

MARIA IDALINA FERREIRA PEREIRA SARDINHA

Da *Compreensão* da Arte
Ao *Ensino* da História da Arte, *Hoje*

1

Tese de Doutoramento no Ramo de

Estudos de Arte

(Especialidade: Educação Estética)

sob a orientação dos Professores Doutores:

Ivo de Sousa Nunes — Universidade da Madeira

Sílvia Lami Tavares Chicó — Universidade de Lisboa



Universidade da Madeira

1999

7
SAR da
T/Δ+L

MARIA IDALINA FERREIRA PEREIRA SARDINHA

Da *Compreensão* da Arte
Ao *Ensino* da História da Arte, *Hoje*

1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO

Tese de Doutoramento no Ramo de
Estudos de Arte
(Especialidade: Educação Estética)

sob a orientação dos Professores Doutores:
Ivo de Sousa Nunes — Universidade da Madeira
Sílvia Lami Tavares Chicó — Universidade de Lisboa



Universidade da Madeira

1999

Dissertação de Doutoramento
no Ramo de *Estudos de Arte*,
Especialidade de *Educação Estética*,
apresentada à Unidade de Arte e Design
da Universidade da Madeira.

AGRADECIMENTO E DEDICATÓRIA:

**Aos meus Orientadores de Tese,
Professores Ivo Sousa Nunes e Sílvia Lami Tavares Chicó,
e a todos aqueles que, de uma forma ou de outra,
me incentivaram e ajudaram na realização deste estudo.**

ÍNDICE

AGRADECIMENTO E DEDICATÓRIA:	4
ÍNDICE	5
INTRODUÇÃO	9
1 – Acerca da razão primeira deste estudo.	13
2 – Dos limites e/ou delimitação do âmbito deste estudo.	15
3 – Das justificativas relativas à escolha do tema.	17
4 – Organização e apresentação deste estudo.	19
CAPÍTULO PRIMEIRO	21
A COMPREENSÃO DA ARTE, HOJE	21
1 – ARTE ACTUAL – UM DOMÍNIO COMPLEXO, UMA NOVA FORMA DE VER E ENTENDER O MUNDO. A CIRCULARIDADE DO OLHAR:.....	23
1.1 – DO NEGRO À LUZ OU DO APRISIONAMENTO À LIBERTAÇÃO DO OLHAR	23
1.2 – O REDIMENSIONAMENTO DO OLHAR – DO NASCIMENTO DA MODERNIDADE À SEGUNDA GRANDE GUERRA MUNDIAL.	32
1.3 – O REENCANTAMENTO DO OLHAR – A ARTE DE APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AOS ANOS 70.....	42
1.4 – RETÓRICAS E ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS DA ARTE NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	58
1.4.1 – AS LINGUAGENS DO <i>SUBLIME</i> ARTÍSTICO NA ARTE DE MEADOS DOS ANOS 70 A MEADOS DOS ANOS 80 – <i>NARCISUS</i> RECONQUISTADO.	77
1.4.2 – O CAMINHO PARA A LUZ. A ARTE DE MEADOS DOS ANOS 80 A MEADOS DOS ANOS 90.	97
1.5 – O ROMPIMENTO DAS FRONTEIRAS. DE UMA ARTE TOTAL, DE UMA <i>ARTE DE VIVER</i> , A UM VER GLOBAL (A CIRCULARIDADE DO OLHAR):.....	103
1.5.1 – AS ARTES VISUAIS TRADICIONAIS NOS FINAIS DOS ANOS 80 E NOS ANOS 90.....	103

1.5.2 – A ARTE NA ERA DA ELECTRÓNICA E DO DIGITAL	124
2 – CONHECER E/OU ENTENDER A ARTE?	142
2.1 – A GESTÃO DO OLHAR. RACIONALIDADE, EMOÇÃO E EMPATIA NOS ESTUDOS DE HISTÓRIA DA ARTE. OS FENÓMENOS ESTÉTICO-ARTÍSTICOS COMO FACTOS E FENÓMENOS ESTÉTICO-ARTÍSTICOS TOTAIS.	142
2.1.1 – UMA ESTRATÉGIA DA <i>ERRÂNCIA</i> E DA FRAGMENTAÇÃO: EPISTEMOLOGIA, HERMENÊUTICA, DESCONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.	155
O LUGAR DO <i>DOCERE</i> , <i>MOVERE</i> E <i>DELECTARE</i> (NIETZSCHE) NAS RETÓRICAS ESTÉTICO-ARTÍSTICAS DA MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE.	155
2.2 – A ARTE E A HISTÓRIA DA ARTE, HOJE, COMO DOMÍNIO DA PAIXÃO.	176
Acerca de um diálogo (im)possível.	176
* Carta de Transdisciplinaridade	191

CAPÍTULO SEGUNDO 193

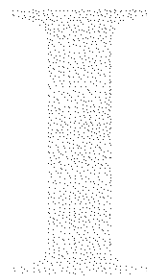
O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE, HOJE	193
1 – O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E ENSINO ACTUAIS:	195
1.1 – O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE FACE ÀS ACTUAIS TEORIAS PSICO-PEDAGÓGICAS.	195
1.1.1 – O INDIVIDUAL E O COLECTIVO NO ENSINO, NOMEADAMENTE NO ENSINO UNIVERSITÁRIO E NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE.	213
1.1.2 – A EDUCAÇÃO, O ENSINO, FACE A NOVAS FORMAS DE INDIVIDUALISMO.	228
1.1.3 – O DISCURSO PEDAGÓGICO COMO DISCURSO DA AFECTIVIDADE E SUBJECTIVIDADE DO <i>EU</i>	239
1.2 – ENSINO E GLOBALIZAÇÃO.	254
1.2.1 – O ENSINO E O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE, ENQUANTO INTEGRADOS NUM “SISTEMA DE INFORMAÇÃO COMPLETA” (J.-F. LYOTARD).	269
1.2.2 – O DISCURSO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA GLOBALIZAÇÃO.	281
1.2.2.1 – O PAPEL DO DISCURSO PEDAGÓGICO NA ANCORAGEM DO SER, ENQUANTO NO ÂMBITO DA GLOBALIZAÇÃO E INFORMATIZAÇÃO.	290
2 – NOVOS CENÁRIOS PEDAGÓGICOS E ARTÍSTICOS, NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DE HISTÓRIA DA ARTE.	300
2.1 – UMA PEDAGOGIA POIÉTICA, ESTÉTICA, UMA ESTRATÉGIA DO OLHAR: O ENSINO, A ARTE E O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE.	300

2.1.1 – EFEITOS DO PARADIGMA PEDAGÓGICO EMERGENTE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DA ARTE, VISANDO DESPOLETAR A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E CONSEQUENTE FRUIÇÃO ARTÍSTICA.....	308
2.2 – A FRUIÇÃO ARTÍSTICA: NOS DOMÍNIOS DE UMA PAIXÃO PARTILHADA	352
CAPÍTULO TERCEIRO.....	360
LUGAR E RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA FRUIÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EFECTIVA DOS DOCENTES, HOJE	360
1 – UMA PEDAGOGIA POIÉTICA, ESTÉTICA, FRUITIVA – O PARADIGMA PEDAGÓGICO EMERGENTE. FRUIÇÃO E MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA – INTER-RELAÇÕES.....	362
1.1 – A FRUIÇÃO DA ARTE – A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA COMO FACTOR DE SUCESSO NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE	362
1.2 – A FRUIÇÃO DA ARTE – OLHAR A ARTE, A EDUCAÇÃO E A VIDA A PARTIR DE <i>DENIRO</i> . IMPORTÂNCIA DO “HABLAR FRANCO” NA ARTE, NO DISCURSO ACERCA DA ARTE E NO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	377
1.3. UMA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E PARA OS SENTIDOS, COM SENTIDO. O PARADIGMA PEDAGÓGICO EMERGENTE COMO FORMA DE FRUIÇÃO DO VIVENCIAL, DO EDUCATIVO, DO ESTÉTICO.	386
2- RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA FRUIÇÃO NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE, (E NÃO SÓ), HOJE. LEVANTAMENTO DE OPINIÕES JUNTO DE PROFESSORES PARTICIPANTES NO PROCESSO.....	400
CONCLUSÃO:	408
RESUMO.....	411
RESUMO.....	412
ANEXOS.....	415
ANEXO 1: PROGRAMA DA CADEIRA DE "ESTUDOS DE ARTE CONTEMPORÂNEA"	416
A – Acerca dos Conteúdos Programáticos, Objectivos e Metodologias a desenvolver na Cadeira.....	416
B – Acerca das Avaliações e Classificações	417
C – Síntese das Rubricas Programáticas:	418
1 – Natureza e Objecto da Cadeira.....	418
2 – Principais Linhas da Arte e do Design Contemporâneos. Principais Raízes (próximas e cronologicamente distantes).....	418
3 – Principais Linhas da Arte e do Design Actuais. Raízes e desenvolvimentos da Arte e do Design do Pós-Guerra. ..	420
4 – Principais Linhas da Arte e do Design Actuais. Génese e Desenvolvimentos da Arte e Design Pós-Modernos	422

– Uma Visão Prospectiva da Arte. A Arte, Hoje e Amanhã.....	423
D – Indicações Bibliográficas.....	424
E – Distribuição dos Tempos Lectivos:.....	424
F– Observações:.....	424
 ANEXO 2.....	426
EXEMPLAR DO INQUÉRITO ENTREGUE A TODOS OS DOCENTES DE CADEIRAS TEÓRICAS DO ENSINO ARTÍSTICO UNIVERSITÁRIO.	426
 ANEXO 3.....	427
EXEMPLAR DO INQUÉRITO ENTREGUE AOS DOCENTES <i>DE HISTÓRIA DA ARTE E/OU HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS</i> DO ENSINO SECUNDÁRIO, CONTACTADOS POR NÓS.	427
 ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	428
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	429
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	431
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	432

INTRODUÇÃO

O Tema e/ou Problema



O TEMA E/OU PROBLEMA:

Importância da fruição artística
como motivação e factor de sucesso
no ensino (e aprendizagem) da
História da Arte.

INTRODUÇÃO

O início do nosso estudo teve lugar, começou a desenhar-se, de modo não formalizado, há mais de uma década, quando começámos a verificar que o êxito que tínhamos no desenvolvimento das nossas aulas dependia, claramente, em grande medida, da forma como, a cada momento, até na preparação dessas mesmas aulas, éramos capazes de entrar em sintonia com as *visões do mundo* dos criadores, quer *gostássemos* quer não das obras artísticas em análise e/ou em estudo.

Também nessa altura verificámos que, ao nível pessoal, a *empatia* que com essas obras se estabelecia, dependia e crescia em nós, como veremos de seguida neste trabalho, de acordo com o aumento da nossa própria capacidade de contextualização das obras, nos seus múltiplos e diversos contextos, ainda que realcemos sempre como fundamental, primordial, o contexto estético-artístico. Assim, começámos a olhar as nossas próprias práticas pedagógico-didáticas, as práticas pedagógico-didáticas de outros docentes, conferencistas, intervenientes em colóquios, etc., de forma crítica, isto é, atenta. Chegámos a frequentar Cursos de História da Arte, de Escrita Criativa e Jornalística, etc., criámos e desenvolvemos os nossos próprios cursos para docentes de História da Arte e docentes de História Geral, no âmbito da Formação Contínua de Professores, com o fito de descobrirmos o que é que afinal fazia com que, por vezes, alguns docentes tivessem êxito na sua missão, e outras, apesar de muito saberem acerca das criações artísticas e dos contextos históricos em que inseriam as obras, nada ou quase nada conseguiam transmitir, para além de dados áridos, de factos históricos, que tendiam a desaparecer celeremente da memória de quem os ouvia, mal terminavam as suas explicações.

Aos poucos, começámos a ter particularmente em conta os problemas da criação/fruição, e a distinguir, por exemplo, entre fruidor e público, verificando que a fruição está intimamente ligada a uma série de factores que iremos abordar ao longo deste estudo, mas, dos quais destacamos, sem dúvida, a motivação intrínseca, com a qual, de certo modo, se confunde.

Quando, ainda na década de 80, criámos e coordenámos os trabalhos de Grupos de Investigação formados por Docentes e Discentes do então ISAPM (Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira), depois ISAD (Instituto Superior de Arte e Design) e, agora, Unidade de Arte e Design da Universidade da Madeira, muitas destas problemáticas, foram por nós ventiladas e analisadas nesses grupos, o que foi nos dando, gradualmente, a noção da importância das nossas preocupações. Destes grupos (ver referências expressas no nosso *Curriculum Vitae*), destacamos o GIHA (Grupo de Investigação em História da Arte), que, com três secções (Estudos Teóricos, Criação Artística e Ensino), se revelou particularmente profícuo. O que estava em jogo começou, então, a parecer-nos muito importante e simples: tratava-se, *apenas*, de apreendermos as razões subjacentes ao êxito do ensino e, nomeadamente, ao ensino da História da Arte. Simples e importante, porque, aparentemente, parece que todos os Docentes se apercebem da importância da fruição no ensino da História da Arte, como se comprova pelas questões levantadas junto de um número considerável de Docentes de História de Arte da Região Autónoma da Madeira (um universo de cerca de vinte docentes do Ensino Artístico Universitário e/ou do Ensino Secundário).

I — ACERCA DA RAZÃO PRIMEIRA DESTE ESTUDO.

Assim, ao longo de mais de 25 anos de docência, dezoito 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 despistagem 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.

2 – DOS LIMITES E/OU DELIMITAÇÃO DO 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 noutro ponto, se não naquele onde começou), mas nas partes da revolução, quando esta é tomada dum extremo do diâmetro ao outro oposto’”.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 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”.²

Nem 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

¹ ARISTÓTELES, Giordano – *Acerca do infinito, do universo e dos mundos*. 3ª ed. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 1984, p.p. 137 e 138. A citação acima, é apresentada pela personagem Elpino, no Quarto Diálogo, referindo Aristóteles em *de Caelo*.

² NIETZSCHE, Friedrich – *Humano demasiado humano*. Lisboa: Presença, [1973], p. 397.

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/didático.

3 – DAS JUSTIFICATIVAS RELATIVAS À ESCOLHA DO TEMA.

Ao escolhermos o tema *Importância da fruição artística como motivação e factor de sucesso no ensino (e aprendizagem) da História da Arte*, tivemos em conta que as problemáticas 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 premência 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, 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.

4 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DESTE ESTUDO.

Assim, além da sempre necessária Introdução, este estudo apresenta, ao nível da sua estrutura de desenvolvimento, três partes principais sob a forma de capítulos:

CAP. 1 – A compreensão da Arte, hoje.

Capítulo em que se procura abordar as especificidades e os problemas, problematizações 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.

CAP. 2 – O Ensino da História da Arte, hoje.

Neste capítulo 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. Em 2.1 apontam-se mesmo os pressupostos e as exemplificações próprias do que se poderá entender, quanto a nós, como um modelo, um *paradigma pedagógico emergente*, neste caso vocacionado, orientado, directamente para o ensino da História da Arte.

CAP. 3 – Lugar e reconhecimento da importância da fruição na prática pedagógica efectiva dos docentes, hoje.

Neste último capítulo parece emergir claramente a ideia, e essa era já a nossa primeira hipótese, 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.

CAPÍTULO PRIMEIRO

A Compreensão da Arte, Hoje

1



Ilustração 1 – POZZO, Andrea – Pintura de tecto barroca, em St. Ignazio, Roma (Foto: Fratelli Alinari, Florença).

1 – ARTE ACTUAL – UM DOMÍNIO COMPLEXO, UMA NOVA FORMA DE VER E ENTENDER O MUNDO. A CIRCULARIDADE DO OLHAR:

1.1 – DO NEGRO À LUZ OU DO APRISIONAMENTO À LIBERTAÇÃO 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!””¹

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?

¹ MARQUES, António - *Sujeito e perspectivismo*. Lisboa: Dom Quixote, 1989, p. 74 (Introdução, notas e selecção de textos de Nietzsche sobre a teoria do conhecimento de António Marques e tradução de Rafael Gomes Filipe).

Edgar Morin, numa posição em alguns aspectos próxima da de Nietzsche, defende que "o conhecimento é sempre tradução e construção"¹. Das teorias de Nietzsche, António Marques infere que o "perspectivismo" assenta sobre um conjunto de teses da qual destaco a terceira: "Toda a perspectiva é interpretação e ficção reguladora"². 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, me confronto 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 intuitivamente, reconheçamos que toda a simplificação é mutiladora e toda a valorização, como acusou A. Finkielkraut (1988, p. 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, p. 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,

¹ MORIN, Edgar - *Os meus demónios*. Lisboa: Europa-América, 1995, p. 173.

² MARQUES, António – *Sujeito e perspectivismo*. Lisboa: Dom Quixote, 1989, p. 44.

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 ociosos, 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 enquadramos.

No fundo, desde um período quase primordial, o Homem sofre de um síndrome – o 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 (insculpturas).

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 R. de Ventós¹. 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, 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

¹ VENTÓS, Xavier Rubert de - *La estética y sus herejías*. 2ª ed., Barcelona: Ed. Anagrama, 1980, pp. 279-299.

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 utilização em simultâneo da perspectiva aérea, como acontece nas obras de Leonardo da Vinci, Van Eyck, etc...

Como diz E. Morin, "o que permite o nosso conhecimento limita o nosso conhecimento..."¹. 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 anamorfoses, 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 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 regresse 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

¹ MORIN, Edgar – Os meus demónios. Lisboa: Europa-América, 1955, p. 173.

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 - expoentes numéricos; Vieta - introdução de letras na álgebra; Girard - logaritmos; Pascal e Fermat - cálculo das probabilidades) 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 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 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 (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.

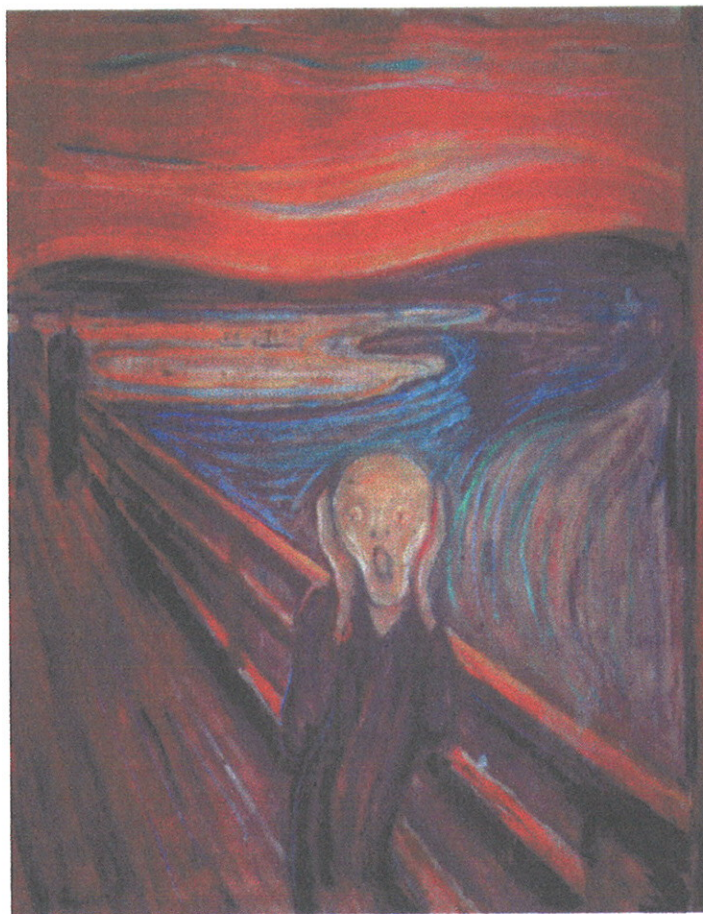


Ilustração 2– MUNCH, Edouard – O Grito, 1893.

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.

1.2 – O REDIMENSIONAMENTO DO OLHAR – DO NASCIMENTO DA MODERNIDADE À SEGUNDA GRANDE GUERRA MUNDIAL.

Melhor conhecedor de si e do mundo em que se integra, o Homem, após uma aprendizagem que a visão humanística pós-renascentista permitiu aprofundar e encorpar, 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 Lipovetsky), os criadores do início da Modernidade irão reclamar para si próprios a libertação e independência em relação a todos 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."¹

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 rupturas, 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

¹ NIETZSCHE, Friedrich – *Humano, demasiado humano*. Lisboa: Presença, 1973 (excertos do último capítulo – *O viajante*).

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 R. 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 rupturas 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 enquadramos. Igualmente, a disponibilidade de tempo para nos actualizarmos, para nos mantermos ao corrente, em cima do acontecimento, só existe para aqueles que possuem meios proporcionados 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, denunciadas, por exemplo, por 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 consequente 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 rupturas, 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 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 análises 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 consequente 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 *immediatez* 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. 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 víamos 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 Homem 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 onisciência, do entendimento e do olhar do criador, em todas as áreas, surge indissociado da aceitação da indeterminabilidade. Perante um Homem que assume a sua singularidade e consequente 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 Heidegger, em que a historicidade surge "... como elemento central da subjectividade do sujeito histórico, fundada na finitude da temporalidade,¹ no "princípio da incerteza" de Heisenberg e, a 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

¹ CARRILHO, Manuel Maria – *Filosofia*. Lisboa: Difusão Cultural, p. 24.

reconhecimento da crítica e/ou do social. A obra ganhará, assim, um duplo estatuto de abertura: "obra aberta", enquanto proposta polissêmica, 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).

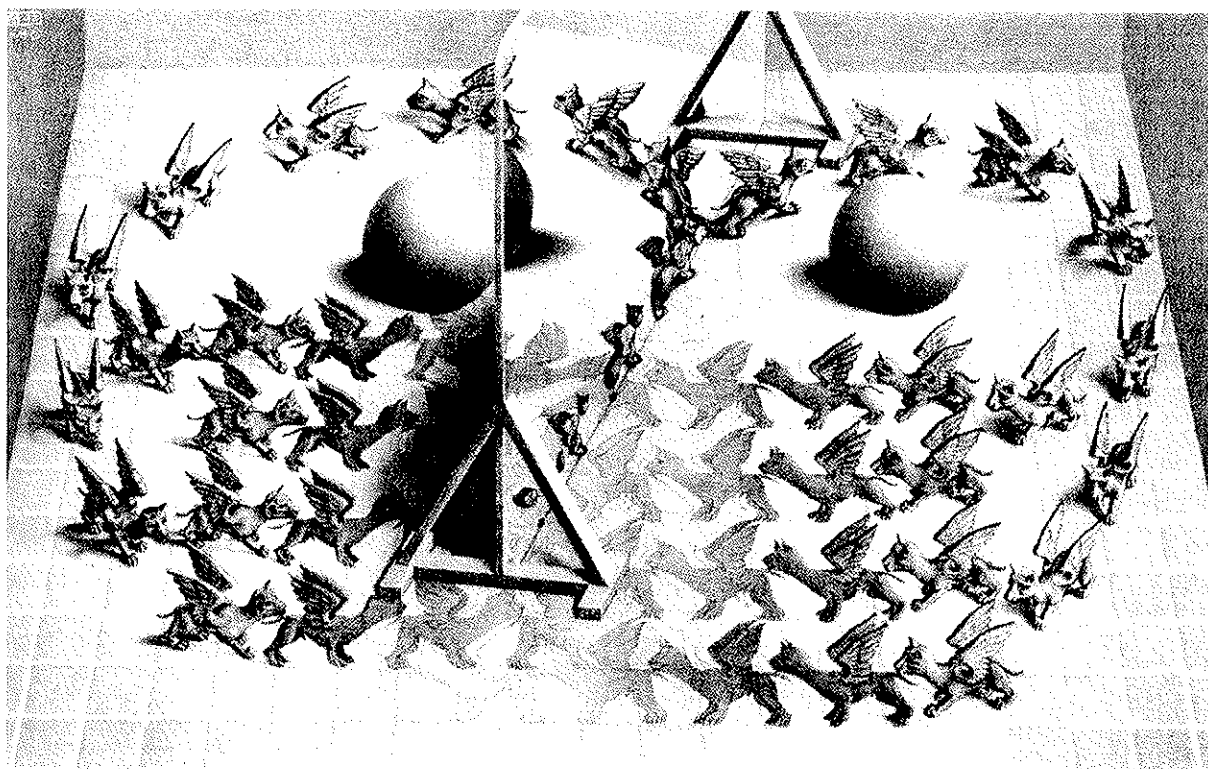


Ilustração 3 – ESCHER, M. C. – *Espelho Mágico*, litografia, 1946.

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 (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.

1.3 – O REENCANTAMENTO DO OLHAR – A ARTE DE APÓS A SEGUNDA 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 Koyré, perde a sua omnisciência, 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"¹.

Na realidade, é claro que os deuses permaneceram idênticos a si próprios. Mudara, sim, a forma como o Homem 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 Kuhn, Popper, 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*. 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.

¹ KOYRÉ, Alexandre - *Do mundo fechado ao universo infinito*. Lisboa: Gradiva, s.d., p. 268.

A arte torna-se, assim, lugar de conhecimento. Se, e já com Leonardo, aprenderamos que a arte é *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, já referido, da utilização de conhecimentos da física quântica pelos futuristas ou, por exemplo, de conhecimentos da física e 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 Tecno-Ciências (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 subreptícia, 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 (Severini e Balla) e dadaístas (*O nu descendo a escada* – 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 Baudrillard (1981, pp. 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.



Ilustração 4– SMITHSON, Robert – *Spiral Jetty*, 1970.



Ilustração 5– MARIA, Walter – *Lightning field*, 1971-77.

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* e do *Teatro Invisível*.

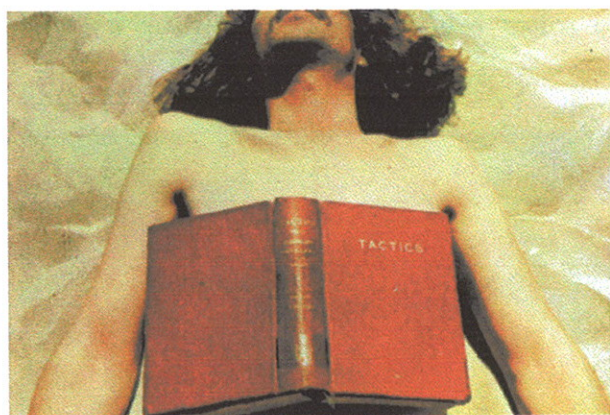


Ilustração 6 – OPPENHEIM, Dennis – *Reading Position*, 1970

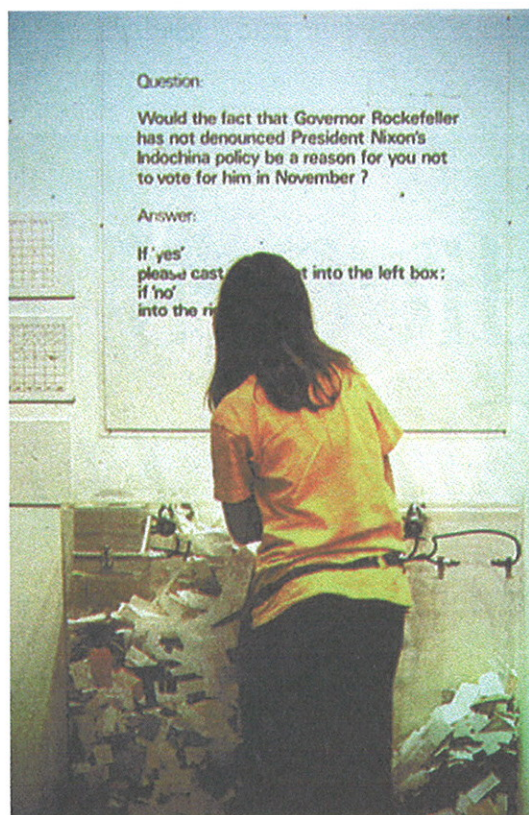


Ilustração 7 – HAACKE, Hans – *Poll of Momma Visitors*, Intervenção no Museu de Arte Moderna, Nova Iorque, 1970.

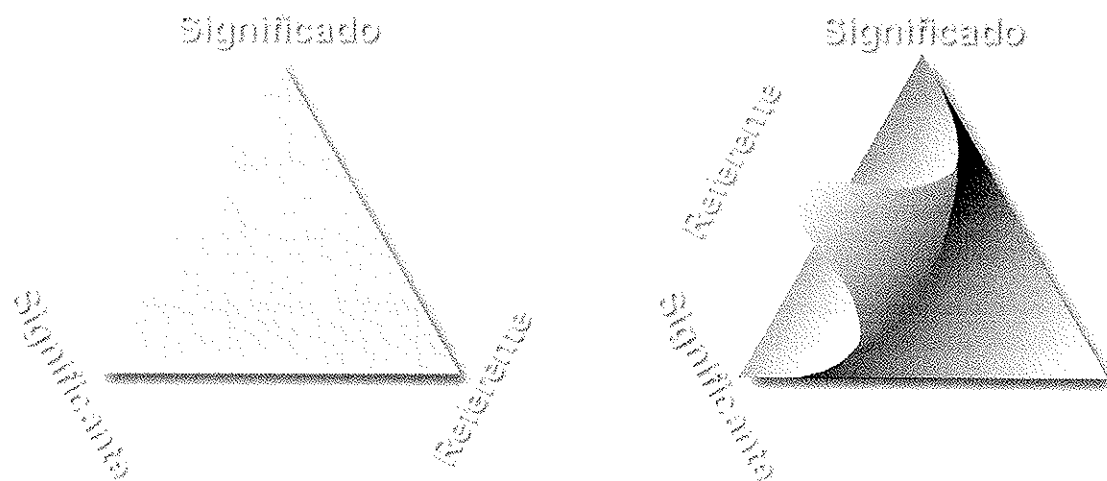
Essas retóricas argumentativas, que procuram intervir activamente, questionando e problematizando o cultural e social urbanos (mesmo quando materializadas em espaços rurais), socorrem-se de formas linguísticas e/ou plásticas que esquecem, passam para segundo plano, o referente tradicional, optando, as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

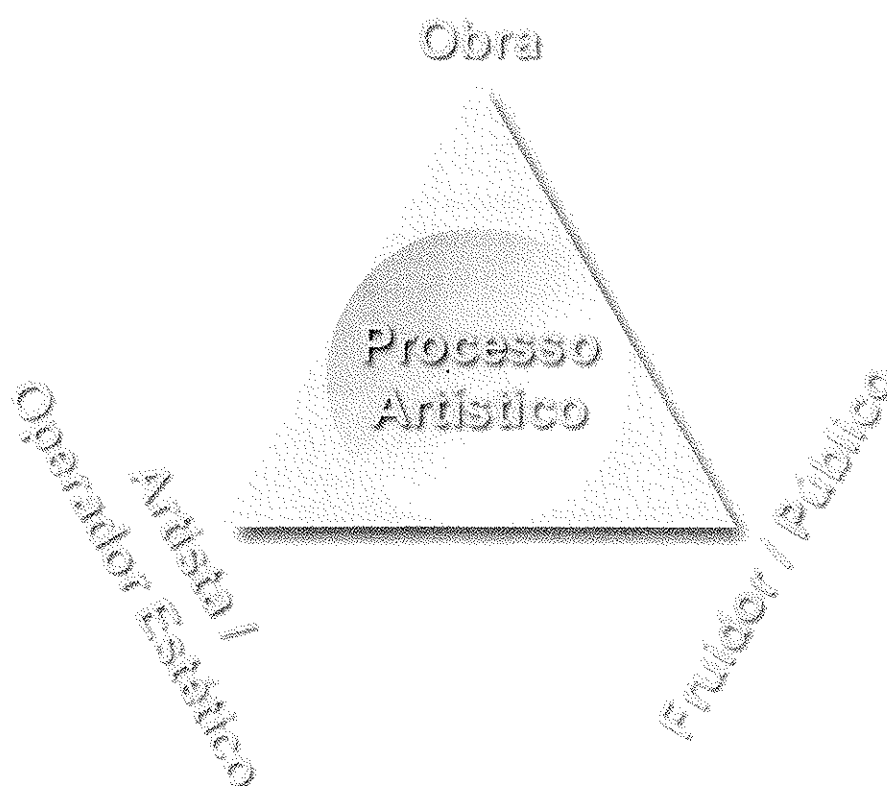
como vimos há pouco com a *Land Art*. Não será pois de estranhar que estas formas estéticas e artísticas se tornem estranhas e perfeitamente indecifráveis, sem qualquer significado para o leigo, a quem não são fornecidos meios e formas de mediação inter-realidades e inter-linguagens.



Ilustração 8 –ESCHER, M. C. – *Répteis*, litografia, 1943.



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 *feed-back*.



Assim, se tivermos em conta os três elementos que materializam os três pólos do processo artístico, 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.

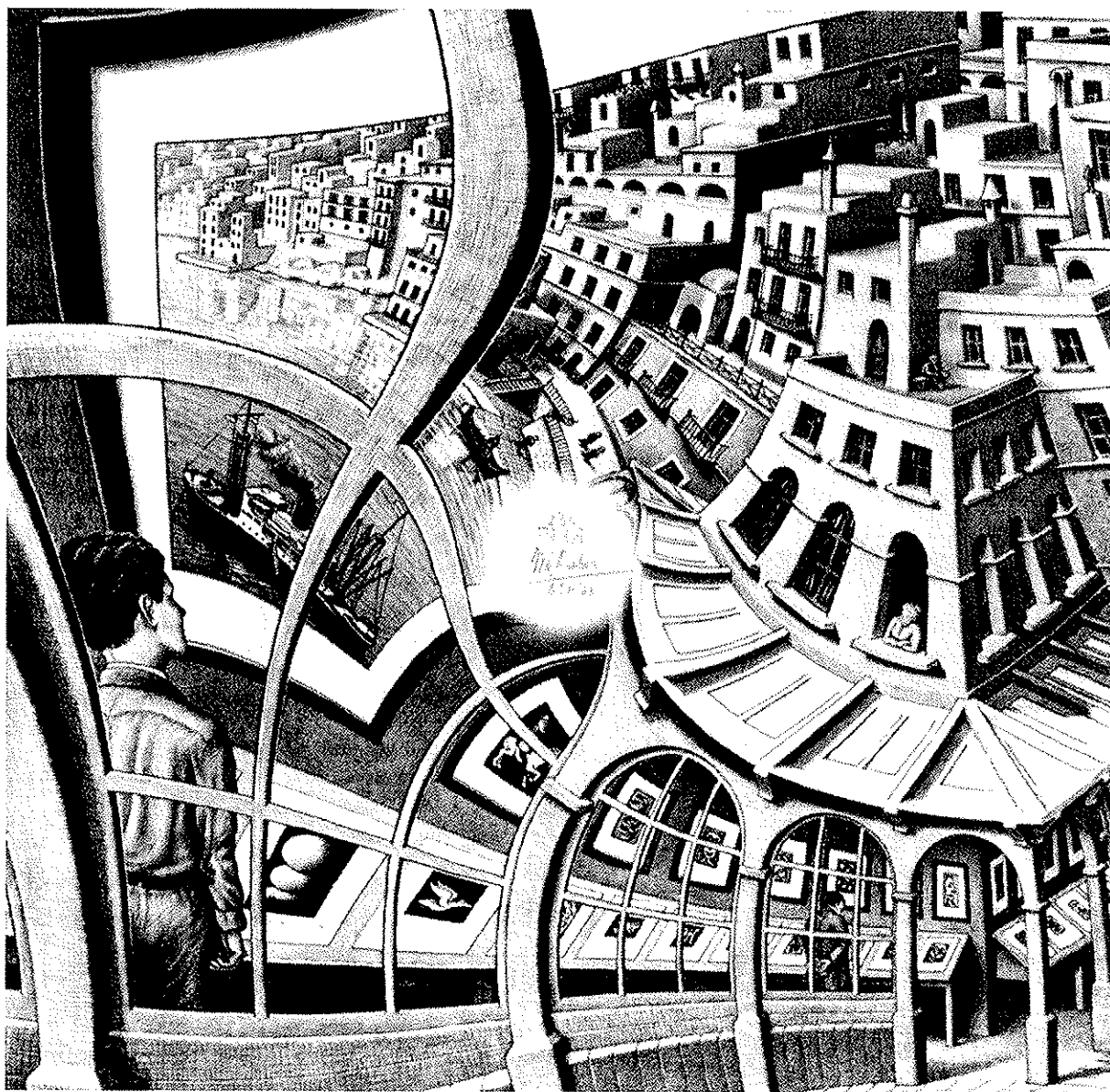


Ilustração 9 – ESCHER, M. C. – Galeria de Arte, litografia, 1956.

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*, como vimos, 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.

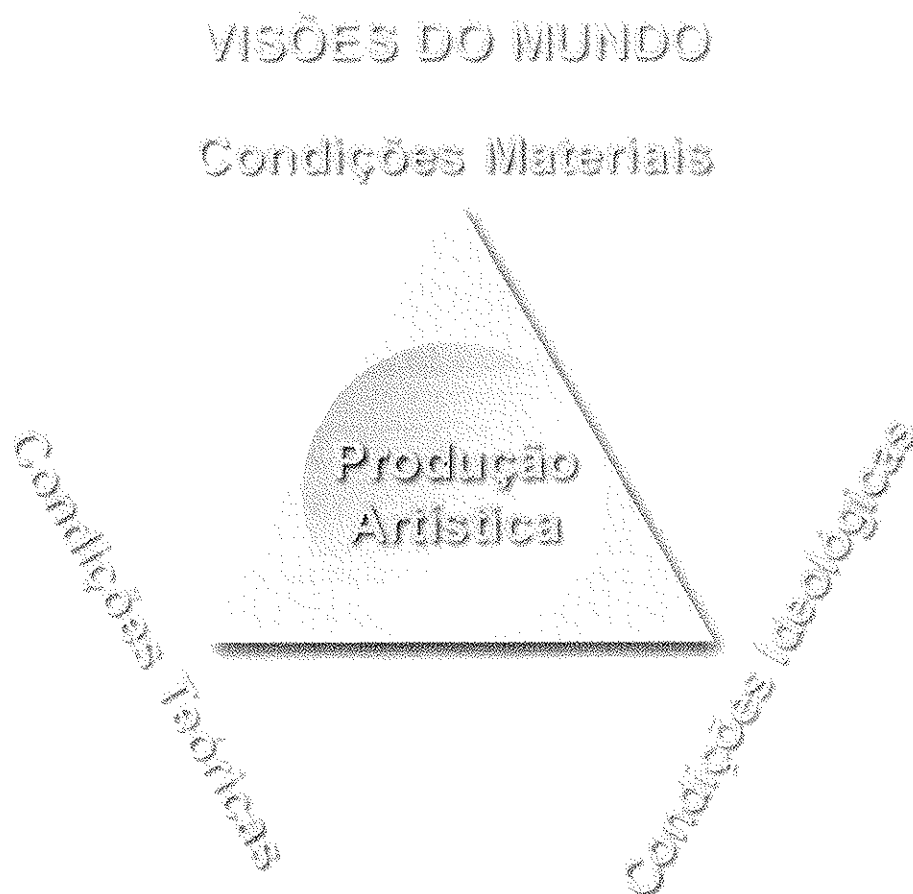
No seu conjunto, no entanto, todos estes movimentos, apesar das motivações diversas, ainda que possivelmente relacionadas com uma ideologia marxista com diferentes *nuances*, contribuíram de uma forma definitiva para a dessacralização e desmitificação da arte. Dessublimando-a provocaram uma crise do 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 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 muito sabemos que o *modus operandi* permite entrever o *habitus mentali*, 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 consequente 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 micro-grupais ou, mesmo, individuais, como vimos.

O quadro que se segue procura resumir todas estas questões:

A análise transdisciplinar, dos factos e fenómenos estéticos e artísticos, assenta na necessidade de ter em conta as condições materiais, ideológicas e teóricas da produção artística.



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.

Quando Nietzsche refere: "...o filólogo lê ainda as palavras, nós modernos lemos apenas os pensamentos"¹, 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 acepção 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,

¹ NIETZSCHE, Friedrich - *Da retórica*. Lisboa: Vega, 1995, p. 89.

avaliar acontecimentos a que só tivemos acesso por registos, fotográficos e/ou vídeo, ou ainda, de relatos, se bem que oculares? Como podemos 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 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 auto-poiética, 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 Derrida, desconstruindo os logocentrismos clássicos. Indecidibilidade esta, não no sentido de total jogo livre ("*complete free play*"), 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 indecidível, nem há "... responsabilidade moral ou política sem essa prova e essa passagem pelo indecidível. Mesmo se uma decisão parece só tomar um segundo e não ser precedida por nenhuma deliberação, ela está estruturada por essa experiência do indecidível"¹.

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 indecidível, 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, no ponto dois, 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 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,

¹ DERRIDA, Jacques - *Limited inc.* . Campinas: Papirus, 1991, p. 156.

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..."¹, 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"².

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,

¹ NIETZSCHE, Friedrich - *Da retórica*. Lisboa: Vega, 1995, p. 89.

² Idem, *ibidem*, p. 91.

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.

1.4 – RETÓRICAS E ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS DA ARTE NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.

Falar da pós-modernidade, ainda hoje, no termo da década de 90, 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 Habermas, Lyotard, 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-modernidade¹,

¹ “Pós-moderno: no mínimo, dir-se-á que, não se trata de uma noção clara, remetendo antes para nívéis 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, Gilles – *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d’Água Editores, 1988, pp. 75 e 76.

no capítulo IV – *Modernismo e pós-modernismo* –, em que nos remete com frequência para Daniel Bell.

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, sobretudo na Parte B deste 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 Foucault, o que se torna visível com o relevar das discontinuidades 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, p. 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 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 Abstração* ou dos *Support / 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 preâmbulo¹, singulares considerações, que podiam emparelhar com as de K. Fiedler

¹ “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

ou 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*”¹. 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 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.

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, Georges – *A vida, modo de usar*. Lisboa: Presença, 1989, pp. 11 e 13.

¹ AUGÉ, Marc – *Não-lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Venda Nova: Bertrand, 1994.

É usual falar-se mais de um forte hermetismo e egocentrismo, em 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 ruptura 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 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 ruptura 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 Briemont, cientes que estamos que todos cometemos incorreções 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 profícuo 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 reduzidas a estruturas mínimas, e o conceptual na sua forma mais pura, enquanto forma artística *descontextualizada*, como já referimos.

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 hippie, 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 *desenvolvimentalistas* 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: “los valores no son, por consiguiente, ni cosas, ni vivencias, ni esencias: son valores”¹. Isto é, no fundo, um valor “... es una cualidad estructural dentro de una situación”². 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, pela América; 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 joguete 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 enganos. Será, então, de estranhar que os valores, alimentados, afinal, desde

¹ FRONDISI, Risieri - *¿Que son los valores?*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 15.

² Idem, *ibidem*, (resumo).

sempre, pela 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 artesão principal da cultura hedonista"¹, apontando, igualmente, que a "ética protestante foi minada não pelo modernismo, mas pelo próprio capitalismo"² ... pela 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 grupos 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

¹ LIPOVETSKY, Gilles – *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1988, p. 79.

² Idem, *ibidem*, p. 80.

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...”¹, sendo que uma visão deste tipo “... seria literalmente destituída de sentido: seria como pretender arrancar os olhos para ver objectivamente as coisas.”². 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 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

¹ VATTIMO, Gianni – *Acreditar em acreditar*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1998, p. 38.

² Idem, *ibidem*.

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*?



Ilustração 10 – MARIANI, Carlo Maria – *The Constellation of Leo*, 1981.

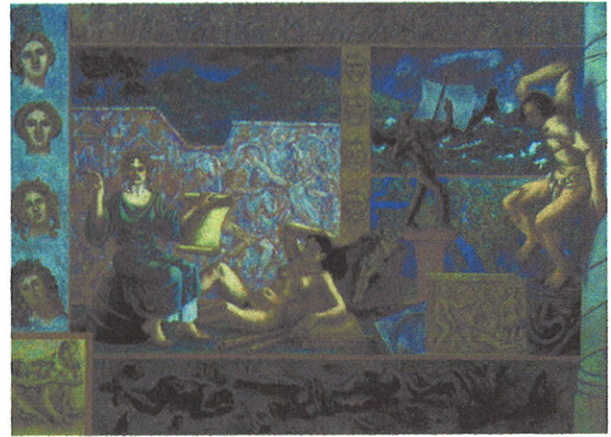


Ilustração 11 – MCKENNA, Stephen – *Clio observing the fifth style*, 1985.

