autonomia e subjectividade que vimos defendendo, sendo, igualmente, exigência de realização do humano, que, como referimos anteriormente neste trabalho, estão subjacentes à própria condição desse humano, neste dealbar do terceiro milénio. Estas são também as condições que impedem a “traição do eu” que, como comenta Arno Gruen, reportando-se a Erik Erikson, têm a ver com a “confiança primordial”. E assim é, quanto a nós. Um indivíduo autónomo, que se encara como sujeito natural e indiscutível do seu próprio processo de sociabilização e/ou educação, assume de forma motivada e criativa o seu próprio projecto de crescimento do e no humano, pois, como vimos citando Carl Rogers, preenche todas as “condições internas da criatividade construtiva”, aperfeiçoando-as de forma espontânea durante o desenrolar do próprio processo criativo e/ou vivencial e educativo, dele retirando o maior prazer e/ou compensação, que resulta do e no próprio acto e/ou acção criativas.

Assim, todo o indivíduo que mantém ou recupera a motivação intrínseca, a “confiança primordial”, em si e nos outros, tende a assumir-se como um criador e/ou um criativo que se enquadra de forma feliz e motivada numa educação poiética, estética, assumindo-se igualmente como fruidor, isto é como co-criador, tão depressa lhe são fornecidos pela escola (tradicional e/ou paralela), pelos professores, os elementos essenciais ao desenvolvimento da sua “capacidade de lidar com elementos e conceitos”, como disse Carl Rogers, ampliando, num crescendo, ou mantendo sempre vivos a sua capacidade de abertura ou “extensionalidade” e o seu “centro de apreciação interior”, subjacentes, igualmente, à capacidade de análise crítica, atenta e motivada às diferentes formas de estar no mundo, não se limitando a ser, pois, apenas, uma “estátua silenciosa”, que vê, olha e reflecte, mas ampliando antes as suas interações e inter-relações, estabelecendo pontes com o mundo que o rodeia e com os outros seres, com eles se transformando, isto é, assumindo plenamente a sua cidadania.

Aliás, a assunção plena da cidadania só se dará, quanto a nós, quando, como vemos analisando as teorias de Paul Ricoeur acerca da alteridade, vencermos a passividade que caracteriza as “experiências de exterioridade”, no fundo, as diferentes formas de acção despoletadas pela motivação extrínseca, e desenvolvermos, antes, formas capazes de, em verdadeira solidariedade com os outros do nosso eu, levá-los, levar-nos a vencer a passividade, pelo suscitar, cada vez mais frequente e profundo, da motivação intrínseca, estabelecendo, deste modo, novas formas mais fraternas do eu e do outro se reencontrarem em pleno, enquanto pólos assumidamente reconhecidos, em pé de igualdade, como de potência e de agir. Esta será pois a forma de incentivarmos as experiências de interioridade, os subjectivismos, que surgirão, assim, refundados e legitimados, permitindo a todos os cidadãos usufruírem de

uma identidade plena, sem porem em causa o seu lugar na “sociedade dos indivíduos”.

A este propósito, ou melhor, a propósito de tudo isto, ocorre-nos voltar a Norbert Elias quando diz:

É caso frequente achar-se que na base das discussões sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade se encontra uma ideia que, implícita ou explícita, poderá ser resumida da seguinte maneira: ‘Aquilo que se pode verdadeiramente observar são seres humanos. As sociedades, essas não as podemos ver. Não as conseguimos detectar pelos sentidos. Portanto, delas não se pode dizer que no mesmo sentido ou medida existam ou que sejam ‘verdadeiras’, ao contrário do que se pode afirmar dos seres humanos singulares que a constituem. Ao fim e ao cabo tudo o que se possa dizer acerca de configurações sociais se baseia em observações feitas de seres humanos singulares e de suas manifestações ou produções (Elias, 1993: 113).

Estas afirmações lembram-nos até que ponto o nosso conhecimento em relação ao humano, imerso no social, é inseguro e insuficiente e, sobretudo, impossível de medir verdadeiramente. L. S. Vigotski, por exemplo, interroga-se acerca do que é que “(...) significa descobrir o significado?” (Vigotski, 1996: 180). Citando W. Stern, Vigotski refere:

Sempre se analisou a linguagem partindo da afirmação de que o significado é constante, ou seja, *que a relação entre o pensamento e a palavra permanece constante.* (...)

O significado é o caminho do pensamento para a palavra. <O significado não é a soma de todas as operações psicológicas que estão por trás da palavra. O significado é algo mais definido: é a estrutura interna da operação do signo. Isso é o que se encontra entre o pensamento e a palavra. O significado não é igual à palavra, nem é igual ao pensamento (...)> (Vigotski, 1996: 179).

Ora, se existe uma “desconexão”, uma ausência de coincidência, como ainda reconhece Vigotski, entre “(...) os aspectos semiótico e fásico da fala” (Vigotski, 1996: 181), só se poderá esperar que esta “desconexão” se mantenha entre os significados atribuídos às manifestações e/ou produções dos seres humanos singulares, como vimos há pouco com Norbert Elias, e a sua mediação através da fala, de natureza eminentemente social. E que dizer, que significado atribuir às múltiplas formas de autismo social, aos silêncios do social, provocados e/ou voluntários? Porque, na verdade, não se pode esperar que as manifestações e/ou produções humanas surjam, quando não existe, por parte do social, o clima de receptividade, de abertura, que permite a mediação e traduz o reconhecimento, não apenas o reconhecimento externo, do social, mas o interno, o próprio. Lembremo-nos do que aconteceu em Portugal, no período da ditadura salazarista. Quando o 25 de Abril irrompeu, verificou-se

que, afinal, as gavetas dos criadores estavam vazias ou quase. Ninguém cria para o vazio, pela simples razão de que não é capaz de traduzir, com segurança, aquilo que faz, em palavras que só ganham forma e sentido no eco do social, e que lhe permitem entender-se a si próprio, mentalmente é claro, ou talvez não apenas. Todos sabemos que aqueles que vivem sós acabam falando sozinhos com a tela ou folha brancas, ou, ainda mais solitariamente, confundindo a sua imagem com a do outro, quando se olham no espelho. Pois se, como vimos há pouco, a motivação intrínseca se alimenta e depende do nosso centro de apreciação interior, este, por sua vez, alimenta-se da palavra que dá corpo ao pensamento e nos revela o outro, o social, sempre latente em nós...

O pensamento não apenas se expressa na palavra mas nela se realiza.

O pensamento é um processo interno mediado (Vigotski, 1996: 182).

Talvez por isso, usando as palavras de um camponês, referidas por Vigotski, temos de admitir que “nós carecemos de língua” (Vigotski, 1996: 182), pois, “o pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas” (Vigotski, 1996: 182), fazendo vivificar o nosso ego e insuflando-nos motivação intrínseca. Assim sendo, e procurando precisar para nós próprios as teorias dos investigadores que temos vindo a referir, a motivação intrínseca, que está na origem das manifestações e produções humanas, perceptíveis ou não, só se reforça quando o sujeito dessas mesmas ações e/ou manifestações traduz as suas impressões, os seus pensamentos, em palavras, sendo estas, mentais e/ou verbais (as linguagens de um modo geral) enquanto formas de mediação, veículo, também, do sentir, do pulsar do social, fazendo-se conhecer inicialmente, através da “fala interna” (Vigotski, 1996: 183)² e, possivelmente, mais tardiamente, através da “fala externa”. A partir daí surge um ímpeto, uma *dynamis*, como vimos com Nietzsche.

Tudo isto vem sendo aqui referido para relevar que se a motivação intrínseca não se dá sem um “centro de apreciação interior”, este, por sua vez depende de um reconhecimento que é simultaneamente interno e externo, pois ganha corpo através do pensamento que reflecte o social ao tomar a forma de palavra.

Por tudo isto, concordamos com os diferentes investigadores que apontam que, em certos casos, as recompensas extrínsecas podem fazer diminuir o interesse por actividades surgidas em consequência de um “comportamento motivado intrinsecamente”. No caso da criação artística, e não só, tal recompensa pode e tem, na verdade, estado na origem de inúmeros desvios realizados pelos criadores, de acções estético-artísticas motivadas intrinsecamente

2 Conferir as explanações de L. S. Vigotski acerca do que este investigador entende por “fala externa” e por “fala interna”.

para acções criativas em que se exploram, de forma repetitiva, os alfabetos visuais e/ou plásticos pelos quais os criadores em causa são facilmente reconhecidos, uma espécie de “imagem de marca” que lhes permite colocar o seu produto facilmente no mercado.

Assim, as diferentes criações apresentam apenas pequenas diferenças, e o criador, espartilhado por balizas que ele próprio teceu e o social e/ou económico alimentaram, deixa-se emudecer, obrigado que fica a imprimir, ao seu próprio pensamento, o movimento que o leva a repisar sempre o mesmo percurso, perseguindo um quase nada, numa exploração de todos os possíveis, como já analisámos noutro ponto deste trabalho. Privado do *elán* que alimenta a sua *dynamis*, o criador perde a motivação intrínseca e, se não emudece totalmente, fala, mas sem encontrar a palavra (que não traduz, porque não existe já o pensamento original, criador).

Mas, por outro lado, o reconhecimento, pelo social, do trabalho realizado, imprime um reforço, ampliando a motivação intrínseca, pois, ainda que, aparentemente exterior ao indivíduo, o reconhecimento social informa e enforma o pensamento, o olhar e a própria fala do criador e/ou de qualquer sujeito actuante, que opera sob o efeito desta motivação. Não será, pois, de estranhar que, como nos diz Ivo Nunes, os docentes motivados intrinsecamente sintam necessidade de obter “(...) uma informação correcta sobre a eficácia do esforço dispendido na actividade, em termos de crescimento e de progresso dos alunos” (Nunes, 1984: 154). Na verdade, quanto a nós, o reconhecimento social do trabalho realizado não deve ser entendido como “recompensa extrínseca”, mesmo que, consoante o período histórico e/ou a cultura em que nos enquadrámos, se traduza em recompensa, aparentemente extrínseca, em qualquer das suas formas (pagamento acrescido, promoção profissional, etc.), e que reforce o estatuto social do docente, permitindo-lhe, inclusivamente, desenvolver o seu trabalho em melhores condições, de todas as naturezas. Como refere L. S. Vigotski, “é preciso encontrar uma determinada construção de significados para expressar o pensamento” (Vigotski, 1996: 184). Tal metacategoria, tal modelo, é configurado de acordo com as coordenadas axiológicas que o social, em cada momento da sua história, de acordo com as suas próprias especificidades, tece.

Este assunto leva-nos, de novo, às teorias da aprendizagem social e às diferentes formas de condicionamento, sempre latentes em todas as acções humanas. É certo que, como defendeu Skinner, o “condicionamento operante” nos compele, no estádio civilizacional em que nos encontramos, a sermos capazes de, ao longo de anos, realizarmos uma série de acções, perfilharmos uma série de posturas, sem que, aparentemente, estas estejam imbuídas, condicionadas, pelo reconhecimento imediato da importância desses comportamentos e acções no e para o social.

No entanto, quanto a nós, tal só acontece porque, como refere Bandura, a aprendizagem e as actuações do humano são, em grande medida,

condicionadas pela imitação. Na verdade, a escola condicionou-nos à ideia, através do conhecimento das grandes lições da história, da celebração das efemérides e do culto dos heróis, de que o reconhecimento dos grandes feitos e dos grandes vultos é sempre tardio e/ou mesmo póstumo. Assim, à partida, o nosso eu surge,³ e aqui estamos totalmente sintonizados com Skinner, indiferenciado do inconsciente e, é claro, das normas e/ou determinações do social, mesmo que se não reflectam, de forma visível, no comportamento dos indivíduos (aliás, só podem surgir distintos por necessidades operatórias, de estudo e de análise). Na verdade, o outro do social, como temos vindo sucessivamente a analisar ao longo destes capítulos, está em nós, no nosso eu, sendo-nos impossível dele nos separar, como é também impossível separarmo-nos fisicamente da nossa sombra. Tal só poderia acontecer se nos privássemos do sol, da luz, e mergulhássemos na mais terrível escuridão, em que, por certo, teríamos, enquanto vivos e/ou agonizantes, dificuldades em distinguir e reconhecer a própria face. É que o social é a luz que permite reconhecermo-nos e entender as coordenadas dos modelos axiológicos pelos quais nos regemos e dão sentido ao nosso sentir e existência. Esta é a razão do nosso fascínio pelas teorias da desconstrução que tentámos abordar detalhadamente em capítulos anteriores deste trabalho.

Assim sendo, concordamos com Bandura quando refere que grande parte do comportamento se dá na ausência de qualquer encorajamento. Assim é, se nos estamos a referir a um encorajamento expresso, mas temos conhecimento que regemos a nossa acção de acordo com coordenadas de um modelo aceite e reconhecido pelo social, o que é, por si só, uma forma de encorajamento que activa e amplia o nosso “centro de apreciação interior”, activando fortemente a motivação intrínseca e preparando-nos para actuar de forma motivada no social. Não nos referimos, aqui, apenas a um social em que nós, como sujeitos actuantes, imergimos, de uma forma mais imediata, mas um social que se revê e rege pelas coordenadas de um humano que se cumpre numa história e espaço geográfico particulares, que se assume como de todos os tempos e lugares.

Por isso, muitas vezes, os humanos mais criativos, os criadores, têm comportamentos reactivos e não pró-activos, evitam uma imitação que se cumpriria apenas na imediatez dos modismos e vêem e/ou ambicionam ver mais longe, fogem à tirania do social que os rodeia. Os seus modelos, profundamente idealizados, visionários, caldeiam-se nos exemplos dos grandes heróis, e sem concederem tréguas a si próprios, empreendem “grandes travessias no deserto”, juntando-se aos muitos, felizmente para nós, “malditos” da história humana, como já referimos em outras ocasiões. Não procuram, e

3 Afastamo-nos, aqui, intencionalmente, de uma terminologia mais característica da análise psicanalítica.

sabem muito bem que nunca poderão esperar pelo reconhecimento em vida do valor das suas acções, teorias e/ou criações. Todo o encorajamento lhes passa ao lado (salvo em momentos de particular fraqueza), e, se insistente, torna-se-lhes particularmente difícil de suportar, é-lhes quase ofensivo. Afinal, sublimaram totalmente as suas paixões terrenas, com excepção daquela que se tornou única e obsessiva, a prossecução de um ideal humano e/ou criador, que só os satisfaz plenamente se for particularmente difícil de atingir (a sempre íntima relação de dependência, quase impossível de estudar, entre o mártir e a sua cruz, entre o carrasco e a sua vítima, entre o sacrifício e a glória), e que, possivelmente, surge mais claramente nos indivíduos em que o super-ego se impõe, exerce uma supremacia clara sobre o *id*, possivelmente moldando-o totalmente de acordo com a visão, uma espécie de *imago* humanizado e/ou idealizado da sua própria natureza — o ego.

Michel Foucault, num contexto, aparentemente diverso deste que vimos tratando, fala-nos de pedagogia como a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um qualquer sujeito de novas atitudes, capacidades e saberes "(...) *que deberá poseer al final de la relación pedagógica*".⁴ Em consequência poder-se-ia denominar *psicagogía* a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito de atitudes, capacidades e saberes, mas, sim, "(...) *de modificar el modo de ser de ese sujeto*."

Mais à frente, Michel Foucault considera, ainda, que durante a antiguidade greco-romana o fundamental da verdade residia no mestre, no que se refere à relação *psicagogica*, enquanto emissor do discurso verdadeiro. Com o cristianismo, no entanto, tudo se altera. No discurso daquele que é objecto de orientação, condução (educação), o sujeito da enunciação deve assumir-se também, por sua vez, enquanto referente da enunciação.⁵ Pareceu-nos importante referir aqui, largamente, Michel Foucault, acerca de um assunto à primeira vista diverso, pois parece-nos apontar as razões da diferença fundamental de como é entendido, distintamente, em sociedades diversas, o inter-relacionamento entre o ego e o super-ego. Na verdade, se somos, em simultâneo, o sujeito e o referente da enunciação, o ego e o super-ego confundem-se, sobrepõem-se, quase,

4 "(...) *la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar psicagogía a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto*" (Foucault, 1994: 101).

5 "(...) *el cristianismo va a desvincular psicagogía y pedagogía al exigir al alma pedagogizada, es decir, al alma que es conducida, que diga una verdad que únicamente ella puede decir y que únicamente ella puede detentar, una verdad que constituye uno de los elementos fundamentales — aunque no sea el único — de esa operación a través de la cual va a ser transformado su modo de ser (...) En la espiritualidad cristiana es el sujeto guiado quien debe de estar presente en el interior del discurso verdadero en tanto que objeto de su propio discurso verdadero. En el discurso del que es guiado el sujeto de la enunciación debe de ser a la vez el referente de la enunciación*" (Foucault, 1994: 102, 103).

pois interior e exterior irmanam-se, deixam de se poder distinguir. Poderei ser o legislador independente das leis que regem a minha própria conduta num social vasto mas indistinto de mim? Não estarei apenas apontando algumas balizas, que sei socialmente bem aceites, à minha própria conduta? Não será que o livre arbítrio é uma ilusão e que o cristianismo acabou por sucumbir às determinações de um social, também ele cristianizado, que nos fará olhar, apreensivos, a nossa própria sombra, sempre imersa no social pelas determinações de um sempre omnipresente super-ego, do qual não é possível nos desvincularmos, que nos liberta e simultânea e irremediavelmente condiciona, e, como referimos anteriormente, sem o qual não temos sequer acesso ao conhecimento da nossa própria face?

Não será que, quando falamos de compensações extrínsecas e/ou intrínsecas, estamos a referir-nos a algo de semelhante? Vivemos imersos no social. Não será que o extrínseco, hoje, se refere quase exclusivamente ao material? Até que ponto podemos destrinçar em nós, de nós, o social, após dois milénios de herança judaico-cristã?

Gerald J. Gorn e Rabindra N. Kanungo parecem, inicialmente, contestar uma mesma aceção para a definição de motivação intrínseca e extrínseca, num estudo realizado nos finais dos anos setenta. Este estudo, que compara as respostas obtidas entre os chefes de serviços francófonos e anglófonos no Canadá (os dados foram recolhidos pelos correios), demonstra que há diferenças, consoante as culturas dos dois grupos consultados, na determinação dos factores que os motivam para a realização do seu trabalho. É com isto que estamos totalmente de acordo. Consoante as determinações do social, os modos de pensar e agir, assim se alteraram as formas, os factores que se constituem como necessidades intrínsecas e/ou extrínsecas.⁶

Concordamos com estas palavras e consideramos também que analisar estas questões, hoje, ganha um interesse redobrado, pois, quanto a nós, o reconhecimento do trabalho dos professores pelo social, é condição essencial ao seu auto-reconhecimento, auto-apreço e auto-estima, que irão estar na base do fortalecimento do centro de apreciação interior e consequente surgimento da motivação intrínseca. Sem esta, não haverá reforma educativa e/ou quadro de valores educativos que vingue, que subsista. Talvez porque cada vez mais, como acabámos de referir, o ego e o super-ego se tornam indistintos e, como vimos já noutras ocasiões reportando-nos, igualmente a Michel Foucault, nas sociedades ocidentais actuais, a “paresia” que exige que “(...) *la verdad de lo que dice pueda deducirse a partir de su conducta y de la forma en la que realmente vive*” (Foucault, 1994: 100). Enquanto *hablar franco*, passou a considerar

6 “(...) *intrinsic motivation and involvement have often been used synonymously because both psychologists and sociologists have assumed that a person's involvement in a job is a function of intrinsic factors such as autonomy and the responsibility rather than extrinsic factors such as pay and security*” (Gorn e Kanungo, 1980: 265).

e a penalizar fortemente todas as atitudes em que o pacto "(...) *entre el sujeto de enunciación y el sujeto de conducta* (...)" (Foucault, 1994: 101) é quebrado.

Assim, numa sociedade em que a valoração das atitudes é ainda premiada, não, ou não exclusivamente, através de compensações materiais, as compensações pecuniárias e/ou de natureza material, quando isoladas, ficam privadas de valor social, corresponderão a uma despromoção da natureza do próprio trabalho, que perderia o seu carácter de missão, ficando aqueles que o realizam confinados à realização de uma tarefa passível de uma compensação total através de compensações pecuniárias, facto que a torna claramente desprestigiada socialmente, porque conotada com tarefas de índole mercenária.

No entanto, o reconhecimento social, quando exercido através da manutenção ou subida do estatuto profissional, que traduza esse mesmo reconhecimento, é sempre uma forma de aumentar a motivação intrínseca dos docentes e/ou outros funcionários, que, numa assentada, vêem as suas necessidades intrínsecas e extrínsecas satisfeitas. Deci e muitos outros investigadores, não podiam ter tido ainda em conta a evolução das sociedades materialistas e economicistas actuais e a necessidade que todos sentimos, actualmente, de fazer coincidir as nossas práticas e vivências com as nossas teorias e com os nossos discursos, enquanto, simultaneamente, sujeitos de umas e de outros. Tal é particularmente notório quando avaliamos o reconhecimento público da nossa profissão, do trabalho que realizamos, por intermédio de uma comparação com os salários auferidos por outras profissões, com tarefas diversas mas de estatuto social semelhante. Desta comparação, sejamos honestos, retiramos, não muita, mas alguma prova do apreço social, que aumentando o nosso orgulho e auto-estima, vai contribuir, igualmente, para o aumento da motivação intrínseca, pois satisfaz as nossas necessidades intrínsecas consolidando o centro de apreciação interior, sem, necessariamente beliscar o entusiasmo que pomos no nosso desempenho profissional (este é pelo menos o nosso caso). Insistimos na clarificação desta questão (em relação à qual Ivo Nunes também apresenta as suas dúvidas) (Nunes, 1986: 200, 201) porque, cada vez mais, sentimos que, na generalidade, os verdadeiros criadores, os professores empenhados e os outros profissionais que desenvolvem as suas tarefas com abnegação, estão a ser espoliados dos seus direitos nas sociedades materialistas actuais, com o pretexto de que as compensações materiais, extrínsecas, neste caso, os poderiam desmotivar. Ora, não é assim, quanto a nós. Em jeito de conclusão, insistimos, mais uma vez, que se estas compensações forem consideradas como parte integrante de um estatuto de prestígio, determinado pelo reconhecimento social da importância do trabalho realizado, tal não acontece. A compensação pecuniária, promocional, etc. só desmotiva, como atrás referimos, se for atribuída de forma desprestigiante, como total e suficiente compensação, por um trabalho que foi realizado com amor e devoção, porque surgido em consequência de uma forte motivação intrínseca e o desejo de participar activamente no social, exercendo plenamente a sua cidadania.

Olhar a arte, a educação e a vida a partir de dentro

Quantas vezes nos perdemos no discurso que empreende o nosso olhar, por não estarmos suficientemente conscientes do entendimento que o encaminha e circunscribe?

A fruição, já o referimos, é simultaneamente emoção e reflexão. Precisamos de, cada vez mais, saber olhar a vida e a arte a partir de dentro e dá-las a conhecer na sua forma inteira, conjugando emoção e reflexão, “fala interna” e “fala externa”, interior e exterior.¹ A este propósito, Jacques Derrida fala-nos do sentir dos antigos e acerca da importância que outras civilizações, como é o caso da civilização egípcia, atribuíam ao discurso, à fala:

Ra (sol) é o deus criador e engendra pela mediação do verbo. Seu outro nome, aquele pelo qual é precisamente designado no *Fedro*, é Amon. Sentido recebido deste nome próprio: o oculto. Temos aqui, portanto, um sol oculto, pai de todas as coisas, deixando-se representar pela fala.

A unidade configurativa dessas significações — o poder da fala, a criação do ser e da vida, o sol (ou seja, também, o veremos, o olho), o ocultar-se — conjuga-se nisso que se poderia chamar a história do ovo ou o ovo da história. O mundo nasceu de um ovo. Mais precisamente, o criador vivo da vida do mundo nasceu de um ovo: o sol, portanto, foi inicialmente levado na casca de um ovo (...). Designámo-lo [Amon-Ra] ora como pássaro-sol nascido do ovo, ora como pássaro original, portador do primeiro ovo. Neste caso, e como o poder da fala e o

1 Norbert Elias viu já claramente todas as implicações que subjazem, acerca deste assunto, à dicotomia interior/exterior (eu/social): “É a exclusão de determinadas esferas vitais das relações sociais e o seu preenchimento por medos socialmente produzidos que no homem singular despertam a sensação de *no interior* ser algo que existe por e para si próprio e que só *posteriormente* se relaciona com os outros *no exterior*. Deste modo, surge a ideia de a sociedade ser um poder *exterior* que se opõe hostilmente no Eu propriamente dito *no interior*” (Elias, 1993: 12).

poder criador são um só, alguns textos nomeiam “o ovo do grande tagarela” (...) (Derrida, 1997: 33).

Assim, teríamos toda a acção pedagógica que se outorga na fala, na expressão, no discurso, de qualquer natureza, como o fundamento primeiro de toda a *poiesis*, de toda a educação realmente criadora.

Sendo que o magnífico texto de Jacques Derrida confirma aquilo que temos vindo insistente e sucessivamente a referir ao longo deste trabalho: a importância do discurso, qualquer que seja a sua natureza (retórica, estética, pedagógica, etc.), na transmissão do conhecimento, do conhecimento do próprio humano, em consequência, sem o qual esse humano se manteria como um ovo, um ovo irremediavelmente fechado, privado de assumir a sua natureza primeira, que é, como todos sabemos, abrir-se para dar-se, oferecer-se à luz e à vida.

Ainda que tivéssemos analisado já os problemas referentes ao discurso estético e ao discurso pedagógico, queremos ainda abordar as questões que, há pouco, no capítulo anterior, referimos, quando analisámos as afirmações de L.S. Vigotski acerca de alguns dos problemas da relação entre o significado e a fala. Assim, L.S. Vigotski afirma que os behavioristas consideram que a fala não é importante para o pensamento (*Wurtzburgo*), pois a fala coincide com o pensamento. Estudada a variação das palavras, em “psicolinguística” e psicologia, considerou-se, antes, que a mudança de significado se dá em função do contexto, tendo em conta a possibilidade de uma multiplicidade de sentidos (figurado, irónico, etc.). Na realidade, quanto a nós, o significado é, permanece, refém do contexto, sendo também engendrado pelo sentido que, por sua vez, irá alterar-se constantemente, variando de indivíduo para indivíduo e no próprio indivíduo, de acordo com os motivos, isto é, com as motivações:

O sentido das palavras muda também com o motivo. Por conseguinte, a explicação final está na motivação (Vigotski, 1996: 185).

Na verdade, o sentido e o significado, que imprimem e extraem ao conhecimento que tenho do mundo, derivam, em grande medida, das contextualizações que tenho e/ou sou capaz de criar para os conhecimentos que tenho e que me sinto motivado a engendrar a partir dos contextos já existentes. Isto é, a minha bateria de cenários e/ou adereços de contextualização, a minha utensilagem mental, estão dependentes da minha capacidade de abertura e/ou extensibilidade, da minha capacidade de lidar com elementos e/ou conceitos, como referiu Carl Rogers, no que concerne à capacidade de inter-relação e de motivação (motivação intrínseca), a que está sempre subjacente o nosso centro de apreciação interior. De certa forma, o significado e o sentido atribuídos à forma estética, e/ou à palavra, vivem ancorados ao seu contexto, que se for

anulado e/ou subvertido arrasta-os com ele destruindo-os. Esse contexto essencial é, em primeiro lugar, o contexto mais próximo da sua natureza, o contexto estético/artístico, e, posteriormente, ampliando o sentido deste primeiro contexto, todos aqueles de que o contexto estético-artístico extrai o seu próprio sentido — contextos histórico-sociais, teóricos (num sentido alargado), etc. Perceber os motivos, as motivações pessoais do criador, enquanto tal, só é possível se se entender como surgiram, no respectivo contexto, as motivações e/ou condições ideológicas, teóricas e mesmo materiais que determinam as visões do mundo do criador, como já referimos anteriormente. Se estas condições se alterassem, mesmo parcelarmente, as criações e o próprio criador seriam diversos. Só um criador que opera apenas ao nível formal, explorando todas as variações possíveis (a partir de um alfabeto visual — e/ou de qualquer outra natureza — estereotipado — seu ou desenvolvido por outros), pode, na verdade, fugir a esta “regra”, pois as suas criações estão imbuídas daquilo que referimos como forma(s) de inconsequente(s) esteticismo(s). Assim, em certa medida, como referimos há pouco, não é possível destruir ou ignorar a contextualização da forma estética, da palavra e/ou das formas visuais, sem, de algum modo, destruí-las também, pois os factos e fenómenos estéticos e artísticos são realidades vistas e entendidas, necessariamente, como histórica e culturalmente situadas e encontram-se diluídos no social.

O mesmo acontece com quaisquer outras manifestações e/ou produções humanas, com todas as formas de pensar, sentir e agir (e respectivas concretizações culturais) a que, eventualmente, nos estejamos a referir (entendimentos e discursos, de quaisquer naturezas, criações artísticas, etc.). Tudo isto nos parece particularmente importante do ponto de vista pedagógico, pois leva-nos a colocar, de novo, a seguinte questão, sempre subjacente a estes desenvolvimentos:

Como é possível ensinar, educar, quando se dispersa e dissolve o conhecimento, ministrando-o, portanto, de forma estilhaçada aos nossos alunos? Não será que um conhecimento distante da vida perdeu a contextualização que lhe dava sentido e se encontra, agora, privado de motivação intrínseca?

E que dizer daquilo que fizemos a nós próprios, quando separando o indivíduo, o eu, do social envolvente, sem o qual, como temos vindo a ver, acabámos, afinal, talvez em consequência de o queremos salvar, por lhe impor o acesso a um pseudo livre arbítrio, que afinal não tem, e encetámos uma existência e uso de uma linguagem de luto e de privação, pois perdeu-se, deste modo, o acesso ao outro, perdendo-se igualmente o acesso a nós próprios e à nossa própria subjectividade.

A concepção que está na base de todas estas perspectivas, a oposição de um “eu puro” — o objecto da psicologia —, que só posteriormente entra em relação com outras pessoas no exterior, a uma sociedade — o objecto da sociologia — que contrasta com o indivíduo com algo que existe exterior a ele, esta concepção

tem, sem dúvida, um sentido como expressão de uma determinada formação histórica da teia dos seres humanos e da respectiva marca da autoconsciência humana. Contudo, quando a perspectiva se alarga, quando o homem singular na sua reflexão sobre a sociedade não parte directamente da sua própria pessoa e da sua própria sensação mas sim quando se vê a si mesmo e à sua autoconsciência num contexto mais vasto do processo histórico, esta apresenta a sua insuficiência (...) (Elias, 1993: 50).

