

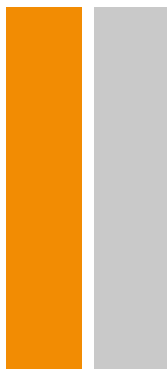
MESTRADO

ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Da Trama ao Drama

Problematização sobre a posição das artes e do indivíduo na
sociedade

Rui Silvino Ferreira e Silva
2021



UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Faculdade de Belas Artes

Da Trama ao Drama
Problematização sobre a posição das artes e do indivíduo na sociedade

Rui Silvino Ferreira e Silva

Orientador: Henrique Malheiro Vaz
Professora Cooperante: Augusta Medeiros

Estágio desenvolvido na ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
2020/2021

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

RESUMO:

“Da trama ao drama”, configura-se como um estudo antropológico que procura dar evidência sobre a multiplicidade de espaços de encontro e desencontro que o conceito de arte nos afere na educação e por consequência a níveis sociais, económicos e políticos. Assente na análise e comparação de leituras distintas da experiência do apreciar, conceber e apropriar arte no longo arco temporal que dinamizo nesta reflexão, darei a possibilidade de navegarmos pelas múltiplas lógicas e conflitos que a investigação sobre o exercício artístico nos traz, entendendo sempre que o vasto leque de vivências emocionais e simbólicas experienciadas e conceptualizadas pelos nossos antepassados e contemporâneos propiciam de forma enriquecedora o desenvolvimento individual e coletivo, tanto de quem escreve como de quem lê este documento. Do governo dos outros e de si ao cuidado de si, da emancipação do sujeito ao sujeito aprisionado nos labirintos modernos da sua individualidade, da consagração cultural e simbólica à cultura de cancelamento, da vigilância de Deus à vigilância virtual, reconhecendo que educação pela arte é uma metodologia que abrange todas as extensões do ser humano, existirá o objetivo de identificar e analisar o uso da sua razão tanto a nível individual como coletivo e os seus palcos de (re)produção e dinamização. É a propósito da procura por uma educação artística, que se quer versátil, inclusiva e significativa para a melhor formação de cada um de nós, que deveremos focar o nosso olhar nos seus espaços de conceptualização, na dissecação dos seus atores e públicos, no modo como as tecnologias de dominação são fabricadas, de que maneira as suas fraturas são, no mundo moderno, inevitavelmente criadas e quais os perigos e benefícios advindos das mesmas no desenvolvimento de cada sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: razão; estética; arte; educação; emancipação; experiência

ABSTRACT:

“Da Trama ao Drama” pans out as an anthropological study that seeks to support evidence on the multiplicity of spaces of encounter and divergence that the concept of art provides us educationally and consequently socially, economically, and politically. Based on the analysis and comparison of distinct literature on the assessing, conceiving and appropriating art throughout the timeline of which I foster, there will be the opportunity to navigate through multiple standpoints and conflicts that research on the artistic practice brings us, always keeping in mind that the vast range of emotional and symbolic experiences conceptualized by our ancestors and contemporaries provide in an enriching way the individual and collective development, both of who writes this and of who reads this document. From the government of others and themselves to the care of themselves, from the subject’s emancipation to the subject’s imprisonment in the modern labyrinths of individuality, from the cultural and symbolic conservation to the cancel culture, from God’s vigilance to virtual vigilance, acknowledging that education through art is a methodology that covers all of human extents, there will be the need to identify and analyse the use of its reason both at an individual and collective level and its ability to (re)production and stimulus. It is in the search for an artistic education, ideally versatile, inclusive, and significant so as to achieve a better development of each one of us, that we should focus on its spaces of conceptualization, on the dissection of its actors and audiences in the ways technology of dominance is manufactured, how its fractures may inevitably be created in the modern world, and which are the dangers and benefits in the development of each individual.

KEYWORDS: reasoning; aesthetics; art; education; emancipation; experience

RÉSUMÉ:

“Da trama ao drama” est une étude anthropologique qui cherche à mettre en évidence la multiplicité des espaces de rencontres et de désaccords que nous offre le concept d'art dans l'éducation et, par conséquent, aux niveaux social, économique et politique. À partir de l'analyse et de la comparaison de lectures distinctes au sujet de l'expérience d'apprécier, de concevoir et de s'approprier l'art dans la longue durée que je dynamise dans cette réflexion, je donnerai la possibilité de naviguer à travers les multiples logiques et conflits que nous apporte la recherche au sujet de la pratique artistique, en sachant toujours que le large éventail d'expériences émotionnelles et symboliques vécues et conceptualisées par nos ancêtres et nos contemporains constitue un enrichissement pour le développement individuel et collectif, tant pour ceux qui écrivent comme pour ceux qui lisent ce document. De l'opinion des autres et de sa propre opinion au soin de soi, de l'émancipation du sujet au sujet piégé dans les labyrinthes modernes de son individualité, de la consécration culturelle et symbolique à la culture de l'annulation, de la surveillance de Dieu à la surveillance virtuelle, reconnaissant que l'éducation par l'art est une méthodologie qui couvre toutes les extensions de l'être humain, l'objectif sera d'identifier et d'analyser l'usage de la raison tant individuellement que collectivement et ses étapes de (re)production et de dynamisation. C'est autour de la recherche d'une éducation artistique, qui se veut polyvalente, inclusive et signifiante pour une meilleure formation de chacun d'entre nous, que nous devons porter notre regard sur ses espaces de conceptualisation, sur la dissection de ses acteurs et publics, dans la façon dont se fabriquent les technologies de domination, comment se créent, inévitablement, leurs fractures dans le monde moderne et quels sont les dangers et bénéfices pour le développement de chaque personne qui en découlent.

MOTS CLÉS: raison; esthétique; art; émancipation; expérience

AGRADECIMENTOS

É com um sentimento enorme de gratidão por ter tido a sorte, no desenvolvimento deste projeto, um passo de maior significância para a minha vida pessoal, acadêmica e profissional, de ter podido contar com o respeito, paciência e confiança das diversas pessoas que me acompanharam e que me deram alento até ao fim desta etapa.

Todo o exercício deste projeto seria inconcebível sem o apoio do meu professor orientador, Henrique Vaz, que teve a maior disponibilidade para conversar sobre todos os meus devaneios ao longo desta investigação.

A minha mais profunda gratidão à professora cooperante Augusta Medeiros pela enorme amabilidade e confiança que depositou em mim.

Aos meus pais e à minha companheira, um obrigado apertado pelo carinho, pelo esforço e pelo incentivo infindável a desafiar-me e procurar ser melhor todos os dias.

DEDICATÓRIA

Virgínia de Oliveira e Silva ou, como dizes na minha
memória, minha “duas vezes mãe”: está feito.

ÍNDICE

RESUMO:	3
ABSTRACT:	4
RÉSUMÉ:	5
AGRADECIMENTOS	6
DEDICATÓRIA	7
Introdução	10
Posicionamento introdutório	10
1. Arte	14
1.1. Sobre a morte da narrativa linear	14
1.2. O conceito de arte entre espaços de pertença	17
1.2.1 O sistema simbólico no processo de legitimidade do conceito (na relação da arte com uma cultura cultivada; na relação do saber com a razão consagrada)	18
1.3. A produção artística no interior de um sistema de interesses	21
1.3.1. Primeira abordagem ao estatuto do artista e o público	22
1.3.2. O papel do artista no interior do tabuleiro hierárquico	25
1.3.3. Menoridade kantiana	26
1.3.4. Uso público e privado da razão	29
1.4. O artesão e o artista	32
1.4.1. Do cuidado de si à partição do sensível	35
1.4.2. Comprometimento entre a produção artística e as estruturas de governo	38
1.5. A estética	40
1.5.1. O belo	42
1.5.2. Poética e retórica	49
1.5.3. Juízo do gosto	50
1.6. Educação estética – Friedrich Schiller	53
1.6.1. O Selvagem e o Bárbaro	57
1.7. Debates sobre a produção artística entre Schiller e Adorno	60
1.8. O artista como agente da crença	63
1.9. Do feio à “não-arte” e a sua realização político-social	65
1.9.1. A obra de arte e o público	70
2. Educação	72

2.1. Origem da escola – teoria da barbarização	72
2.2. A Experiência criativa.....	74
2.2.1. Primeiro exercício	75
2.3. Criação de um palco de emancipação (drama)	78
2.4. Relação entre o aluno contemporâneo e as tecnologias de governo	80
2.4.1. O <i>homo oeconomicus</i>	82
2.4.2. A exploração criativa como um campo de batalha no centralismo da boa conduta, da técnica e da utilidade.....	85
2.4.3. Relação entre o mestre emancipador e a dimensão do professor	87
2.4.4. O ser artista na escola.....	88
2.4.5. O espaço de criação como lugar de excecionalidade	91
2.4.6. A experiência criativa no interior de uma arena de competição e subordinação	93
2.4.7. Construção de um ambiente de produção artística - o ateliê da escola.....	95
2.5. O encontro com os alunos das artes.....	98
À parte – experiência no ensino profissional	100
2.5.1. Centralismo na carga técnico-científica da aprendizagem	101
2.5.2 O ser aluno numa cultura digital – percepções sobre os espaços da arte e da crítica contemporâneos.....	102
2.5.3. O “ser usuário” como posição de poder autónomo	104
2.5.4. Religião do cidadão e do homem – O legado herdado.....	105
2.5.5. A aldeia global – o olho do politicamente correto sobre a cultura.....	109
2.5.6. Ser woke e cultura de cancelamento	111
2.5.7. A legitimidade e empoderamento do senso comum.....	117
2.5.8. Decadência do mundo da arte	119
2.6. Segundo exercício – Abertura de um espaço de contacto.....	123
Reflexões finais	128
Bibliografia.....	133
Outras fontes.....	136

Introdução

Posicionamento introdutório

Uma reelaboração crítica do percurso que efetuamos como indivíduos integrantes de um determinado contexto, neste caso, o artístico, com outros modos de o ver que nos fazem questioná-lo não é só importante como necessário de modo a conseguirmos tanto compreender a nossa relação, seja esta individual ou profissional, com aquilo que julgamos ser a nossa realidade, como nos ajudará a estender o nosso olhar sobre uma paisagem conceptual, que já em si é ampla, ramificando-se por direções e dimensões variadas, criando novos espaços de questionamento e de significação, vulnerabilidades, posições de pensamento e o encontro de novas verdades que fundamentam aquilo que será o nosso conhecimento.

A relação entre o indivíduo aquilo que é denominado como “arte” no interior da sua vida social, nomeadamente a escola será um dos temas centrais deste estudo, aprofundando as limitações, constrangimentos e efeitos, que na condição do próprio, confinado a um papel institucional e sociocultural, surgem desde o desenvolvimento do seu discurso conceptual até à prática.

«O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.»
(Foucault, 1987)

Poderemos entender mais com a educação da Escola que uma “luz ao fundo do túnel” que nos guiará na procura de um bem tanto comum como individual? Um embelezado caminho de um saber pragmático e mecanicista que nos irá permitir olhar para um mundo a partir dos “seus melhores ângulos” de modo a compreendê-lo e interagir com ele de uma determinada forma, a mais “adequada”? Mas a Luz que nos guia poderá ser a mesma que nos limita, restringindo as sombras que nos rodeiam. A Alegoria da Caverna de Platão já será um tema ultrapassado, no entanto, algo que se vem a afirmar na escola será a sua posição inversa, onde a luz da razão se sobrepõe à subjeção humana,

criando, por reação, caminhos de fuga que moldam linguagens alternativas que fomentam a noção da prática artística.

A luz referida, a voz da razão, sofre mutações dependendo sempre do seu contexto histórico, social, cultural, político, que entra em conflito contínuo com a emergência de novas visões de uma dada realidade. Os modelos de experienciar, apropriar, analisar e conceptualizar a “arte do agora”, se não se restringirem aos elementos uniformizadores da nossa realidade contemporânea, serão intemporalmente móveis, com o surgimento exponencial de novas ideologias e visões que vão sistematicamente formulando novos paradigmas de significação.

Deste modo, debruço-me sobre a questão: como poderão os indivíduos encarar a arte numa instituição tão uniformizadora como a Escola? Acredito que cada escola será um caso, mas que cada caso poderá seguir um padrão, cada um envolvido na diversidade de sistemas que o irão condicionar, como a capacidade económica, as divergências socioculturais de uma determinada comunidade escolar, o contexto temporal e as suas correspondências com aquilo que são as metas e as metodologias de ensino e aprendizagem estipuladas autonomamente em relação às políticas/medidas educacionais no panorama nacional.

Entrando pelos Portões Da Escola, como é caso da Escola Secundária de Ermesinde, entramos também num mundo que nos é de alguma forma familiar: um poder visível que irá regular de uma forma bastante declarada a nossa condição de seres subordinados a uma posição e a uma função que, por efeito, impõem-nos rotinas de saberes e fazeres, que se repetem ano após ano independentemente dos indivíduos que nela estão inseridos, construindo um olhar perante esta instituição não só como tradicionalista e homogeneizadora, como também desfasada temporalmente.