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”.

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 infindável de conhecimento”¹, que nos remete, com 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 já referimos citando 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?

¹ FUKUYAMA, Francis – *O fim da história e o último homem*. Lisboa: Gradiva, 1992, pp. 74 e 75.

Voltando a 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 idiossincrasia 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 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, apuramai os vossos troncos – mas céus, não sois capazes!’”¹.

Na verdade, não conseguimos, talvez, ainda, apumar 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

¹ FUKUYAMA, Francis – *O fim da história e o último homem*. Lisboa: Gradiva, 1992, p.297.

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 hegemonias 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 do 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...”¹. 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. 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 neo-colonialismo, 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

¹ HIRSCHMAN, Albert O. – *O pensamento conservador. Perversidade, futilidade e risco*. Algés: Difel, 1997, pp. 23 e 24.

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. E, 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.

1.4.1 – AS LINGUAGENS DO *SUBLIME* ARTÍSTICO NA ARTE DE MEADOS DOS ANOS 70 A MEADOS DOS ANOS 80 – *NARCISUS* RECONQUISTADO.

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 perpassam 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 G. 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 Clemente, ou em trabalhos da *New Image Painting* americana de Salle ou mesmo de 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 McKenna e nos trabalhos bem mais expressionistas e carregados de sentido de um Immendorf. É aqui que a *metáfora do palimpsesto*, de Douwe W. Fokkema (s.d., p. 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, académica. 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 abrindo 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”¹, como diria Derrida, em que, e ainda segundo este autor, “une oeuvre est à la fois l’ordre et la ruine”². No entanto, não podemos esquecer que também ao criador, como a qualquer de nós, como diria Schopenhauer, citado por Nietzsche, está vedada, do exterior, a “... essência da coisa: pode-se sempre procurar, [mas] apenas se chega a imagens e nomes”³, 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 “*oiko-nomia*”. É 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. E 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”.

¹ DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 21.

² DERRIDA, Jacques – *Mémoires d’Aveugle*. Paris: Louvre, Réunion des Musées Nationaux, 1990, p. 123.

³ NIETZSCHE, Friedrich – *Da retórica*. Lisboa: Vega, Lisboa, 1995, p.87.

“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.”². Talvez por isso o “... movimento de interiorização do sujeito deve-se ao próprio movimento da *difer-ença*³ – 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 ...”⁴. Como 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”⁵.

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, “... o sujeito vem a si a partir do idioma do outro ...”⁶ e sempre na expectativa do outro, preparando, assim, uma hospitalidade

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, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 32.

² Idem, ibidem, p. 34.

³ “... 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, Jacques – *Margens da filosofia*. Porto: Rés, s.d., pp. 41 a 44.

⁴ DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 34.

⁵ DERRIDA, Jacques – *Limited Inc.*. Campinas: Papirus, 1991, p. 125.

⁶ DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 33.

que se deve cumprir mas, sempre, em oblíquo¹, 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], irredutível à verificação, à prova, à demonstração, ao saber ...”².

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.”³

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

¹ 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, Jacques – *Margens da filosofia*, Porto: Rés, s.d., p.14.

² DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 35.

³ Idem, *ibidem*, p. 89.

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 fruidor/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, 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...”¹. A desconstrução que “... longe de ser uma ameaçadora demolição destrutiva é, antes, a condição, a *chance* da sua infinita construção.”².

“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

¹ DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 19.

² Idem, *ibidem*, p.p. 16 e 17

ficcionalidade, da imemorialidade da memória talhada pela *indecidibilidade* ou pela pluralidade própria de toda a palavra, pela sua dimensão espectral ...”¹.

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: p. 382). No entanto, “a ‘lógica’ do rastro ou da difer-ença determina a reapropiação endividada de si como ex-apropriação – o outro resiste a toda a subjectivização e mesmo à interiorização – idealização do que Derrida chama *trabalho de luto*”². 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 indecidível –, 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”³, para esconjurar a marginalização, a indiferença, do e pelo outro. Como, pois, conseguir conciliar, gritar em unísono a nossa desconfiança por uma memória histórica

¹ DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 15.

² Idem, ibidem, p. 31.

³ Idem, ibidem, p. 77.

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 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’¹. 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...”², 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”³ – entendimento que estará na base dos desenvolvimentos realizados na obra *O outro cabo*, em que, de forma absolutamente frontal, Derrida se interroga e nos interroga: “E ‘identidade cultural’ será um bom nome para ‘hoje’?”, abrindo uma controvérsia, absolutamente imprescindível, para nós, enquanto Europa dos anos 90. Quantos de nós estarão, pois, preparados para assumir uma indecidibilidade real,

¹ DERRIDA, Jacques – *Limited Inc.*.Campinas: Papirus, 1991, p. 155.

² Idem, *ibidem*.

³ Idem, *ibidem*, p.156.

mesmo nas áreas culturais e artísticas? Quantos, preferindo, talvez, optar por um relativismo *laxista*, como referiu Karl Popper (1987, p. 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

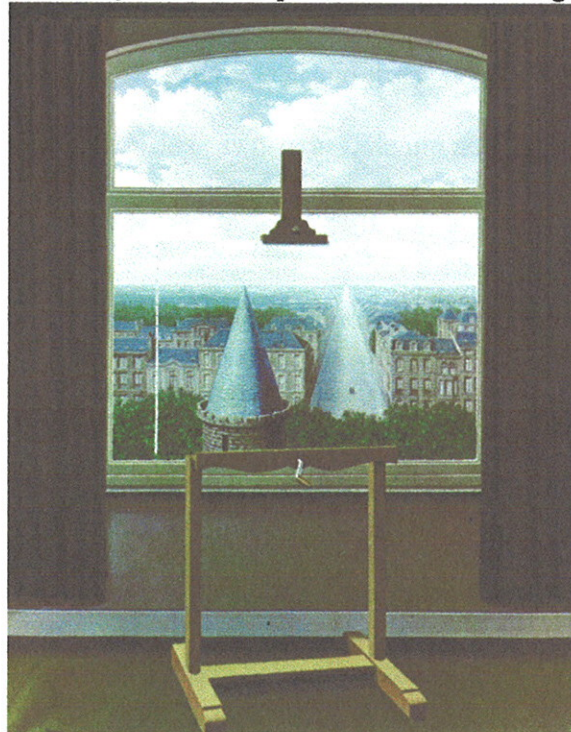


Ilustração 12 – MAGRITTE, René – Les Promenades d'Euclide, 1953.

procure, necessariamente, como pretenderam alguns, “... inverter o primado da lógica sobre a retórica”¹, a verdade é que 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”².

¹ DERRIDA, Jacques – *Limited Inc.* Campinas: Papirus, 1991, p. 181.

² Idem, *ibidem*, p.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 ...”¹

Estes são, pois, aqueles que “... buscam a *filosofia de antes do meio-dia*”², 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

¹ NIETZSCHE, Friedrich – *Humano, demasiado humano*. Lisboa: Presença, 1973, pp. 396 e 397

² Ibid, ibidem, p. 397.

rápidos *flashes*¹, fazendo *rolar* através da nossa mente, em rápida sucessão, 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 après?*, 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

¹ 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, Augusto e Haroldo – *Panorama do Finnegans Wake*. São Paulo: Perspectiva, 1971, p.p. 67 e 103).

“Escurece, tingetinto, nosso funamburlesco mundaninal. Lamalaguna, aquela, à beira-rotas, é montada pela onda. Avemarcá! Somos circunvelopardos pela urubscuridade. Homens e bēstas friam. Desejo de não fazer nada, nemnada, 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 ...”

“Era briluz. As lesmolisas touvas

Roldavam e relviam nos gramilvos

Estavam mimsicais as pintalouvas,

E os momirratos davam grilvos.”

Neste último excerto, como referem Augusto e Haroldo de Campos, é evidente uma aproximação muito grande a Lewis Carroll, como James Joyce, um grande renovador da literatura da Modernidade.

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 reverem-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. 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 (p. 137), concluindo que “... não há citação sem iteração”¹. 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 *nuances* nesta problemática. Dificilmente alguém, imbuído dos raciocínios da desconstrução, poderá, enquanto bem intencionado, não distinguir entre *menção e uso* como aliás também Derrida o faz (1991, p. 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-*

¹ DERRIDA, Jacques – *Limited Inc.*. Campinas: Papirus, 1991, p. 139.

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 Leon 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* ou mesmo de *pasticcio*, 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 Gerard 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, 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, eclética, 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 arte Pop, 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 A. 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 outro momento deste trabalho – 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 referiu 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 Philippe Starck (*Mister meu, meu*), os candeeiros eléctricos de Ingo Maurer (*Lampes Bi, bi, bi, bi*) – com a forma de pato austríaco, ou, ao nível arquitectónico, o *Asahi Building*, construído em Tokyo, 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 noutros pontos 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 (téchne) da palavra persuasiva...”¹, uma “ ‘arte do discurso em público’ ”², 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”³. 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

¹ NIETZSCHE, Friedrich – *Da retórica*. Lisboa: Vega, 1995, pp. 5 e 14.

² Idem, ibidem, p. 22 (citação de R. Barthes).

³ Idem, ibidem, p. 18.

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...”¹, capaz de se assumir como *dynamis* (não se ficando apenas, pois, como uma *epistêmê* ou uma *téchnê*), 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 vestíbulo”².

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

¹ NIETZSCHE, Friedrich – *Da retórica*. Lisboa: Vega, 1995, pp. 30 e 31.

² INNERARITY, Daniel – *A filosofia como uma das belas artes*. Lisboa: Teorema, 1996.

público...”¹, 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 “... el crítico es el que nos presenta la obra de arte en una forma distinta de la obra misma, y el empleo de un nuevo material es un elemento a la vez tan crítico como creador”², 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, “sí, seguramente que el crítico será un intérprete, pero no tratará el 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”³.

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”⁴ – 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 *nuances* 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

¹ GELDZAHNER, Henri; cit. por BATTCOCK, G. – *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

² WILDE, Oscar – *Intenciones*. Madrid: Taurus Ediciones, 1972, p. 91.

³ Idem, *ibidem*, 1972, p. 90.

⁴ Idem, *ibidem*, p. 91.

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 impudica 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 “la estabilidad de la sociedad estriba en la costrumbre y el instinto inconsciente, y su base misma, como la de todo organismo sano, es la ausencia total de entendimiento entre sus asociados”¹, 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

¹ WILDE, Oscar – *Intenciones*. Madrid: Taurus Ediciones, 1972, p. 107.

em relação ao artístico e fazendo com que o investimento na arte, por falta de analistas *competentes* se encolha e defínhe.

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 aqui, 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.”¹.

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).

¹ WILDE, Oscar – *Intenciones*. Madrid: Taurus Ediciones, 1972, p. 128.

1.4.2 – O CAMINHO PARA A LUZ. A ARTE DE MEADOS DOS ANOS 80 A MEADOS DOS ANOS 90.

Referimos, há pouco, a importância de um acontecimento marcante de meados da década de 80, a exposição – *Les Immatériaux-Modernes et après?* (no Centro Georges Pompidou), que, quanto a nós, e sentimo-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 génese da Pós-Modernidade: a alteração dos valores. Não procurando ser, *Les Immatériaux*, segundo as palavras do seu principal comissário – Jean-François Lyotard – “... 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.”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 “... des dispositifs technologiques en passe de constituer notre environnement et une nouvelle

¹ THÉOFILAKIS, Élie (Direction) – *Les Immatériaux – Modernes et après?*. Paris: Autrement, 1985, p.7.

écologie de l'esprit"¹. Com um fundo simultaneamente filosófico², 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 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 perceptivo, como refere Martine Moinot:

"... 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."³

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

¹ THÉOFILAKIS, Élie (Direction) – *Les Immatériaux – Modernes et après?*. Paris: Autrement, 1985, p.1.

² 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, Élie, *ibidem*, p. 16).

³ Idem, *ibidem*, p.p.18 e 19.

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*¹, preconizando então uma estética planetária, “...dans une absence totale de borne et de limite...”². Assim, e ainda que se revelando impossível de pôr em prática, ainda 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 em unísono, 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.”³

Deste modo, *Les Immatériaux* inaugurava, talvez, uma segunda fase da pós-modernidade, dando já sinais de que uma “sobremodernidade” surgia, tentando, em

¹ “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.” (THÉOPHILAKIS, Élie (Direction) – *Les Immatériaux – Modernes et après?*. Paris: Autrement, 1985, p.181.).

² Ibid, ibidem, p.178.

³ Idem, ibidem, pp.181 e 182.



Ilustração 13 – PHILIPPE, Jean-Marc

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”¹, o que surge totalmente desmentido, no que se refere à área artística, em 1987, quando têm lugar, quase em simultâneo, a *Documenta 8* – Kassel, o *Skulptur Projekt* – Münster e *Les Nouvelles Tendances* – 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 8* de Kassel, para muitos “um mercado de chaleiras”, poucas são as áreas do artístico, incluindo, é claro, o design, que não marcam 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, interrelacionando

¹ GONÇALVES, Raquel – *Ciência, pós-ciência, metaciência. Tradição, inovação, renovação*. 2ª ed. Lisboa: Terramar, 1997, p.143.

presenças e ausências, presentificando as ausências como se fossem presenças. Este é o conteúdo que melhor nos faz reviver o *Blow Up* de 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 Fischly e de David Weiss – *Switzerland House* – 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 *Les 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...

1.5 – O ROMPIMENTO DAS FRONTEIRAS. DE UMA ARTE TOTAL, DE UMA ARTE DE VIVER, A UM VER GLOBAL (A CIRCULARIDADE DO OLHAR):

1.5.1 – AS ARTES 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 caem os muros 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*, *Metrópolis*, 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, p. 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 A. 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”¹. 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,

¹ DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 84. Referência desenvolvida por Fernanda Bernardo no prefácio da obra.

constantemente, "...de um direito de passagem"¹, 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 interações 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"², 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, George 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..."³. Só que esse idioma deverá, actualmente, *falar* "muitas línguas", idiolectos, linguagens privadas,

¹ DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 84. Referência desenvolvida por Fernanda Bernardo no prefácio da obra.

² GIDDENS, Anthony – *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora, 1992, p. 132. Transcrição de Robert A. Dahl por A. Giddens.

³ Cit. por MIRANDA, José A. Bragança – *Política e modernidade*. Lisboa: Colibri, 1997, pp. 107 e 108.

fugindo à maldição, em que um esperanto artístico se poderá tornar "... como se de um novo carro de Jagrená"¹ se tratasse. 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?"²

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

¹ "O termo tem origem na palavra hindí *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, Anthony – *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora, 1992, p. 107.

² DAHRENDORF, Ralf – *A quadratura do círculo*. Lisboa: Edições 70, 1996, p. 59.

“invisible dedans”, que está na origem da “... enfermidade da palavra, da sua ‘babelização’ ou da sua indecidibilidade...”¹.

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 reenceta sem nunca terminar, deslocando-se *pelo outro lado do espelho*, um encontro que será sempre frustrado, sempre adiado, como o outro da época e 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 civilização², 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,

¹ DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 25. Referência desenvolvida por Fernanda Bernardo no prefácio da obra.

² “Os fenómenos de cultura só se podem compreender por oposição aos factos de civilização. Estes são universais e transmissíveis. Aqueles *intransmissíveis, únicos*, ligados ao seu suporte real, aos seus portadores vivos, incapazes de uma validade universal.” – DURAND, Gilbert – *Os grandes textos da sociologia moderna*. Lisboa: Edições 70, [1982], p.91.

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 despudorada, 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 da mídia e dos esportes, no outro.”¹

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 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’”².

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

¹ OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, Tom [et al.] – *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro / Lisboa: Jorge Zahar Editor / Dinalivro, 1996, p. 341.

² DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*, Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 75. Referência desenvolvida por Fernanda Bernardo no prefácio da obra.

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, na escolha dos objectos artísticos ali apresentados, que esses objectos fossem:

“... 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”¹.

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:

¹ Catálogo da Exposição – *Magiciens de la terre*. Paris: Centre Georges Pompidou / La Vilette, 1989, p. 8

"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 postcolonial:

"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 fais métonymiques ou subalternes qui structurent le sujet écrivain 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?"¹

Com Derrida, o 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*'?"²

Será, interrogamo-nos nós, que é possível atravessar as fronteiras do cultural sem as vencer, sem nelas imprimir "... a marca re-marcante da difer-ença..."³ uma questão, sem dúvida, das mais angustiantes e actuais, 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*):

¹ Catálogo da Exposição – *Magiciens de la terre*. Paris: Centre Georges Pompidou / La Villette, 1989, p. 27.

² DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 98.

³ Idem, ibidem, p. 7 (Referência desenvolvida por Fernanda Bernardo no prefácio da obra).

“Qu’est-ce? Une frontière? Certainement: mais aussi quelque chose d’autre: quelque chose de moins, puisque de 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’.”¹

Todos aqueles que, nos nossos dias, falam as linguagens da criação, encontram pela frente um programa difícil, que os leva necessariamente a estar 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, p. 186), relevamos, sem dúvida, o contributo dos criadores, nomeadamente o dos criadores no âmbito das artes plásticas, ao contrato cultural (“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

¹ Colloque de Cerisy – Le passage des frontières. Autour du travail de Jacques Derrida. Paris: Galilée, 1994, p. 452.

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”, 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”¹.

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 Lévéque, Ilya Prigogine, Fritjof Capra, Raimon Panikkar, etc., 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”².

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

¹ “Art & Design” – *Art meets Science and Spirituality*. London: Academy Group Ltd., vol. 6 5/6 90, p. 4.

² Idem, *ibidem*.

época. De uma forma quase aleatória, e revelando, possivelmente, também a nossa filosofia de vida, seleccionámos os seguintes:

"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

"We must have a dialogue, we must share our thoughts. If we can't think together then we can do nothing together".

David Bohm

"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

"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

"Art offers an aperture beyond the surface into a deeper meaning".

Huston Smith

"We have to change the structure, not decorate it. Stop painting walls".

Lawrence Weiner

"Fundamental science has an intrinsic value that cannot be measured in economics terms."

AM Liquori

"In economics, nothing is done without co-operation."

JM Lévêque

"Peace is the art of not eliminating the other."¹

Raimon Panikkar

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

¹ "Art & Design" – *Art meets Science and Spirituality*. London: Academy Group Ltd., vol. 6 5/6 90, pp. 89-93.

do conhecimento em geral, tanto científico-social como científico-natural”¹. 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 *Panoramania*. Também Neil Dawson em *Globe* (1989) e muitos outros artistas, alguns já na própria Documenta 8 de Kassel (1987), procuravam multiplicar as visões do fruidor, criando *quadros* ou instalações constituídos por múltiplas perspectivas fragmentadas e justapostas. Tal é o 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.

¹ SANTOS, Boaventura Sousa – *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1987, p. 143.



Ilustração 14 – KOSUTH, Joseph – *The play of the Unmentionable*, 1990

Disso são exemplos alguns trabalhos de Kosuth como – *The Play of the Unmentionable*, instalado no *The Brooklyn Museum*, New York, ou *The Play of the Unsayable*, no Vienna Secession e no Palais de Beaux Arts, em Bruxelas, que vivem da multiplicidade de conhecimentos e realidades a que apenas aludem. 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.”¹

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

¹ “Art & Design” – *New Museology*, London: Academy Group Ltd., vol. 6 7/8 90, p. 21.

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 pretendia inicialmente dizer, pois, também os seus entendimentos, aos poucos, inclusivamente pelo *feed-back* que estabelece com o fruidor, vão-se alterando.¹

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 imagens, objectos e frases, aparentemente relacionadas com a filosofia da linguagem, com as filosofias do discurso de Wittgenstein, remetem-nos, também, de certo modo, para *One and three chairs* e seus *derivados*, de algumas décadas atrás. Também aqui, realidades simultaneamente

¹ “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 or 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.”

diversas, senão mesmo opostas, enquanto formas de discurso correspondentes a diferentes níveis de realidade, parecem pôr em causa as distinções clássicas.



Ilustração 15 – KOSUTH, Joseph – The play of the Unsayable, 1989.

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 9 (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 num outro momento deste trabalho.

“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.”¹

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 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.

“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.”²

“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.”³

Sendo esta última opinião, que acabámos de citar, de Bonito Oliva, ao ser entrevistado por Giancarlo Politi, perguntamo-nos até que ponto Bonito Oliva poderá reclamar-se imune

¹ Documenta IX. Stuttgart: vol. 1, Edition Contz, 1990, pp. 19 e 21.

² POLITI, Giancarlo – *A Documenta do reflect upon*, “Flash Art”, 1992, p. 86.

³ POLITI, Giancarlo – *Bonito Oliva, Documenta, and the Biennale*, “Flash Art”, 1992, p. 87.

aos vícios que imputa a Jan Hoet, na mesma altura em que dirige a 45ª 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 Muller, diz:

“The risk is too great, if you don't know why you are making art”¹.

Em qualquer caso, a Documenta 9 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 medium* 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, pp. 95-111),

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

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 nesta Documenta, que, em conjunto com uma série de formas artísticas presentes, sobretudo na 46ª Bienal 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 9, perante um humano que, tomando consciência de si, parece apenas descortinar, em períodos subsequentes, 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”¹.

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

¹ DERRIDA, Jacques – *Margens da filosofia*. Porto: Rés, s.d., pp. 62 e 63.

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."¹

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 operatório novo, o antagonismo complica-se; não só a oposição das forças caracteriza a

¹ Citação de KEMPF, R., realizada por WUNENBURGER, Jean-Jacques – *A razão contraditória. Ciências e filosofias modernas: o pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p. 95.

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.¹

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, excluímos igualmente os simplismos das montagens ternárias de polarização a que Baader, por exemplo, refere, pois, na verdade, retêm em si essa mesma dualidade². Preferimos, antes, a termos de adoptar uma metáfora visual, a da espiral compreendida num círculo a que 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.

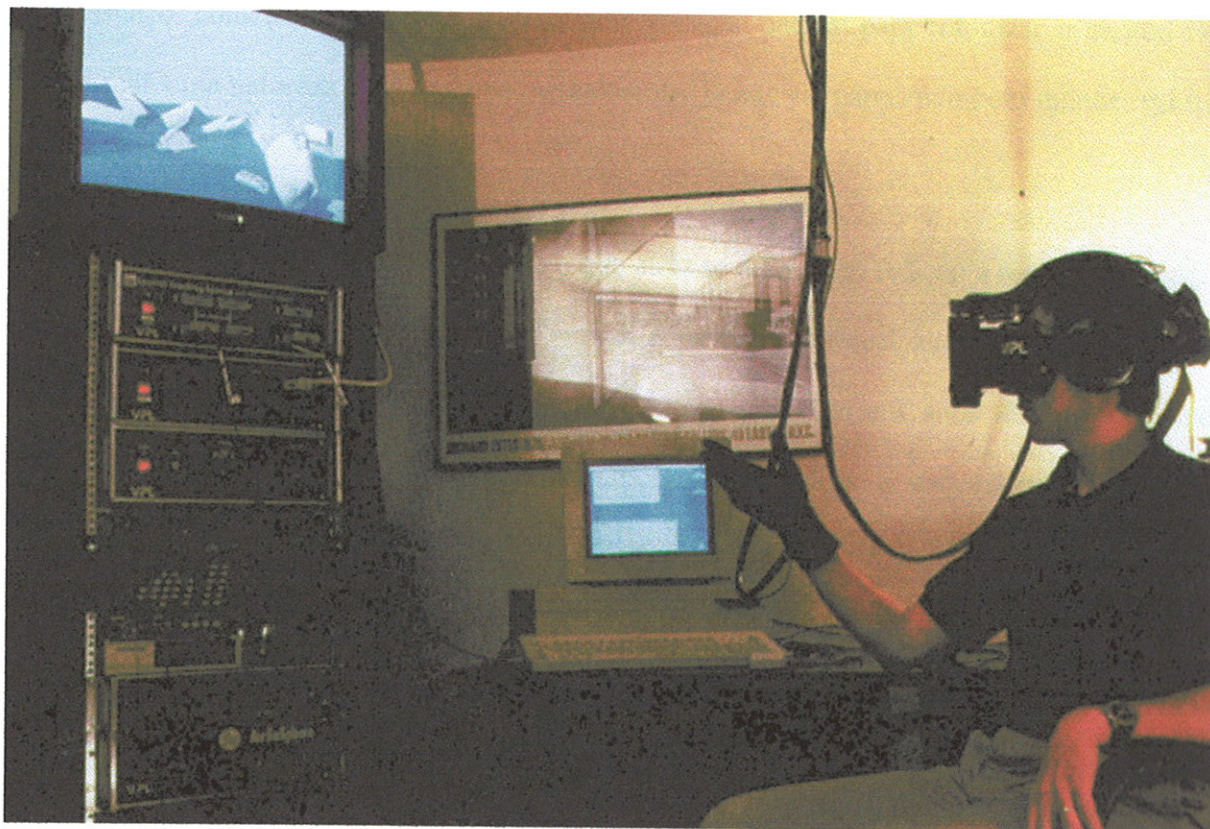
¹ Citação de KEMPF, R., realizada por WUNENBURGER, Jean-Jacques – *A razão contraditória. Ciências e filosofias modernas: o pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p. 96.

² “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 Δ , 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 $\star$ 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, J.-J. – *A razão contraditória*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p.103).

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 contração 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.

1.5.2 – A ARTE NA ERA DA ELECTRÓNICA E DO DIGITAL.



*Ilustração 16 – LANIER, Jaron – **Projet de la NASA** – Research Company, Silicon Valley.*

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 de CD-ROMs 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.”¹

Estamos a ver ... e não podemos deixar de sorrir com o *golpe de mágica*. Mesmo que, dentro de uma década, 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 com consumo, 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

¹ AGUIAR, Joaquim; AURÉLIO, Diogo Pires; CABRAL, Manuel V.; TRIBOLET, José – *Saber e poder*. Lisboa: Livros e Leituras, 1998, p. 125 (intervenção de José Tribolet).

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 termo do segundo 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 ...”¹.

Tão vasta, que ficamos na mesma dependentes da nossa capacidade de ler, interpretar, imaginar, aprofundar, para melhor amalgamar e reconfigurar. Na verdade, o hipertexto, como o texto que assume, em hipótese, como acabámos de ver, todos os textos que possam existir, é um *texto* que quanto mais aberto, mais rico, mais nos oferece dificuldades acrescidas, pois só se deixará atravessar, e nunca totalmente, por aqueles que dispõem de grandes capacidades de

¹ WOOLLEY, Benjamim – *Mundos virtuais. Uma viagem na hipo e hiper-realidade*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, p. 195.

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 estudar cuidadosa e profundamente 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 cada vez mais 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 um livro, enquanto obra literária e poética, não 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 consigamos abarcar com a compreensão e o olhar.

Mas para que tudo isto ocorra, e mais facilmente e plenamente se apreenda, 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:

“Cumpre, 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 multilíneas; 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.”¹

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 espácio-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”,

¹ SANTOS, Alckmar Luiz dos – *Textualidade literária e hipertexto informatizado*. Comunicação apresentada nos Anais do V Encontro Nacional da ABRALIC (Recolhido em 1998/04/27, na Internet – <http://www.cce.br1.ufsc/~alekmar/texto1.html>, p. 2)

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 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 noutro 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, por enquanto de naturezas diversas, carece do pagamento de uma taxa, um imposto, um “timbre”, como diria 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 um 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.”¹. Ainda que se referindo a um contexto de uma natureza diversa, a moda, Barthes entende que um “... *shifter* constituye un lenguaje transitorio”². 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,

¹ BARTHES, Roland – *Sistema de la moda*. Barcelona: Gustavo Gili, 1978, p. 19.

² Idem, *ibidem*.

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* cuja imaterialidade nos surpreenderá e que nos permitirão, estamos certos, assumir um grau de autonomia e subjectividade, que, hoje, ainda mal conseguimos imaginar.

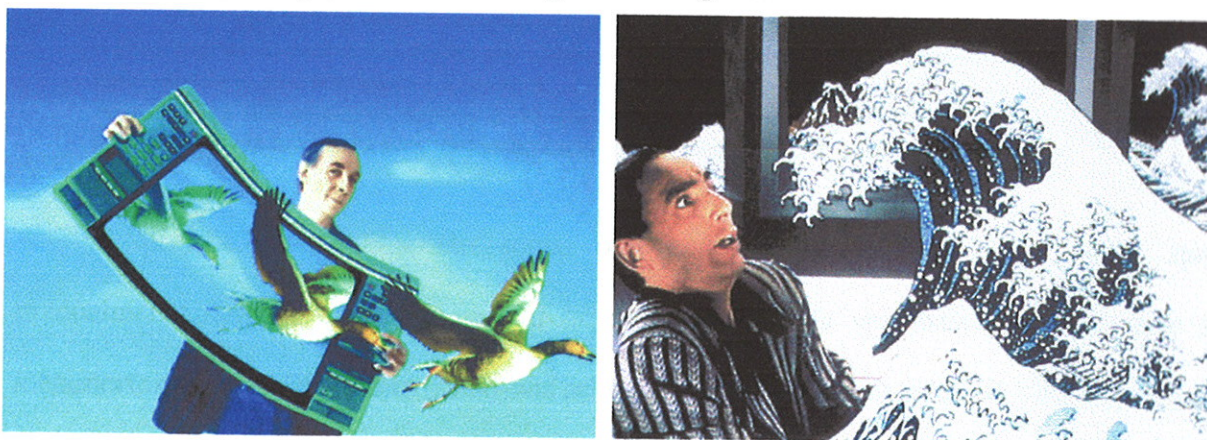


Ilustração 17 – JAFFRENOU, Michel – *Deux images extraites de Vidéopérette TV*, 1989.

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.”¹

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

¹ TRINDADE, Rui – *O virtual ao encontro do real*, “*Expresso XXP*”, n.º 1270, 1 de Março de 1997, p.p. 4 e 5.

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 *control* 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”¹.

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 *pluriautoria* 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.

¹ NEVES, Ana; BEAU, Franck – *Planète Internet*, citados por: TRINDADE, Rui – *A arte na rede*, “*Expresso XXI*”, 21 de Dezembro de 1996, p. 12.

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 interacção 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”¹.

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 *feed-back* 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

¹ Roxanne Bernier citada por: TRINDADE, Rui – *A arte na rede*, “Expresso XXF”, 21 de Dezembro de 1996, p. 12.

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 ciber-espço. Na verdade, estamos perante a necessidade de reavaliação e ressocialização 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 ciber-espço 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 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 ciberespço 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, *à posteriori*, das intervenções, *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”¹. 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 assuma 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 despender 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 *feed-backs* reais, que sempre caracterizam as

¹ NEGROPONTE, Nicholas – *Ser digital*. Lisboa: Caminho, 1996, p. 232

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. Estamo-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 afeioamos 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.

2 – CONHECER E/OU ENTENDER A ARTE?

2.1 – A GESTÃO DO OLHAR. RACIONALIDADE, EMOÇÃO E EMPATIA NOS ESTUDOS DE HISTÓRIA DA ARTE. OS FENÓMENOS ESTÉTICO-ARTÍSTICOS COMO FACTOS E FENÓMENOS ESTÉTICO-ARTÍSTICOS TOTAIS.

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, consequentemente, para a retórica e só entre os Gregos o espaço público que a define foi, como se sabe, possível.”¹

¹ NIETZSCHE, Friedrich – *Da retórica*. Lisboa: Vega, 1995, p. 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 abrirmos 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 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 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 “... palavra 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”¹. 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*)

¹ FOUCAULT, Michel – *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, pp. 100 e 101.

dos artifícios 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, a 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. E, 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.

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 artifícios 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”.

E, em qualquer dos casos, continua verdadeiro aquilo que, segundo 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 outra 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*.”¹

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 Foucault quando nos cingimos a um entendimento de retórica mais usual, ao nível do senso comum (um procurar *falar bem*, de forma empolada e pretensiosa), 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

¹ FOUCAULT, Michel – *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, p. 100.

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 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 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* frutuozos, 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”¹. Ora, esta vontade e arte de persuadir, a que nos temos vindo a referir, traduz-se, como o reconhece Perelman, numa arte da argumentação, muito

¹ INNERARITY, Daniel – *A filosofia como uma das belas artes*. Lisboa: Teorema, 1996, pp. 76 e 83.

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..."¹ 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 o pensamento"². 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?"³

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"⁴ 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

¹ NIETZSCHE, Friedrich – *Da retórica*. Lisboa: Vega, 1995, p. 36.

² Idem, *ibidem*, p. 89.

³ Idem, *ibidem*, p. 60.

⁴ Idem, *ibidem*.

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..."¹.

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"²

podemos 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"³, 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. E, 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

¹ NIETZSCHE, Friedrich – *Da retórica*. Lisboa: Vega, 1995, p. 61.

² Idem, ibidem, p. 7.

³ Idem, ibidem.

“*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 oxímoro (figura de retórica que procede pela “antítese de palavras isoladas, produzindo entre os membros antitéticos um paradoxo”¹. 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 directamente 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

¹ LAUSBERG, Heinrich – *Elementos de retórica*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian, pp. 230 e 231.

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?

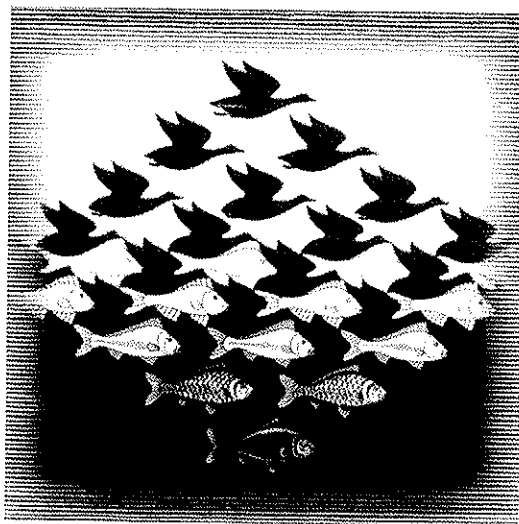


Ilustração 18 ESCHER, M. C. – *Ar e água*,
xilogravura, 1938.

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 discontinuidades das últimas décadas em todas as áreas. Será 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 os 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.”¹

Não será que tarefas tão complexas como são as dos criadores, tradutores, como vimos, em qualquer área, do *habitus mentali* 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, prenunciadores 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:

¹ GLEICK, James – *Caos. A construção de uma nova ciência*. Lisboa: Gradiva, 1989, pp. 180 e 182.

“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.”¹.

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”².

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”³. 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

¹ CALABRESE, Omar – *A idade neobarroca*. Lisboa: Edições 70, 1988, p. 135.

² Idem, *ibidem*, p. 138.

³ Idem, *ibidem*.

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 ruptura, 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.”¹ 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 aceção propositadamente alargada, por “teragónicos” ou, em certa medida, se se preferir, paralógicos, como diria Lyotard?

Com Masfield reconhecemos que “... o homem é formado por corpo, mente e imaginação. O corpo [segundo Masfield] 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.”² 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 (ver no termo deste capítulo) – uma ode

¹ CALABRESE, Omar – *A idade neobarroca*. Lisboa: Edições 70, 1988, p. 138.

² GUILLEN, Michel – *Pontes para o infinito*. Lisboa: Gradiva, 1987, p. 9.

ao “pensamento aberto”, esboçada por criadores provenientes das três racionalidades clássicas, que aqui transcrevemos porque nunca é de mais dar uma abordagem à sua divulgação, uma abordagem 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...”¹

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

¹ CARAÇA, João – *Ciência*. Lisboa: Difusão Cultural, 1997, p. 11.

2.1.1 – UMA ESTRATÉGIA DA *ERRÂNCIA* E DA FRAGMENTAÇÃO: EPISTEMOLOGIA, HERMENÊUTICA, DESCONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.

O LUGAR DO *DOCERE*, *MOVERE* E *DELECTARE* (NIETZSCHE) NAS RETÓRICAS ESTÉTICO-ARTÍSTICAS DA MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE.

Em muitos sentidos, as linguagens, os discursos da modernidade, adquiriram o carácter de “não-lugares”¹, 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”². 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

¹ AUGÉ, Marc – Não-lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Venda Nova: Bertrand, 1994, p. 42.

² “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” (Idem, ibidem, pp. 42 e 99).

posicionamentos abertos, em que se assumia claramente o termo da onisciência, da existência de interpretações únicas. Este é o caso do princípio de incerteza de Heisenberg e das teses de 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.

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."¹ 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 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.

¹ AURÉLIO, Diogo Pires. – *Um fio de nada. Ensaio sobre a tolerância*. Lisboa: Cosmos, 1997, p. 106.

“Jogos de linguagem”, referirá 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 sub-
 to realidades histori-
 como já referimos?
 dade apenas no ini-
 processo para vencer
 vação do humano da
 condenara, e que só

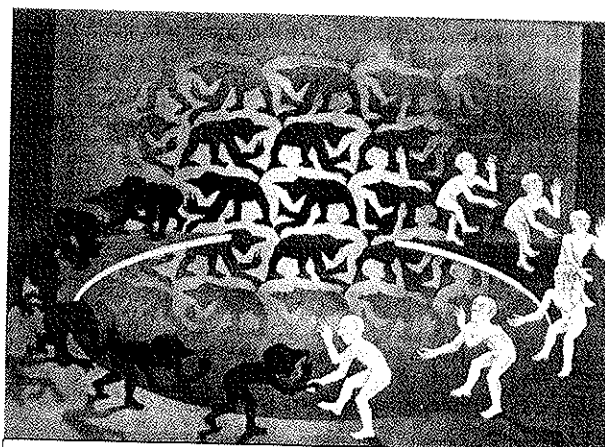


Ilustração 19 – ESCHER, M. C. – *Encontro*, 1944.

quando permitir, a esse mesmo humano, o regresso à paixão inicial, que motivou, segundo J.-J. 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 consignaões 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

jectividade, enquan-
 camente situadas,
 Estará a moderni-
 ciar de um longo
 o luto, a que a pri-
 sua subjectividade
 estará completo

esperanto, em línguas 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 compartilhemos com Nietzsche a ideia de que “toda a arte comporta um grau de *retórica*”¹, 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”². 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 excesso³. 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 Segunda 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,

¹ NIETZSCHE, Friedrich – *Da retórica*. Lisboa: Vega, 1995, p. 97.

² Idem, *ibidem*, p.p. 44 e 45.

³ – 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” (Idem, *ibidem*, p. 62).

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 linguagem, etc., pois, como já vimos noutro 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. E 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, decodificamos 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 agora, 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 detêm 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 decodificação 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: p. 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: p. 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"¹. 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,

¹ "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, Niklas – *A improbabilidade da comunicação*. S.l.: Vega, 1992, p.124).

ao referir, por exemplo, que "... em sociedades. complexas e altamente diferenciadas a selecção comunicativa já não garante a estabilidade e a reproducibilidade das soluções dos problemas"¹, 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: p. 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 decodificar 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 inoportável, 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

¹ LUHMANN, Niklas – *A improbabilidade da comunicação*. S.l.: Vega, 1992, p. 116.

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 noutro contexto, que “compreender [é] sempre o processo de fusão (*Verschmelzung*) destes horizontes pretensamente independentes um do outro” (JAUSS, 1993: p. 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 noutro 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”¹, não nos apercebemos em que medida este entendimento, “enquanto interpretação ontológica” (cf.

¹ JAUSS, Hans R. – *A literatura como provocação*. S.l.: Vega, 1993, p. 85.

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, António – *Sujeito e perspectismo*, Dom Quixote, Lisboa, 1989, p. 71.

cap. IX), 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 ...”¹. 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*)”², 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 em 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 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

¹ JAUSS, Hans R. – *A literatura como provocação*. S.I.: Vega, p. 87.

² Idem, *ibidem*.

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 distinção 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?

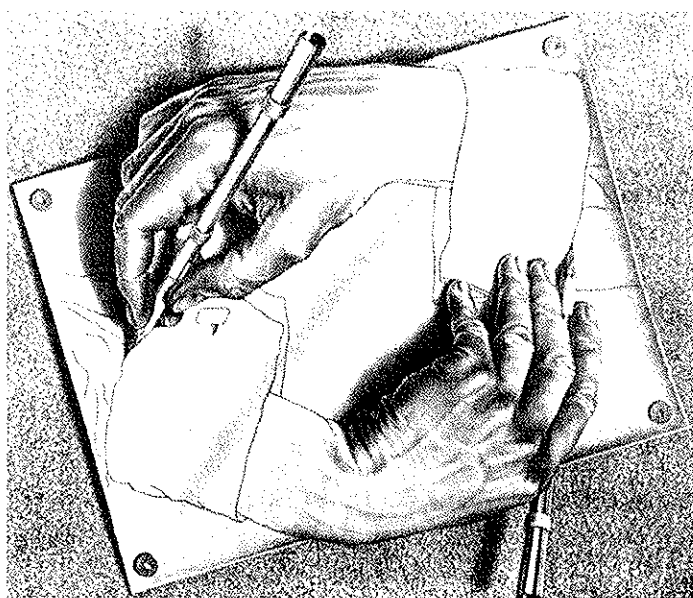


Ilustração 20 – ESCHER, M. C. – *Desenhar*, litografia, 1948.

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.”¹. Mas, por outro lado, misturar ou tentar mesmo fazer coincidir o estruturalismo com o estruturalismo genético parece-nos profundamente injusto, pois, como diz L. 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.”².

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 substância”³.

¹ (K. Kosik, citado por) JAUSS, H. R. – *A literatura como provocação*. S.l.: Vega, 1993, p. 45.

² GOLDMANN, Lucien – *Epistemologia e filosofia política*. Lisboa: Presença, 1984, pp. 147 e 148

³ JAUSS, H. R. – *A literatura como provocação*. S.l.: Vega, 1993, pp. 44 e 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 superestrutura, ficando a infra-estrutura reduzida àquilo que realmente é: um substracto 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 E. 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?”¹

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.

¹ LEENHARDT, Jacques – *A abordagem sociológica*. In DUFRENNE, Mikel – “A estética e as ciências da arte”. Lisboa: Bertrand, 1982, p. 179. vol. 1.

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 E. 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 Durkheim e mais recentemente de Gurvitch? Como seria a Etnologia sem os contributos decisivos de 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? P. 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 suscetível de gerar, além de cada forma accidental, formas similares.”¹

Por outro lado, P. Francastel frisa ainda que “... a sorte do termo estrutura no campo da estética é inversamente proporcional à do vocábulo forma”² 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.”³

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 *oriente* do texto.”⁴

¹ FRANCASTEL, Pierre – *Nota sobre o emprêgo do termo “Estrutura” em história da arte*. In BASTIDE, R. – “Usos e sentidos do termo estrutura”. São Paulo: Herder, 1971, pp. 42 e 44.

² Idem, *ibidem*, p. 43.

³ Idem, *ibidem*, p. 45.

⁴ RICOEUR, Paul – *Do texto à acção*. Porto: Rés-Editora, s.d., pp. 158 e 159.

Ora, segundo P. 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’”¹. 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 *oriente* são objecto da acção da nossa imaginação, espraçando-se por nós e em nós, pois, di-lo-á P. Ricoeur um pouco mais à frente, “não há acção sem imaginação ...”². 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’”³.

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 P. 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*.

¹ RICOEUR, Paul – *Do texto à acção*. Porto: Rés-Editora, s.d., p. 211.

² Idem, *ibidem*, p. 223.

³ Idem, *ibidem*, pp. 211 e 213.

Este facto é tanto mais importante quanto, quer a 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., p. 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, espraçando nele o nosso próprio eu, ao deixarmo-nos possuir por algo que de nós se apossa 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: p. 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 da acordo com Fernanda Bernardo quando, referindo as teses de 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 lavrariam um tecido sistemático, homogêneo e subjectivável de teses, de críticas e de temas, de que o sujeito teria uma memória total, intacta, não enlutada ...”¹

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 arrogantemente, 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*.