Todos nós, docentes, conhecemos demasiado bem, a importância que as condições, sobretudo económicas, dos extractos sociais de onde provêm os nossos alunos, têm no seu sucesso escolar. Sabemos, desde sempre, com um saber de experiência feito, que os alunos provindos de extractos sociais económica e culturalmente desfavorecidos, poucas hipóteses terão de inverter um veredicto escolar aparentemente estabelecido quase à partida. Em consequência, sentimo-nos culpados de aceitar de forma fatalista veredictos que, afinal, também admitem, de quando em quando, excepções. Como os médicos, negamo-nos, pelo menos em consciência, a estabelecer diagnósticos definitivos, até uma última instância.

No entanto, a nossa tarefa talvez seja mais simples do que a dos médicos, pois, se não está nas nossas mãos, de forma imediata e total, acabar com os problemas sociais — essa é uma batalha que só se vence no longo prazo — podemos, no mínimo, alterar os nossos próprios procedimentos educativos, ou, melhor ainda, mudar a nossa atitude perante a educação que ministramos, mudando o próprio paradigma educativo.

No fundo, o que poderá salvar o ensino actual será a devolução do conhecimento a um verdadeiro saber, ao conhecimento complexo, menos abstracto, mais próximo da vida. Isto é, tornar todo o conhecimento, inclusivamente o que é ministrado nas nossas aulas, verdadeiramente epistemológico, de acordo com o que Michel Foucault entende como *episteme* na *Arqueologia do Saber*:

A *episteme* não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas..

A descrição da *episteme* apresenta, portanto, diversos caracteres essenciais: abre um campo inesgotável e não pode nunca ser fechada; não tem por finalidade reconstituir o sistema de postulados a que obedecem todos os conhecimentos de uma época, mas sim percorrer um campo indefinido de relações. Além disso, a *episteme* não é uma figura imóvel que, surgida um dia, seria convocada a apagar-se bruscamente: é um conjunto indefinidamente móvel de escansões, defasagens (sic), coincidências, que se estabelecem e se desfazem. A *episteme*, ainda, como conjunto de relações entre ciências, figuras epistemológicas, positivities e práticas

discursivas, permite compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso; mas essa limitação não é aquela que, negativa, opõe ao conhecimento a ignorância, ao raciocínio a imaginação, à experiência já acumulada a fidelidade às aparências, e às inferências e às deduções o devaneio; a *episteme* não é o que se pode saber em uma época, tendo em conta insuficiências técnicas, hábitos mentais, ou limites colocados pela tradição; é aquilo que, na positividade das práticas discursivas, torna possível a existência das figuras epistemológicas e das ciências. Finalmente, vê-se que a análise da *episteme* não é uma maneira de retomar a questão crítica ('sendo apresentado algo como uma ciência, qual é seu direito ou sua legitimidade'); é uma interrogação que só acolhe o dado da ciência a fim de se perguntar o que é, para essa ciência, o fato de ser conhecida. No enigma do discurso científico, o que ela põe em jogo não é o seu direito de ser uma ciência, é o fato de que ele existe. E o ponto onde se separa de todas as filosofias do conhecimento é que ela não relaciona tal fato à instância de uma doação originária que fundaria, em um sujeito transcendental, o fato e o direito; mas sim aos processos de uma prática histórica (Foucault, 1987: 217, 218).

Este seria pois um paradigma da complexidade, subjacente ao pensamento complexo, transdisciplinar. Será ele que reconduzirá o ensino à vida, resgatando a escola / os professores e os alunos à indiferença, permitindo que, finalmente e/ou de novo, a educação se assuma como poética, estética, isto é vocacionada para a criação, para todas as formas de criação, com e dos sentidos, com sentido.

Esse, parece-nos, é o único meio de conciliar a economia dos percursos analíticos com os percursos e vivências criadores e frutivos, pois amplia a capacidade de extensionalidade, de abertura ao outro, a nós próprios e a todos os possíveis. Não é fácil, claro! Não é fácil aceitarmos que um bom professor não é aquele que empreende a via das explicações/ simplificações redutoras, que é, antes, aquele que, como referiu Lyotard (Lyotard, s.d.: 118, 119),² cria opacidades, porque procede a contextualizações alargadas, multiplicando, ou mostrando como é fundamental multiplicar os sentidos, mesmo que, com isso, provoque desequilíbrios temporários no grupo-turma, que se vê inesperadamente confrontado com teorizações e/ou problemáticas, que põem em causa a sua concepção de saber, o seu próprio saber esforçadamente adquirido e consolidado.

Ao alargarmos desta forma a perspectiva estática para uma dinâmica, perde-se então a visão de um muro irrevogável entre uma pessoa e todas as outras, entre

2 A este propósito o autor refere: "Transposta para a discussão científica e situada numa perspectiva de tempo, esta propriedade implica a imprevisibilidade das 'descobertas'. Em relação a um ideal de transparência, ela é um factor de formação de opacidades que repele o momento do consenso para mais tarde" (Lyotard, s.d.: 118, 119).

um mundo interior e um exterior, surgindo em seu lugar a perspectiva de um entrelaçamento constante e irrevogável de seres singulares nos quais tudo o que dá à sua substância animal o carácter de um ser humano, portanto em primeiro lugar a sua autocondução psíquica, adquire a sua forma específica no relacionamento e pelas relações que mantêm com os outros.

Os nossos instrumentos de pensamento ainda não são suficientemente flexíveis para que os fenómenos de interdependências se possam tornar completamente compreensíveis, as nossas palavras tão hábeis que consigam exprimir um facto simples de modo igualmente simples (Elias, 1993: 51).

Quanto a nós, só alcançamos essa capacidade, quando, como vimos nos primeiros capítulos, atingimos um estado de paixão, isto é, sofremos, como se depreende das teorias de Aristóteles, os efeitos de um agente exterior que, de um ponto de vista psicológico, excede, pela sua duração, as características de uma simples emoção, dominando-nos intelectualmente e imprimindo à nossa acção a força, o ímpeto, a *dynamis*, que, afinal, também caracterizam a motivação intrínseca.

El pensamiento se construye sobre el sentir de la psique, "es el arquitecto del Ser y del Saber", cuya pasión analiza y busca aunar todos los conocimientos en una ciencia única (Gurméndez, 1996: 130).

Ou como refere Ivo Nunes:

Trata-se, de facto, de uma actividade que não tem por função exclusiva o ensinar, mas que se dirige à interioridade do homem, à sua vontade e à sua capacidade de relação com os outros. Isto significa que, para realizar esta função é necessário um empenhamento ético profundo de que só o professor MI, por definição, será capaz (Nunes, 1984: 150).

Só, pois, a motivação intrínseca, seja qual for a designação que lhe atribuamos, nos proporciona a sabedoria que, metaforicamente, como diria María Zambrano, acerca da metáfora do coração, nos permitiria exprimir e partilhar o nosso saber de forma quase imediata, quase mágica, teletransportando-o para o outro do nosso ser.

Mas, para que isso seja possível, é preciso *hablar franco*, reencontrar em nós a verdade que caracteriza a *paresia*, que, mais uma vez, socorrendo-nos de Michel Foucault caracterizamos como sendo a faculdade que permite fazer com que a nossa linguagem esteja de acordo com a nossa conduta, isto é, que quando dizemos o que pensamos, a verdade do que dizemos possa deduzir-se da forma como actuamos.³

O paradigma emergente é pois, também para a educação, quanto a nós, ou talvez sobretudo para ela, um paradigma de verdade, de complexidade

vivencial, que une, que deverá unir tudo e todos. Em breve iremos referir como é importante adotarmos modelos pedagógicos que se apresentam como de uma “cultura de colaboração” e de “mosaico fluido”, como os denomina Andy Hargreaves. Como então referiremos, não é possível impor institucionalmente esses modelos pedagógicos. A nossa cultura, a civilização ocidental, perdeu há muito a força que faz com que nas culturas orientais, por exemplo, as partes se articulem de forma natural, de forma harmônica, criando um todo indissociável e indissociado.

Motivados intrinsecamente, talvez consigamos traçar as estratégias e façamos despoletar as sinergias, as cumplicidades e as parcerias necessárias ao surgimento de um novo modelo pedagógico, transnacionalmente enquadrado e, sempre, necessariamente, “justificado” local e individualmente, pois, só assim ganhará a legitimação do vivencial. Como refere Harry Broudy, citado por Gary D. Fenstermacher e Jonas F. Soltis, quando encontramos resposta para os problemas que se nos colocam, na sabedoria popular e no senso comum, aprende-se vivendo, mas quando a sabedoria que o senso comum põe à nossa disposição se revela insuficiente, procuramos respostas para os nossos problemas no conhecimento descoberto e formulado por outros.⁴

3 *“Para que la paresia sea verdaderamente tal es preciso que la presencia de aquel que habla se perciba en lo que dice, o, dicho de otra forma, es necesario que la verdad de lo que dice pueda deducirse a partir de su conducta y de la forma en la que realmente vive. Decir lo que se piensa, pensar lo que se dice, hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta; esta promesa, esta especie de compromiso, está en la base de la paresia”* (Foucault, 1994: 100).

4 *“When life predicaments can be resolved with common-sense generalizations, one learns by living; when common sense is insufficient, one has to learn by comprehending knowledge discovered and formulated by others. How far do common sense and personal experience go, these days, in thinking about pollution, inflation, the problems of health and peace?”* (Fenstermacher e Soltis, 1986: 51).

A educação, o ensino, face a novas formas de individualismo

A pergunta que se coloca com maior acuidade aos nossos jovens, hoje, talvez seja: “Quem sou eu? Quem somos nós?”

Que resta para dizer desse “eu” desancorado? Que, pela sua própria obstinação em querer duvidar, testemunha uma vontade de certeza e de verdade — nós não distinguimos entre as duas expressões para este estágio — que dá à própria dúvida uma espécie de princípio: nesse sentido, a dúvida cartesiana não é o desespero kierkegaardiano. Bem ao contrário, a vontade de encontrar é o que a motiva, e o que eu quero encontrar é a verdade da própria coisa. Aquilo de que se duvida, com efeito, é de que as coisas sejam tais como elas parecem ser. A este respeito, não é indiferente que a hipótese do génio maligno seja a de um grande enganador. O engano consiste precisamente em fazer passar o parecer para o “ser verdadeiro”. Pela dúvida, “eu me convenço de que nada nunca foi”; mas o que quero encontrar é “uma coisa que seja certa e verdadeira” (Ricoeur, 1991: 16, 17).

E essa coisa certa e verdadeira, quando tudo vacila, é o eu, a realidade mais próxima de nós, a única em que, em desespero de causa, nos podemos ancorar, que podemos questionar, na ânsia de encontrar uma razão para continuar vivos.

Não é por acaso que nos períodos históricos, em que mais claramente se assume a dúvida e a incerteza — reforma (século XVI), início da modernidade, do romantismo (fins do século XVIII) e pós-modernidade (século XX — anos 80) — um forte individualismo se instala, atingindo mesmo formas de um narcisismo sedutor, ocultista e/ou exibicionista, mas, sempre, profundamente perturbador como são os casos do maneirismo e pós-modernismo artísticos. No entanto, a modernidade, toda ela, enquanto período impregnado pela auto-crítica, empurra o humano de inovação em inovação, a ponto de, como já o dissemos antes, citando Gianni Vattimo, o progresso se tornar rotina, perdendo, assim, o seu próprio *élan*, a sua própria justificação. Esta época, não o podemos esquecer, corresponde, é evidente, a um período de grandes dúvidas e incertezas

— demonstram-no o “princípio da incerteza” de Heisenberg, a aceitação da indeterminabilidade nas ciências humanas e/ou sociais, associados à percepção de que os essencialismos, pela compreensão da importância central que atribuem à subjectividade e/ou singularidade do sujeito histórico, e, em consequência, delas fazendo depender a tomada de consciência da sua própria condição histórica, a sua historicidade — que farão deste período histórico (do romantismo aos anos 90 do século XX), um período em que um individualismo sempre recalcado se deixa ensombrar pelas determinações sempre presentes do colectivo, recriminando-se, em consequência, por uma responsabilização, talvez excessiva, por os destinos de um social constantemente, em si, latente.

Inseparáveis, indistintos, o eu e o outro confundem-se, perturbando-se, até que um deles se impõe ao outro, chorando então a sua ausência, lamentando a sua solidão.

É de facto com duas intrusões distintas da metacategoria do outro que a hermenêutica do si tem de lidar (já a alteridade do outro!).

1 — A primeira diz respeito à distinção interna no mesmo sob a figura da identidade pessoal, a saber, a distinção entre *mesmidade* e *ipseidade*. Esta distinção é constitutiva da própria noção do si (...) Ela diz respeito aos dois modos diferentes como a identidade se relaciona com o tempo — dois modos mais precisamente de preservar, de manifestar a permanência no tempo de um núcleo pessoal: segundo a *mesmidade* ou segundo a *ipseidade*. (...)

2 — A segunda intrusão notável da metacategoria do outro no campo fenomenológico diz respeito às figuras da alteridade que rodeiam o mesmo, não tanto enquanto mesmo, como é o caso da divisão entre o *idem* e o *ipse*, mas o mesmo, enquanto precisamente *outro que não ele mesmo*. Enquanto a metacategoria do acto e da potência preside à *analogia* do agir, a qual reúne em seu redor as modalidades múltiplas de aparição deste agir único, a metacategoria do outro (vindo ele mesmo de um *outro* tipo de especulação discursiva diferente do agir) preside a uma *dispersão* das suas expressões fenomenológicas. Estas deixam-se dispor sob o título comum de *experiências de passividade*. A este respeito, proponho dizer que a passividade corresponde ao plano de uma fenomenologia hermenêutica, ao que é o outro no plano dos ‘maiores géneros’ (quanto ao termo de alteridade, pode ser aplicado sem grande prejuízo, indiferentemente, aos fenómenos de passividade e à metacategoria do outro, cuja solidariedade ela sublinha...). (...)

(...) entre uma função de aprofundamento por *interiorização* do sentido humano do agir e de uma função de alargamento por *exteriorização* exercida pelas experiências de passividade dispostas sob o título metacategorial do outro. As experiências de passividade de que falaremos são então também experiências de exterioridade (Ricoeur, 1997: 27, 31, 32).

A razão de uma tão longa citação justifica-se com o facto de considerarmos que Paul Ricoeur aborda aqui alguns conceitos e realidades imprescindíveis à

compreensão das realidades que vimos tratando: a fruição e a motivação intrínseca.

Na verdade, o eu e o outro distinguem-se, ao nível interno, enquanto identidades pessoais diversas, *mesmidade* e *ipseidade*, relacionando-se diferentemente com o decorrer do tempo, nele criando um “núcleo pessoal” e defendendo, assim, a sua identidade a vários níveis. Ao nível externo, por outro lado, *idem* e *ipse*, o eu e o outro, “outro que não ele mesmo”, distinguem-se porquanto o *idem* se assume como agir e o *ipse* assume apenas “experiências de passividade”. Vencer essa passividade e estabelecer uma solidariedade actuante é a forma do eu e do outro se reencontrarem enquanto potência e agir. Deixando de se constituir então como oposição, o eu e o outro reúnem-se quando assumem, como vimos já, “(...) uma função de aprofundamento por interiorização do sentido humano do agir e uma função de alargamento por exteriorização exercida pelas experiências de passividade dispostas sob o título metacategorial do outro” (Ricoeur, 1997: 31, 32).

Ora, quanto a nós, é esta passividade, é esta exterioridade à(s) realidade(s) do outro que inibem a solidariedade. Solidariedade que, parece-nos, é imprescindível para que a motivação intrínseca surja e a fruição se dê. Motivação intrínseca, aqui, enquanto abertura, empatia com e ao outro, com o qual tentamos intuir e partilhar a historicidade, a nossa situação histórica, como víamos há pouco, em que fruidor e criador passam a partilhar o mesmo espaço temporal, vencendo as distâncias históricas com o estabelecimento de uma afectiva solidariedade, que permite a partilha desse mesmo espaço temporal.

Temos de reconhecer, no entanto, que, hoje, e cada vez mais no futuro, o aliciamento do outro pela fruição, alcançada através de uma forte motivação intrínseca serão os únicos meios de reter e/ou cativar o outro, pois todos nós e os jovens ainda mais, teremos, em consequência da infoconexão, (e/ou mais ainda da infoexclusão) de estar preparados para o estabelecimento de formas de relacionamento superficiais, diluídas por entre territórios espacio-temporais em que as coordenadas da afectividade se tornarão cada vez mais ténues. Infoconectados, ligados em rede, ganhando tendencialmente uma personalidade difusa, desdobrada em info-heterónimos e solipsismos refundados, daremos, assim, corpo a personalidades múltiplas e descentradas, dispersas num tempo e espaço múltiplos, quase se poderia dizer teragónicos.

Será, pois, que saberemos conciliar unitário e fragmentário, reconstituindo a unidade primordial do ser nas múltiplas peças do *puzzle* do nosso eu, desconstruído sob múltiplas perspectivas? Como evitar olhar o outro, “outro que não ele mesmo”, como evitar olhar o mundo de forma ansiosa e incerta quando vislumbramos o horizonte de equívocos que se estende perante nós, perdida que nos parece estar para sempre uma fachada sólida de formas estereotipadas de actuar e estar na vida? Sim, porque nenhum de nós acredita, hoje, mais no estabelecimento de linhas de conduta construídas segundo

uma axiologia legitimada. Enquanto inseridos num tecido social multicolorido de transparência ilusória e teia e textura de naturezas versáteis, em constante mutação, verificamos que nos inserimos numa mediocracia,¹ como refere Mario Perniola, em que se dá “(...) o primado do sentir sobre o pensar e sobre o agir (...)” (Perniola, 1993: 17).

Sentir, aqui, visto e entendido como o resultado sempre actualizado da auscultação, em contínuo, através dos *media*, do querer, do desejo e sentir das maiorias que, outorgando poder ao poder, fazem o poder refém do seu sentir, com razão ou sem ela. Talvez, por isso, Perniola considera, tendo em conta um sentido primeiro de estética, “que a dimensão estética, habitualmente considerada a mais estranha e afastada da realidade, se tenha tornado a mais efectual, é algo que surpreende quem está habituado a pensar que saber é poder, que agir é poder: no entanto, hoje, mais do que nunca, sentir é poder. Tornou-se poder, justamente passando sob a forma do já sentido” (Perniola, 1993: 18).

Paul Ricoeur, analisando a tese de Hannah Arendt, em *Thinking, Willing, Judging*, “(...) segundo a qual seria possível extrair do corpo Kantiano, (...) uma teoria do *juízo político* que satisfaria os critérios aplicados no juízo estético da terceira crítica, *A Crítica da Faculdade de Julgar* (Ricoeur, 1997: 125), aborda questões relacionadas com o imperialismo deste sentir sobre o pensar e o agir.

Na verdade, a prioridade que Kant reconhecia ao juízo estético sobre o juízo teleológico “(...) resulta do facto de que a ordem natural pensada sob a ideia de finalidade tem em si mesma uma dimensão estética, em virtude da sua relação com o sujeito e não com o objecto” (Ricoeur, 1997: 126, 127). É aqui que nos parece ter havido uma grande alteração, pois esta relação parece, agora, estabelecer-se prioritariamente com o objecto e já não com o sujeito. Assim, o juízo reflexivo, que, ainda segundo Kant, englobaria o juízo estético e o juízo teleológico, vê a sua dimensão estética alterar por completo a sua natureza e sobrepor-se à dimensão teleológica, alterando, em consequência, o juízo reflexivo e permitindo ao humano reclamar uma compensação imediata, ao nível do

1 “Mediocracia significa antes que a actividade eminentemente mediadora do pensar se transferiu para o sentir, o qual perde a sua muda imediatividade e, ao duplicar-se e tornar-se outro em relação a si próprio, adquire uma dimensão efectiva, quase um poder. Se a essência da burocracia consiste no poder da organização sobre o uso, a essência da mediocracia consiste na imposição do poder da mediação entre governantes e governados; ela não se concretiza no entanto numa estrutura estável e oficial como a burocracia, mas num contínuo processo de negociação que se exerce, por exemplo, mediante as sondagens de opinião e os índices de audição. Elas são o já sentido, o já tacteado, que antecipa, precede e até substitui o facto. É evidente que os meios de comunicação de massa desempenham um papel importantíssimo neste processo, mas no fundo limitando-se muito mais a obedecer ao já sentido do que a comandá-lo. Eles precipitam-se numa incessante corrida para a difusão antecipada do já sentido: os *data files* das redacções dos jornais e das televisões, em que é conservado o já sentido, tomaram assim o lugar dos arquivos das burocracias, em que era conservado o já feito” (Perniola, 1993: 16).

objecto, esquecido que fica o sujeito para um segundo plano, assim como o juízo teleológico e, em consequência, os fins ou finalidades, que apenas uma compensação em diferido premiaria (assunto a que ainda voltaremos mais tarde).

Esta alteração na forma como vemos o mundo, e nos perspectivamos a nós próprios, tem, como já referimos sobejamente, muito a ver como os juízos (essa capacidade de pensar o particular dentro do universal), e os fins e finalidades que estabelecemos para nós próprios e nos permitem configurar e/ou reconfigurar a sociedade face a nós mesmos e aos olhos do outro, que, para nós professores, é/são frequente e quotidianamente os nossos alunos. É difícil, hoje, e talvez mais na educação do que em qualquer outra área, explicar o que vem acontecendo no mundo, o que vem acontecendo ao homem e ao humano...

Qual é o professor que não vacila frente à dificuldade de justificar, perante os nossos jovens, a injustiça do "(...) Homem que prospera biológica e psiquicamente à custa de outros seres humanos, fazendo que estes definham psicologicamente, quanto à sua identidade e ao seu potencial criativo" (Gruen, 1996: 8).

No futuro, enquanto infoconectados, teremos cada vez maior dificuldade perante os papéis inesperados, as vivências multifacetadas, os relacionamentos equívocos que seremos obrigados a assumir, em explicar aos nossos jovens a infoexclusão, a perda da face de uma parte considerável da população, por iliteracia informática, indisponibilidade financeira, falta de motivação ou gosto, ou, ainda, a preferência por deslocamentos nos territórios de uma infomarginalidade que será cada vez mais crescente e que irá estabelecer, com o império do sentir que ainda há pouco referíamos, em relação às próximas gerações, estranhas e ainda inesperadas formas de convívio e convivência.

É que, errando entre os nós de conexão de uma rede em que, singularmente, também as fronteiras se deslocam, crescem e caem no virtual, e no real tornado virtual, será muito difícil evitar os desequilíbrios traumáticos da psique dividida entre a "identidade-*idem*" e a "identidade-*ipse*", isto é, a identidade que, segundo Paul Ricoeur, é "talhada pela alteridade" do ser que se vê a "si mesmo como um outro" (Ricoeur, 1991). Será que este é o caminho para se evitar a "traição do eu", denunciada por Arno Gruen, permitindo pôr termo ao "(...) bloqueamento da autonomia no processo de sociabilização" (Gruen, 1996: 7), ou, quem sabe, caminhamos inexoravelmente para o agravamento desse mesmo bloqueamento?

É que olharmo-nos como um outro introduz novas questões e novas formas de perspectivar o nosso olhar: "Quem é este ser que eu estou a ver?"

Alguém que se move, que aparente e episodicamente privado da sua identidade ganha uma existência fantasmática, alternando entre o eu e o não-eu. Desmaterializados somos apenas a voz, que se interroga: "Quem sou/ é este que estou a indagar?"

E surgem, aqui, os princípios de um novo perspectivismo que confere um novo estatuto ao sujeito. Assim como, a propósito da "dobra" (segundo

Gilles Deleuze, o traço do barroco que vai ao infinito), na perspectiva barroca, e, neste caso particular, na anamorfose barroca, Gilles Deleuze releva que:

(...) em um mundo do infinito, ou da curvatura variável, que perdeu todo o centro, a importância de substituir o centro enfraquecido pelo ponto de vista; o novo modelo óptico da percepção e da geometria na percepção, que repudia as noções tácteis, contacto e figura, em proveito de uma “arquitetura da visão”; o estatuto do objecto, que só existe agora através das suas metamorfoses ou na declinação dos seus perfis; o perspectivismo como verdade da relatividade (e não relatividade do verdadeiro) (Deleuze, 1991: 39).

Esta “verdade da relatividade” impõe-nos novas verdades e a necessidade de encontrar novas formas de individualismo, um novo individualismo, em que o individual e colectivo e/ou social se equilibrem, de novo, de forma harmónica, num período que se prenuncia já, para alguns, como sendo a “era da soberania pessoal”. Mas que “soberania pessoal” será esta se não dermos aos nossos jovens, aos nossos alunos, a possibilidade de, hoje, cimentarem a sua identidade na procura de um “eu” unitário, numa realidade futura que, ainda, se nos apresenta como fragmentária, estilhaçada nos, para alguns, excessivamente amplos horizontes do global?

Deleuze, no belo texto que começámos já a citar, refere, a propósito, do *Dasein* em Heidegger, a necessidade de reconhecermos, de acordo com Leibniz, “(...) a determinação de um ser-para o mundo em vez de um ser-no mundo” (Deleuze, 1991: 46).

A clausura é a condição do ser para o mundo. A condição de clausura vale para a abertura infinita do finito: ela “representa finitamente a infinidade”. Ela dá ao mundo a possibilidade de recomeçar em cada mónada. É preciso colocar o mundo no sujeito, a fim de que o sujeito seja para o mundo. É essa torção que constitui a dobra do mundo e da alma e é ela que dá à expressão seu traço fundamental: a alma é a expressão do mundo (actualidade), mas porque o mundo é o expresso pela alma (virtualidade) (Deleuze, 1991: 46).

Ainda que não nos consideremos leibnizianos, nem defendamos a existência de uma monadologia, consideramos sim que, do ponto de vista metafórico, as suas teorias de alguma forma dão corpo às nossas dúvidas em relação à necessidade de olharmos urgentemente o humano como uma realidade com existência em si, colocando “(...) o mundo no sujeito, a fim de que o sujeito seja para o mundo” (Deleuze, 1991: 46), para o outro, para si.

Esta é a diferença que resulta do “ser” ser visto e entendido enquanto “um ser-para o mundo” e não apenas o entender o ser como “um ser-no mundo”. Julgamos que a única possibilidade de fazer ressurgir e cimentar a identidade e unidade do eu, nos nossos dias, passa por permitir que os cidadãos,

verdadeiramente conhecedores das realidades na sua globalidade, enquanto educados, instruídos, informados, conscientes do seu lugar num mundo, não sejam apenas “seres-no mundo”, mas, antes, seres expressivos e actuates, que renascem a todo o momento enquanto “seres-para o mundo”.

Quando falamos da necessidade de alcançar perspectivas globais, a circularidade do olhar, temos em mente um global, e até uma globalização que não tende a olhar o mundo de cima, em “picado” (*plongée*), vendo todo o humano como formado de seres — no mundo mas, antes, percebendo-o de acordo com múltiplas perspectivas transversalizadas, obtidas, na horizontal, confirmando a existência de uma multiplicidade de horizontes que nem mesmo têm de coincidir, pois, só assim atestam a existência de uma multiplicidade de “seres-para o mundo” e que “(...) as singularidades constituintes de cada um, com efeito, prolongam-se em todas as direcções até as singularidades dos outros (...)” (Deleuze, 1991: 99).

Não basta nem mesmo dizer que o ponto de vista apreende uma perspectiva, um perfil que a cada vez apresentaria a cidade à sua maneira, pois ela também faz com que apareça a conexão de todos os perfis entre si, a série de todas as curvaturas ou inflexões. O que se apreende de um ponto de vista não é, pois, nem uma rua determinada nem sua relação determinável com as outras ruas, que são constantes, mas a variedade de todas as conexões possíveis entre percursos de uma rua qualquer a outra: a cidade como labirinto ordenável. A série infinita das curvaturas ou inflexões é o mundo, e o mundo inteiro está incluído na alma sob um ponto de vista (Deleuze, 1991: 43, 44).

Ponto de vista que, quanto a nós, está em perpétua mutação (enquanto nos olharmos e entendermos como seres — para o mundo), como nós, em pleno devir.

O discurso pedagógico: da afectividade e subjectividade do eu

A linguagem, disse-o H-G. Gadamer, é a “(...) base de toda a compreensão (...) forma a base de tudo o que constitui o homem e a sociedade” (Gadamer, 1998: 14).

Assim sendo, acreditamos, com Norbert Elias, que “a pressão que a teia humana exerce sobre o indivíduo (...) formando uma confusão de tendências não vividas, não experimentadas e não realizadas que só raramente se expõem abertamente à vista de outros e muitas vezes nem sequer à própria consciência” (Elias, 1993: 49), cria um mundo de perplexidades que dificilmente permitirão a sobrevivência de um “eu” uno (mais ainda hoje, em tempo de globalização), pois que descentrado em personalidades ubíquas, contracenando, em simultâneo, em lugares e tempos múltiplos, assumindo, em consequência, identidades culturais plurais, semeadas, permeáveis, a múltiplas angústias e ansiedades. Angústias e ansiedades já presentes, por exemplo, nos excertos do poema de Rainer Maria Rilke que a seguir transcrevemos:

Sou apenas um daqueles insignificantes
que da cela vê o mundo
e que, mais distante dos homens do que das coisas,
não ousa ponderar aquilo que acontece.
Porém, se me quiseres frente ao teu rosto
do qual, escuros, sobressaem os teus olhos
não tomes então por minha altivez
se te disser: Ninguém vive a sua vida.
Os homens são acasos, vozes,
quotidianos, angústias, muitas felicidades pequenas,
disfarçados, já enquanto crianças, mascarados,
como máscaras emancipadas, como rostos-emudecidos.
(...) eu sei: todos os caminhos vão dar então
ao arsenal das coisas não vividas.

Aí não há qualquer árvore, como se a terra se deitasse,
 e, como que à volta de uma prisão, pendesse a parede,
 de qualquer desprovida, em forma de anel séptuplo (*sic*).
 E os seus portais com ganchos de ferro
 combatendo aqueles que aí anseiam,
 e as suas grades de mão humana são.
 (em Elias, 1993: 49).

Na verdade, cremos, as suas “grades de mão humana são” !