«As “Luzes” que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas» (Foucault, 1987, n.p). Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*, descreve-nos um exercício de poder descentralizado que, a partir de microrganismos distribuídos na nossa sociedade - estabelecimentos de disciplina que constituem «*observatórios sociais*» (Foucault, 1987, n.p) – executam um controlo regular dos sujeitos. Estas noções levam-nos a olhar para a Escola como um instrumento de vigilância, um espaço capaz de tornar tudo visível não só aos olhos dos funcionários (professores, diretor, etc.), mas também aos dos próprios alunos, que aprendem a observar, discriminando, naturalizando e consagrando aquelas

que serão as condutas corretas ou erradas mediante o padrão imposto. Afirma-se, assim, o domínio de um discurso normativo que nos induz à crença de uma realidade objetiva onde o correto e o errado são usados dentro de um mecanismo matemático que permite “fielmente”, como nos diz Popkewitz, «*“moldar” e “predizer os fenómenos do mundo real”*» (Popkewitz, s.d, p. 119), tal como discriminar arbitrariamente a partir da «*especialidade da ciência*» (Popkewitz, s.d, p. 120) aquilo que condiz com a sua realidade.

A soberania do discurso dos dotados, “os que têm o jeito” para o desenvolvimento de um exercício, considerado pertencente ao interior do domínio artístico, não só não morreu há 50, 100, 300 anos atrás, como ainda é declarada nas vozes de alunos e professores, realçando, ou mesmo partindo de uma idealização romântica na ligação da vocação para a arte com o génio iluminado. O que se denota é uma certa competência de alguns indivíduos de declararem diversos sentidos na realização de uma prática em comunhão com uma perspectiva idealizada do artista romântico, representado no século XIX, nas revoltas contra as mudanças industriais e intelectuais que rejeitavam o domínio da racionalidade objetiva e recorriam, com as suas obras, a uma rutura individualista e liberal com a sociedade em questão, despertando uma série de concepções enfatizadas do que é ser artista, orientados por ideais de “o génio”, “o salvador” e o indivíduo na expressão da sua realidade interior (que é em nada potenciada por grande parte das disciplinas). Ou, por oposição, apresentarem alguma facilidade em espelharem fielmente os saberes e práticas legitimados no seguimento das instruções e matrizes academicistas, orquestradas por quem os governa, os detentores de autoridade, sejam estes Professores ou o próprio Programa, no interior das áreas de teor artístico-visual.

A compreensão daquilo que é a arte na escola, estritamente ligada à absorção coletiva de determinados códigos e consensos, que se faz sentir na nossa sociedade contemporânea leva-nos a retroceder a uma conseqüente falta de questionamento ou uma visão que somente se movimenta pela superfície desta problemática, percorrendo um círculo vicioso daquilo que para uma globalidade popular poderá ser pertencente ao campo artístico, fundamentando a nossa experiência na aceção de mecanismos/metodologias técnicas pré-fabricadas que estabelecem sistematicamente limites em conformidade com as metas de desempenho invocadas nos nossos alunos perante uma realidade que poderá ser comumente experiencial, criticada e

transformável, de modo a tanto expandirmos e inovarmos o nosso conhecimento, como também as nossas práticas.

A ascensão, desenvolvimento individual do ser humano, passará pelo aprimoramento do seu olhar, atravessando conflitos e tensões que, ao longo do seu percurso, não só o constroem como o definem. De acordo com Michel Foucault., «*as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas*» (Foucault, 1987, n.p). Esta mecânica leva-nos a pensar numa formatação das crianças que, na sua passagem a seres integrantes da sociedade, são mobilizadas para o espaço escolar de modo que sejam redesenhadas a partir dos padrões socialmente legitimados. Já segundo Cruikshank, em 1999, «*Os cidadãos não nascem; fazem-se*» (Cruikshank, 1999, citada por Popkewitz), e nesta perspetiva podemos pensar na Escola como a principal instituição que conduz a criança à sua própria legitimidade enquanto cidadã com os “valores e conhecimentos adequados”, indo ainda ao encontro dos objetivos de governação nomeados por Thomas S. Popkewitz, ou seja, «*tornar as crianças legíveis e administráveis para produzir o cidadão do futuro*» (Popkewitz, s.d, p. 93).

Ao aproximar-me sobre esta problemática da governamentação do aluno e da própria regulação metodológica e conceptual da educação artística nas nossas instituições escolares contemporâneas, surge também a pertinência de ir ao encontro de uma análise antropológica que compreenda as diferentes etapas por que a formação não só artística, mas do próprio uso do conhecimento veio a transitar no interior e exterior dos seus sistemas institucionais, culturais e políticos. O entendimento do que é “arte”, como é visualizada e por que sujeitos, como algo que é mutável perante a divergência de poderes que uma dada sociedade acarreta, proclama, por efeito, uma diversidade de concepções que criam, por um lado, contínuas disrupções ideológicas e epistemológicas sobre os sistemas que engendam a sua significação, e por outro, também um certo conformismo com os padrões standardizados.

É neste ponto de tensão entre a trama e o drama na construção de um corpo do saber que se vai “autorrenovando”, “auto repetindo” e “auto mutilando” pelos próprios membros que sustentam o conceito que irei conduzir a minha reflexão.

«O fato de que as formas e as estruturas sejam a expressão de movimentos e de forças que os realizam e que os engendram e, de outro lado, a uniformidade da estrutura dinâmica de muitos fenômenos do universo dão a explicação física das admiráveis e surpreendentes analogias das formas observadas nas produções

da natureza, que parecem estar mais afastadas e serem estranhas entre si.»
(Marcovich, 2008)

1. Arte

1.1. Sobre a morte da narrativa linear

«A obra de arte enquanto tal só existe porque é percebida colectivamente como tal» (Martins, 2011, p. 75)

«Whether the system narrows access to the arts or makes the arts broadly available tells us something of the character of the society.» (Efland, 1990, n.p)

Com o questionamento daquilo que é “obra de arte”, o “artista”, a própria “arte” no interior dos seus variados núcleos de intervenção e mediação percebemos que o modo de atuação, afirmação e legitimação destes conceitos pertencem a um organismo vivo, sustentado no equilíbrio de interesses que vão, ao longo da sua história, diversificar-se e organicamente criar espaços tanto de conflito como de concordância entre si: um organismo que cresce, se desenvolve e reconfigura pela discussão e assimilação da diversidade das suas formas até à delineação das suas fronteiras. A compreensão de que, para uma dada sociedade, existirão diferentes linguagens que condicionam, dominam e refletem a ação dos sujeitos que a integram induz-nos ainda à evidência da pluralidade de caminhos que, atualmente, possamos percorrer, dado que muitos dos conceitos, modelos formais e estilísticos, que vêm a surgir desde o renascimento até à nossa contemporaneidade, não se encontram intransitáveis nem pelo seu domínio enquanto elementos passíveis de serem recriados, reinterpretados e reutilizados, nem pelo seu domínio de significação e fundamentação.

“O trabalho do artista é ser uma testemunha do seu tempo na história” (Serralves, 2020), mas isso terá de o levar à compreensão de que o mesmo se encontra por ela condicionado.

O organismo que define a linha de aferição entre aquilo que é denominado como um objeto “vulgar” e uma “obra de arte” também define a transcendência do sujeito produtor desses objetos, nomeadamente do indivíduo dito “normal” (o artesão ou o operário) ao tão aclamado artista. Trata-se de um sistema, uma tradição multifacetada que tanto privilegia certos sentidos e predicados na construção de uma determinada imagem e um determinado discurso conceptual, como também, dado às recorrentes transformações e

rupturas que vão emergindo na sua história, pela sua pertinência e poder de influência social, permite a existência de acrescentos, superações e exclusões. É igualmente uma tensão identitária que possibilita, por um lado, o enriquecimento e potenciamento da noção de arte na absorção de novos alicerces de conceptualização e composição, promovendo a experiência de uma liberdade metodológica que proporciona observar um dado objeto no seu posicionamento histórico, espacial e estético como móvel, e, por outro lado, serão encontrados condicionalismos provocados tanto pela sua própria historicidade, como pelos diversos sistemas de controlo empregues na sociedade, sejam estes culturais ou institucionais, que acarretam critérios, valores e conceitos canónicos, utilitaristas e conservacionistas que corrompem os nossos modos de ver.

«É este processo de enriquecimento retroactivo das entidades no mundo da arte que torna possível discutir simultaneamente Rafael e De Kooning, ou Lichtenstein e Miguel Ângelo. Quanto maior é a variedade de predicados artisticamente pertinentes, mais complexos se tornam os membros individuais do mundo da arte; quanto mais nós conhecemos toda a população do mundo da arte, mais rica é a nossa experiência de qualquer um dos seus membros»
(Arthur, 1964, pp. 34-35)

Tanto o objeto como quem o produz são alvos de constantes relações determinadas pelo seu contexto temporal particular na história de arte que, desse modo, são afetados pelos sistemas de significação que o incorporam, nomeadamente o sentido e o valor. O olhar do artista para com a sua obra, não será um olhar centralizado, mas sim um olhar condicionado pela noção de realidade partilhada em que o mesmo se inscreve, tal como é suscetível, na nossa contemporaneidade, de ser invocado, criticado, desmascarado, desconstruído e até apagado mediante os olhares, sejam estes passados ou emergentes, que circulam pelo organismo intemporal e progressista que é a atual história e crítica de arte.

«Nenhum poeta, nenhum artista de qualquer forma de arte, possui só por si um completo sentido. A sua significação e o seu valor são função da sua relação com os poetas e artistas mortos. Não é possível avaliá-lo só por si; é necessário colocá-lo, para comparação e contraste, por entre os mortos. Entendo isto como um princípio a que deve obedecer tanto a historiografia como a crítica de arte.»
(Eliot, 1932, p. 15)

A assimilação da ideologia modernista de que qualquer noção de arte não é eterna leva-nos a questionar como esta poderá ser, então, disciplinada. Segundo Danto, o

pluralismo que se veio a afirmar com as vanguardas artísticas dos anos 70 na multiplicação de propostas estéticas, leva-nos a crer numa arte independente dos guiões dominantes do pensamento clássico. Porém estas conceptualizações induzem-nos a mergulhar num espaço de indefinição que afeta tanto o modo de a validar e viabilizar, como de a tornar operacional no contexto educacional. O autor transmite-nos a perspectiva de coincidirmos num período pós-histórico da arte, um período particular na história da humanidade que permite a qualquer indivíduo/artista o corte com as ordens, metodologias e narrativas historicistas lineares.

Esta ideologia é ainda reforçada quando o filósofo presume ou aceita a possibilidade de que a arte, que na altura o mesmo investigava, tenha chegado ao seu fim, quando o mesmo, apoiado pela visão de Hegel, afirma:

«Quando a arte interioriza a sua própria história, quando ela se torna auto-consciente da sua história como sucede na nossa época, a ponto dessa consciência formar parte da sua natureza, é talvez inevitável que ela acabe por se transformar em filosofia. E quando isso acontece, é possível afirmar que, em larga medida, a arte chegou ao seu fim.» (Danto, 2004, p. 17)

É uma ideologia que vai ao encontro de algumas das posições niilistas defendidas por Nietzsche, nomeadamente a defesa de que a partida para uma real libertação do Homem dependerá do corte com o dogmatismo/doutrina do Seu Criador.

Esta visão será, no entanto, partidária, de maneira que Danto assume: *«como todas as definições, a minha (que era provavelmente apenas parcial) era inteiramente essencialista. Por “essencialista” eu entendo a exigência de uma definição através de condições necessárias e suficientes, segundo o modelo canónico da filosofia.»* (Danto, 2014, p. 194), condições estas provocadas por um certo elitismo do saber, uma racionalidade que se “auto inclui” no interior de um idealizado e restrito domínio erudito do conhecimento, “um mundo da arte”.

«Ver alguma coisa como arte requer algo que o olho não pode perceber — uma atmosfera de teoria artística, um conhecimento da história da arte: um mundo da arte.» (Danto, 2014, p. 165)

Mas, então, até onde este caminho de pensamento nos poderá levar? À noção de Arte como relativa? Como uma ficção? Deverá conduzir-nos à discussão de como arte se desloca a partir dos diversos centros de poder e consequentes fontes de contacto que a

adulteram no modo como, no dia-a-dia, cada um de nós a poderá tanto conceptualizar como apropriar.

O fim da arte, anunciada por diversos autores, não nos deverá induzir ao julgamento determinista e destrutivo do fim da ação, mas sim o dever de a compreender na narrativa histórica e identitária que a constitui, de forma a não só conseguirmos potenciar a sua renovação/transformação/reinvenção, como também nos conseguirmos deslocar de forma contextualizada pelos seus desdobramentos, compreendendo os efeitos que os mesmos transportam para nossa relação com o saber.