¹ DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte), 1995, p. 67.

2.2 – A ARTE E A HISTÓRIA DA ARTE, HOJE, COMO DOMÍNIO DA PAIXÃO.

ACERCA DE 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..."¹ 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 problematizadores, 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 medição, o "timbre", como diria 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.

¹ (Fernanda Bernardo na Introdução à obra de) DERRIDA, Jacques – *O outro cabo*. Coimbra: A Mar Arte, 1995, p. 11.

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 intercruzados 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.

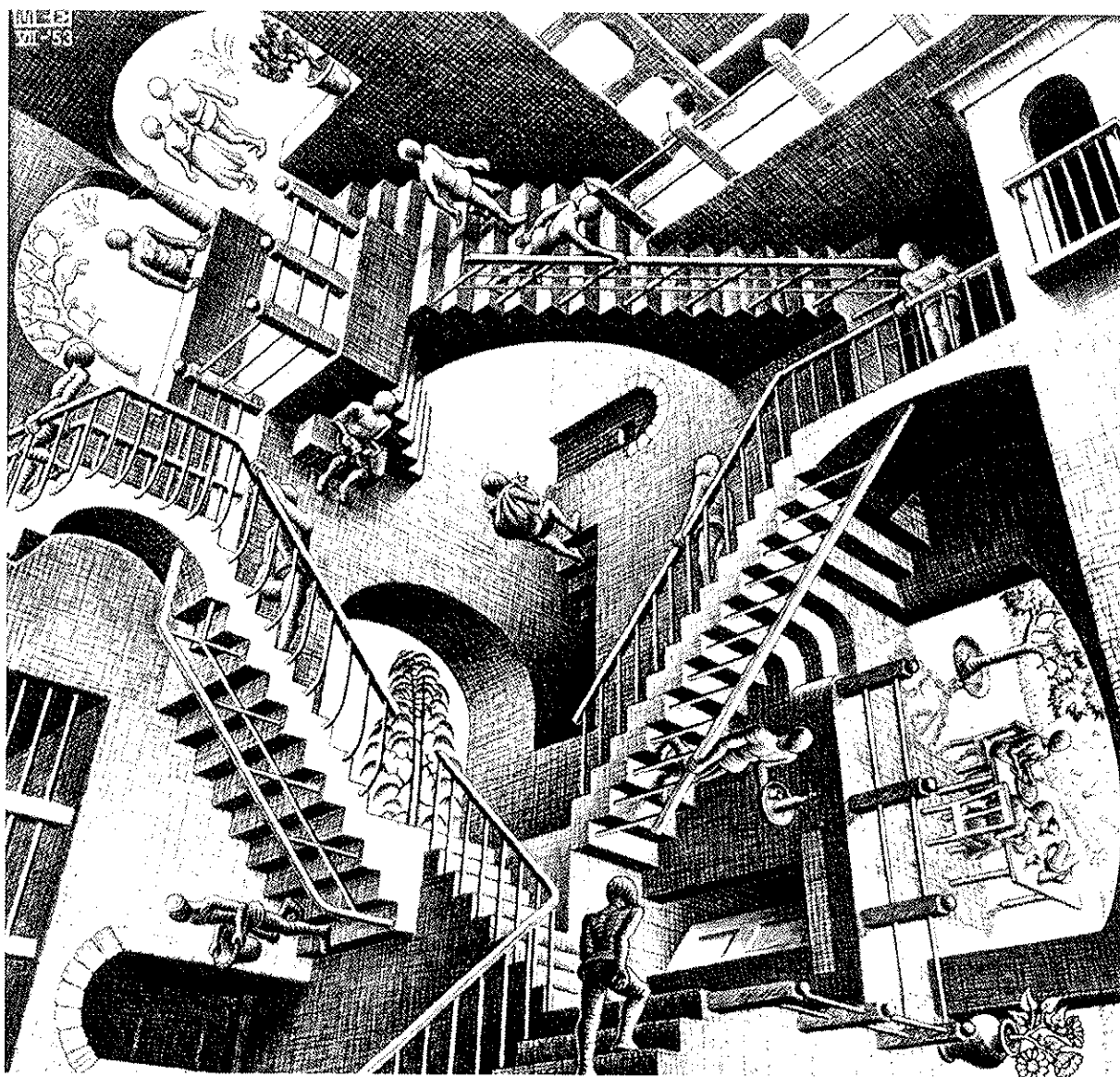


Ilustração 21 – ESCHER, M.C. – *Relatividade*, litografia, 1953.

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, p. 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, génese 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 arbitrio*.

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.

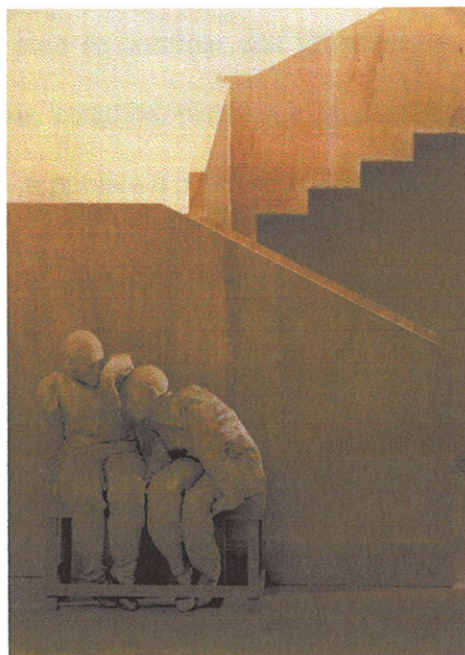


Ilustração 22 – MUÑOZ, Juan – A place called abroad, 1994.

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 Gruen¹.

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”², uma força, em Nietzsche, um

¹ GRUEN, Arno – *A traição do eu. O medo da autonomia no homem e na mulher*. Lisboa: Assírio Alvim, 1996.

² NIETZSCHE, Friedrich – *Da retórica*. Lisboa: Vega, 1995, p. 34.

ímpeto motivador, “uma força vital”, como será encarada “a partir do tempo de Posidónio”¹. 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

¹ PETERS, F. E. – *Termos filosóficos gregos*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 1977, p. 66.

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 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*:

“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.”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 idiossincrasias, de subjectividades, delas se apercebendo através de actividades retóricas, enquanto actividades dialógicas, questionadoras e problematizadoras.

¹ BALLESTEROS, Jesus – *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos, 1989, p. 94.

Como Humpty Dumpty mostraria ao analisar detalhadamente o poema *Jabberwoqui*¹, 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 custo, um tão desnecessário quanto contraproducente *carisma*, resultante de pretensas idiossincrasias.

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

¹ – “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! Havia 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 *Jabberwoqui*?

– 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, Lewis – *Alice do outro lado do espelho*. S.I.: Europa-América, 1978, p. 86.

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 síncope, 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 *feed-back* professor/aluno mais rápido e bem sucedido. Voltaire, citado por Nietzsche, considerou que “o segredo para ser monótono é dizer tudo.”¹ E, na verdade, nada mais monótono 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* – 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

¹ NIETZSCHE, Friedrich – *Da retórica*. Lisboa: Vega, 1995, p. 53.

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.”¹

.....

Pois, que em breve sejamos canto.

¹ HÖLDERLIN – *Poemas*. 2ª ed., Lisboa: Relógio d'Água, pp. 353 e 355.

* CARTA DE TRANSDISCIPLINARIDADE

Preâmbulo

* Considerando que a proliferação actual das disciplinas académicas e não académicas conduz a um crescimento exponencial do saber, o que torna impossível uma visão global pelo ser humano,

* considerando que só uma inteligência que dê conta da dimensão planetária dos conflitos actuais poderá fazer face à complexidade do nosso mundo e ao desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual da nossa espécie,

* considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante que só obedece à lógica assustadora da eficácia pela eficácia,

* considerando que a rotura contemporânea entre um saber cada vez mais cumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido conduz à escalada de um novo obscurantismo cujas consequências no plano individual e social são incalculáveis,

* considerando que o crescimento dos saberes, sem precedente na história, acentua a desigualdade entre os que os possuem e os que deles estão privados, gerando assim desigualdades crescentes no interior dos povos e entre as nações do nosso planeta,

* considerando simultaneamente que todos os desafios enunciados têm a sua contrapartida e que o crescimento extraordinário do saber pode conduzir, a longo prazo, a uma mutação comparável à passagem dos homínídeos à espécie humana,

* considerando o que precede, os participantes no "1º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade" adoptam a presente "Carta" compreendida como um conjunto de princípios fundamentais da comunidade dos espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo o signatário desta "Carta" faz consigo próprio, livre de quaisquer constrangimento jurídico e institucional.

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 multirreferencial 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 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 “1º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade”, sem apelo a qualquer outra autoridade que não seja a da sua própria obra e actividade.

Segundo os procedimentos que serão definidos de acordo com os espíritos transdisciplinares de todos os países, a “Carta” está aberta à assinatura de qualquer ser humano interessado pela medidas progressivas de ordem nacional, internacional e transnacional pela aplicação destes artigos na vida.

(Projecto redigido por Lima de FREITAS, Edgar MORIN e Basarab NICOLESCU)

Convento da Arrábida, 6 de Novembro de 1994

MARIA IDALINA FERREIRA PEREIRA SARDINHA

*Da Compreensão da Arte
Ao Ensino da História da Arte, Hoje*

2

Tese de Doutoramento no Ramo de
Estudos de Arte
(Especialidade: Educação Estética)

sub a orientação dos Professores Doutores:
Ivo de Sousa Nunes — Universidade da Madeira
Sílvia Lami Tavares Chicó — Universidade de Lisboa



Universidade da Madeira

1999

7
SAR DA
V. 2
T/D+C

MARIA IDALINA FERREIRA PEREIRA SARDINHA

Da *Compreensão* da Arte
Ao *Ensino* da História da Arte, *Hoje*

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

2

Tese de Doutoramento no Ramo de
Estudos de Arte
(Especialidade: Educação Estética)

sob a orientação dos Professores Doutores:
Ivo de Sousa Nunes — Universidade da Madeira
Sílvia Lami Tavares Chicó — Universidade de Lisboa



Universidade da Madeira

1999

CAPÍTULO SEGUNDO

O Ensino da História da Arte, Hoje

2



Este objecto exótico

chama-se livro.

Ilustração 23 – Anúncio da ENSO GROUP (1872-1997). A publicidade como uma das muitas formas reveladoras da mudança e da capacidade de adaptação dos diferentes sectores do social aos novos tempos.

1 – O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E ENSINO ACTUAIS:

1.1 – O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE FACE ÀS ACTUAIS TEORIAS PSICO-PEDAGÓGICAS.

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 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” (como podemos ver no esquema que se apresenta no termo deste Capítulo).

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” (Panofsky) e uma “História da Arte como parte da história do espírito” (Max Dvorák).

“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 Segunda 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 da História dos Anais (1929), preconiza, então, uma Nova História, uma história 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."⁽¹⁾

Ainda que consideremos que à História caberá mais documentar a mudança, enquanto à Sociologia caberá, antes, "revelar a mudança" (CALABRESE: 1986, p. 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 Durkheim.

Mas, na verdade, estas distinções são, talvez, importantes apenas de um ponto de vista operativo, 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 Arenas, que a História da Arte, actualmente, é "... 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."⁽²⁾

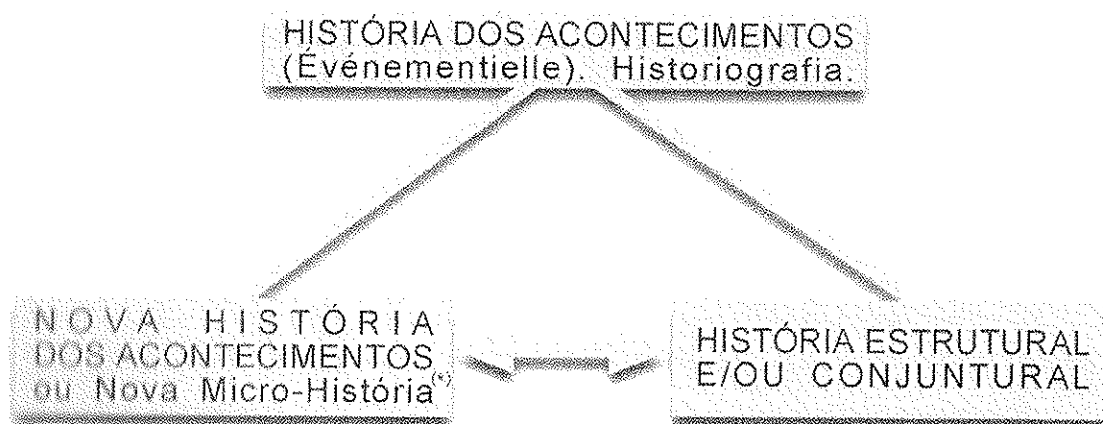
⁽¹⁾ BRAUDEL, Fernand - *História e Ciências Sociais*. 2ª ed., Lisboa: Presença, [1976], p. 146.

⁽²⁾ FERNÁNDEZ ARENAS, J. - *Teoría y Metodología de la Historia del Arte*. 2ª ed., Barcelona: Anthropos, 1982, p. 31.

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...”⁽¹⁾.

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, se 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 *abstracção*”⁽²⁾, pois, enquanto narração histórica, “...morre porque o signo da história é [como nos diz Le Goff, citando Roland Barthes]... menos o real que o intelegível...”⁽³⁾ e altera-se, assim, com o crescimento do próprio humano.

TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA HISTÓRIA DA ARTE



(4) Pretende à análise desconstrutiva, que traça percursos através dos eventos disseminados nas estruturas e conjunturas históricas.

⁽¹⁾ BRAUDEL, Fernand - *História e Ciências Sociais*. 2ª ed., Lisboa: Presença, [1976], p. 121

⁽²⁾ LE GOFF, Jacques - *História*. In “Enciclopédia Einaudi – Memória História”. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, p. 173.

⁽³⁾ *Ibidem*, p. 172.

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

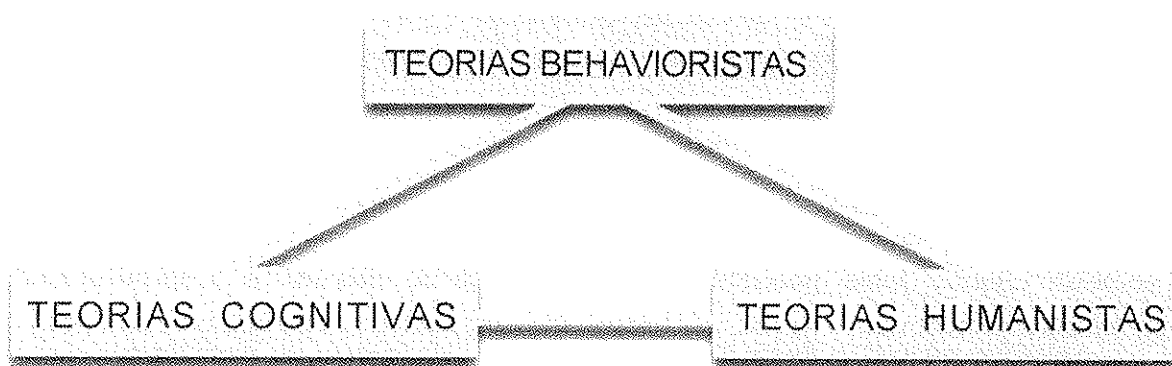
HISTÓRIA DA ARTE E ANÁLISE HISTÓRICA, HOJE LINHAS DE ACTUAÇÃO DO HISTORIADOR DE ARTE	
MODELOS DE ANÁLISE HISTÓRICA	
HISTÓRIA ESTRUTURAL	MICRO-HISTÓRIA
Procede ao estudo das conjunturas e estruturas históricas.	Nova História dos Acontecimentos. Procede à análise desconstrutora que traça percursos através 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).

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

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".

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 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.

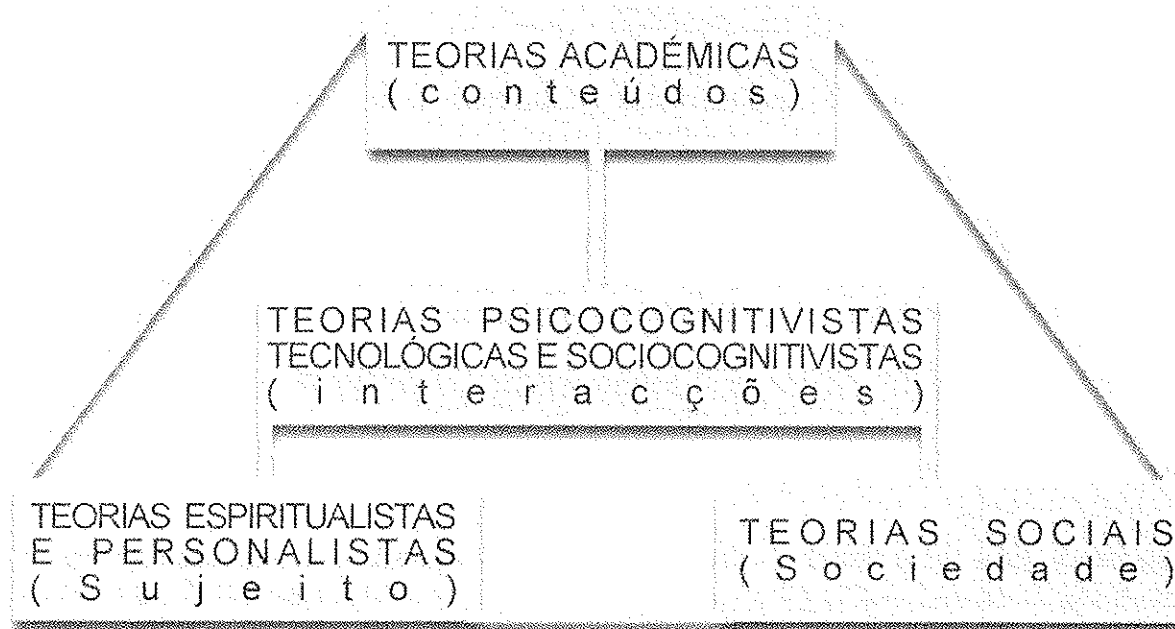
TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA APRENDIZAGEM



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.

TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO*



(*) BERTHAUD, Yves. *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991, p. 16.

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 desculpabilizarmo-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. Referíamo-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 *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”⁽¹⁾.

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.”⁽²⁾

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”⁽³⁾, como refere Fitoussi, mas que nos coloca constantemente frente a situações em que, não havendo alternativas, todos somos, na realidade, confrontados com

⁽¹⁾ CARRILHO, Manuel Maria – *Esquerda pós-divina*. Lisboa: “Expresso”, 12 de Julho de 1997.

⁽²⁾ FITOUSSI, Jean-Paul – *O debate-tabu. Moeda, Europa, pobreza*. Lisboa: Terramar, 1995, p. 7.

⁽³⁾ Idem, *ibidem*.

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. Dificilmente 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 "... a community that has always rebelled against all limits"⁽¹⁾, 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 XLVII 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

⁽¹⁾ GERMANO, Celant – *Catálogo da XLVII Bienal de Veneza*. S.l., Electa, 1997, p. XXII.

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 XLVII Bienal de Veneza, que o que importa “(...) is the potencial of the art, not its power ...”⁽¹⁾.

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

⁽¹⁾ GERMANO, Celant – *Catálogo da XLVII Bienal de Veneza*. S.I., Electa, 1997, p. XXII.

solidário com o individual. Denuncia-se já, como o fez Vivian Forrester (1997, p. 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 nas tecnociências 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"⁽¹⁾. 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"⁽²⁾. 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"⁽³⁾. 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.

⁽¹⁾ ROSSET, Clément – *Le Philosophie et les sortilèges*. Paris: Minuit, 1985, p. 77

⁽²⁾ Idem, ibidem, p. 72.

⁽³⁾ ARENDT, Hannah – *Sobre a revolução*. Lisboa: Moraes, 1971, p. 18.

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.”⁽¹⁾ 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”⁽²⁾.

Podemos perguntar-nos o que leva os nossos jovens, 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”⁽³⁾, 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

⁽¹⁾ FINKIELKRAUT, Alain – *A derrota do pensamento*. Lisboa: Dom Quixote, 1988, p. 134.

⁽²⁾ Idem, ibidem, p. 134 e 135.

⁽³⁾ Idem, ibidem, p. 120.

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⁽¹⁾. É esta consciência histórica, que evita o *estilhaçamento* 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.

⁽¹⁾ GADAMER, H. G. – *Historicidade*. In GADAMER, H. G. [et al.] – *História e historicidade*. Lisboa: Gradiva, 1988, p. 101.

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, vívido.

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 desfazadas 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 desenhavam 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 Derrida, para que possamos fazer recuar o estádio de pré-mudez que sobre nós se desenha já.

1.1.1 – O INDIVIDUAL E O COLECTIVO NO ENSINO, NOMEADAMENTE NO ENSINO UNIVERSITÁRIO E NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE.

“.... 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.”⁽¹⁾

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 acabámos de referir, no excerto transcrito de ARESER (Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche). Associações como esta, que

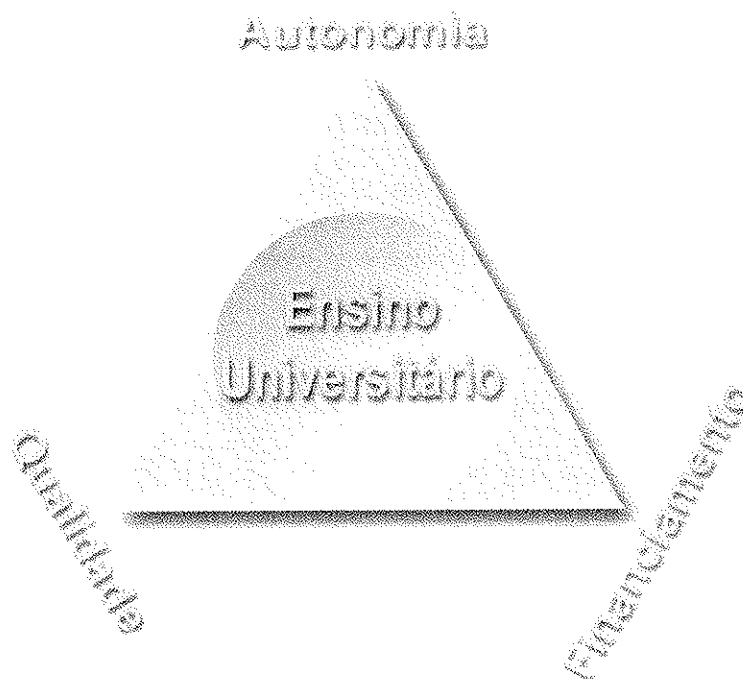
⁽¹⁾ ARESER – *Une université en péril*. Paris: Raisons d'Agir, 1997, p. 121.

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 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.”⁽¹⁾

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., p. 99), ou a de uma visão utilitarista do ensino, de um ensino enquanto *preparação dos quadros necessários ao Sistema?*

⁽¹⁾ SILVA, Fraústo da; EMÍDIO, Tavares M. – *Introdução*. “Colóquio Educação e Sociedade”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nº 3 (1993), p. 9.



Como conciliar a realidade universitária, a realidade educativa no geral, com um ensino que se debate 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”.⁽¹⁾

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 *qualidade* quantificável, que não escondem grandes e quase que únicas preocupações com a eficácia, a performatividade, mais imediatas.

⁽¹⁾ SILVA, Fraústo da; EMÍDIO, Tavares M. – *Introdução*. “Colóquio Educação e Sociedade”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nº 3 (1993), p. 7.

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”⁽¹⁾. O próprio Oakeshott refere: “Sempre que um inconfessado objectivo desta natureza faz o seu aparecimento, a educação (que tem a ver com as pessoas, não com funções) desaparece sorrateiramente pela porta das traseiras.”⁽²⁾⁽³⁾. 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 salvaguardar 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

⁽¹⁾ SILVA, Fraústo da; EMÍDIO, Tavares M. – *Introdução*. “Colóquio Educação e Sociedade”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nº 3 (1993), p. 9.

⁽²⁾ OAKESHOTT, Michael – *A ideia de Universidade*. “Colóquio Educação e Sociedade”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nº 3 (1993), p. 29.

⁽³⁾ Consideramos importante e oportuno transcrever aqui, no termo deste capítulo, devido à sua extensão, os entendimentos acerca do papel da Universidade, divulgados pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, em Julho de 1997, no documento – *Repensar o Ensino Superior – III – As funções da Universidade numa Sociedade em Mudança*, pp. 2 e 3.

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...'"⁽¹⁾:

"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 reencadeamentos por zona de indistinação 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"⁽²⁾.

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 *caóticas* 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

⁽¹⁾ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix – *O que é a filosofia?*, Lisboa: Presença, 1992, p. 177.

⁽²⁾ Idem, ibidem.

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 ruptura 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.”⁽¹⁾

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). Inclusive, 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

⁽¹⁾ Citação de Albert Camus (*Le Mythe de Sisyphe*), realizada por RIBEIRO, Helder – *Do absurdo à solidariedade*. Lisboa: Estampa, 1996, p. 105.

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 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’.”⁽¹⁾

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 vem fazendo já (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...”⁽²⁾. Se, actualmente, se assume já que a formação se adquire ao longo da vida, é natural que após uma formação inicial, claramente profissionalizante, performativa, se passe a uma formação especializada, de natureza diversa, nitidamente vocacionada para a “promoção e ‘entusiasmo’

⁽¹⁾ LYOTARD, Jean-François – *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, s.d., p. 104.

⁽²⁾ Idem, ibidem, p. 99.

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, punhamos 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...”⁽¹⁾ universitário de excelência,... [enquanto] que os primeiros, vocacionados para a “reprodução simples”, encontrar-se-ão face a “...canais de transmissão... simplificados e massificados”⁽²⁾, 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, dependeria apenas da vontade e da capacidade dos indivíduos 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

⁽¹⁾ LYOTARD, Jean-François – *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, s.d., p. 104.

⁽²⁾ Idem, *ibidem*.

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 perspetivação, 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, Boaventura de Sousa: 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*”⁽¹⁾, 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 nível, de um nível *pós-graduado*, ficaria a cargo 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

⁽¹⁾ RENAUT, Alain – *Universidade e cultura*. Lisboa: Edições Colibri / Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1997, p. 30.

depois de reduzidas para quatro anos, não são mais do que o *ciclo básico* desse mesmo ensino. A aceitação desta ideia faria recuar também ideais como os de Allan Bloom (*Cultura Inculta*, 1988), de manter a universidade como projecto elitista, e, enquanto tal, casando-se mal como os ideais democráticos do final 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⁽¹⁾ arreigados, 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?

⁽¹⁾ "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." (CAILLIÉ, Alain – *A demissão dos intelectuais*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 169.)

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, ainda que de forma empírica e não clarificada, ao nível da dita formação inicial e da formação pós-graduada.

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 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 compreensão 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 *utilização* 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, consequentemente, na História 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.

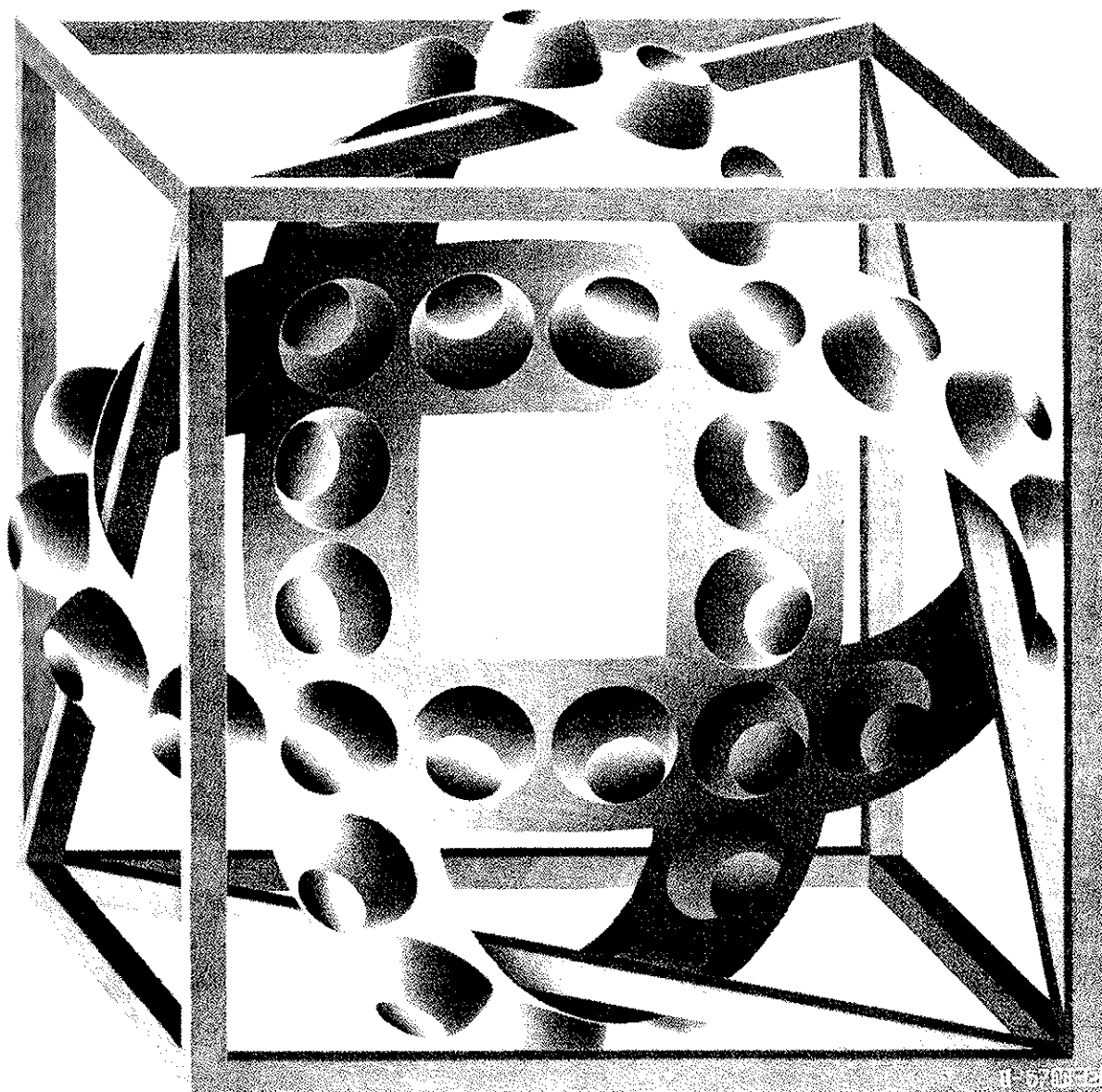


Ilustração 24 – M. C. Escher – *Cubo com fitas mágicas*, litografia, 1957.

Este é um problema que, aqui, apenas começámos a aflorar...⁽¹⁾

⁽¹⁾ Princípios semelhantes aos que aqui defendemos são reconhecidos no Documento dimanado do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (Julho de 1997) – *Repensar o Ensino Superior – III – As Funções da Universidade numa Sociedade em Mudança*, (p.p. 2 e 3), em que, constatando-se que “o reconhecimento de que cabe às Universidades criar conhecimento científico, artístico e tecnológico não estará, ainda, suficientemente adquirido” (p. 3), se defende, no entanto, que às universidades “... compete a responsabilidade de propiciar educação para a cidadania e de preparação sólida para a vida nas suas múltiplas exigências, que não apenas as do treino para o emprego” (p. 2)

2. VISÕES SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE

As Universidades, sendo normalmente vistas como importantes factores de progresso e de transformação das Sociedades, são mais reconhecidas pela sua intervenção na formação cultural, científica e técnica dos jovens que as procuram do que por outras actividades que no seu seio decorrem, a par daquela.

A concentração na função de formação inicial de jovens tem, ainda, frequentemente associada uma preocupação por objectivos de preparação para actividades produtivas. Esquece-se, assim, que às Universidades compete a responsabilidade de propiciar educação para a cidadania e de preparação sólida para a vida nas suas múltiplas exigências, que não apenas as do treino para o emprego.

A educação e formação universitária visará, por isso, preparar cidadãos que se querem sabedores, críticos e livres, aptos a viver e trabalhar numa Sociedade que se reveja, também, no saber, na reflexão crítica e na liberdade.

O ambiente de universidade não se construirá pois, apenas, e sobretudo, à custa da eficácia na transmissão de conhecimentos e na formação de profissionais, mas terá na sua matriz o seu espaço de interrogação, de diálogo na diversidade, de problematização, de procura de razões das coisas, de criação de saberes.

O reconhecimento de que cabe às Universidades criar conhecimento científico, artístico e tecnológico não estará, ainda, suficientemente adquirido. O seu papel central na incorporação de inovação nos vários domínios de actividade humana decorre daquela sua função fundamental e devia transformar as Universidades em parceiros naturais de entidades públicas, empresas, estruturas de desenvolvimento local, regional e nacional, agências económicas, científicas e culturais.

As mudanças rápidas, típicas das sociedades modernas, a importância do conhecimento no desenvolvimento, a relevância que o domínio da informação hoje tem para todos os sectores de actividade fizeram reconhecer o valor da educação e formação ao longo da vida e revelaram a importância da formação pós-graduada.

Esta diversidade das funções que hoje cabem às Universidades nem sempre tem leitura fácil e está, frequentemente, deficientemente explicitada. Assim como na observação de um objecto se podem vislumbrar atributos morfológicos e cromáticos diferenciados, conforme o local escolhido para a sua observação, também a escolha das funções mais relevantes da Universidade é influenciada pelo ponto de onde a olhamos.”

1.1.2 – 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’”.⁽¹⁾

É 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 (séc. XVI) e Pós-Modernidade (séc. 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 Vattimo, o progresso se tornar rotina, perdendo, assim, o seu próprio *élan*, a sua própria justificação. Esta época, não o podemos esquecer, corresponde, é

⁽¹⁾ RICOEUR, Paul – *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991, p.p. 16 e 17.

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 (como vimos no Ponto 1.1.2 do Capítulo 1 deste trabalho), – que foram deste período histórico (do Romantismo aos anos 90 do séc. 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.”⁽¹⁾

A razão de uma tão longa citação justifica-se com o facto de, quanto a nós, Paul Ricoeur abordar 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”⁽²⁾.

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*

⁽¹⁾ RICOEUR, Paul – *Da metafísica à moral*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, pp. 27, 31 e 32.

⁽²⁾ Idem, ibidem, pp. 31 e 32.



Ilustração 25 – Auto-retrato, giz litográfico, 1943.

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 *infoheterónimos* 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 *equivocos* 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 ...".⁽²⁾

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 efectiva, 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".⁽³⁾

⁽¹⁾ "Mediocracia significa antes que a actividade eminentemente mediadora do pensar se transferiu para o sentir, o qual perde a sua muda imediatez 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, Mário – *Do sentir*. Lisboa: Presença, 1993, p. 16).

⁽²⁾ Idem, ibidem, p. 17.

⁽³⁾ Idem, ibidem, p. 18.

Paul Ricoeur, analisando a tese de Hannah Arendt, in *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*"⁽¹⁾, 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." ⁽²⁾ 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 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

⁽¹⁾ RICOEUR, Paul – *O justo ou a essência da justiça*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p. 125.

⁽²⁾ Idem, ibidem, pp. 126 e 127.

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"⁽¹⁾.

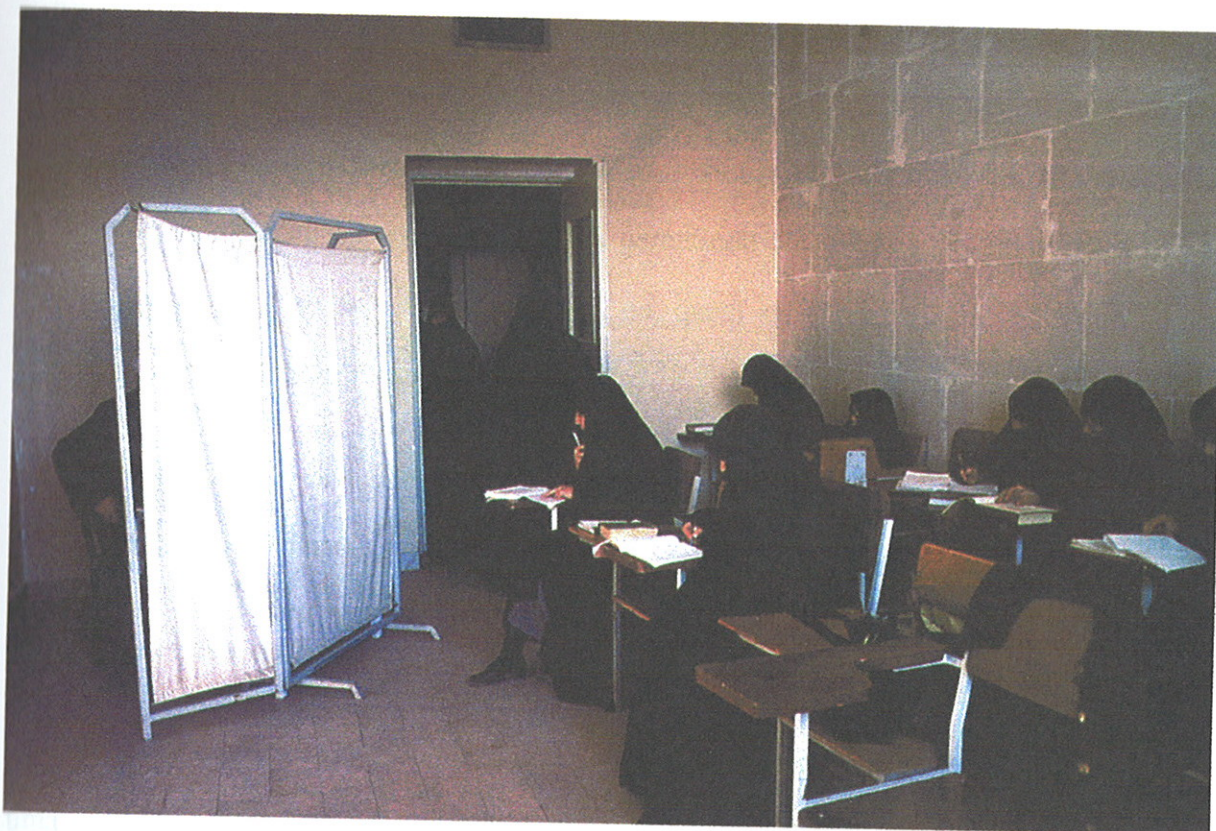


Ilustração 26 – O Irão após 20 anos de Revolução Islâmica, fotografia (Lise Sarfati / Magnum).

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

⁽¹⁾ GRUEN, Arno – *A traição do eu. O medo da autonomia no homem e na mulher*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996, p. 8.

de motivação ou gosto, ou, ainda, a preferência por deslocações 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”⁽¹⁾. 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”⁽²⁾, 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?

⁽¹⁾ RICOEUR, Paul – *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.

⁽²⁾ GRUEN, Arno – *A traição do eu. O medo da autonomia no homem e na mulher*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996, p. 7.

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 relewa 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 táteis, contato e figura, em proveito de uma ‘arquitetura da visão’; o estatuto do objeto, 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).”⁽¹⁾

Esta “verdade da relatividade” *impõe-nos novas verdades* e a necessidade de encontrar novas formas de individualismos, *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.”⁽²⁾

“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 mônada. 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 (atualidade), mas porque o mundo é o expresso pela alma (virtualidade).”⁽³⁾

⁽¹⁾ DELEUZE, Gilles – *A dobra*. Campinas: Papirus, 1991, p. 39.

⁽²⁾ Idem, *ibidem*, p. 46.

⁽³⁾ Idem, *ibidem*.

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"⁽¹⁾ para o outro, para si ...

Esta é a diferença que resulta do 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, percepcionado-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 ..." ⁽²⁾

"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,

⁽¹⁾ DELEUZE, Gilles – *A dobra*. Campinas: Papirus, 1991, p. 46.

⁽²⁾ Idem, *ibidem*, p. 99.

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.”⁽¹⁾

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.

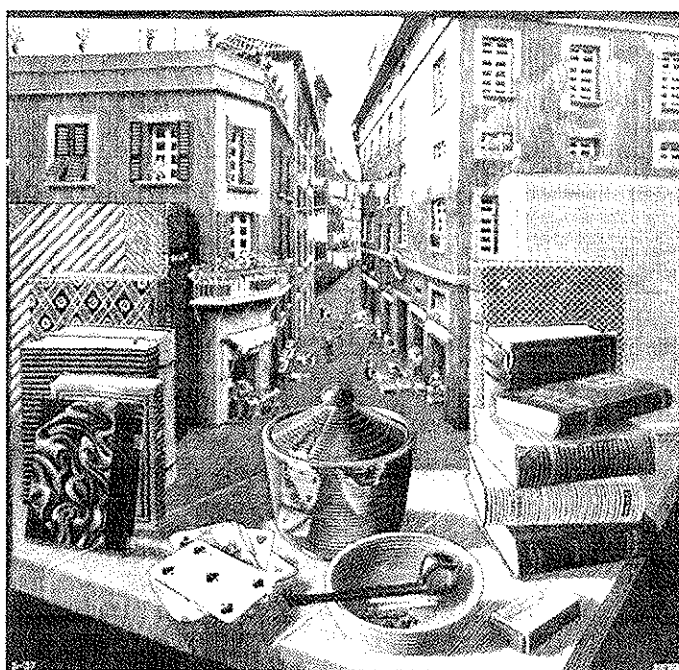


Ilustração 27 – M. C. Escher, *Natureza morta e rua*, xilogravura, 1937.

⁽¹⁾ DELEUZE, Gilles – *A dobra*. Campinas: Papirus, 1991, pp. 43 e 44.

1.1.3 – O DISCURSO PEDAGÓGICO COMO DISCURSO 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.”⁽¹⁾

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.”⁽²⁾, 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 quiseses frente ao teu rosto
do qual, escuros, sobressaiem os teus olhos
não tomes então por minha altivez
se te disser: Ninguém vive a sua vida.

⁽¹⁾ GADAMER, H.-G. – *O problema da consciência histórica*. V.N. Gaia: Estratégias Criativas, 1998, p. 14.

⁽²⁾ ELIAS, Norbert – *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 49.

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 séptulo.

E os seus portais com ganchos de ferro
 combatendo aqueles que aí anseiam,
 e as suas grades de mão humana são.”⁽¹⁾

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.

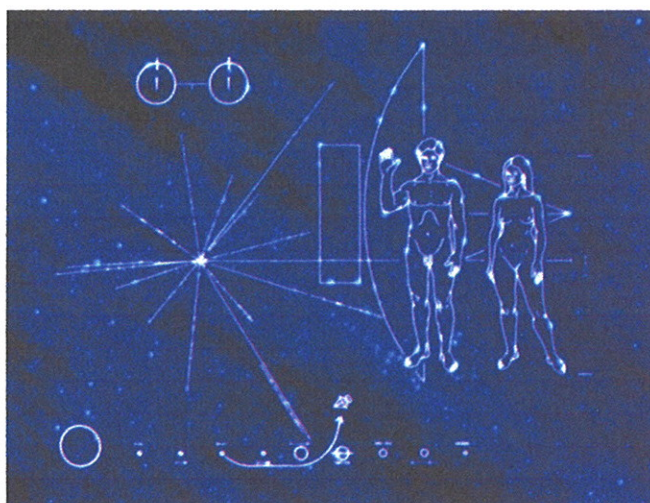


Ilustração 28 – Mensagem terrestre enviada para o espaço, a bordo da sonda “Pionnier”, há mais de 20 anos.

⁽¹⁾ ELIAS, Norbert – *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 49.

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, acaso 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”⁽¹⁾, 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”⁽²⁾

⁽¹⁾ GRUEN, Arno – *A traição do eu*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996, p. 7.

⁽²⁾ Idem, *ibidem*, p. 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-construtiva 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"⁽¹⁾, 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".⁽²⁾

Assim, Rogers, enquanto psicoterapeuta, desenvolveu uma teoria da criatividade 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"⁽³⁾, 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.