Mas são-no também da voz, da mão e da voz, que veiculam a linguagem e o discurso humanos.

Belo, muito belo mesmo, este poema de Rilke, citado por Norbert Elias, está perpassado pela grande tragédia da condição humana:

“Ninguém vive a sua vida.” Mascarados, já enquanto crianças, acasos que somos, olhamos o mundo de uma prisão, urdida pelo próprio humano. A muitos falta vontade e ousadia em querer analisar e compreender aquilo que acontece, para além e aquém das grades. Assim, perante os olhos do outro, que nos conduzem sempre a “um arsenal de coisas não vividas”, perante a nostalgia do que não vivemos, do eu e do outro que nunca fomos, formulamos sempre a mesma desculpa, assumimos sempre a mesma culpa:

“Ninguém vive a sua vida!”

Este lamento será o lamento de alguém a quem nunca foi outorgado o direito de decisão, que, compelido ao desempenho de um papel que não escolheu, se sente presa do social, ou, pelo contrário, será alguém que se lamenta de estar condenado para sempre à solidão e que, ostracizado pelo social, sabe que nunca terá o direito de dar um contributo válido para a transformação desse mesmo social, isto é, de exercer o seu direito pleno de cidadania?

Em nossa opinião este é o sentir de alguém que se lamenta do “bloqueamento da autonomia no processo de sociabilização” (Gruen, 1996: 7), alguém que sente que precisa de tomar a sua vida nas mãos, ocupar plenamente o seu lugar na sociedade, assumir a sua cidadania, pondo inclusivamente, quando necessário, o próprio sistema em causa, pois “se nunca tivemos hipótese de nos insurgirmos, é o nosso destino termos de viver no absurdo de nunca termos conhecido um Eu próprio” (Gruen, 1996: 9).

Esta é uma razão essencial ao nível educativo. Assumir a cidadania plena, um dos maiores objectivos dos sistemas educativos actuais, que passa pelo dar e tomar a palavra: o diálogo que um discurso e um espaço pedagógico autênticos e criativos proporcionam e que, primeiro e acima de tudo, nos permitem um maior, um melhor conhecimento de nós próprios e consequentemente das capacidades auto-constructiva e auto-regeneradora.

Já há algumas décadas, Carl Rogers, num texto que se tornou um clássico das teorias personalistas e espiritualistas, tornava claro que a educação de então tendia a “(...) formar indivíduos conformistas, estereotipados, cuja

educação é ‘completa’, em vez de pensadores livremente criadores e originais” (Rogers, 1983: 299), o que, naturalmente, dificultava, e dificulta ainda, a sua integração plena e construtiva no social. Ao contrário, quando um “(...) indivíduo se torna mais aberto, mais consciente de todos os aspectos da sua experiência, aumenta a sua capacidade para agir de uma maneira que nós classificamos de socializada” (Rogers, 1983: 299).

Assim, Rogers, enquanto psicoterapeuta, desenvolveu uma teoria da criatividade, já abordada por nós em outras ocasiões, em que abordava as condições principais do desenvolvimento de uma criatividade construtiva: segurança e liberdade psicológicas — íntima e estreitamente relacionadas com “as condições internas da criatividade construtiva”, como são, por exemplo: “(a) abertura à experiência: extensionalidade; (b) um centro interior de apreciação; (c) a capacidade para lidar com elementos e conceitos” (Rogers, 1983: 299), condição que considerou menos importante que as duas anteriores.

Quanto a nós, assim é. E, na verdade, damos um particular destaque à condição (b) — “um centro interior de apreciação” —, considerada também por Rogers como a condição fundamental da criatividade.

Assim, “o valor do seu produto é, para o indivíduo criador, estabelecido, não a partir do apreço ou da crítica dos outros, mas de si mesmo. Crie algo que me satisfaça? Isto exprime uma parte de mim — o meu sentimento ou a minha maneira de pensar, o meu desgosto ou o meu êxtase?” (Rogers, 1983: 305).

Esta é a condição que está na origem da motivação intrínseca, que irá, também, permitir o desencadear da fruição enquanto co-criação.

As perguntas que se colocam ao potencial fruidor são praticamente as mesmas: isto é algo que me satisfaça? Algo que exprime uma parte de mim enquanto ser (humano) social e/ou individual — o meu sentimento ou a minha maneira de pensar, a minha certeza ou a minha dúvida, o meu desgosto ou o meu êxtase?

Na verdade, como já referimos em outra ocasião, a fruição só se estabelece quando o nosso “centro interior de apreciação” reconhece que o objecto artístico que está face a nós tem e/ou ganhou um sentido para nós e está, por isso, imbuído de um novo valor. No entanto, a análise crítica que outros possam realizar pode, sem dela fazermos a razão da nossa apreciação, facilitar e apressar o processo de fruição.

Funciona como as considerações que se tecem antecipadamente acerca de uma pessoa que vamos apresentar a alguém. É evidente que, dependendo da confiança que temos na capacidade crítica da pessoa que procede às apresentações, ficamos mais despertos, mais predispostos e abertos a apreciar este novo conhecimento. Na verdade, se alguém nos diz: “Vou apresentar-te fulano. É uma pessoa excepcional”, ou, “acho que tem muito em comum contigo”, ou, ainda, “aprecia muito o teu trabalho”, estão, assim, criadas as condições para, com um nível de abertura ao outro o mais alargado possível,

partirmos à sua descoberta com o “centro interior de apreciação” fortemente activado, fortemente motivado.

Não há dúvida, no entanto, que vamos até ao outro sempre atentos a nós, na expectativa de nós próprios enquanto um outro, e, ao incorporá-lo em nós, reconstruímo-nos, recuperamo-nos, pela visão mais aprofundada que alcançamos de nós próprios. Esta incorporação, antropofágica ou não, isso só dependerá da nossa capacidade de respeitar e admirar o outro, da generosidade, amizade ou mesmo amor que formos capazes de lhe dedicar, fará com que o outro a partir de então passe a residir também em nós, cativando um espaço que passa a ser só seu, e que, com maior ou menor doação lhe oferecemos.

Podemo-nos interrogar, então, acerca das pedagogias que, ainda hoje, permitem o desenvolvimento de uma realidade educativa capaz de rechaçar tudo o que no ensino actual é forma/ “fórmula” de pedagogização performativa? Que dizer de um *know-how* educativo técnico que escamoteia total ou parcialmente o *know-how* ético. As didácticas pedagógicas, só por si, nada veiculam de negativo, desde que não nos dêem a conhecer a sua face mais perversa ao escorraçarem o que de mais humano veiculam as pedagogias e os seus grandes objectivos. Assistimos, com desgosto, ao reconhecimento de que algumas práticas pedagógicas efectivas trocaram, conscientemente ou não, os objectivos do ensino, ao nível dos fins e finalidades educativas, por objectivos observáveis, instrumentais e/ou comportamentais. Em nome de uma eficácia e performatividade duvidosas, transformam as ciências da educação em tecnologias da acção educativa, transformando, assim, ciências que têm no seu cerne o humano em ciências do concreto, quando todos nós o sabemos já, as próprias ciências do concreto assumem a sua dependência do humano e a sua incerteza face à incapacidade de analisar, objectivamente, alguns resultados, como aqui já referimos.

Desenvolver um ensino baseado numa “pedagogia por objectivos” não é o mesmo que pôr em prática uma “pedagogia com objectivos”, como, e muito bem, referiu Olga Pombo. A escola não pode ser confundida com uma empresa, mesmo quando se vê a braços com os problemas que a massificação trouxe para o ensino. O aluno tem de continuar a ser visto, respeitado e amado enquanto pessoa humana. Assim sendo, não é um ser programável, a não ser que o privemos da sua própria condição. E, em nome de quê e de quem nos poderíamos dar ao direito de fazê-lo? Em seu próprio nome, e de um seu pseudo interesse? Em nome de um sistema que nem sabemos para onde caminha?

Provam-no as recentes guerras na Europa, na nossa Europa, que julgávamos liberta para sempre de cenas de desumanização atroz? Quanta arrogância, totalmente por justificar, neste início de milénio...

Queremos uma educação, um ensino que proceda à conciliação da escola com a vida, da escola formal com a escola paralela, em suma, que proceda à conciliação dos saberes. Um ensino que não esqueça que os objectivos — as

competências como se prefere agora referir, após a implementação do Processo de Bolonha — operacionais (esta parece ser a única designação compatível com a sua verdadeira natureza — a realização de operações concretas) são apenas técnicas que os alunos devem, quando verdadeiramente imprescindíveis, ser obrigados a dominar.

Todos nós, durante toda a vida, se queremos ser bem sucedidos e objecto de uma feliz integração social, teremos que estar aptos a dominar certo tipo de técnicas: aprender a escrever e falar com correcção, dominar operações aritméticas, misturar tintas, reter conceitos, nomes, datas, e o conhecimento generalizado de obras básicas de diferentes naturezas (sem as quais não é possível pensar), aceder à *internet* e realizar uma pesquisa informática, guiar um carro, etc., etc. Esses não são, no entanto, os fins da educação e da vida. Podemos aprender tudo isto, mas nada disso garante, por si só (ainda que se constitua como base imprescindível), depois de sermos detentores dessas “habilidades”, desses saberes práticos, que sejamos capazes de os usar de uma maneira própria, criativa, que nos revele ao outro e revele o outro que está em nós. Só um ensino, uma educação poética, estética, nos permitirá esse desabrochar pleno em e para nós próprios, enquanto criadores, ainda que em múltiplas e diferentes áreas, isto quer sejamos investigadores, artistas plásticos, escritores, professores, gestores, políticos, economistas, etc.

Na verdade, o ensino, em níveis mais avançados — secundário e superior, é, deve ser, um ensino, uma educação, melhor diríamos, vocacionado para a descoberta do eu e das capacidades próprias de inter-relacionar as diferentes realidades e conhecimentos. É evidente que, também aqui, mais no ensino secundário, o professor tem ainda um papel fortemente direccionado para a sistematização e organização dos conhecimentos. No entanto, mais do que tomar a palavra e usá-la de forma impositiva, é importante que saiba quando e como dar essa mesma palavra, criando cumplicidades, parcerias e sinergias na implementação de um ensino e aprendizagem realmente criativos.

No ensino superior e, é claro, também no âmbito da história da arte, há lugar para todo o tipo de práticas e técnicas pedagógicas e didácticas, enquanto verdadeira combinatória metodológica: desde o sistema tutorial, sem dúvida o sistema de eleição, que a massificação do ensino cada vez mais inviabiliza, mas que ainda tem, por vezes, lugar, sobretudo ao nível dos estudos pós-graduados, aos diferentes tipos de seminários e a todas as técnicas dos métodos utilizados no ensino a pequenos grupos — das mais estruturadas (mesas-redondas, painéis, debates com moderador, debates livres, etc., etc.), às menos estruturadas, como são aquelas que se podem, como referimos já noutro ponto deste trabalho, complementar com as aulas expositivas ou lições magistrais, e que são, por exemplo, os *buzz groups* e/ou os diálogos simultâneos, etc. Um facto, no entanto, temos de ter bem presente. Quando o professor precisa de um microfone para se fazer ouvir pelos seus alunos, quando, pela distância a que se encontra, nem lhes reconhece as feições, está a realizar uma conferência com as consequências que a

alteração introduzida no acto pedagógico acarreta: perda de contacto humano e de *feedback*. E aqui, sim, a educação foi substituída pelo ensino formalizado, distante e diverso da vida.

É evidente que, no entanto, nos países com problemas económicos, que se podem “dar ao luxo” (?) de não investir fortemente na educação, este *handicap* pode, em parte, ser ultrapassado se se colocar a tónica ao nível da implementação dos métodos e práticas metodológicas activos, ao menos nas áreas de formação opcional e complementar, que, porque frequentados por um menor número de alunos, em princípio, permitirão que os estudantes se preparem para o exercício da colaboração científica e intelectual, ensaiando já parcerias e cumplicidades com os seus professores, com os quais irão, posteriormente, contracenar na vida real.

Só se aprende a investigar, investigando. É evidente que a investigação, teórica e prática, deverá constituir-se como o cerne do ensino pós-graduado, dando, quase obrigatoriamente, lugar ao sistema tutorial, enquanto “educação que engloba a discussão” (Pujol e Fons, 1985: 63). Aliás, a investigação carece e reclama quase necessariamente a sua discussão e/ou análise crítica e reflexiva, pois, sem ela cairíamos num total autodidactismo. Assim, o tutorial não faz mais do que antecipar, reencenar a vida em “ambiente climatizado”, como acontecia já também com o método maiêutico ou o diálogo socrático. Perante os elementos que integram o seu grupo tutorial, ou só perante o professor-tutor, o aluno-investigador submete o seu trabalho de criação a uma apreciação e análise crítica (por parte dos seus pares e do seu professor), e a uma reflexão, realizada, posteriormente, em conjunto, com todos os elementos do grupo.

Aliás, qualquer método ou técnica de ensino, no ensino superior, deve, sempre que viável, privilegiar a investigação individualizada e a discussão alargada, ainda que também, em certos casos, possam surgir a investigação em grupo e técnicas de arranque do trabalho individualizado, como é o caso do *brain storming*.

A avaliação (auto e hetero) dos trabalhos de investigação resulta da sua análise e discussão e dos desempenhos que entretanto ocorreram de forma inteiramente natural e continuada, integrando o trabalho de reflexão. O mesmo, no entanto, não se poderá dizer da classificação, sem justificação em sistemas de ensino que põem a tónica, ao nível das teorias da aprendizagem, na “pessoalidade”, as teorias humanistas e/ou mesmo as teorias cognitivas, com toda a ênfase que colocam na motivação e no conhecimento intuitivo (*insight*).

Por muito que se procure justificações não se pode deixar de apontar as contradições, que surgem evidentes entre os processos pedagógicos que integram as teorias pedagógicas acima referidas e as práticas avaliativas/classificativas que as sociedades actuais, por razões claramente extra-pedagógicas, extra-educativas, impuseram à escola e aos professores, e que vêm cavando um fosso cada vez maior entre a educação e a vida. Privado da sua subjectividade, no momento em que o professor transmuta a avaliação em classificação,

o aluno põe em causa e descrê do diálogo pedagógico que até ali o amparava, e do professor que o motivara para o desenvolvimento de um processo de auto-construção e/ou auto-reconstrução. Como conciliar a linguagem do luto, em que tudo surge objectivado, com a linguagem que conduz à motivação para a auto-estima? Apenas no âmbito das teorias behavioristas, subjacentes por exemplo, a uma pedagogia por objectivos (p.p.o), sobretudo e/ou mesmo quando já reformulada, pois toda ela está clara ou implicitamente impregnada, assente em objectivos operacionais, específicos e/ou comportamentais, que só a crença num condicionamento clássico ($E \rightarrow R$) ou num condicionamento operante, por reforço, ainda justificam. Num ensino a que se acreditam estar subjacentes pessoas, providas de um “centro interior de apreciação”, temos de ter em conta que o veredicto escolar é, em muitos casos, falível e discriminador. Como no diz Olga Pombo:

Exige-se a maximização da subjectividade do aluno e, paralelamente, é a máxima subjectividade do avaliador que garante a máxima objectividade na avaliação uma vez que avaliar objectivamente os resultados é conhecer subjectivamente os processos, isto é, aceder ao sistema de valores que lhe dão sentido (Pombo, 1984: 67).

As contradições são pois evidentes. Não é fácil “(...) fornecer antídotos contra as velhas ou novas formas de irracionalismo ou de fanatismo da razão” (Bourdieu, 1987: 104), não é fácil educar para a tolerância, que resulta da crítica reflexiva, se as nossas práticas pedagógicas, no momento do estabelecimento do veredicto escolar, tantas vezes decisivo e com efeitos vitalícios nos discentes, estão em total desacordo com os princípios pedagógicos, o quadro de valores e mesmo com os processos educativos subjacentes à nossa actividade enquanto educadores.

Temos de dar um novo sentido, conteúdo e coerência à escola e ao discurso pedagógico. É tempo de separar as águas, de clarificar as realidades educativas. Nem todos temos aptidões, quer naturais quer adquiridas, para tudo. Como veremos noutro capítulo, tendo em conta as realidades da universidade actual, é possível atingir a excelência, a todos os níveis, se não se confundir a preparação de quadros que o sistema necessita, a formação profissional, com a formação para a investigação científica e criativa aprofundadas. Em qualquer dos casos, no entanto, e mesmo enquanto subsistirem, em consequência da organização cultural, social, política e, sobretudo, económica, que caracteriza a civilização ocidental, a necessidade de escalonar os indivíduos, as pessoas, segundo escalas numéricas relativas a competências e objectivos de aprendizagem hierarquizantes (quer se parta dos “descritores de Dublin” ou de outra matriz “inspiradora”), pois é preciso não confundir escolarização, instrução, com educação, é preciso não confundir formação para a vida com formação profissional.

Em qualquer forma e/ou nível de ensino, na escolaridade obrigatória ou fora dela, é preciso não esquecer que ao discurso pedagógico, como ao discurso artístico, e a todas as formas de discurso que escapam ao jargão excessivamente técnico, caberá, por certo, o papel de assumir e dar corpo ao que no humano permanece como a nota caracterizadora da sua diferença: a capacidade de transmitir através do discurso, em presença ou *in absentia*, a sua afectividade. Não esqueçamos, essa é pelo menos a opinião de Rousseau, que o sentimento que motivou inicialmente a fala foi a admiração, o espanto. Uma admiração por certo motivada pela sua própria natureza ou por uma natureza resignificada, por uma visão humanizada.

Do discurso pedagógico espera-se, pois, que seja capaz de esconjurar a indiferença, pelo calor e verdade da admiração que veicula, pela singularidade e criatividade das suas estratégias e a capacidade de refundar a visão e compreensão da própria vida. Mais do que um grande virtuosismo técnico (ainda que sem nunca abdicar da correcção, a todos os níveis), o discurso pedagógico tem de ter cada vez mais em conta que a escola e o professor terão de competir (mantendo a cumplicidade) com as novas tecnologias, com a informatização e o seu carácter *fetiche*, que poderá fazer resvalar o acto educativo para o mero exercício de uma coreografia conveniente e apetecível a desempenhos meramente técnicos, informáticos, por exemplo, e em que o professor e o discurso pedagógico apenas se assumem como comparsas de segundo nível nesse mesmo acto educativo. Não que se tema que esteja para breve "(...) o dobre de finados da era do professor" (Lyotard, s.d.: 104), como, já na década de 80, previu J.-F. Lyotard. Teme-se, antes, a descaracterização do acto educativo, a perda daquilo que lhe é mais peculiar: a capacidade de, através do calor da afectividade, subverter, paulatina e positivamente, as práticas quotidianas e as simbólicas, isto é, a cultura, mantendo vivas e conciliadas as memórias individuais e colectivas, a identidade dos indivíduos e dos povos, através de actividades culturais e sociais absolutamente naturais, isto é, através do exercício pleno da cidadania e da própria vida.

É que, nos próximos tempos, se não acautelarmos o futuro, estaremos falando várias e diversas línguas. Não no sentido preconizado por Jacques Derrida no que se refere à desconstrução... Não! Esta não será uma Babel construtiva e enriquecedora, mas, sim, a reinstauração da Babel bíblica, pois a comunicação só é realmente eficaz quando global ... a todos os níveis: formal (retórico, corporal, gestual, etc.), intelectual, afectivo e emocional.

Na realidade, como disse Wittgenstein, "o uso é o sentido", e só a escola, pela educação, também ela organizada em rede, transformando-se em *continuum*, de acordo com a vida, segundo modelos de crescimento biológico, clarificada nas suas funções e objectivos e expurgada das actuais contradições e incoerências, poderá atenuar o fosso entre gerações e grupos sociais, mantendo-os em contacto em relação a tudo, nos campos de acção de um

ensino e educação dignificados, e também no que se refere às formas de aquisição e ao tipo de informação que nos é e será facultado.

Em relação a um “sistema de informação completa”, a que já nos referimos, J.-F. Lyotard tem razão. Teremos, possivelmente, no futuro, na sociedade e na vida, instituições e indivíduos, que, como agora, se consagrarão a actividades de “reprodução simples” e outros, a actividades de “reprodução alargada”. Na escola reside a esperança de que esta se mantenha, ainda que talvez por um período limitado, como o traço de união, a ponte vocacionada para lentamente esbater as diferenças e manter sempre vivo o contacto.

Mas, para que tudo isto aconteça, é preciso mudar muita coisa.

Estamos, como referem alguns pedagogos actuais, Andy Hargreaves é um deles, face a uma pluralidade de modelos pedagógicos, muitas vezes impostos de forma discricionária, de cima para baixo, e que evoluem de formas referidas como de “individualismo fragmentado”, a mais tradicional, à “balkanização do ensino” e a “colegialidade artificial”, infelizmente, ainda muito visíveis nas nossas escolas e universidades, quando as direcções permitem que a organização destas aconteça segundo as estruturas organigramáticas, ou forcem de forma artificial a superação dessas mesmas divisões. Suscitando um maior entusiasmo a Hargreaves e a nós próprios, teríamos ainda os modelos pedagógicos denominados como “cultura de colaboração” e o “mosaico fluído” que são modelos que não podem ser impostos de forma artificial, ainda que possam ser incentivados e motivados. A propósito deste último modelo Hargreaves diz-nos:

(...) uma teia complexa de relações colegiais que se estende bem para além das alianças departamentais tradicionais e que minimiza os conflitos interdepartamentais, pois os professores reconhecem que o seu poder é fortalecido quando trabalham colectivamente. As relações humanas calorosas, de respeito mútuo e de compreensão, combinadas com a tolerância e até o encorajamento do debate, da discussão e do desacordo, criam flexibilidade, capacidade de correr riscos e um melhoramento contínuo entre o pessoal docente, os quais, por sua vez, conduzem a resultados positivos entre os alunos e atitudes saudáveis entre os docentes, relativamente a mudanças e inovações que possam beneficiar os alunos. Os mosaicos fluidos não são uma abstracção. Podemos encontrar os seus primeiros sinais em escolas secundárias já existentes. Eles poderão constituir os alicerces de uma quinta forma emergente de cultura docente que seria provavelmente mais adequada para lidar com os desafios do mundo pós-moderno (Hargreaves, 1998: 270).

Na verdade assim é. Quanto a nós, este seria um modelo educativo com a flexibilidade necessária para dinamizar e incentivar sinergias, parcerias e cumplidades educativas, que, ainda que sempre vulneráveis e incertas, como é tudo o que depende exclusivamente da motivação e vontade humanas,

ganhariam, num modelo bem sucedido, o efeito “bola de neve”, nele enquadrando grupos de todas as dimensões, categorias e filiações e até mesmo adesões individuais, pois no fundo, trata-se de “grupos de interesse” motivados por projectos concretos, ainda que de naturezas muito variáveis. As suas “fronteiras ténues”, a sua flexibilidade, permitir-lhe-iam uma adaptação sempre adequada às novas situações, e realidades, mesmo as que, reactivas, procuram pôr o modelo em causa. No fundo, talvez o modelo mais adequado à pluralidade dos tempos que correm, pois permite e sanciona posições simultaneamente individuais e colectivas, e, isso é talvez o mais importante, poria definitivamente em causa velhos feudalismos ancilosantes.

Individual e colectivo no ensino da história da arte

Educar, hoje, em qualquer nível de ensino, como na universidade, é, deve ser, quanto a nós, submeter-se a um longo processo de reflexão. Reflexão acerca do(s) sistema(s) de ensino, das instituições em que desenvolvemos a nossa actividade e das múltiplas dimensões e perspectivas (económica, política, cultural) que, determinando o social em que nos inserimos, determinam, necessariamente, o meio em que desenvolvemos as nossas funções docentes.

Educar, ensinar, hoje, em nome de quê, de quem? Questões que devem ser colocadas, se não queremos ficar, na hora em que, cumprida a nossa missão, viramos as costas à vida profissional, com a sensação de que apenas cumprimos um papel, exercemos um simulacro, num *trompe l'oeil* educativo mais ou menos bem sucedido, mais ou menos performativo.

Por que, é evidente, já todos o sabemos e nem se percebe porque o esquecemos tão frequentemente, educar é contribuir para o exercício de uma vida cultural e social clarificada, responsável, gratificada pela certeza de uma intervenção “*et d'une participation active à la démocratie*”, como se refere em nota,¹ no excerto transcrito de ARESER (Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche). Associações como esta, que exercem a sua actividade de forma inteiramente entusiasta, num âmbito internacional, cumprem bem o já antigo desejo de Humboldt de “convivência comunicativa” como veremos seguidamente. Esta “convivência comunicativa” deverá, esse era o desejo de Humboldt, ocorrer entre professores e alunos, mas

1 “(...) *L'Université joue un rôle irremplaçable, qui doit être défendu à tout prix: avec l'effondrement de ce lieu de concurrence et de mise en question des savoirs qu'est encore l'enseignement supérieur, c'est une forme irremplaçable d'esprit critique et civique, d'esprit civique critique, qui viendrait à disparaître, atrophiant toute réflexion générale, capable de passer les limites des spécialisations disciplinaires et des compétences économiquement fonctionnelles, et enlevant à toute une partie de la jeunesse cette part de distance critique à son destin social qui est la condition d'une vie culturelle éclairée et d'une participation active à la démocratie*” (ARESER, 1997: 121).

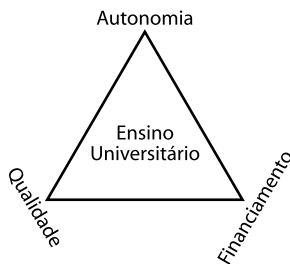


Figura 17.1 Ensino universitário

tal não acontecerá se antes não ocorrer entre os docentes e os dirigentes educativos dos diferentes níveis hierárquicos.

Habermas (...) considera que a consciência que a Universidade tem de si própria como corpo não radica em qualquer modelo normativo. O cimento dessa consciência própria e integradora das funções múltiplas da Universidade deverá assentar nas 'formas comunicativas da argumentação'. Serão elas que permitirão dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária na sua multiplicidade e diversidade (...) Habermas considera que os processos de aprendizagem universitária retiram a seiva estimulante e produtiva da 'racionalidade comunicativa' e da 'disputa discursiva'; ao recuperá-las' (...) as portas estão abertas, a cada momento pode surgir um rosto novo e uma ideia inesperada (...). Neste sentido, aquelas racionalidade e disputa contribuirão decisivamente para que a Universidade e as modernas sociedades abertas ganhem consciência de si próprias (Silva e Emídio, 1993: 9).

Mas que consciência poderemos esperar que uma sociedade tenha de si própria? Que legitimação poderemos procurar para o ensino e, nomeadamente, para o ensino da história da arte? A de uma visão idealista e universalista, de um ensino que contribui para a emancipação do humano, para a "realização da ideia", como diria J. -F. Lyotard (s.d.: 99), ou a de uma visão utilitarista do ensino, de um ensino enquanto preparação dos quadros necessários ao sistema?

Como conciliar a realidade universitária, a realidade educativa no geral, com um ensino que se debate (mesmo após a implementação do Processo de Bolonha) entre formas/ "fórmulas" educativas pouco claras de qualidade, autonomia e financiamento?

Em 1993, Fraústo da Silva e Tavares Emídio escreviam:

O "produto" que corresponde a uma "ideia" de Universidade é uma atitude perante o saber, a conviviabilidade, a vida; o produto que decorre das "funções"

sociais que outros lhe solicitam mede-se qualitativamente e quantitativamente pela eficácia em termos de números de profissionais “formados”, artigos de investigação “publicados”, serviços prestados ao “exterior”, leia-se ao sector produtivo (Silva e Emídio, 1993: 7).

Como, pois, conciliar estes dois entendimentos de produto, sem dúvida contraditórios, como conciliar e/ou fazer coincidir o resultado de análises que têm sobretudo em conta atitudes não quantificáveis, com outros critérios bem mais actuais de aquisição de competências rigidamente equacionadas, qualidade quantificável, que não escondem grandes e quase que únicas preocupações com a eficácia, a performatividade, mais imediatas?

Mais à frente, estes dois investigadores referem: “(...) para Oakeshott, o importante na universidade é a indução de atitudes de procura do saber como acto de educação e não de formação para uma qualquer profissão” (Silva e Emídio, 1993: 9). O próprio Oakeshott refere: “Sempre que um inconsciente objectivo desta natureza faz o seu aparecimento, a educação (que tem a ver com as pessoas, não com funções) desaparece sorrrateiramente pela porta das traseiras” (Oakeshott, 1993: 29).

Isto, que aqui é referido acerca da universidade, é claro que, para nós, ainda se aplica com mais razão a outros níveis de ensino. É que são a educação e o ensino, enquanto agentes muito activos, fundamentais, na transformação do humano, do social e dos valores que os regem e na determinação, em consequência, da gestão de um conhecimento que, com o evoluir dos tempos, altera os paradigmas de todas as naturezas, reconfigurando-os segundo princípios técnicos, e colocando novas ênfases, consoante as selecções a que sucessivamente empreende. A este propósito, ocorre-nos referir que no capítulo (conclusão) “Do caos ao cérebro”, do livro *O que é a Filosofia?* (livro de que se dizia que, mesmo antes do seu lançamento, já mudara — pela novas ideias que veiculava acerca da filosofia, e que, entretanto, se tinham tornado conhecidas — o ensino dessa mesma filosofia em França), Deleuze e Guattari defendem que, entre as diferentes racionalidades e/ou áreas do conhecimento (filosofias, ciências, artes), se estabelece uma dialéctica constante, que ora se afasta e procura salvarguardar o humano do caos, nele recortando uma porção caóide (que podemos de certo modo entender como uma realidade caótica, momentaneamente organizada), ora, por outro lado, mergulha inteiramente no caos, nele se reabastecendo, olhando-o como a matriz primordial, caldo cósmico das ideias, do pensamento, sem o qual não é possível prosseguir, ainda que, para proteger o humano desse mesmo caos, seja necessário “(...) fazer uma opinião, [criar] como uma espécie de ‘sombriinha’ (...)” (Deleuze e Guattari, 1992: 177).

A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e mergulhemos no caos. Só o venceremos por este preço. Três vezes vencedor, atravessei o Achéron. O filósofo, o cientista, o artista parecem regressar do país dos mortos.