«A passagem assinalada por Foucault de um pensamento clássico para um pensamento moderno instala-se sobre a finitude do homem nas suas dobras na linguagem. A biologia moderna é o exemplo de como é nas ramificações, subdivisões, linhas de prolongamento, eixos e orientações, que o ser vivo se dobra. Para Foucault as dobras estabelecem-se como relações de forças. O sujeito torna-se sujeito a partir das relações que estabelece com essas forças que se dobram em si. (...) A questão central é, então, colocada no ‘como’ da constituição desse sujeito. No como do que se ‘fala’, do que se ‘vê’, do que se ‘age’, do que se ‘enfrenta’, do que se ‘sente’. Dizer, portanto, que não há sujeito anterior à linguagem não é decretar a ‘morte do homem’, mas antes tentar perceber o seu modo de funcionamento na sociedade ocidental desde a modernidade. O mesmo se aplica à noção de génio ou de autor.» (Martins, 2011, p. 262)

1.2. O conceito de arte entre espaços de pertença

O serviço daquilo que hoje designamos como “arte” na nossa sociedade tem uma história que antecede o seu próprio nome, e sobre divergentes propósitos, pertinentes para dados contextos socioculturais, políticos e económicos, foram criadas distintas instituições de transmissão de saberes que demarcam a sua pegada ideológica para a sua denominação. Kavolis define três centros de controlo basilares, nomeadamente: «patronage, education and censorship», explicitamente explicadas em

«Patronage refers to the organization of human and material resources for the production of art. In a patronage system there are relations between performers and audiences or between artists and consumers. Education refers to the theoretical and practical training received by prospective artists and audience members. In educational systems there are social relations between teachers and students or masters and apprentices. These systems define who is taught and who is not. Censorship affects what is expressed in works of art and who is permitted access to them. In censorship systems social authorities act as a screen between the art object and society as a whole.» (Efland, 1990, n.p)

Com o desenvolvimento progressista da nossa sociedade assistimos à propagação de variadas e distintas instâncias mediadoras do saber em que a mesma se apoia e que, por consequência, definem os espaços de pertença que uma dada concepção de arte pode ocupar, assim como as suas próprias funções.

À medida que se foram desconstruindo muros, novos foram erguidos, não apenas de forma física e tecnológica, mas também intelectual: quem vê o que é visto percebe-o, conceptualiza-o e interage com o mesmo em função dos espaços que conhece ou ocupa, formando uma perspectiva particular sobre os códigos que lhe são convocados. Um sintoma que vai ao encontro da noção de «*difer-ença*» sustentada por Derrida, em que o mesmo questiona a veracidade de qualquer tipo de noção incorporada numa obra de arte, ou qualquer outra fórmula discursiva de representação do real, pela constatação de que o sentido está contaminado pela sua própria representação espacial e temporal que o circunscrevem.

«If all the rules and standards are down, what happens to drawing, composition, the materials of the artist, and the like? And finally, of course, it is a crisis for art criticism itself: how does one judge, what are the appropriate responses, where are there standards, how can one evaluate?» (Arthur, 1997, p. 7)

«O problema não é saber com que direito podemos decidir que tal proposição particular é verdadeira ou falsa. O que é admitido como verdadeiro hoje pode por outra parte ser considerado como falso amanhã. O que nos importa é conhecer as causas que tem determinado aos homens crer que uma representação está conforme a realidade. As representações que têm sido reconhecidas como verdadeiras no curso da história apresentam-se para nós um interesse igual: não há ali privilegiados.» (Corrêa, 2010, p. 23)

1.2.1 O sistema simbólico no processo de legitimidade do conceito (na relação da arte com uma cultura cultivada; na relação do saber com a razão consagrada)

A arte que matou o seu próprio discurso, teve o papel fundamental de pôr em causa a luz que a dominava, “iluminando”/projetando/libertando para um público as obscuridades que eram ou desconhecidas ou ilegítimas. No entanto, é nessa relação com a sociedade que a mesma, por vezes, se depara com prisões de fundamentação e articulação.

A progressão do saber foi-se ramificando pelos caminhos visíveis e invisíveis de uma sociedade globalizada com valores e sentidos distintos já nela enraizados. A afirmação de um novo discurso ou uma linguagem, por efeito, não estará de acordo com os variados

poderes simbólicos historicamente instituídos. Assim sendo, podemos reparar que a emergência desse novo saber poderá criar também o próprio distanciamento entre o detentor do mesmo e quem dele se encontra alienado.

«The fact of the matter is that the “real world” is to a large extent unconsciously built upon the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached... Even comparatively simple acts of perception are very much more at the mercy of the social patterns called words than we might suppose.» (Sapir, 1949, p. 69)

Focando-me neste distanciamento, é a partir desta relação com um discurso emergente que existirão receções diversas, porque, como já referido, existem diferentes espaços de mediação/afirmação do saber que, dependendo das utilidades e benefícios que encontram nesse discurso, o apropriam distintamente.

«The art world is the discourse of reasons institutionalized, and to be a member of the art world is, accordingly, to have learned what it means to participate in the discourse of reasons for one’s culture. In a sense, the discourse of reasons for a given culture is a sort of language game, governed by rules of play, and for reasons parallel to those that hold that only where there are games are there wins and losses and players, so only where there is an art world is there art.» (Danto, 1998, p. 46)

Será ainda fácil na nossa contemporaneidade ocidental, como pude evidenciar pelo contacto regular com os alunos da ESE, ou enquanto acompanhante da ordem naturalizante do discurso que nos rodeia, constatar a predominância de imagens de referência comuns quando pensamos, idealizamos ou propomos uma noção identitária daquilo que poderá ser um artista ou uma obra de arte. O poder simbólico de um dado objeto e uma dada personagem, que é distinto de cultura para cultura, torna-se semelhante ou aparente quando recebemos, todos por igual, uma educação que se baseia numa seleção perspética da nossa realidade. Normativas e instruções e crenças que instituem uma relação hegemónica do saber que, primeiro, define a relevância desses elementos para os observar e, segundo, como os devemos olhar e aplicar na nossa realidade, estando aqui intrínseca a forma como desenvolvemos, ou estamos dispostos a desenvolver, a nossa experiência e como esta afeta o modo como pensamos e nos sentimos perante a realidade que nos é coletivamente mediada.

«De facto, ao designarem e consagrarem certas obras ou determinados lugares (tanto o museu quanto a igreja) como dignos de serem frequentados, é que as instâncias investidas do poder delegado de impor um arbitrário cultural – ou seja, no caso particular, entre o que é digno ou indigno de ser admirado, amado ou reverenciado – podem determinar a frequência no termo da qual essas obras aparecerão como intrinsecamente ou, ainda melhor, naturalmente dignas de serem admiradas ou saboreadas» (Bourdieu & Darbel, 1996, p. 164)

A apropriação coletiva de conhecimentos e práticas antecessoras aos vários sujeitos que nascem numa determinada estrutura social, fazendo referência ao conceito de *habitus* de Bordieu, é demarcada pela relação desses indivíduos com o conjunto de agentes e matéria simbólica que constrói a base de uma identidade cultural, uma referência unificadora de indivíduos contemporâneos entre si, inteiramente ligada à complexidade hierárquica de partilha de condições comuns, provindas desde o âmbito familiar até ao institucional. Neste seguimento, destaca-se a necessidade do ser humano de se integrar e, fundamentalmente, sentir-se integrado numa cultura, alinhando-se para isso numa estrutura viciosamente assente em automatismos e auto coações, no interior de uma mecânica de reprodução e regulação do conhecimento e comportamento humano.

O “consagrar” algum tipo de espaço, objeto, entidade é um sintoma que parte de uma regularidade mediada e naturalizada pelo conjunto de disposições salvacionistas e idolátricas conservadas até ao dia de hoje pela nossa sociedade ocidental, que nos induz à adoção de mecanismos de relacionar e experienciar a verdade, ou “O saber”, como e para um ato de fé, que, ao ser intercalado com a criação artística foi materializado de modo a tornar-se uma ferramenta de transcendência ao sobrenatural/metafísico e, consequentemente, uma via de exercício de poder, onde a obra se torna o *medium* da Palavra, que por sua vez instala uma dada ordem e a figura do autor como o seu Profeta, para um povo devoto que se intitula como “redentor”.

O posicionamento da arte perante a estrutura eclesial instaurada pela Igreja ao longo da nossa história definiu/influenciou, em grande medida, as suas funcionalidades e os papéis dos vários agentes que a incorporam, devido ao facto desta estrutura se sustentar por um *locus* de poder abrasivo delegado não só pelos seus membros, como também pelo apoio de um público em conformidade/comunhão com a realidade invocada.

Esta correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência vai ao encontro do conceito de *conformismo lógico e moral* defendido por Durkheim, por

intermédio do qual defende que aquilo que sustenta, “dá força”, à religião, parte da sua própria manifestação social enquanto “culto” e não somente pela crença. Este culto que, segundo o autor, impõe uma ação coletiva que estimula a solidariedade perante um dado sistema simbólico comum, que cria e fundamenta um sentimento de pertença, moralidade e unidade de cada indivíduo para um “todo”.

«E se a totalidade das coisas é concebida como um sistema único é porque a sociedade, ela própria, é concebida como tal. Ela forma um todo, ou melhor ela é o todo único, ao qual tudo se liga. Assim a hierarquia lógica não é senão um outro aspecto da hierarquia social e a unidade do conhecimento não é outra coisa senão a própria unidade da coletividade, estendida ao universo» (Durkheim É. , 2000, p. 199)

Este assento na totalidade, formula aquilo que é a dependência necessária do Homem em estabelecer relações sociais com fim de encontrar uma homogeneidade “lógica” e “moral” consensual a que possa recorrer como referência do sentido tanto das suas ações individuais e externas, como da própria natureza que o envolve. É nesta relação que a criação de concepções homogêneas *«do tempo, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências»* (Bourdieu, 1989, p. 9), formulam as *categorias* que, segundo Kant, definem as *«formas básicas do pensamento, ou conceito a priori, sobre os quais todos os conceitos meramente empíricos são subsumidos»* (Scruton, 2010, p. 186), ordens estas que são fundamentais para a construção de uma estrutura basilar social que reconheça a realidade em comunhão com os princípios simbólicos apoiados pela sua totalidade, até à própria formação de um coeso e complexo sistema social.

1.3. A produção artística no interior de um sistema de interesses

Corroborando Bourdieu quando afirma que, *«Os “sistemas simbólicos”, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados»* (Bourdieu, 1989, p. 9) e, recuperando, por outro lado, a citação de Danto - *«apenas existe arte onde existe um mundo da arte»* (Danto, 1998, p. 46), teremos de compreender que o conceito de arte e artista aparecem na nossa história ocidental extremamente demarcada e condicionada pelos seus funcionalismos estruturais no interior das várias ordens de governo instaladas. Indo, assim, ao encontro das *funções políticas* dos sistemas simbólicos, fomentadas por Weber, as classes dominantes, detentoras do poder intermediário da comunicação/transmissão e produção simbólica para com um povo submisso, legitimavam o seu próprio estatuto e sua própria

distinção através da apropriação dos seus *interesses particulares* apresentando-os como comuns e *universais*. Nesta lógica, “os artistas”, intensamente envolvidos e absorvidos por estas camadas, funcionaram como elos de ligação entre os interesses dessas classes na disseminação simbólica e a conversão arbitrária da experiência do sensível para o mundo social.

1.3.1. Primeira abordagem ao estatuto do artista e o público

Seguidos por Patronos desde a era medieval, eram procuradas no que hoje designamos por “artistas” certas capacidades, imagens e práticas afuniladas aos moldes ideológicos desejados, advindos de um olhar sobre estes sujeitos como se se tratassem de seres tocados pelo dom da representação e materialização prática dos conteúdos *estruturados*, capazes de os enunciar nos vários palcos de mediação do poder, de modo a que se tornassem *estruturantes*.

Sobretudo a partir do Renascimento, assistimos ao surgimento de uma maior amplitude de aprofundamento racional e humanista perante a natureza que os envolvia, causando grandes repercussões na própria emancipação da arte que procura a sua autonomia no surgimento e domínio de novas tecnologias, lógicas e sentidos, desligando-se gradualmente de algumas práticas e preconceitos incutidos pelo domínio religioso, rumo a uma liberdade técnica e conceptual inovadora que potenciava uma nova figuração do artista, alcançando um status de *sujeito criador* com novas funcionalidades, ao aliar-se principalmente a um poder cortesão em ascensão que, segundo Martin Warnke «*buscavam uma originalidade diferenciadora (...) contra conteúdos convencionais*» (Warnke, 2001, p. 101).