⁽¹⁾ ROGERS, Carl – *Tornar-se pessoa*. 6ª ed. Lisboa: Moraes, 1983, p. 299.

⁽²⁾ Idem, ibidem. Conferir os desenvolvimentos realizados na p. 304.

⁽³⁾ Idem, ibidem, p.p. 304-306.

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. Criei 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?”⁽¹⁾

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, 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,

⁽¹⁾ ROGERS, Carl – *Tornar-se pessoa*, 6ª ed. Lisboa: Moraes, 1983, p. 305.

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 rechazar tudo o que no ensino actual é *formalfórmula* 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 escoraçarem 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 com 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 fim 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 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 poiética, 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, cruzar 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 *feed-back*. 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”⁽¹⁾. 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

⁽¹⁾ PUJOL BALCELLS, J. e FONS MARTIN, J. L. — *Os métodos no ensino universitário*. Lisboa: Moraes, 1985, p. 63.

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 autoconstrução e/ou autoreconstrução. 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”⁽¹⁾.

As contradições são pois evidentes. Não é fácil “... fornecer antídotos contra as velhas ou novas formas de irracionalismo ou de fanatismo da razão”⁽²⁾, 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 vimos no capítulo anterior, 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,

⁽¹⁾ POMBO, Olga – *Pedagogia por objectivos / pedagogia com objectivos*. Lisboa: s.e., “Logos”, nº 1, Junho de 1984.

⁽²⁾ Collège de France / BOURDIEU, Pierre – *Propostas para o ensino do futuro*. Porto: Afrontamento, “Cadernos de Ciências Sociais”, nº 5, Julho de 1987, p. 104.

política e, sobretudo, económica, que caracteriza a civilização ocidental, a *necessidade* de escalonar os indivíduos, as pessoas, segundo escalas numéricas com objectivos hierarquizantes, 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 *fétiche*, que poderá fazer resvalar o acto educativo para o mero exercício de uma coreografia conveniente e apetecível aos desempenhos informáticos, 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”⁽¹⁾

⁽¹⁾ LYOTARD, Jean-François – *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, s.d., p.104.

como, 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, 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 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”, como já 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 “*balcanização 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 fluido*” 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.”⁽¹⁾

Na verdade assim é. Quanto a nós, este seria um modelo educativo com a flexibilidade necessária para dinamizar e incentivar sinergias, parcerias e cumplicidades 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

⁽¹⁾ HARGREAVES, Andy – *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, 1998, p. 270.

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 anquilosantes.

1.2 - ENSINO E GLOBALIZAÇÃO

Educação, cultura e artes em tempo de globalização, regionalização e descentralização.

... a democracia é antes de mais nada uma cultura: a que nos permite que sejamos simultaneamente o mais universais e o mais particulares possível. ⁽¹⁾

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. ⁽²⁾

1 - Pensar o individual, local, regional, nacional e transnacional em tempo de globalização.

Hoje, à entrada para o 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.

⁽¹⁾ BINDÉ, Jérôme - *A democracia, segundo Alain Touraine*, Edipresse/Projornal, "Jornal de Letras, Artes e Ideias", nº 618, 22 de Junho de 1994, Lisboa, p. 19.

⁽²⁾ *Dominar o conhecimento é a chave do poder* (Debate entre Edgar Morin e Alvin Tofler, moderado por Beatrice Avril da World Media Network).

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, na segunda metade dos anos 90, 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 *booms* alimentaram, entramos agora num período em que o individualismo, sob a forma de "autonomia e subjectividade"⁽¹⁾ 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

⁽¹⁾ SANTOS, Boaventura de Sousa - *Concepção integrada de direitos humanos*, "Expresso", 14 de Maio de 1994, p. 20.

interesses locais restritos (bairrismos e localismos). Se se procura obter o direito à qualidade de vida, se se defendem causas ecológicas, 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 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

⁽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'".

FINKIELKRAUT, Alain - *A derrota do pensamento*. Lisboa: Dom Quixote, 1988, p. 101

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 macro-económico, a justeza 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"⁽¹⁾, os regionalismos e o individualismo se assumam como contraponto, como forma privilegiada de combater a alienação desencadeada pelos efeitos de uma "experiência aligeirada e mediatizada"⁽²⁾, 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

⁽¹⁾ SANTOS, Boaventura de Sousa - *Concepção integrada de direitos humanos*, "Expresso", 14 de Maio de 1994, p. 20.

⁽²⁾ VATTIMO, Gianni - *O fim da modernidade*. Lisboa: Presença, 1987, p. 143.

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.

2 - Regionalismo e educação

Assim, a educação, neste fim 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, 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, a 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 mínimos¹ regionais, 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 o desenvolvimento, tão avançado quanto possível, da sua cultura e economia, e, porventura, participando, porque emocionalmente envolvidos, no progresso da sua terra, com intervenções críticas, criativas e assegurando a

¹ 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.

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 se manterá viva e de que continuaremos a reconhecer e a apreciar as diferenças que nos são próprias.

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 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 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 regionais¹. O importante é que, na prática, esses 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), 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 incentivo aos multiculturalismos de base igualitária é condição *sin 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*.

¹ 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. Ao governo central, 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.

3 - Regionalização e descentralização 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, parece-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 recriarmo-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 de Portugal 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-referencialidade 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. Constituindo-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 rupturas 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.

4 – 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 legislarem 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" ⁽¹⁾.

Por tudo isto, 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

⁽¹⁾ *Dominar o conhecimento é a chave do poder* (Debate entre Edgar Morin e Alvin Tofler, moderado por Beatrice Avril da World Media Network).

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 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, 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, 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.¹

¹ Este texto tem como referência, no que se refere ao ensino, um dos textos de base (com o mesmo tema e autoria), apresentados previamente num debate organizado pelo Grupo de Investigação em História da Arte (3ª Secção - Ensino), em 1994, no ISAD/UMa.

1.2.1 – O ENSINO E O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE, ENQUANTO INTEGRADOS NUM “SISTEMA DE INFORMAÇÃO COMPLETA” (J.-F. LYOTARD)

“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.”⁽¹⁾

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.

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,

⁽¹⁾ RODRIGUES, Jorge Nascimento – *A emancipação das periferias*, “Expresso XXI”, n.º 1300, 27 de Outubro de 1997, p. 10 (referência às palavras de N. Negroponte, na Madeira, no contexto da 11ª Conferência Europeia da Associação Internacional de Parques Científicos e Tecnológicos – IASP).

como vimos no capítulo anterior, segundo Alain Touraine, nos permite ser, em simultâneo, “... o mais universais e o mais particulares possível”.⁽¹⁾

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

⁽¹⁾ BINDÉ, Jerome – *A democracia segundo Alain Touraine*, Edipresse/Projornal, *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, nº 618, 22 de Junho de 1994, Lisboa, p. 19.

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 micro-culturas, que, face aos *perigos* de uma estandarização cultural, terão tendência a formar sistemas autónomos, 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 idiossincrasias 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 de campo, 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 redutores. Ao nível individual, a idiossincrasia, 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 onnipresente, criarão um *environment* diverso e constituir-se-ão como uma segunda natureza (mediatizada e aligeirada, como é natural num mundo dominado pelo *Ge-Sthel*) ⁽¹⁾ (Vattimo: 1987, pp. 136 e 137). 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, p. 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 são 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

⁽¹⁾ “No seguimento do texto, torna-se claro que *Ge-Sthel*, 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 *Ereigns*.”

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.”⁽¹⁾

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. Na verdade, crê-se, nunca as diferenças residirão tanto 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 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 anquilosante; 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⁽²⁾. Kieran Egan, no *Desenvolvimento Educacional* (1992: p. 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 espaço da realidade; só depois, já no estágio filosófico, é construído o mapa do mundo real a partir de esquemas organizativos muito gerais. No estágio filosófico, os estudantes reconhecem-se como parte integrante de processos complexos e sentem urgência psicológica em estabelecer a verdade

⁽¹⁾ MONTAIGNE – *Três ensaios*. Lisboa: Vega, 1993, p. 138.

⁽²⁾ SANTOS, Boaventura de Sousa – *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987, p. 52

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.”⁽¹⁾

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.”⁽²⁾. 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 cumplicidades 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.”⁽³⁾

⁽¹⁾ EGAN, Kieran – *O desenvolvimento educacional*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 78 e 79

⁽²⁾ Idem, ibidem, p. 99.

⁽³⁾ Idem, ibidem, p. 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 incomportável 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.”⁽¹⁾

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

⁽¹⁾ EGAN, Kieran – *O desenvolvimento educacional*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 67 e 68.

geral de contextualização e enquadramento das mesmas singularidades. Facto que lhes permitirá alargar, reestruturar e resignificar 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.”⁽¹⁾

A compreensão destas diferentes etapas do desenvolvimento humano⁽²⁾, 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 inserido-os agora numa visão englobante, transdisciplinar, de acordo com uma perspectiva pessoal e

⁽¹⁾ EGAN, Kieran – *O desenvolvimento educacional*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 102.

⁽²⁾ 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, pp. 16 e 17)

original) suscitar nos alunos o mesmo desejo de, também eles, quando e enquanto detentores de 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⁽¹⁾.

⁽¹⁾ É tendo em conta a importância e oportunidade dos estudos do professor Kieran Egan, para os docentes de História da Arte e de História Geral, que aqui se transcreve uma súmula dos diferentes estádios de desenvolvimento educacional deste pedagogo, que, como é evidente, não dispensa a leitura de toda a obra em que se traça as bases de uma verdadeira teoria educacional da aprendizagem.

“Os estádios não devem ser vistos como etapas que se vencem e se deitam para trás das costas. Cada estágio constitui uma contribuição vital e necessária para que o adulto já amadurecido seja capaz de dar sentido ao mundo e à sua experiência humana. O estágio irónico é feito das contribuições dadas pelos estádios precedentes, filtradas agora pelo mecanismo irónico de percepção atrás descrito.

Qual a contribuição dada pelo estágio mítico? A criança – que é na verdade o pai do adulto – aprende a projectar no mundo as imagens mentais da sua interioridade, conferindo assim ao mundo um significado humano. A capacidade mítica de relacionar a mente com o mundo é fundamental para toda a aprendizagem subsequente. Por mais sofisticado que o raciocínio venha a ser e por maior que seja o controle exercido pela ironia sobre o nível mítico, a atribuição de um significado ao que nos rodeia requer a projecção sobre o mundo das formas mentais, aliada a uma orientação afectiva de base para o conhecimento particular em causa. Embora o adulto possa recorrer a sistemas complexos para organizar o conhecimento, é sempre possível encontrar subjacentes a eles os sistemas básicos de oposição binária – bem/mal, medo/segurança, etc. A contribuição dada pelo estágio mítico é a capacidade de conferir o significado humano a um mundo que o não é.

O estágio romântico contribui para a capacidade de viajar na imaginação até outros tempos, outros lugares, outros hábitos de vida. É ela que permite ao adulto abordar o mundo com uma certa dose de vivacidade, vitalidade e alegria de viver, é ela que lhe dá, em resumo, o espírito de aventura. Por mais que a ironia controle o espírito de aventura de adulto, a capacidade de estabelecer associações românticas com o conhecimento adquirido é imprescindível para que a aprendizagem se faça com energia e entusiasmo. A falta de qualidade romântica conduz inevitavelmente ou à mais opaca ignorância ou à mais pedante erudição.

O estágio filosófico contribui com a capacidade de busca do que é recorrente, do que é típico, das leis e dos padrões que regem o mundo. Vai permitir organizar o conhecimento segundo esquemas de significação mais abrangentes. Se no estágio filosófico estes esquemas tendem a fugir a um controle efectivo, dominando o conhecimento e a investigação com alguma impropriedade, tornam-se instrumentos versáteis quanto ao serviço da inteligência irónica, possibilitando uma percepção multifacetada dos fenómenos sociais, psicológicos e históricos, bem como do lugar do indivíduo nos diferentes processos e do papel que neles desempenha como agente ou participante.

Alargando o escopo da metáfora usada no capítulo dois, diremos que enquanto o estágio mítico foi descrito como uma espécie de recapitulação cognitiva do processo primário freudiano, e o estágio romântico como uma espécie de recapitulação cognitiva do processo secundário, o estágio irónico pode ser olhado como um equivalente cognitivo primário do desenvolvimento do superego na personalidade. Não vem destruir nem substituir as estruturas previamente desenvolvidas, vem sim controlá-las e tornar possível a sua utilização para atingir objectivos que se situam a um nível superior de maturidade. Paralelamente, a inteligência irónica controla e utiliza as contribuições dos estádios precedentes para atingir com amadurecimento o seu próprio objectivo.”

EGAN, Kieran – *O desenvolvimento educacional*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 103-105.



Ilustração 29 – M. C. Escher, *Três Mundos*, litografia, 1955.

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.

1.2.2 – O DISCURSO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA 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 democrático-dialécticas que reconfiguram constantemente o presente, sob e em consequência de uma multiplicidade de forças em presença, europeias, internacionais), determinando um equilíbrio sempre dinâmico quanto precário. Evita-se, assim, a queda no fechamento, na clausura. Como veremos mais à frente, Gilles Deleuze considera que “a condição de clausura vale para a abertura infinita do finito”⁽¹⁾, 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,



Ilustração 30 – M. C. Escher, *Laço de Moebius II*, xilogravura, 1963.

⁽¹⁾ DELEUZE, Gilles – *A dobra*. Campinas: Papirus, 1991, p. 46.

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 fim 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.”⁽¹⁾

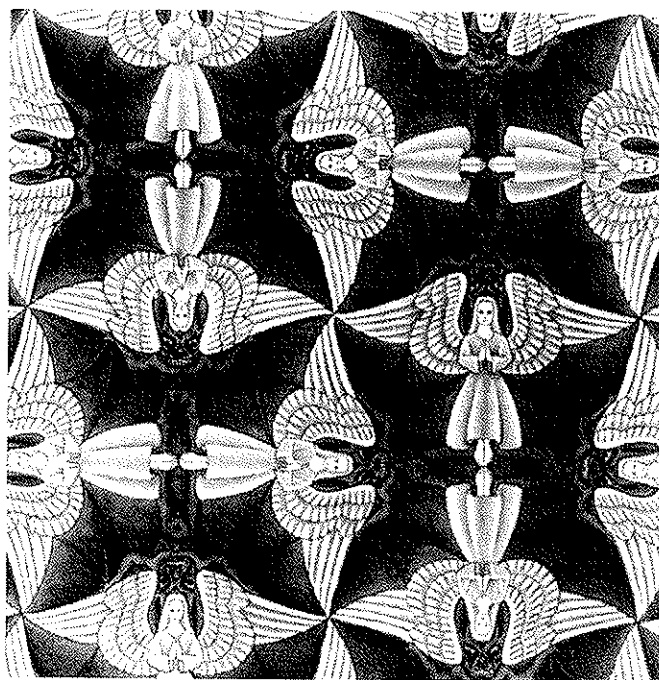


Ilustração 31 – M. C. Escher, *Divisão regular de superfície para Anjo e Demónio*, lápis, tinta-da-china, crayon e guache, 1941.

⁽¹⁾ MEYER, Michel – *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998, pp. 142 e 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.”⁽¹⁾

⁽¹⁾ MEYER, Michel – *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998, pp. 136 e 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, perferirmos 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”⁽¹⁾. 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 as relações sociais, e o uso livre e criativo, poiético, 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, essas realidades virtuais engendradas pelos poderes institucionalizados para, com diferentes motivações, nos impedirem de ter acesso à compreensão das realidades que nos cercam, as cumplicidades de desvirtuação e domínio que, por vezes, caracterizam a nossa constante procura de verdade, a nossa “vontade de verdade”, como diria Foucault. E, ainda

⁽¹⁾ Idem, *ibidem*, pp. 142 e 143.

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 subsequentes, 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 *status 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 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 (...)”⁽¹⁾

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,

⁽¹⁾ DERRIDA, Jacques – *Margens da filosofia*. Porto: Rés, s.d., p. 47.

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.”⁽¹⁾

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, 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

⁽¹⁾ MEYER, Michel – *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998, pp. 138 e 139.

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.”⁽¹⁾

Fala-se, já 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 subrepticamente, 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. E 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,

⁽¹⁾ ABREU JÚNIOR, Laerthe – *Conhecimento transdisciplinar*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996, p. 182.

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”⁽¹⁾ ou, melhor ainda, para nós: não há verdadeira educação que não seja poiética, estética, criadora, nos seus múltiplos sentidos.

⁽¹⁾ TORRADO, António – *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Afrontamento, 1988, p. 149.

1.2.2.1 – O PAPEL DO DISCURSO PEDAGÓGICO NA ANCORAGEM DO SER, ENQUANTO NO ÂMBITO DA GLOBALIZAÇÃO E INFORMATIZAÇÃO.

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, resignificar 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 sub-sistemas 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 lhe era facultada enquanto sistema tendencialmente preservado, desaparece quando se transforma em sistema exposto, ganhando múltiplos *inimigos*, como refere K. 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 E. Morin, uma forte capacidade poiética, 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, *policimento* 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, conseguiam 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*. 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(s)*, 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 salutarens 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 noutro ponto 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 postigo, 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 vimos, no Primeiro Capítulo deste trabalho, 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 Ariadne* 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.”⁽¹⁾

⁽¹⁾ GIDDENS, Anthony – *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta, 1994, p. 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, vêm o seu sentido sancionado, ratificado pelo uso e sentido que o social lhes confere. Citámos, 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 decisicionais. 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?" ⁽¹⁾

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 simultâneamente esotérico, misturando ocultismo e um, por enquanto, apenas teoricamente, fácil acesso. A *cibercultura*, como a sociedade e/ou civilização da informação, criação, 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 cientes, 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

⁽¹⁾ MEYER, Michel – *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998, p. 127.

despoletador de novas visões, novas inter-relações e perspectivas, novos conhecimentos, novas estratégias e condutas pedagógicas, novas filosofias de vida.

2 – NOVOS CENÁRIOS PEDAGÓGICOS E ARTÍSTICOS, NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DE HISTÓRIA DA ARTE.

2.1 – UMA PEDAGOGIA POIÉTICA, ESTÉTICA, UMA ESTRATÉGIA DO OLHAR: O ENSINO, A ARTE E O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE.

Uma nova educação, julgamos poder dizê-lo, está a nascer. 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*.⁽¹⁾

Mais à frente, Morin procura diferenciar entre informação e conhecimento, realçando ainda, e quanto a nós insuficientemente, que o conhecimento é organizador (1995: p. 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: p. 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

⁽¹⁾ MORIN, Edgar – *Introdução ao pensamento complexo*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p. 159.

de fecho, entre o cognoscente e o conhecido” (1995: p. 160). Considerando, ainda, que o “... espírito, por mais arguto que seja, ignora tudo acerca do cérebro de que depende” (ibidem), 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 sótão 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 súmula 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: p. 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 si* 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.

Vimos já, no primeira capítulo deste trabalho, 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 e Humanistas e/ou Académicas, Sociais e Espiritualistas ou 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 “sabedoria 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 Clausewitz, citado por 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.”⁽¹⁾

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,

⁽¹⁾ SANTOS, Boaventura de Sousa – *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987, p. 44.

nomeadamente os sucedâneos educativos, rejeitando, de forma mais ou menos consciente, paradigmas mutilantes e anquilosantes, petrificantes. Procuramos, pois, com carácter de urgência, um paradigma mutante (paradigma enquanto, segundo Morin [1995: p.162], “maneira de controlar simultaneamente o lógico e o semântico”), que nos permita estabelecer uma solidariedade viva, em devir, desconstruindo 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.

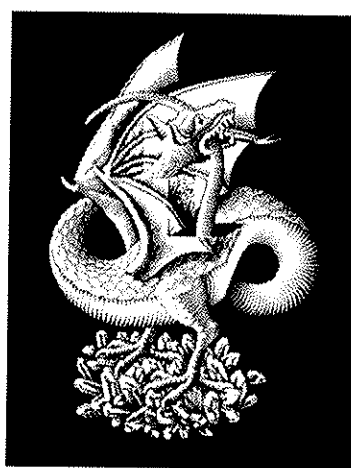


Ilustração 32 – M. C. Escher,
Dragão, xilogravura, 1952.

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”⁽¹⁾. Também os saberes se desintegraram no início da modernidade, no que Boaventura Sousa Santos refere como a primeira ruptura epistemológica (1994: p. 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”,

⁽¹⁾ MORIN, Edgar – *Introdução ao pensamento complexo*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, p. 90.

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.”⁽¹⁾

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

⁽¹⁾ MOURÃO, Ronaldo R. de Freitas – *O universo inflacionário*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1983, p. 171.

as ciências humanas e/ou sociais, e com as ciências físico-naturais (ver esquema no termo deste Capítulo).

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 atribuamos 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, como vemos no quadro evolutivo da História da Arte que a seguir apresentamos, 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.”⁽¹⁾

Assim, vemos o ensino actual também como um ensino que, aberto à vida, se torna tolerante, transgressor, criativo, englobando diferentes formas de conhecimento, mesmo

⁽¹⁾ ALMEIDA, Bernardo Pinto de – *O plano de imagem*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996, p. 28.

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. Pugar 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, como o faz Mariano Gago acerca da relação que estabelecemos com a criação:

“A ideia de ‘ser tudo’ (‘não ser em toda a gente e toda a parte’) evoca e antevê a realidade concreta da mobilidade e da versatilidade profissionais que vai dominar a criação científica ou artística dos nossos dias. É esta mobilidade que torna aliás possível os grandes colectivos, onde, em contrapartida, o indivíduo se interroga sobre a sua relação com a criação.”

2.1.1 – EFEITOS DO PARADIGMA PEDAGÓGICO EMERGENTE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DA ARTE, VISANDO DESPOLETAR A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E CONSEQUENTE FRUIÇÃO ARTÍSTICA.

Como vimos, em 2.1, uma pedagogia poiética, estética, envolve, em simultâneo, os saberes que integram as racionalidades clássicas, entendidas enquanto parte de um universo único de saberes. Enquanto metáfora e/ou imagem mental, preferimos utilizar este termo, ainda que já clássico (universo de saberes), a, por exemplo, “arquipélago dos saberes”⁽¹⁾, pois, parece-nos, à partida, invocar a ideia de compartimentação e/ou maior destaque de alguns saberes em relação a outros. Do mesmo modo, preferimos a imagem da sobreposição, em profundidade, de *layers*, sobreposição que, consoante a perspectiva em análise, altera a posição desses mesmos *layers* em relação ao observador e/ou estudioso, aproximando-se e/ou afastando-se consoante as necessidades operatórias. As hierarquizações clássicas, em árvores e/ou triangulares, ou mesmo as que utilizam, na procura de um enquadramento não hegemónico, o círculo dividido em duas, quatro, seis ou mais partes, acabam por nos dar uma visão cindida, compartimentada, do conhecimento.

(1) “... a metáfora do arquipélago pode ser útil e heurísticamente operatória, sobretudo na medida em que permita pensar, sem reducionismos a articulação critérios/estratégias que orienta internamente qualquer tematização das quatro grandes áreas consideradas [ciência, ética, estética, filosofia]. Se assim for, ... a descrição disciplinar a que se proceda destacará ou esbaterá determinados aspectos conforme a estratégia de ‘composição’ disciplinar que se tenha em consideração: compreender um período da história do pensamento ou traçar um quadro prospectivo, enquadrar uma política de investigação ou definir um perfil institucional, analisar mutações globais nas relações inter-disciplinares ou destacar a emergência de (novos) elementos transversais às disciplinas e às práticas.”⁽¹⁾

(1) CARAÇA, João; CARRILHO, Manuel Maria – *O imaterial e o arquipélago dos saberes*. “Colóquio/Ciências”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nº 12, 1992, p.p. 88 e 89.

Se pretendemos que os nossos jovens sejam pessoas efectivamente tolerantes, temos de estar muito atentos à forma como lhes damos a perspectivar o mundo. Na educação, como todos sabemos, nada é inócuo, e este é um assunto que, à partida, é fundamental na determinação das suas “visões do mundo”. Assim, enquanto advogarmos a instauração de um ensino vivencial, transdisciplinar, defenderemos que o maior destaque que, eventualmente, se poderá dar a um ou outro saber, deverá derivar, sempre, de uma necessidade operatória, relacionada, sobretudo, com a forma como estamos a perspectivar uma problemática num determinado momento.

Quanto a nós, a História da Arte é, necessariamente, uma disciplina que se relaciona e articula com todas as outras de forma espontânea e natural. E, como em todas as áreas, os conhecimentos que veicula só se efectivam no estudioso, como vimos, quando efectivamente vivenciados, vividos, isto é, fruídos. Assim sendo, a ligação entre as diferentes problemáticas do “mundo da vida” dos alunos é imperiosa, quaisquer que sejam as coordenadas espacio-temporais da problemática em estudo. Por isso mesmo, podemos apontar alguns princípios didáctico-pedagógicos essenciais, que, também o julgamos, deveriam ser tidos em conta em todas as áreas de ensino, pois têm a ver com a pedagogia em geral, uma pedagogia que entendemos como poética e/ou estética, como já referimos:

1 – Desenvolvimento, em consequência da globalização, de conhecimentos articulados, estruturados em rede (o que nas áreas empresarial e informática é referido, de forma metafórica, como “polinização cruzada”), de modo a obterem-se novos nós de conexão inter-áreas, interconhecimentos e interproblemáticas (com ligações entre as análises relacionadas com formas artísticas provenientes de culturas e civilizações referentes a espaços geográficos e períodos históricos diversos – sincronia e diacronia).



Tempo histórico e duração foram, desde sempre, realidades fundamentais na análise histórica, enquanto actividade do historiador. Fernand Braudel distingue mesmo três velocidades históricas, consoante os tipos de análise histórica desenvolvida:

“... três velocidades históricas, as do ‘tempo individual’, do ‘tempo social’ e do ‘tempo geográfico’ – tempo rápido e agitado do *événementiel* e do político, tempo intermediário dos ciclos económicos ritmando a evolução das sociedades, tempo muito lento, ‘quase imóvel’, das estruturas”.⁽¹⁾

Concordamos, sem dúvida, com Braudel, pois estas múltiplas durações caracterizam, igualmente, como não poderia deixar de ser, uma História da Cultura e do estético-artístico. No entanto, gostaríamos de destacar, mais uma vez, que, actualmente, é fundamental trabalhar em simultâneo estas múltiplas durações, inter-relacionando múltiplas coordenadas e/ou eixos de diacronia e sincronia e fazendo ressaltar nós de conexão de uma rede que será tão mais perfeita, quanto a sua malha for apertada e trabalhada, estabelecendo, ao mesmo tempo, a

⁽¹⁾ *Enciclopédia Einaudi – Memória História*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, p. 185, 1 vol.

relação entre aquilo que, quer ao nível das sucessividades quer das simultaneidades, ocorre “na crista” e no “cavado da onda”. Arqueologia, pois, do saber e da memória, que só a imaginação, simultaneamente científica e criativa consegue elaborar. Porque, se concordamos com Jacques Le Goff quando diz: “a obra histórica não é uma obra de arte como as outras, que o discurso histórico tem a sua especificidade.”⁽¹⁾, concordamos também com Georges Duby: “a história é acima de tudo uma arte, uma arte essencialmente literária. A história só existe pelo discurso.”⁽²⁾. Duas posições, duas opiniões que querendo opor-se, quanto a nós, se complementam, antes, de forma inteiramente natural, pois, como também disse Le Goff: “o passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história.”⁽³⁾. Ideia que Gardiner também compartilha quando refere que a história é o “conhecimento do eterno presente.”⁽⁴⁾

A reconfiguração constante de um passado sempre redimensionado pelo presente e pelo futuro e pela forma como os perspectivamos, está presente, assim, na história da arte, quer enquanto investigação quer enquanto ensino.

Na realização, por exemplo de um esquema de uma conjuntura histórica estético-artística, como é, por exemplo, a do período posterior à Segunda Guerra Mundial, se tivermos em conta critérios cronológicos, por um lado, e os que se prendem com os aspectos formais apresentados pelas criações desse período, por outro, obteremos, quanto a nós, uma grelha semelhante à que se vê na página seguinte.

⁽¹⁾ *Enciclopédia Einaudi – Memória História*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, p. 172, 1 vol.

⁽²⁾ Idem, *ibidem* (citação de Jacques le Goff).

⁽³⁾ Idem, *ibidem*, p. 163.

⁽⁴⁾ Idem, *ibidem*, p. 162.

EVOLUÇÃO DA ARTE (DO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AOS NOSSOS DIAS)

INFLUÊNCIAS		1945-1950	1950-1960	1960-1970	1970-1980	1980-87	1987-199
ARTE ABSTRACTA (CONCRETA, NÃO-FIGURATIVA)	Duchamp Tatlin Man Ray Calder Constructivismo Gabo Pavlov Leonardo, Delacroix, Neo-Impressionismo, Máquina Óptica - Duchamp Futurismo, Rayonismo, Orfismo, Bauhaus, Itten, Lohse, Moholy- Nagy, Albers, etc.	Arte-Ciência M.A.C. 1948-1958 Itália Alaniso Soldati Bruno Munari Gianni Monnet Gillo Dorfles	ESTRUTURALISMO 1950-1960 Inglaterra V. Pasmore A. Hill Bonstein, etc.	HARD EDGE 1950 J. Langner	OP. ART 1964 Vasarely Grupo N Grupo T Grupo MID Recherches Visuelles Equipo 57 - Espanha	COMPRESSIONISMO ITALIA Parisot, etc.	
	ABSTRAÇÃO GEOMÉTRICA Kandinsky, Primeira Aquarela Abstrata 1910; De Stijl; Moholy- Nagy; Mondrian - Neo- Plasticismo-1920 Elementarismo - Van Doeburg; Abstracção-Concreta G. Vantongerloo			NOVA ABSTRAÇÃO 1960 E. Unidos Albers F. Stella Noland	ABSTRAÇÃO ANALÍTICA 1970 Support/Surface B.M.P.T.		
	Dadaísmo Duchamp Schwitters Surrealismo Art Brut M. Cobia Zen, etc.			MINIMAL ART 1965 R. Morris Sol LeWitt ART CONCEPTUAL 1967 J. Kosuth	ARTE ECOLÓGICA 1969	PÓS-CONCEPUALISMO PÓS-MODERNIDADE - 1ª FASE	PÓS-CONCEPUALISMO PÓS-MODERNIDADE - 2ª FASE
ARTE INFORMAL	Kandinsky, Primeira Aquarela abstrata 1910 Expressionismo	ESPACIALISMO (G. Esparço) França 1947 Itália L. Fontana Rothko	PINTURA GESTUAL SIGNICA GESTUALISMO Michaux, Wols, Tobey AUTOMATISMO EXPRESSIONISMO ABSTRACTO TACHISMO NOVA FIGURAÇÃO 1961 - Reacção a arte abstracta: Bacon, Giacometti, Saura, Jorn, Baj, Christo- forou, etc.	PINTURA MATERICA Tapéis, Burri, Cuxart, Millares, etc.	ARTE PÓVERA 1968 - Itália Mário Merz, G. Zoro Pistoletto, R. Serra, etc. LAND ART De Maria, Helzer, Christo, R. Smithson BODY ART - ARTE CORPORAL 1965 Naum Gina Pare	NOVOS SELVAGENS- NEO-EXPRESSIONISMO Alemanha Baselitz, Immendorf, Kiefer, etc. TRANSVANGUARDIA ITALIA Cecchi, Chia, etc. FIGURAÇÃO LIVRE FRANCA Combas, Blais, etc. NEW IMAGE PAINTING ESTADOS UNIDOS Salle, Schnabel, Jemey PITTURA COLTA ITALIA Aberola, Garouste, Tano Festa PINT. UNDERGROUND ESTADOS UNIDOS Haring Basquiat RAP GRAFFITI Scharf	
ARTE FIGURATIVA	Todas as correntes figurativas, adentro de uma linha tradicional: Romanismo, Realismo Impressionismo Expressionismo Fauvismo Surrealismo, etc.	SURREALISMO Arte Fantástica 1945 Tanguy, Riopelle, Dali, Marx Ernst, Magritte, Gorki, Dado, V. Fini, etc. POP ART 1949 Inglaterra A. Jorn, K. Appel, Rauschenberg, Cornelia, Jasper Johns, Aledinsky, Lichtenstein, I.G., Hamilton.	FLUXUS 1962-63 G. Macintus	SURREALISMO DA CRUELDADE 1968 Bayrak - Permuta CONE	PERFORMANCE ARTES DO COMPORTAMENTO BREAK DANCE RAP GRAFFITI		
ARTES DE ACÇÃO	Living Theatre John Cage Bühnel, Dali (L'Age d'Or- 1932), Artaud, etc.	HAPPENING 1959 A. Kaprow Label, etc.					

(*) - Este esquema incide principalmente sobre tendências das Artes Visuais.

(**) - Os critérios utilizados na elaboração desta grelha não se aplicam, quanto a nós, as criações artísticas deste período. Os eventos artísticos dos últimos anos parecem pertencer, sobretudo, a uma "revolução permanente" (Benito Ojeda).

Cinco grandes linhas apontam para formas de arte vistas enquanto abstractas, conceptuais, informais, figurativas e de acção, que abrem, *grosso modo*, caminho a muitos outros movimentos e/ou tendências, desde o imediato Pós-Segunda Guerra Mundial até meados dos anos 80. O conceptual, por exemplo, como veremos no ponto dois deste capítulo, espraia-se enquanto vertente enquadrável nas formas de *art process*, na vertical, anos 60-70 ao longo das linhas: conceptual, informal, figurativa e de acção. Por outro lado, verificamos que o neo-conceptualismo (fins dos anos 80 e anos 90) não apresenta movimentos enquadráveis num esquema que se desenvolve segundo este tipo de critérios. Afinal, como em todas as situações de síntese, e sistematização, podem-se retirar múltiplas ilacções, fruto, justamente, de uma análise em que diacronia e sincronia se articulam em rede, podendo, pois, ser trabalhadas em diferentes coordenadas e níveis de profundidade. Tudo dependerá da nossa imaginação científica e pedagógica.

Um dos exercícios mais ricos de inter-relação, de “polinização cruzada”, que se pode realizar ao longo de inúmeras coordenadas espacio-temporais, percorrendo múltiplos percursos sincrónicos e diacrónicos, é, sem dúvida, o de proceder à análise dos processos e recursos formais utilizados pelos criadores de diferentes culturas e/ou civilizações, ao longo da história humana. Se a estas análises juntarmos, por exemplo, a inter-relação com os processos e recursos formais utilizados pelas crianças nos grafismos infantis, quantas ilações curiosas poderão ressaltar, contrariando ou corroborando análises como as de H. Breuil, A. Leroi-Gourhan, Herbert Read, etc., em relação à origem e evolução das formas estéticas com carácter simbólico. Desenvolvendo novos paralelos com e entre criações de períodos subsequentes e respectivas contextualizações alargadas, entre, por exemplo, as criações de diversas civilizações pré-clássicas e/ou medievais, por exemplo, uma percepção nova do humano permitirá aos nossos alunos uma compreensão mais abrangente desse mesmo humano e uma compreensão mais aprofundada da forma como se dá a renovação dos

processos e dos recursos formais e técnicos utilizados nas representações plásticas e funcionais dos diferentes períodos históricos. Afinal, a pesquisa e reflexão estética e plástica são importantes formas de conhecimento em que o pensamento plástico surge associado, frequente e eficazmente, a formas de investigação científica, técnica, filosófica, humana.

São muitas as imagens de todas estas realidades, a que agora aludimos, que nos ocorrem, e que, numa outra oportunidade, pensamos ainda analisar.

2 – Utilização do “método regressivo”, isto é, ter sempre presentes, ao nível de qualquer desenvolvimento, as coordenadas do “mundo da vida”, estabelecendo frequentes paralelos com problemáticas actuais, ligadas, de preferência, as práticas vivenciais dos alunos.

Se, por exemplo, os estudantes do ensino artístico universitário, ao nível das disciplinas que estudam a arte actual e/ou contemporânea, estão já familiarizados com a tendência neo-conceptual (que, na última década, vem ganhando terreno, um pouco por toda a parte, sobretudo em acontecimentos marcantes, como são as Documentas de Kassel, e nas revistas especializadas – em investigações estético-artísticas com carácter actual), uma incursão aprofundada na arte conceptual (anos 60 e princípios da década de 70), com recurso, às sempre necessárias inter-relações com o Dadaísmo, permitirá distinguir entre as diferentes formas do conceptualismo estar na arte, e, também, no muito que necessariamente apresentam de comum.

Nesta incursão, no entanto, dever-se-á proceder a análises históricas simultaneamente abrangentes e restritas, focalizadas (*zooms in e out*), de modo a inter-relacionarem-se, em simultâneo, os nós de ligação de uma rede que interliga e articula a sincronia com a diacronia. Se assim o fizermos, veremos que o conceptual dos anos 60 é uma realidade complexa, de uma complexidade diversa da do neo-conceptual actual, possivelmente abrangendo e

englobando uma série de outros movimentos denominados de forma diversa, e dando, possivelmente, lugar a mais do que uma tendência ou vertente. Em concreto, ao nível de um desenvolvimento sistematizado (abreviado, naturalmente), que corresponderia, para o professor de História de Arte, a um primeiro momento de organização do seu próprio conhecimento científico e que lhe facultaria a base que lhe permitiria diferenciar o conceptual dos anos 60 do neo-conceptual actual.

Na década de 60, a crise da arte, ou melhor, o agudizar de questões levantadas com o aparecimento do primeiro *ready-made* – avalizado pela afirmação de Duchamp: “Tudo o que o artista concebe é arte” – levaria alguns artistas a porem em causa o carácter objectual da arte e a ultrapassarem as questões exclusivamente de natureza temática, técnica e formal, para se debruçarem sobre a natureza conceptual da arte e os problemas relacionados com o objecto e método da Estética, analisando também o modo como se articulam as disciplinas que mais directamente se ocupam dos fenómenos artísticos – a Estética, a Psicologia, a História e a Sociologia da Arte. O tratamento de tais questões – normalmente reservadas aos filósofos, estetas, historiadores e mais modernamente aos semiólogos, críticos de arte, sociólogos, etc. – conferiria à arte e aos artistas a vitalidade que é própria de todos aqueles que sentem avizinhar-se uma emancipação tardia, que até aí não se tinham atrevido a exigir.

É evidente que já desde o século XIX a grande maioria das correntes, como é o caso do *Impressionismo*, do *Construtivismo*, da *Nova Abstracção* e da própria *Bauhaus*, etc., tinha levantado questões acerca da percepção, funções e significado da arte, e discutido o papel do artista como agente catalisador e modificador das realidades quotidianas. Duchamp, como já referimos, o movimento Dada e mais tarde o *Surrealismo* tinham desenvolvido os fundamentos teóricos em que ia assentar toda a *arte conceptual*; mas seria uma pequena corrente surgida já na década de 60 – a *Minimal-Art* – que iria determinar o seu nascimento, segundo a maioria dos autores.

Preocupada com problemas relacionados com a psicologia da forma, a *Minimal-Art* preconiza a supremacia do todo sobre as partes. O todo (gestalt) permaneceria indivisível enquanto *estrutura significativa* e os seus elementos constituintes só teriam um significado relevante quando analisados dentro de estruturas mais vastas, como preconiza a fenomenologia de Husserl. Problemas de economia, relacionados com a industrialização, não eram alheios à teorização desta corrente, que ia, também ela, embeber as suas raízes no sonho de todos aqueles que, ao longo do século XX, tentaram, através da produção em série de módulos acopláveis livremente e permutáveis consoante as necessidades, suavizar ou disfarçar as contradições de sociedades escravizadas pelas tecnologias, com promessas da criação de uma nova filosofia de vida – uma nova estética do quotidiano – que todos, por vontade ou não, seriam obrigados a usufruir. Por vezes, algumas das criações da *Minimal Art* atingiam tão grandes proporções que, devido ao seu gigantismo, foram apelidadas de arte *anti-forma* e encaradas como um modo de testar a noção de *escala* do fruidor. Também, e aí é talvez o ponto em que a *Minimal Art* se aproxima mais da arte conceptual, as possibilidades infindáveis de combinações a estabelecer pelo fruidor da obra conferiam a esta um carácter aberto e ao mesmo tempo lúdico, em que o artista apenas esboça uma ordem primeira com a criação da estrutura primária, que caberá naturalmente ao fruidor modificar e completar. No entanto, a influência da *Minimal Art* sobre a arte conceptual, apesar de todas as interpretações levantadas em torno das suas realizações, só foi determinante ao nível teórico, pois a grande maioria dos seus cultores desenvolveu estudos sobre a arte, indo, por esse meio, influir na teorização da arte conceptual – forma de arte pela qual, aliás, alguns posteriormente enveredaram.

Conceitos teóricos como o de “art-as-art”, defendidos por Ad Reinhardt e Wittgenstein, citados por Ursula Meyer, e as teorias de Sol LeWitt estariam presentes na teorização e génese de toda a arte conceptual.

"The one thing to say about art is that it is one thing. Art is art-as-art
and everything else is everything else. Art as art is nothing but art.

Art is not what is not art." (Ad Reinhardt).⁽¹⁾

"The meaning is the use." (Wittgenstein).

Para Sol LeWitt, "dans l'art conceptuel, l'idée ou le concept est l'aspect le plus important du travail. Si un artiste fait de l'art conceptuel, tout ce qui est projet et décision est prévu à l'avance, l'exécution n'étant qu'un constant"⁽²⁾. Por isso, "L'idée devient une machine qui fait de l'art" e "si on utilise des mots qui procèdent d'idées sur l'art, ils sont de l'art et pas de la littérature, les nombres ne sont pas les mathématiques"⁽³⁾. No entanto, e embora estas palavras possam ser interpretadas como um reconhecimento, por parte deste artista, da desmaterialização da arte, do desaparecimento do suporte e da preponderância do conceito sobre o objecto e da concepção sobre a realização, a última das "Sentences on conceptual art" (1968) desmente-o: "Ces sentences parlent d'art mais ne sont pas de l'art". Para Sol LeWitt, como muito bem viu Alfred Pacquement, "une recherche purement théorique et ne faisant pas intervenir le système combinatoire, ne serait donc pas oeuvre d'art"⁽⁴⁾.

É evidente que Sol LeWitt não assumia, ao escrever esta sua última "Sentence on Conceptual Art", o corte com o objectualismo tradicional, tal qual como não assumia o corte com o fascínio, com o místico – até aí pertença do artista – ao escrever a primeira delas: "Conceptual Artists are mystics rather than rationalists. They leap to conclusions that logic

⁽¹⁾ MEYER, Ursula – *Conceptual art*. New York: E.P. Dutton, 1972, p. 158.

⁽²⁾ PACQUEMENT, Alfred – *Sol LeWitt et les systèmes de combinaisons*. "Opus International". Paris: n° 22 – Janvier 1971, p. 31.

⁽³⁾ Idem, *ibidem*.

⁽⁴⁾ Idem, *ibidem*.

cannot reach”⁽¹⁾. A verdade é que o nascimento da arte conceptual na sua forma mais radical deu-se ainda a medo.

Talvez pela existência de ideias ultrapassadas e mal definidas, na grande maioria dos artistas, acerca de questões importantes em relação à arte e às disciplinas que a *informam*. Receios que também Duchamp tinha sentido e fora obrigado a vencer, como recordou em 1968:

“‘Stupid like a painter.’ The painter was considered stupid, but the poet and the writer, were intelligent. I wanted to be intelligent. It is nothing to do what your father did. It is nothing to be another Cézanne. In my visual period there is a little of that stupidity of the painter. All my work in the period before the *Nude* (1912) was visual painting. Then I came to the idea. I thought the ideatic formulation a way to get away from influences.”⁽²⁾

Aliás, muitas das dúvidas, que em princípio levariam a arte conceptual e os seus teorizadores a impasses desmotivadores, foram provocadas pelo desconhecimento do modo como já então evoluíam as Ciências Humanas e, de um modo muito particular, a Estética. Um exemplo flagrante deste facto está presente nos textos de Joseph Kosuth, considerado por muitos o *pai* da arte conceptual. No seu estudo *Art after Philosophy*, Kosuth (citado por Ursula Meyer) defendia a necessidade de separar a estética da arte, por aquela ser um ramo da filosofia que *tratava* do belo:

“It is necessary to separate aesthetics from art because aesthetics deals with opinions on perception of the world in general. In the past one of the two prongs of art’s function was its value as decoration. So any branch of philosophy that dealt with ‘beauty’ and thus, taste, was inevitably duty bound to discuss art as well. Out of this ‘habit’ grew the notion that there was a conceptual connection between art and aesthetics, which is not true.”⁽³⁾

Por outro lado tecia críticas pertinazes ao facto de a filosofia se ter afastado da ciência, transformando-se numa história da filosofia:

⁽¹⁾ Citado por: MEYER, Ursula – *Conceptual art*. New York: E.P. Dutton, 1972, p. 174-175.