O que o filósofo traz do caos são *variações* que permanecem infinitas, (...) não são já associações de ideias distintas, mas re-encadeamentos por zona de indistinção num conceito. O cientista traz do caos *variáveis* tornadas independentes por abrandamento, isto é, por eliminação das outras variabilidades susceptíveis de interferir, de tal modo que as variáveis fixas entram mediante relações determináveis numa função (...) o artista traz do caos *variedades*, que já não constituem uma reprodução do sensível no órgão, mas erguem um ser do sensível, um ser da sensação, num plano de composição anorgânico capaz de restituir o infinito (Deleuze e Guattari, 1992: 177).

Assim, qualquer investigador/criador é detentor desta capacidade única de fornecer ao humano novas perspectivas e seleccionar, pelas diversas inter-relações que estabelece, complexificando e/ou simplificando, novas formas de conhecimento e de pensamento, reorganizando as antigas ou organizando novas porções “caóides” até aí dispersas no caos da matriz informativa dos entendimentos, teorias e perspectivas, que, ao longo da sua evolução, o humano foi acumulando, sem muitas vezes lhes apreender totalmente o sentido, porque ainda não capaz de lhes apreender totalmente o seu significado real.

Se aceitamos, pois, que a universidade, o ensino em geral, se inserem, actualmente, num paradigma de mudança, em que esses mesmos ensino e universidade são peças determinantes no desenvolvimento de uma economia do conhecimento, que só crescerá se alimentada e consolidada num e por uma vivência e discurso universitários de excelência, se reconhecermos que, num passado ainda recente, o saber universitário se alicerçava no conhecimento tradicional, sempre muito arreigado à matriz de conhecimentos universais ancestrais, totalmente dissociados das especificidades que caracterizavam as sociedades e culturas em que cresciam, verificamos, hoje, que a abertura à inovação e a flexibilidade extremas são condição de sobrevivência, que, antes de mais, assentam num estar atento à mudança. Como, pois, evitar, ao nível de uma universidade e ensino pós-modernos, actuais, o estabelecimento de uma rotura com os feudalismos, clientelismos e preconceitos universitários tradicionais?

Entre um ensino que, ainda há poucas décadas, visava captar e preparar elites sociais, culturais, políticas e económicas, e o ensino das últimas décadas, que, porque massificado, tudo “nivelou por baixo”, talvez seja altura de distinguir, claramente, aqueles que nas instituições e sistemas de ensino, são capazes de se reconstruir e reinventar em permanência, e aqueles, e são-no cada vez em maior número, que parecem defender a existência de um humano que se queda na condição de mero espectador do mundo interior e exterior, que nada procura, nada anseia, nem mesmo um arrepio de alma.

Se a descida se faz cada dia na dor, pode também fazer-se na alegria. É preciso imaginar Sísifo feliz (Ribeiro, 1996: 105).

Sem dúvida... ainda que nunca ignorante da sua própria condição... Não podemos deixar de olhar, por vezes, o humano, algum humano, com alguma apreensão... Não por ele próprio, mas pelas expectativas que, possivelmente, até contra a sua vontade, em relação a esse mesmo humano, criámos.

Já o dissemos aqui várias vezes e reforçamos, de novo, essa ideia: o saber, a cultura, são e exigem trabalho, esforço, disponibilidade (a muitos níveis). Inclusivamente, como veremos mais à frente, exigem a aprendizagem e o exercício da solidão. Não se regressa ao todo e ao nada “caósmicos” se, em nós, não se criarem as condições (de todo o tipo) necessárias a esse regresso. Será que todos estamos dispostos à realização desse esforço? Será que devemos exigir a todos esse esforço? Não o cremos ...

Jean-François Lyotard, numa obra já referida por nós, que ficou famosa nos anos 80, *A Condição Pós-Moderna*, dizia-nos:

(...) a solução para a qual se orientam de facto as instituições do saber de todo o mundo consiste em dissociar estes dois aspectos da didáctica, o da reprodução “simples” e o da reprodução “alargada”, distinguindo entidades de toda a natureza, sejam instituições, níveis ou ciclos nas instituições, grupos de instituições, grupos de disciplinas, em que umas são vocacionadas para a selecção e a reprodução das competências profissionais e as outras para a promoção e o “entusiasmo” dos espíritos “imaginativos” (Lyotard, s.d.: 104).

Na sua opinião, então, estas realidades iriam surgir justapostas, como outrora aconteceu com os ensinos industrial e liceal, e agora acontece, ainda, com os ensinos politécnico e universitário, etc. Ora a solução parece-nos, antes, que estará não na justaposição temporal dos *curricula* e de *campus* de ensino superior diversos, mas na criação e assunção de formações universitárias distintas, em sequências temporais sucessivas. Distinguir, como de certo modo se projecta já com Bolonha (ainda que a estruturação, aqui, se faça de forma inteiramente diversa), a formação dos quadros que o sistema necessita, a formação inicial, pré-graduada, da formação, que pode ou não complementá-la, pós-graduada, cabendo à primeira assumir-se como preparação formal profissional, e sendo a segunda uma preparação inteiramente facultativa, que iria proporcionar o aprofundamento criativo dos saberes, o “investigar a ciência enquanto tal”, como defendia Humboldt, em que o saber tem de novo “(...) a sua finalidade em si mesmo, como realização da ideia ou como emancipação dos homens (...)” (Lyotard, s.d.: 99).

Se, actualmente, se assume já que a formação se adquire ao longo da vida, é natural que após uma formação inicial (licenciatura), claramente profissionalizante, performativa, se passe a uma formação especializada, de natureza diversa, nitidamente vocacionada para a “promoção e o ‘entusiasmo’ dos espíritos ‘imaginativos’” e igualmente performativa, ainda que de uma performatividade diversa. Afinal, não são mesmo essas qualidades (criatividade e

motivação intrínseca, resultantes de um conhecimento científico e teórico aprofundado), que são exigidas àqueles que procuram investigar e aprofundar, de forma inovadora, o conhecimento em todas as áreas?

Esta espécie de ovo de Colombo permitir-nos-á reconquistar o direito ao saber, à criação e à ciência, à excelência, sem que, com isso, coloquemos em causa o direito ao trabalho e à qualidade de vida. É evidente que aqueles que optarem por uma formação pós-graduada, que deve ser estruturada de modo a poder ser articulada com o desempenho profissional, enquadrar-se-ão num ensino, que, como diz Lyotard, a propósito do ensino vocacionado para a “reprodução alargada”, se caracteriza, essencialmente, por se destinar a “(...) pequenos grupos que funcionam num igualitarismo (...)” (Lyotard, s.d.: 104) universitário de excelência, enquanto que os primeiros, vocacionados para a “reprodução simples”, encontrar-se-ão face a “(...) canais de transmissão (...) simplificados e massificados” (Lyotard, s.d.: 104), de uma excelência com carácter aplicado, pragmático. Aceder, no entanto, a este segundo nível de ensino superior, pós-graduado, quando compatível com os desempenhos profissionais, deveria depender apenas da vontade e da capacidade dos indivíduos (e não da capacidade financeira dos estudantes cobrirem os custos dos estudos pós-graduados) que se inserem numa sociedade que, julgamos nós, ainda se olha como uma meritocracia, em que, naturalmente, aqueles que mais se aplicam, nas diferentes áreas, mais e melhor, por certo, contribuem e intervêm nas sociedades, melhor sufragando o seu direito ao exercício pleno de cidadania.

Preparar para o exercício pleno, cabal, da cidadania é um dos grandes objectivos da educação actual. Nesse sentido, não há um pleno exercício desta se os cidadãos não estiverem abertos, sensíveis à cultura. Aliás “educar é abrir à cultura”. O ensino em geral e o ensino da história da arte em particular são meios privilegiados na perspectivação, apreensão, compreensão e fruição dessa mesma cultura e social ao longo da história humana, e, portanto, caminhos seguros para a partilha, aprofundamento e consolidação das sinergias educativas. Assim, só um ensino que aprofunde e concilie as diferentes racionalidades, caracterizadoras dos paradigmas dominante e emergente (Santos, 1987), permitirá reencontrar a “totalidade vivida”, em que os saberes surgem reconstituídos na sua inteireza e conciliados com o “mundo da vida”. Um ensino que, segundo as ideias de Humboldt, corresponderia a uma “... formação universitária, como *formação para o saber* que entendia coincidir com a *formação do saber*, permitia igualmente uma *formação pelo saber*” (Renaut, 1997: 30), ainda que, devido à massificação ocorrida no ensino universitário, não necessariamente em simultâneo. Pois, o importante, aqui, é proceder à urgente refundação do saber.

Por outro lado, um ensino universitário assim estruturado permitiria igualmente um melhor “aproveitamento” dos docentes e investigadores universitários, pois o ensino, digamos, de um segundo e terceiro níveis, de um nível

pós-graduado, mestrados e doutoramentos (ficaria a carga daqueles docentes e investigadores com provas dadas em simultâneo nas duas áreas (docência e investigação), enquanto docentes-investigadores e investigadores-docentes.

Ainda que este não seja propriamente um assunto a aprofundar no âmbito deste trabalho, esta abordagem, muito sumária, evidentemente, procura sugerir uma forma, quanto a nós simples, de implementar a reforma de que o ensino superior carece, possibilitando também ultrapassar e clarificar as razões do descrédito em que este ensino caiu nos nossos dias. Na verdade, com a massificação do ensino universitário, as licenciaturas, sobretudo depois de reduzidas para quatro anos (e agora para três anos, tempo claramente insuficiente para formar profissionais competentes, em consequência da adequação em curso de todo o ensino superior europeu ao Processo de Bolonha), não são mais do que o ciclo básico (agora já reconhecido como tal), desse mesmo ensino. A aceitação desta ideia faria recuar também ideais como os de Allan Bloom (1988), de manter a universidade como projecto elitista, e, enquanto tal, casando-se mal como os ideais democráticos dos inícios deste milénio.

Se a universidade, ainda que sem centralizar os projectos culturais, em sentido alargado, e científicos se quiser manter como, não dizemos centro, mas pólo activo, dinamizador das sociedades, comunidades e culturas em que surge e está inserida, tem de assumir as múltiplas formas que o saber hoje toma, justificando-se e actuando, em antecipação, face às necessidades do próprio sistema, como comunidade que se vê enquanto “comunidade interpretativa”, criadora e recriadora do próprio sistema, recuperando toda a legitimidade que lhe foi outorgada no passado. Na verdade, a universidade, ao se tornar um pólo passivo do social, fechada sobre si mesma, deixou de se constituir como um importante grupo de pressão, capaz de dinamizar o social e perdendo, em consequência, a sua autonomia, para passar a uma dependência, a que a dependência económica necessariamente a obriga.

Ao assumir-se como projecto de formação alargada, de formação ao longo da vida, como projecto de conhecimento dinâmico e aberto, retomará talvez a sua primeira vocação: unir o universal com o local, o geral com o particular, o colectivo com o individual. Talvez hoje, ainda que perfilhemos muitas das ideias de Humboldt, não seja mais possível manter a universidade fechada sobre si própria, só porque se a quer manter totalmente independente em relação ao sistema que a subvenciona e à imposição que esse mesmo sistema a obriga: a preparação dos quadros que necessita. Talvez, neste tempo de globalização, seja natural que todas as forças vivas do social assumam a sua dinâmica própria, intervindo o mais activa e directamente possível nesse mesmo social.

Este é um tempo em que é, sobretudo, necessário assumir claramente a mudança, sem dúvida, pois, hoje, como outrora, um dos grandes problemas com que nos debatemos é a conciliação dos interesses do colectivo com os interesses do individual. Se, estamos certos, hoje já não discutimos mais as teses

do holismo e/ou de um individualismo arreigados,² as questões que envolvem a avaliação do ensino em geral e da auto-avaliação das escolas, da Escola, em particular, remetem-nos de novo, com uma redobrada acuidade, para as problemáticas da responsabilização do bom e do mau que ocorrem actualmente na educação, nas diferentes sociedades. Devemos responsabilizar a escola, os professores, pelos impasses educativos em que nos encontramos ou, ao invés, a sociedade e a política educativa que esta implementa, ao serviço de um economicismo redutor?

Afinal, será que a escola e as sociedades ocidentais, actuais, permitem aos professores, à escola, educar, proceder à educação integral dos indivíduos, com o espaço da individualização necessário ao desencadeamento do auto-reconhecimento, auto-estima e à felicidade da pessoa humana, ou, antes, aos professores apenas é permitido, facultado, instruir, informar, procedendo, a educação, a um (in)consciente estilhaçamento das mentes dos nossos jovens, pois a ausência de *curricula* integrais, por imposição de uma especialização excessiva, assim o reclama?

Como conciliar, como há pouco referimos, o universal com o local, o global com o particular, se não procedermos à clarificação das intenções, dos objectivos, das diferentes políticas educativas, muitas vezes contraditórias de um nível para o outro do ensino?

Não será preferível assumir claramente a existência de dois níveis educativos no ensino universitário, remetendo para um segundo nível, pós-graduado, o tratamento aprofundado das grandes questões de âmbito teórico, e, num primeiro nível, aprofundar, antes, as suas relações mais ligadas a uma prática aplicada, como aliás se vem já fazendo (e se irá consagrar ainda mais num futuro imediato com Bolonha, ainda que de forma pouco satisfatória), ainda que de forma empírica e não clarificada, ao nível da dita formação inicial (1.º ciclo) e da formação pós-graduada (2.º e 3.º ciclos).

Na área artística tudo isto soa muito claro. Parece-nos que, após formações iniciais generalistas, pouco diversificadas (uma ou duas licenciaturas), vocacionadas para a prática criativa e/ou artística e para o ensino e compreensão das artes e das práticas criativas, um ensino pós-graduado, especializado, permitiria aprofundar investigações de carácter teórico, crítico e prático, englobando-se nesta última a investigação e a preparação de criadores especializados nas diferentes áreas, com, em certos casos, estágios profissionalizantes, abrangendo as práticas artísticas e criativas mais tradicionais e as

2 “O individualismo defende que a história e a sociedade são o produto da acção dos indivíduos, lá onde o holismo afirma que a figura do indivíduo é historicamente singular, e que, longe de poder ser deduzida dele, a totalidade social organiza-se segundo uma lógica que lhe é própria, e que é tanto mais irredutível às preferências e às escolhas dos indivíduos quanto estes só têm sentido sobre o fundo da totalidade social e cultural em que se inscrevem” (Caillé, 1997: 169.).

mais actuais. Num primeiro nível, os estudantes obteriam a sua formação enquanto criativos e/ou designers e docentes. No caso destes últimos, haveria também lugar a uma especialização que corresponderia a práticas pedagógicas aplicadas e a uma investigação teórica aplicada, na área das ciências da educação (semelhante à que ocorre já no ramo ensino de outros cursos). É evidente que todas estas especializações, por uma multiplicidade de razões práticas, não funcionariam em simultâneo.

Num primeiro nível, uma formação artística mais generalista, que permita desempenhos práticos especializados e a compreensão alargada das realidades, tanto quanto possível próxima dos *curricula* integrais, admitindo, sempre que viável, ao nível das áreas científicas e criativas, opcionais e livres, *curricula* alternativos, permitindo assim a individualização dos percursos e viabilizando, igualmente, uma mais fácil inter-relação com o meio social em que a universidade, enquanto universidade “aberta”, se insere. Este, julgamos nós, é, talvez, um dos modelos que, no jogo dialéctico exercido entre o ensino pré-graduado e pós-graduado, permitirá, como referíamos há pouco, conciliar o universal com o local, o geral com o particular, o colectivo com o individual e, isso é o mais importante para nós, a visão crítica, fruto de uma reflexão alargada e de uma compreensão aclarada da sociedade e da cultura no seu todo, o que, cremos, fomenta a participação no social e a recuperação da cidadania, como veremos acerca do ensino em geral.

Esta dinâmica, entre o individual e o colectivo, esteve sempre muito presente no processo artístico, pois, a arte, a história, a história da arte, em consequência, assumiram-se desde sempre como lugar de encontro do eu do artista, enquanto “sujeito transindividual”, com o colectivo, isto é, com os grupos sociais, com o envolvimento social, de onde naturalmente o artista provinha e com os quais estabelecia e mantinha, de forma mais ou menos explícita, o diálogo da partilha.

Devido a uma excessiva especialização, esse diálogo, como aconteceu noutras áreas, esbateu-se ou mesmo esfumou-se, nos últimos dois séculos. É preciso reencetá-lo, pois à escola cabe o importante papel de tornar possível, viável, o acesso aos códigos, à utensilagem mental e às ferramentas linguísticas próprias das diferentes áreas. Mas, não apenas como se a cada uma delas se pudesse ter apenas acesso em separado e, sim, um acesso em simultâneo, por múltiplas entradas, através de estudos que deverão privilegiar o transdisciplinar, as visões, tanto quanto possível, globais. É aqui que se faz sentir a importância do professor enquanto *pivot* de acções e estratégias que desencadeiam e proporcionam este ver, apreender e perspectivar globais.

Na verdade, na história humana e, conseqüentemente, na história da criação e da arte, a alternância da hegemonia do individual em relação ao colectivo e vice-versa, sempre foram uma constante. Neste fim de milénio, talvez seja tempo, como já referimos, de se conciliar individual e colectivo; privado e público; criadores e fruidores; linguagens privadas (idiolectos) e

dialectos grupais, de modo a reinstaurar-se o reencantamento da vida em sociedade, entendido, assim, como uma nova era festiva. E a arte, a cultura de um modo geral, são meios únicos para essa apreensão do todo, do humano enquanto realidade global, mesmo quando, aparentemente, apenas nos permitem o acesso ao específico, ao fragmentário ou ao abstracto, ao aparentemente sem sentido para a maioria dos indivíduos. Este é um problema que, aqui, apenas começámos a aflorar.

Ensino e globalização

(...) a democracia é antes de mais nada uma cultura: a que nos permite que sejamos simultaneamente o mais universais e o mais particulares possível (Bindé, 1994: 19).

Um dos grandes desafios do próximo século será regenerar as cidadanias locais e gerar uma cidadania mundial, ligar as nossas diversas pátrias dentro da pátria terra. (*Dominar o Conhecimento é a Chave do Poder*, debate entre Edgar Morin e Alvin Tofler, moderado por Beatrice Avril da World Media Network).

Pensar o individual, local, regional, nacional e transnacional em tempo de globalização

Hoje, ao entrarmos no terceiro milénio, sentimos necessidade de conceber uma educação, assim como de perspectivar formas culturais e artísticas, projectadas, estruturadas, de acordo com as necessidades de um pensar e agir individual, local e globalmente, conciliando, em simultâneo, individual, local, regional, nacional e transnacional, como a única forma de se institucionalizar uma democracia real, alicerçada na solidariedade, ou melhor, na equidade.

A importância da descentralização e da regionalização educativas e culturais parece, pois, ressaltar constantemente nas/das nossas teorias e práticas quotidianas. Na verdade, em tempo de crise, a face do outro parece não completar a imagem que temos de nós próprios, mas anular-se, diluir-se, sob a nossa própria imagem. Esperamos, pois, em consequência, que a globalização não nos faça optar por formas perversas, pelo lado mais pernicioso do transnacional, alimentado por um capitalismo ultraliberal, desorganizado, perdida que parece estar, irremediavelmente, a sua dimensão humana. Como acreditar num “poder oculto”, na humanidade do “poder sem rosto” dos

grandes grupos económicos mundiais, que há muito perderam a capacidade de distinguir a parte no todo?

A alienação, que tão fortemente caracterizou a primeira metade dos anos 80, dá lugar, agora, neste início do terceiro milénio, a formas muito individualizadas, ainda que, aparentemente, bem mais empenhadas, de estar na vida e no mundo. Esquecidos que parecem estar, em parte, o deslumbramento e a sedução pelas sofisticações materialistas que os diversos *boom* alimentaram, entramos agora num período em que o individualismo, sob a forma de “autonomia e subjectividade” (Santos, 1994: 20) relativamente arrebatadas, procura definir, julgamos, novas formas de “refundação”. Agir individualmente, agir colectivamente, mas sem que se aceitem os arrebanhamentos ideológicos dos anos 60, parece, de momento, a característica comum mais notória das diferentes gerações que compõem os diversos extractos populacionais. Apesar das assimetrias sociais agravadas, fruto da destruição do estado-providência, os cidadãos, um pouco por todo o mundo, parecem dispostos a organizar-se, pontualmente, em grupos de defesa de interesses. A defesa de causas e direitos comuns constitui, pois, a base de um regionalismo que cada vez menos terá exclusivamente a ver com interesses locais restritos (bairrismos e localismos). Se se procura obter o direito à qualidade de vida, se se defendem causas ecológicas e sociais, cada vez mais se deverá ter em conta que essa defesa passa pelo assumir visões, entendimentos e práticas que, na sua essência, se enquadram nos domínios do regional e individual mas também do transregional e transnacional. Esse é o móbil que frequentemente une, por exemplo, regiões, grupos sociais ou mesmo países que em comum têm a sua exclusão dos grupos governativos, económicos, políticos ou sociais preponderantes.

O mesmo aconteceu com grupos humanos (homossexuais, por exemplo) que se uniram para defenderem os seus interesses, sob a égide da sua exclusão e discriminação sociais. Em aparente contradição com a globalização, os regionalismos, de um modo geral, defendem o direito de uma comunidade regional preservar a sua cultura, singularidades, especificidades e autonomia próprias, garantindo, assim, o respeito pela memória colectiva do seu povo e a auto-determinação no que concerne ao seu presente e futuro. Consequência natural da exclusão histórica ou geográfica, voluntária ou involuntária, a que foram condenadas, em algumas comunidades essa exclusão deu lugar a uma cultura,¹ a uma forma

1 Entende-se aqui por “cultura” as definições que, segundo A. Finkelkraut, a UNESCO e Régis Debray dão a este termo: “...cultura, no sentido que a UNESCO dá a este termo: ‘O conjunto de conhecimento e de valores que não é objecto de nenhum ensino específico e que no entanto qualquer membro de uma comunidade sabe’. Suponhamos que a França, por exemplo, é, como escreve Régis Debray, ‘uma recordação de infância’, ‘um refrão, uma lembrança de espumas e de fontes, de cascatas e poços naturais’, ‘uma forma de se entender com os motoristas de táxi, as torneiras, os empregados de café, os olhares das raparigas e o tempo que passa’” (Finkelkraut, 1988: 101).

própria de estar e entender o mundo e à consciência e vontade de preservá-la, preservando e consagrando, assim, a sua diferença. A defesa acérrima da cultura e autonomia próprias pode chocar as comunidades vizinhas da região ou estado-nação em que estas se inserem actualmente, mesmo no caso destas comunidades serem as responsáveis pelo ostracismo inicial — pois sentem-se, agora, por sua vez, ostracizadas. Surge então aí a competição entre regiões, sobretudo se entre estas diferentes regiões, parte de um mesmo todo nacional ou regional, se procura iludir, ao nível macroeconómico, a justiça da partilha e solidariedade democráticas que, neste caso, deveria ter também, como padrão de aferição, a diversidade cultural entre regiões e não apenas a densidade populacional, a dimensão territorial ou a proximidade dos centros de poder e pólos macrocéfalos.

É natural pois que, neste tempo de “autonomia e subjectividade (Santos, 1994: 20), os regionalismos e o individualismo se assumam como contraponto, como forma privilegiada de combater a alienação desencadeada pelos efeitos de uma “...realidade tornada ‘aligeirada’... [devido à] mediatização total da nossa experiência (...)” (Gianni Vattimo, 1987: 143), que nos faz tudo ver, sob o entendimento de aldeia/cidade globais, para melhor e mais depressa esquecer. As comunidades sentem, cada vez mais, que a sobrevivência da individualidade cultural é imprescindível à identificação e reconhecimento de si próprias, ainda que não prescindam, igualmente, de ser reconhecidas e aceites como parte integrante, de pleno direito, num todo regional, nacional e internacional.

Essa integração, é claro, deve ter em conta a criação de estruturas e meios financeiros próprios, que permitam a superação de assimetrias regionais firmemente alicerçadas em séculos de ostracismo, que aprofundaram e cavaram, cada vez mais fundo, os alicerces da diferença. Só meios estruturais e económicos diversos, atribuídos de acordo com as necessidades de cada comunidade, aliados ao empenhamento e solidariedade humana, permitirão satisfazer necessidades desiguais, anulando, no longo prazo, as desigualdades entre regiões. Revermo-nos em outros de quem necessitamos, para melhor estabelecermos o diálogo connosco próprios, é por certo a primeira característica de um regionalismo e de uma descentralização saudáveis e responsáveis, porque solidários e em demanda de uma força sinérgica que só será plenamente atingida quando for alcançada a unidade global.

O regionalismo deverá, pois, ter uma abertura e uma dimensão capazes de permitir incentivar o diálogo entre as culturas das microcomunidades que compõem as regiões autónomas. Quando, pela sua dimensão, este diálogo deixa de ter lugar ou se perde, por falta de empenhamento ou viabilidade, por certo estamos perante regiões que, devido à sua extensão territorial ou estruturas governativas eminentemente centralizadoras, o tornam inviável ou estéril, em parte injustificando-se a si próprias. A globalização, por si só, não deverá ser tida como negativa. “Pensar globalmente, agir localmente”, ou o seu reverso, “pensar localmente, agir globalmente” ficariam bem mais claros se

correspondessem a formas primeiras, bem mais realistas — pensar e agir local e globalmente, naquilo que se poderá entender como formas de um humanismo planetário, em que as formas clássicas dos nacionalismos (xenófobos) e universalismo (xenófilo) se perdem, porque desnecessárias, em favor da solidariedade e subsidiariedade democráticas. Só o anular das forças centrífugas e centrípetas do universalismo e do etnocentrismo clássicos, que dividem o humano, compelido a desviar-se do seu próprio centro de equilíbrio, permitirá ao indivíduo desabrochar plenamente como pessoa humana.

Do mesmo modo, as culturas erudita e etno-antropológica deverão, mais tarde ou mais cedo, ser entendidas como formas de uma única cultura, que só está completa quando verdadeiramente meta-antropológica, isto é, quando o homem reconhecer em si tudo o que é essencial no que concerne ao humano. Só a alteridade, que nos permite reconhecer o outro em nós e nós no outro, poderá saciar a sede que o homem sempre manifestou pela exploração dos continentes desconhecidos do humano.

Descentralização e regionalização educativas

Assim, a educação, neste início de milénio, tem de assumir, em simultâneo, as suas dimensões individual e regional, nacional e transnacional, sofrendo, como é óbvio, os efeitos da globalização. No mundo actual, o homem tem de ser detentor do saber, dos meios e das ferramentas que lhe facultem a sobrevivência num oceano de informações tantas vezes contraditórias. A escola, a educação, tem de ter tal facto em conta. Uma educação e um ensino idênticos, ao nível internacional, europeu ou mesmo nacional, não são possivelmente o objectivo máximo a atingir. Como podemos alcançar em simultâneo a meta, se alguns parecem lá estar já instalados e outros ainda se encontram a muitos quilómetros de distância? E, afinal, será que existe uma mesma meta para todos nós? Não haverá que ter, sim, em conta uma educação que assegure apenas um “mínimo cultural comum”, idêntico para todos aqueles que partilham meios de sobrevivência comuns, fruto de sistemas económicos dependentes, deixando a cada comunidade o complemento dessa educação, de acordo com as suas especificidades e necessidades (culturais, sociais e económicas)? O que passa, é evidente, por fornecer a essas mesmas comunidades os meios necessários ao reconhecimento e aprofundamento da sua cultura e memória histórica, isto é, a um verdadeiro conhecimento de si. Implica, igualmente, que os professores e outros técnicos da educação (inspectores, administradores, etc.), quando deslocados para essas regiões, não interfiram negativamente na cultura dessas comunidades, exercendo a “violência simbólica”, o que levaria por certo as populações a menosprezarem e a duvidarem do valor da sua cultura e memória colectiva.

Assim, a definição de objectivos mínimos, ao nível regional, nacional ou mesmo europeu (Processo de Bolonha; Descritores de Dublin; Projecto Tuning),

não deverá, de todo, inviabilizar sistemas educativos e escolas autónomas, bem inseridas no meio (e não só dependentes deste). Diversos na sua formulação e estruturação, os sistemas educativos e as escolas de qualquer região, mas sobretudo das regiões mais desfavorecidas, ao invés do que acontece agora, deveriam receber apoios económicos e recursos humanos superiores aos das regiões mais desenvolvidas. Só assim se poderá vencer o ciclo fatídico — menos educação, menos desenvolvimento...

É aqui que a solidariedade e equidade entre regiões é posta à prova. Na realidade, quanto menos rica, menos desenvolvida, é uma região, menos se poderá dar ao luxo de descurar a educação dos seus jovens e a reciclagem e formação contínua dos seus adultos. Se fornecermos, ao nível dos países com sistemas políticos, económicos e administrativos centralizadores, a mesma educação a todas as comunidades que os integram, dificilmente atingiremos uma democracia plena. Só uma educação diferenciada terá em conta, contemplará, necessidades diversas. Por outro lado, se se pretende construir uma verdadeira democracia, não se poderá deixar de “referendar” as populações, mesmo as das pequenas comunidades, acerca de qual pretendem que seja o seu destino, permitindo-lhes que optem em consciência e esclarecidamente.

Deste modo, uma comunidade particularmente ligada a actividades agrícolas ou piscatórias deve poder optar por um ensino que, para além dos objectivos mínimos regionais,² nacionais ou até europeus, desenvolva e prepare os seus jovens para, se o desejarem, permanecerem na sua terra, satisfazendo as necessidades específicas de quadros culturais e técnicos próprios da região, contribuindo para a preservação e o desenvolvimento, tão avançado quanto possível, da sua cultura e economia, e, porventura, participando, porque emocionalmente envolvidos, no progresso, a todos os níveis da sua terra, com intervenções críticas, criativas e assegurando a mobilidade necessária que, nos nossos dias, nunca poderá ser posta em causa, sob pena de se ferirem os direitos, garantias e liberdades individuais.

Daí que a educação, a cultura, não possa abdicar nunca de prever a inter-relação e vias de acesso a outros contextos da mesma natureza, pois o indivíduo, como célula integrante do tecido social, não deve ser visto e tratado como um elo cativo, mas sim como entidade em mutação e promotora de mudança. Só assim os povos, as regiões, as comunidades, os indivíduos, serão os sujeitos da sua cultura, educação e futuro. Só assim teremos a certeza de que a nossa memória colectiva (e o nosso património, de todas as naturezas) se manterá viva e de que continuaremos a reconhecer e a apreciar as diferenças que nos são próprias.