«*A liberdade com relação à obrigação de pertencer a uma corporação facilitou aos mestres que estavam a serviço dos príncipes a ruptura com a tradição*» (Warnke, 2001, p. 130)

«*Alberti, em Rimini, podia, com o apoio do príncipe, decretar contra o que era habitual: “Essa fachada (para São Francisco) deve só por si tornar-se uma obra de arte, pois a altura e largura das capelas (antigas, góticas) me incomodam”*» (Warnke, 2001, p. 101)

Este novo *status* do artista e do próprio Homem ideal primado de razão e, consequentemente, no centro do poder dá-lhe um lugar que, até à altura, estaria exclusivamente ocupado por deuses, contudo sempre condicionado por quem o admira. O lugar do artista, do génio criador, é somente um lugar delegado pelas elites que o

apoiam, legitimam a sua ação. Em vários excertos, Martin Warnke refere uma divisão entre as corporações da cidade e a corte: por um lado existia uma *«visão estreita do público urbano»* (Warnke, 2001, p. 101), numa sociedade que *«não era flexível para aceitar propostas artísticas novas e originais»* (Warnke, 2001, p. 102), na qual os artistas, ao serviço das corporações que mediavam o comércio da cidade, no dizer de Vasari:

«como os médicos, que exercitam na pele dos pobres do campo», não se importavam oportunisticamente desistir das suas intenções formais em favor de um gosto trivial, permaneciam nas cidades, presos à exclusividade, e por fim eram impelidos para as cortes» (Warnke, 2001, p. 102)

Corporações estas que segundo o autor *«jamais poderiam reconhecer uma atividade artística como não-artesanal e, com isso, dispensá-la da obrigação de estar submetida a uma corporação»* (Warnke, 2001, p. 106).

«O regime corporativo era a expressão institucional da limitação a que se sentiam presos os artistas ambiciosos da cidade. Havia apenas um único caminho legal na cidade para se escapar da imposição das corporações: o mosteiro. Muitas vezes, no entanto, as corporações conseguiram exercer o seu poder até mesmo sobre os monges artistas.» (Warnke, 2001, p. 104)

Por outro lado, em fuga a este domínio, a corte oferecia ao artista benefícios impensáveis nas corporações, que por vezes resultavam em contratos vitalícios (garantias de sobrevivência) e em títulos de nobreza. Porém, esta porta de entrada só era aberta por *homens extraordinários*, no desenvolvimento de concursos seletivos efetuados por especialistas do ramo, os quais Vasari denomina de *res publica artificum*, *«uma república de artistas, na qual os especialistas decidem entre si, de acordo com o melhor desempenho, quem merecia o prémio»* (Warnke, 2001, p. 142). Como é claro, estas iniciativas iriam contribuir para uma nova forma de olharmos tanto a arte como o artista: a concorrência que emergia nas portas de um lugar tão promissor e afortunado, onde o próprio acesso às encomendas, não estaria mais sob o controle e limites das corporações, bem como a fama do autor não estaria mais condicionada e limitada pelo nome de quem a patrocina, fecundando um sistema novo, libertador do Homem. Porém, na definição do Homem competitivo cujo privilégio só será concedido pela superação dos ideais, dos génios e dos talentos existentes do seu próprio tempo.

«sempre foi considerado censurável os príncipes mostrarem sovinas com relação às artes» não exprimia apenas o interesse do próprio artista pelo desenvolvimento do luxo na corte. Ao contrário, o que o príncipe investia em

sua aparência era, ao mesmo tempo, a forma pela qual se comunicava com o exterior. Nos gastos com as artes manifestava-se no príncipe a virtude da liberdade, com a qual ele distribuía aos seus súditos os meios materiais que havia acumulado. As metáforas da liberdade dos mecenas tendiam a apresentar a magnificência como uma medida emergencial para a ausência ou carência de virtudes: liberdade significa manter uma árvore frutífera; ela como o vento que impele o moinho, ou faz o cisne ou o barco deslizarem sobre a água; como a chuva que fertiliza os campos, como o sol que revigora as abelhas» (Warnke, 2001, p. 322)

A posse dos bens, dos prestígios, dos benefícios é também a posse do desejo que corrompe os olhares de quem se desloca pelas estruturas do poder que subordinam o Homem. Citando Warnke - «[a] inveja profissional, que sempre existiu, tornou-se um estado permanente diante dos benefícios e privilégios oferecidos pelas cortes» (Warnke, 2001, p. 141). O *status* de artista tornou-se ambicionado, uma fortuna que poderia elevar cada sujeito, pelas suas capacidades, à soberania, ou pelo menos a estar próximo dos detentores da mesma. Uma correspondência perante o sistema que os leva não só a autorregular-se pelo mesmo, participando nos concursos e conformando-se com os discursos que lhes eram remetidos (um dos procedimentos de seleção passava por exemplo pela entrega de um retrato do rei), como também a “auto-coagirem” perante o mesmo, caso os concursos não fossem suficientes para se aproximarem do sucesso cortesão. No dizer do autor , «[a] partir do século XV, acumulam-se notícias de que os artistas utilizavam a prática da dedicatória dos humanistas, e enviando ou presenteando os príncipes com uma obra» (Warnke, 2001, p. 146). Casos como o retrato do imperador Leonello d’Este presenteado por Pisanello em 1435, a maquete de um castelo de Giuliano da Sangalallo como presente pessoal ao rei da França, em 1496, o relevo, na qual Brunelleschi teria participado num concurso, presenteado a Cosimo de’ Medici. Representam uma prática, como refere Vasari, que se teria tornado um hábito, e, segundo Martin Warnke, «desempenhava um papel não desprezível» (Warnke, 2001, p. 146) na demonstração da grandeza das habilidades de cada individualidade, um espetáculo de talentos dos dias de hoje, onde o artista, como refere Paolo Pino, sobre o « *pintor pleno (...) deve fazer com que sobretudo os seus discípulos viagem para os locais mais importantes do mundo e se revelem em toda a parte como fonte de uma verdadeira capacidade*» (Warnke, 2001, p. 71). Um modelo de vida que funda a denominação do *pictor vagabundus*, cujo sentido existencial, como está inscrito na lápide que Johann

Franz de Becker determinou em memória de sua mulher, será «um vagar de cidade em cidade» (Warnke, 2001, p. 146).

«as precondições para que ele pudesse estabelecer e manter a sua posição continuavam a ser sempre a proteção do príncipe e a relação com as cortes, que deviam ser buscadas e construídas, antes de ele poder novamente neutralizá-las de um modo fecundo. Assim, até à Revolução Francesa, a auto-ironia presente no verso de Standart para o pintor da corte inglês Peter Lely permaneceu um programa rígido e ambicioso: “O que rima com a verdadeira arte? / o Sr. Lilli diria: o favor do rei”» (Warnke, 2001, p. 118)

1.3.2. O papel do artista no interior do tabuleiro hierárquico

O artista poderá assemelhar-se aqui a uma peça de xadrez oportuna num *monopólio* «da violência legítima» (Bourdieu, 1989, p. 12). O “fazer crer e o fazer ver”, quer ao comando do Bispo, quer ao comando do Rei, numa luta de classes distintas, mas com um interesse semelhante: a sua própria subsistência no topo da hierarquia e consequentemente o controlo das peças que incorporam o jogo. Mas este controlo só será possível, primeiro, com a própria construção e legitimação do mesmo, a composição do tabuleiro, e em segundo, o domínio das suas regras, da realidade/da verdade que cerra todas as peças às funções e imposições que as colocam no seu interior, de modo a que se possam movimentar de forma “autónoma” (automaticamente) e fielmente pelos quadrados e que estão, desde a sua fabricação, ajustadas e determinadas a ocupar, sem se aperceberem ou sem necessariamente evidenciarem os constrangimentos de não transgredirem as linhas que as circunscrevem, nem executarem movimentos contranatura às suas géneses, não questionando o jogo e até dando sentido às regras que o compõem.

«A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as frações dominantes, cujo poder assenta no capital económico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer no meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fração dominada (letrados ou “intelectuais” e “artistas”, segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que a ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização.» (Bourdieu, 1989, p. 12)

A analogia entre o indivíduo e a peça de xadrez poderá não só remeter à própria submissão do mesmo às estruturas e tecnologias que o governam, mas ainda à rendição voluntária às condutas e direções que constroem a posição de si mesmo enquanto sujeito

social, cuja autoridade do seu próprio corpo está em risco por este se deixar ser governado por outros sujeitos, um conjunto intelectual (especialistas, autores, profetas) cujas racionalidades, pela dimensão de legitimidade concedida, tanto pelos governantes como por a quem eles se subordinam, terão necessariamente uma função estruturante e determinante da sua ação no interior das “malhas de poder” que ocupam numa determinada cidade.

«Os agentes bem ajustados ao jogo são possuídos por ele e tanto mais, sem dúvida, quanto melhor o compreendem. Por exemplo, um dos privilégios associados ao facto de se nascer em um jogo é que podemos economizar o cinismo, já que temos o sentido do jogo (...) As reconversões através das quais somos levados a novos géneros, novas disciplinas, a novos objetos etc. são vividas como conversões.» (Girardi, 2007, p. 93)

1.3.3. Menoridade kantiana

Segundo Kant estamos perante um estado de *menoridade do Homem*, em que, desde o Iluminismo, todos nós, como sujeitos e predicados dos nossos atos, escolhemos, pela nossa própria segurança e felicidade, o bem comum ou sobrevivência, dar o lugar da razão a quem dela se emancipa e se apodera. Como ressalta Foucault na sua problematização à abordagem Kantiana, este estado de menoridade não caracteriza uma impotência natural do Homem, mas redu-lo a um modo de ação que o filósofo alemão refere de «*Gängelrvagenn*», «*a device used by parents and nurses to provide support for young children while they were learning to walk*» (Kant, 1999, p. 17) que ou por falta de vontade ou por uma certa forma de vontade, apesar de sermos todos capazes de produzir conhecimento e de nos guiarmos pelo nosso próprio intelecto, ao apresentarmos este «*defeito*» (Foucault, 2010, p. 28), que Kant ainda denomina de *preguiça e covardia*, somos complacentes de uma prática de permanente substituição da nossa razão, consciência moral em favor de uma outra que nos apresenta *obsequiosamente* a direção mais “correta” para orientarmos as nossas faculdades e consequentemente as nossas movimentações.

«Aliás, ele próprio [Kant] diz: se os homens estão nesse estado de menoridade, se eles se colocam sob a direção dos outros, não é que os outros se apossaram do poder, nem tampouco que lhes tenham confiado o poder, num ato essencial, fundador e instaurador. É, diz ele, porque os homens não são capazes ou não querem dirigir a si mesmos e que outros se apresentaram obsequiosamente para tomá-los sob a sua direção". Ele se refere a um ato, ou antes, a uma atitude, a um modo de comportamento, a uma forma de vontade 'que é geral, permanente

e que não cria em absoluto um direito, mas simplesmente uma espécie de estado de fato em que, por complacência e de certo modo por um obséquio levemente matizado de artimanha e de astúcia, pois bem, alguns assumiram a direção dos outros.» (Foucault, 2010, p. 29)

Esta entrega do Homem à sua menoridade, como anuncia Foucault sobre Kant, não se trata de um conceito de governo circunscrito às estruturas políticas ou jurídicas instituídas que restringem/limitam as nossas potencialidades, privando-nos dos nossos direitos e liberdades, mas um *pavor de nos guiarmos sozinhos*, sobre o qual Foucault faz uma analogia ao “voo da razão”: *«indo além dos seus limites, não sabe nem mesmo que nenhuma atmosfera poderá continuar a sustentá-la»* (Foucault, 2010, p. 31). Em suma, praticamos um governo de nós mesmos ao deixar que o outro, seja este um médico, um diretor de consciência (Deus, mestre) ou até o autor de um livro que lemos, assumam um papel de salvação das nossas almas, guias dos nossos entendimentos e por efeito das nossas ações.

«Adotar um livro que faça as vezes de entendimento (Verstand), adotar um diretor que faça as vezes de consciência (Gewissen), adotar um médico que dite a dieta - eis o que caracteriza, o que exemplifica, o que manifesta concretamente o que é estar num estado de menoridade.» (Foucault, 2010, p. 29)

Contudo, em nenhuma das considerações dos filósofos, estes papéis delegados serão tomados de todo como ilegítimos ou censuráveis, mas sim questionados sobre até que ponto este estado de consumo e conformismo com a palavra do outro se torna numa condição de dependência perante estas autoridades que emergem e tomam o domínio dos nossos corpos. Autoridades estas que se servem de nós por primeiramente nos servirmos delas ao ponto de substituirmos a potencialidade de todo um saber particular e capaz de cada um, por outro que prescreva os limites daquilo que podemos e/ou devemos entender, consciencializar e regular na nossa própria existência, para não assumirmos riscos que nos possam levar ao encontro de constrangimentos e desassossegos. É um processo gradual de subjetivação do indivíduo em que o mesmo realiza uma relação apropriada da realidade e do poder atuantes no seu círculo sociocultural contemporâneos até ao momento em que estas referências, de um *status quo* legitimado, formem um reflexo de si mesmo e a identidade do Homem se contrua e se constitua mediante estas aceções através do governo de si, compreendendo, então, que a sua ação estará comprometida com a aceitação da trama que o mesmo vai, ao longo da sua existência, tecendo.