⁽²⁾ Idem, *ibidem*, p. X (citado por Ursula Meyer).

⁽³⁾ MEYER, Ursula – *Conceptual art*. New York: E.P. Dutton, 1972, p. 158.

"Is there a reason for the 'unreality' of philosophy in our time?"

Perhaps this can be answered by looking into the difference between our time and the centuries preceding us. In the past man's conclusions about the world were based on the information he had about it – if not specifically like the empiricists, then generally like the rationalists. Often in fact, the closeness between science and philosophy was so great that scientists and philosophers were one and the same person" ⁽¹⁾

"... The result of Hegel's influence has been that a great majority of contemporary philosophers are really little more than *historians* of philosophy, Librarians of the Truth, so to speak." ⁽²⁾

Por tudo isso Kosuth considerava que o século XIX introduziu uma nova época que poderá ser apelidada como "...the end of philosophy and the beginning of art"⁽³⁾. A ligação entre as duas *eras* seria pois estabelecida por ele, Kosuth, que tinha sabido "... to analyse art's function and subsequently its viability."⁽⁴⁾

Na realidade o que Kosuth, como aliás a grande maioria dos artistas conceptuais, preconizava, embora de modo talvez inconsciente, era a criação de uma nova estética. Estética que teria por objectivos não apenas permitir compreender e usufruir o facto artístico, mas o *dar a ver, conhecer e reflectir* os factos culturais, através de análises estruturais que conduziam à criação e renovação dos códigos e linguagens, capazes de reformar as mentalidades e revitalizar a cultura. E foi de acordo com este objectivo que os artistas conceptuais tentaram, consoante as suas tendências, de modo empírico e por vezes gratuito, empreender acções que traduzissem o sentido do sujeito transindividual, quer no campo linguístico ou no semântico quer no biológico, etc.; o que os levaria ao alargamento do campo da estética pela realização de trabalhos interdisciplinares e a utilização de metodologias até aí reservadas às ciências ditas exactas e que incluíam mesmo, em certos casos, a experimentação directa.

⁽¹⁾ MEYER, Ursula – *Conceptual art*. New York: E.P. Dutton, 1972, p. 156.

⁽²⁾ Idem, *ibidem*, p. 155.

⁽³⁾ Citação realizada por: MEYER, Ursula: *ibidem*, p. 157

⁽⁴⁾ Idem, *ibidem*.

Duas tendências iriam, no entanto, quanto a nós, destacar-se na arte conceptual e, apesar de lutarem em comum contra a reificação e a recuperação das obras de arte pelo sistema, apresentariam atitudes diferentes em relação à concretização da ideia no objecto, pois, enquanto uma o aceitava como um meio de expressão útil à arte, a outra, mais radical, desprezava-o teoricamente. Embora na prática muitos artistas, incluindo Kosuth, o utilizassem.

A primeira dessas tendências – a que mais se desenvolveu – foi sem dúvida a mais importante, pois, mais do que uma corrente ou teoria artística, representou uma nova filosofia de vida e foi nela que se inspirou a grande maioria das formas de arte das décadas de 70 e possivelmente 80, denominadas genericamente como formas de *Art Process*, entre as quais se incluem a *Arte Pobre*, a *Arte Ecológica*, a *Land Art*, a *Arte Corporal* e a *Arte Sociológica*, etc., influenciando também nas *Artes de Acção*. Com carácter conceptual num sentido amplo – isto é, resultante de um acto elaborado pela mente em resposta a solicitações de carácter sensual –, esta tendência teria como objectivo, de um modo geral e sem se opor à materialização, a criação de propostas sob a forma de *ideias-projecto*, nas quais o artista tentava romper com formas de expressão tradicionais e provocar a reflexão e o diálogo.

Eminentemente virada para a abordagem de problemas relacionados com as Ciências do Comportamento e com as Ciências Humanas, esta tendência da arte conceptual levaria os artistas à criação em equipas multidisciplinares, que empreenderam acções com vista ao fornecimento de *ferramentas* conceptuais ao fruidor – a transferência de códigos, a renovação das linguagens e o reavivar da consciência *arquetípica* – procurando liberá-lo, pela indiferença estética plenamente assumida, do fascínio do objecto, artístico ou não, e capacitá-lo da sua força criadora. Ao artista, que passou em muitos casos a fundir em si o esteta, o historiador, o crítico de arte e até o sociólogo, uma nova tarefa surgiu, a de operador estético, enquanto agente catalisador de condições ambientais e mentais de criação, recorrendo a novos

meios – inclusive na visualização das acções desenvolvidas – ou, melhor, a todos os meios ao seu alcance, mesmo os mais desvirtuados pelo sistema, os *mass-media* (“O meio é a mensagem” – Marshall McLuhan).

As muitas acções realizadas, todas elas com o carácter reflexivo, apresentavam uma componente sociológica e política, como é o caso dos inquéritos de Kirili, Hueber, Hans Haacke, Daniel Buren e de muitos outros artistas, dos quais alguns, mais tarde, enveredariam pela arte sociológica; ou uma componente de carácter ecológico e antropológico, como as acções desenvolvidas por Jan Dibbets, Richard Long e tantos outros, que iriam dar origem à Arte Ecológica, à *Earth Art*, à *Land Art*; ou ainda debruçavam-se sobre problemas relacionados com a fenomenologia da percepção e realizariam experiências sobre os comportamentos e a comunicação, o que os levou a influenciar as *Artes de Acção* e a própria *Arte Corporal*, para não falar da influência que, por certo, exerceram nas próprias ciências, através dos investigadores que com eles trabalharam ou que, de um modo indirecto, tomaram conhecimento dos seus trabalhos.

A segunda tendência teria como objectivo principal o estudo da linguagem, de um modo semelhante ao que foi desenvolvido por Carnap e Wittgenstein, que viam na metafísica, como refere este último, “(...) uma expressão da atitude da pessoa relativamente à vida, isto é, qualquer coisa de semelhante à arte, tendo para além desta a vã pretensão de querer raciocinar.”⁽¹⁾ Os artistas que integraram esta segunda tendência dedicaram-se essencialmente à análise do conhecimento, incluindo o da própria linguagem, do ponto de vista da estrutura e do sentido do discurso. Foi aprofundada pelo grupo inglês *Art-Language*

⁽¹⁾ ABBAGNANO, Nicola – *História da Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença, p. 41, Vol. XIV.

(Terry Atkinson, David Bainbridge, Michael Baldwin e Harold Hurrell), fundador da revista “Art & Language”.

Os seus trabalhos consistiriam essencialmente em proposições ou enunciados que conduziam a uma autoreflexão intencional através de práticas analíticas dessas mesmas proposições artísticas, que assumiam, por vezes, o carácter – pelo menos aparente – de verdadeiras investigações filosóficas e semânticas, o que seria interpretado por muitos como uma ligação da arte conceptual com o neo-empirismo e o neo-positivismo ou positivismo lógico.

Como é evidente, nesta tendência existe uma preponderância da ideia sobre a realização, quase eliminando o objecto. Isto, se tivermos uma concepção tradicional de objecto, pois parece-me que hoje não restam dúvidas de que mapas ou textos ampliados, mesmo se destruídos no fim da acção, podem ser considerados objectos, não só pelo suporte material que contêm como pela utilização da própria linguagem em análise (*support-languages*), tal qual como qualquer pedaço de papel ou tela pintada. Aliás, este problema foi posto mesmo por Terry Atkinson, citado por Ursula Meyer, que, embora acreditando que a linguagem acerca da arte se estava a transformar na linguagem da arte, não compreendia que apelidassem as formas de arte desenvolvidas pelo grupo de “art theory” ou “art criticism” e sustentava que tudo dependia da intenção do artista que realizava o “art work” e do contexto – ambiência em que a obra era apresentada.

“Painting and sculpture, *et al.*, have never been out of the service of the mind, but they can only serve the mind to the limits of what they are. The British conceptual artists found at a certain point that the nature of their involvements exceeded the language limits of the concret object, soon after they found the same thing with regard to theoretical objects, both put precise limits on what kind of concepts can be used.”⁽¹⁾

⁽¹⁾ MEYER, Ursula – *Conceptual art*. New York: E.P. Dutton, 1972, p. 17.

"...If a bottle rack could be asserted as a member of the class 'art-object', and a crane can be asserted to be at one time a member of the class 'crane' and at another time a member of the class 'crane and art-object' and then can be asserted to lose its 'art-object' status (and so on), all these changes being dependent on changes of ambience perhaps a further development can be constructed through applying such an assertion of declaration to ambiances rather than objects." ⁽¹⁾

Levando a discussão mais longe, o grupo resolveu, por exemplo, declarar Oxfordshire como "art ambience" e interrogar-se acerca de como se poderiam classificar os objectos que dela faziam parte. É evidente que acabaram por cair na utilização tautológica da linguagem – embora rejeitassem tal ideia –, o que impediu um mais profundo equacionamento de alguns problemas; e no que se poderá talvez considerar uma nova forma de Kitsch – o Kitsch intelectual – isto é, uma falsa análise de questões, que conduz a uma verborreia desgastante, de que Wilson nos dá um bom exemplo:

"Mi posición es ésta: me parece oportuno que no haya discusión sobre el arte, para que se pueda determinar si es oportuno que haya discusión sobre el arte"⁽²⁾.

Kosuth, para além de ter organizado um "reading-room", tentou centrar a sua actividade na elaboração de um "dicionário ideológico", que "trata de los multiples aspectos de una idea de algo"⁽³⁾ e que alguns interpretaram como sendo uma tentativa de eliminar a ambiguidade dos significados à procura de uma monossema. Uma das suas obras mais conhecidas, "One and three chairs" – uma cadeira, uma fotografia de uma cadeira, o mais despida possível de qualquer carga conotativa, e uma definição de "cadeira" retirada de um dicionário –, tenta abolir a relação entre o signo e o objecto, relacionando apenas os signos entre si (verbais e visuais), num plano metalinguístico.

⁽¹⁾ MEYER, Ursula – *Conceptual art*. New York: E.P. Dutton, 1972, p. 19.

⁽²⁾ MENNA, Filiberto – *La opción analítica en el arte moderna*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1977, p. 69.

⁽³⁾ BATTACOCK, Gregory – *La idea como arte*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1977, p. 113.

No entanto, como muito bem viu Venet, outro artista conceptual que se dedicou à análise do conhecimento, procurando nas ciências um modelo de linguagem exacta aplicável à arte, e cujas obras são de um modo geral ampliações de folhas de rosto e índices de livros sobre matemática, gráficos, etc., a utilização dos *signos lingüísticos* não é suficiente ao artista para o estabelecimento de uma comunicação eficaz com o fruidor.

“... el recurso a los signos lingüísticos no parece suficiente, ya que su significado es diferencial y depende de las relaciones que aquéllos mantienen en la cadena lingüística. El término, según el contexto, presenta una estratificación de sentido y es de esta multiplicidad de donde surge la imagen poética.”⁽¹⁾

Opinião que foi partilhada por artistas como R. Barry, que dizia utilizar a linguagem como um signo para indicar às pessoas a presença da arte e prepará-las para ela.

Ainda dentro deste tipo de conceptualismo existem numerosos artistas que, como On Kawara e o próprio Sol LeWitt, criaram obras que resultam de jogos com base em associação e combinações, conscientes ou não, de palavras ou letras – como sugerido pelas 26 actividades indicadas pelas letras do alfabeto. Por vezes, a *Arte Conceptual* apresenta, quando observada de modo superficial, aspectos que se podem confundir com os da *Poesia Concreta*, embora as palavras que normalmente constituem os textos da arte conceptual não procurem nunca estabelecer as relações formais, verbais, visuais ou fonéticas que são uma constante nos trabalhos da poesia concreta.

Importante, sem dúvida, esta tendência caiu talvez num formalismo que pretendia evitar (e foi pena), porque alguns artistas estariam por vezes mal informados teoricamente e foram, na prática, incapazes de delinear uma acção continuada e coerente, ficando-se por atitudes extremistas, exibicionistas e imaturas, sem qualquer significado e, em alguns casos mesmo, oportunistas – como, por exemplo, a de Lawrence Weiner, que privilegiou a linguagem, pois

⁽¹⁾ MENNA, Filiberto – *La opción analítica en el arte moderna*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1977, p. 72.

trabalhava com objectos ausentes os quais evocava metaforicamente, defendendo que o artista devia renunciar à sua posição de artista e colocar-se na posição de Deus, para que nunca pudesse utilizar a arte contra os seres humanos. De um modo geral, no entanto, apresenta-se como uma achega válida ao reconhecimento da Estética como ciência, sublinhando ao mesmo tempo a capacidade da arte em assumir a sua função como pensamento e forma privilegiada de comunicação. Por vezes, como com Robert Barry, citado por Ursula Meyer, de um modo menos claro, através de novas formas de humor libertador – aparentemente sem sentido e ultrapassando os limites da “consciência possível” – que, devido à sua capacidade crítica e corrosiva, encontrou um caminho para o despertar da consciência colectiva e a reforma das mentalidades:

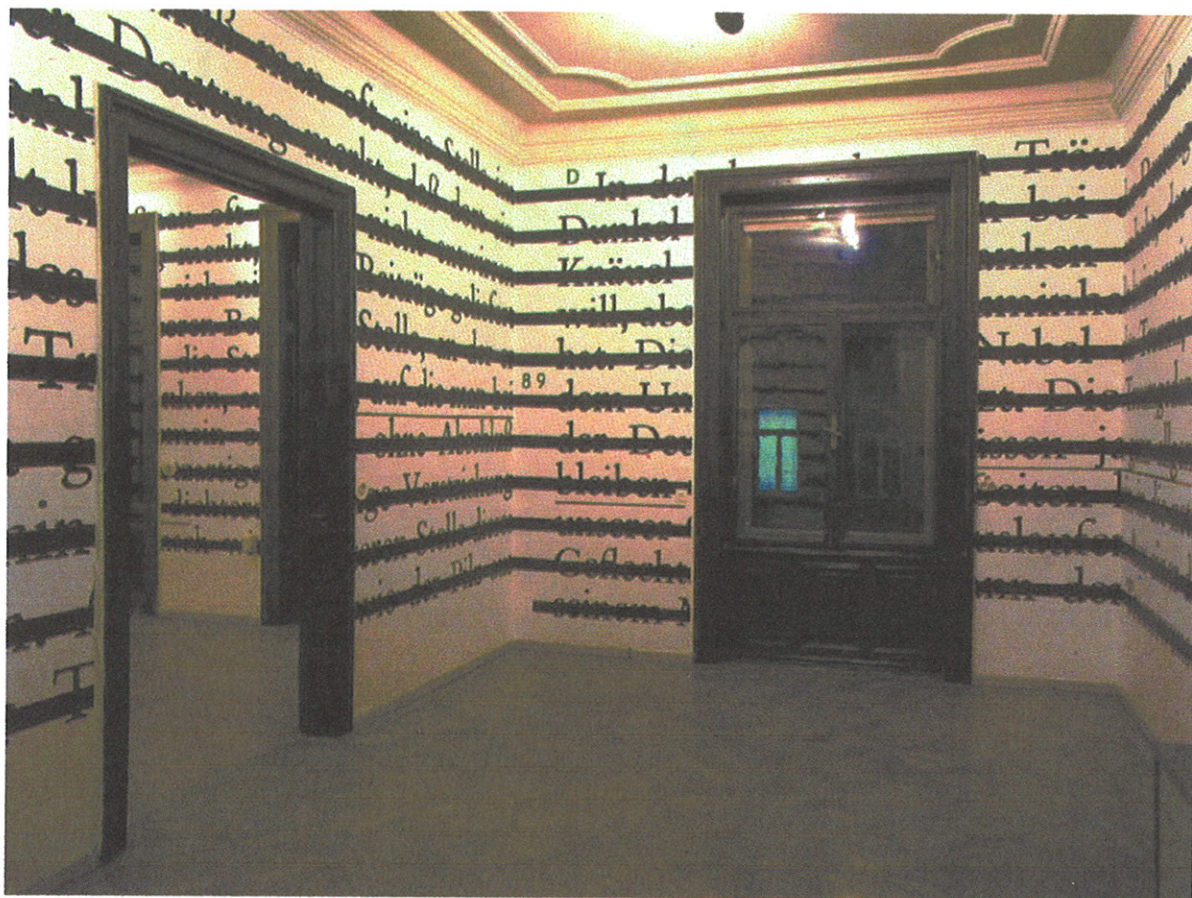


Ilustração 33– Joseph Kosuth – Zero & Not, the 50 th. Anniversary of Sigmund Freud's death, 1989.

"My exhibition at the Art & Project Gallery in Amsterdam in December,' 69, will last two weeks. I asked them to lock the door and nail my announcement to it, reading: 'For the exhibition the gallery will be closed.'"⁽¹⁾



Ilustração 34 – Joseph Kosuth – *One and three chairs*, 1965.

Após esta análise, se nos interrogarmos confrontando, pois, por exemplo, as criações conceptuais, que acabámos de referir e estudar, com as criações actuais do neo-conceptual, inclusivamente as de Kosuth (que analisámos no Capítulo 1 deste trabalho), verificamos que os principais elementos diferenciadores, entre os dois conceptualismos, talvez sejam:

⁽¹⁾ MEYER, Ursula – *Conceptual art*. New York: E.P. Dutton, 1972, p. 141.

1 – Uma forte fundamentação teórica e filosófica (filosofias que *informam* a Pós-Modernidade), de natureza transdisciplinar (pensamento da complexidade) e vocação neo-perspectivista.

2 – Ainda que o conceptual continue a ser uma “art as idea as idea”, há um maior despreendimento em relação ao *objecto artístico*, pois os contextos conceptuais criados visam a plasticidade aprofundada dos entendimentos, muito para além das proposições simples, dos conceitos mais imediatamente visíveis e apreensíveis, que, na *Arte Conceptual* dos anos 60, faziam com que mesmo as “sentences on art ...” fossem tidas em conta também, ou sobretudo, do ponto de vista formal, preocupados que estávamos, ainda, então, em comprovar que a linguagem se poderia assumir como suporte. O neo-conceptual vê mais a linguagem, a escrita, enquanto *medium* de natureza muito transitória, meio, que como uma voz ao telefone, deixa de ter existência real assim que apreendemos a mensagem, incorporando-a em nós.

3 – Procura-se, essencialmente, a criação de atmosferas, pela instauração de condições teóricas inovadoras, que fomentam a modificação de atitudes face à arte e à vida. A arte, é claro, é entendida, aqui, como integrada de forma natural num todo conceptual e vivencial, em que o saber se olha, se percebe como um todo, enquanto sabedoria de vida.

A diferenciação entre os dois *conceptualismos* surgiria, pois, de forma espontânea e natural, enquanto se comparavam as criações conceptuais dos dois períodos históricos. Alternando entre o passado e o presente, o professor usaria os *métodos* dialógico, regressivo e comparativo, sem ostentação, invocando para a *conversa* os conhecimentos atrás referidos, de forma natural, pela visualização e análise de imagens elucidativas.

O diálogo pedagógico deve-se dar sem esforço. Aos docentes cabe deixá-lo fluir de forma aparentemente espontânea, competindo-lhes, continuamente, a conversão e/ou aproveitamento de intervenções menos felizes e adequadas, procedendo às inflexões

necessárias, à manutenção de um diálogo e debate de qualidade. Tarefa difícil, é claro, pois exige criatividade, imaginação, empenhamento verdadeiramente entusiasta, e a entrega feliz que lhe confere esse carácter único de convivialidade vivencial.

3 – Ter sempre em conta que os desenvolvimentos didáctico-pedagógicos não só se devem reportar frequentemente ao “mundo da vida”, como devem tomar e devolver o aluno no e a esse mesmo “mundo da vida”, no início e termo dos mesmos desenvolvimentos.

Algumas das realidades artísticas, em relação às quais é muito difícil estabelecer *plataformas de entendimento* válidas para todo o *Grupo-Turma*, são as que se prendem com categorias estéticas, que, por sua vez, assentam em entidades, categorias abstractas, que, devido ao grande grau de subjectividade com que as apreendemos, ganham, quando melhor focalizadas, um carácter quase metafísico.

Este é o caso dos conceitos de naturalismo/realismo/idealismo, aplicados às artes. É evidente que estes conceitos estão já *definidos*, estudados, quase até à exaustão. Mas será que é fácil estabelecer uma sintonia, ainda que baseada em dissentimentos no *Grupo-Turma*? Afinal, quando olhamos a *Ponte de Nantes* de Corot (1868-1870) e *La Grenouillère* (1869) de Monet, qual das duas criações se enquadra melhor no nosso entendimento de realismo? Não será que a paisagem de Corot é muito mais estática e carente de vida do que a de Monet que, fugindo à representação superficial das aparências, conseguiu, de forma cabal, captar o próprio *élan* vital de uma realidade que só permanece na condição de reter e fixar em si a imutabilidade da mudança que caracteriza a vida? Não será que Corot, ao pretender fixar a vida, se fixou, antes, nas aparências, aproximando-se, sim, do naturalismo?

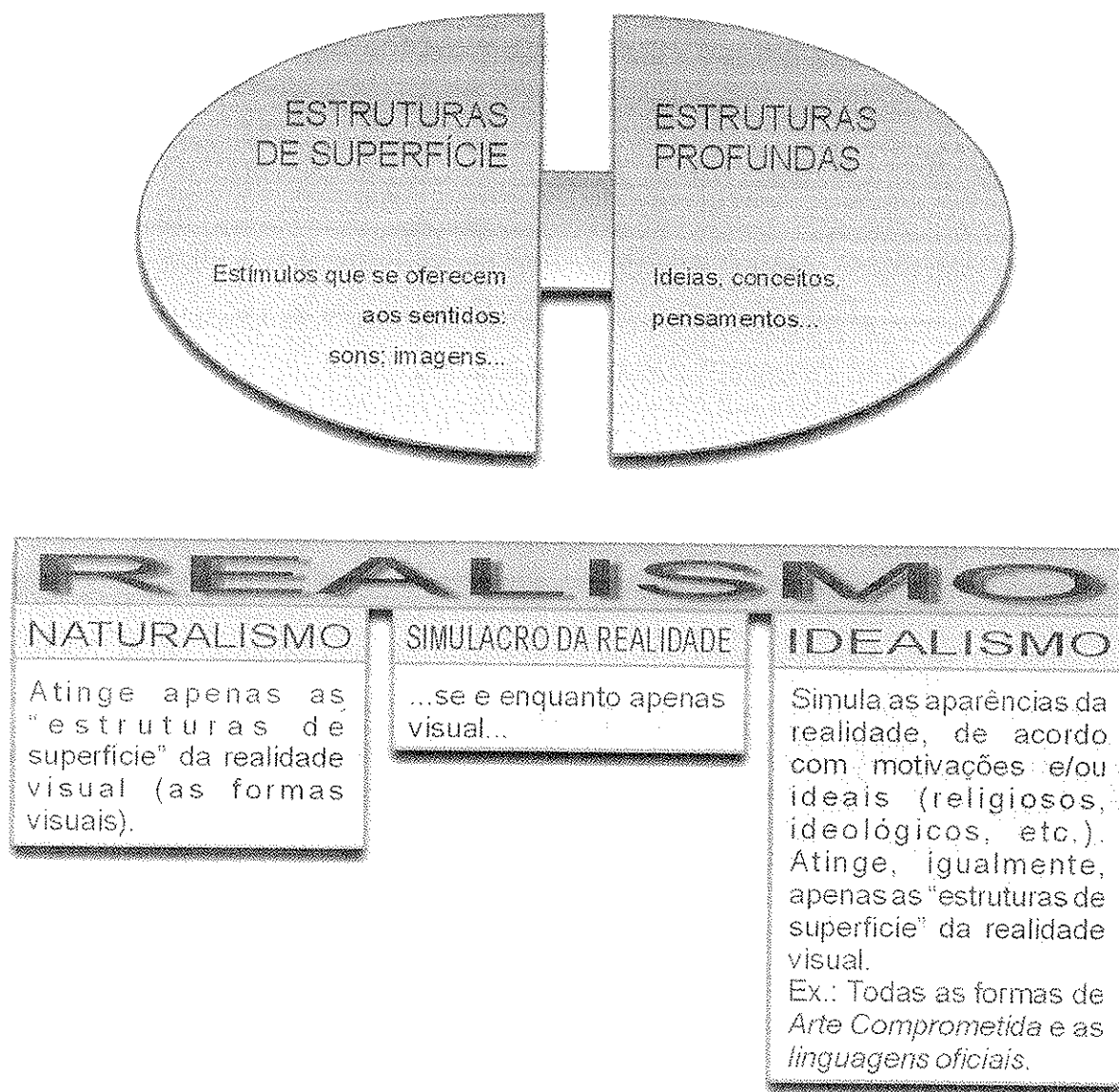
E se olharmos o *D. Quixote* de Daumier (1868), comparando-o com, por exemplo, um outro *D. Quixote*, bem mais *realista* e actual, não sentiremos que o primeiro capta e eterniza

melhor, nos seus traços evanescentes e idealizados a imagem do lutador, que, desde sempre, na história humana, lutou solitário contra *os moinhos de vento*, procurando defender, contra tudo e contra todos, os ideais humanos, tornando-se, assim, uma figura esmaecida? Esquecido de si, depressa se torna objecto de escárnio, até ressuscitar da cruz em que o humano fixa temporariamente todos aqueles que lhe dedicaram a vida. Afinal, qual das duas representações é mais realista? Não será que Daumier, ao impregnar a sua criação de uma tão forte idealização a tornou profundamente realista, pois foge ao simulacro de realidade que caracteriza o realismo, enquanto e se apenas visual? Para a compreensão e o aprofundamento de todas estas questões foi-nos fundamental o contributo de Noam Chomsky, da Escola de Port Royal, da relação que estabelece entre a linguagem e o pensamento e da distinção que, a este propósito, desenvolve entre “estruturas profundas” e “estruturas de superfície”. Não há dúvida que o som e/ou as imagens visuais, enquanto não traduzem um pensamento e/ou um sentir profundos, apenas nos dão a conhecer as aparências visíveis de uma realidade, as suas estruturas de superfície, aproximando-se mais do naturalismo do que do realismo, a não ser que estejamos a falar de realismo enquanto e/ou apenas visual.

O mesmo acontece quando, de acordo com ideais resultantes de motivações religiosas, ideológicas (políticas, sociais, cívicas), se simulam as aparências da realidade, sem as conseguirmos impregnar do nosso entendimento e sentir profundos, e ficando-nos, pois, por um idealismo superficial, incapaz de atingir as “estruturas profundas”, o verdadeiro realismo, sempre necessariamente carente de uma autenticidade real para subsistir.

O esquema que a seguir apresentamos pode dar-nos uma ideia de tudo isto. No entanto, só a discussão fundamentada, após a visualização de múltiplas situações, nos pode dar a compreensão aprofundada, criando *plataformas de entendimento* no *Grupo-Turma*, acerca de realidades que só são simples para aqueles que se contentam com a visão e compreensão superficial dessas mesmas realidades, nomeadamente a artística e que, no entanto, fazem parte

do nosso quotidiano e das categorias com que fixamos, ordenamos e pensamos o nosso mundo – o “mundo da vida”. Reflectir, pois, sobre todas estas questões é, sobretudo, reflectir sobre nós próprios e a forma como percebemos a realidade e a vida.



O verdadeiro realismo revela, em maior ou menor grau, as “estruturas profundas” da realidade que trata (não apenas o aspecto visual, as formas). Pode ter um carácter mais ou menos naturalista, mais ou menos idealista, mas é, principalmente, autenticidade, mesmo se preocupado com a representação da realidade ou com a revelação de um ideal humano, cívico, religioso. Em consequência, é necessário, ao proceder à descodificação de formas linguísticas profundamente realistas – visto que estas excedem uma mera organização formal (sons e/ou

imagens visuais), que envolvem entendimentos profundos e exigem dos fruidores a sintonia e/ou partilha, ao nível das “visões do mundo”, com os criadores –, estar motivado para se *dar*, também a si próprio, a *ver*. Esta interacção acabará por enriquecer, mutuamente, os três pólos presentes no acto da fruição.



Outras realidades bem mais simples, mas que exigem de nós análises clarificadoras, são, por exemplo, a de citação, já referida por nós no Capítulo 1 deste trabalho, tão necessária à compreensão de uma realidade que, nos anos 80, a nível da Pós-Modernidade, é vista como se de uma realidade nova se tratasse, e outra que, neste mesmo período, ao contrário, nos surge como realidade que, embora proscria, está sempre presente: a de *vanguarda*.

Clarificar estas realidades, fazendo os nossos alunos compreenderem que existem múltiplas *nuances* das mesmas, sob uma mesma etiqueta, é desfazer os equívocos, que a aceitação do pensamento complexo sempre nos possibilita. É sempre preferível perceber que a

complexidade é, no conhecimento aprofundado, uma constante, do que aceitar equivocadamente a simplicidade, crendo na impossibilidade da partilha do conhecimento, pois depende, em absoluto, da subjectividade de cada um, e caindo, assim, num relativismo *laxista* e/ou em atitudes fatalistas desmotivantes e desmotivadoras.

Exemplo 1:



Exemplo 2: VANGUARDA / VANGUARDAS

“Vanguarda, s.f.. (Ing. *Vanguard*) – a dianteira ou frente do exército; a frente de qualquer coisa ou lugar” (Fontinha).

Vanguarda – “pressupõe uma ruptura com os sistemas estabelecidos (político, artístico, etc.)” (Pierre Cabanne).

Vanguardas modernistas – inovação apenas ao nível formal, superficial (decorativismo). Carecem de autenticidade.

Vanguardas contestatárias ou supostamente revolucionárias – Estão ao serviço de uma ideologia mais ou menos revolucionária (*engagée* – empenhada). As linguagens que utilizam carecem de inovação e adequação verdadeiramente revolucionárias. Permanecem, na maior

parte dos casos, ligadas a esquemas formais convencionais e ultrapassados (por vezes abrem brechas no devir artístico *institucionalizado*).

Vanguardas que advogam a negação total ou parcial da arte – acabam, de um modo geral, por se integrar no sistema.

Na acção das *verdadeiras vanguardas* a inovação estética corresponde a uma necessidade determinada pela própria evolução artística.

Há uma coincidência entre o individual e o social.

O artista como sujeito transindividual *dá a ver*, na sua obra, as “visões do mundo”, do grupo humano, social, intelectual em que está inserido.

Há, assim, uma necessidade de renovar as linguagens (de todos os tipos) e os códigos utilizados, de modo a contribuir para a transformação cultural do público, dando lugar a uma maior compreensão das realidades sociais e culturais.



Transvanguarda – Pós-modernismo

Transvanguarda? (Neologismo)

Trans, pref. (Lat. Trans) – Significa: além de, para trás, através, etc..

“A transvanguarda opera (...) no espaço precário do eclectismo e da contaminação que desafiam continuamente o sentido da medida e a linha experimental unívoca das vanguardas. A obra é um segmento orgânico que tritura na sua temperatura quente todas as escórias da arte, levando-as na constelação de uma forma suave e temperada para a intempérie da história.”⁽¹⁾

⁽¹⁾ OLIVA, Achille Bonitto – *Da vanguarda à transvanguarda*. “Comunicações e Linguagens”. Lisboa: CECL, vol. 6/7, 1988.

4 – Manter, ao nível das deslocações da errância, desenvolvidas pelas diferentes coordenadas espaciais e temporais, o elo de ligação com o “mundo da vida”. Essa é a única referência que os alunos *conhecem bem* e a que se podem ancorar.

Se há faculdade humana constantemente presente em todos os momentos do processo criativo, enquanto processo de conhecimento, é a abstracção. Assim, referimo-lo já no início deste trabalho, citando E. Morin: “... todo o conhecimento é sempre tradução e construção” que, evidentemente, se alicerça e edifica sobre as escórias do conhecimento passado. Aliás, envolvemos o processo criativo de formas de estudo estéticas e sociológicas especializadas, para, tendo em conta interesses meramente operatórios, podermos mais facilmente proceder à focalização do nosso objecto de estudo, à análise e divulgação das realidades estético-artísticas.



O mesmo acontece com todos os processos de análise tradicional das criações estético-artísticas, de inspiração estruturalista ou próxima do estruturalismo, como é o caso do método

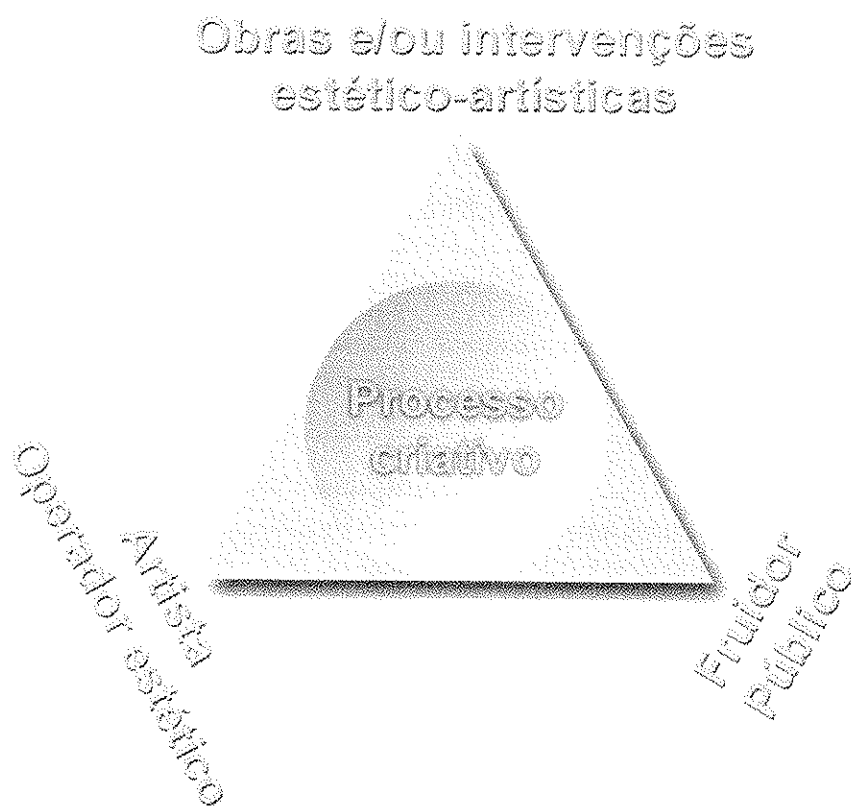
de análise e interpretação histórica das obras de arte de Erwin Panofsky, que aqui apresentamos sob forma simplificada e sintetizada, e a que nos referimos já neste trabalho.



Nos dois primeiros momentos de análise histórica da obra de arte (*descrição pré-iconográfica e análise iconográfica*), a capacidade de abstracção dos estudantes é fortemente posta à prova. Da sua leitura dependerá, apesar de, com a prática, se realizar de forma insensível, a *interpretação iconológica*, isto é, o momento em que procedemos, *julgamos nós*, à descoberta e explicação das leis internas que determinam a natureza da obra artística, enquanto signo, e às leis externas que determinam a sua natureza, enquanto facto histórico. Este terceiro momento é, pois, o momento *súmula*, em que a síntese nos permite, *em teoria*, um todo resultante de “um discernir sem separar”.

Ainda que, actualmente, prefiramos, já o dissemos, outras formas de análise, não há dúvida que, ao nível de uma interpretação menos elaborada, menos *caprichada*, porque menos vivenciada emocional e conceptualmente, e portanto menos criativa, ainda nos socorremos frequentemente, devido à nossa formação, desta estrutura analítica, que corresponde, quanto a nós, a um primeiro momento *interpretativo*, à explicação *lato sensu*.

É natural, pois, que nos interroguemos acerca dos modos em que, também o criador, corporizou a sua capacidade de abstracção ao longo da história da arte. Tal facto, permitir-nos-á, sem dúvida, entender melhor os processos criativos (do artista e/ou operador estético), as criações (as obras e/ou intervenções estético-artísticas) e os processos de análise e/ou fruitivos (do fruidor e/ou do público).



J. E. Cirlot, em *El espíritu abstracto* (1970), assim com S. Giedion, em *El presente eterno. Los comienzos del arte* (1981), dão-nos preciosas achegas acerca de uma questão sem

a qual não é possível pensar a arte, a vida e os nossos próprios processos de pensamento e análise.

O contributo de Cirlot vale sobretudo pela sua aproximação ao senso comum, no que se refere à compreensão de formas artísticas denominadas como abstractas:

“Aunque, en el dominio superespecializado del arte contemporáneo, deben denominarse abstractas solamente las obras enteramente carentes de figuración (espacio real, objetos , paisajes, figuras de seres animados e incluso de formas geométricas si se representan como objetos reales, con iluminación y perspectiva), ... lo que, en la pintura del presente se denomina esquematización intensa o semiabstracción”⁽¹⁾

Os exemplos que, no entanto, nos dá de obras carentes de figuração não são, na realidade, convincentes. Na verdade, existem poucas obras, ou mesmo nem existem obras verdadeiramente abstractas, neste sentido e nos exemplos propostos por Cirlot. Por isso, quanto a nós, não se deverá confundir abstracção com esquematização, seja qual for o grau desta. Na prática, uma espécie de *lei da inércia obriga-nos* a abreviar a análise pré-iconográfica e a interpretação iconológica para mais fácil e rapidamente alcançarmos a síntese, a interpretação, que rapidamente nos acalma e satisfaz, criando, quantas vezes, uma falsa leitura, uma leitura viciada, que nos faz ver imagens inspiradas no *environnement* visual que nos cerca, onde, realmente, não existem. A isenção do nosso aparelho visual, sempre em cumplicidade com a mente, é, pois, muito pequena.

Por seu lado, Giedion fala-nos de abstracção, enquanto operação mental, considerando a existência de vários conceitos, por vezes, divergentes, ao longo da história humana e da história da arte. Do seu estudo destacamos os seguintes tipos de abstracção:

⁽¹⁾ CIRLOT, Juan-Eduardo – *El espíritu abstracto*. Barcelona: Labor, 1970, p. 13.

1 – “Abstracción , en el sentido griego de *afairesis*, significa ‘a la vez el proceso y el resultado de la retirada [del ojo] de lo particular, lo accidental, lo no esencial, para obtener lo general, lo inevitable, lo esencial.”⁽¹⁾

2 – “... la abstracción se refleja tal vez en la palabra latina *abstrahere*, ‘sacar arrastrando’, también ‘*apartar*’. Intenta sacar algo del objeto – retirarlo – para, puesta esta parte a un lado, someterla a consideración más intensiva. Dicho de otra manera, un elemento de un individuo particular es aislado de los restantes.”⁽²⁾

Giedion considera ainda um terceiro e quarto tipos, de abstracção, ainda que assentado em princípios e/ou pressupostos diversos:

3 – “... consiste en la mezcla de temas naturales transformados com símbolos abstractos.”⁽³⁾

4 – “... el empeño de concentración y simplificación se lleva tan lejos que el tema original ya nos es reconocible para el ojo no iniciado.”⁽⁴⁾

Ainda que consideremos estes dois últimos tipos de abstracção aplicáveis aos períodos pré-históricos, como o faz Giedion de forma magistral, já temos maior dificuldade em aceitar a sua aplicação à arte moderna, como este investigador também o faz. Assim, consideramos como um terceiro tipo de abstracção a que Leger, sem lhe dar esse nome, mencionou como sendo “um discernir sem separar”, que, conjugadamente com a ideia de que, como alguém referiu, “quando se avança muito na abstracção inventa-se concreto”, está subjacente a toda a

⁽¹⁾ GIEDION, Sigfried – *El presente eterno: Los comienzos del arte*. Madrid: Alianza Editorial, 1981, p. 36.

⁽²⁾ Idem, *ibidem*, pp. 36 e 37.

⁽³⁾ Idem, *ibidem*, p. 46.

⁽⁴⁾ Idem, *ibidem*.

arte moderna. Consideramos, pois, que toda a arte moderna procura exercer este “discernir sem separar”. Quer se trate do impressionismo, que focaliza a sua atenção na luz e densidade do ar; do futurismo, que procura materializar os *quanta* de energia e/ou analisar as etapas sucessivas do movimento; ou, no caso do cubismo e do neoplasticismo, o focalizar, antes, da atenção sobre múltiplas perspectivas de um motivo e/ou objecto e/ou, ainda, sobre a estrutura desses mesmos motivos, transferindo essas observações para as composições pictóricas e/ou escultóricas.

No entanto, em relação a movimentos ou tendências como a abstracção não geométrica, a acção do criador resulta antes de uma tentativa de captar aquilo que excede o real visível – os estados de alma, o inconsciente e/ou mesmo a realidade só apreensível com apoios e materiais técnicos muito especializados. Aí, não há dúvida que, “quanto mais se avança na abstracção inventa-se concreto.” Ainda hoje, a desconstrução no seu *falar* “muitas línguas” faz-nos sentir que estes dois tipos se mantêm, pois que a sobreposição de *layers* nos obriga também a reter o sentido de *layer* para *layer*, o que, naturalmente, obriga a uma maior concentração de atenção e energia na descodificação e fruição de criações que apresentam um sem fim de interpretações e leituras.

Enfim, questões que, sobretudo no que se refere aos séculos XIX e XX, merecem longas e demoradas análises, pois, da sua compreensão depende a compreensão, não só da arte, como da relação que esta estabeleceu com a ciência e o conhecimento em geral, dependendo da sua apreensão a própria compreensão do mundo e da vida. Para além de uma introdução inicial a estas questões, este é um assunto para se abordar continuamente, a propósito, sem, estamos certos, nunca o esgotarmos.

De uma coisa estamos cientes, no entanto. Quanto mais o Homem aprofunda o seu conhecimento acerca da natureza, da realidade, de si próprio, menos se preocupa com as aparências visíveis dessas mesmas realidades.

5 – Estimulação do clima de motivação intrínseca, pela ênfase colocada em relação à descoberta conjunta das pequenas/grandes inovações e desempenhos.

Não há dúvida que uma das metodologias históricas de maior eficácia e sucesso, no âmbito da História da Arte, é a comparativa. Num contexto em que, não restam dúvidas, se uma imagem vale mais do que mil palavras, um entendimento, quando se assiste e/ou colabora no seu nascimento, deixa em nós uma marca indelével, incorporamo-lo de imediato. Uma aula de história de arte, como todo o ensino activo, deve ser um lugar de muitos partos, de muitos nascimentos, mas, onde, mais importante do que dar à luz, é criar as condições próprias para que, em todos, se faça luz.