2 Advoga-se, pois, para assegurar a prossecução e consequimento destes objectivos, a realização de provas de âmbito (total ou parcialmente) nacional, complementadas com a “testagem” de aspectos de interesse mais regional, incluída nas provas nacionais ou realizada à parte, apenas ao nível de avaliação contínua.

Se quisermos ser nós próprios, é evidente que não basta descentralizar as estruturas governativas ao nível de divisões administrativas (distritos e municípios). Esse foi o aparelho tradicional que deu corpo a um domínio centralizador milenar, que em Portugal se estendeu do início da era cristã aos nossos dias. É necessário, sim, fomentar o desenvolvimento de uma verdadeira autonomia e responsabilização, que surge e se desenvolve de acordo com um esclarecido auto-apreço e autoconfiança, divergindo a sua amplitude de região para região, de acordo com o grau de responsabilização e empenhamento das suas populações.

Na realidade, se na educação actual não se aceitam teorias e práticas pedagógicas exclusivamente centradas em conteúdos e competências que caracterizam um ensino ao nível dos “mínimos essenciais”, se se procura cada vez mais implementar modelos curriculares centrados no aluno (sujeito) e na sociedade (problemas e práticas sociais), como é que podemos abrir mão de uma “escola cultural”, de um ensino individualizado e regionalizado, isto é, virado para o tratamento e abordagem dos problemas individuais e comunitários?

Para além da abordagem e do desenvolvimento dos “objectivos mínimos” regionais e/ou nacionais e/ ou europeus (como é o caso dos objectivos de aprendizagem inter-relacionados e expressos através dos Descritores de Dublin) já referidos, deve ficar a cargo das comunidades escolares rurais ou urbanas, onde naturalmente têm assento os parceiros e representantes educativos e comunitários que devem ser auscultados e informados, a decisão relativa às principais linhas condutoras das práticas educativas a implementar na região ou comunidades regionais.³ O importante é que, na prática, esses representantes da sociedade civil sejam escolhidos pelo grau das respectivas competências diversas, visão e abertura cultural e cívica.

Só de forma solidária descobriremos o apreço e o respeito por nós próprios, pelos outros e pela natureza de que somos parte integrante. Temos de reconhecer que projectos anteriores, que se pretendiam verdadeiros projectos antropológicos, são hoje, porque desvirtuados (é o caso da União Europeia, do projecto europeu), muito mais projectos económicos e de interesses financeiros, com muito pouco de social e humano como se acreditava ser inicialmente a Europa dos cidadãos. É por isso que os tecno-nacionalismos estão na base de uma competição desenfreada, que só muito dificilmente dará corpo a novas formas de cidadania enquadráveis nos transnacionalismos. A aceitação e o

3 A cada comunidade educativa competirá definir os projectos e planos educativos, assim como as estruturas educativas fundamentais, desde que no respeito pelo cumprimento das grandes linhas de orientação educativa gerais (nacionais e/ou regionais), que permitam uma ampla mobilidade aos alunos e professores entre os diversos sistemas educativos. Aos governos centrais, como macroestrutura, caberá estabelecer a conciliação entre partes, sem subverter os critérios de verdade, justiça e liberdade responsável em que se deve basear qualquer acordo social.

incentivo aos multiculturalismos de base igualitária é condição *sine qua non* para que, no futuro, se alcance uma democracia real e, na plenitude e apreço pelas nossas diferenças, entendamos aquilo que nos une, reconquistando a face e lugar a que temos direito nesta grande casa comum...

Descentralização e regionalização culturais e artísticas

Descentralizar a cultura e as artes, a todos os níveis, ainda que se aceitando, num primeiro momento, o desenvolvimento de actividades orientadas por pólos macrocéfalos, empenhados no desenvolvimento estético-artístico, parecem-nos ser a única forma de evitar que o vazio cultural se instale e dê lugar a formas de aculturação negativa, em que a “violência simbólica” faz estalar sob a sua perversa pressão as simbólicas e os mitos próprios das populações em questão, quando se os deveria desejar, antes, vivos e sempre renovados.

Afinal, reflectir e analisar a cultura e as artes, segundo a acepção que delas privilegiamos, é, sempre, repensar e recriarmos-nos a nós próprios, descobrir novos sentidos comuns nas visões do mundo que o espelho da razão e do sentir sociais aparentemente reconstitui e nos devolve intactas. É, em simultâneo, requerer e reivindicar o estímulo do acesso à cultura e às artes na sua globalidade e a criação de projectos culturais nacionais, a que se articulem, de forma natural e motivada, os projectos regionais e locais, ainda que imbuídos de velocidades e com performances necessariamente variáveis, fruto de especificidades muito próprias. É, por outro lado, defender que estes projectos nacionais deverão ter em conta acções estético-artísticas transnacionais de importância determinante, sem que, ao nível regional, se fique totalmente dependente das determinações de decisores culturais e artísticos nacionais, que, com um estatuto oficializado pela obtenção de cargos mais ou menos institucionalizados, criam, por vezes, de forma despudorada, embaixadas que, em permanência e de acordo com critérios pouco claros, parecem ter ganho o direito inalienável de se assumirem como a face visível do seu país no mundo.

Na realidade, dar a ver, a pensar e a reflectir a arte, sobretudo no que se refere aos novos valores emergentes, exige renovadas e actualizadas análises, que, para além de procurarem entendimentos e formas linguísticas cunhadas e constantemente aferidas na matriz das práticas culturais e sociais, aos mais diferentes níveis (local, regional, nacional, europeu, humano), deverão suscitar as já referidas auto-estima e autoconfiança, sempre renovadas, permitindo, assim, um acordar de consciências para uma maneira de ser colectiva, pela auto-referencial idade encontrada no contacto com as subjectividades individuais. Também aqui, um “bater de asas” individual pode desencadear um turbilhão no caosmos das simbólicas ainda por desabrochar. Constituinto-se, sem dúvida, como sustentáculo de uma nova e surpreendente coesão cultural e social, a cultura e as artes suscitam, assim, novas formas de inclusão e pertença,

que nunca surgirão se aos indivíduos for negado o reconhecimento enquanto sujeitos da sua própria criatividade e cultura, encarados que parecem apenas ser, por vezes, como objectos de políticas artísticas e culturais que lhes são totalmente estranhas.

Talvez, por tudo isto, fosse importante estabelecer roturas com o linearismo e continuidade das experiências em curso. Não podemos deixar de constatar que as novas exigências da era da electrónica e a inserção das escolas artísticas no *campus* universitário, fazem com que as artes ganhem novas dimensões e que os conhecimentos e linguagem estéticas se diversifiquem, transfigurem e ampliem, não se compadecendo mais com as velhas fronteiras estanques, que designações como pintura, escultura ou mesmo arquitectura e design denunciam. Na verdade, a arte, actualmente, é já, necessariamente, uma arte total, em que a mestiçagem e a cumplicidade inter-áreas se assumem já de forma natural. Dar a ver, reflectir e debater intensamente todas as novas realidades culturais e artísticas, nas suas inter-relações com as teorias e práticas sociais, políticas, económicas e científicas, procurando ver tão longe quanto a nossa vista e entendimento alcancem é, afinal, hoje, em tempo de globalização, condição *sine qua non* para uma actuação em que, cada vez mais, só é possível se expressar, comunicar e argumentar no âmbito do global. Assim, julgamos, só conciliando esforços e debatendo, em aberto, todas estas questões, se poderá, de acordo com as nossas realidades e capacidades, descobrir os meios, renovar os procedimentos, subverter os entendimentos, abrir novos caminhos.

Não se crê que existam actividades, métodos ou técnicas de debate, instituições promotoras de cultura, privilegiados neste processo. Só aqueles que promovam um diálogo e práticas vivas e eficazes têm lugar ou ganham direito a um real desempenho e reconhecimento. Acreditamos, no entanto, no importante ou mesmo determinante papel dos *media* neste processo.

O papel dos *media* na descentralização cultural e artística

Entre regiões, a comunicação plena deve ser, pelo que anteriormente foi dito, um objectivo e um direito prioritários. Infelizmente, nos nossos dias, a acção dos *media*, no que se refere à informação, parece visar menos o despertar a solidariedade e mais o dificultar a comunicação e incentivar a competição desenfreada entre regiões. Em muitos casos, o chamado quarto poder deixou hoje, salvo honrosas excepções, de se assumir como um contrapoder, procurando, sim, estabelecer-se como poder, substituindo, nas suas competências, enquanto *lobby* informativo, os poderes clássicos. Com frequência cada vez maior, os meios de informação, no seu afã de apresentar notícias sensacionalistas todas as vinte e quatro horas, conquistando vastos públicos e audiências, tudo consomem e consomem-se na voragem mediática, “trabalhando” a

opinião pública, erguendo-se a uma só voz, forçando o poder, os governos e até mesmo os tribunais a actuarem, aplicarem “justiça” ou mesmo a legisla-rem de acordo com as visões de jornalistas que, por vezes, nem procederam a uma investigação e levantamento aprofundados e isentos das realidades que “dão a conhecer” ou que, hipoteticamente, denunciam. Hoje, como disse Alvin Tofler, este é um dos grandes paradoxos da democracia: “Se tentarmos controlar os meios de comunicação, minamos a democracia. Mas se não tentarmos, minam-na os meios de comunicação”.⁴

Assim, como acontece com a política, é preciso, urgentemente, devolver conteúdo ao jornalismo e sentido ao seu discurso, pois o jornalismo e inclusive o jornalismo de opinião, poderá ter um papel fundamental na comunicação e estreitamento de relações entre regiões, se der a conhecer conscienciosa e criteriosamente, sem julgamentos definitivos, pouco fundados e unilaterais, a vida das regiões, os seus problemas, especificidades e, sobretudo, a postura das suas gentes perante o mundo e as outras comunidades.

O homem é um *voyeur* por excelência. Nada lhe dá maior prazer do que conhecer outros homens, outras comunidades (e até outras espécies) nas suas actividades simples do dia a dia. Sentir que, apesar das distâncias, das diferenças, todos temos ou comungamos de uma mesma humanidade, que não tem uma só face, nem deve tender para a igualização, mas sim para a satisfação plena das nossas potencialidades e aspirações diversas, por certo, de região para região, de povo para povo.

Talvez, como nunca, se sinta com premência que a capacidade individual de decisão, a cidadania, tem de ser recuperada ou, pelo menos, devolvida aos pequenos grupos. Envolver as pessoas num processo que, em contínuo, lhes devolva a cultura e o acesso a formas artísticas para elas realmente significativas, é criar um sistema cultural integrado, que lhes permitirá, sem a dependência de crivos nacionais macrocéfalos, entender a cultura e as artes na globalidade, vivendo-a, fruindo-as, nas suas especificidades. Talvez tenhamos de fazer ressoar com ênfase, de forma quase catártica, que não nos interessa voltar à cultura que fomos, ou sonhar a cultura que poderíamos ter sido. Interessa-nos, sim, compreender a cultura que fomos, a cultura que somos, e em que se conciliam, natural e descomplexadamente, futuro, presente e passado.

Por tudo isto, é tão necessário fugir a formas culturais e artísticas típicas de uma cultura empenhada em especulações ultraliberais, cujas acções se resumem às da indústria cultural e do mercado artístico, sem ligação ao mundo da vida (*Lebenswelt*), como ao marasmo característico de uma anomia cultural assente em formas e comportamentos culturais e artísticos autistas, em que

4 *Dominar o Conhecimento é a Chave do Poder* (Debate entre Edgar Morin e Alvin Tofler, moderado por Beatrice Avril da World Media Network).

apenas se age e interage de forma tipificada e desajustada, e em que os estereótipos postos em prática são sempre fruto de sedimentações constantemente desinseridas das, ultrapassadas e, logicamente, desenquadradas desse mesmo “mundo da vida”.

A cultura e a arte, neste fim de milénio, só podem ser entendidas como um imenso mosaico de formas microculturais e artísticas, maneiras quase individualizadas de estar na vida e no mundo, que, sobrepondo-se como uma imensidão de *layers*, só revelam o seu todo indissociável, quando, amalgamando-se, se confundem e projectam na própria vida, dela realçando os múltiplos contornos e *nuances*. Fruto do individualismo, hedonismo e fragmentação pós-modernos, a cultura e a arte comprazem-se, agora, numa reflexão e fruição em que, mais importante que os próprios acontecimentos culturais e artísticos e os objectos estéticos produzidos, é a criação de novos modos de pensar, reflectir, “experianciar”, e o estabelecimento de novas filosofias de vida.

Tarefa para se exercer a tempo inteiro, no seio de equipas transdisciplinares, como forma por certo necessária e única de perspectivar os complexos e sempre renovados horizontes de um futuro apenas apreensível nos intrincados contornos de uma perspectiva global.

Descentralização e regionalização do ensino: o ensino da história da arte, no âmbito da cibercultura, das sociedades da informação e do conhecimento

No contexto do ciberespaço, não há “periferias”, nem “centro”, nem “interior”, nem “ilhas”, nem “continente”. O défice tradicional do isolamento morre neste novo ambiente, se se souber explorar os activos locais com inteligência (Rodrigues, 1997: 10).⁵

É evidente que o ciberespaço irá permitir o aparecimento de novas e inesperadas formas de perspectivar e estar no mundo, que remeterão muitas das questões que abordámos no capítulo anterior, quer no que se refere à cultura quer à educação, para uma outra e diversa ordem. Não há dúvida que questões relacionadas com formas de ver antropocentristas e universalistas clássicas, deixarão de ter razão de existir, visto que a virtualidade do cultural e do educativo assim o vai determinar. Pensar e agir, local e globalmente, serão então realidades de sentido pleno, porque totalmente amalgamadas, sendo que também a cultura erudita irá, aos poucos, esbatendo os seus contornos no seio da cultura entendida em sentido geral, etno-antropológica.

5 Referência às palavras de N. Negroponete, na Madeira, no contexto da XI Conferência Europeia da Associação Internacional de Parques Científicos e Tecnológicos — IASP.

Por outro lado, um mínimo educativo e cultural comuns abrangerá, de forma natural, todas as sociedades actuais desenvolvidas, adentro dos padrões da civilização ocidental, que verá consagrar cada vez mais formas mais e mais aprofundadas de “autonomia e subjectividade”, o que facilitará, em certo sentido, a consagração da cultura democrática que, como vimos anteriormente, segundo Alain Touraine, nos permite ser, em simultâneo, “(...) o mais universais e o mais particulares possível” (Bindé, 1994: 19).

Sistemas autónomos educativos, microculturais e artísticos incentivarão, então, a promulgação da diferença que consolida a união — como acontece nas grandes famílias que, com a liberdade que outorgam, despoletam a auto-responsabilização e a auto-estima dos seus membros, com o consequente aprofundamento da sua singularidade e criatividade. Na verdade, enquanto um imenso mosaico, como referíamos há pouco, as sociedades humanas verão a sua qualidade aumentar com o crescimento da particularização das suas tesselas, quer no que se refere à cor, quer ao desenho. Assim, as subtilidades das suas *nuances*, quase que individualizadas, criarão o deslumbramento pela riqueza da configuração global, se harmoniosa, se admitindo uma interacção dinâmica entre as partes e o seu todo, que deverá ocorrer de forma livre, sem a obrigação de se submeter a configurações prévias e superiormente estabelecidas, tendo apenas como limites o funcionamento feliz, regulado homeostaticamente, desse mesmo todo.

Este é o aspecto mais sedutor das sociedades da informação: a crença numa globalização de sinal positivo, que nos permitirá vencer, “em pé de igualdade”, as distâncias geográficas, as assimetrias culturais e educativas, as diferenças ideológicas, os ostracismos sociais e económicos. O acto de nos ligarmos em rede, num sistema de informação completa, como disse J.-F. Lyotard, em que se tem acesso a todo o conhecimento disponível nos terminais de computador, permitirá, assim, vencer todas as distâncias, todas as diferenças.

Hoje, no entanto, podemos ver este novo espaço como um território a que, se não tivermos acesso, pura e simplesmente nos exclui sem apelo nem agravo, ignorando-nos pura e simplesmente, dando assim lugar a uma vasta e nova população de “invisíveis”, de *homeless* do ciberespaço, porque “infodesprovidos”, infodesconectados. É evidente que este facto irá empurrar uma vasta percentagem de população para um terceiro mundo interior, população essa que, neste dealbar do terceiro milénio, acaba a escolaridade obrigatória e ingressa no mundo do trabalho sem uma info-alfabetização. E mesmo aqueles que, nas próximas décadas, tiverem a sorte de deixar a escola após uma introdução aos conhecimentos informáticos, mas que, posteriormente, não tiverem oportunidade de se continuar a exercitar, por falta de meios económicos para adquirirem meios informáticos próprios e/ou por falta de tempo e motivação para continuarem essa experiência (por, por exemplo, as suas tarefas profissionais, domésticas, quotidianas, a isso não os obrigarem), sentir-se-ão em breve ultrapassados pelo aparecimento

constante de novas performances informáticas. Ainda que estas surjam, cada vez mais, com o objectivo de tornar os interfaces mais amigáveis, como são, por exemplo, as que viabilizarão a realização de operações informáticas comandadas pela fala e pela escrita. Num certo sentido, e vamos continuar a abordar estas questões, teme-se que esta info-exclusão amplie o “chamado terceiro mundo interior” nas próximas três décadas, aumentando e agravando também, como é natural, o insucesso escolar e aprofundando, em consequência, as assimetrias sociais e/ou educativas.

Na verdade, não nos iludamos, quem conhece bem as insuficiências económicas e de instrução das populações ligadas aos sectores primário e secundário, sabe que o computador, nos próximos tempos, por muito que o seu preço se torne mais acessível, não fará parte do mobiliário doméstico da generalidade dos indivíduos, também, e talvez sobretudo, por falta de motivação. Até porque, ao contrário da rádio e da televisão, não se constitui ainda como espaço de convívio e lazer familiares. Talvez, mais depressa, a televisão digital, com acesso à *internet*, permita, mais tarde, a universalização dos novos processos. No entanto, por razões que também já referimos, temos de ter em conta que o interesse pelo conhecimento minimamente aprofundado é, ao nível das maiorias, ainda diminuto, sendo que a navegação nas redes será, ainda por muito tempo, uma navegação à superfície, pela crista das ondas do conhecimento, e de acordo com uma didáctica submetida aos imperativos da tecnologia e ao tempo de informação informáticos. Lembremo-nos que, já hoje, o telespectador comum, que tem à sua disposição uma multiplicidade de programas educativos televisivos, acaba por se fixar nos canais ligados exclusivamente ao lazer: telenovelas, filmes (de qualidade e alegria mais que duvidosos), noticiários (quando sensacionalistas), e desporto (sobretudo futebol).

Estamos, pois, mais uma vez, a ser confrontados com formas de introdução a um conhecimento que não se afasta das formas de um ensino que, como já referimos citando J.-F. Lyotard, este previa como de “reprodução simples” e “reprodução alargada”. Isto é, um ensino que oscila entre:

- o desenvolvimento de visões redutoras, tendo apenas em mente a preparação dos quadros que o sistema carece;
- o desenvolvimento de visões enriquecidas pelas conexões múltiplas e interactivas do transdisciplinar, tendo como objectivo a formação das elites, dos “espíritos imaginativos”, capazes de liderarem os diferentes sectores desse mesmo sistema.

Por outro lado, podemos e devemos interrogar-nos acerca das consequências que um sistema de informação completa terá na manutenção da identidade cultural dos povos, por muitos que sejam os *sites* e as páginas regionalizados, privados, que se criem, ou talvez mesmo por isso. Como é que daremos corpo a uma multiplicidade de microculturas, que, face aos perigos de uma standardização

cultural, terão tendência a formar sistemas autônomos, regionalizados e descentralizados, em todas as áreas? Por que, tornou-se evidente, as próximas barreiras, as próximas fronteiras, não terão muito, ou não terão mesmo nada, a ver com aquelas que nos separaram e dividiram até aqui. Num “sistema de informação completa”, as diferenças serão cada vez mais afectivas, assentando em diferenças de sensibilidade, formas de reacção emocional muito particularizadas ou mesmo individualizadas, que se irão traduzir, mais e mais, em idiosincrasias capazes de despoletar uma sensibilidade ampla e renovada em relação ao humano e às problemáticas que este veicula.

Olhamos a televisão e vemos muitas outras vidas em directo: o martírio, por exemplo, das populações europeias das regiões balcânicas. Gente como nós, vestida como que para um passeio no campo, com as mesmas *jeans*, os mesmos “ténis”; obrigada a abandonar casas idênticas às nossas, em chamas ou totalmente destruídas; morrendo ou fugindo por ruas e campos que poderiam ser os do nosso país. Nenhuma explicação, seja qual for a sua origem, nos permite aceitar as realidades com que somos confrontados. Essa gente, igual a nós, tem, como nós, o direito à autodeterminação, a viver em paz e feliz, independentemente de tudo o que se diga ou tente dizer e explicar acerca da história, das etnias, credos ou bandeiras.

Aceitamos as diferenças enquanto diferenças particulares, étnicas e culturais, individuais, desde que não firam uma igualdade cimentada de diferenças, a que já nos habituámos e em que acreditamos, desde que nos permitam compreender melhor o outro que nós somos, e revoltamo-nos contra todas as formas de antropocentrismo ou universalismo que consideramos redutores. É esta a razão pela qual o 11 de Setembro de 2001 — e todos as guerras ditas contra e/ou pró o terrorismo que desencadeou — criou uma cisão psicológica tão profunda no nosso eu ocidental e/ ou ocidentalizado, pois feriu profundamente as crenças idealizadas que alimentáramos durante séculos. Como coabitar com um “outro-eu” do Ocidente, que, repentinamente, expressava de forma tão violenta e, aos olhos ditos ocidentais, tão “irracional” a sua diferença, quebrando todas as regras, fugindo a todas as formas de argumentação tradicionalmente modelada, suavizada e canalizada pelas vias diplomáticas? Subitamente, esse nosso “outro-eu” começou a parecer mais diverso, a viver mais longe, mesmo que habite um Oriente mais ou menos próximo, ou as nossas cidades e vilas, e com ele lutemos lado a lado pela sobrevivência e melhoria diária das condições de vida de todos nós.

Ao nível individual, a idiosincrasia, enquanto forma de perspectivação original das realidades, permite, àqueles que a possuem de forma aprofundada, a realização de análises atempadas e formas de actuação e liderança inovadoras, intervindo de forma eficaz e feliz em espaço e tempo úteis a esse mesmo humano. No futuro serão, pois, a capacidade imaginativa e a sensibilidade extrema ao outro que irão determinar as diferenças, as “mais-valias” humanas, num contexto que o “sistema de informação completa” perspectiva como de igualdade.

Aliás, quando os interfaces informáticos, que, como os de outras naturezas, serão cada vez mais imperceptíveis e sofisticados, interagirem connosco de forma quase natural e omnipresente, criarão um *environnement* diverso e constituir-se-ão como uma segunda natureza (mediatizada e aligeirada, como é natural num mundo dominado pelo *Ge-Stell*) (Vattimo, 1987: 136, 137).⁶ Então, grande parte dos problemas atrás referidos desaparecerá, e a escola, como a sociedade, terá, se souber aproveitar bem estes novos meios, fortes possibilidades de se assumir inteiramente como cultural, abrindo amplos espaços a formas de criação individualizada e personalizada, regionalizada, em todas as áreas, inclusive na área pedagógica. Em certo sentido, teremos então oportunidade de pôr em prática uma escola eminentemente cultural, como defende Manuel Ferreira Patrício (1987: 41), uma escola virada para a *poiesis* e não para a *mimesis*.

É que, nos próximos séculos, as diferenças residirão essencialmente no foro ontológico, e, em consequência, serão fruto da educação, e já não tanto da informação que nos for dispensada. E, assim sendo, falaremos muito mais ao outro e do outro, enquanto possivelmente falamos de nós de forma descomplexada e assumida. De certo modo esse foi e é já um legado que nos ficou da pós-modernidade: o assumirmo-nos enquanto o outro de nós em nós. Como diria Montaigne:

Não ousar falar francamente de si envolve certa falta de coragem. Uma inteligência firme e elevada, que tem juízos sãos e seguros, usa em todas as circunstâncias os exemplos próprios como coisa alheia e apresenta o seu testemunho como apresentaria o de terceiro. É preciso, em favor da verdade e da liberdade, passar por cima destas regras vulgares de civilidade. Ouso não só falar de mim, mas falar só de mim; engano-me no caminho quando falo doutra coisa, fujo ao meu assunto. Não me estimo tão imoderadamente, não estou tão preso e metido em mim que me não possa distinguir e considerar à parte, como a um vizinho ou a uma árvore. É erro, igualmente, não ver até onde vai o próprio valor ou dizer mais do que aquilo que se vê (Montaigne, 1993: 138).

No fundo, será a capacidade de se distanciar de si próprio, de consumir o despaisamento de si, que nos permitirão, no futuro, exercitar e aprofundar a capacidade imaginativa e a sensibilidade extrema ao outro, de se visualizar, constantemente, a “si-mesmo” como um outro, que determinarão as diferenças, as “mais-valias” humanas, num contexto que o “sistema de informação completa” perspectiva como de igualdade. Neste caso, as diferenças residirão mais no foro ontológico e, em consequência, serão fruto da educação, e já não tanto da informação que nos for dispensada. Num contexto como o da

6 “No seguimento do texto, torna-se claro que *Ge-Stell*, o mundo da técnica, não é só aquele em que a metafísica atinge o seu cume e o seu desdobramento mais alto e completo, mas também e por isso mesmo um primeiro lampejar do *Ereignis*. “

história da arte este será, por certo, o elemento diferenciador, que permitirá, aos docentes e aos discentes da área, perspectivar, a cada momento, de forma atenta e eficaz, em directo, o papel dos factos e dos fenómenos estéticos e artísticos enquanto fenómenos sociais e artísticos totais.

Esta é uma tarefa particularmente difícil, porque exigirá de todos nós capacidades aparentemente contraditórias: o estar atento a si como forma de chegar ao outro sem cair num narcisismo sempre ancilosante; o evitar, ver-se no que se vê, nomeadamente fugindo a considerar que "(...) o objecto é a continuação do sujeito (...)" como refere Clausewitz, aqui parafraseado por Boaventura de Sousa Santos (Santos, 1987: 52). Kieran Egan, no *Desenvolvimento Educacional* (1992: 78), fala-nos do narcisismo enquanto característica do "estádio filosófico" (14/15 aos 19/20 anos), que antecede o "estádio irónico" característico da maturidade:

O desenvolvimento educacional (...) é um processo cujo ponto de focagem e compromisso intelectual iniciais pouco têm a ver com a realidade, partindo de uma concepção mítica do mundo; segue-se depois a demarcação romanticamente feita das fronteiras e do escopo da realidade; só depois, já no estágio filosófico, é construído o mapa do mundo real a partir de esquemas organizativos muitos gerais. No estágio filosófico, os estudantes reconhecem-se como parte integrante de processos complexos e sentem urgência psicológica em estabelecer a verdade acerca desses processos, porque ao encontrarem a verdade dos factos encontram a verdade acerca de si próprios.

Chamo a este estágio *narcisista* uma vez que o interesse dos estudantes pelo mundo que os rodeia tem como principal objectivo aprender mais sobre o mundo, não pelo que isso representa em si mesmo, mas pelo que isso representa para eles, ajudando-os a estabelecer a sua própria identidade (Egan, 1992: 78, 79).

Assim, segundo Egan, só no estágio irónico, é que "(...) os estudantes percebem que os esquemas gerais não conseguem abranger na totalidade os casos particulares e que nenhum esquema geral pode reflectir com exactidão toda a riqueza e complexidade da realidade." (Egan, 1992: 99). Isto é, quando os alunos começam a aceitar a subjectividade, as especificidades e as singularidades dos seres e dos acontecimentos, ultrapassando, assim, uma racionalização e generalização primárias, básicas, é que passarão a entender a relativização da compreensão dos entendimentos e práticas com eles relacionadas, compreendendo, em simultâneo, quanto a verdade encerra de fictício e mutável, o que, evidentemente, lhes permitirá ganhar uma maior abertura, uma maior tolerância, e hábitos de questionamento acerca da verdade e das suas múltiplas *nuances* e faces. A partir daí, as cumplidades entre professores e alunos, enquanto forma de atingir um global de matriz transdisciplinar, serão mais fáceis de estabelecer, e, as parcerias, para a aquisição e partilha de uma cada vez maior sabedoria de vida, são, assim, iniciadas. Quando os então

jovens adultos olham para si estão já a ver-se, a olhar-se como um outro, enquanto singularidade disponível:

A mente irónica interessa-se fundamentalmente pela particularidade do mundo. Se revela interesse por si própria é apenas porque se considera como uma das particularidades que compõem o mundo e quer entender de que maneira os processos mentais, através dos quais o mundo é ordenado e tornado significativo, interferem com o que nele existe de facto de real e de verdadeiro (Egan, 1992: 101).

Na verdade, Kieran Egan é um dos poucos estudiosos que clarifica de forma cabal, o modo como, da meninice à idade adulta, as nossas crianças e jovens captam as realidades, inclusivamente as realidades históricas, o que, necessariamente, é muito importante para nos dar uma ideia de como percebem a história da arte, sobretudo, no que se refere aos estádios filosófico e irónico que, como vimos já, abrangem todo um período de vida que se estende dos catorze/quinze anos à idade dita adulta. Assim:

O número infindável de pormenores que os estudantes apreendem durante o estágio romântico e a que dão significado por meio das suas associações românticas não passam agora de tralha caótica que lhes polui literalmente a paisagem mental. Para se tornarem filosoficamente significativos é preciso que esses pormenores sejam integrados num esquema geral. O primeiro passo neste estágio de organização mental é o estabelecimento das características principais do mundo que se tem de organizar.

Recorrendo de novo à história para dar um exemplo, poderá dizer-se que no estágio filosófico um estudante pode ser atraído por uma forma relativamente simplificada do marxismo porque ela lhe oferece os meios necessários para organizar rapidamente um vasto leque de conhecimentos particulares, proporcionando-lhe um esquema muito geral pelo qual *toda* a história, todos os fenómenos do passado (e também do presente e do futuro) podem ver a sua incontrolável diversidade reduzida a um processo relativamente simples. Uma vez entendido esse processo, uma vez entendidas as leis da história, os detalhes podem ser arrumados nos seus respectivos lugares e tornados assim significativos. Todo aquele conhecimento armazenado no estágio romântico sobre os cavaleiros e a plebe, e sobre os grandes artistas da Renascença, adquire subitamente um novo significado como parte do declínio do feudalismo e da ascensão da burguesia. Isto é, o *significado* do particular deriva agora, e antes de mais, da posição relativa que esse facto ocupa dentro do esquema geral (Egan, 1992: 67, 68).