«E, diz Kant, na verdade só há um ser no mundo - ele não diz qual; um "senhor no mundo" capaz de dizer: raciocinem quanto quiserem, mas obedçam. E, claro, coloca-se a questão de saber quem é esse senhor, esse único senhor que, no mundo, diz: raciocinem quanto quiserem, mas obedçam. Será Deus, será a própria razão, será o rei da Prússia? Vocês vão ver que não é certamente o primeiro, é um pouco o segundo e principalmente o terceiro.» (Foucault, 2010, p. 34)

Kant refere «*Sapere aude! Tem a coragem de te servir de teu próprio entendimento*» (Foucault, 2010, p. 27) que, corroborado por Foucault, questionando o uso do termo "*Wahlspruch*" (Foucault, 2010, p. 27), seria o mote e o lema do Iluminismo, uma ordem máxima como preceito que nos levaria todos à nossa própria libertação e saída da menoridade. Pois bem, o problema existente será exatamente o modo como esta saída seria executada, onde os reflexos/ecos das nossas ações se poderiam traduzir, uma vez mais, na reprodução desta "trama viciosa", instituindo ainda mais doutrinas e crenças, mas desta vez para a dominação do outro: «*indivíduos que seriam pensantes por si mesmos, isto é, que teriam efetivamente escapado, a título individual, dessa preguiça e dessa covardia e que, pensando por si mesmos, adquiririam sobre os outros a autoridade que estes precisamente reclamam*» (Foucault, 2010, p. 33).

Por esta ordem de pensamento olharíamos para as figuras virtuosas do Renascimento, com toda a galeria de génios artistas a admirar Rafael, Alberti, Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo como alvos de referência que, juntamente apoiados por uma propaganda cortesã entre outras entidades e estruturas que os invocam ao longo da nossa história, impõem um dogma ilusório do ideal humano, *uma doutrina dos ídolos*, que numa visão baconiana apontaria à suspensão provisória do juízo singular em serviço de um imaginário de pressupostos elaborados em comunidade, que visam *evitar* uma atitude refutatória (cética) sobre a realidade que lhes é anunciada. Se sobre Miguel Ângelo, Warnke nos retrata a celebração de um «*homem extraordinário*» (Warnke, 2001, p. 141) a quem lhe foi conferido «*um dos maiores títulos que poderiam ser atribuídos na época: o de ter triunfado sobre a inveja*» (Warnke, 2001, p. 140) (o pecado do ciúme e a inveja), já Alberti (arquiteto, pintor, filósofo, escultor e músico) seria considerado nas biografias de Vasari como a personificação do ideal renascentista, «*uomo universale*» (Warnke, 2001, p. 255), ao qual todo o artista ou todo o ser humano poderia aspirar sobre este limite máximo no horizonte, a sua existência.

«Eles forcem, eles constroem aqueles mesmos que querem libertá-los porque eles próprios se libertaram para entrar nesse jugo, sob esse jugo, que eles aceitam por covardia, preguiça, esse jugo que eles aceitaram vindo do outro e ao qual querem reconduzi-lo agora. E, por conseguinte, diz ele, é essa a lei de todas as revoluções – foi escrito em 1784 – que os que as fazem caem necessariamente sob o jugo dos que quiseram libertá-los.» (Foucault, 2010, p. 33)

Uma das problemáticas analisadas em Foucault dirá respeito à divergência entre a revolução e a criação de um estado de resistência: se na primeira o indivíduo acaba por ser mais uma peça num interior de uma luta de poderes que visam estabelecer um novo jogo, uma nova estrutura, um novo estado, e por efeito, subordinando-o a um novo domínio, já no caso da resistência o sujeito ao reconhecer os limites e conteúdos que prescrevem as regras do jogo, questionando-as e organizando-as, irá elaborar estratégias ora de aceitação ora de resistência pelo interior desses limites até à sua transposição ou não.

Assim sendo, admitindo a evidência de que no interior da subjetividade de cada indivíduo existe a capacidade de fazer uso desses artifícios no enfrentamento das várias relações de poder presentes, criar-se-ão subterfúgios ora de aceitação e conformação com a realidade, num âmbito mais individualizado e suprimido, ora optando por estratégias de ordens agonísticas ou céticas que proclamam uma postura de contraversão sobre os poderes dominantes.

«(...) trata-se de um conflito cujo caráter é condicionado em grande parte pelo desequilíbrio na distribuição de poder e no nível de civilização na sociedade considerada. Os indivíduos querem resguardar as vantagens, os privilégios, o valor distintivo que possuem, associados à própria civilidade superior (...), mas ao mesmo tempo gostariam de se libertar das coerções a que estão submetidos pela mesma desigualdade do nível que lhes concede vantagens, superioridade e distinção.» (Vieira, 2003, p. 264)

1.3.4. Uso público e privado da razão

Conforme Foucault sobre o processo de transformação/saída da menoridade kantiana para uma possível maioridade, o *Aufklärung* (Iluminismo), teríamos de entender que este primeiro estado dividiria o sujeito em dois pares distintos, que, no dizer do autor, são ambos *«indevidos e ilegítimos»* (Foucault, 2010, p. 33): se no primeiro par, o nível de ação dos indivíduos se posiciona num panorama de *obediência e ausência de raciocínio*,

no segundo encontraremos o sujeito num conflito entre duas instâncias de emprego da razão: *o uso público e o privado* (Foucault, 2010, p. 33).

Sobre o primeiro par, Kant revela-nos uma crença tanto induzida por quem governa, como sustentada pela *covardia e a preguiça* de quem é governado, de que «*só pode haver obediência onde há ausência de raciocínio*» (Vieira, 2003, p. 34) e, sustentando esta afirmação, o filósofo alemão enumera três exemplos: «*o exemplo dos oficiais que dizem a seus soldados: não raciocinem, obedçam; o exemplo do padre que diz aos fiéis: não raciocinem, creiam; o exemplo do funcionário do fisco que diz: não raciocinem, paguem*» (Foucault, 2010, p. 34). Uma consagração de uma realidade constituída, na qual os sujeitos não terão capacidade/possibilidade de efetuar, a partir do uso das suas faculdades singulares, qualquer tipo de atitude digressiva, a não ser obedecer à ordem do discurso.

Já no segundo par, Kant refere que estes sujeitos, absorvidos pelas esferas ora do público ora do privado irão ter distintos modos de atuação e utilização da razão, embora ambas comprometidas uma com a outra por um princípio de obediência que se manifesta sobre a sociedade em que estão envolvidos.

O uso privado da nossa razão é revisto no reflexo das faculdades que adquirimos e a que damos vida na nossa atividade profissional, que permitem o bom funcionamento da instituição a que pertencemos, sujeitando-nos às estruturas que nos dominam e nos prescrevem quais e como os nossos conhecimentos devem ser apropriados na composição de um funcionário útil. Uma “peça” entre o conjunto de outras peças que compõem «*uma máquina*» (Foucault, 2010, p. 35), cada uma com um lugar e uma função singular a desempenhar, mas em concílio num serviço global e coletivo. Segundo Foucault sobre esta visão de Kant, será nesta medida, num uso particular e utilitário das nossas faculdades no interior de um encargo fechado, que funcionaremos como *indivíduos* em vez de um *sujeito universal*.

Já no caso do uso público da razão, a situação inverte-se, no sentido em que, como nos expõe Foucault, o uso que o sujeito faz do seu entendimento e das suas faculdades irá trespassar o seu emprego utilitário e quadriculado no campo da ação profissional, para um campo de ação e intervenção social, onde no público encontramos a dimensão do universal e o mesmo se poderá guiar pelo nosso pensamento. Corroborando o autor:

«*Ora, é evidente que nenhuma atividade política, nenhuma função administrativa, nenhuma forma de prática econômica nos coloca nessa situação*

de sujeito universal. Em que momento nós nos constituímos como sujeito universal? Pois bem, quando, como sujeito racional, nós nos dirigimos ao conjunto dos seres racionais. E é simplesmente aí, nessa atividade que é precisamente e por excelência a do escritor dirigindo-se ao leitor, é nesse momento que encontramos uma dimensão do público que é, ao mesmo tempo, a dimensão do universal. Ou antes, encontramos uma dimensão do universal, e o uso que fazemos nesse momento do nosso entendimento pode e deve ser um uso público.» (Foucault, 2010, p. 35)

Assim sendo, é no interior deste panorama em que a obediência é confundida com o *não raciocinar*, sendo que este princípio se sobrepõe e se faz coincidir ora num uso privado da nossa razão - enquanto soldados, funcionários, cidadãos, membros de uma comunidade religiosa, entre outros - ora no uso público e universal do nosso entendimento, comprometendo a nossa palavra a uma relação e função de autoridade, e por consequência, uma posição de governo sobre quem a rege. Iremos perceber que, no interior da menoridade do Homem, existe uma conexão estrita entre a razão e a obediência, que, para Kant, teriam de ser necessariamente desvinculadas para uma real saída ao encontro de uma maioria.

Destarte, para chegarmos a esse encontro, se no caso do uso privado da razão se manterá a obediência, no caso do uso público a partir do *Aufklärung*, a *tolerância*¹ jamais seria permitida, rumo a uma «*liberdade total e absoluta de raciocínio*» (Foucault, 2010, p. 35).

Trata-se de uma ideologia que propõe a cada sujeito uma divisão de si, um desdobramento do seu próprio ser e fazer atendendo à diversidade de espaços que o mesmo indivíduo se disponibiliza a ocupar - ora mediante as suas funções a desempenhar enquanto cidadão profícuo à sua comunidade, conformado com as práticas e crenças que esta lhe invoca, ora, por outro lado serão procurados por uns, intelectuais, políticos, a todo o sujeito que se emancipa da sua função ou missão de mero seguidor da vontade de outrem, espaços de fuga oportunos às suas racionalidades particulares, em direção à descoberta, formulação e comunicação do seu próprio testemunho, da sua veracidade,

¹ A tolerância será no dizer Foucault repudiada por Kant, por se tratar, na sua visão, de um processo de aceitação, que ora omite ora exclui toda uma emancipação do sujeito em debruçar-se autonomamente sobre o seu próprio intelecto e apoderar-se da sua dimensão pública, escorando a sua existência num rito de passividade e ocultação da sua racionalidade, não gerando debates, discussões, análises críticas, e consequentemente convertendo-se à natureza e às funções que o envolve: os conteúdos e predisposições consagrados.

perante a realidade que lhes é exposta e experienciada - uma pluralidade do seu próprio ser que tanto coopera com as estruturas que o dominam e adota os seus princípios, como, conscientes desse domínio, compreendendo os mecanismos que o constroem, mantêm um posicionamento cético e introspetivo, até terem a oportunidade de sobre um público os pôr em causa.

1.4. O artesão e o artista

É em defesa deste parecer, sustentado por Kant, que ao incidirmos sobre esta problemática de uma forma mais entrosada no âmbito artístico poderíamos idealizar uma relação direta do sujeito que se configura no decorrer do trajeto bipartido que vai desenvolvendo e definindo a sua forma de estar e participar numa sociedade pelo interior das esferas que lhe permitem apropriar a sua razão, ora por um uso privado ora por um uso público, entre a obediência e a emancipação que, em conformidade com esta distinção, dividirá o papel do produtor do objeto artístico, o artífice, entre “o ser e o fazer do artesão” e o “o ser e o fazer do artista”.

Da mesma forma que aliamos certos artífices às diversas ordens de dominação social, pelas correspondências evidentes nas suas obras com os objetivos requeridos pelos soberanos que as encomendam e as publicitam, revelando, assim, uma consonância destes sujeitos ao alistarem-se passivamente numa prática consumista, utilitária e até segregadora do seu próprio conhecimento, colaborando com as variadas organizações absorvidas pelo poder político, económico, religioso, que prescrevem, além dos conteúdos a ser expostos, as técnicas que melhor se enquadram às propostas demandadas; Também nos será revelado por outros autores, ora localizados no interior dessas estruturas de governo, ora desenvolvendo o seu conteúdo externamente (criadores independentes/ autodidatas), uma segunda face da mesma moeda, ou seja, será inerente a cada sujeito a preocupação, ou inquietação, de realizar um argumento autónomo a partir das suas obras, salientando aqui o carácter extraordinário das mesmas na expressão e divulgação de uma racionalidade individual que poderá ser divergente ou convergente com o senso comum, sendo deste modo discriminada ou elevada aquando exposta, mediante o público que a irá receber.