Todos conhecemos essa impressão gratificante, única, que é a de chegarmos ao termo de uma aula com a certeza de que participámos num acto criativo colectivo e que deixámos a sala mudados, porque irmanados por entendimentos que desabrocham em nós de uma forma particular, muito própria, mas que foram concebidos num mesmo acto de partilha, em que todos se deram sem esforço. Ao professor cabe a criação de condições para que o acto pedagógico seja bem sucedido e dê lugar a múltiplos e inovadores entendimentos. Tarefa que, como já tantas vezes referimos, exige um grande empenhamento, disponibilidade, dedicação e preparação científica e pedagógica, é claro, mas, e isso é o mais importante, que o seu esforço e dedicação não retire aos outros elementos do *Grupo-Turma*, o prazer de exercerem a sua própria criatividade conceptual. Nada pior, concluiu-se há já algumas dezenas de anos, que o professor que faz o *desenho* pelos alunos ou impõe um modelo estereotipado, seja ele ou não o seu. O mesmo acontece com a criatividade e o conhecimento conceptuais. É preciso que os

jovens ganhem gosto pela criação de novos entendimentos. Tal só acontecerá se ganharem gosto, auto-confiança e auto-estima pelos seus próprios desempenhos conceptuais, teóricos. Por isso mesmo, a exposição excessivamente exaustiva, *a solo*, por parte do docente, é, quase sempre, um acto não partilhado. Por outro lado, se, de forma simples, procedermos à observação e à comparação de criações ou imagens de criações, de dois ou mais artistas, movimentos ou períodos históricos, por exemplo, veremos que a distinção entre essas duas ou mais situações surge claramente, contrariando mesmo o que, já de forma estereotipada, se diz nos *compêndios* mais conhecidos. Passar de imediato a escrito as conclusões a que chegámos é uma questão acessória. Mas, já notámos que todos nós, quando verificamos que temos novas e curiosas ideias acerca de um assunto que nos motiva, somos ciosos da sua preservação e tendemos a registá-las de imediato.

É evidente que, para nós, as sistematizações têm um lugar e um papel determinantes no ensino, e também sabemos que, aparentemente, a sua obtenção pareceria mais rápida e fácil se fossem fornecidas, à partida, aos alunos, oralmente ou por escrito, como, a título de exemplo, fazemos, aqui, com algumas *grelhas* comparativas.

Mas, por tudo quanto atrás se referiu, só vivenciando as situações, ficamos impregnados dos esporos, do pólen, que, logo à frente, nos permitirá empreender uma polinização efectivamente cruzada, e obter, quem sabe, uma colheita extraordinária de novos e surpreendentes frutos.

GRELHAS COMPARATIVAS – EXEMPLIFICAÇÕES:

1 – Será que o Surrealismo e o Dadaísmo são dois movimentos com tanto em comum como, por vezes, se pretende fazer crer?

Surrealismo	Dadaísmo
Visão subjectiva e individualizada do mundo.	Visão intelectualizada e individualizada do mundo.
Expressão directa..., (“ <i>automatismo psíquico puro</i> ”)	Expressão directa ... os dadaístas defendem a originalidade da experiência “ <i>espiritualista</i> ”.
Teoricamente, deveria constituir-se como: “um ditado do pensamento, na ausência de qualquer vigilância exercida pela razão, para além de qualquer preocupação estética ou moral”	“Anti-estetismo” (“Só a indiferença estética permitirá a libertação radical da ideia” – <i>Ready-made</i>).
Influências do Simbolismo, da Arte Fantástica e do Romantismo.	Influência do Romantismo, anarquismo e da filosofia de Nietzsche. Nihilismo radical, pessimismo individual, etc. (discutem o valor de qualquer situação humana).
“Automatismo psíquico puro” (na realidade nunca professado). Ex: <i>Mona Lisa</i> – Salvador Dali, 1953	Criações racionais, lúcidas. Humor, por vezes, demolidor. (Ex: <i>Gioconda com bigodes</i>).
Plasticidade semântica – “a onipotência do sonho, no mecanismo desinteressado do pensamento.”	Plasticidade de conceitos (o absurdo, o acaso) e, é claro, também semântica. (Ex: <i>Ampola com ar de Paris</i>).
O sonho e o inconsciente (utilização de “técnicas” praticadas na literatura – como é o caso do <i>cadavre exquis</i> , etc.)	Predomínio do conceito, da ideia, sobre o objecto. (Ex: <i>Kitt</i> com miniaturas das obras de Duchamp, etc.)
Influência dos estudos e técnicas utilizados na psicologia e na psicanálise (por Freud, por exemplo).	A influência da filosofia de Bergson – o intuicionismo e vitalismo. Técnicas de criatividade utilizadas na literatura.
Grande virtuosismo técnico.	A representação do objecto é substituída pela utilização do próprio objecto – <i>Ready-made</i> .
Em certo sentido, prolonga e aprofunda as formas e as técnicas tradicionais da representação (sobretudo pictórica).	Contributo decisivo para a alteração do estatuto do artista, a partir de então liberto de tarefas manuais (uma obra de arte poderá ser encomendada, por exemplo, pelo telefone).
Não obedece à pureza inicial das ideias expressas nos manifestos.	Excede, de um modo geral, os limites máximos da consciência possível dos fruidores (do período histórico correspondente à sua génese).

2 – Comparação entre formas de *Arte Comprometida* (ao serviço do regime político e social vigente), que cooperam com o sistema, com o *establishment*, colaborando na manutenção do *status quo*, e a *Arte Empenhada* (*engagée*), que procura exercer uma intervenção activa, subversiva, nas dinâmicas sociais e políticas vigentes com o fito de alterar as mentalidades e as práticas vivenciais.

Arte Comprometida	Arte Empenhada
A arte ao serviço... de um Sistema... de uma causa.	
(Ex: Realismo Socialista – Arte Nazi, Arte Fascista Italiana, Arte Fascista Portuguesa, etc.) 1 – Representações <i>românticas</i>, preocupadas em fazer reviver as glórias do passado nacional, com apoio em formas monumentais e majestosas da Antiguidade Clássica, aqui esvaziadas de conteúdo. 2 – Optimismo permanente em relação à capacidade de <i>solução histórica</i> dos problemas apresentados. Crença cega nos líderes, nas suas capacidades e realizações. 3 – As formas artísticas criadas submetem-se a valores extra-artísticos e estéticos (políticos, sociais e outros), pois a arte transforma-se em instrumento de propaganda. Regresso à pintura anedótica, pseudo-heróica, à arte figurativa e académica dos fins do século XVIII. (Neo- Classicismo – David). 4 – O estilo de representação tende a valorizar de tal modo as situações que a obra representa – o poder e a grandeza das sociedades e raças alemã ou soviética, por exemplo – que o homem comum passa a identificá-las com a <i>realidade</i> que o cerca (como motivo, sempre repetido, aparecem as paisagens alemã, russa ou chinesa – no sentido do romantismo idílico ou o <i>povo criador</i> – camponeses e trabalhadores).	(Ex: Nova Objectividade, Pintura Mural Mexicana, Neo-realismo Português, etc.) 1 – Análise social, sobretudo do presente, caracterizada por uma crítica exacerbada, agressiva (por vezes, pouco racional, com tendências miserabilistas e derrotistas). Em alguns casos, análise saudosista do passado (sebastianismo). 2 – Pessimismo e descrença, por vezes total, na capacidade de liderança e realização dos chefes políticos, nos governos e no próprio Sistema. Nilismo. Humor, por vezes, com carácter demolidor. 3 – As formas artísticas desenvolvidas submetem-se, por vezes (excepções – Guernica, etc.), a valores extra-artísticos pois a arte transforma-se em instrumento de <i>luta armada</i> contra as formas do poder instituído. Regresso à pintura anedótica, pseudo-heróica, à arte figurativa, por vezes académica, dos fins do séc. XVIII e dos princípios do séc. XIX (Romantismo – Géricault). 4 – O estilo de representação torna mais expressivas e enfatiza as situações que a obra representa: situações humanas e sociais dramáticas, das sociedades capitalistas, coloniais, etc... de modo a que os indivíduos, mesmo não politizados, podem identificá-las e apreender-lhes o sentido. Por vezes, esse estilo de representação ganha, como já vimos, um cunho miserabilista e caricatural pelos <i>clichés</i> empregues: Operário / Burguês capitalista, explorador (novo-riquismo). Família – Vista de forma negativa (relações conflituosas entre sexos, devido à emancipação da mulher, num mundo ainda tradicional). Colonizadores/Colonizados. Branco (igreja, exército, comerciantes e fazendeiros) / Negro, Mexicano, Índio (em situações de escravidão). Vícios da sociedade burguesa: prostituição, álcool, droga, guerra.



6 – Valorização da criatividade surgida, despoletada, pelas e nas actividades de grupo. Criar frequentes espaços de *buzz groups*, que permitam rápidos exercícios de *brain storming* e consequentes exercícios de sistematização, análise crítica e exposição oral e mesmo escrita, para além de privilegiarem, também, exercícios de *non sense*, isto é, de criatividade e plasticidade conceptual.

As actividades ou trabalhos realizados em grupo devem, quanto a nós, quer no Ensino Secundário quer no Ensino Universitário, surgir com frequência, mas durante lapsos de tempo relativamente curtos. Nestes períodos etários os jovens já aprenderam a trabalhar em grupo, tomaram o gosto de se reunirem e confraternizarem e têm, de um modo geral, disponibilidade e permissão para se reunirem após as aulas e estudarem e debaterem múltiplos assuntos, inclusivamente curriculares, se realmente o desejarem. Nas aulas, no entanto, pontualmente, é benéfico que se criem pequenos espaços temporais (de 3, 5, 10 minutos) em que os alunos quando confrontados com um problema ou problemática colocados pelo professor ou pelo Grupo-Turma e se sintam *baralhados* e inseguros, em consequência, possam debater com os colegas mais próximos a sua visão ou opinião sobre os assuntos em questão. Esses lapsos temporais, porque vivenciais, são particularmente produtivos, estimulantes e motivadores, pois, quando, posteriormente, se abre a discussão a todo o *Grupo-Turma* as diferentes opiniões surgidas nos grupos dão origem a um verdadeiro exercício de *brain storming* de que todos sentem ser parte activa. Quer se pretenda obter uma sistematização, interpretação, análise crítica, ponto de situação de uma problemática, ou, apenas, uma forma adequada de expor, oralmente ou por escrito, um raciocínio intrincado, quer, apenas, proporcionar aos alunos a percepção das suas capacidades reais de flexibilidade e rapidez de raciocínio e/ou eficácia e adequação na exposição oral e/ou escrita, este é o tipo de situação em que as capacidades individuais e de grupo(s) surgem claramente expostas, permitindo uma avaliação adequada das capacidades dos intervenientes nestas actividades.

Em qualquer caso, são sempre surpreendentes os resultados colhidos, mesmo, ou sobretudo, se o *non sense* surgir associado a algumas das participações recolhidas. Aliás, essas deverão, possivelmente, ser as contribuições mais estimuladas, pois permitem o desenvolvimento de novas formas de *brainstorming* que permitirão integrar, de forma cabal, no grupo, os elementos do Grupo-Turma, que, constituindo-se como franja marginal, devido a uma *excessiva* facilidade ou dificuldade na abordagem das problemáticas em apreço, procuram, inicialmente, manter-se numa atitude defensiva, fora das discussões ou *brincando* com elas.

É evidente que, mais uma vez, este tipo de metodologia só resulta se as situações em análise correspondem a verdadeiras problemáticas que envolvem o próprio professor. Exercícios de *faz-de-conta*, em que o docente, à partida, já dispõe de todas as respostas, não motivam os alunos que, conscientemente ou não, se apercebem que estão integrados numa representação, numa farsa, ou num mero exercício, e não numa vivência real.

Partir, por exemplo, de um estudo particularmente conseguido de um investigador, mas aplicado a uma outra realidade geográfica e temporal, procurando verificar os pontos de contacto com outras realidades que estamos a estudar e analisar, pode ser um bom ponto de partida para a obtenção de novas grelhas de entendimento e sistematização de conhecimentos.

Foi isso que fizemos com um estudo de Marcel Fournier (Universidade de Montreal), em que este investigador procedia ao estudo, periodização e caracterização da arte no Québec, no séc. XX (1920-1970). Curiosamente, sentimos que aquilo que era dito em relação à arte do Québec se aplicava, claramente, à arte ocidental, *lato sensu*, ainda que com uma periodização diversa.

Périodes du développement de l'activité artistique au Québec

Pour le Québec, nous avons distingué dans notre étude *Les générations d'artistes* trois périodes principales: avant 1920, de 1940 au milieu des années 1960 et après 1970. De nature typologique, cette périodisation de l'histoire met en évidence non pas les similitudes mais les différences entre chacune des périodes. Les frontières entre les périodes demeurent en fait floues, chaque période se continuant dans l'autre, séparée par des phases plus ou moins longues de transition (qui sont aussi le moment de crise: le Refus global en 1948, la contestation étudiante en 1965 et 1967, etc.).

	Avant 1920	De 1940 à 1965	Après 1970
Fonction de l'art	Décoration	Communication	Connaissance
Lieux et objectifs de la formation artistique	Atelier Maîtrise des techniques	École des Beaux-Arts Acquisition d'un langage	Université Maîtrise du discours - théorie et recherche
Rôle des Institutions (musées)	Appropriation-conservation Ex: Art Association of Montreal	Éducation-animation Musée d'art contemporain	Expérimentation Production de connaissances nouvelles Réseau des galeries Parallèles ⁽¹⁾

Sistematizar as suas formas de ver, e completá-las em relação a outros aspectos da realidade artística que não tinham sido objecto do seu estudo, foi uma maneira de completarmos os seus entendimentos e testar os nossos, como vemos na página seguinte. As perspectivas que motivaram a nossa análise ficaram na língua original, por respeito e em memória do estudo que motivou uma partilha alargada, unindo dois pontos longínquos geograficamente, mas, momentaneamente, identificados num mesmo entendimento.

Mais tarde, um dos alunos do grupo entrou em contacto com Marcel Fournier, que lhe enviou um exemplar da obra de onde tinha sido extraído o artigo, que víamos publicado na *Parachute*.

⁽¹⁾ FOURNIER, Marcel – Le Musée: l'art de se distinguer, "Parachute", Março-Maio, 1987, p. 91.

PERÍODOS E CARACTERÍSTICAS DA ACTIVIDADE ARTÍSTICA OCIDENTAL (SÉCULOS XVIII A XXI)

	ATÉ MEADOS DO SÉC. XIX	DE MEADOS DO SÉC. XIX AOS ANOS SESSENTA (1960)	DEPOIS DOS ANOS SESSENTA (1960) AOS ANOS OITENTA	PRIMEIRA METADE DOS ANOS OITENTA
Fonction de l'art	Décoration	Communication	Connaissance	
Lieux et objectifs de la formation artistique.	Atelier Maîtrise des techniques.	École de Beaux-Arts Acquisition d'un langage.	Université Maîtrise du discours – théorie et recherche.	
Rôle des institutions (musées)	Appropriation-conservation	Éducation-animation	Expérimentation Production de connaissances nouvelles (*)	
PAPEL DOS CRÍTICOS		"... Uma espécie de amortecedor, colocado entre o pintor (artista) e o público." GELDZAHLER, Henry (**)	(?) Com excepção daqueles que se continuam a assumir como investigadores e estudiosos do fenómeno artístico.	Em muitos casos a promoção da chamada <i>arte comercial</i>
PAPEL DOS GALERISTAS E DOS DEALERS		1 - Promoção e venda dos <i>produtos artísticos</i> . 2 - Alguns foram responsáveis pelo reconhecimento e sucesso de artistas e movimentos de vanguarda.	1) Promoção e venda do produto artístico. 2) Recuperação (por vezes a todo o custo) de obras e acções estéticas que pretendiam (?) escapar ao mercado de arte.	
CONSERVADOR DE MUSEU – CURADOR	Ampliação e conservação das grandes colecções da nobreza, que, a partir das revoluções liberais, foram postas ao dispor de um público mais vasto (burguesia).	1 - Ampliação, conservação e divulgação dos espólios e promoção de estudos e acções de divulgação sobre os mesmos. 2 - Animação dos espaços dos museus – Exposições temporárias e permanentes (temáticas, por exemplo).	Coordenação de grandes acções artísticas ou exposições que excedem o âmbito restrito dos museus que dirigem. Procura-se, através de estudos e análises constantes da <i>evolução</i> artística (realizadas por equipas transdisciplinares), contribuir para a clarificação dessa mesma situação. Nalguns casos tenta-se mesmo dar <i>directrizes</i> , apontar novas pistas, novos rumos e entendimentos do fenómeno artístico.	
FRUIDORES / PÚBLICO	Público especializado. "Grupo de pessoas instruídas e conhecedoras" (mitologia, poesia, grego, latim) GELDZAHLER, H. (**)	Público especializado ("morfologia da arte) no século passado, a história das formas e dos movimentos da arte moderna" GELDZAHLER, H. (**)	"O verdadeiro público da nova arte é (...) limitado e especializado. Grupo de conhecedores da "história das formas e dos movimentos da arte moderna" GELDZAHLER, H. (**)	O grande hermetismo das criações artísticas <i>em voga</i> faz com que o público se julgue entendedor de arte.
MERCADO DE ARTE	Nascente: 1 – Permitirá a libertação do artista das directrizes e imposições do Sistema. 2 – Condicionará, mais uma vez, a criação dos artistas que procuram ser bem sucedidos economicamente.	Florescente: 1 – Procede a uma constante promoção do produto artístico. 2 – Em alguns casos tem um papel fundamental na divulgação e aceitação das vanguardas pelo Sistema.	Decadente (posto em causa): 1 – Continua a promoção da arte erudita (que não é de vanguarda) 2 – É posto em causa pelas vanguardas que procuram, a todo o custo, fugir à recuperação pelo Sistema.	<i>BOOM</i> da arte "comercial" promovida a arte de vanguarda e adquirida como investimento financeiro.

(*) FOURNIER, Marcel – *Le Musée: l'art de se distinguer*. Quebec: s.e., "Parachute", Março – Maio, 1987, pp. 89-93 (todo o texto em francês, presente nesta sistematização).

(**) GELDZAHLER, Henri; cit. por BATTCOCK, G. – *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

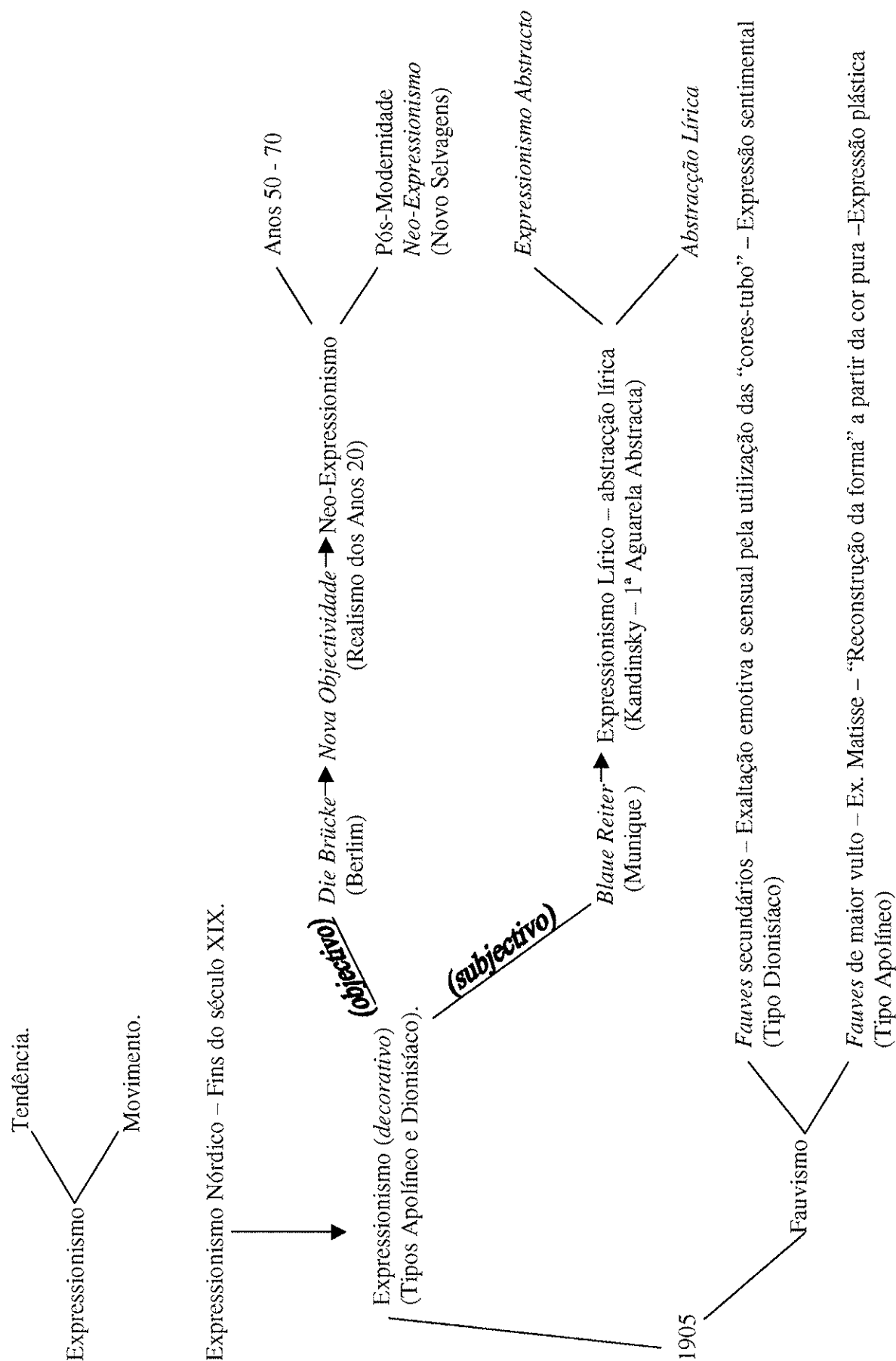
Outro exercício de sistematização e consolidação de conhecimentos é o que resulta, por exemplo, da tentativa de sistematizar movimentos artísticos que, ao longo da história da arte, apresentam nomes semelhantes, ainda que correspondendo a realidades artísticas e períodos históricos diversos.

É o caso do termo *expressionismo*, enquadrado em múltiplas designações de movimentos artísticos diversos. O *brain storming* pode ser o corolário de uma sistematização facilitadora da compreensão desta problemática, como se vê na página seguinte, permitindo, em simultâneo, clarificar algumas questões ligadas às teorias de Herbert Read, no que se refere ao expressionismo objectivo e ao expressionismo subjectivo⁽¹⁾ e às teorias, quanto a nós clarividentes, de Pierre Francastel, no que se refere à tentativa de distinção entre os Expressionismo(s) e o Fauvismo e, nomeadamente, entre as pesquisas de Matisse e os restantes fauves.⁽²⁾

⁽¹⁾ READ, Herbert – *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70, 1982.

⁽²⁾ FRANCASTEL, Pierre – *Histoire de la peinture française*. Paris: Gonthier, 1955, 2 vol.

EXPRESSIONISMO – EXPRESSIONISMOS



O Fauvismo, assim como o Expressionismo, assenta na experiência sentimental e não na experiência sensível do humano (com exceção para o que acontece com os *Fauves* de grande vulto, como é o caso de Matisse).

2.2 – A FRUIÇÃO ARTÍSTICA: NOS DOMÍNIOS DE UMA 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 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, reinstalando 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 (Barthes, 1971). 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 duma 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* (Sollers, 1985)”.⁽¹⁾

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, na chaminé, 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

⁽¹⁾ MOURÃO, José Augusto – *Sujeito, paixão e discurso*. Lisboa: Vega, 1996, p. 64.

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 Derrida, “não há paixão sem segredo..., mas não há segredo sem paixão”⁽¹⁾.

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.

⁽¹⁾ DERRIDA, Jacques – *Paixão*. Campinas: Papirus, 1995, p. 47.

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 Maria 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 Maria 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”.⁽¹⁾ Por outro lado, ao desenvolver o seu conceito de “imagem-nua”, isto é, “... despojada da sua significação verbal...”⁽²⁾, refere também, que “... a imensa maioria das percepções que preenchem os nossos dias, é composta de imagens-nuas ...”⁽³⁾. Assim diz-nos:

⁽¹⁾ GIL, José – *A imagem-nua e as pequenas percepções*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1996, p. 11.

⁽²⁾ Idem, *ibidem*, p. 15.

⁽³⁾ Idem, *ibidem*.

“... 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.”⁽¹⁾

Então são estas pequenas percepções que criam o substracto 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 no passo seguinte:

“La transustanciación 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.”⁽²⁾

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.

⁽¹⁾GIL, José – *A imagem-nua e as pequenas percepções*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1996, p. 15.

⁽²⁾GURMÉNDEZ, Carlos – *Ontología de la pasión*. Madrid: Fondo de la Cultura Económica, 1996, p. 44.

\Como refere Paul Ardenne:

“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 ...”⁽¹⁾

Os limites para esta história de todos os tempos e lugares não existem. 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.

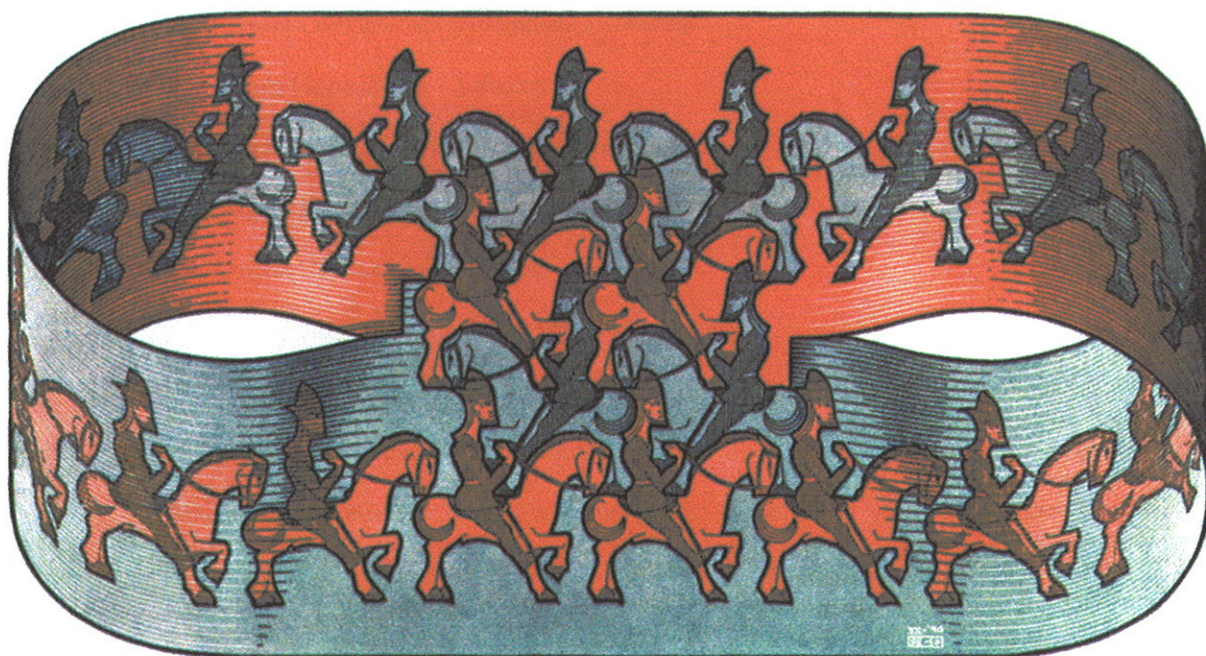


Ilustração 35 – M. C. Escher, *Cavaleiros*, xilogravura, 1946.

⁽¹⁾ ARDENNE, Paul – *Dire l’art contemporain à l’âge de sa multiplicité sémantique*. In DORLÉAC, Laurence B. (et al.) – *Où va l’histoire de l’art contemporain?* Paris: *L’Image* / École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, 1997, p. 437.

HISTÓRIA DA ARTE – ALGUNS MODELOS

<i>Até finais do séc. XIX</i> A Historiografia Greco-Romana, Tito Lívio, Heródoto, Tucídides, etc. Perspectiva Universalista. Winckelmann. A sua obra, <i>História da Arte na Antiguidade</i>, 1764, constitui o início definitivo da disciplina histórico-artística.	<i>Fins do séc. XIX, princípios do séc. XX</i> Sob a influência das ideias do Idealismo Alemão, do Positivismo, da Psicanálise – Freud, de H. Taine, do Materialismo Histórico e Dialéctico. Da acumulação de material arqueológico; dos estudos relativos à Pré-História (natureza e história, dois mundos distintos). Fundação de Museus (classificação, sistematização, ordenação e catalogação das obras). Da Fenomenologia, do Existencialismo, do Estruturalismo e do Neo-Empirismo. Da polémica levantada pela <i>Revue de Synthèse Historique</i> de Henri Berr. Do Historicismo, nomeadamente o Italiano – Croce (Historicismo, defende que a “história consegue, por si só, e pelos seus próprios meios dar conta do homem e do seu destino”); da autonomia da história – ciência histórica. A História da Arte abre-se ao contacto com as Ciências do Comportamento e com as Ciências Sociais, sobretudo com a Sociologia e a Psicologia, mostrando visões que, consoante os autores, se inclinam mais para uma ou para outra ciência.	<i>Séc. XX, período do pós-guerra (Segunda Grande Guerra) 1950</i> Neopragmatismo História dos Anais (1929) – Nova História. Neo-empirismo; Neopragmatismo, etc. Ligação da História com as Ciências Sociais e do Comportamento. A História da Arte identifica-se com a Crítica da Arte e apresenta-se sob a forma de monografias. <i>A História Estrutural</i> (sincronia, diacronia) – a História da Longa Duração. Análise de problemas específicos (História das Formas, História das Imagens, História das Ideias, etc). A Filosofia da Linguagem – Wittgenstein.	<i>Fim do séc. XX</i> Essencialismo(s). Neoperspectivismo. Desconstrução. Uma nova Micro-História – enquanto história articulada com a História da Longa Duração.										
A Historiografia Medieval. <i>A História do Tempo Breve; (micro-história):</i> A História das Personagens (biografias). A História dos Acontecimentos ou Episódica. A História das Civilizações, das Nacionalidades. Sob a forma de crónicas narrativas ou arrolamentos, mais ou menos bem estruturados, a historiografia dependia da credibilidade no testemunho. F. Lopes “... confronta as diversas versões mais chegadas à razão”. A História da Arte é tida como secundária sendo referida ocasionalmente. G. Vasari (1511-1574) – sistematização lógica da História – biografias. Da I. Média à M.A. Winckelmann – conceito evolutivo da arte. Metodologia descritiva e interpretativa.	(A história procura, então, abranger um ciclo ou interciclo que pode ir de uma dezena de anos a meio século – <i>A História Conjuntural</i>). Exs: História Económica; História Geográfica; Geografia Histórica (obstáculos – objectos diversos). <table><tr><td rowspan="3">(*) <i>A História da Arte como História dos Artistas</i></td><td rowspan="3">A produção global do artista</td><td><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).</td></tr><tr><td><i>Explicação psicanalítica</i> Ex: Freud – Estudo “... a explicação dos recalcamientos na vida sexual de Leonardo e na sua actividade artística”.</td></tr><tr><td><i>Explicação pelo “meio”</i> Ex: Taine – “... uma obra de arte não está isolada, por conseguinte, o ponto de partida deste método consiste em procurar o conjunto de que ela depende e que a explica”.</td></tr></table> (*) <i>Psicologismo</i> – A interpretação das obras (globais ou particulares) pela interpretação da personalidade do artista. <table><tr><td rowspan="3">(*) <i>A História da Arte como História das Obras de Arte.</i></td><td rowspan="3">A arte como forma de expressão das ideias que dominam as sociedades. A H. das Obras de Arte pela abstracção das condições sociais da produção. <i>A H. dos Estilos.</i></td><td><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 específicos segundo as condições históricas’”.</td></tr><tr><td><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”.</td></tr><tr><td><i>A História da Arte como história das formas.</i> Ex: H. Focillon – Sendo histórico do espírito pelas formas, ela está no cerne do estudo das civilizações. <i>A História da Arte como história das estruturas.</i> Ex: A. Riegel – A obra de arte como produto de uma “vontade artística” colectiva. <i>A História da Arte como adição 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 ...”</td></tr></table> (*) <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].	(*) <i>A História da Arte como História dos Artistas</i>	A produção global do artista	<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).	<i>Explicação psicanalítica</i> Ex: Freud – Estudo “... a explicação dos recalcamientos na vida sexual de Leonardo e na sua actividade artística”.	<i>Explicação pelo “meio”</i> Ex: Taine – “... uma obra de arte não está isolada, por conseguinte, o ponto de partida deste método consiste em procurar o conjunto de que ela depende e que a explica”.	(*) <i>A História da Arte como História das Obras de Arte.</i>	A arte como forma de expressão das ideias que dominam as sociedades. A H. das Obras de Arte pela abstracção das condições sociais da produção. <i>A H. dos Estilos.</i>	<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 específicos segundo as condições históricas’”.	<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”.	<i>A História da Arte como história das formas.</i> Ex: H. Focillon – Sendo histórico do espírito pelas formas, ela está no cerne do estudo das civilizações. <i>A História da Arte como história das estruturas.</i> Ex: A. Riegel – A obra de arte como produto de uma “vontade artística” colectiva. <i>A História da Arte como adição 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 ...”	Na evolução das teorias anteriormente apontadas, influenciada pelo desenvolvimento de ciências novas com metodologias próprias, a História da Arte apresenta-se sob a forma de abordagens – consoante o ângulo da disciplina que directamente a observa. Exs: Abordagem Científica ou Histórica – História Abordagem Comparatista – Linguíst., Literatura. Abordagem Sociológica – Sociologia Abordagem Experimental – Estética Experimental Abordagem Psicológica – Psicologia Abordagem Psicanalítica – Psicanálise Abordagem Antropológica – Antropologia Abordagem Semiótica – Semiologia Abordagem Informacional – Semiótica (Exemplos referidos por Mikel Dufrenne – Cap. IV do 2 vol. do livro <i>Tendances principales dans les sciences sociales e humaines</i> – Unesco.	O Objecto da História da Arte será, então, o estudo das relações entre a arte e a vida. A História da Arte será objecto, não de uma Ciência da Arte, mas de Ciências da Arte (metodologia unitária), o que levará as diferentes disciplinas a um plano de transdisciplinaridade nas suas investigações, como aponta Mikel Dufrenne.(2) Será pois como refere Paul Ardenne: “... l’art contemporain renvoie l’observateur non à un art conçu en fonction d’une histoire de l’art collectivement vécue par les artistes et monolithiquement. comprise par eux, mais bien plutôt, pour chaque oeuvre envisagée, à une histoire singulière dérivé de l’histoire, à une mise en histoire même de l’histoire de l’art.” Uma história que se faz com os contributos de todas as perspectivas, todos os contributos necessários de uma multiplicidade de disciplinas. Uma história multiperspectivada. (3)
(*) <i>A História da Arte como História dos Artistas</i>	A produção global do artista			<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).									
				<i>Explicação psicanalítica</i> Ex: Freud – Estudo “... a explicação dos recalcamientos na vida sexual de Leonardo e na sua actividade artística”.									
		<i>Explicação pelo “meio”</i> Ex: Taine – “... uma obra de arte não está isolada, por conseguinte, o ponto de partida deste método consiste em procurar o conjunto de que ela depende e que a explica”.											
(*) <i>A História da Arte como História das Obras de Arte.</i>	A arte como forma de expressão das ideias que dominam as sociedades. A H. das Obras de Arte pela abstracção das condições sociais da produção. <i>A H. dos Estilos.</i>	<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 específicos segundo as condições históricas’”.											
		<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”.											
		<i>A História da Arte como história das formas.</i> Ex: H. Focillon – Sendo histórico do espírito pelas formas, ela está no cerne do estudo das civilizações. <i>A História da Arte como história das estruturas.</i> Ex: A. Riegel – A obra de arte como produto de uma “vontade artística” colectiva. <i>A História da Arte como adição 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 ...”											

(1) Exemplos referidos por Mikel Dufrenne in *L’art et la science. Tendances principales dans les sciences sociales et humaines*. Paris: Unesco, s.d., vol. 1 e 2.

(2) Idem, ibidem, p. 745 (vol. 1).

(3) ARDENNE, Paul – *Dire l’art contemporain à l’âge de sa multiplicité sémantique*. In DORLÉAC, Laurent B. et allu – *Où va l’histoire de l’art contemporain?*. Paris: *L’image* / École nationale supérieure des Beaux-Arts, 1997, p. 434.

(**) Para Hadjinicolaou o objecto da História da Arte é: “a análise e a aplicação das ideologias imagéticas que existirem, bem como a história das suas lutas”.

CAPÍTULO TERCEIRO

Lugar e reconhecimento da importância
da fruição na prática pedagógica
efectiva dos docentes,
hoje

3



Ilustração 36 – MUÑOZ, Juan, Dublin Conversation Peace, 1994.

1 – UMA PEDAGOGIA POIÉTICA, ESTÉTICA, FRUITIVA – O PARADIGMA PEDAGÓGICO EMERGENTE. FRUIÇÃO E MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA – INTER-RELAÇÕES.

1.1 – A FRUIÇÃO DA ARTE – A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA COMO FACTOR DE SUCESSO NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE.

“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 apercebem 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.”⁽¹⁾

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,

⁽¹⁾ ELIAS, Norbert – *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 135.

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 fruitiva*, 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 designada, como referem W. Clay Hamner e Lawrence W. Foster (revisitando Deci), deste modo:

“The more quickly someone performed, the more highly motivated he was to do this task”⁽¹⁾

Ivo Nunes, por seu lado, aponta que “de um modo geral, os autores consideram motivada intrinsecamente a actividade empreendida pelo seu valor intrínseco (...)”⁽²⁾

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”.⁽³⁾

⁽¹⁾ HAMNER, W. Clay; FOSTER, Lawrence, W. – *Are intrinsic and extrinsic rewards additive: a test of Deci's cognitive evaluation theory of task motivation*. “Organizational behavior and human performance”, 14, 1975, p. 401.

⁽²⁾ NUNES, Ivo de Sousa – *A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra (F. Psicologia e de Ciências da Educação) “Revista Portuguesa de Pedagogia” (separata), Ano XVIII, 1984, p. 147.

⁽³⁾ Idem, ibidem, p. 148.

É por esta razão que estabelecemos, no ponto 1.1.3 do Capítulo 2, uma forte inter-relação entre a motivação intrínseca e as “condições internas da criatividade construtiva” de Carl Rogers, 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.”⁽¹⁾. 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 pessoais (...)” (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 no Capítulo 1 deste 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

⁽¹⁾ ROGERS, Carl – *Tornar-se pessoa*. 6ª ed.. Lisboa: Moraes, 1983.

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 inter-acções 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 vimos no Ponto 1.1.2, do Capítulo 2, 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 estabelecermos, 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, assim, 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.’”(1)

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?”(2). 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 (...).>”(3)

Ora, se existe uma desconexão, uma ausência de coincidência, como ainda reconhece Vigotski, entre “(...) os aspectos semiótico e fásico da fala”(4), 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

(1) ELIAS, Norbert – *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 113.

(2) VIGOTSKI, L. S. – *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 180.

(3) Idem, *ibidem*, p. 179.

(4) Idem, *ibidem*, p. 181.

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.”⁽¹⁾

Talvez por isso, usando as palavras de um camponês, referidas por Vigotski, temos de admitir que “nós carecemos de língua”⁽²⁾, pois, “o pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas”⁽³⁾, 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 acções e/ou manifestações traduz as suas impressões, os seus pensamentos, em palavras, sendo estas,

⁽¹⁾ VIGOTSKI, L. S. – *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 182.

⁽²⁾ Idem, ibidem.

⁽³⁾ Idem, ibidem.

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”⁽¹⁾ 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 para acções criativas em que 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 no Capítulo 1 deste trabalho. Privado do *elán* que alimenta a sua *dynamis*, o criador perde a motivação intrínseca e, se não emudece totalmente,

⁽¹⁾ VIGOTSKI, L. S. – *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 183 (conferir as explicações de L. S. Vigotski acerca do que este investigador entende por “fala externa” e por “fala interna”).

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”⁽¹⁾. 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 *status* 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*”.⁽²⁾ 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, que já referimos no Capítulo 2, 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

⁽¹⁾ NUNES, Ivo de Sousa – *A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra (F. Psicologia e de Ciências da Educação) “Revista Portuguesa de Pedagogia” (separata), Ano XVIII, 1984, p. 154.

⁽²⁾ VIGOTSKI, L. S. – *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 184.

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⁽¹⁾ surge, e aqui estamos totalmente sintonizados com Skinner, indiferenciado do inconsciente e, é claro, das normas e/ou determinações do social, 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 nos capítulos anteriores, sobretudo no primeiro capítulo deste trabalho.

⁽¹⁾ Afastamo-nos, aqui, intencionalmente, de uma terminologia mais característica da análise psicanalítica.



Ilustração 37 – CUCCHI, Enzo – La notte guarda, 1996.

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 actuates, 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 vimos detalhadamente no Capítulo 1 deste estudo. Não procuram, e 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:

“(...) 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”⁽¹⁾

Mais à frente, Foucault considera, ainda, que durante a Antiguidade Greco-Romana o fundamental da verdade residia no mestre, no que se refere à relação *psicagógica*, enquanto emissor do discurso verdadeiro. Com o cristianismo, no entanto, tudo se altera:

⁽¹⁾ FOUCAULT, Michel – *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, [1994], p. 101.

“(...) 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.”⁽¹⁾

Esta longa citação pareceu-nos necessária para referir que Foucault, acerca de um assunto à primeira vista diverso, nos parece 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, 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 cristanizado, 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?

⁽¹⁾ FOUCAULT, Michel – *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, [1994], pp. 102 e 103.

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 (?):

"(...) 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."⁽¹⁾

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 no ponto 2.1 do Capítulo 1, referindo-nos, igualmente, a 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."⁽²⁾, enquanto "hablar franco", passou a considerar e a penalizar fortemente todas as atitudes em que o pacto "(...) entre el sujeto de enunciación y el sujeto de conducta (...)"⁽³⁾ é quebrado.

⁽¹⁾ Este estudo, que compara as respostas obtidas entre os chefes de serviços francófonos e anglófonos no Canada (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*.

GORN, Gerald J.; KANUNGO, Rabindra N. – *Job involvement and motivation: are intrinsically motivated managers more job involved?* "Organizational behavior and human performance", 26, 1980, p. 265.

⁽²⁾ FOUCAULT, Michel – *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, [1994], pp. 100.

⁽³⁾ Idem, ibidem, p. 101.

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⁽¹⁾) 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.

⁽¹⁾ NUNES, Ivo de Sousa – *O professor e a inovação pedagógica*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 1986, pp. 200 e 201 (Tese de doutoramento).

1.2 – A FRUIÇÃO DA ARTE – OLHAR A ARTE, A EDUCAÇÃO E A VIDA A PARTIR DE *DENTRO*. IMPORTÂNCIA DO “HABLAR FRANCO” NA ARTE, NO DISCURSO ACERCA DA ARTE E NO DISCURSO PEDAGÓGICO.

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

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⁾ (como vimos, por exemplo, no ponto 2.1.1 do Capítulo 1). A este propósito, 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 (...) Designâmo-lo [Amon-Ra] ora como pássaro-sol nascido do ovo, ora como pássaro

(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, Norbert – *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 12).

original, portador do primeiro ovo. Neste caso, e como o poder da fala e o poder criador são um só, alguns textos nomeiam 'o ovo do grande tagarela' (...)»⁽¹⁾

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 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 ponto 1.1 deste Capítulo, 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:

⁽¹⁾ DERRIDA, Jacques – *A farmácia de Platão*. 2.ª ed, São Paulo: Iluminuras, 1997, p. 33.

“O sentido das palavras muda também com o motivo. Por conseguinte, a explicação final está na motivação”¹

Na verdade, o sentido e o significado, que imprimo e extraio 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 extensionalidade, 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 vimos detalhadamente no Capítulo 1 deste trabalho). 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).

¹ VIGOTSKI, L.S. – *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 185.

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, 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, (sobretudo no Capítulo 2 e mais ainda, neste Terceiro Capítulo), acabámos, afinal, talvez em consequência de o querermos 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 (como vimos no Capítulo 1).

“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 representa a sua insuficiência(...)”.⁽¹⁾

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 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

⁽¹⁾ ELIAS, Norbert – *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa. Dom Quixote, 1993, p 6.

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, 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".¹

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 poiética, 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 fruitivos, 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 Loytard² cria *opacidades*,

¹ FOUCAULT, Michel – *A arqueologia do saber*. 3.^a ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, pp. 217 e 218.