É por isso que, ao professor de história, de história da arte em particular, é importante ter em conta que se, num “estádio romântico” (8/9 aos 14/15 anos), os alunos se fixam, retêm a sua atenção nos pormenores vivenciais das biografias dos grandes mestres, nas “estórias” para as quais as suas obras nos

remetem, no “estádio filosófico”, por sua vez, procedem ao enquadramento das mesmas, numa compreensão alargada das teorias e quadros de sistematização de entendimentos de carácter englobante, passando, no estágio irónico, como já referimos, à aceitação de singularidades que excedem e extravasam esse mesmo quadro geral de contextualização e enquadramento das mesmas singularidades. Facto que lhes permitirá alargar, reestruturar e re-significar esses entendimentos gerais que, com o passar do tempo e com o avançar da transformação humana, deixam mesmo de ter significado real.

O uso do protótipo história nos estádios mítico, romântico e filosófico implica a interpretação do mundo segundo esquemas mentais de maior ou menor grau de complexidade, interpretação essa que é acompanhada de uma incapacidade total ou parcial para reconhecermos o papel nela desempenhado pela mente. Neste sentido, a ironia é a grande desmistificadora das histórias, destruidora de enredos e urdiduras. Ao ser capaz de distinguir a importância da mente na interpretação do mundo, desmistifica e desfaz as confusões típicas dos estádios anteriores. E ao ser capaz de perceber a necessidade, mas não a verdade, da história como estrutura formal, torna-se libertadora. Isto é, a ironia permite ao adulto seleccionar um ou muitos esquemas, ou outras estruturas da história, de forma a dar aos conhecimentos a ordenação mais apropriada e o máximo significado (Egan, 1992: 102).

A compreensão destas diferentes etapas do desenvolvimento humano,⁷ leva-nos à conclusão, é evidente, que estes estádios se interpenetram, nunca se vencendo totalmente. No entanto, dão ao professor de história da arte uma importante achega, acerca da tónica que deverá pôr no desenvolvimento das suas aulas, evitando entrar em pormenores ou em generalizações excessivas em níveis etários em que os alunos já deles não carecem, por, por exemplo, a eles poderem chegar autonomamente. O nosso ensino peca, todos o sabemos já, porque o “sentimos na pele”, por fastidioso, porque repetitivo. Um professor de história da arte, no ensino secundário, deverá ministrar entendimentos sistematizados, de contextualização, que permitam aos alunos deslocarem-se com grande à-vontade nas coordenadas da diacronia e da sincronia, nelas situando os fenómenos e factos estéticos e artísticos sem hesitações. Ao professor do ensino universitário caberá (para além, evidentemente, de, com oportunidade, retomar estes conhecimentos, ainda que inserindo-os agora numa visão englobante, transdisciplinar, de acordo com uma perspectiva pessoal e original) suscitar nos alunos o mesmo desejo de, também eles, quando e enquanto detentores de

7 Egan, ainda que considere o contributo de Piaget “...para o entendimento do desenvolvimento intelectual da criança...” inestimável, considera que “...o ponto focal da sua teoria não é a educação, mas sim a epistemologia genética” (Egan, 1992: 16, 17).

um conhecimento científico seguro, se exercitarem e porem à prova a sua visão particular do conhecimento e do mundo, a sua filosofia de vida. Só assim, após o debate e o confronto aturado das ideias, das discussões saborosas e enriquecedoras, em que se exercita o conjunto completo de capacidades de expressão e raciocínio dos alunos, estes estarão aptos a olhar o mundo da vida de modo seguro e crítico.

Na verdade, todos temos de saber estar na vida segundo coreografias personalizadas e guiões verdadeiros e significativos para nós, que nos permitam conciliar, com verdade, futuro, presente e passado, num mesmo espaço discursivo e vivencial, sobretudo se quisermos manter a universidade interagindo com o social, enquanto lugar a que se retorna muitas vezes ao longo da vida, de forma festiva e natural.

Discurso pedagógico e globalização

A cultura e a educação, perspectivadas, actualmente, enquanto formas de cultura e territórios educativos, são demarcadas e estruturadas de acordo com uma relação de cumplicidade mais ou menos clara, mais ou menos escamoteada, entre o poder político vigente e o social, em cada momento histórico.

Assim, enquanto permanecermos no âmbito da descentralização e da regionalização culturais e educativas, por enquanto ainda utópicas, este acordo tácito é democraticamente gerido e objecto de acções dialécticas que reconfiguram constantemente o presente, sob e em consequência de uma multiplicidade de forças em presença (locais, regionais, nacionais, europeias e internacionais), determinando um equilíbrio sempre tão dinâmico quanto precário. Evita-se, assim, a queda no fechamento, na clausura. Como referimos noutra ocasião, Gilles Deleuze considera que “a condição de clausura vale para a abertura infinita do finito” (Deleuze, 1991: 46), o que, ainda que fundamental no surgimento e na determinação de horizontes particulares, específicos, de sentido, permite reconhecer e aprofundar a nossa identidade a todo o momento, podendo, eventualmente, também, provocar formas de narcisismo cultural e educativo petrificantes, quando mal gerida. Por outro lado, a “clausura” evitará a identificação do cultural e do educativo, enquanto lugares enquadráveis e localizáveis num espaço e tempo próprios, com uma multiplicidade de réplicas, criadas a partir de um simulacro de que se perdeu já a consciência, no que se refere à origem e à localização da matriz e da memória originais.

Hoje, o cultural e o educativo, em consequência da globalização, são uma constante no discurso político e até mesmo no económico, mas esta presença, de um modo geral, apenas evoca e dá a palavra a uma ausência que é bem real porque os simulacros de presença se exercem num horizonte esvaziado de sentido. Afinal, o que é que, hoje, cultura e educação querem dizer para cada um de nós, para cada uma das comunidades em que nos enquadrámos e para as sociedades e civilizações que, longe de nós (geográfica e

culturalmente), gerem os nossos destinos e determinam paradigmas totalmente estranhos à maioria de nós? Como é que se conjuga, local e globalmente, os diferentes modos do eu e do nós, sem recorrermos à extensão sempre hostil e discriminadora do eles? Porque quando falsamente se abolem as aparências discriminantes da diferença, simulando que todos somos já nós, estamos a utilizar a perversidade sedutora do simulacro, a criar formas de ficção que falsamente conciliam a individualidade, a defesa acérrima de uma identidade individual, sempre culpabilizante, como referiu Michel Meyer, com a satisfação e plenitude da ficção de uma identidade grupal, alargada, em que nos integramos em beatitude e plenitude. Esse, aliás, é um dos aspectos mais gratificantes da pós-modernidade, como já referimos — conciliar local e global, o eu e o nós, retirando justificação às antinomias, cujos pólos passam a ser-nos igualmente imputados a todos. No entanto, esta ficção vive, como é evidente, da força e da capacidade de sedução discursiva e vivencial que veicula, imbuída que passou a estar, ao nível de qualquer das suas faces, da capacidade retórica de persuadir, assim actuando, junto de todos nós, para o bem e para o mal.

Na verdade, hoje, e isso vem-se tornando bem claro neste início de milénio, o ser e o parecer, o pensar e o agir só se impõem se coincidentes. A sedução exerce-se, de novo, vencida a primeira fase da pós-modernidade, no âmbito do verdadeiro, do autêntico e do coerente, ainda que totalmente falsos, porque se procura captar muito mais as aparências do ser do que as evidências do parecer. Vejam-se os últimos escândalos envolvendo grandes personalidades ao nível mundial — tudo pode ser perdoado e esquecido se se agiu em conformidade com o coração, a emoção ou, pelo menos, de acordo com a verdade dos nossos sentidos, isto é, dos seus (deles) sentidos, ainda que tal facto não passe de um simulacro de verdade. Como nos diz Michel Meyer:

A sedução tem por objecto uma diferença para atingir indirectamente a identidade, e para tal cristaliza a aparência na qual o sujeito pode refugiar-se. Deste modo, o *eu* vazio torna-se cheio, cheio dessa aparência oca que se basta a si mesma. (...)

No fundo, a sedução quer reduzir tudo às aparências e dar-lhes a consistência de realidade. Quer anular todo o sentido figurado, exige que não se vá para além da ligeireza do dito e que nos instalemos aí. Ou antes: o seu sentido figurado é esta mesma dúvida que imediatamente dissolve. É o paradoxo da sedução; nós não *exigimos* mais do que levá-la à letra, sabendo bem que é sedução. Na realidade, a sedução é a resposta sem questão à questão que não tem resposta: “Diga-me quem sou eu, para que eu possa ser aquilo que me diz” (Meyer, 1998: 142, 143).

Ainda que concordando com Meyer, no que se refere ao facto de se considerar a sedução, enquanto jogo de simulação de aparências, como dando muitas vezes um falso conteúdo ao oco, ao vazio, vemos também a sedução enquanto, nos

nossos dias, o trabalho das aparências que pode, por vezes, ser o único meio ou o meio mais eficaz de dar visibilidade ao real, a um verdadeiro que concorre directamente com o falso, com as cópias desviantes, com o apenas aparente, acrescentando-lhe, assim, uma “mais-valia” cujos maneirismos, o postigo, não teve ainda tempo de copiar e explorar, relevando a dinâmica que o seu fascínio provoca para motivar para a intervenção positiva no meio, no social, numa palavra, para a assunção da cidadania.

Os tempos são outros. Agora, num espaço e tempo pedagógicos amplamente vocacionados, caracterizados e determinados pela qualidade das relações de afectividade, o discurso pedagógico deverá ser repensado, reinstaurado enquanto discurso renovado, que escapa às formas retóricas clássicas e aos vícios de forma de um discurso pedagógico quantas vezes esvaziado, entendido, ainda, como de circunstância. Se a sedução se aliar a uma retórica renovadora dos sentidos e motivadora das vivências criativas, esconjurando a indiferença verificada nas últimas décadas, esperamos que venha e se instale para ficar.

Na verdade não estamos totalmente de acordo com Meyer quando diz:

De facto, a retórica, que se esforça por tornar a identidade e a diferença compatíveis numa missão impossível — ao nível simbólico —, raramente se revela mais predadora do que sedutora, ou o inverso, pois joga sempre nos dois campos: estamos juntos, mas ao mesmo tempo existe outro que constitui o lado de fora e que é verdadeiramente o *outro*. A diferença é expulsa, retoricamente projectada por um discurso que constitui essa diferença e que, *a contrario* da maior parte dos casos, cria uma identidade. Quer queiramos ou não, a sedução também exclui pois institui uma diferença: existe(m) o(s) eleito(s) e existem os outros. Há aqueles que compram o produto, aqueles que sabem que somos os melhores e que votam em nós (Meyer, 1998: 136, 137).

Meyer desloca-se ainda num espaço fortemente dicotómico: o eu e o outro; interior e exterior; o idêntico e o diverso; os que seduzem e os que se deixam seduzir. Na verdade, como temos vindo a referir, a retórica e a sedução têm agora um outro objectivo a que se opor: as oposições clássicas, a diferença que alimenta e dá corpo à indiferença, e que é necessário a todo o custo vencer, pois, ao vencê-la, anulam-na, esconjurando-a. Missão difícil, utópica, mas não impossível se soubermos olhar o outro presente em nós e nós no outro. Se, como aponta Meyer, preferirmos à “lógica do predador”, a “lógica do consenso”. O importante é, como referiu Meyer citando Baudrillard, reconhecer que “a sedução não é mais do que a efusão das diferenças (...), e serve para a circulação das trocas, para a lubrificação das relações sociais” (Meyer, 1998: 142, 143).

Quanto a nós, a sedução, a sedução retórica, pode ser posta ao serviço da circularidade do olhar, que permite ao discurso ganhar um sentido pleno,

enquanto sancionado pelo uso (Wittgenstein), incentivando a livre circulação e a circularidade e troca de ideias e saberes, “lubrificando” e/ou motivando e ancorando as relações sociais, e o uso livre e criativo, poético, dos jogos de ferramentas linguísticas que permitem o acesso, a descodificação e a análise crítica. Um longo e demorado olhar sobre as formas e fórmulas discursivas desse mesmo discurso, permite ver que essas formas e/ou “fórmulas”, quando expurgadas dos elementos sempre subversivos da emocionalidade e da afectividade, corresponderão, por certo, a uma forma segura de exercer esse mesmo discurso sem correr o risco de pôr em causa os simulacros da evidência, que caracterizam “os dogmas institucionais fáticos”, segundo B. Sousa Santos. “Dogmas institucionais fáticos”, que, quanto a nós, enquanto realidades virtuais engendradas pelos poderes institucionalizados, com diferentes motivações, nos impedem de ter acesso à compreensão das realidades que nos cercam, criando cumplicidades de desvirtuação e domínio que, demasiadas vezes, descaracterizam a nossa constante procura de verdade, a nossa “vontade de verdade”, como diria Michel Foucault.

Ainda que não possamos excluir a pedagogia e o seu discurso dessa panóplia de autenticação e reconhecimento que, nos mais variados contextos e situações, estrategicamente utilizamos com esse fito, associando-os às diferentes racionalidades e práticas subseqüentes, não poderemos esquecer que, cada vez mais, o discurso institucionalizado é desdenhado, mal aceite e visto como mais uma forma de opressão e de manutenção do *statu quo*, pois nele não são tidas em conta a autonomia e a subjectividade dos falantes e dos seus auditórios, privilegiando-se dificilmente, em consequência, o desenvolvimento de um diálogo vivificador. Tal é particularmente evidente na área política, em que se advoga e reconhece a necessidade de devolver o sentido e conteúdo ao discurso, pois grande parte dos termos e fórmulas discursivas utilizados evidencia uma urgente necessidade de recunhagem, porque gastos, por, talvez, os falantes não terem pago o timbre, como diria Jacques Derrida, acto que, quanto a nós, apenas é claramente cumprido quando se chama a inovação e a criatividade à concretização de uma acção dialógica original, na plena assunção de si, enquanto autores de um acontecimento singular, original, pessoal.

Não se trata, pois, de privar o discurso pedagógico da sua correcção (discursiva, científica e didáctica), mas, antes, de evitar que seja contaminado pelo “luto das linguagens”, assumindo, assim, plenamente, “(...) o jogo das diferenças na língua (...) a relação da fala com a língua, o desvio pelo qual devo igualmente passar para falar, a caução silenciosa que devo pagar (...)” (Derrida, s.d.: 47).

D. Sibony, citado por M. Meyer, aborda questões fundamentais em relação aos perigos de um discurso, que se estendeu também, é claro, ao discurso pedagógico, quando impositivo, que se assume enquanto o convencer e vencer, realidade, infelizmente, muito presente na educação actual:

Vejam, por exemplo, aquele que fala para convencer: raramente seduz, porque para “vencer” o outro não pode evitar confirmá-lo no seu lugar de outro, mesmo e sobretudo se ostenta o projecto consciente de o arrancar desse lugar. Em contrapartida, aquele que se atreve a falar contra si mesmo e que não se limita a procurar convencer, mas procede — sorrateira ou ludicamente — de modo a minar a sua própria posição (onde queriam encerrá-lo), esse arrisca-se a seduzir o auditório — e até mesmo a convencer involuntariamente —, porque se, mesmo atormentando o auditor, aguenta (simbolicamente) os golpes que supostamente lhe vêm do outro, tende portanto a despojar o outro da sua alteridade, desviando-o e fazendo-o sair cautelosamente do seu entrincheiramento apenas pela força da linguagem em jogo pela qual parece sacrificar-se, ele fere-se com as palavras como se pretendesse ter influência sobre as palavras; perde-se nelas para se encontrar nelas, anula-se para começar a “contar”. Ele desencoraja a objecção tornando-se ele mesmo em objecto da palavra que o atravessa, e o sacrifício que assim “faz” de si (do seu “si-mesmo”) atrai sobre si a simpatia do auditor e contamina-o com uma parcela desta perdição, deste afastamento de si onde se encontra arrebatado e que é o primeiro passo da sedução; e assim, quer o orador quer o auditor estão seduzidos, possuídos, desencaminhados, “perdidos” pela palavra que passa e que deste modo parece encontrar a sua dimensão sobre-humana ou mesmo “divina”.

Por conseguinte, conseguimos seduzir por via desse desejo de nos fazermos outros ao ponto de alterar o outro em vez de nos identificarmos com ele. Aquilo que seduz um e outro é que ambos são preconceitos de um fragmento de língua que se procura (Meyer, 1998: 138, 139).

Quanto a nós, mora aqui grande parte do sucesso de um discurso pedagógico que cativa porque motiva e porque motiva cativa e, em consequência, de forma natural, modifica. Não é possível cativar o outro enquanto encerrados, “entrincheirados”, não tivermos a coragem de sairmos de nós próprios para irmos ao seu encontro, baixando todas as guardas, arrasando todos os fossos, deixando-o vislumbrar a nossa verdadeira face, expondo-nos e correndo, com isso, riscos. Afinal, a censura da razão, que nos mantém hirtos em nós, aconselhando-nos um discurso sempre evasivo, defensivo, é sempre o maior óbice de uma compreensão aprofundada de nós e do outro. Se comunicar, etimologicamente, é pôr em comum, comungar, enquanto não se efectivar esta partilha não haverá comunicação real. Se bem que esta partilha, que deve ser sempre plena, está, também ela, condicionada aos seus limites, aos nossos próprios limites, aos limites dos papéis que a sociedade nos impõe ou que nós fazemos questão em desempenhar, e que, como é evidente, nos fazem ser simultaneamente parciais e inteiros, falsos e verdadeiros.

Mas, para que permaneçamos humanos, isso é o mais importante, é preciso ter em conta que a comunicação enquanto forma de conhecimento é sempre a linguagem dos nossos afectos:

(...) o cérebro necessita do abraço para seu desenvolvimento, e as mais importantes estruturas cognitivas dependem deste alimento afectivo para alcançar um nível adequado de competência. Não devemos esquecer, como Leontiev destacou há bastantes anos, que o cérebro é um autêntico órgão social, necessitado de estímulos ambientais para seu desenvolvimento. Sem aconchego afectivo o cérebro não pode alcançar seus ápices mais elevados nas aventuras do conhecimento (Abreu, 1996: 182).

Fala-se, hoje, com alguma insistência, de uma “inteligência emocional” (QE) e ela é já visível nas figuras públicas carismáticas que as maiorias populacionais mais apreciam. “Falar com o coração” já não é, no entanto, sinónimo de “falar com o coração nas mãos”, sendo, sim, antes, um usar a razão com os filtros da emoção, do coração. Assim sendo, da política à educação, se queremos motivar, despoletar o processo que conduz à motivação intrínseca, teremos de saber explorar razão e coração, associando-os sub-repticiamente, se quisermos vencer os autismos social e pedagógico, se quisermos, efectivamente, comunicar. Como é evidente, esta nova forma de ver e agir comporta *nuances* que, como vimos, alteram a nossa compreensão e actuação em relação a realidades que, se antes se distinguiam claramente como verdadeiras ou falsas, hoje, na procura da dissolução das antinomias clássicas, no território da conciliação, são simultaneamente falsas e verdadeiras, pois trabalham nos domínios da razão e do coração e têm a mente e a forma da sedução. É natural que assim seja, se tivermos em conta que, hoje, se pretende conciliar tudo e todos como se efectivamente estivéssemos juntos, como se fôssemos já unos, mas, na realidade, em múltiplos sentidos, permanecemos disjuntos, facto que não nos deverá impedir de procurar, constantemente, subverter as diferenças, vencer as assimetrias, anular a indiferença. Para tal, quanto a nós, é preciso reunir todas as nossas forças, proceder ao aturado exercício das cumplicidades, com a razão e o coração, com, sempre que necessário, sedução. Aliás, esta é uma forma importante de exercício da criatividade, nomeadamente na área pedagógica, em que, como vimos vindo a referir, consideramos com Jacinto Prado Coelho, citado por António Torrado, que: “Não há verdadeira educação que não seja poética” (Torrado, 1988: 49) ou, melhor ainda, para nós: não há verdadeira educação que não seja poética, estética, criadora, nos seus múltiplos sentidos.

O papel do discurso pedagógico na ancoragem do ser

Enquanto parte integrante da cibercultura, o território das *nets*, já o dissemos, é um território ainda não cartografado. No entanto, a sua característica mais dominante neste início do terceiro milénio, tem a ver com o facto de se constituir como um território, um espaço, ainda desestruturado, por configurar claramente. Esta indefinição estrutural manter-se-á, possivelmente, nas próximas três décadas, como é natural, num sistema ainda tão cheio de descontinuidades, espaços em branco, vazios e silêncios que só a imaginação e mesmo a afectividade, permitirão redesenhar, re-significar em permanência. Ao contrário, enquanto espaço privado, as *intranets*, nas suas múltiplas formas, poderão constituir-se, ao nível do ensino, como um espaço fácil de dimensionar, seguro, que cresce à medida das nossas necessidades, transformando-se quando bem orientado, em centro da vida académica, quer no que se refere ao espaço de desenvolvimento curricular, quer no extracurricular, permitindo e incentivando os contactos institucionais e privados entre docentes e alunos, entre os docentes, e entre, como é evidente, os próprios alunos.

Assim, este meio com regras muito simplificadas e facilitadoras do convívio e estabelecimento de novos contactos e manutenção dos antigos, permite, àqueles que o souberem gerir, a defesa da sua privacidade, mantendo-se, em simultâneo, ao corrente, dentro dos acontecimentos, sendo que, nas próximas décadas, será um elemento fundamental no estabelecimento da teledocência, nas universidades e mesmo nas escolas secundárias, sobretudo quando associado aos dispositivos da teleconferência. Intensificador e motivador na e da realização do trabalho de grupo, de um trabalho efectivamente cooperativo, permitindo a complementaridade de acções e meios interserviços, interdepartamentos, entre Universidades e entre estas e as instituições de todas as naturezas: das instituições das sociedades civis às instituições governamentais e/ou estatais. O espaço das *intranets*, quando associadas às *internets*, será, sem dúvida, uma forma de proceder ao reencantamento da vida universitária e da vida colectiva, de um modo geral, facilitando as parcerias e

cumplicidades interdepartamentais, reinstaurando novas formas de convívio e festividade, associando, mais facilmente, trabalho e lazer, vida académica e vida quotidiana.

Na verdade, esta será talvez a forma mais feliz e plena de integração da escola no meio, facilitadora de uma relação mais estreita, assídua e informal entre os professores e, por exemplo, os encarregados de educação.

E mesmo ao nível de estudos pós-graduados, como, por exemplo, na realização de mestrados à distância, etc., etc., a formação pós-graduada e a formação ao longo da vida ganharão um novo sentido e um espaço que oscilará entre o real e o virtual.

Mas, como em tudo, há os prós e os contras. É preciso ter presente que serão as dificuldades, que entretanto irão surgindo, que motivarão uma evolução/transformação destes novos meios informáticos para formas imbuídas de sentidos que ainda não conseguimos vislumbrar, ainda que a nova sociedade da informação só funcione em pleno quando estivermos aptos e formos detentores de condições para estarmos ligados em rede. Com todos os problemas que temos vindo a ver, por outro lado, essa rede, quando for uma rede de cobertura total, ganhará um grande peso, sendo, possivelmente, as suas grandes dimensões, o peso da sua própria estrutura, que a farão emperrar. Como tudo em que o humano se vem empenhando nos últimos dois séculos, e tem sido muito, primeiro, enquanto projectos utópicos, tememos e ansiamos pela sua concretização, e, quando finalmente implementados, lamentamos as contradições e os problemas que a sua concretização entretanto suscitou e que não conseguimos inicialmente prever.

É evidente, que as condições que temos actualmente, como temos vindo a referir, fazem de nós crentes sempre um tanto descrentes destes novos meios. Este é o caso das tarifas de utilização que ainda pagamos, da lentidão de acesso à informação nas redes e mesmo na obtenção de *e-mails* (inclusivamente, por parte daqueles que desfrutam da utilização de linhas RDIS), dos preços da imensa panóplia de periféricos por parte de quem pretende uma utilização dinâmica e criativa das redes e/ou mesmo dos próprios computadores (recolha e/ou envio assíduo de imagens, etc.), quer em privado, quer ao nível institucional. Por outro lado, também já o dissemos, ainda que as três décadas referidas anteriormente permitam resolver o problema das lacunas e dificuldades na introdução aos conhecimentos informáticos, com o desaparecimento das gerações não detentoras destes conhecimentos e a simplificação da sua utilização, na verdade, subsistem todos os problemas já anteriormente abordados e os problemas que concernem ao humano e que, decorrentes de novas situações entretanto surgidas, e que, tendo a ver com o íntimo dos indivíduos, terão necessariamente a ver também com as novas realidades pedagógicas e com os problemas pedagógicos que o professor do terceiro milénio será obrigado a enfrentar.

Até agora, os diferentes subsistemas integrantes do social, o próprio social no seu todo, enquanto sistema mais ou menos fechado, comportava-se

como um sistema organizado, mais ou menos artificial, mais ou menos espontâneo, responsável e com um papel determinante na sua própria organização. No entanto, essa responsabilidade, que lhes era facultada enquanto sistema tendencialmente preservado, desaparece quando se transforma em sistema exposto, ganhando múltiplos inimigos, como refere Karl Popper em relação às sociedades abertas, que se confrontam com outros sistemas que se lhes opõem ou que interferem na sua auto-regulação e avaliação.

É que, se olharmos as sociedades actuais enquanto sistemas auto-reguladores, auto-regulados, encontramos-lhes, ainda, como refere Edgar Morin, uma forte capacidade poética, se a nossa compreensão não nos fizer olhar para elas com a fria percepção que faz com que alguns vejam na máquina o modelo perfeito de sistema automatizado, dotado inclusivamente de um *self* (*soi*), visto como um “fantasma dentro da máquina”, na procura, como fez Morin, de um sistema de pensamento em que o pensador e o objecto de pensamento não sejam coincidentes.

Este pense em que pensar estou a pensar em mim, é uma tendência para ver e me assumir, constantemente, como um alter ego de mim próprio, confundindo e visualizando tudo enquanto as minhas próprias sombras, as sombras de um *self* que ignora a sua própria dimensão e parece temer a sua própria auto-exclusão. Confundindo e reconhecendo de forma entusiasta, como se costuma referir, a capacidade de reconhecimento de si próprio (*soi*), que como sujeito age (*je*), pensando em si próprio (*moi*), e não conseguindo nunca a conciliação do *self* com o não *self*, e que irá intensificar-se mais ainda num mundo em que o eu computo (computar, informar, comunicar) se conjuga de forma fortemente dinâmica num caosmos, entendido enquanto mundo da inter-relação estreita do cosmos com o caos.

Até que ponto não teremos de nos interrogar seriamente acerca dos perigos de um, julgamos que inevitável, policiamento das *nets*, num futuro imediato? Em nenhuma situação, no entanto, será tão fácil “deitar fora o bebé com a água do banho”. Se, até aqui, a sociedade, a escola, a família, conseguiram controlar os seus limites sem grandes sobressaltos, pois os cidadãos, os nossos alunos e filhos se deslocavam num espaço físico controlável, actualmente, a sua presença física num espaço físico determinado já não corresponde a uma presença real, visto que as suas acções dentro de casa têm ou podem ter efeitos no exterior, com as múltiplas consequências boas e más que daí podem resultar. Impor limitações às deslocações neste espaço caósmico, verdadeiramente selvagem, ainda que não natural, é um pouco como “matar a galinha dos ovos de ouro”. Não nos iludamos. O que, actualmente, atrai muitos jovens para as *nets*, em muitos casos, é saberem que este é um espaço quase só seu, é o espírito de aventura perante o inesperado, o não organizado e não regulado e regulamentado pelos adultos (pelo menos os adultos que eles conhecem, que lhes são mais chegados). Uma vez que inteiramente regrado, este será mais um espaço a rejeitar, sobretudo se não se puderem organizar

livremente em grupo, criando os seus maneirismos de relacionamento, os seus circuitos privados, os seus *gangs*, a não ser que eles próprios consigam subverter e alterar constantemente as regras do jogo.

Acreditar que este será um meio que irá aproximar gerações é um tanto ilusório, pois, para além da prestação de interajuda mútua, da assistência de pais a filhos, ou de filhos a pais, no domínio do *know how* de acesso a estes conhecimentos, pouco mais, devido à diversidade de interesses entre as diversas gerações, empreenderão juntos nos terrenos das *nets* e das muitas futuras faces que as blogosferas irão entretanto assumir. Por outro lado, a superficialidade e/ou mesmo sonegação de conhecimentos mais aprofundados, por parte da maioria dos *sites*, incluindo, por exemplo, os dos museus, remetem a obtenção de conhecimentos especializados para os velhos livros e, no futuro, também para os CD-ROM, após esta primeira fase de divulgação de conhecimentos inerentes às grandes obras (tipo enciclopédia) em relação às quais o grande público apresenta já alguma receptividade.

No entanto, enquanto permanecer como espaço desterritorializado, as *nets* manterão o seu fascínio sobre os jovens, constituindo-se como a “casa na árvore”, o espaço de privacidade não controlado que, como temos vindo a referir, permitem descentramentos e dispersões emocionais, que, se nalguns casos são até benéficas, pois permitem aos jovens adolescentes rápidas e salutares incursões no mundo dos seus sonhos, podem, por outro lado, provocar dispersões emocionais permanentes, provocadas pela assunção de personalidades ubíquas que irão assumir, em consequência de se verem obrigados a contracenar, em simultâneo, em múltiplos espaços e lugares (em “não-lugares”, como diria Marc Augé, e como já referimos noutra parte deste trabalho). Este assumir-se como, quase, um outro, disperso em múltiplos e diversos lugares, fará que os contínuos, quer ao nível espacial, quer ao nível temporal (diacronia e sincronia), sejam encarados não como lineares, mas sim, antes, como circulares, globais. Por outro lado, existe o acentuar de uma aparente desintermediação, que já caracterizava outros meios de comunicação que podiam utilizar o directo, simulando um vivencial que, afinal, quando bem olhado, toma todas as características de um postíço, de uma prótese.