Assim sendo, poderemos verificar um vasto número de obras de arte que ao longo da nossa história nos revelam um reconhecimento da identidade e racionalidade do autor perante o momento temporal e social particular do mesmo que irão suscitar gradualmente um atravessamento dos limiares do individualismo, da crítica, até a sátira social. Se, por um lado, nos deparamos com certos códigos subliminares inscritos em diversas obras como a pintura cortesã de *Las Meninas* de Diego Velázquez, realizada em 1656, em que o autor, além de inserir de uma forma desinibida a sua própria imagem ao lado da princesa Maria Teresa, filha de Felipe IV de Espanha, uma situação já em si controversa, dado que levanta uma questão de igualdade entre os vários sujeitos representados, na qual também se reúnem nesta imagem as aias, os guardas, dois anões e até o cão, sendo que a figura do autor se coloca a um nível acima dos já referidos pela sua altura e olhar frontal; o artista permite ainda ao espectador o privilégio, até tido como profano, para a ocasião histórica em causa, de colocar o espectador na pele do soberano, o olhar dos reis Felipe e Maria Ana de Áustria, representados no espelho posicionado na parede de fundo no interior da casa real. Por outro lado, com a evolução do papel crítico e político do artista, emancipado das estruturas que governam a sua produção plástica, chegar-nos-ão obras que evidenciam de forma mais pornográfica um olhar autónomo dos criadores sobre a realidade.



Figura 1 - *Las Meninas*, Diego Velázquez, 1656, óleo sobre tela

Trata-se, desta forma, de uma desvinculação do artífice da sua categoria e função enquanto artesão – enquanto mero cooperante na produção e reprodução eficaz de produtos resolutos e, quando expostos, na disseminação pública de um senso institucional legitimado - para um novo “*modus operandi*” que o induzirá a percorrer um caminho de compreensão e indagação da realidade que o mesmo vai construindo e debatendo,

organizando e formulando uma crítica a partir da sua experiência individual até à divulgação para um coletivo recetor.

Uma posição social com uma relação, aparentemente, próxima à instigada por Platão, na Grécia Antiga, na qual o mesmo conotarà o artesão de uma forma pejorativa, que, associado ao conceito de *Technè* e *demiurgo*, sustenta uma ocupação correlativa à mestria de habilidades e práticas que definiriam e consequentemente encerrariam a sua atividade.

Technè é designada como um conceito que abrange, ao mesmo tempo, as técnicas industriais, corporais e intelectuais que sublinham a produtividade e a eficácia humana. Este é um conceito do qual Platão pretenderia distanciar-se, dado que, a seu ver, existia uma apreensão do mesmo, no caso particular do artesão, permissiva de um desligamento das *technai* (níveis de conhecimento) do «seu *universo empírico (...), modelos teóricos que se opõem às técnicas produtivas*» (Weiss, 1992, p. 10) e que envolvem a experiência individual do Homem, encarcerando-o, deste jeito, nos limites do quadro de saber tidos como necessários para o bom desempenho do seu ofício, o «*quadro de seu métier* (especialidade, profissão) [como] o *limite da sua sabedoria*» (Weiss, 1992, p. 10). É nesta perspetiva que Platão empregara nesta figura o adjetivo de *banausus* que, em concorrência com a *demiurgia*, como nos relata Weiss, sobre a inventiva platónica - «*A demiurgia funda o corpo, mas é a alma que é insultada quando se é um banausus*» (Weiss, 1992, p. 10) - simbolizaria um desapossamento de atributos ou propriedades intelectuais de quem se desloca do mundo do trabalho oficinal/artesanal para um encontro com a filosofia. Trata-se de um efeito, como o filósofo grego nos revela, a partir do qual os artesãos terão tanto *deformado* os seus corpos, como “degradado” e “mutilado” as suas almas, pelo exercício do seu labor, tornando-se sujeitos «*naturalmente impróprios*» (Weiss, 1992, p. 10) para o exercício filosófico.

O conceito de *Demiurgo*, associado ao ser artesão, será, no entanto, alvo de várias aceções: se, por um lado, representaria o “trabalhador do povo” (*demios* - “do povo” e *ourgos* - “trabalhador”), um especialista ao serviço de uma comunidade, tal como os carpinteiros, pintores, médicos, por outro lado, além desse papel, Homero descreve-o como aquele que provoca a união entre a técnica e o místico, que sobre uma ambiguidade linguística potencia o seu papel de «*ora legislador, fabricante de cidadãos, ora artesão*» (Weiss, 1992, p. 10). Platão, todavia, apropriando-se destes considerandos, divulga um distinto conceito de *demiurgo* que, estando fortemente envolvido nas componentes

técnicas que englobam os mais diversos ócios, assumindo-se e destacando-se em cada uma das atividades pelas relações entre a prática e a sociedade, situava-se numa posição vantajosa de criação e dinamização cultural, na qual o filósofo o identificara como o ser criador do mundo, realçado ainda numa abordagem de Timeu, em que o mesmo considera o demiurgo platônico como «*um animador que transmite uma dinamis, um construtor das almas*» (Apud Weiss, 1992, p. 10) assinalando a sua capacidade, até divina e suprema, de sobre uma matéria em estado caótico, moldá-la à semelhança de um modelo ideal.

Esta passagem representa, corroborando Weiss, a posição do *Techiques-Demiurgo*, que, numa concepção de arte platônica, vem a determinar o abandono do sujeito das práticas artesãs que o suprimem para um ideal de artista, não escravo do trabalho e, citando o autor, alicerçado nos pensamentos de Timeu, simbolizaria:

«(..)Não o inventor de uma nova forma, mas o impressor de uma forma preexistente sobre uma matéria sem forma" (Vlastos, 1987: 27.). Ele é um criador, um ser que engendra o mundo (tikto) através de modelos ideais, tendo como esquema as *technai*, seguindo uma hierarquia definida pela capacidade de cada *technè*» (Weiss, 1992, p. 11)

Estará declarada, nesta ótica de pensamento, uma desigualdade civil, no sentido em que a mesma nos elucida para a discriminação daqueles que no interior de uma sociedade, são ou não capazes de, entre os privilégios ou carências dispostos e distintos nos diversos meios e atividades que ocupam, alcançar uma certa amplitude de conspeção da realidade, uma lógica de pensamento ideal a que lhe é reconhecida como o princípio que definirá e dará fundamento ao mundo que conhecem, que se em Platão estaria representado no Cosmos, em Kant estará indubitavelmente na Ciência, que, neste primeiro caso, definiria a antagonia entre as práticas cerradas aos seus fins sobre uma base de conhecimento estabelecido, a *praxis*, e as práticas que propõem um exercício de descoberta e desdobramento intelectual sobre a natureza que nos envolve para o desenvolvimento do nosso saber, a *gnosis*.

1.4.1. Do cuidado de si à partição do sensível

Esta distinção, espelho da distribuição das posições sociais, concorrendo com o princípio de “cuidado de si” fomentado por Foucault, remete à necessidade de uma prática individual do Homem no conhecimento crítico de si próprio para poder cuidar de si que, como evidencia Galeno, «*só é possível fazê-lo de maneira contínua e permanente*» (Foucault, 2010, p. 43). Platão refere que este investimento só deveria acontecer a partir

da adolescência do Homem, quando este entra na vida pública e se encarrega da cidade. Já no caso de Galeno, o mesmo expõe que terá de ser exercida desde a sua infância até ao fim dos seus dias, sem nunca ignorar os juízos dos outros na sua formação, executando um trabalho intensivo em torno de si, sendo responsável pela transposição de um discurso que não pretende ser o verdadeiro, mas sim um acrescento de uma verdade factual, condicionada pelo seu próprio olhar, tempo e local, recorrendo e compartilhando-a com o *outro*, que Galeno descreve como «*Um homem de idade, um homem de boa reputação e um homem de parresía*» (Foucault, 2010, p. 44), mas, sobretudo para Foucault, um mestre/sábio que ligado à sua verdade expõe-na libertamente, «*aquele que faz valer sua própria liberdade de indivíduo que fala*» (Foucault, 2010, p. 63), de modo a que esta verdade permita ajudar o primeiro sujeito na *constituição da sua opinião*.

Evidentemente este será um processo elitista – uma prática de “cuidado de si” apenas praticável por aqueles que se servem, como refere Catarina Martins, em sequência da análise das abordagens de Rancière e Foucault sobre esta temática, do *otium*, um tempo que não deverá ser considerado como livre, dado que a prática que nele se insere é, sem dúvida, de total investimento e entrega do “corpo” e “alma” para a formação de si, mas distinguido como privilegiado, tratando-se de uma prática excecional para aqueles que numa dada sociedade possuem a oportunidade de tomar partido deste tempo, atuando pelo interior das suas redes e agregados particulares, comunicando e educando-se, portanto, nos diversos grupos e instituições exclusivas de que são membros e que fornecem a estes sujeitos uma sensibilidade privilegiada na apropriação, aplicação e desdobramento do conhecimento. Um campo sensível particular que não será visível e operado por uns de forma inata, mas será sim efeito de uma reclamação ou apropriação natural dos estatutos e posições sociais e institucionais em que os mesmos se inserem e que medeiam, dada à sua inquestionável relevância social, aquela que será a ordem para quem é exterior a elas.²

Esta será uma dimensão claramente distinta de uma classe operária, na qual incluo os artesãos, em que, como nos revela Platão, os sujeitos inscritos nesta camada apenas se ocupariam dos assuntos comuns por não terem tempo além do tomado pelo exercício do

² Dou o exemplo da Grand Tour, uma expedição executada na Europa do século XVIII por um largo número de famílias nobres e burguesas que permitia a busca da edificação individual dos seus filhos, que nas suas viagens educativas por Itália, França, Alemanha pudessem tanto cultivar o gosto pelo prazer estético, o interesse pela arqueologia, pela arte e literatura, como também iniciar as suas teorizações sobre os diversos campos de estudo.

seu trabalho. Dito isto, trata-se, corroborando Catarina Martins sobre Rancière, de «*uma partição do sensível*» (Martins, 2011, p. 72), uma divisão que não dividirá necessariamente pessoas incultas de cultas, capazes ou incapazes, mas competentes relativamente ao senso comum ou incomum por que estão distribuídas, cultivadas e naturalizadas nos meios, grupos sociais, em que atuam que fomentam dimensões perspéticas divergentes da mesma realidade. A dimensão do gosto, do que é, de facto, o “fazer e o ver arte” deformar-se-ia numa multiplicidade de juízos, cada um passível de veracidade, porém, socialmente hierarquizados num sistema em que uns são formados e instigados a incutir um discurso normativo, o “mais perto da verdade” e do essencial para a sociedade e os outros, cuja oportunidade apenas se resumiria à proliferação prática da mensagem de quem os salva e os induz a uma dada conduta, a obedecer, acabando, assim, por uns tomarem o domínio sobre os outros.

«(...) propõe-se pensar sobre o lugar que os artesãos ocupam na própria produção do pensamento dos filósofos, isto é, como são tomados como objetos de discurso, noutras palavras, como Platão, por exemplo, tomou a figura do filósofo na definição dessa partição do sensível. Quer dizer, como pode um dos lados, neste caso aquele que produz discurso, fazê-lo apenas sob a condição de tomar o outro lado, que fabrica como oposto de si mesmo, como o lado que não possui aquilo que se considera essencial e é a marca que o distingue, pela ausência, desse primeiro lado produtor de discurso? É nesta articulação que se conduz o desenvolvimento dessa ideia de um amor pela arte como, simultaneamente, um universal que se reveste com a capa da salvação, e um mecanismo de distinção» (Martins, 2011, p. 72)

É nesta relação expositiva de um dado saber com o público que Kant, ao abordar a entrada na maioria do Homem, nos revela que esta dependerá essencialmente das próprias estruturas que o governam no sentido em que, aliadas a um Estado de governação condescendente, terão de dispor a cada indivíduo integrante da sociedade uma liberdade e segurança que o autorizem a deslocar-se de uma forma legítima entre os habitáculos que incutem a sua obediência e os espaços que lhe permitam o desenvolvimento, divulgação e discussão do seu argumento particular com a comunidade.