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

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 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.¹

Quanto a nós, só alcançamos essa capacidade, quando, como vimos nos Pontos 2.2. dos Capítulos 1 e 2, 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”.²

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.

opacidades que repele o momento do consenso para mais tarde” (LOYTARD, Jean-François – *A condição Pós-Moderna*, Lisboa, Gradiva, pp. 118 e 119).

¹ ELIAS, Norbert – *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa, Dom Quixote, 1993, p. 51.

² GURMÉNDEZ, Carlos – *Ontología de la pasión*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 130.

Isto significa que, para realizar esta função é necessário um empenhamento ético profundo de que só o professor MI, por definição, será capaz”.¹

Só, pois, a *motivação intrínseca*, seja qual for a designação que lhe atribuamos, nos proporciona a sabedoria que, metaforicamente, como diria Maria 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 Foucault caracterizamos:

“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*”².

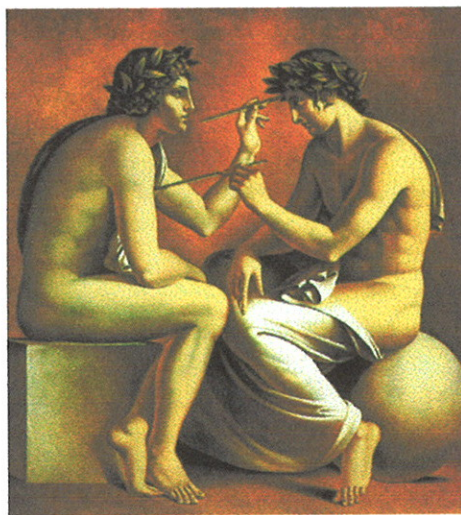


Ilustração 38 – MARIANI, Carlo Maria
– *The hand submits to the intellect*,

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

¹ NUNES, Ivo de Sousa – *A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra. (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), “Revista Portuguesa de Pedagogia” (separata), Ano XVIII, 1984, p. 150.

² FOUCAULT, Michel – *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, [1994], p. 100.

deverá unir tudo e todos. Já referimos como é importante adotarmos modelos pedagógicos que se apresentam como de uma “*cultura de colaboração*” e do “*mosaico fluido*”, como os denomina Andy Hargreaves. Como então referimos, 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 harmónica, recriando 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:

“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?”⁽¹⁾

⁽¹⁾ FENSTERMACHER, Gary D.; SOLTIS, Jonas F. – *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press, 1986, p. 51.

1.3. UMA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS⁽¹⁾ E PARA OS SENTIDOS, COM SENTIDO. O PARADIGMA PEDAGÓGICO EMERGENTE COMO FORMA DE FRUIÇÃO DO VIVENCIAL, DO EDUCATIVO, DO ESTÉTICO.

No termo do Ponto imediatamente anterior a este, referimos que o Paradigma Pedagógico Emergente, tal qual como o vemos, deve ser um paradigma de verdade, porque sendo também um paradigma do complexo, e enquanto tal, deve ser visto como de uma complexidade que entendemos de natureza vivencial e experiencial. Queremos com isto dizer que deve ser um paradigma capaz de se constituir tendo em conta, de forma vivencial e experiencial, o universo dos saberes (ver, a este propósito, as considerações que fizemos na parte introdutória ao Ponto 2.1.1 do Capítulo 2), saberes que, na sua especificidade, não descuram o global, e que fazem sentir a sua acção com a conciliação, o estabelecimento constante de pontes, entre o global e o local, o geral e o particular, o social e o individual. Assim sendo, todos os estudos, mesmo quando específicos e/ou particulares, devem ter sempre em conta a realidade do aluno, contextualizando-o (como referimos já no Ponto 2.1.1 do Capítulo 2, acerca da História da Arte, e que apresentaremos de forma sucinta mais à frente), estabelecendo frequentes relações com as coordenadas do “mundo da vida”, criando constantes paralelos com as problemáticas actuais e as problematizações a que estas se reportam. Tomar, à partida, e deixar, à chegada, o aluno no “mundo da vida”, por mais complexas, virtuais e específicas que tenham sido as matérias a que nos reportámos, é, parece-nos, uma forma de darmos referências essenciais para futuras deslocações *a solo*, mesmo

(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 frescura e inquebrantável fé no humano. (TORRADO, António – *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Afrontamento, 1988).

quando as deslocações que empreendemos são as da errância, isto é, mesmo que sejam deslocações aparentemente estabelecidas sem objectivos pré-determinados, atentas a um saber intuitivo, em latência e em devir, que se constrói sobre os percursos que se criam, quantas vezes ainda no escuro, tacteando. Afinal, serão os nós de conexão que os docentes, os alunos e/ou o próprio Grupo-Turma, estabelecem, que permitirão a cada um criar uma malha cada vez mais ampla e compacta, com mais pontos de referência, quer científicos quer espaciotemporais. Dessa urdidura resultará um tecido de interconexões, que permitirá ao aluno, seguindo o seu próprio percurso, de acordo com as suas próprias referências e localização espacial e temporal, no saber e na vida, empreender todas as deslocações e conexões entre diversos níveis de realidade e/ou de concreto, inter-áreas, interconhecimentos e interproblemáticas. Ao contrário do que acontece com os conhecimentos, quando exclusivamente unidisciplinares, que criam no aluno instabilidade e inseguranças intelectual e emocional, próprias daqueles que apenas sabem percorrer os trilhos já abertos nos entendimentos, mas não conseguem apreender os vastos espaços entre os conhecimentos ainda por desbravar, ainda por cartografar, ainda totalmente por explorar e, por isso mesmo, os mais prometedores.

Assim, enquanto detentor das referências dos próprios trajectos que empreende, o aluno e/ou o Grupo-Turma, ganham o à-vontade e dinâmica próprios de todos aqueles que sabem, à partida, que para além dos conhecimentos disciplinares, específicos das diferentes áreas, há saberes, formas de conhecimento, realidades e formas de concreto que ressaltam aos nossos olhos de forma diversa, consoante as imagens e os conhecimentos de que somos portadores (e que só quem de alguma forma os viu já, apreende), e o nível de conhecimento em que nos deslocamos. Como vimos, no capítulo anterior, com Foucault, acerca da *episteme*, o conhecimento, enquanto verdadeiramente epistemológico, permite estabelecer um "(...) conjunto indefinidamente móvel de escansões, defasagens, coincidências, que se estabelecem

e se desfazem”⁽¹⁾, isto é, rege e articula, de forma dialéctica, conhecimentos e *não-conhecimentos*, ou melhor, de conhecimentos em vias de se desfazerem e/ou refazerem. Esta é a verdadeira aventura da ciência, que deve ser empreendida com segurança, isto é, quando dispomos de uma utensilagem mental, intelectual e mesmo emocional, que nos permite encetar, de forma aberta, as deslocações da errância, por níveis e territórios de conhecimento não cartografados, cujas coordenadas não dispomos ainda, mas que estamos preparados para enfrentar e partilhar de forma aberta, despreconceituosa e tolerante, aceitando essa partilha com o entusiasmo que a ideia do *espírito do vale* de Morin tão bem caracteriza (e a que já aludimos noutro momento deste trabalho), pois este, o vale, está aberto a receber todas as águas que a ele afluem.

Esta abertura ao outro é também, ou é sobretudo, uma abertura a nós próprios, pois passamos a usufruir e desfrutar, não apenas de uma riqueza própria, nossa, mas toda a riqueza do humano, que sendo do humano é, passa a ser, necessariamente, também nossa. É, pois, um ensino aberto e atento à vida e à experiência, um ensino que só se satisfaz e realiza na abertura e atenção ao transcultural e ao transnacional, ainda que perspectivados de acordo com o nacional, o regional e mesmo o local, enquanto realidades em diálogo, multifacetadas e multidimensionadas, que nunca poderão ser perspectivadas apenas formalmente, mas, antes, de forma contextualizada e concretizada individual e globalmente. É, pois, um ensino desperto para uma multirreferencialidade de culturas, conhecimentos e saberes, um ensino tão atento aos particularismos e generalidades do cósmico como à subjectividade e alteridades do individual. Assim sendo, um ensino desta natureza é tão receptivo às referencialidades do real envolvente como às referencialidades do real imaginário, do virtual, e, mesmo, do aparentemente irracional, pois sabe que, ao nível do criativo, em qualquer área,

⁽¹⁾ FOUCAULT, Michel – *A Arqueologia do Saber*. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 217.

as pequenas ideias são previsíveis, enquanto as ideias, os conhecimentos realmente inovadores, são totalmente inesperados, imprevisíveis. Deste modo, são, por vezes, os exercícios de *non sense*, que se realizam no contexto de *brain stormings* efectuados pelo Grupo-Turma, em que se procura desenvolver uma criatividade assente em formas de plasticidade conceptual, as mais frutuosas, pois são elas, como já referimos noutra parte deste trabalho, que criam a estimulação, o ímpeto, a *dynamis*, que caracterizam a motivação intrínseca, pela ênfase que colocam na descoberta conjunta das pequenas/grandes inovações e desempenhos.

Particularmente difícil de pôr em prática, não pelos meios técnicos e materiais que exige para a sua implementação, mas pela alteração de atitudes e condutas, a que obriga, por parte dos docentes, pois estes deverão deixar-se implicar profundamente em todo um processo educativo realmente aberto e inserido no meio envolvente, em que, em vez de se leccionarem apenas aulas, ministrando conhecimentos específicos e programaticamente pré-determinados, deverão, antes, consoante os projectos surgidos nas várias instâncias, como veremos mais à frente, inter-relacionar conhecimentos, investigações e acções concretas no meio. Implicando tudo e todos, um projecto deste tipo obriga, inicialmente, os gestores e decisores educativos e, posteriormente, os próprios gestores autárquicos e concelhios, à aceitação de intrusões nos procedimentos rotineiros da gestão dos seus pelouros. Na verdade, a quebra das rotinas, com a consequente *turbulência* que tal quebra implica, pelo que de imprevisível acarreta, produz algumas tensões que só um verdadeiro querer, de (boas) vontades feito, pode vencer. Até esse momento, os professores, individualmente ou em grupos disciplinares, poderão, é evidente, por sua conta e risco, tentar introduzir alterações, sem, no entanto, conseguirem criar o clima envolvente de mudança, que só uma verdadeira reforma educativa traz.

Nós próprios, que ao longo destas já muitas páginas temos vindo a analisar as muitas problemáticas que o ensino da História da Arte acarreta nos nossos dias, preferíamos, ao

concluir este estudo, não falar já de *História da Arte* mas de *Estudos de Arte*, que é já, segundo proposta nossa, o nome da disciplina de História da Arte do 3.º Ano dos *Cursos de Artes Plásticas e Design* que leccionamos (curso que gostaríamos que também tivesse já uma outra denominação, mais abrangente, aludindo a uma arte entendida como arte total). Assim, praticamos uma História da Arte que, na verdade, está de acordo com a sua denominação – *Estudos de Arte (Contemporânea)*, e que, como referimos já, citando Fernández Arenas, é, sobretudo, uma disciplina “(...) eminentemente humanística, con la exigencia de una pluralidad metodológica.”⁽¹⁾, sendo, em simultâneo, uma disciplina que procura estabelecer a ponte entre as práticas artísticas dos Cursos da Área, e entre estas e as teorias desenvolvidas pelas diferentes disciplinas teóricas desses mesmos Cursos, através do desenvolvimento de linhas programáticas abertas aos projectos teóricos das turmas e dos alunos e, portanto, tanto quanto é neste momento viável, optando decididamente pelo transdisciplinar, como se pode ver no programa da disciplina (que inserimos em: *Anexos*).

Mas, voltando ao Paradigma Pedagógico Emergente, que nos propusemos abordar de forma muito sucinta, gostaríamos de apontar aqui as linhas, as coordenadas principais, do que consideramos como o Paradigma Pedagógico Emergente, que estaria na base de uma educação poiética, estética, e que nos parece já pronto para nascer. Preconizamos, assim, uma Educação e Ensino, como temos vindo a referir, virados para a criatividade, dos sentidos, para os sentidos, com sentido, porque em constante ligação com o “mundo da vida”:

1 – Em consequência da globalização, o *Paradigma Pedagógico Emergente* deve ser visto e entendido, quanto a nós, como uma realidade despoletadora de uma educação, e de um

⁽¹⁾ FERNÁNDEZ ARENAS, J. – *Teoría y Metodología de la Historia del Arte*. 2.ª ed. Barcelona: Anthropos, 1984, p. 31.

ensino, transdisciplinares, transculturais e transnacionais (verdadeiramente comunitários – estamos-nos a referir a toda a comunidade humana), capazes de abarcar uma realidade que, cada vez mais, se nos apresenta como multifacetada, multirreferencial e multicultural.

Uma educação e ensino desta natureza e com estas características não podem continuar a ser encarados e entendidos como realidades pedagógicas e didácticas de uma racionalidade estreita, vivenciados de forma unilinear, mas, antes, como realidades que procuram continuamente estabelecer redes, interconexões, solidárias e sinérgicas, entre os diversos níveis de realidade *e/ou concreto*, inter-áreas, interconhecimentos e interproblemáticas. Interconexões essas que permitam aos alunos, aos grupos-turma, às escolas, determinar o seu próprio percurso, mesmo em territórios ainda por cartografar, de acordo com as suas próprias coordenadas e localização espacial e temporal, no saber e na vida.

2 – Vivencialmente legitimados, transnacionalmente enquadrados, regional, local e *individualmente* justificados, aferidos, a educação e o ensino actuais, independentemente da(s) área(s) a que os desenvolvimentos pedagógico-didácticos se reportam, deverão proceder a contextualizações realizadas sincrónica e diacronicamente, quer em relação aos desenvolvimentos científicos, quer às realidades experienciais dos alunos. Estas contextualizações correspondem à necessidade de se estabelecer frequentes paralelos com as problemáticas actuais, subjacentes às realidades científicas em estudo e às realidades vivenciais dos alunos.

Assim, os desenvolvimentos didáctico-pedagógicos não só se devem reportar frequentemente ao “mundo da vida”, como devem tomar e devolver o aluno no e a esse mesmo “mundo da vida”, no início e termo dos mesmos desenvolvimentos, com ele mantendo, mesmo a nível das deslocações da *errância*, desenvolvidas pelas diferentes

coordenadas espaciais e temporais, um elo de permanente e indissociável ligação. Essa é a única referência que os alunos conhecem bem e a que se podem ancorar.

3 – Só é possível manter a dinâmica educativa, incentivando a manutenção de um clima motivado intrinsecamente (enquanto a motivação intrínseca se assume como forma de *paixão*, *ímpeto*, *dynamis*), pela ênfase que se coloca em relação à descoberta conjunta dos pequenos/grandes desempenhos e descobertas, que vão surgindo gradualmente no grupo-turma e/ou individualmente, ou, a um nível mais alargado, na própria escola e/ou círculos escolares onde as escolas e as regiões se enquadram. Assim, é importante que se proceda à valorização dos sucessos alcançados em consequência da criatividade e/ou inovações surgidas e manifestadas. O reforço valorativo que se obtém com esse reconhecimento leva-nos a concluir que a partilha dos conhecimentos e descobertas alcançadas deve fazer-se, a todos os níveis, inclusivamente através dos *media*, como forma de incentivo, partilha e/ou comunhão, que envolvem de forma natural tudo e todos.

4 – Toda a Educação e Ensino devem, se vivenciais e/ou experienciais, assumir-se como um elo vivo na dinâmica de auto-renovação e auto-estruturação do tecido social. Assim, os indivíduos, os grupos-turma, as escolas, os círculos educativos regionais e/ou nacionais e/ou transnacionais, devem estruturar-se segundo projectos educativos organizados e inter-relacionados nos e aos diferentes níveis. A escola do futuro é uma escola não apenas aberta à mudança, mas uma escola que sabe, que tem consciência total de que se encontra em pleno processo de mudança, e que, portanto, enquanto comunidade interpretativa, opera de forma dinâmica, como *pivot* da mudança que em si acarinha e recria, sem temer as suas múltiplas incógnitas, os desafios, que, à partida, não consegue visualizar totalmente, mas que intui, de

forma natural, vivencial, enquanto parte de um todo em espontânea transformação e crescimento, que *sabe* que vai ser capaz de acompanhar mesmo que, para isso, tenha de se transformar radicalmente. Em certa medida, voltando a Morin, esta é uma Escola que pretende se manter à temperatura da sua própria destruição, no equilíbrio instável entre a crista e o cavado da onda, de uma vaga que sabe, de um saber de experiência feito, que ao se desfazer, se refaz de imediato. ⁽¹⁾

Mas, se a escola do futuro ⁽²⁾ é a escola de um presente que é já futuro ⁽²⁾, é uma escola de/da mudança, os docentes dessa escola serão/terão de ser professores diferentes, que crescem com e na mudança. Crescem de acordo com os seus próprios projectos, com os projectos da sua Escola, da sua Região, do seu País, da sua Civilização e, no dia a dia, com os projectos vivenciais das suas Turmas e Alunos. Sabem, à partida, que os projectos e as realidades que crescem rente, agarrados à vida, são projectos de configuração variável, que, quando fruto da motivação intrínseca, ganham o ímpeto das coisas vivas, apresentando um crescimento exponencial positivo, e sossobrando, de forma aparatosa, quando neles, com eles, morre a esperança e essa mesma motivação que os alimenta.

⁽¹⁾ Temos, aqui em conta uma mudança que procede mais da inovação do que da reforma, como é referido em relação ao Projecto Eco por Rui Canário. Assim, este autor considera que as reformas são "(...) impostas *de cima*, produzem mudanças formais, mas, raramente transformações profundas (...)". As inovações são, por seu lado, "... construídas nas escolas encontram dificilmente um terreno propício a multiplicar-se e a percorrer, em sentido inverso, o sistema educativo." Ainda que concordemos com esta diferenciação, consideramos também fundamental não transformar os discursos (e sobretudo o discurso que concerne ao educativo), mesmo enquanto linguagens especializadas, num *campo minado*, de impossível utilização e compreensão pelos leigos (ESPINEY, Rui de; CANÁRIO, Rui – *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994, p. 41).

⁽²⁾ Esta é também a ideia de Joseph Nuttin:

"Le futur est ainsi le monde de ses motivations, comme le présent est le théâtre de ses actes et le passé le magasin de ses souvenirs" (NUTTIN, Joseph – *Le futur de la motivation et la motivation du futur*. In FRAISSE, Paul – "Psychologie de demain". Paris: P.U.F., 1982, p. 119).

5 – Assim, a formação destes docentes, terá de ser, rapidamente, ela própria, objecto de mudança, alterando-se no futuro, sempre de acordo com os projectos desses, agora, ainda futuros professores, em escolas que estão preparadas não apenas para a mudança, mas se encontram já em plena transformação. As disciplinas curriculares da sua formação não deverão ser as velhas disciplinas estanques, com fronteiras rígidas, ministradas por docentes em docência *a solo*. Se se tem em mente operar no transdisciplinar é preciso, desde já, projectar, pensar e *sonhar* esse mesmo transdisciplinar. A formação de professores, como todo o ensino universitário, isto é, a vertente científica do ensino superior, deve, rapidamente, encetar a realização e concretização de projectos em que os professores tanto operam *a solo*, quando estritamente necessário, como trabalham integrados em grupos de professores com diferentes formações, justapondo, confrontado, cruzando ideias e conhecimentos, em verdadeira *convivência argumentativa* sem receio de terem de submeter os seus entendimentos ao confronto sempre clarificador e motivador dos saberes ⁽¹⁾ veiculados por outros.

Os docentes formados de acordo com um projecto de formação deste tipo, serão, por certo, docentes diferentes, que não temem o embate público de uma docência vivencial, mas, antes, o desejam, porque essa será uma docência que ganha os foros da convivência e convivialidade festivas ⁽²⁾. Terão, além disso, a alegria de contribuir para o nascimento de

⁽¹⁾ “Saber vem de *sapere*, que tem, em primeiro lugar, conotações sensoriais gustativas (ter gosto ou sabor) (2) e, a seguir, conotações morais (ser prudente, judicioso). É neste último sentido que mais de perto se relaciona com a educação: esta refere-se ao ‘saber viver’, à ‘arte de viver’ (Adler, 1930, p. 17). Educação não é sabedoria, mas sageza. É – segundo Kant (1785, p. 32) – a sageza ‘consiste mais em fazer ou não fazer do que em saber’” (SIMÕES, António – *Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), “Revista Portuguesa de Pedagogia”, Ano XXII, 1989, p. 8).

⁽²⁾ “Humanistic psychology, as Maslow and Rogers make quite evident, is a psychology based on freedom, choice, personal growth, and the development of emotional and mental health.

To the humanistic psychologist, the executive approach leads to alienation by driving a wedge between the knower and the known.” (FENSTERMACHER, Gary D.; SOLTIS, Jonas F. – *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press, 1986, p. 31).

uma educação, que sendo poiética, criadora, não estilhaça as mentes e as vivências dos nossos jovens de acordo com a fragmentação das rubricas programáticas educativas actuais, mas, antes, as concilia e reorganiza de acordo com as *visões do mundo* dos grupos, aos diferentes níveis, em que se inserem, de acordo com o “mundo da vida”. Experiencial, poiética, estética, esta escola, porque dos sentidos e para os sentidos, ganha um novo sentido, o sentido do vivido, do vivencial. No entanto, para que surja, é necessário que as políticas educativas também ganhem sentido, um novo sentido e conteúdo, uma nova forma de estar na e com a educação.

6 – Quanto a nós, esse novo sentido deverá ter em conta a necessidade de estabelecimento de um novo projecto educativo aberto ⁽¹⁾, como é natural em sociedades de interconhecimento, e verdadeiramente ecuménico, atento:

- Ao Projecto Educativo da Comunidade Europeia, se, e enquanto, tradutor dos anseios mais vastos das Comunidades Humanas,
- Aos Projectos Educativos das diferentes Regiões Europeias,
- Ao Projecto Educativo Nacional,
- Aos Projectos Educativos das diferentes Regiões Nacionais,

⁽¹⁾ Ainda que utilizemos aqui, de forma não diferenciada, a designação *Projecto Educativo*, é evidente que das escolas e dos seus corpos e órgãos constituintes, se espera a concepção, de um “(...) documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de [aproximadamente] três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” ⁽²⁾ É evidente que os *Projectos Educativos* dimanados de estâncias administrativas e governamentais superiores (regionais, nacionais e comunitárias) deverão enquanto enquadrados e enquadrando Sistemas Educativos, ter em conta um âmbito de filosofia educativa bem mais alargado, assim como um desenvolvimento temporal que contemple, explicitamente, o curto, médio e longo prazos, como projecto que procura a concertação global das políticas educativas e não só.

⁽²⁾ Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, p. 5. Este Decreto-Lei “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como os respectivos agrupamentos”.

- Aos Projectos Educativos dos diferentes Círculos Educativos Regionais,
- Aos Projectos Educativos das diferentes Escolas, nas diferentes Escolas, formados de acordo com os Projectos Educativos dos seus Docentes, Turmas e Discentes.

Ecumenicamente estruturado, regional, local e individualmente *justificado* e/ou aferido, este será um projecto educativo construído de acordo com a experiência e a vida, e, portanto, isso é para nós o mais importante, à partida, legitimado ⁽¹⁾.

O primeiro passo a dar deve, segundo julgamos, partir da reformulação da formação dos professores e, antes disso, da reformulação da formação dos próprios formadores;

7 – Quanto aos meios, alegra-nos dizer que deverão ser os que temos ao nosso dispor, os melhores que conseguirmos obter, sem dúvida, mas também sem que se acredite que esta escola só ganhará corpo se dispusermos das inovações tecnológicas mais recentes e avançadas, incluindo complexos sistemas informáticos. Como já referimos sobejamente, estes serão apenas novos meios que é preciso transformar em meios realmente novos, inovadores e vivificadores. Nada mais errado, quanto a nós, que transformarmos os meios e instrumentos pedagógico-didácticos em fins e/ou finalidades educativas e/ou educacionais. O progresso educativo não se mede pelo número de escolas ligadas à rede informática (este é, no entanto, um assunto que julgamos já ter abordado suficientemente nos capítulos anteriores).

⁽¹⁾ Como Roland S. Barth referiu: "(...) the future, my future, lies not out there but inside me." (BARTH, Roland S. – *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bars Publishers, 1990, p. 159).

O Paradigma Pedagógico Emergente é, pois, como acabámos de referir, um paradigma de mudança, em harmonia e em autonomia, no respeito pela nossa e pelas outras culturas, que cresce de forma quase orgânica (de acordo com os princípios de uma etnografia educativa), aproveitando, explorando, transformando, de acordo com o seu próprio modelo, as suas perspectivas em constante actualização, as suas motivações ⁽¹⁾, as suas forças, os seus meios. É um projecto que só subsiste de acordo com as determinações do Princípio de Subsidiariedade⁽²⁾ estabelecido pela União Europeia. Crescendo de acordo com as suas necessidades, como acabámos de referir, as diferentes partes do todo educativo procurarão ganhar uma eficácia cada vez maior, que não se coaduna, de modo algum, com as estruturas burocratizadas, anquilosantes e anquilosadas dos velhos estados arcaicos e autoritários, mas, antes, se adapta e insere de forma inteiramente natural e concordante com outros princípios do Direito Comunitário, que com o Princípio de Subsidiariedade se articulam, como são os casos dos Princípios da Proporcionalidade, Primado, Coesão, Lealdade Comunitária e/ou Cooperação, etc., presentes, tanto nos tratados de Maastricht como no de Amesterdão.

É evidente que os Ensinos Secundário e Universitário, ao nível de áreas especializadas, vocacionais, facilmente empreenderão estas mudanças, dependendo, em muitos casos, ou tendo mais a ver com a vontade dos gestores e decisores destes níveis de ensino e respectivos docentes. Optar por um *corpus* de conhecimentos coeso, não desmembrado, que permita uma sã e eficaz convivência comunicativa entre as diferentes áreas do social, entre as diferentes áreas científicas e dentro de cada área científica, por sua vez, parece-nos algo facilmente

⁽¹⁾ "(...) les changements dans l'intensité de ces motivations produisent des *changements* dans *ce que l'on fait* (Atkinson et Birch, 1970)" (NUTTIN, Joseph – *Le futur de la motivation et la motivation du futur*. In FRAISSE, Paul – "Psychologie de demain". Paris: PUF, 1982, p. 126).

⁽²⁾ "(...) a comunidade maior só poderá realizar uma dada actividade das atribuições da comunidade menor se esta, havendo a necessidade de a realizar, não for capaz de a realizar 'melhor'". (QUADROS, Fausto de – *O princípio da subsidiariedade no direito comunitário após o Tratado da União Europeia*. Coimbra: Almedina, 1995, p. 18).

apreensível e bem aceite por parte de professores e alunos. Nós próprios o experimentámos já, com sucesso, no que se refere à formação de professores. Difícil será ter a coragem política para proceder a uma Reforma do Sistema Educativo que volte a unir, nos Ciclos Básicos do Ensino, na Escolaridade Obrigatória, os diferentes conteúdos disciplinares, esse *patchwork* de infeliz desenho, que inviabilizou de todo, na Escola, uma verdadeira Educação¹. Recuperar a *totalidade vivida* parece-nos fundamental neste fim de milénio, para evitar que coremos de vergonha com certas decisões educativas actuais, como a que postergou a educação sexual para a responsabilidade do Director de Turma... Singular, na verdade!

O nosso fito não é, aqui, estruturar todo um novo Sistema Educativo, nem tal nos competiria na modéstia e humildade das nossas funções, mas, sim, sistematizar alguns princípios que apontam, quanto a nós, para uma urgente necessidade duma nova *reforma* educativa, pois isso sentimo-lo bem, em consciência, numa carreira que está a chegar ao seu termo. Ao longo de todo o Capítulo 2, vimos e analisámos alguns problemas das realidades educativas actuais, gerais e mais específicas, como é o caso do ensino universitário, e consideramos, agora, que a reforma educativa deve, neste caso, iniciar-se, não pela base mas pelo topo, pelo ensino já orientado para desempenhos profissionais e/ou vocacionais bem determinados, tentando preparar os docentes para uma docência diferente, através do exercício experiencial de uma docência diversa. Uma docência que só se exerce efectivamente quando a tempo e a corpo inteiros, na e pelo exercício pleno da cidadania⁽²⁾, e, como tal,

¹ A este propósito, já tecemos, no Ponto 1.2 do Capítulo 2, todas as considerações que, quanto a nós, apontam para as características essenciais do ensino que devem ser mantidas para que se assegure um *mínimo cultural comum*, capaz de manter a unidade e identidade nacionais e a mobilidade dos docentes e discentes nos territórios nacionais e comunitários. No entanto, até neste campo consideramos que a integração europeia trará novos entendimentos, que quebrarão a rigidez das formas de ver actuais, nomeadamente no que se refere à realização de provas obrigatoriamente de cariz nacional, em determinados Níveis Educativos.

⁽²⁾ Ao longo deste trabalho temos vindo a referir quanto é fundamental, nas sociedades actuais, a nível pedagógico e não só, a preparação dos nossos jovens para o exercício pleno da cidadania. É evidente que não temos aqui apenas em conta o exercício de uma cidadania ao nível *formal*, enquanto apenas assente no reconhecimento dos seus membros como parte integrante de um estado-nação ou, mais actualmente, do(s) estado(s) comunitário(s) (estados-membros). Pensamos, antes, numa cidadania *substantiva*, que assegura a todos

enquanto transdisciplinar, enquanto pensamento complexo, que permitirá de novo à Escola, em geral, à Universidade, em particular, reassumir-se como comunidades interpretativas do social, do humano, onde nascem, ganham sentido e, naturalmente, se inserem.

16 SOCIEDADE 21 AGOSTO 99

Pão embrulhado em poesia

Em Guimarães, a biblioteca e 17 padarias puseram-se de acordo para distribuir alimento para o corpo e para o espírito

RICARDO JORGE PINTO

EM PLENA época de pré-campanha eleitoral, os vimeirenses que saem para comprar pão podem regressar a casa com um saco de papel onde se lê que se trata de uma campanha da Comissão Nacional do Eleitorado. A frase pertence a um poema de Bertolt Brecht que está impresso num dos 250 mil sacos de papel que uma empresa patrocinadora da Guimarães decidiu entregar a distribuir.

A ideia surgiu de uma conversa entre o administrador da Pavão (Concentração Vimeirense de Participação, Lda.), Francisco Fidalgo, com uma responsável pela Biblioteca Municipal Raul Brandão, Isabel Sousa. O objetivo era colocar uma mensagem nos sacos de pão, fazendo aliar a arte ao trabalho ao de transportar pão fresco.

Isabel Sousa sugeriu que a padaria aproveitasse a iniciativa para recordar os 25 anos do 25 de Abril e

dois estrangeiros: Sophia de Mello Breyner Andresen, Alberto Pimenta, Fernando Pessoa, Jorge de Sena, Pablo Neruda e Bertolt Brecht. De cada um destes

tipos de poemas, afirmou ao EXPRESSO Francisco Fidalgo. Este administrador realça o facto de os poemas nos sacos de pão agradarem tanto aos que já cultivavam o gosto pelo poesia como aos que com esta iniciativa tiveram o primeiro contacto directo com a literatura de vários destes autores.

A ideia tem antecedentes nos outros países, onde a divulgação da poesia já experimentou vários suportes. Uma das campanhas mais famosas foi a de inscrição de poemas nos cartazes no Metro de Londres, que inspirou outras iniciativas.

Biblioteca promove exposição

Em Guimarães, a ideia de imprimir textos nos sacos de pão já tem mais um ano. Em 97, a Pavão lançou a campanha «Pão com Livros» e, no ano passado, foi a vez da campanha «Pão com Poesia». Contudo, Francisco Fidalgo diz que nenhuma teve o mesmo impacto social que se nota com o tema deste ano, «Pão com Liberdade». Com a actual série de sacos com poemas a edição do público encontra-se na exposição da Pavão. «Temos sido convidados da cidade de



Ilustração 39- Pão embrulhado em poesia. A arte, a educação, como formas de reinvenção da vida.

Uma ideia barata

Outro aspecto que entusiasma os responsáveis da padaria é o facto de a iniciativa ter custos praticamente nulos. «O mais difícil foi ter a ideia», explica Francisco Fidalgo, acrescentando que a inscrição dos poemas encarece cada saco em apenas alguns centavos. A seleção dos trechos de poemas e a pequena biografia dos autores que se acompanha ficam a cargo da Biblioteca, pelo que Francisco Fidalgo bem poder afirmar a esta ideia um verso de Colômbio:

O único perigo desta iniciativa foi a superação do poema de Pablo Neruda, impedida por motivos técnicos para o transporte da campanha. Em problemas assim a ser resolvidos e o texto de Neruda ficará cada vez mais pronto para leitura dos compradores do pão vimeirense.

«Pão com Liberdade» será a última campanha deste género nos sacos de pão. A campanha está a

Sacos de pão com poemas de Sophia de Mello Breyner, Jorge de Sena, Pablo Neruda ou Bertolt Brecht: «O mais difícil foi ter a ideia»

tos a suprir o tema para a campanha deste ano, mas prometendo se a colaborar para iniciativas futuras.

ra, que será também revelada ao público numa exposição em pleno centro histórico de Guimarães.

ção das pessoas para a iniciativa. Além de mais, Isabel Sousa vê aqui um instrumento privilegiado para sensibilizar os vimeirenses para a importância da leitura.

soas o alvo atingido por esta iniciativa que ainda discute. Os 17 estabelecimentos da Pavão espalhados por Guimarães

Ilustração 39- Pão embrulhado em poesia. A arte, a educação, como formas de reinvenção da vida.

os cidadãos a plena posse de um corpo de direitos civis, políticos e sociais, que caracterizam, de forma geral, as filosofias políticas dos estados democráticos actuais. Quanto a nós, o conceito de cidadania subentende e defende, ainda, teoricamente pelo menos, o pleno direito de todo o humano a esses mesmos direitos, pois, sem esse reconhecimento o próprio ideal de democracia perderia o sentido. Entendemos, ainda, que a cidadania, em última análise, ao nos reconhecer esse corpo de direitos, outorga-nos o dever e o direito de tomarmos o nosso futuro, o nosso destino, nas nossas mãos, enquanto indivíduos e enquanto cidadãos integrados numa comunidade com uma cultura e história próprias. (Consultar a este propósito: 1 - FERNANDES, António José - *A União Europeia de Maastricht. Federação, Confederação ou Comunidade de Estados?* Lisboa: Presença, 1994, pp. 98 e 99. 2 - OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom [et al] - *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996, pp. 73 e 74).

2- RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA FRUIÇÃO NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE, (E NÃO SÓ), HOJE. LEVANTAMENTO DE OPINIÕES JUNTO DE PROFESSORES PARTICIPANTES NO PROCESSO.

“Referindo-se, mais particularmente, à escola dos nossos dias, lamenta Whitehead (1969) que se tenha perdido de vista o ideal da “sabedoria” dos antigos, substituindo-o pelo conhecimento de matérias dos manuais, o que teria conduzido ao nosso fracasso educacional. ‘Embora o conhecimento seja um dos alvos principais da educação intelectual – escreve (p. 43) – existe outro ingrediente, mais vago, porém, mais grandioso e mais dominador, quanto à sua importância. Os antigos chamavam-lhe ‘sabedoria’. Não se pode ser sábio sem alguma base de conhecimentos; mas pode-se facilmente adquirir o conhecimento e permanecer destituído de sabedoria’”.⁽¹⁾

António Simões, citando Whitehead, reconduz-nos, aqui, à questão de base do nosso estudo:

O que é que nos leva, o que é que nos permite, fruir uma obra de arte?

Quais são as condições, de todas as naturezas, que permitem ao fruidor ver na criação artística mais do que um simples facto histórico, vendo nela, outrossim, e em simultâneo, o fenómeno e/ou facto estético-artístico, o objecto de civilização que lhe é particularmente significativo, e que pode ser apreendido enquanto facto e/ou fenómeno social total?

⁽¹⁾ SIMÕES, António – *Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, “Revista Portuguesa de Pedagogia”, Ano XXIII, 1989, p. 9.

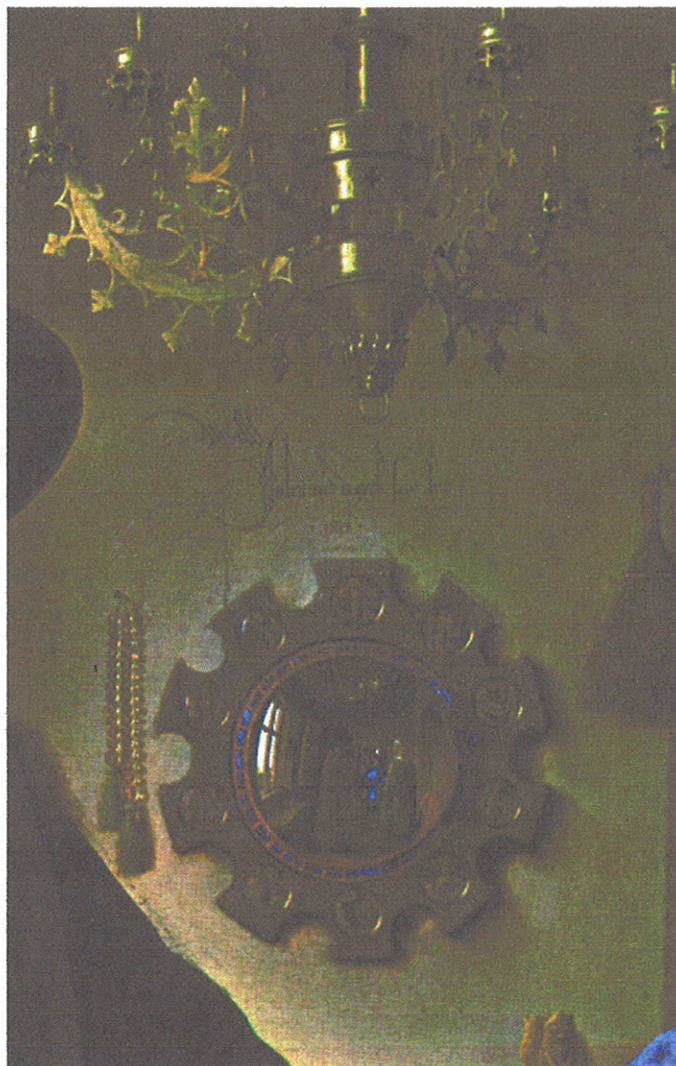


Ilustração 40 – VAN EYCK, Jan – Retrato de Arnolfini (pormenor).

É aqui que tudo se complexifica, e é também aqui que surgem as grandes questões que vimos abordando ao longo destes três grandes capítulos. Para fruir a arte é necessário olhá-la com os muitos olhos do transdisciplinar, é necessário estarmos preparados para descodificar, em simultâneo, múltiplos discursos, é preciso, em suma, estar atento ao humano e a nós próprios. Tarefa difícil, sobretudo no que se refere à arte actual, mas também igualmente complexa quando olhamos para a arte do passado com olhos, com entendimentos, que são sempre, na verdade, os do presente, porque prenhes das problemáticas e formas de ver actuais.

Todos os Docentes com quem contactámos, pessoalmente, parecem não ter dúvidas acerca da importância dessa mesma fruição, e, alguns, até parecem nem sentir necessidade de

justificar tal facto, quando confrontados com a questão, colocada propositadamente de forma *neutra*, quase anódina, por nós:

“Enquanto Docente de Cadeiras Teóricas do Ensino Artístico Universitário, considera que será possível conhecer e/ou ensinar e estudar a arte sem fruí-la?”

ou

“Enquanto Professor de *História das Artes Visuais* e/ou *História da Arte*, _____ ano(s) do Ensino Secundário, considera que será possível conhecer e/ou ensinar e estudar a arte sem fruí-la?”

E porque tivemos em conta, para a realização deste *levantamento de opiniões*, o que se acorda como sendo caracterizador das Metodologias do “*Focus Groups*” ⁽¹⁾ (realizámos, assim, contactos com os nossos inquiridos, nomeadamente numa reunião alargada, onde, inclusivamente, estivemos a ponderar acerca da necessidade e viabilidade de criar uma Associação de *Docentes de História da Arte*, na Região Autónoma da Madeira, para, justamente, analisarmos questões e problemáticas desta natureza), não quisemos, aqui, condicionar, fechar o âmbito, a contextualização, a que a problemática se refere, como veremos.

Mas, se a uma primeira vista, todos consideram que a questão não oferece dúvidas, todos em simultâneo parecem sentir o problema que, de forma não formalizada, vínhamos colocando (formalizámo-la, entretanto, no âmbito deste trabalho), para nós próprios, e, publicamente, nos Grupos de Investigação, em Cursos, Debates, Colóquios, etc. (como veremos mais detalhadamente na Conclusão).

⁽¹⁾ KRUEGER, Richard A. – *Focus Groups. A practical guide for applied research*. London: Sage Publications, 1989.

Assim, grande parte dos professores, que abordámos ao longo deste nosso estudo, refere claramente 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.

Por isso mesmo, aqueles que inquirimos parecem ansiosos por uma *Reforma* Educativa eficaz, realista, capaz de responder adequadamente às necessidades e realidades dos conhecimentos e vivências actuais, de forma mais aberta e autónoma, coesa e motivada. Não acreditam, por exemplo, numa Formação de Docentes que *perfilha* um conhecimento desmembrado, em que o *fétiche* das didácticas se impõe, muitas vezes, às próprias pedagogias, delas tomando as formas e as vestes.

Precisamos, afinal, é de retomar o calor da motivação intrínseca, foi isso que sentimos nas longas conversas que tivemos com Docentes Formadores, desta área, nomeadamente enquanto responsáveis pela Didáctica de História da Arte do Ensino Secundário, que leccionamos não separadamente, mas, de forma integrada, em Regime de Seminários, com todos os Docentes das outras Didácticas Disciplinares. Vimos, então, de como é tão diverso um ensino que se assume como Educação, que recusa o fragmentado e o fragmentário, que se transforma em vida.

Neste *levantamento de opiniões* optámos, sobretudo, por conversar com as pessoas, com docentes como nós, ao longo de anos, no e fora do cumprimento das nossas funções. Utilizámos a metodologia do “*Focus Group*” porque nos pareceu a menos rígida, sobretudo porque nesta Região Autónoma praticamente nos conhecemos a todos, pois, todos, ou quase todos, enquanto Alunos ou Docentes, tivemos a mesma Escola de Artes como matriz, e mantivemos o contacto ao longo da vida, o que, para nós, é particularmente importante, pois temos uma grelha de entendimentos, se não idêntica, próxima, o que nos permite entendermo-

nos facilmente. Não nos pareceu muito importante proceder à análise quantitativa de dados, recolhidos de forma anónima e, quantas vezes, menos adequada. Utilizámos outras metodologias como, por exemplo: *as indagações junto de informantes privilegiados* (todos nós, docentes de História de Arte, o somos, afinal); o *estudo de casos* (e foram muitos os que conhecemos ao longo de toda uma vida de docência), os debates e discussões abertas, em grupo (como já referimos); os inquéritos (para nós o método menos fiável, mesmo quando, segundo a metodologia do “*Focus Groups*”, se *preparam* previamente os inquiridos).

Uma certeza nos fica, no termo deste estudo. O nosso trabalho só terá alguma validade se, de alguma forma, contribuir para mudar atitudes, se, de alguma forma, contribuir para alterar radicalmente o paradigma educativo (o que, ainda que não sejamos pessimistas, se nos afigura pouco provável).

Por todas estas razões, grande parte da nossa pesquisa decorreu de forma não formalizada, ao longo de anos, segundo uma combinatória metodológica que procurou mais sondar, recolher opiniões, procedendo à interpretação dos dados recolhidos em conversas despoletadas por situações mais formalizadas ou, por vezes, de forma mais informal (geralmente as mais produtivas). Tudo isto porque estamos num contexto particularmente melindroso... Afinal, que direito temos nós (observadores participantes) de inquirir os nossos Colegas, numa situação não oficializada, criando-lhes mais uma tarefa e embaraço a somar aos problemas do seu dia a dia? Por outro lado, os docentes sabem, e nós também sabemos que eles sabem, o que é que se entende, nos nossos dias, por *pedagogicamente correcto*, ainda que todos saibamos também, que na pressa de cumprir programas, preparar os alunos para provas de acordo com um figurino nacional, o *pedagogicamente correcto* fica, por vezes, esquecido na prateleira até à próxima *rentrée*, quando renasce a esperança de um ano diferente, mais conforme com os nossos ideais pedagógicos de docentes.