É aqui que cabe aos professores, e, é claro, também aos professores de história da arte, aos pais, aos educadores de um modo geral, o papel mais importante, o recolocar da *episteme*, do saber, como ponto de referência e ancoragem da experiência, quer estética quer pedagógica quer mesmo emocional, refundando o humano em toda a sua inteireza, fazendo-o retomar o centro de toda a experiência e vivência pedagógica e do próprio conhecimento, o que o irá fazer sofrer os efeitos de uma reconfiguração em permanência e inevitáveis descentramentos. É porque, todos nós já o sabemos, o conhecimento, sobretudo ao nível mais aprofundado e especializado, apresenta, e continuará possivelmente cada vez mais apresentando, múltiplas e diversas perspectivas de *site* para *site*, de “motor de pesquisa” para “motor de pesquisa”.

Como hoje, o debate, a discussão, o aprofundamento do conhecimento, a sua visão e compreensão experienciais, é que evitam e arredam as distorções das realidades, que só se podem alcançar cabalmente, olhos nos olhos, clarificados pela entoação afectiva da voz, da expressão facial, da expressão emocional da gestualidade e expressividade corporal. Não nos enganemos. O humano comunica de mil formas. O texto escrito, ou mesmo o encanto de algumas das imagens digitalizadas, animadas no bi ou tridimensional, não é ainda suficiente para satisfazer em permanência o humano, sobretudo quando a dúvida, a incerteza, e mesmo as crises epistemológicas de foro psíquico e afectivo se instalam. Os domínios afectivo e psicomotor vão, ainda, talvez por algumas décadas, escapar ao mundo digital. No entanto, a cibercultura está aí e está já a mudar as culturas tradicionais. Baseada em usos e costumes que decorrem no vivencial actual temos agora de ter em conta que esta nova realidade virtual irá sobretudo mudar a forma como perspectivamos e olhamos as realidades. Os ritmos de percepção e compreensão do próprio Eu e da forma como olhamos mental e visualmente as realidades, interligando-as entre espirais que decorrem já ao nível da profundidade, através de “retornos sucessivos”, como referimos em outra ocasião, as justaposições de conhecimentos e experiências, realizadas por percursos tão individualizados que o próprio terá dificuldade em repetir o seu percurso errático de *site* em *site*, de *link* em *link* e de pesquisa em pesquisa, a não ser que leve consigo um “fio de Ariana” ou um mapa do tesouro, irão mudar, rapidamente o humano e a sua forma de perspectivar, entender e referenciar, para si e para os outros, estas novas realidades.

Quando, abandonando esta viagem no espaço virtual, o jovem retorna ao espaço vivencial, real, duvidará da sua própria existência e da sua auto-referencialidade (que, então, lhe parecerá sempre amputada) e das coordenadas de orientação do seu subjectivismo. Podendo alternar entre um empenhado narcisismo, em que olhando para si apenas encontra eco e espaço para si próprio, e uma descrença total de si e do seu lugar, nas suas coordenadas do “mundo da vida”.

Assim, o discurso pedagógico actual terá de evitar que os jovens actuais e os das próximas gerações sossobrem na “incerteza absoluta” em consequência da “morte” subjectiva. Como nos diz Anthony Giddens:

A auto-identidade não é um traço distintivo, ou sequer uma colecção de traços, possuídos pelo indivíduo. É o *self* tal como reflexivamente compreendido pela pessoa em termos da sua biografia. Aqui a identidade ainda pressupõe continuidade através do tempo e do espaço: mas a auto-identidade é uma continuidade tal como interpretada reflexivamente pelo agente. Isto inclui o componente cognitivo de Pessoa. Ser uma “pessoa” não é apenas ser um actor reflexivo, mas sim ter um conceito de pessoa (tal como aplicado tanto ao *self* como aos outros). O que se quer dizer com “pessoa” certamente varia com as culturas, embora haja elementos da noção que

são comuns a todas as culturas. A capacidade de usar “Eu” em contextos cambiáveis, característica de todas as culturas conhecidas, é a característica mais essencial das concepções reflexivas de Pessoa (Giddens, 1994: 47).

Na verdade, será cada vez mais difícil os professores procederem à ancoragem do ser, evitando ansiedades e crises ontológicas e existenciais, e ganhando a capacidade de, também eles, também o seu discurso, enquanto discurso pedagógico, se assumirem como agentes da mudança, preparando e implementando a inovação em devir, ganhando a capacidade das metalinguagens, analisando e dando a ver essa mesma inovação, reflectindo sobre ela. Mas, ainda que reconheçamos as dificuldades dos professores, e nomeadamente dos professores de história da arte, no seu discurso, espera-se que, como no espaço electrónico, estejam prontos para correr em qualquer sistema, como a linguagem Java, independentemente da plataforma a que estão ligados. Cada vez mais, estar passivo ou activo, nomadismo e sedentarismo, é uma questão de imaginação. Ao professor, também ele, necessariamente, um cibernauta, cabe a difícil tarefa de fazer ressaltar, de uma forma dinâmica e motivadora, os nós de conexão ainda invisíveis, tendo em conta que o *self*, dos finais deste segundo milénio, perdeu muita da reflexividade que caracterizava o *self* essencialmente enquanto “projecto reflexivo” da modernidade, segundo A. Giddens, tornando-se, antes, presa da sua própria emocionalidade, da sua afectividade, reivindicando uma autonomia que lhe foi negada, que foi perdida, enquanto ainda dependente da impessoalidade da modernidade, que fizera depender a sua própria experiência e reconstrução, da experiência e reconstrução do próprio social.

Sabemos que as diferentes linguagens, dissemo-lo já, vêem o seu sentido sancionado, ratificado pelo uso e sentido que o social lhes confere. Citamos, inclusivamente, Wittgenstein e o seu já muito conhecido — “o uso é o sentido”. Michel Meyer aprofunda esta questão, a importância do social na determinação do sentido, nomeadamente na diferenciação de *tropos*, como é o caso da metáfora, metonímia ou sinédoque:

A metáfora, a metonímia ou a sinédoque são as identidades produzidas sobre o fundo da diferença, mas são mudas acerca da orientação negativa ou positiva que é preciso atribuir-lhes. Daí os lugares-comuns, que são premissas decisivas ou decisoriais. Só os lugares próprios ao assunto tratado, e que traduzem o espírito e os valores da comunidade, permitem decidir o sentido. Quem sabe ainda se a água é *verdadeiramente* inteligente? Todavia, não hesitamos em dizer que alguém é uma água para significar que é muito perspicaz? (Meyer, 1998: 127).

Só que às culturas, às civilizações, tradicionais foi agora acrescentada uma nova cultura, a cibercultura. Uma cultura que se efectiva num território multicultural, cosmopolita e simultaneamente racional e esotérico, misturando

cientismo e ocultismo e um, por enquanto, apenas teoricamente, fácil acesso. A cibercultura, como a sociedade e/ou civilização da informação, criarão, dentro em pouco, normas e linguagens muito próprias, que terão, de acordo com este novo espaço desmaterializado, a capacidade de conferir novas formas e novos sentidos e significados às linguagens comuns, criando novos conteúdos, até pelos cruzamentos que farão com os termos técnicos dos jargões da sua própria cultura. Dentro em pouco talvez seja vulgar referir que um determinado indivíduo é esperto como um *hacker* ou ágil como um *craker*, ou, ainda, a exemplo do que acontece nos *chats*, num “cyberinglês”: “GAL” (*get a life*).

Uma coisa, estamos crentes, permanece como certa. Aqui também vai ter de ser implementada a descentralização educativa, pois, em relação a este novo espaço, será a única forma de vencer um autismo simultaneamente tecnológico, científico, social, surgido em consequência de um tecnicismo e de uma especialização excessivos, para muitos, e, também, talvez, de novas formas de estar no social que irão privilegiar um excessivo egocentrismo. Tal facto, no entanto, não porá em causa o professor, ao contrário do que previa J.-F. Lyotard. Exigirá, sim, do professor novos papéis, novas performances, um novo perfil. A capacidade de trabalhar o transdisciplinar de forma criativa e imaginativa, deslocando-se em múltiplos sistemas e motivando, com uma liderança empenhada, as deslocações experienciais dos alunos, por entre áreas ainda por desbravar, com os nós de conexão ainda por fazer ressaltar. O professor do futuro, será, sobretudo, um imaginativo, um criador ou, melhor, um despoletador de novas visões, novas inter-relações e perspectivas, novos conhecimentos e interrogações, novas estratégias e condutas pedagógicas, novas filosofias de vida.

A fruição artística como paixão partilhada

A fruição, como a criação, obriga-nos à solidão, que prepara, cria espaço para uma partilha forte, densamente motivada. Como em todo o encontro amoroso, a solidão surge aqui como a ausência que prepara a presença, que é já presença, ainda que adiada. Daí que se Breton tinha razão quando, acerca da poesia, como já referimos, dizia que a criação ocorre “(...) num leito como o amor”, a fruição, enquanto co-criação, exige esse mesmo espaço e, também, como o amor, cresce em consequência do conhecimento prévio e abertura total ao outro, que se entrega face à nossa entrega.

O fascínio que o amor, a paixão, exercem sobre nós, enquanto humanos, reside, justamente, no facto de serem (conjuntamente com a fruição) os únicos actos das vivências humanas que só se dão, necessariamente, quando e enquanto actividade efectivamente partilhada. Como na paixão amorosa, a fruição estética estabelece, de forma miraculosa, pontes que vencem espaços, onde seres ávidos de si se conciliam anulando, subvertendo a solidão. Na verdade, a paixão e a fruição, também forma de amor e paixão, só existem enquanto forma efectivamente solidária, mesmo ou se imaginária.

Isto é, a obsessão pelo outro, que vive em nós, mantêm-se enquanto acreditamos na correspondência entre ele e a forma, imaginária ou não, que em nós se transmutou na sua forma, desaparecendo quando estas condições não se cumprem, e a sensação de engano e/ou traição de nós se apossam, re-instalando a solidão. Afinal, possivelmente, ao procurarmos a solidão que permite a preparação para o nosso encontro com o outro, estamos a cativar um espaço em nós e a “inventar” uma linguagem que permitirá ao outro estar em nós, e se relacionar cabalmente connosco, mesmo antes da sua materialização física. Em certo sentido, o outro vive em nós de forma embrionária e materializa-se quando as condições, que para ele criámos, assim o permitem, não existindo, na verdadeira acepção da palavra, se não existir já em nós, em latência.

José Augusto Mourão, num texto atravessado por múltiplas achegas, e ainda que preocupado com outras problemáticas, deixa-nos um importante contributo acerca deste assunto:

O regresso do autor associa-se ao prazer do texto. Que autor é esse que vem do seu texto e vai instalar-se na minha vida? Um simples plural de “charme”? Nem pessoa, nem herói numa biografia, sim um corpo? *É preciso que o sujeito se implique no seu corpo, na sua sexualidade, no seu inconsciente, na sua deriva, em todas as variantes possíveis onde ele pode tomar a forma da primeira pessoa* (Mourão, 1996: 64).

Sim! Quem é esse criador que vem da sua obra e se instala em nós, tomando-nos inteiramente logo que em nós se manifestam as condições propícias à sua chegada? Que encantamento é esse que de nós se apossa enquanto habita em nós e nos restitui a capacidade de nos relacionarmos rápida e inteiramente com os múltiplos outros do nosso eu?

Em certa medida crescemos para o outro e com o outro, que muda a nossa natureza, a sua natureza, com a sua chegada. Este inter-relacionamento, enquanto forma de conhecimento motivado e solidário (motivação intrínseca), tem, sem dúvida, um crescimento exponencial. Cresce em espiral e, como acontece no centro do furacão, a calma que aí se vive não esconde, nem diminui; a turbulência que provoca à sua passagem. Toma-nos, e, quando de regresso ao “mundo da vida”, quando ficamos de novo entregues a nós próprios, estamos, mais uma vez, mudados porque desvelados, numa auto-revelação que nos aproxima mais de nós próprios, talvez porque a fruição nos permitiu, na deriva que realizámos pelo inconsciente, o descodificar da linguagem profunda do nosso eu.

Quando a fruição, enquanto exorcismo libertador termina, as “cadaverizadas cinzas” desse acto único ficam frente a nós — são as criações artísticas, não necessariamente obras-primas, então, os únicos testemunhos do acto criador da co-criação, que só a emoção e motivação de um desejo real de partilha conseguirá de novo fazer renascer.

Difícilmente, pois, se poderá esperar que o seu renascimento, ainda de forma mais aprofundada, se dê em actos de carácter fragmentário, como são os de análise reflexiva. Essa reflexão deu-se, sem dúvida, mas no trabalho de preparação que antecedeu a fruição, enquanto trabalho do ser em expectativa. O trabalho de análise reflexiva pode anteceder, ou ser, também, posterior à fruição da obra, mas não corresponde à dissecação fria dos fenómenos estéticos, pois a fruição, enquanto co-criação, é avessa ao espaço mental necessário à quarentena das ideias, implicando, antes, um reconhecimento e uma identificação imediatos, que excedem, em muito, o reconhecer-se no que se vê, é claro.

Enquanto fenómeno individualizado, subjectivado, a fruição também ocorre, já o referimos suficientemente, no espaço pedagógico onde se dão,

quantas vezes de forma bem feliz, outras formas de fruição inter-relacionadas com a fruição mais puramente estética — a fruição, a paixão das ideias, a que as formas artísticas actuais dão corpo, e sem as quais não existem. Uma coisa, no entanto, é certa. Será difícil conseguir fazer com que um grande grupo de alunos consiga, em simultâneo, fruir a mesma obra de arte, pois alguns deles encontram-se em pontos diversos de um percurso, em tempos e espaços de fruição diversos. Aquilo que toca a uns, deixará, por vezes, os outros indiferentes, porque, na verdade, toda a fruição é um acto de conhecimento. De nós próprios, em primeiro lugar, e do outro, o criador, que com as suas criações nos permitirá ascender a um mais completo e frutuoso conhecimento de nós próprios. Talvez por isso, este espaço de sintonia, de partilha, não admite terceiros. Não é possível uma partilha muito alargada, em simultâneo. Podemos, num segundo momento, reflectir com outros, analisar, confrontar, o que foi um espaço único, privado, de fruição, mas, no momento da fruição, a nossa tendência primeira inclina-nos ao silêncio, e, isto, porque o espaço da fruição, já o dissemos, é um espaço de segredo e paixão, pois, como disse Jacques Derrida, “não há paixão sem segredo..., mas não há segredo sem paixão” (Derrida, 1995: 47).

Os professores de história da arte, e das outras disciplinas e ciências da arte, exercem a sua actividade neste espaço... e conhecem o desconforto que corresponde ao facto de, nas grandes turmas, muitos alunos, por diferentes razões, não terem sequer empreendido a construção do seu próprio ser, enquanto outros empreendem o trabalho de aquisição dos conhecimentos que lhes permitirá, um pouco mais à frente, a fruição, e outros ainda, talvez apenas um pequeno grupo, entram em pleno na fruição.

Do olhar desinteressado, apagado, ou mesmo hostil dos primeiros, à vontade de reflectir e discutir, de forma muito activa, as realidades estético-artísticas em análise, dos segundos, e ao silêncio criador dos terceiros, que a emoção do olhar, num primeiro momento revela, traduzindo, no imediato, uma recusa à discussão, como se quisessem manter em privado as suas emoções, pelo menos antes de serem traduzíveis para códigos partilháveis, que consigam preservar o seu segredo, sem desnudarem o seu íntimo publicamente (o que, no entanto, mais tarde, se traduz, muitas vezes nos testes e em trabalhos de investigação, em análises apaixonadas e particularmente frutuosas, pelas inter-relações que são então estabelecidas), com todas estas situações nós docentes nos confrontamos.

Turmas inteiramente silenciosas são raras e raramente correspondem a alunos do terceiro grupo, sobretudo se o grupo-turma já se conhece bem e venceu a timidez e reserva inicial das primeiras aulas.

Allan Bloom, e María Zambrano, antes dele — em relação à criação —, refere a importância da aprendizagem da solidão na educação actual. Na verdade, esse é o espaço que nos permite a organização subjectivada, individualizada, de toda a informação e instrução que recebemos, permitindo-nos,

depois, assimilá-la, torná-la nossa, através de uma organização e estruturação próprias que, porque individualizadas, de acordo com o ser que somos, divergem, em todos nós, e em nós próprios, ao longo da vida.

As criações artísticas veiculam, como as ideias filosóficas, capacidades muito próprias, que agora, com a extensibilidade das formas retóricas e das figuras de estilo à área das ciências, ditas exactas, se estende a todas as formas de conhecimento: a capacidade metafórica, que María Zambrano refere como a “metáfora do coração”, um “teletransporte” para o ser...

José Gil, como também já o fizera Leibniz, quando nos fala da “pequena percepção”, tem sobretudo em mente, julgamos nós, a fruição, pois tem em conta um domínio que é o “(...) das pequenas impressões, sensações ínfimas, imperceptíveis que acompanham necessariamente a apreensão de uma forma pictural ou musical” (Gil, 1996: 11).

Por outro lado, ao desenvolver o seu conceito de “imagem-nua”, isto é, “(...) despojada da sua significação verbal (...)” (Gil, 1996: 15), refere também, que “(...) a imensa maioria das percepções que preenchem os nossos dias, é composta de imagens-nuas (...)” (Gil, 1996: 15). Assim diz-nos:

(...) são elas que provocam os sonhos, como notava Freud (imagens anódinas que passaram despercebidas no fluxo das macropercepções), que a elas se associam pensamentos fugidios e imperceptíveis a que Leibniz chamava “pensamentos voadores” (*pensées volantes*) e que vão ter importância decisiva na associação livre da cura analítica; que elas formam o material imagético das técnicas publicitárias, do cinema e de todas as artes; (...) quando analisadas, estas imagens revelam características insuspeitadas: arrastam consigo conteúdos não-conscientes de sentido, de uma não-consciência que convém distinguir do inconsciente freudiano por um lado, e de todos os claros obscuros “subliminares” (ou “periféricos”, ou “irreflectidos” ou “de horizonte”) psicológicos ou fenomenológicos por outro (Gil, 1996: 15).

Então são estas pequenas percepções que criam o substrato que, como o plâncton, alimentam o trabalho do ser. Trabalho silencioso que, como referíamos há pouco, irá criar as condições para, quando o fruidor for colocado frente à obra, a fruição ocorrer sem dificuldade.

Curiosamente, o mesmo acontece no ensino, em que, singularmente, aluno e mestre se encontram ou se afastam no acto de descobrir e partilhar, unidos que ficam, ou separados que permanecem, nesse acto de comunicação e conhecimento que, antes de tudo, conduz (ou não) o aluno (e o mestre) a um maior conhecimento de si, com a gratificação que desse facto naturalmente resulta.

Carlos Gurméndez aborda esta questão quando nos refere que o amor, enquanto força agregadora, mesmo quando não se realiza plenamente, pode desencadear entre os amantes uma luta de contrários, e,

assim, estabelecer um vínculo sólido entre eles, ainda que, neste caso, alimentado pela animosidade.¹

A paixão é, pois, como a fruição, uma forma de superar a privação que a solidão sempre acarreta. Só um conhecimento uno, complexo, solidário, permite, afinal, transformar o saber em ser.

Como refere Paul Ardenne, ainda que por outras palavras, a arte contemporânea congrega em si a história de todos os tempos e lugares.² Os limites para esta história de todos os tempos e lugares não existem, pois esta é, também, uma história de paixão aberta a todos os tempos e lugares, capaz de esconjurar as diferentes mortes entretanto anunciadas, vencendo a morte, enquanto o único acto em que se permanece inexoravelmente solitários... porque se para Pessoa, “o Ser é ausência”, a ausência só é morte quando o ser se afasta, se priva, de si.

1 *“La transubstanciación de la realidad, según García Bacca, consiste en, conservando la materia originaria, crear una nueva forma que la complete; es decir, el abrazo o identificación entitativa de los que viven separados. Igualmente, el trabajo agrupa a los hombres en un espacio — fábrica, oficina, taller —, pero el diálogo intersubjetivo a que obliga la tarea en común no los comunica realmente. Es la Pasión que los une y despierta la conciencia de clase para crear una sociedad sin divisiones, hombres nuevos con igualdad de posibilidades que sus semejantes, enteramente libres para llegar a un cabal desarrollo de sí mismos, y que lo posible se convierta así en realidad. El amor — pasión unitiva — cuando no se realiza plenamente, puede desencadenar entre los amantes un lucha de contrarios, e impulsados por su animosidad rencorosa crear un vínculo sólido. La Pasión, por su potencia agrupadora es el Ser de los entes que la integran” (Gurméndez, 1996: 44).*

2 *“Au juste, traiter avec équité de l’art contemporain revient à traiter d’un seul coup de l’art de tous les temps et de tous les lieux (...)” (Ardenne, 1997: 437).*

Educando: os sentidos, para os sentidos, com sentido

Uma nova educação, julgamos, pois, poder dizê-lo, está a nascer.¹ Uma pedagogia baseada no conhecimento, num conhecimento complexo, alargado, entendido como sabedoria de vida, capaz de rechaçar uma pedagogia da informação, de privação e luto, porque mutilada e mutilante.

Edgar Morin interroga-se acerca de todas estas questões, apoiando-se em Elliot:

“Qual é o conhecimento que perdemos na informação e qual é a sabedoria que perdemos com o conhecimento?” São níveis de realidade completamente diferentes. Direi que a sabedoria é reflexiva, que o conhecimento é organizador e que a informação se apresenta sob a forma de unidades rigorosamente designáveis sob a forma de *bits* (Morin, 1995: 159).

Mais à frente, Morin procura diferenciar entre informação e conhecimento, realçando ainda, e quanto a nós insuficientemente, que o conhecimento é organizador (1995: 160). Assim, preocupa-se mais em diferenciar estas duas realidades: “informação” e “conhecimento” e ainda “computação”, para ele mais importante que informação, pois, enquanto “computação viva”, inclui uma “dimensão não-digital” (1995: 159), que retira a informação de onde ela existe, ainda que sob forma não tratada, no universo. O conhecimento é, também por Morin, entendido como “organização viva”, cujo problema é ser simultaneamente aberto e fechado, pois assume-se como fronteira permeável entre o mundo interior e exterior “(...) de abertura e de fecho, entre o cognoscente e o conhecido” (Morin, 1995: 160). Considerando, ainda, que o “(...) espírito, por

1 Ainda que num âmbito totalmente diverso, não queremos deixar de render a nossa homenagem à obra de António Torrado, um dos defensores da pedagogia criadora, que nos continua a seduzir e encantar com a sua fresca e inquebrantável fé no humano (Torrado, 1988).

mais arguto que seja, ignora tudo acerca do cérebro de que depende” (Morin, 1995: 160), mantendo-nos, por isso, muitas vezes, na ignorância de nós próprios, ou seja, fechados a nós próprios, privando-nos de uma dimensão, que sendo nossa, nunca a ela conseguimos aceder. E, o pior de tudo é que todos os caminhos do conhecimento parecem conduzir a esse quarto fechado, a esse só-tão vedado à nossa expectativa e em relação ao qual alimentamos uma intensa curiosidade. A esse lugar mágico, o inconsciente, julgamos nós, só se acede, e nunca directamente, quando da posse de três chaves, três *passwords* mágicas, três racionalidades, que manipuladas de forma conjugada o abrem para nós, dando-nos passagem para o “mundo da vida” e onde, a partir de então, se faz também ouvir a linguagem do inconsciente. Por sua vez, este “mundo da vida” só é possível entrevê-lo, enquanto sùmula dos três mundos de Karl Popper — o mundo 1 (mundo físico), o mundo 2 (mundo psíquico) e o mundo 3 (mundo do conhecimento intelectual) — e/ou, também, das três racionalidades, que, segundo Boaventura de Sousa Santos (1994: 196) são: a racionalidade moral — prática (do direito e da ética), a racionalidade estético-expressiva (das artes e da literatura) e a racionalidade cognitivo-instrumental (das ciências).

É este o acesso, por vias de cisão compartimentadas e espartilhadas, que nos impede de caminhar ao encontro de nós próprios. Olhamos o “mundo da vida” com a mente estilhaçada e as imagens que recolhemos não nos deixam entrever a realidade. Os três “espelhos” que nos permitem a sua visualização dão-nos imagens mais ou menos caleidoscópicas, distorcidas, consoante o grau de correcção que conseguimos introduzir na sua colocação. Não será, pois, de admirar que assumamos personalidades dispersas, difusas, pois sem uma imagem una e coerente de nós próprios, de *per se* e/ou integrados no “mundo da vida”, facilmente nos demitimos e desresponsabilizamos da nossa própria reconstrução e recriação e da reconstrução do mundo em que nos integramos.

Referimos já, noutra altura, as razões que, quanto a nós, estão subjacentes à perda das grandes narrativas, dos valores da modernidade, de natureza essencialmente social. Resta-nos agora reflectir acerca das consequências dessa privação na pedagogia e na educação.

O que será que podemos esperar do ensino, dos sistemas de ensino tal como os conhecemos hoje, e que nos são dados a ver por eminentes pedagogos, cindidos, também eles, em teorias que, quer enquanto consideradas como teorias da aprendizagem, quer da educação (teorias behavioristas, cognitivas, humanistas e/ou académicas, sociais, espiritualistas e personalistas), dão lugar a formas de ensino que se perspectivam enquanto tríade, cujos pólos privilegiam os conteúdos, a sociedade e/ou o aluno, na sua qualidade de sujeito da sua própria educação?

Assim, será que se poderá esperar dos alunos entendimentos que lhes facultem uma compreensão global das realidades subjacentes, em níveis etários e académicos mais avançados, ganhando, então, uma verdadeira “sabe-doria de vida”?

Morin refere que a sabedoria é reflexiva, põe em contacto interior com exterior, cognoscente e cognoscível. Nada mais verdadeiro, queremos crer. Atinge-se a sabedoria quando a própria noção de exterior e interior se perde, quando se aceita, com Boaventura de Sousa Santos, que o sujeito se prolonga no objecto, deste se indiferenciando, se reconhece que “não há natureza humana porque toda a natureza é humana” (Santos, 1987: 44).

Sentir-se parte plena de um todo é alcançar a assunção de si e perspectivar o mundo de uma outra forma, percebendo-o com outros entendimentos, que recusam os sucedâneos, nomeadamente os sucedâneos educativos, rejeitando, de forma mais ou menos consciente, paradigmas mutilantes e ancilosantes, petrificantes. Procuramos, pois, com carácter de urgência, um paradigma mutante (paradigma enquanto, segundo Morin [1995: 162], “maneira de controlar simultaneamente o lógico e o semântico”), que nos permita estabelecer uma solidariedade viva, em devir, descontraindo e reconstruindo incessantemente, ainda que nunca mecanicamente, as três realidades, os três mundos de Popper, até que os consigamos, final e felizmente, libertar e unir num único e solidário mundo.

Morin, falando-nos do *big bang*, refere que “o universo começa como uma desintegração, e é ao desintegrar-se que se organiza... [pois] é no decurso desta agitação calorífica intensa — o calor é agitação, remoinho, movimento em todos os sentidos — que se vão formar partículas e que algumas se vão unir às outras” (Morin, 1995: 90). Também os saberes se desintegraram no início da modernidade, no que Boaventura Sousa Santos refere como a primeira rotura epistemológica (1994: 194), afastando-se do senso comum e formando muitas disciplinas, que cresceram sós ou unindo-se a outras, para, com a pós-modernidade, integrarem de novo o senso comum, dando, assim, origem à “dupla ruptura epistemológica”, ainda segundo este autor. Entrámos já, pois, num segundo momento da singularidade inicial da “grande explosão”, ou será que o modelo do conhecimento é agora o do “cosmo inflacionário”? Será que, também aqui, um sem número de “bolhas-universos”, de saberes, permanecem, segundo as diferentes teorias, arreigados à sua formação simétrica e/ou assimétrica inicial, ou será possível que um desses saberes, como o fez até agora a racionalidade cognitivo-instrumental, opte antes por uma forma assimétrica e hiperinflada? Assim, segundo as teorias de Gott e Guth, esta bolha expande-se à velocidade da luz sendo impossível observar para além das suas fronteiras:

No caso do nosso universo observável constituir uma dessas bolhas, nós nunca saberemos nada em relação às outras, nem poderemos saber se estamos no interior de uma delas (Mourão, 1983: 171).

Singular maldição esta e a sensação claustrofóbica que sobre nós derrama. Temos assistido ao crescimento de formas de conhecimento que, como o sapo da

fábula, cobiçam expandir-se para além da sua própria condição, e que, vimos sem desgosto, explodiram, pois o desaparecimento da sua forma hiperinflada, permitiu-nos esperar uma nova organização, surgindo com a sua desintegração.

Uma organização que, no caso da história da arte, permitisse, quem sabe, olhar as realidades estético-artísticas, enquanto realidades civilizacionais, de uma outra forma, mais abrangente, mais lúcida, mais justa, procurando reintegrar, num todo que parece ainda escapar-nos, os grandes excluídos, os invisíveis dessa mesma história: os criadores de formas artísticas não eruditas, as mulheres, etc. Mas também, ou sobretudo, uma história da arte integradora de múltiplas perspectivas e pontos de vista, capaz de uma discursividade aberta, em que os lugares da arte são, em simultâneo, objecto de uma multiplicidade de análises, vindas ou conjugadas não apenas com as disciplinas da esfera das ciências da arte, como com as ciências humanas e/ou sociais, e com as ciências físico-naturais.

Vemos a história da arte enquanto quadro, ecrã, *layer* epistémico, que só nos permite uma visão aproximada da realidade se a ele se vierem juntar outros quadros epistémicos, que lhes possibilitem a contextualização e um sentido, enquanto súpula de muitos sentidos. Acreditamos, pois, mais, ainda que não nos satisfaça completamente, num saber que se desenvolve, cresce como um universo auto-reprodutor. Por isso mesmo, duvidamos do imperialismo de um significado único, qualquer que seja o sentido que lhe atribuíamos ou o sentido a que nos reportamos.

A racionalidade moderna é dominadora e, enquanto tal, tende a excluir para melhor organizar. As racionalidades actuais, quer se aceite que são pós-modernas ou não, tendem a estabelecer ligações novas, ligações, que, se possível, e enquanto tal, ambicionam proceder ao lançamento de pontes, vencendo deste modo as distâncias e, portanto, tendendo a incluir. Assim sendo, a história da arte actual só pode ser, porque multiperspectivada, uma história da arte inclusiva, até mesmo de formas de análise que, anteriormente, eram rejeitadas enquanto tal, como são, por exemplo, as análises da crítica da arte, como nos diz Bernardo Pinto de Almeida:

A crítica de arte afigura-se-nos, hoje, como o horizonte de uma micro-história da arte do presente, uma espécie de recensão imediata — e portanto sujeita a constante reelaboração — do lugar relativo da obra de arte no seu próprio tempo, preparando o trabalho da história, mas definindo já alguns dos termos que haverão, depois, de determiná-la (Almeida, 1996: 28).