Neste seguimento o filósofo alemão realça o papel de charneira do rei Frederico da Prússia, que para o autor personificaria o exemplo ideal do agente da *Aufklärung* (Iluminismo):

«Frederico da Prússia, um agente, que é o próprio agente da Aufklärung - não prescreveu nada em matéria de religião. Nesse domínio - como também no

domínio das ciências e das artes, mas, diz Kant, que tem um problema preciso a ajustar com a legislação religiosa, no domínio das ciências e das artes isso coloca muito poucos problemas e é relativamente simples - no domínio da religião onde há muito mais perigos, Frederico da Prússia, ao contrário do seu sucessor, não prescreveu nada. Mas, por outro lado, ele assegurou a "tranquilidade pública" do seu Estado graças a um exército forte e "bem disciplinado". E nessa liberdade total de conduzir a discussão religiosa, acompanhada da constituição de um exército forte que garante a tranquilidade pública, temos exatamente, pela própria decisão de Frederico da Prússia e sua maneira de governar, esse ajuste entre um governo de si que se fará na forma do universal (como discussão pública, raciocínio público e uso público do entendimento) e, de outro lado, o que vai ser a obediência, obediência à qual serão constrangidos todos os que fazem parte de uma sociedade dada, de um Estado dado, de uma administração dada.» (Foucault, 2010, p. 37)

1.4.2. Comprometimento entre a produção artística e as estruturas de governo

É, no entanto, sobre esta lógica, que, e corroborando a sua visão kantiana, Foucault em sua reflexão divulga uma certa discordância entre Kant e a sua própria análise. Ou seja, se por diversas vezes o filósofo alemão haveria contrariado a posição de um salvador, um ser libertador do Homem da sua menoridade, dado que o processo de saída da mesma deveria consistir num governo autónomo de si mesmo, neste caso em concreto, Kant declara a subsistência de um jogo de poder que, apesar da passível abertura do sujeito à sua dimensão pública, continuará ainda dependente de uma autoridade individual consagrada, neste caso o Rei da Prússia, na qual residiria por sua “conveniência”, dado o poder que lhe é delegado, o direito de redistribuir o «*jogo entre obediência e uso privado, universalidade e uso público*» (Foucault, 2010, p. 37).

«Enfim - e é aí que o texto de Kant termina -, ele evoca, após esse papel de Frederico da Prússia como agente da Aufklärung, uma espécie de pacto que é uma terceira maneira de questionar o que ele acaba de dizer. Ele questionou, portanto, tudo isso dizendo que se erguem obstáculos. Questionou sua própria análise fazendo Frederico da Prússia desempenhar um papel individual. E agora, na conclusão, questiona a divisão exata que fazia entre o que é discussão pública e uso autónomo do entendimento, de um lado, e obediência e uso privado, do outro. Ele evoca o que considera, o que chama de efeitos benéficos dessa abertura de uma dimensão pública para o uso da razão.» (Foucault, 2010, p. 37)

Dito isto, Foucault debruça-se sobre um argumento “*obsuro*” de Kant, em que o segundo constata que é com a abertura de uma dimensão livre e autónoma do universal para o uso do entendimento, facultada por um Estado que aceita e apoia o crescimento

dessa “liberdade de pensar pública”, que se revelaria, de uma forma cada vez mais evidente, que o uso desse mesmo entendimento estaria sempre condicionado por uma necessidade intrínseca da sociedade civil de obedecer e crer, cujo lema, como nos divulga o filósofo alemão, seria: «*Raciocinem tanto quanto quiserem e sobre os temas que lhes agradarem, mas obedçam*» (Foucault, 2010, p. 39), apropriando, inevitavelmente, o conhecimento a fim de lhe conceder uma aplicação governativa.

Citando a interpretação de Foucault sobre a abordagem kantiana:

«*Quanto mais liberdade para o pensamento vocês deixarem, mais vocês terão certeza de que o espírito do povo será formado para a obediência. E é assim que se vê desenhar uma transferência de benefício político do uso livre da razão para a esfera da obediência privada.*» (Foucault, 2010, p. 37)

É perante esta sentença, semeada por Kant, que poderemos compreender que a liberdade da ação do artista, amplamente dependente de uma prática de si e dinamizado ao público, defendida pelo filósofo, ao tornar-se apenas possível ou favorecida quando apoiada pelas estruturas que o governam, fundamenta um paradoxo de sentido, na medida em que o mesmo, para se desvincular das crenças que corrompem o seu entendimento, e consequentemente a produção e exposição da sua razão para um público, essa ação estará absolutamente comprometida com a missão/senso estadístico (político) que o próprio público subordinado lhe irá atribuir.

«*A ciência da obra de arte tem então por objeto próprio a relação entre duas estruturas, a estrutura das relações objetivas entre as posições no campo de produção (e entre os produtores que as ocupam) e a estrutura das relações objetivas entre as tomadas de posição no espaço das obras.*» (Bourdieu, 1996, p. 264)

Bourdieu em sua tese dá-nos a conhecer o conceito de *illusio*, que no dizer do autor corresponde à «*crença coletiva do jogo*» (Bourdieu, 1996, p. 260), ou seja, uma condição sociocultural e política que possibilita que uma dada comunidade fique sucumbida às representações conceituais que fundamentam a sua liberdade, entendimento e conduta. No dizer do sociólogo:

«*o produtor do valor da obra de arte não é o artista, mas o campo de produção enquanto universo de crença que produz o valor da obra de arte como fetiche ao produzir a crença no poder criador do artista. Sendo dado que a obra de arte só existe enquanto objeto simbólico dotado de valor se é conhecida e reconhecida, ou seja, socialmente instituída como obra de arte por espectadores*

dotados da disposição e da competência estéticas necessárias para a conhecer e reconhecer como tal, a ciência das obras tem por objeto não apenas a produção material da obra, mas também a produção do valor da obra ou, o que dá no mesmo, da crença no valor da obra.» (Bourdieu, 1996, p. 259)

Trata-se de um conceito semelhante à visão de “Teatro” abordada por Rancière que, no princípio da obra *O Espectador Emancipado*, o considera como «*um palco de ilusão e de passividade que é necessário suprimir em benefício daquilo que ele interdita: o conhecimento e a ação, a ação de conhecer e a ação conduzida pelo saber*» (Rancière, 2010, p. 9). Será neste seguimento que o autor irá investir, na sua investigação, no papel fundamental, não apenas de quem produz uma dada razão, mas também de quem a acolhe e a enquadra numa rede de pressupostos apropriados na sua existência: o espectador.

Corroborando Rancière, o palco teatral funcionaria na sociedade como a manifestação de uma doença que cria o desejo, o sofrimento e sobretudo «*a divisão de si que resulta da ignorância*» (Rancière, 2010, p. 9). Suscitada por um fenómeno que o autor, em concílio com a perspetiva inaugurada por Platão de que «*o teatro é o lugar onde gente ignorante é convidada a ver homens que sofrem*» (Rancière, *O Espectador Emancipado*, 2010, p. 9), constata a «*doença do olhar subjugado por sombras*» (Rancière, 2010, p. 9), um olhar, que apesar de encadeado pelas personagens que sofrem à sua mercê, permanece fixo na qualidade enquanto simples espectador, um observador passivo.

É no seguimento deste parecer que o autor defende a necessidade da criação de um novo teatro, porém, tal como o filósofo refere, sem qualquer tipo de espectador, pois seria nessa posição que residiria “todo o mal”. Não se trata, é claro, de uma ação que se desenrole perante o pó dos assentos vazios, mas sim na capacidade de criar uma metodologia interpessoal ativa que permitisse tanto ao emissor quanto ao recetor a ação e o envolvimento com toda a cena, o Drama.

1.5. A estética

Antes de mais, teremos de compreender que o conhecimento e reconhecimento da “obra de arte” está implicado, neste campo específico, no próprio juízo de quem a lê, o que, segundo Kant, reside indubitavelmente na experiência estética que dada obra, quando considerada e aclamada como “arte”, preenche, para os sujeitos afetados por ela, certos requisitos essenciais, ou meramente ideais que consolidam ou, dependendo dos sujeitos, instituem, a sua categoria.

«aquilo que é puramente subjetivo na representação de um objeto, isto é, o que constitui a sua relação ao sujeito, e não ao objeto, é a sua qualidade estética»
(Kant, 1995, pp. 49-50)

Como poderemos analisar em *Estética: a lógica da arte e do poema*, de Gerd Alberto Bornheim, a procura pela maioridade, reflexo do século das Luzes, conduzida pela filosofia de Immanuel Kant, provocou a necessidade de um estudo mais afincado das nossas faculdades de julgamento e percepção que dão fundamento à natureza que sustenta os diversos círculos/áreas de entendimento da nossa realidade, neste caso o artístico, tanto num sector individual como coletivo e institucional. O discernimento da diversidade das formas representativas “da arte” estará, pela sua abrangência e por vezes antagonismo, a pôr em causa a (sua) própria consistência, ou até subsistência, dos idealismos ou determinismos que poderiam delinear o seu conceito, e, desse modo, procura-se compreender como dadas matérias, independentes dos seus formatos, podendo estas estar envolvidas na arquitetura, pintura, literatura, teatro, entre outras ramificações expostas socialmente, conseguem adquirir ou tomar a posse desse desígnio. Tratar-se-á de um questionamento que compreende a transformação da nossa realidade, seja esta física, intelectual, e/ou estrutural, mas que fará uma passagem obrigatória pela compreensão e consequente indagação analítica e crítica dos fenómenos que nos forçam, de uma forma mais ou menos evidente, a tomar uma posição discriminatória sobre determinado objeto ou assunto em questão. Neste sentido, a intrusão da interrogação do belo e do campo sensível, condutora da experiência intelectual humana, será um dos maiores focos no ramo da filosofia que toma o nome de Estética, termo oriundo da antiguidade grega, «*aisthesis* que significa “*percepção do mundo sensível*”» (Kirchof, 2003, p. 27).

Como afirma Bornheim «(..) *a estética conquista aos poucos a sua identidade específica e os seus altos lugares: sua medida situa-se então nada menos do que na reinvenção da realidade humana*» (Satie, 2007), que, direccionada por Kant, após a Crítica da Razão Pura e Crítica da Razão Prática – dois questionamentos que, de uma forma bastante incisiva, nos permitem descobrir que tanto os «*juízos empíricos objetivos universalmente válidos*, como os *juízos morais*, [provêm de] *condicionalismos de realização à priori*» (Assis, 2017, pp. 152-153) - segue o seu questionamento para a crítica do julgamento estético na qual se voltaria para a dimensão do sublime, encruzilhado numa relação do sentimento entre o desejar e o conhecer (Assis, 2017, pp. 152-153).

Indo, assim, ao encontro da *Crítica do Juízo Estético* de Kant, o mesmo revela-nos que a presença do objeto artístico no quotidiano humano é por este apreendida justamente através de dois sentidos diferenciados: um de natureza teórica e outro de carácter estético, este último utilizado por Kant, em seu parecer, correlacionado com “o intuitivo e o sentimento”. Uma constatação que estará sustentada nas abordagens antecedentes a Kant de Alexandre Baumgarten (1714-1762)³ que vem em defesa, além de uma maior credibilização do conhecimento das faculdades sensíveis do Homem, normalmente desconsideradas, na altura, em relação às faculdades intelectuais (Santos, 2010, p. 38), a possibilidade de encontrarmos na sensibilidade uma lógica que se regula sobre princípios próprios, independentes da lógica da razão ou do entendimento, aproximando-se da imaginação ou até mesmo da fantasia.

1.5.1. O belo

Apoiando-me, ainda, no contexto particular pelo qual Baumgarten circula o seu questionamento, será necessário compreender que na arte predominava, até então, uma tradição que remontava a Sócrates no século V a.C., na qual a dimensão do belo se preconizava estritamente ligada a questões éticas. Uma tradição pela qual o autor, fazendo este recuo à filosofia Clássica, debruçando-se nos questionamentos também de Platão, encontra o belo como uma via que guiará o Homem à perfeição Moral, na qual a beleza seria tida como um manifesto de um equilíbrio harmonioso com aquilo que será o bem universal e a justiça, enquadrando o belo num patamar de engajamento divino que não poderia ser materializado, mas sim apenas refletido através das suas formas, na qual a arte é aqui percecionada como um mero instrumento de imitação dessa natureza. A verdadeira contemplação do belo situar-se-ia aqui num panorama no qual o Homem teria de descartar qualquer tipo de afeição à aparência sensorial que, nascendo confinado ao mundo dos fenómenos sensoriais, alcançando, por via do amor (Eros), o belo sobre determinado corpo, o próprio viria a fazer relações análogas com todos os outros corpos, convencendo-se a si próprio de que a dimensão do belo se encontra, perante todos e cada um, transigente. Esta mecânica vai continuamente sucedendo até ao momento em que iremos

³ Baumgarten é um dos impulsionadores, e peça-chave na autonomização e definição, desta variante da filosofia (a Estética), ou, como o autor revela, «*ciência do conhecimento sensitivo, lógica da faculdade cognoscitiva inferior, gnosiologia inferior*» (Baumgarten, 2007, p. 10), a que chama precisamente *Aesthetica* (inaugurando este termo no volume *Aesthetica sive theoria liberalium artium* de 1750)

encontrar a dimensão do belo envolvida nas próprias almas e instituições, e, feita essa ponte, seria exequível a sua contemplação nas ciências e corroborando Greuel:

«Esse é o ponto a partir do qual ele pode se alçar ao supremo nível na contemplação do belo. Esse reside na pura ideia, que só consegue contemplar aquele que antes se purificou, livrando-se do apego ao mundo sensorial, e atingiu a dignidade e capacidade de apreciação de algo universal e absoluto. O auge da contemplação do belo consiste, pois, em chegar a contemplar a própria essência do belo que confere a todos os objetos particulares um pálido reflexo de beleza. Essa essência é a ideia pura e universal do belo.» (Greuel, 1994, p. 124)

Platão estaria de acordo que o belo só poderia ser verdadeiramente observável ou objeto de contemplação do Homem por uma lente filosófica, já que esta o levaria, idealmente, a observar a realidade a partir da sua essência, compreendendo que a existência humana estaria a ser experienciada de forma embriagada por todo o tipo de fenómenos, sombras que nunca revelariam as verdadeiras cores deste universo, tornando-se, desta forma, relativo - apenas passível de ser somente compreendido num campo racional, excluindo, e, portanto, superando, na sua ideologia, as aparências enganosas que os nossos sentidos fundam, com o objetivo de finalmente alcançarmos a verdadeira e suprema realidade: o feliz encontro com as *ideias puras*.