Por outro lado, a grande e velha questão, nesta problemática, prende-se, já o intuíamos, com a preparação dos professores. Se um docente, mesmo formado na área das artes, mas há décadas atrás, quando os programas de História da Arte no Ensino Superior Artístico abordavam, na melhor das hipóteses, o início do século XX, não mais se preocupou com a actualização dos seus conhecimentos, nem em abordar essas questões nas suas aulas, é evidente que se encontra ainda bem dentro de uma estética tradicional, num período anterior à Modernidade artística, procedendo ou desenvolvendo visões bem míopes da História da Arte e da Modernidade e Pós-Modernidade Artísticas. Já apontámos as razões desta nossa forma de ver nos capítulos anteriores: é que o conhecimento da arte e cultura actuais obriga não só ao conhecimento da História das Formas Artísticas, do presente até ao passado, como ao conhecimento dos respectivos contextos em que estas surgem, se desenvolvem e se transformam, com destaque para todos esses contextos actuais, em que os nossos entendimentos são simultaneamente *informados* e *enformados*.

Montaigne, sempre surpreendente e actual na justeza das suas observações, refere-nos acerca dos ofícios de cirurgião e historiador:

“(...) o resultado da experiência de um cirurgião não é fazer a história das suas operações e recordar que curou quatro pestíferos e três gotosos, mas saber tirar da prática com que formar o entendimento e saber fazer-nos sentir que se tornou mais avisado com o exercício da sua arte. Tem que ser como nos concertos em que não se ouve um alaúde, uma espinheta, uma flauta, mas uma harmonia total, reunião e soma de todos eles. (...) Não é bastante contar as experiências, é preciso apreciá-las e compará-las, digeri-las e destilá-las, para lhes extrair os argumentos e conclusões que comportam. Nunca houve tantos historiadores. É sempre bom e útil ouvi-los, porque nos abrem o armazém da memória, cheio de informações belas e louváveis: coisa de muito socorro na vida, certamente; mas, por agora, não tratamos disso, queremos apenas saber se estes narradores e compiladores são louváveis em si próprios.

Aborreço toda a espécie de tirania, quer a de palavras, quer a de factos. Resisto de bom grado às circunstâncias vãs que, pelos sentidos, nos enganam o entendimento; e, pondo-me a examinar estas grandezas extraordinárias, achei que, na maior parte, são homens como os outros.

Rarus enim ferme sensus communis in illa Fortuna⁽¹⁾

⁽¹⁾ Juvenal, *Sátiras*, VIII, 73: “Na verdade o senso comum é bastante raro naquela esfera”.

Talvez ainda os julgemos e vejamos mais pequenos do que são, exactamente porque empreendem coisas mais altas e se expõem mais: não podem com o fardo que tomaram. É preciso que haja mais rigor e pujança no carregão do que na carga". ⁽¹⁾

Assim, já no século XVII, Montaigne insurge-se contra o conhecimento que não sendo apreciado, comparado, digerido e destilado, em qualquer área, da medicina à história, não atinge a "...harmonia total, reunião e soma de todos eles", como refere.

Esta situação é ainda mais verdadeira quando o historiador exerce o seu ofício no âmbito da História da Arte, embora, ao nível de *testagem*, só possa ser observada numa situação oficializada, com uma *bateria de testes* cuidadosamente preparados e escalonados, que *testassem* não apenas os níveis de conhecimento mas, sobretudo, de motivação intrínseca dos professores, o que nos continua a parecer melindroso, dispendioso e desnecessário, pois, com outras metodologias, como já referimos, bem mais humanas e até deontologicamente mais adequadas, conseguimos retirar as mesmas ilações e conclusões que vimos apontando ao longo destes três Capítulos.

Como nos diz Richard A. Krueger:

"Focus groups can be used alone, independent of other procedures. They are helpful when insights, perceptions, and explanations are more important than actual numbers.

.....

Indeed, all data should be regarded with a healthy skepticism whether they are obtained from official documents, personal interviews, questionnaires, standardized tests, opinions polls, or focused interviews." ⁽²⁾

Por isso preferimos como metodologia, abordar os nossos colegas convidando-os a "discuss' or 'share ideas with other', thereby conveying the informal nature of the discussion

⁽¹⁾ MONTAIGNE, Michel – *Três ensaios*. 2ª ed. Lisboa: Vega, 1993, pp. 117 e 118.

⁽²⁾ KRUEGER, Richard A. – *Focus Groups. A practical guide for applied research*. London: Sage Publications, 1989, pp. 40 e 41.

(...) [pois] the focus groups discussion is particularly effective in providing information about *why* people think or feel the way they do.”⁽¹⁾

Cremos que assim é. Na verdade, a *quantofrenia* é, como o próprio Lazarsfeld a refere, uma tendência que nos ficou da História Serial, de matriz estruturalista, quando se considerou que, através dos dados recolhidos, se *construíam* factos históricos e sociais reais. Na verdade é o humano que os *constroi* através das suas acções, análises e também observações. Esse velho método tão antigo, falível e indispensável, como é o caso da observação, continua a ser aquele que nos fornece pistas, padrões de análise que permitem, que nos conduzem a uma interpretação tão profunda e verdadeira quanto possível dos dados requeridos, e à sua sistematização e *verificação*. E casos há, quando entramos nos recônditos do humano, em que o próprio acto de observação faz com que o humano se encerre na sua concha, não mais a abrindo enquanto se sente observado. Na verdade, estamos, mais uma vez, perante o princípio da incerteza e/ou da indeterminação de Heisenberg. Como acontece com as medições, numa partícula-quantão, da velocidade e da posição, a ordem pela qual realizamos essas medições pode alterar profundamente o resultado observado.

Continuamos a considerar, pois, que os métodos, as técnicas, a combinatória metodológica que utilizámos, como temos referido nestes dois últimos Pontos de Desenvolvimento, e que alimentaram este trabalho, são ainda as mais adequadas para *testar* o humano

⁽¹⁾KRUEGER, Richard A. – *Focus Groups. A practical guide for applied research*. London: Sage Publications, 1989, p. 14.

CONCLUSÃO:

Chegados ao termo do nosso estudo, olhando atentamente, criticamente, o trabalho realizado, ressalta-nos, de imediato, a dificuldade da tarefa a que nos propusemos. Não é fácil prestar provas, seja qual for a sua natureza, numa área mista. Alegra-nos, no entanto, que, em Portugal, sejamos dos primeiros a tentá-lo. Não pela ousadia da intenção, mas pela necessidade, que temos por bem real, de ligar áreas que, evidentemente, só a um olhar desatento parecem estar disjuntas, neste caso particular as Ciências da Arte e as Ciências da Educação. É evidente que o facto de trabalharmos, simultaneamente, em áreas distintas, que julgamos ter conseguido conciliar, trouxe-nos dificuldades acrescidas e, certamente, que também, tal facto, tornou mais difícil a tarefa dos nossos Orientadores de Tese e do próprio Júri perante o qual nos propomos, agora, prestar estas provas. Tivemos, inicialmente, no Capítulo 1, de colocar as questões que, quanto a nós, tornam a arte dos últimos dois séculos, e sobretudo as criações artísticas dos últimos cinquenta anos, tão particulares, que não só nos obrigam a olhar os factos e fenómenos estético-artísticos, como as realidades humanas e, naturalmente, o próprio ensino, de forma muito diversa. Conseguir olhá-las, actualmente, de forma mais aprofundada e cabal, parece-nos, agora, tão natural quanto gratificante, ainda que sempre insatisfatório. Insatisfatório, porque julgámos ter conseguido clarificar a ideia de que a nossa realidade sendo, como todos bem sabemos, uma, infelizmente o nosso ensino – estamos, como o referimos já, a falar do ensino ministrado na Civilização Ocidental – trata, concebe a educação, também o referimos já, como um *patchwork* de infeliz desenho, estilhaçando, de forma quanto a nós insustentável, as mentes e o conhecimento dos nossos jovens. No Capítulo 2 falámos acerca do efeito de *todas* as questões relativas a estes problemas na educação, no ensino, no ensino da História da Arte, do muito que há a fazer, do muito que há de comum em

todos os actos criativos e criadores, quer nos estejamos a referir à fruição do estético-artístico, ao desenvolvimento da acção pedagógica e/ou a qualquer outro acto criador do humano, que, de forma quase *miraculosa*, permite a esse mesmo humano entender e aprofundar cada vez mais a compreensão da sua própria natureza humana, dando a partilhar as suas *visões do mundo*, clarificando-as.

No terceiro Capítulo, procurámos estabelecer pontes entre o estético-artístico e o pedagógico, concretizando muitas das relações que se vinham já a estabelecer, mas que, devido à sua complexidade, exigiam um tratamento prévio mais detalhado, não permitindo, de forma imediata, inter-relacioná-las. Este foi o caso da relação entre a fruição estético-artística e a motivação intrínseca.

Outro dos grandes problemas que tivemos de tentar ultrapassar, teve a ver com a necessidade de abordarmos, em simultâneo, fenómenos e factos estético-artísticos inseridos em momentos históricos diversos, contextualizando-os e inter-relacionando-os, o que nos pareceu fundamental ao nível de situações pedagógico-didácticas concretas, das exemplificações que concebemos e que resultam da nossa prática docente.

Igualmente importante, e particularmente difícil de estabelecer, foi o que apelidámos como o *Paradigma Pedagógico Emergente*. Fizemo-lo de acordo com o que sentimos ser, neste início do terceiro milénio, as ambições e determinações do humano, de um humano complexo, em crescimento e em mudança. Sabemos, pelo que conhecemos das teorizações de grandes pensadores actuais, que não estamos sós, que não somos os únicos a defender o retorno a um Paradigma da Complexidade, ao pensamento complexo, como o faz, há muito, Edgar Morin e muitos outros investigadores, ainda que colocando a tónica em *nuances* diversas. Faltam-nos, no entanto, reconhecemo-lo com inquietação, pedagogos, decisores e gestores educativos, políticas educativas corajosas, que empreendam decididamente o

caminho da mudança educativa, indicando, de forma decisiva, o retorno da educação à vida. Defendemos, claramente, que essa reforma deve iniciar-se pelo topo, pelo ensino universitário, estendendo-a, quando for possível, ao ensino secundário. No Ensino Básico isso só será viável quando houver docentes motivados para a sua implementação. Apontámos, também claramente, que um ensino ligado à vida, ecumenicamente estruturado, só se cumpre quando regional, local e até *individualmente* justificado e/ou aferido, o que, em nossa opinião nos deixa, a nós Região Autónoma da Madeira, espaço para criarmos um *Sistema Autónomo de Ensino*, ainda que cumprindo, como referimos no Ponto 1.3 do Capítulo 3, a necessária conjugação com os diferentes Projectos Educativos Nacionais e Comunitários, que assegure a mobilidade de docentes e discentes e um diálogo aberto e tolerante entre culturas, conhecimentos e saberes de todas as naturezas e lugares.

Não sabemos se este estudo irá, enquanto *tese*, estabelecer uma *convivência argumentativa*, ainda que precária, com aqueles que, como nós, procuram desesperadamente, nas suas aulas e vidas, atenuar o desacordo evidente entre teorias e práticas, entre o mundo dos valores e o “mundo da vida”. Esse é, no entanto, o nosso voto, pois se iniciarmos o debate aberto de todas estas questões, empreenderemos, desde logo, de forma auspiciosa, natural e vivencial, o **Caminho da Mudança**, que outros mais talentosos do que nós em tempos mais felizes, saberão, por certo, constantemente recriar e aprofundar em sempre renovados e actualizados estudos e investigações.

RESUMO

RESUMO

Enquanto investigação formalizada, o nosso estudo teve como seu objectivo primeiro analisar uma questão que se nos colocou desde início:

Será possível conhecer e *ensinar* a arte sem fruí-la?

Não será a fruição factor *sine qua non* de conhecimento do artístico?

No desenvolvimento teórico que empreendemos, dividido em três capítulos, procurámos, no primeiro deles, intitulado *A compreensão da Arte, hoje*, encontrar resposta(s) para as seguintes questões:

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?

No segundo capítulo, *O Ensino da História da Arte, hoje*, a estas questões, uma outra, quanto a nós ainda mais fundamental, se veio 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?

No último capítulo, dedicado à análise e compreensão do *Lugar e reconhecimento da importância da fruição na prática pedagógica efectiva dos docentes, hoje*, socorremo-nos da nossa experiência de docência nesta área (das *achegas* dos colegas com quem contactámos, enquanto *informantes privilegiados e observadores participantes*) e procurámos, ainda, responder às seguintes questões de forma aberta e sucinta:

O que é que nos leva a, o que é que nos permite, fruir uma obra de arte?

Quais são as condições, de *todas* as naturezas, que permitem ao fruidor ver na criação artística mais do que um simples facto histórico, vendo nela, outrossim, e em simultâneo, o fenómeno e/ou facto estético-artístico, o objecto de civilização que lhe é particularmente significativo, e que pode ser apreendido enquanto facto e/ou fenómeno social total?

Que princípios, que linhas orientadoras e/ou coordenadas principais deveriam estar subjacentes a um modelo de ensino, ao nível do geral, que tendo em conta todas estas problemáticas, procurasse, enquanto *Paradigma Pedagógico Emergente*, fazer nascer uma Educação e Ensino poiéticos, estéticos, frutivos, virados para a criatividade, dos sentidos, para os sentidos, com sentido, porque experienciais e em constante ligação com o “mundo da vida”?

Que caminhos deverá percorrer a educação que empreende, que propõe e se propõe à mudança?

Na parte introdutória, e na conclusão, procurou-se, como aqui, reflectir e analisar as razões que motivaram este estudo, justificando-o, contextualizando-o, procurando-lhe o lugar e o sentido, no âmbito do percurso da nossa própria experiência de docência e enquanto filosofia do ensino e estudo da Arte ou, mais especificamente, da História da Arte.

ANEXOS

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

ARTE E DESIGN

PROGRAMA DA CADEIRA DE

ESTUDOS DE ARTE CONTEMPORÂNEA

3.º ANO

Docente: Idalina Sardinha

A – ACERCA DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS, OBJECTIVOS E METODOLOGIAS A DESENVOLVER NA CADEIRA.

Parece-nos importante que, no termo do Ciclo Básico, os Alunos dos Cursos de Artes Plásticas e Design, que já abordaram nos 1.º e 2.º anos, ao nível introdutório, os conteúdos programáticos da História da Arte e do Design, relativos aos séculos XIX e XX, sejam capazes, agora, de proceder a uma reflexão aprofundada, crítica e consciente sobre a arte dos dois últimos séculos (Modernidade e Pós-Modernidade), analisando, em simultâneo, a adequação dos estudos e metodologias utilizados na Cadeira, de modo a iniciarem-se e prepararem já para a realização de estudos e investigações autónomas aprofundadas.

Pretende-se, pois, que o âmbito desta Cadeira se constitua como um espaço de constante reflexão e questionamento, que se preocupará tanto com a realização de sistematizações aturadas e aprofundadas acerca das características das criações e acções estéticas e artísticas (sempre visualizadas em diferentes tipos de imagens) e desenvolvidas pelas e nas diferentes grandes linhas e tendências artísticas e criativas, como, ou talvez mais ainda, com a procura e estabelecimento de conceitos actualizados e novas grelhas de entendimento e leitura, porventura informadas por preocupações e perspectivas inovadoras, criativas e pessoais. Espaço de liberdade tanto mais exigente quanto maior for o grau de individualização e originalidade dos estudos, que, desenvolvidos por todos em simultâneo, deverão, no entanto, mostrar claramente, através das análises críticas realizadas (oralmente ou por escrito), a capacidade de cada um se situar diacrónica e sincronicamente, rápida e eficazmente, nas coordenadas históricas dos acontecimentos estéticos e artísticos, como convém a análises que se pretende intrínsecas, contextualizadas e realizadas no domínio de uma história comparada, com carácter transdisciplinar.

B – ACERCA DAS AVALIAÇÕES E CLASSIFICAÇÕES

Os Alunos que (nos quinze dias posteriores ao início das aulas) optarem pela avaliação contínua, realizarão, ao longo dos dois semestres, pequenos testes e trabalhos que surgirão oportuna e naturalmente integrados nos desenvolvimentos programáticos. As classificações a estes atribuídas constituirão um dos elementos da avaliação contínua, às quais se juntarão, como é natural, os elementos classificativos resultantes do grau de participação adequada nos debates desenvolvidos e da auto-avaliação, que terá lugar pelo menos duas vezes no ano lectivo. A estes elementos, e com um peso determinado pela forma como decorrer a avaliação contínua (número de Alunos na turma, etc.), juntar-se-á a nota do teste global realizado por

todos os Alunos no termo de cada semestre. Os Alunos que não optem pela avaliação contínua ou que, por quaisquer razões, não possuam todos ou pelo menos 75% dos dados relativos às avaliações e classificações realizadas durante cada semestre, terão como classificações semestrais as classificações atribuídas às provas semestrais finais.

Uma metodologia assim delineada, centrada no Aluno, vocacionada para o diálogo e para formas de avaliação contínua e de auto-avaliação, é impraticável desde que a assiduidade às aulas fique prejudicada.

No caso de estar inscrito na Cadeira um número de Alunos não consentâneo com as metodologias atrás descritas, os métodos e processos de leccionação, avaliação e classificação serão alterados.

C – SÍNTESE DAS RUBRICAS PROGRAMÁTICAS:

1 – NATUREZA E OBJECTO DA CADEIRA

1.1 – Programa, objectivos e metodologias a desenvolver.

1.2 – Indicações bibliográficas. Considerações diversas.

2 – PRINCIPAIS LINHAS DA ARTE E DO DESIGN CONTEMPORÂNEOS. PRINCIPAIS RAÍZES (PRÓXIMAS E CRONOLOGICAMENTE DISTANTES)

a – Modernidade artística. Dos fins do século XIX aos meados do século XX (fins da Segunda Guerra Mundial)

2.1. – Análise dos contextos históricos, sociais, culturais, estéticos e artísticos em que nascem e se desenvolvem os movimentos, correntes e escolas artísticas dos fins do século XIX e da primeira metade do século XX.

2.1.1 – A renovação das *estruturas significativas* das obras plásticas e dos objectos artísticos funcionais. Relacionamento com as novas *visões do mundo* das civilizações ocidentais no período em estudo. Lugar, papel e valor da inovação neste período.

2.1.2 – Análise das *migrações* dos componentes dessas mesmas *estruturas significativas* através dos diferentes contextos históricos em estudo.

2.1.2.1 – O permanente e o fortuito.

2.2 – Rupturas artísticas mais significativas. Interacções e contributos dos principais movimentos, correntes e escolas artísticas no eclodir e no desenvolvimento da arte e do design contemporâneos. Primeiros passos na procura de uma síntese das artes que possibilite um novo *environnement* quotidiano.

2.2.1 – O conhecimento científico da realidade como componente fundamental da pesquisa plástica. Importância do “discernimento do essencial” (formal e funcional) na criação e percepção visual.

2.3 – A renovação dos processos e recursos formais e técnicos utilizados nas representações plásticas e funcionais, durante este período. O papel das vanguardas e da inovação nestas renovações.

2.3.1 – O permanente e o fortuito.

2.4 – Papel das condições materiais, teóricas e ideológicas no desenvolvimento da produção artística e do design (design de comunicação e de equipamentos). O *good design* e o *marketing design* (Anos 20 e 30).

2.4.1. – O conceito de objecto útil. Adequação forma/função e doutrina funcionalista. Alterações introduzidas nas relações Artista/Obra/Fluidor e Público e/ou Cliente – no caso do design industrial.

2.4.1.1 – O papel específico da crítica e, nomeadamente, da crítica de arte, no surgimento e renovação da arte e do design contemporâneos.

2.4.1.2 – Problemáticas relativas às questões relacionadas com a divulgação e comercialização da arte e do design neste período.

3 – PRINCIPAIS LINHAS DA ARTE E DO DESIGN ACTUAIS. RAÍZES E DESENVOLVIMENTOS DA ARTE E DO DESIGN DO PÓS-GUERRA.

b – Do Pós-Guerra anos Anos 80.

3.1 – Análise dos contextos históricos, sociais, culturais e artísticos em que nascem e se desenvolvem as grandes linhas artísticas, escolas e movimentos da arte e do design neste período.

3.1.1 – A arte e o design como forma de análise e pesquisa da realidade artística, cultural e social.

3.2 – A pesquisa e reflexão estética e plástica como forma de conhecimento. Pensamento plástico e investigação científica e técnica.

3.2.1 – Estreitamento das relações entre a arte, o design e as diferentes ciências (nomeadamente as ciências humanas e sociais) e tecnologias.

3.3 – Artista, designer, crítico e investigador no campo da História da Arte e do Design. As novas relações.

3.3.1 – Artista/Obra/Truidor e Público e/ou Cliente – no caso do design industrial. O operador estético e o criativo como estudiosos e geradores ou dinamizadores de novas relações entre estes elementos.

3.4 – Uma nova e mais alargada concepção de arte. A tentativa de uma arte total. A abolição das fronteiras entre as diferentes formas de arte e criação. Nascimento de uma estética industrial e de uma arte do *múltiplo*.

3.4.1 – Da arte objectual à arte conceito. O desaparecimento do referente? A arte e o design como projectos e processos dinâmicos e interventores, capazes de originarem o *design* de um novo social.

3.5 – Integração da arte e de objectos úteis, produzidos em série, no quotidiano. A democratização e dessublimação da arte e do design. Importância do aparecimento dos materiais sintéticos, em relação à renovação deste último.

3.5.1 – Consequências do mercado da arte e do design na organização das entidades promotoras de cultura.

3.6 – Lugar e papel do produto artístico e criativo (utilitário ou não) nas sociedades deste período.

3.6.1 – A crise dos produtos artísticos tradicionais: quadro, escultura, etc. ... Uma nova concepção de produto artístico e de produto funcional. O *anti-design* ou *nouveau-design*. A ideologia funcionalista começa a ser posta em causa.

3.7 – A internacionalização da arte. O primado da obra e do objecto estético funcional. Sua quase autonomização em relação ao artista e ao designer. Um *estilo internacional*?

3.8 – Seminários.

4 – PRINCIPAIS LINHAS DA ARTE E DO DESIGN ACTUAIS. GÉNESE E DESENVOLVIMENTOS DA ARTE E DESIGN PÓS-MODERNOS

c – Os Anos 80.

4.1 – Os estudos de contextualização histórico-artística contemporânea como pontos de partida para toda e qualquer análise comparada, no âmbito da História da Arte e do Design. A necessidade de renovar os critérios e as *grelhas de leitura* da análise histórica.

4.2 – Os entendimentos de modernidade e pós-modernidade artísticas como base necessária à compreensão de toda a contemporaneidade artística? Uma falsa questão?

4.3 – Análise comparada dos contextos históricos, sociais, culturais, económicos e artísticos em que os dois entendimentos nascem e se desenvolvem.

4.4 – Bases, fundamentos e princípios filosóficos e epistemológicos *diferenciadores*. A questão da legitimidade.

4.5 – Modernidade e Pós-Modernidade estéticas e artísticas. As diferentes fases vertentes e movimentos. *Distinção* dos pontos de vista técnico e formal. Relacionamento com as respectivas *visões do mundo* dos períodos em estudo.

4.5.1 – Pluralismo, revivalismos e *re-design* – problemáticas. Análise das *migrações* dos componentes estéticos, formais e técnicos através dos diferentes contextos históricos em análise. As artes plásticas, design e arquitectura nas sociedades de interconhecimento: transnacionalismos, internacionalismos, nacionalismos, regionalismos e localismos.

4.5.1.1 – O permanente e o fortuito.

4.5.1.2 – Interações e contributos mútuos mais marcantes.

4.6 – Debate livre e/ou seminário aberto.

5 – UMA VISÃO PROSPECTIVA DA ARTE. A ARTE, HOJE E AMANHÃ.

d – Os Anos 90.

5.1 – Contexto social e prática artística e criativa num contexto de globalização, multiculturalismo, reflexão e perplexidades.

5.2 – A arte dos primeiros anos da década de 90. Em demanda de uma arte total. Uma renovada concepção de arte? Complexificação e desmaterialização de uma arte e de um design que encenam uma arte global, uma nova *arte de viver*, num contexto de grande desenvolvimento científico e técnico.

5.3 – A arte como importante forma de conhecimento. Caberá à arte, no futuro, a função de “unir o abismo entre o discurso cognitivo, ético e político”?

5.3.1 – A arte e a cultura possíveis: *consciência real / consciência possível* e prática artística. O lugar da arte nas sociedades da informação e inter-conhecimento. Do real ao virtual e à ficção. *Simulacros e simulação* estético-artísticas.

5.4 – Que futuro para a arte? Análise e debate da situação da arte na Universidade, na Região, no País, ao nível internacional – Seminário.

a, b, c, d – Períodos históricos em estudo.

D – INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Em anexo.

E – DISTRIBUIÇÃO DOS TEMPOS LECTIVOS:

Total de aulas previsto –

Número máximo de faltas –

F – OBSERVAÇÕES:

Para cada capítulo da matéria serão colocados nos *dossiers* referentes à Cadeira, *textos de apoio* e indicações bibliográficas específicas.

* - Nesta Cadeira não se pretende o desenvolvimento de conteúdos acabados. O uso de linhas programáticas básicas visa, antes de mais, estimular em cada Aluno uma consciência clara dos factos e fenómenos artísticos actuais e o estabelecimento de visões e entendimentos globais.

ANEXO 2

EXEMPLAR DO INQUÉRITO ENTREGUE A TODOS OS DOCENTES DE CADEIRAS TEÓRICAS¹ DO ENSINO ARTÍSTICO UNIVERSITÁRIO.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

ARTE E DESIGN

Questionário

1 – Enquanto Docente de Cadeiras Teóricas do Ensino Artístico Universitário, considera que será possível conhecer e/ou entender e estudar a arte sem fruí-la?

Nota:

A sua resposta será objecto de uma análise qualitativa, segundo a metodologia de *Focus Groups*, visando um estudo aprofundado acerca das metodologias e técnicas de ensino em geral e do ensino das cadeiras teóricas da área artística em particular.

A sua identificação é facultativa.

Nome _____ Idade: ____ anos

¹ Considerou-se que, em certa medida, os Docentes de Cadeiras Teóricas do Ensino Artístico Universitário, pelas razões apontadas no Ponto 1.3 do Capítulo 3, têm um conhecimento experiencial da História da Arte, pois abordam-na explícita ou implicitamente nas suas Disciplinas.

ANEXO 3

EXEMPLAR DO INQUÉRITO ENTREGUE AOS DOCENTES *DE HISTÓRIA DA ARTE* E/OU *HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS* DO ENSINO SECUNDÁRIO, CONTACTADOS POR NÓS.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

ARTE E DESIGN

Questionário

1 – Enquanto Professor de *História das Artes Visuais* e/ou *História da Arte*, ____ ano(s) do Ensino Secundário, considera que será possível conhecer e/ou ensinar e estudar a arte sem fruí-la?

Nota:

A sua resposta será objecto de uma análise qualitativa, segundo a metodologia de *Focus Groups*, visando um estudo aprofundado acerca das metodologias e técnicas de ensino em geral e do ensino das cadeiras teóricas da área artística em particular.

A sua identificação é facultativa.

Nome _____ Idade: ____ anos

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

1. POZZO, Andrea – Pintura de tecto barroca, em St. Ignazio, Roma (Foto: Fratelli Alinari, Florença).....	21
2. MUNCH, Edouard – <i>O Grito</i> , 1893.....	31
3. ESCHER, M.C. – <i>Espelho mágico</i> , litografia, 1946.....	40
4. MARIA, Walter de – <i>Lightning field</i> , 1971-77.....	45
5. SMITHSON, Robert – <i>Spiral Jetty</i> , 1970.....	45
6. OPPENHEIM, Dennis – <i>Reading position</i> , 1970.....	46
7. HAACKE, Hans – <i>Poll of Momma Visitors</i> , intervenção no Museu de Arte Moderna, Nova Iorque, 1970.....	46
8. ESCHER, M.C. – <i>Répteis</i> , litografia, 1943.....	47
9. ESCHER, M.C. – <i>Galeria de Arte</i> , litografia, 1956.....	49
10. MARIANI, Carlo Maria – <i>The constellation of Leo</i> , 1981.....	70
11. MCKENNA, Stephen – <i>Clio observing the fifth style</i> , 1985.....	70
12. MAGRITTE, René – <i>Les promenades d'Euclide</i> , 1953.....	85
13. PHILIPPE, Jean-Marc.....	100
14. KOSUTH, Joseph – <i>The play of the unmentionable</i> , 1990.....	115
15. KOSUTH, Joseph – <i>The play of the unsayable</i> , 1989.....	117
16. LANIER, Jaron – <i>Projet de la NASA – Research Company, Silicon Valley</i>	124
17. JAFFRENOU, Michel – <i>Deux images extraites de Vidéopérette TV</i> , 1989.....	132
18. ESCHER, M.C. – <i>Ar e água</i> , xilogravura, 1938.....	150
19. ESCHER, M.C. – <i>Encontro</i> , litografia, 1944.....	157
20. ESCHER, M.C. – <i>Desenhar</i> , litografia, 1948.....	167
21. ESCHER, M.C. – <i>Relatividade</i> , litografia, 1953.....	150
22. MUÑOZ, Juan – <i>A place called abroad</i> , 1994 (pormenor).....	183

23. Anúncio da ENSO GROUP (1997).....	194
24. ESCHER, M.C. – <i>Cubo com fitas mágicas</i> , litografia, 1957.....	226
25. ESCHER, M.C. – <i>Auto-retrato</i> , giz litográfico, 1943.....	231
26. O Irão após 20 anos de <i>Revolução Islâmica</i> , fotografia (Lise Sarfati/Magnum).....	234
27. ESCHER, M.C. – <i>Natureza morta e rua</i> , xilogravura, 1937.....	238
28. Mensagem terrestre enviada para o espaço, a bordo da sonda “Pionnier”, há mais de 20 anos.....	240
29. ESCHER, M.C. – <i>Três mundos</i> , litografia, 1955.....	280
30. ESCHER, M.C. – <i>Laço de Moebius II</i> , xilogravura, 1963.....	281
31. ESCHER, M.C. – <i>Divisão regular de superfície para Anjo e Demónio</i> , lápis, tinta-da-china, crayon e guache, 1941.....	283
32. ESCHER, M.C. – <i>Dragão</i> , xilogravura, 1952.....	303
33. KOSUTH, Joseph – <i>One and three chairs</i> , 1965.....	326
34. KOSUTH, Joseph – <i>Zero & Not, the 50th Anniversary of S. Freud's death</i> , 1989.....	325
35. ESCHER, M.C. – <i>Cavaleiros</i> , xilogravura, 1946.....	358
36. MUÑOZ, Juan – <i>Dublin Conversation Peace</i> , 1994.....	361
37. CUCCHI, Enzo – <i>La notte guarda</i> , 1996.....	371
38. MARIANI, Carlo Maria – <i>The hand submits to the intellect</i> , 1983.....	384
39. <i>Pão embrulhado em poesia. A arte, a educação, como formas de reinvenção da vida....</i>	399
40. Retrato dos Arnolfini (pormenor), de Jan van Eyck.....	401

Nota: Destinando-se este estudo a entendidos, a iniciados nestas matérias (certamente que com conhecimento das obras mencionadas nos diferentes capítulos), as imagens escolhidas procuram, assim, mais, *ilustrar* e/ou reforçar os conceitos e/ou teses desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

- ABBAGNANO, Nicola (1978) – *História da filosofia*. Lisboa: Presença.
- ABREU, Júnior Laerthe (1996) – *Conhecimento transdisciplinar*. Piracicaba: Editora Unimep.
- AUGÉ, Marc (1994) – *Não-lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Venda Nova: Bertrand.
- AGUIAR, Joaquim; AURÉLIO, Diogo Pires; CABRAL, Manuel V.; TRIBOLET, José (1998) – *Saber e poder*. Lisboa: Livros e Leituras.
- ALMEIDA, Bernardo Pinto de (1996) – *O plano de imagem*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- AURÉLIO, Diogo Pires (1997) – *Um fio de nada. Ensaio sobre a tolerância*. Lisboa: Cosmos.
- ARENDT, Hannah (1971) – *Sobre a revolução*. Lisboa: Moraes.
- ARESER (1997) – *Une université en péril*. Paris: Raisons d'Agir.
- BALLESTEROS, Jesus (1989) – *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid: Editorial Tecnos.
- BARTH, Roland R. (1990) – *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bars Publishers.
- BARTHES, Roland (1978) – *Sistema de la moda*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BASTIDE, Roger (1971) – *Usos e sentidos do termo estrutura*. São Paulo: Herder.
- BATTCKOCK, Gregory. (1975) – *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva.
- ____ (1977) – *La idea como arte*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- BAUDRILLARD, Jean (1991) – *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- BERTRAND, Yves (1991) – *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

¹ Na elaboração das referências bibliográficas foram tidas em conta as recomendações presentes na Norma Portuguesa 405-1, elaborada pelo Instituto Português de Qualidade, edição de Janeiro de 1995.

- BINDÉ, Jérôme (1994) – *A democracia, segundo Alain Touraine*. “Jornal de Letras Artes e Ideias”, Lisboa, Edipresse / Projornal, n.º 618.
- 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: F. Calouste Gulbenkian.
- CAILLÉ, Alain (1997) – *A dimensão dos intelectuais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CALABRESE, Omar (1986) – *A linguagem da arte*. Lisboa: Presença.
- ____ (1988) – *A idade neobarroca*. Lisboa: Edições 70.
- CAMPOS, Augusto e Haroldo (1971) – *Panorama do Finnegans Wake*. São Paulo: Perspectiva.
- CARAÇA, João; CARRILHO, Manuel Maria (1992) – *O imaterial e o arquipélago dos saberes*, “Colóquio / Ciências”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, n.º 12.
- CARAÇA, João (1997) – *Ciência*. Lisboa: Difusão Cultural.
- CARRILHO, Manuel Maria (1994) – *Filosofia*. Lisboa. Difusão Cultural.
- CARROL, Lewis (1978) – *Alice do outro lado do espelho*. S.l.: Europa-América.
- CIRLOT, Juan-Eduardo (1970) – *El espíritu abstracto*. Barcelona: Labor.
- CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO (1989) – *Magiciens de la terre*. Paris: Centre Georges Pompidou/ La Vilette.
- COLLÈGE DE FRANCE / BOURDIEU, Pierre (1987) – *Propostas para o ensino do futuro*. “Cadernos de Ciências Sociais”. Porto: Afrontamento, n.º 5.
- COLLOQUE DE CERISY (1994) – *Le passage des frontières. Autour du travail de Jacques Derrida*. Paris: Galilée.
- CRUP (1997) – *Repensar o Ensino Superior III – As Funções da Universidade numa Sociedade em mudança* [documento fotocopiado – C.U./UMa], 1-45.
- DAHRENDORF, Ralf (1996) – *A quadratura do círculo*. Lisboa: Edições 70.
- DECRETO-LEI n.º 115-A/98, de 4 de Maio: D.R.: I-A Série (n.º 102/98 – Suplemento) – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como os respectivos agrupamentos.
- DELEUZE, Gilles (1991) – *A dobra. Leibniz e o barroco*, Campinas: Papirus.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1992) – *O que é a filosofia?* Lisboa: Presença.
- DERRIDA, Jacques (1990) – *Mémoires d'aveugle*. Paris: Louvre, Réunion des Musées Nationaux.

-
- ____ (1991) – *Limited inc.* Campinas: Papirus.
- ____ (1995) – *O outro cabo.* Coimbra: Reitoria da Universidade de Coimbra (A Mar Arte).
- ____ (1995a) – *Paixão.* Campinas: Papirus.
- ____ (1997) – *A farmácia de Platão.* 2.^a ed., São Paulo: Iluminuras.
- ____ (s.d.) – *Margens da filosofia.* Porto: Rés.
- DORLÉAC, Laurance B. [et al] (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.
- ____ (s.d.) – *L'art et la science. Tendances principales dans les sciences sociales et humaines.* Paris: Unesco, 2. vol.
- DURAND, Gilbert (1982) – *Os grandes textos de sociologia moderna.* Lisboa: Edições 70.
- EGAN, Kieran (1992) – *O desenvolvimento educacional.* Lisboa: Dom Quixote.
- ENCICLOPÉDIA Einaudi (1984) – *Memória – História.* Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- ESPINEY, Rui de; CANÁRIO, Rui (1994) – *Uma escola em mudança com a comunidade.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FENSTERMACHER, Gary; SOLTIS, Jonas F. (1986) – *Approaches to teaching.* New York: Teachers College Press.
- FERNÁNDEZ ARENAS, J. (1982) – *Teoria y metodología de la historia del arte.* 2.^a ed., Barcelona: Anthropos.
- FERNANDES, António José (1994) – *A União Europeia de Maastricht. Federação, Confederação ou Comunidade de Estados?.* Lisboa: Presença.
- FINKIELKRAULT, 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.
- ____ (1997) – *A arqueologia do saber.* 3.^a ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOURNIER, Marcel (1986) – *Les générations d'artistes.* Ville Saint-Laurent: Institute québécois de recherche sur la culture.

- ____ (1987) – *Le Musée: l'art de se distinguer*. "Parachute", Maio, 89-93.
- FRAISSE, Paul (1982) – *Psychologie de demain*. Paris: P.U.F..
- FRANCASTEL, Pierre (1955) – *Histoire de la peinture française*. Paris: Gonthier, 2 vol.
- FRONDIZI, 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.C. (1988) – *História e historicidade*. Lisboa: Gradiva.
- ____ (1998a) – *O problema da consciência histórica*. V. N. Gaia: Estratégias Criativas.
- GERMANO, Celant (1997) – *Germano Celant vs Biennale di Venezia* in Catálogo da Exposição – XLVII Bienal de Veneza. S.l.: Electa.
- GIDDENS, Anthony (1992) – *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- ____ (1994) – *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- GIEDION, Sigfried (1981) – *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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.; KANUNGO, Rabindra N. (1980) – *Job involvement and motivation: are intrinsically motivated managers more job involved?*. "Organizational behavior and human performance", 26, 265-277.
- GUILLEN, Michel (1987) – *Pontes para o infinito*. Lisboa: Gradiva.
- GURMÉNDEZ, Carlos (1996) – *Ontología de la pasión*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- HADJINICOLAOU, Nicos (1978) – *História da arte e movimentos sociais*. Lisboa: Edições 70.
- HAMNER, W. Clay; FOSTER, Lawrence, W. (1975) – *Are intrinsic and extrinsic rewards additive: a test of Deci's cognitive evaluation theory of task motivation*. "Organizational behavior and human performance", n.º 14, 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*. In “Catálogo da Exposição – Documenta IX”. Stuttgart: Editions Contz, 3 vol. 17-21.
- HÖLDERLIN (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”, London: Academy Group LTD, vol. 6 7/8, 9-37.
- KOYRÉ, Alexandre (s.d.) – *Do mundo fechado ao universo infinito*. Lisboa: Gradiva.
- KRUGER, Richard A. (1989) – *Focus Groups. A practical guide for applied research*. London: Sage Publications.
- LAUSBERG, Heinrich (s.d.) – *Elementos de retórica*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.
- LIPOVETSKY, Gilles (1988) – *A era do vazio*. Lisboa: Dom Quixote.
- LUHMANN, Niklas (1992) – *A improbabilidade da comunicação*. S.l.: Vega.
- LYOTARD, Jean-François (1990) – *O inumano*. Lisboa: Estampa.
- ____ (s.d.) – *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MARQUES, António (1989) – *Sujeito e perspectivismo*. Lisboa: Dom Quixote.
- MENNA, Filiberto (1977) – *La opción analítica en el arte moderna*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MEYER, Michel (1998) – *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70.
- MEYER, Ursula (1972) – *Conceptual art*. New York: E.P. Dutton.
- MIRANDA, José A. Bragança (1997) – *Política e modernidade*. Lisboa: Colibri.
- MONTAIGNE (1993) – *Três ensaios*. 2.^a ed., Lisboa: Vega.
- MORIN, Edgar (1995) – *Os meus demónios*. Lisboa: Europa-América.
- ____ (1995^a) – *Introdução ao pensamento complexo*. 2.^a ed. Lisboa: Intituto 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.
- ____ (1995) – *Da retórica*. Lisboa: Vega.
- NUNES, Ivo Sousa (1984) – *A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente*. “Revista Portuguesa de Pedagogia” (separata), Coimbra: Universidade de Coimbra (F. Psicologia e de Ciências da Educação) Ano XVIII, 145-162.
- ____ (1986) – *O professor e a inovação pedagógica*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Tese de Doutoramento).
- OAKESHOTT, Michael (1993) – *A ideia de universidade*, “Colóquio Educação e Sociedade”, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, n.º 3, 21 – 34.
- OLIVA, Achille Bonitto (1988) – *Da vanguarda à transvanguarda*. “Comunicações e Linguagens”. Lisboa: CECL vol. 6/7, 125-130, 398.
- OUTHWAITE, W. BOTTOMORE, Tom [et al.] (1996) – *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro/Lisboa: Jorge Zahar Editor/ Dinalivro.
- PACQUEMENT, Alfred (1971) – *Sol LeWitt et les systèmes de combinaisons*. “Opus International”, Paris, n.º 22.
- PETERS, F.E. (1977) – *Termos filosóficos gregos*. Lisboa F. Calouste Gulbenkian.
- PERNIOLA, Mário (1993) – *Do sentir*. Lisboa: Presença.
- POLITI, Giancarlo (1992) – *Bonito Oliva, Documenta, and the Biennale*. “Flash Art”, 87.
- POMBO, Olga (1984) – *Pedagogia por objectivos / pedagogia com objectivos*. “Logos”, Lisboa: s.n., n.º 1.
- POPPER, Karl (1987) – *Sociedade aberta, universo aberto*. Lisboa: Dom Quixote.
- 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.
- RENAULT, 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: Papyrus.
- ____ (s.d.) – *Do texto à acção*. Porto: Rés-Editora.

- ____ (1997) – *Da metafísica à moral*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ____ (1997a) – *O justo ou a essência da justiça*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 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.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987) – *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento.
- ____ (1994) – *Pela mão de Alice. O social e o político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, Fraústo da; EMÍDIO, Tavares M. (1993) – *Nota Introdutória*. “Colóquio Educação e Sociedade”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 7-12.
- SIMÕES, António (1989) – *Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito*. “Revista Portuguesa de Pedagogia”. Coimbra: Universidade de Coimbra (F. de Psicologia e de Ciências da Educação) Ano XXIII; 3-20.
- SKINNER, Quentin (1992) – *As ciências humanas e os seus grandes pensadores*. Lisboa: Dom Quixote.
- THÉOFILAKIS, Élie (Direction) (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.
- ____ (1997) – *O virtual ao encontro do real*. “Expresso XXI”, n.º 1270.
- VENTÓS, Xavier Rubert del (1980) – *La estética y sus herejías*. 2.ª ed., Barcelona: Editorial Anagrama.
- VATTIMO, Gianni (1987) – *O fim da modernidade*. Lisboa: Presença.
- ____ (1987ª) – *O fim da modernidade*. Lisboa: Presença.
- ____ (1998) – *Acreditar em acreditar*. Lisboa: Relógio d’Água.
- VIGOTSKI, L.S. (1996) – *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martinho Fontes.
- WIJERS, Louwrien (1990) – *Looking back at art meets science and spirituality in a changing economy*. “Art & Design”, London: Academy Group LTD, vol 6 7/8, 83-94.
- ____ (1990ª) – *Editorial note*. “Art & Design”. London: Academy Group LTD, vol. 6 7/8, 4.
- WILDE, Oscar (1972) – *Intenciones*. Madrid: Taurus Ediciones.

WOOLEY, 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.