Assim, vemos o ensino actual também como um ensino que, aberto à vida, se torna tolerante, transgressor, criativo, englobando diferentes formas de conhecimento, mesmo aquelas que, ainda há pouco, eram consideradas como formas menores de conhecimento, provenientes da chamada escola paralela. Este é, pois, um ensino que cria uma rede vivencial alargada, que cresce em

espiral, reinstaurando uma pedagogia poiética, estética, pois, simultaneamente atenta aos entendimentos, ideias, afectos e sentidos dos alunos, que é capaz de conciliar e reinventar em permanência o ser e o agir, as teorias e as práticas dos sujeitos pedagógicos, quer sejam alunos quer professores.

A história humana testemunhou uma luta difícil do homem consigo próprio. Ao longo de um trajecto mais ou menos longo, consequência de idealismos de diversas naturezas, o homem teve dificuldade em conciliar as demandas do espírito com as tarefas da vida quotidiana. Pugnar pelas primeiras foi uma boa razão, para algumas classes e grupos sociais imporem o seu domínio sobre outras classes e grupos sociais, privando-os de contribuir também com a sua criatividade para essa demanda. Ainda, actualmente, as sombras da exclusão ensombram um vasto leque de excluídos da cultura erudita, e não só. Ostracizados, homens e mulheres, mais estas que os primeiros, a quem as duras tarefas do dia-a-dia inibem o acesso ao cultural, ao espiritual, como diríamos outrora, desenvolvem vivências amputadas, privados de uma parte de si próprios a que nunca terão acesso — o conhecimento do seu próprio potencial criativo e afectivo.

A escola, se portadora de uma educação humanista e humanizadora, deverá criar espaços de articulação e/ou conciliação dos saberes, que permitam aos jovens a percepção, compreensão e inter-relação do conhecimento, não apenas enquanto informação, não apenas enquanto instrução, com o “mundo da vida”. O conhecimento pressupõe já tudo isso, pois o conhecimento, como vimos inicialmente, citando Morin, é organizador e, necessariamente, vivencial, isto é, vivido, pois resulta da e na sabedoria de quem se conhece e reconhece o seu lugar no mundo e no humano, e, como tal, está apto a procurar e a inserir-se na mudança.

Desejamos ardentemente que, num futuro próximo, os nossos jovens estejam aptos e abertos à criação, toda ela, não nos interessando muito a área ou áreas em que se assumem como criadores ou co-criadores, ou seja, fruidores. Interessa-nos, sim, que recriem a sua própria condição humana e, essa capacidade, só a ganharão se implementarmos urgentes reformas educativas que transformem a pedagogia actual, neste sentido cerceadora da liberdade de criação e amputadora da criatividade individual, numa pedagogia poiética, como referimos há pouco. Esta começa a ser já uma preocupação dos governantes mais lúcidos e de maior visão, pois vêem já que o futuro do humano e a sobrevivência dos próprios países dependem da nossa capacidade de nos interrogarmos criativamente, interrogando-nos, em simultâneo, acerca da relação que estabelecemos com a criação e procurando desde já antever como é que a realidade concreta da mobilidade e da versatilidade profissionais vai conviver com a criação científica e criativa e/ou artística, já nesta primeiras décadas do século XXI.

Está pois encontrado o *élan* que torna concretizáveis as utopias que movem os sonhos de todos os colectivos, pois também, só aí, o indivíduo encontra resposta aos seus anseios íntimos de criação.

Bibliografia

- Abreu, Júnior Laerthe (1996), *Conhecimento Transdisciplinar*, Piracicaba, Editora Unimep.
- Aguiar, Joaquim, Diogo Pires Aurélio, Manuel V. Cabral e José Tribolet (1998), *Saber e Poder*, Lisboa, Livros e Leituras.
- Almeida, Bernardo Pinto de (1996), *O Plano de Imagem*, Lisboa, Assírio & Alvim.
- Arendt, Hannah (1971), *Sobre a Revolução*, Lisboa, Moraes.
- ARESER (1997), *Une Université en Péril*, Paris, Seuil/Raisons d'Agir.
- ART & DESIGN (1990), "Art meets science and spirituality", Londres, Academy Group, vol. 6, 5/6.
- ART & DESIGN (1990a) "New museology", Londres, Academy Group, vol. 6, 7/8.
- Augé, Marc (1994), *Não-Lugares. Introdução a Uma Antropologia da Sobremodernidade*, Venda Nova, Bertrand.
- Aurélio, Diogo Pires (1997), *Um fio de Nada. Ensaio Sobre a Tolerância*, Lisboa, Cosmos.
- Ballesteros, Jesús (1989), *Postmodernidad, Decadencia o Resistencia*, Madrid, Editorial Tecnos.
- Barthes, Roland (1978), *Sistema de la Moda*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Bastide, Roger (1971), *Usos e Sentidos do Termo Estrutura*, São Paulo, Herder.
- Battcock, Gregory (1975), *A Nova Arte*, São Paulo, Perspectiva.
- Baudrillard, Jean (1991), *Simulacros e Simulação*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Bertrand, Yves (1991), *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- Bindé, Jérôme (1994), "A democracia, segundo Alain Touraine", *Jornal de Letras Artes e Ideias*, n.º 618.
- Bourdieu, Pierre (1987), "Propostas para o ensino do futuro", *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp. 101-120.
- Braudel, Fernand (1976), *História e Ciências Sociais*, 2.ª ed., Lisboa, Presença.
- Bruno, Giordano (1984), *Acerca do Infinito, do Universo e dos Mundos*, 3.ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caillé, Alain (1997), *A Dimensão dos Intelectuais*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Calabrese, Omar (1986), *A Linguagem da Arte*, Lisboa, Presença.

- Calabrese, Omar (1988), *A Idade Neobarroca*, Lisboa, Edições 70.
- Campos, Augusto, e Haroldo Campos (1971), *Panorama do Finnegans Wake*, São Paulo, Perspectiva.
- Caraça, João (1997), *Ciência*, Lisboa, Difusão Cultural.
- Caraça, João, e Manuel Maria Carrilho (1992), "O imaterial e o arquipélago dos saberes", *Colóquio/Ciências*, 12, pp. 83-92.
- Carrilho, Manuel Maria (1994), *Filosofia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- Carrilho, Manuel Maria (1997), "Esquerda pós-divina", *Expresso*, 12 de Julho de 1997.
- CRUP (1997), *Repensar o Ensino Superior*, vol. III: *As Funções da Universidade Numa Sociedade em Mudança*, em <http://www.meioclique.com/CRUP/index.htm>.
- Dahrendorf, Ralf (1996), *A Quadratura do Círculo*, Lisboa, Edições 70.
- Deleuze, Gilles (1991), *A Dobra, Leibniz e o Barroco*, Campinas, Papirus.
- Deleuze, Gilles, e Félix Guattari (1992), *O Que é a Filosofia?* Lisboa, Presença.
- Derrida, Jacques (1990), *Mémoires d'Aveugle*, Paris, Louvre, Réunion des Musées Nationaux.
- Derrida, Jacques (1991), *Limited Inc*, Campinas, Papirus.
- Derrida, Jacques (1995), *O Outro Cabo*, Coimbra, Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte).
- Derrida, Jacques (1995a), *Paixões*, Campinas, Papirus.
- Derrida, Jacques (1997), *A Farmácia de Platão*, 2.^a ed., São Paulo, Iluminuras.
- Derrida, Jacques (s. d.), *Margens da Filosofia*, Porto, Rés.
- Dorléac, Laurence B., e outros (1997), *Où va l'Histoire de l'Art Contemporaine*, Paris, L'Image/ École Nationale Supérieur des Beaux Art.
- Dufrenne, Mikel (1982), *A Estética e as Ciências da Arte*, Lisboa, Bertrand.
- Durand, Gilbert (1982), *Os Grandes Textos da Sociologia Moderna*, Lisboa, Edições 70.
- Egan, Kieran (1992), *O Desenvolvimento Educacional*, Lisboa, Dom Quixote.
- Elias, Norbert (1993), *A Sociedade dos Indivíduos*, Lisboa, Dom Quixote.
- Fenstermacher, Gary D, e J. F. Soltis (1986), *Approaches to Teaching*, Nova Iorque, Teachers College Press.
- Fernandes, António José (1994), *A União Europeia de Maastricht. Federação, Confederação ou Comunidade de Estados?*, Lisboa, Presença.
- Fernández Arenas, José (1984), *Teoría y Metodología de la Historia del Arte*, 2.^a ed., Barcelona, Anthropos.
- Finkelkraut, Alain (1988), *A Derrota do Pensamento*, Lisboa, Dom Quixote.
- Fitoussi, Jean-Paul (1995), *O Debate-Tabu. Moeda, Europa, Pobreza*, Lisboa, Terramar.
- Fokkema, Douwe W, (s.d.), *História Literária. Modernismo e Pós-Modernismo*, Lisboa, Vega.
- Forrester, Viviani (1997), *O Horror Económico*, 2.^a ed., Lisboa, Terramar.
- Foucault, Michel (1994), *Hermeneutica del Sujeto*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Fraisse, Paul (1982), *Psychologie de Demain*, Paris, PUF.
- Fronzizi, Risieri (1995), *¿Que Son los Valores?* México, Fondo de Cultura Económica.
- Fukuyama, Francis (1992), *O Fim da História e o Último Homem*, Lisboa, Gradiva.
- Gadamer, H. -G. (1988), *História e Historicidade*, Lisboa, Gradiva.

- Gadamer, H. -G. (1998), *O Problema da Consciência Histórica*, Vila Nova de Gaia, Estratégias Criativas.
- Germano, Celant (1997), "Germano Celant vs. Biennale di Venezia" *XLVII Bienal de Venezia*, S. I., Electa.
- Giddens, Anthony (1992), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta.
- Gil, José (1996), *A Imagem-Nua e as Pequenas Percepções*, Lisboa, Relógio d'Água Editores.
- Gleick, James (1989), *Caos. A Construção de Uma Nova Ciência*, Lisboa, Gradiva.
- Goldmann, Lucien (1984), *Epistemologia e Filosofia Política*, Lisboa, Presença.
- Gonçalves, Raquel (1997), *Ciência, Pós-Ciência, Metaciência*, 2.ª ed., Lisboa, Terramar.
- Gorn, Gerald J., e Rabrinda N. Kanungo (1980), "Job involvement and motivation, are intrinsically motivated managers more job involved?", *Organizational Behavior and Human Performance*, 26, pp. 265-277.
- Gruen, Arno (1996), *A Traição do Eu. O Medo da Autonomia no Homem e na Mulher*, Lisboa, Assírio e Alvim.
- Grupo de Lisboa (1994), *Limites à Competição*, Lisboa, Europa-América.
- Guillen, Michael (1987), *Pontes para o Infinito*, Lisboa, Gradiva.
- Gurméndez, Carlos (1996), *Ontología de la Pasión*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Hadjinicolaou, Nicos (1978), *História da Arte e Movimentos Sociais*, Lisboa, Edições 70.
- Hamner, W. Clay, e Lawrence W. Foster (1975), "Are intrinsic and extrinsic rewards additive, a test of Deci's cognitive evaluation theory of task motivation", *Organizational Behaviour and Human Performance*, 14, pp. 398-415.
- Hargreaves, Andy (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança*, Alfragide, McGraw-Hill.
- Hirschman, Albert O. (1997), *O Pensamento Conservador. Perversidade, Futilidade e Risco*, Algés, Difel.
- Hoet, Jan (1992), "An Introduction". *Catálogo da Exposição Documenta IX*, Stuttgart, Editions Contz (pp. 17-21).
- Hölderlin, Friedrich (1990), *Poemas*, 2.ª ed., Lisboa, Relógio d'Água.
- Innerarity, Daniel (1996), *A Filosofia como uma das Belas Artes*, Lisboa, Teorema.
- Jauss, Hans R. (1993), *A Literatura como Provocação*, s. l., Vega.
- Kosuth, Joseph (1990), "New museology", *Art & Design*, 6 (7/8), pp. 9-37.
- Koyré, Alexandre (s. d.), *Do Mundo Fechado ao Universo Infinito*, Lisboa, Gradiva.
- Krueger, Richard A. (1989), *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*, Londres, Sage Publications.
- Lausberg, Heinrich (s. d.), *Elementos de Retórica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lipovetsky, Gilles (1988), *A Era do Vazio*, Lisboa, Relógio d'Água Editores.
- Luhmann, Niklas (1992), *A Improbabilidade da Comunicação*, Lisboa, Vega.
- Liotard, Jean-François (1990), *O Inumano*, Lisboa, Estampa.
- Liotard, Jean-François (s. d.), *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa, Gradiva.
- Mallet, Marie-Louise (1994), *Le Passage des Frontières. Autour du Travail de Jacques Derrida*, Paris, Galilée.
- Marques, António (1989), *Sujeito e Perspectivismo*, Lisboa, Dom Quixote.

- Martin, Jean-Hubert (1989), *Magiciens de la terre*, Paris, Centre Georges Pompidou/ La Vilette.
- Meyer, Michel (1998), *Questões de Retórica, Linguagem, Razão e Sedução*, Lisboa, Edições 70.
- Foucault, Michel (1997), *A Arqueologia do Saber*, 3.ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- Miranda, José A. Bragança (1997), *Política e Modernidade*, Lisboa, Colibri.
- Montaigne, Michel de (1993), *Três Ensaios*, 2.ª ed., Lisboa, Vega.
- Morin, Edgar (1995), *Os Meus Demónios*, Lisboa, Europa-América.
- Morin, Edgar (1995a), *Introdução ao Pensamento Complexo*, 2.ª ed., Lisboa, Instituto Piaget.
- Mourão, José-Augusto (1996), *Sujeito, Paixão e Discurso*, Lisboa, Vega.
- Mourão, Ronaldo R. de Freitas (1983), *O Universo Inflacionário*, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora.
- Negroponte, Nicholas (1996), *Ser Digital*, Lisboa, Caminho.
- Nietzsche, Friedrich (1973), *Humano Demasiado Humano*, Lisboa, Presença.
- Nunes, Ivo Sousa (1984), "A motivação intrínseca, seu significado e implicações para o exercício da actividade docente", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, pp. 145-162.
- Nunes, Ivo Sousa (1986), *O Professor e a Inovação Pedagógica*, tese de doutoramento, Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Oakeshott, Michael (1993), "A ideia de universidade", *Colóquio Educação e Sociedade*, 3, pp. 21-34.
- Oliva, Achille Bonitto (1988), "Da vanguarda à transvanguarda", *Comunicações e Linguagens*, 6/7, pp. 125-130.
- Outhwaite, W., e Tom Bottomore (1996), *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*, Rio de Janeiro/Lisboa, Jorge Zahar / Dinalivro.
- Patrício, Manuel Ferreira (1987), *A Escola Cultural Face à Escola Curricular. Da Escola Curricular à Escola Cultural*, Lisboa, CRSE-Ministério da Educação.
- Perec, Georges (1989), *A Vida Modo de Usar*, Lisboa, Presença.
- Perniola, Mário (1993), *Do Sentir*, Lisboa, Presença.
- Peters, F. E. (1977), *Termos Filosóficos Gregos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, Olga (1984), "Pedagogia por objectivos / pedagogia com objectivos", *Logos*, 1, pp. 47-72.
- Popper, Karl (1987), *Sociedade Aberta, Universo Aberto*, Lisboa, Dom Quixote.
- Pujol Bacells, J., e J. L. Fons Martin (1985), *Os Métodos no Ensino Universitário*, Lisboa, Moraes.
- Quadros, Fausto de (1995), *O Princípio da Subsidiariedade no Direito Comunitário Após o Tratado da União Europeia*, Coimbra, Almedina.
- Read, Herbert (1982), *A Educação Pela Arte*, Lisboa, Edições 90.
- Renaut, Alain (1997), *Universidade e Cultura*, Lisboa, Edições Colibri / Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, Hélder (1996), *Do Absurdo à Solidariedade*, Lisboa, Estampa.

- Ricoeur, Paul (1991), *O Si-Mesmo como um Outro*, Campinas, Papirus.
- Ricoeur, Paul (1997), *Da Metafísica à Moral*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Ricoeur, Paul (1997a), *O Justo ou a Essência da Justiça*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Ricoeur, Paul (s. d.), *Do Texto à Acção*, Porto, Rés Editora.
- Rodrigues, Jorge Nascimento (1997), "A emancipação das periferias", *Expresso XXI*, n.º 1300.
- Rogers, Carl (1983), *Tornar-se Pessoa*, 6.ª ed., Lisboa, Moraes.
- Rosset, Clément (1985), *Le Philosophie et les Sortilèges*, Paris, Minuit.
- Rubert de Ventós, Xavier (1980), *La Estética y sus Herejías*, 2.ª ed., Barcelona, Editorial Anagrama.
- Santos, Alckmar Luiz dos (1998), *Textualidade Literária e Hipertexto Informatizado*, em <http://www.cce.brl.ufsc/~alckmar/texto1.html>. p. 2. 27/04/1998)
- Santos, Boaventura de Sousa (1987), *Um Discurso Sobre a Ciência*, Porto, Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (1994), *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto, Afrontamento.
- Sardinha, Idalina (2003), *Novos Cenários Pedagógicos e Artísticos, no Desenvolvimento dos Estudos das Artes Contemporâneas e Actuais*, Funchal, Universidade da Madeira/inédito/.
- Sardinha, Idalina (2006), *Arte e Pedagogia: no contemporâneo e actual*, Oeiras, Celta.
- Silva, J. -J. R. Fraústo da, e M. Tavares Emídio (1993), "Nota introdutória", *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 3, pp. 7-12.
- Skinner, Quentin (1992), *As Ciências Humanas e os Seus Grandes Pensadores*, Lisboa, Dom Quixote.
- Théofilakis, Élie (org.) (1985), *Les Immatériaux. Modernes et Après?*, Paris, Autrement.
- Torrado, António (1988), *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos*, Porto, Afrontamento.
- Trindade, Rui (1996), "A arte na rede", *Expresso XXI*, n.º 1260.
- Trindade, Rui (1997), "O virtual ao encontro do real", *Expresso XXI*, n.º 1270.
- Vattimo, Gianni (1987), *O Fim da Modernidade*, Lisboa, Presença.
- Vattimo, Gianni (1998), *Acreditar em Acreditar*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Vigotski, L. S. (1996), *Teoria e Método em Psicologia*, São Paulo, Martins Fontes.
- Wijers, Louwrien (1990), "Looking back at art meets science and spirituality in a changing economy", *Art & Design*, 6 (7/8), pp. 83-94.
- Wijers, Louwrien (1990a), "Editorial note", *Art & Design*, 6 (7/8), p. 4.
- Wilde, Oscar (1972), *Intenciones*, Madrid, Taurus Ediciones.
- Woolley, Benjamim (1997), *Mundos Virtuais. Uma Viagem na Hipo e Hiper-Realidade*, Lisboa, Editorial Caminho.
- Wunenburger, Jean-Jacques (1995), *A Razão Contraditória. Ciências e Filosofias Modernas, o Pensamento Complexo*, Lisboa, Instituto Piaget.

Índice remissivo

A

Abramovic, Marina, 69, 74
abstração lírica, 45
abstracção analítica, 14
Action Painting, 45
Alberola, Jean Michel, 53
Almeida, Bernardo Pinto de, 230
alteridade, 28, 47, 145, 162, 165, 192
Annales, 130
Antonioni, Michelangelo, 62, 94
Ardenne, Paul, 225
Arendt, Hannah, 139, 164
Aristóteles, 122, 158
Art & Language, 33
art as idea as idea, 25
Art meets Science and Spirituality in a
 changing Economy, 63
arte conceptual, 23, 25, 33, 35, 36, 103
Arte Povera, 23
artes de acção, 21, 23, 25, 29, 35, 36
artes do comportamento, 23, 36, 73
Augé, Marc, 101, 216

B

Balka, Mirosław, 74
Balla, Giacomo, 22
Bandura, Albert, 148, 149
Barbarigo, Ida, 74
barroco, 11, 12, 74, 119, 166

Barthes, Roland, 34, 82, 133
Baudrillard, Jean, 23
Bauhaus, 32, 120
Bell, Daniel, 31
Bense, Max, 34
Bernardo, Fernanda, 64, 115
Bienal de Paris, 52
Bienal de Veneza 45^a, 73
Bienal de Veneza 46^a, 74
Bienal de Veneza 47^a, 137
Bloom, Allan, 185, 223
Boccioni, Umberto, 19
Body Art, 36, 73
Borofsky, Jonathan, 73
Braudel, Fernand, 119, 130, 131, 132
Brockman, John, 34
Butor, Michel, 33

C

Calabrese, Omar, 97
Canaletto, 11
Capucci, Roberto, 74
Caravaggio, 12
Carrilho, Manuel Maria, 135
Carta da Transdisciplinaridade, 99
Celant, Germano, 137
centro de apreciação interior, 145, 147,
 149, 151, 152, 154
circularidade do olhar, 19, 29, 108, 131, 167

Clemente, Francesco, 45
 conceptualismo, 21
 condicionamento operante, 134, 148, 175
 Correggio, 12
 cubismo, 18, 45

D

Dawson, Neil, 70
 Deleuze, Gilles, 166, 181, 207
 Derrida, Jacques, 28, 46, 47, 50, 52, 68,
 75, 115, 117, 123, 142, 153, 154,
 176, 210, 223
 Descartes, René, 12
 desconstrução, 28, 49, 50, 51, 52, 55, 96,
 117, 118, 119, 120, 121, 131, 149, 176
 Descritores de Dublin, 192, 194
 diferença, 47, 49, 68
 Documenta IX, 72, 73
 Documenta VIII, 61, 70
 Duchamp, Marcel, 18, 22, 25, 33
 Durand, Gilbert, 66
 Durkheim, Émile, 112, 131
 Dvorák, Max, 129
 dynamis, 55, 122, 147, 148, 158

E

Eco, Umberto, 18, 23
 Egan, Kieran, 204
 Egan, Kieran, 203
 ego, 147, 150, 151, 215
 Elias, Norbert, 146, 169, 170
 episteme, 122, 156, 216
 erklären, 108
 Escher, M. C., 109
 estímulo clássico, 134
 experiências de exterioridade, 145
 explicação causal, 131
 explicação funcional, 131
 explicação pelo meio, 129
 explicação psicanalítica, 129
 explicação psicológica, 129
 exteriorização, 162, 163
 Eyck, Jan van, 11

F

fala externa, 147, 153
 fala interna, 147, 153
 Festa, Tano, 53
 Fiedler, K., 32, 33, 101
 Finkielkraut, Alain, 8, 139
 Fischli, Peter, 62
 Fitoussi, Jean-Paul, 136
 Fluxus, 29
 Forest, Fred, 87
 Forrester, Vivian, 138
 Foucault, Michel, 32, 40, 92, 93, 150,
 151, 152, 156, 158, 210
 Francastel, Pierre, 112, 113
 François, Michel, 74
 Freud, Sigmund, 129, 135
 Fukuyama, Francis, 39, 40

G

Gadamer, H.-G., 106, 169
 Gandolfi, Paola, 74
 Garouste, Gérard, 53
 Gaudí, Antoni, 54
 Geldzahler, Henry, 16
 Gerdes, Ludger, 62
 Gestalttheorie, 33
 Giddens, Anthony, 63, 64, 217, 218
 Gleick, James, 97
 Goldmann, Lucien, 109, 110
 Greco, El, 12, 53
 Gruen, Arno, 122, 145, 165
 Guardi, Francesco, 11
 Guattari, Félix, 181
 Gurvitch, Georges, 112

H

Habermas, Jürgen, 31, 125
 hablar franco, 92, 151, 158
 Hadjinicolaou, Nicos, 129
 happening, 23, 27
 Hargreaves, Andy, 159, 177
 Heidegger, Martin, 18, 101, 107, 166
 Heisenberg, Werner Karl, 18, 162

história da arte como forma de expressão das ideias que dominam as sociedades, 129

história da arte como parte da história da cultura, 129

história da arte como parte da história das civilizações, 129

história da arte como parte da história do espírito, 129

história das estruturas, 130

história das formas, 56, 130

história das obras de arte, 129, 130

história dos artistas, 129

história dos estilos, 130

historicidade, 18, 27, 32, 101, 102, 107, 109, 110, 113, 124, 140, 162, 163

Hoet, Jan, 72, 73

Hölderlin, Friedrich, 125

Humboldt, Wilhelm von, 179, 183, 184, 185

Huyghe, René, 14, 129

I

id, 150

idem, 162, 163, 165

Immendorf, Jörg, 45

indecidibilidade, 28, 48, 49, 50, 64, 65, 83, 96, 114, 117, 120

informal, 27, 214

informalismo, 21, 35

interiorização, 47, 49, 162, 163

ipse, 162, 163, 165

ipseidade, 162, 163

K

Kogler, Peter, 73

Kosuth, Joseph, 71, 73

Koyré, Alexandre, 21

Kuhn, Thomas, 21

L

La Tour, Georges de, 12

Land Art, 23

Le Goff, Jacques, 133

Léger, Fernand, 27

Leibniz, Gottfried Wilhelm, 166

Les Immatériaux, 52, 59, 60, 61, 69

Lévi-Strauss, Claude, 112

Lévy, Bernard-Henry, 135, 136

LeWitt, Sol, 25

Lipovetsky, Gilles, 13, 31, 38

living theatre, 23

Liotard, Jean-François, 16, 31, 52, 59, 73, 86, 98, 157, 176, 177, 183, 184, 199, 200, 219

M

MAC, 14, 32

Magiciens de la Terre, 63, 67, 69

maneirismo, 11, 119, 161

Mantegna, Andrea, 12

Mariani, Carlo Maria, 45

Marques, António, 7, 8

Mathieu, Georges, 45

Maurer, Ingo, 55

McKenna, Stephen, 45

mediacracia, 164

Meireles, Cildo, 73

mesmidade, 162, 163

Metropolis, 63

Meyer, Michel, 208, 209, 210, 218

Mies van der Rohe, Ludwig, 18

Minimal Art, 36

modernidade, 12, 13, 17, 26, 31, 32, 52, 54, 84, 92, 93, 101, 102, 105, 106, 114, 119, 161, 218, 228, 229

modernismo, 31, 32, 38, 161

Mondrian, Piet, 19, 32

Montaigne, Michel Eyquem de, 202

Morin, Edgar, 3, 7, 11, 98, 105, 215, 227, 228, 229, 231

Morris, Desmond, 10

motivação intrínseca, 4, 46, 50, 123, 133, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 158, 163, 171, 184, 212, 222

Müller, Heiner, 73
Muñoz, Juan, 121

N

não-lugar, 33
Negroponte, Nicholas, 82, 87
neoplasticismo, 19
New Image Painting, 45
Nietzsche, Friedrich, 3, 7, 8, 13, 27, 28,
29, 32, 46, 51, 55, 92, 94, 95, 103,
114, 122, 125, 147
Nouvelles Tendances, 61, 62
Nova Abstracção, 22, 32
Nova História, 130
Nunes, Ivo, 144, 148, 152

O

Oakeshott, Michael, 181
Oliva, Bonito, 73
ornatus, 95, 103, 123, 125
Orta, Jorge, 74

P

Paik, Nam June, 71
Paladino, Mimmo, 45
Panofsky, Erwin, 111, 129
paresia, 92, 93, 151, 158
Parmigiano, 12
Perec, Georges, 33
performance, 23
Perniola, Mario, 164
Pessoa, Fernando, 217, 225
Philippe, Jean-Marc, 60
Pistoletto, Michelangelo, 73
Pittura Colta, 45
Platão, 35
Pollock, Jackson, 27, 45
Ponte, Amalia Del, 74
Pop Art, 54
Popper, Karl, 21, 50, 120, 215, 228
pós-modernidade, 31, 32, 34, 50, 51, 52,
53, 54, 55, 59, 60, 61, 63, 74, 93, 106,
114, 119, 135, 161, 202, 208, 229

pós-modernismo, 32
Primeiro Congresso Mundial de
Transdisciplinaridade, 98
Processo de Bolonha, 3, 173, 180, 183,
185, 186, 192
psicagogia, 150

R

Rauschenberg, Robert, 69
ready-made, 25, 33
realismo, 14, 17, 26, 109
realismo socialista, 14, 109
Renoir, Pierre-Auguste, 17
retórica, 33, 53, 55, 92, 93, 94, 95, 96,
103, 106, 123, 154, 208, 209
Ricoeur, Paul, 21, 49, 113, 145, 162,
164, 165
rococó, 11, 12
Rogers, Carl, 144, 145, 154, 170
Rousseau, Jean-Jacques, 102, 176
Rubert de Ventós, Xavier, 10

S

Sagan, Carl, 34
Salle, David, 45
Santos, Boaventura de Sousa, 34, 70,
203, 229
Schnabel, Julian, 45
Schopenhauer, Arthur, 46
Severini, Gino, 22
Skinner, Burrhus Frederic, 148
Skulptur Projekt (Münster), 61
Snow, Charles Percy, 34
Stasio, Stefano di, 74
Stella, Frank, 33
sujeito transindividual, 8, 26, 91, 107, 187
super-ego, 150, 151
Supports/Surfaces, 14, 25, 32

T

Taine, Hippolyte Adolphe, 129
teatro invisível, 23
teoria da visibilidade pura, 101

teoria das catástrofes, 96
teorias cognitivas e humanistas, 133
teorias contemporâneas da
aprendizagem, 133
teorias contemporâneas
da educação, 133
teorias da aprendizagem, 134, 148,
174, 228
teorias espiritualistas e
personalistas, 133
teorias sociais, 133
Thom, René, 96
Torrado, António, 212
transdisciplinar, 2, 60, 96, 119, 123,
157, 187, 200, 203, 205, 219
transvanguarda, 45

V

Vasarely, Victor, 25

Vasari, Giorgio, 129
Vattimo, Gianni, 31, 32, 38, 39, 102, 161
Venturi, Robert, 53
verstehen, 108
Vigotski, L.S., 146, 147, 148, 154
Vinci, Leonardo da, 11, 21
violência simbólica, 8, 41, 66, 67, 103,
192, 195

W

Weiss, David, 62
Werkbund, 32
Wilde, Oscar, 56, 57
Winckelmann, Johann Joachim, 129
Wittgenstein, Ludwig, 34, 72, 102, 176,
210, 218

Z

Zambrano, María, 158, 223