Com *ideias puras*, declaramos aqui, através da filosofia de Platão, a distinção entre as coisas visíveis e as ideias que, se nas primeiras elas são reguladas através da nossa percepção de uma forma persistente, sofrendo no mundo físico alterações e transformações constantes que as desconstroem e as deformam, tornando-se, de certa forma, efémeras, já no caso das ideias, estas aparecem aqui independentes tanto dos objetos como das próprias pessoas, perdurando no tempo sem se modificarem, acabando por ser justamente aquilo que já são: uma realidade sem imagem, desnudadas de todas as fraudes que lhes poderíamos ornamentar. E aqui resgato uma citação de Greuel, sobre esta razão platónica, em que o mesmo nos diz:

«A realização desse caminho não é apenas um exercício intelectual. Exige a transformação da alma inicialmente propensa ao mundo material. Só quem consegue superar o vício pelas coisas passageiras se torna digno para adentrar o mundo da verdade eterna. E quem resgata em si a eternidade das ideias participa também do belo.» (Greuel, 1994, p. 148)

No renascimento, esta concepção começa a sofrer algumas alterações, embora em conformidade com este espectro filosófico, principalmente pela via da arte que, nesta época, como já analisado anteriormente, transbordava na sua matéria toda a virtuosidade e esplendor do ser humano. Os produtores lançam através das suas obras todas as qualidades e faculdades que têm vindo a explorar, evidenciando nestas tanto as suas apetências técnicas, como matemáticas e filosóficas, manifestando um ideal de beleza que, como no caso de Botticelli, bastante subjugado à ordem cristã, permitia, a partir da incorporação dos corpos delicados expostos nas suas pinturas e o enredo natural de fundo, onde ocorre o ensaio, a percepção de uma realidade divina, um fado particular, e por vezes até melancólico, das figuras e representações expostas que vêm a justificar, com a autenticidade das expressões que carregam, um certo acerto do estado da mente presente com uma plenitude que se confirma acima da sua própria existência.

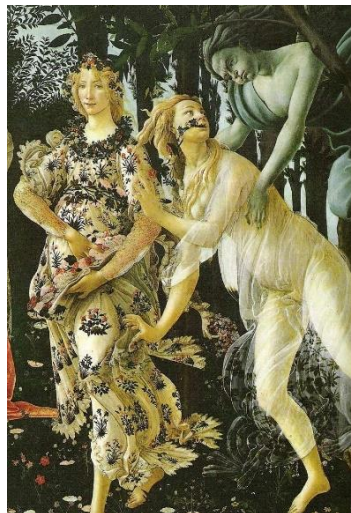


Figura 2 - Excerto do quadro Alegoria da Primavera, Sandro Botticelli, 1445-1510, retratando a cena na qual Zéfiro agarre Clóris e esta transforma-se em Flora

A beleza que se encontrava na arte do renascimento, embora contida num cenário mimético, viria a seguir diversos modelos da Grécia Antiga, como o caso da simetria, a justa medida e a proporção, mas ressalta ainda, em sua génese, a beleza humana, objetivamente ligada ao Ser excecional a que designavam o Homem Universal.

Numa das diversas obras de Leonardo da Vinci, Ginevra de Benci (1474 – 78), o artista adianta no verso do seu quadro a inscrição «*virtutem forma decorat*», que significa *a beleza adorna a virtude*. Se quisermos fazer uma análise coincidente à Ética de Aristóteles, veremos que esta compõe uma conformidade com o princípio de que a

verdadeira felicidade apenas será atingida pelo exercício das virtudes. Este último termo (virtude) aparece aqui, e em concílio com uma visão platónica, relacionado com um mérito de uma conduta moral correta, uma excelência intelectual e eficácia que levariam o ser humano à sua própria superação, ou então reivindicação da sua natureza divina, esta sempre acima de qualquer riqueza e fama, mediadora entre o comum ser humano e Deus. Segundo a teoria da emanção de Plotino, a beleza sendo uma condição inerente ao Homem, à medida que o mesmo se vai tornando mais virtuoso poderá compreendê-la melhor, ou, pelo menos, de uma forma mais completa, porém, sendo este subjugado à dualidade do seu pensamento sobre as formas que apreende, nunca poderia assim alcançar certamente unidade divina que dá luz ao mundo.

No ideal Pedagógico de Sócrates, o belo traria a utilidade de conceder uma função moral preparatória para as virtudes humanas: de modo a conduzir todas as almas à *«imitação do que é digno a ser imitado»* (Cecim, 2014, p. 4), em função de um bem supremo que, no caso da arte, proveria o propósito de, através das suas representações, constatar dois prismas do belo: o estético exibido nos corpos belos e a ética nas ações belas.

Paralelo a estes ideais observaríamos os vários detalhes estilísticos na arte clássica como o caso Ginevra de' Benci de Leonardo Da Vinci, sendo possível discriminar: o estado da mente oculto, sem algum tipo de expressão facial que oriente de forma clara a disposição sentimental da musa; o desapego a qualquer tipo de jóias e outros ornamentos muito característicos da nobreza; o envolvimento da natureza, no fundo e, finalmente, o respeito pela tridimensionalidade perspetiva, revelando noções de profundidade que nesta altura estariam em sintonia com o progresso da geometria. No verso estariam representados: o zimbório no centro, símbolo da castidade (tratando-se ainda de uma jovem de 16 anos sem qualquer tipo de experiência carnal), a palma à direita que representaria a virtude moral e, do lado oposto (à esquerda), um ramo de louro, fazendo aqui a referência aos seus dotes artísticos e literários.



Figura 3 - Ginevra de' Benci, Leonardo Da Vinci, óleo sobre madeira, 38.1cm x 37cm, National Gallery of Art, Washington DC, Estados Unidos

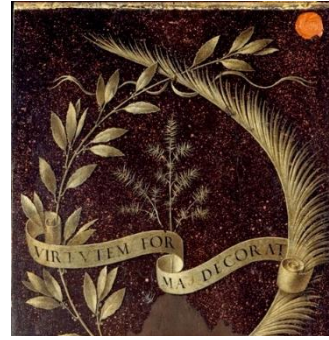


Figura 4 - Verso da pintura Ginevra de' Benci, Leonardo Da Vinci, Wreath of Laurel, Palm and Juniper with a Scroll inscribed Virtutem Form Decorat, 1474-1478

A realização existencial do Homem apenas é concebível quando este resgata o seu olhar da efemeridade do mundo material, ou se posiciona de forma submissa, mediante o divino que carrega a eternidade das ideias, conduzindo-o, assim, em comunhão com a ética, religião e ciência, ao Bom, Belo e até à Justiça, não estaria propriamente coincidente com a visão moderna de “belo” que, como ressalta Greuel:

«(...) forçosamente tem de levar em consideração não só o sujeito concreto, mas também o mundo da manifestação material. Por esta razão, não é possível falar de Estética no caso de Platão e sim apenas de uma Teoria do Belo. A reflexão sobre a arte toma-se Estética propriamente dita a partir do momento em que o belo começa a ser relacionado com a percepção. Esta mudança na conceção do belo tem a ver, evidentemente, com uma mudança radical na própria configuração da consciência do homem. A visão positivista e operacionalista nos levou a interpretar o fluxo histórico apenas como uma sucessão de mudanças quantitativas, a saber, de mais ou menos conhecimento, de mais ou menos esclarecimento. No entanto, cumpre admitir que ocorreram profundas modificações qualitativas na configuração mental do ser humano. O ímpeto de superação do mundo materialmente manifesto se converteu na época moderna em um ímpeto de conquista do mundo material. A modernidade começa justamente com o acordar do homem para a importância da existência material e passageira. O Humanismo, o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Industrialização etc., são apenas os sintomas através dos quais essa mudança da própria configuração da mente humana se articula. A partir do século XV, a humanidade europeia começa a acordar para a importância do sujeito e da existência terrestre propriamente dita e rejeita concomitantemente o coletivismo e a hierarquia medievais que ainda não conseguiam atribuir valor ao indivíduo. O homem medieval, que segue rigorosamente o ideal da obediência, é substituído aos poucos pelo ideal do homem que se faz a si mesmo.» (Greuel, 1994, p. 149)

Baumgarten, fugindo à ontologia tradicional, que tinha como um dos maiores representantes Platão, reitera, portanto, sobre o sentido que atava o belo à unidimensionalidade e objetividade da apreciação do próprio mundo, a que o Homem, na sua pobre ou deturpada capacidade de observação e entendimento, nunca atingiria ou discerniria as suas verdadeiras proporções, a não ser através de um processo dialético e contemplativo, dado que estaria a viver numa realidade que o transcenderia, envolvido nas aparências que esta infligiria de uma forma sentimental e consequentemente ao nível do pensamento. Desta forma, situando-me aqui no panorama artístico, o produtor de arte disporia a sua ação no patamar de simulação, cópia de fenómenos, imitação de afigurações sensíveis que encontram na sua existência, ou seja, cópias de cópias, e desse modo limitadas. Sem contar, como evidencia Platão, com a poesia que, em comparação com a pintura e a escultura, estaria num nível um pouco acima, pois, como refere Cecim em sua análise, «*imita somente*» (Cecim, 2014, p. 9), ou seja, reflete a imutabilidade desta beleza transcendente, como que, proferindo em contraste à eventual evanescência do sentimento humano, a imitação simples, desnutrida do seu pretensiosismo obscuro da subjetividade do Homem, traria uma certa beneficência quanto ao seu uso, distante de uma imagem sensível. Não retratando, portanto, uma cópia desses fenómenos, a poesia estaria assim contida numa vertente à luz do conhecimento intelectual e próximo da doutrina das ideias. Platão chega mesmo a declarar a distinção entre obras puras e obras meramente imitativas, sendo que as primeiras poderiam então possuir uma beleza útil, realizada para um fim, guiando para a própria perfeição moral do Homem. Seguindo ainda uma visão aristotélica sobre as artes da epopeia, da comédia e da tragédia (Cecim, 2014, p. 10), chegaríamos, através da neutralização dos sentimentos de ódio e tristeza (um processo estético denominado de catarse) à purificação das nossas almas.

Baumgarten em reparo desta objetivação moralista da beleza irá apoiar a sua filosofia sobre algumas das conceções racionalistas eminentes da sua geração, nomeadamente a partir da sequência discursiva que Descartes, Leibniz e Christian Wolff lhe deixaram. Neste seguimento, Baumgarten apodera-se do conceito de belo e redefine-o, portanto, à luz de um processamento gnosiológico, defendendo a existência de divergentes patamares do conhecimento humano: um que se alimenta dos assuntos de índole metafísica, tida como uma faculdade superior do nosso espírito – na qual podemos operar sobre os objetos «*os princípios mais universais do conhecimento*» (Tolle, 2007, p. 423)– e outro que, considerado como uma gnosiologia inferior, incide sobre a nossa compressão sensível,

portando ainda aqui a dimensão estética. O conhecimento sensível é adaptado ao nosso intelecto e divergente da primeira faculdade que, aliada ao volume científico e lógico, permite desenvolver uma determinada e clara apreciação sobre um dado objeto que se caracteriza pela sua *confusão*. Com *confusão*, Baumgarten sustenta-se na psicologia de Wolff e reconhece o caráter obscuro e sinuoso na ligação entre a razão e a sensibilidade quando se tenta abordar de forma incisiva uma experiência do mundo na sua infinita variedade.

O belo de Baumgarten é um belo *para nós*. A visão do filósofo, à luz modernista do antropocentrismo, coincide com o princípio leibniziano, recorrente da *Monadologia* de que “a alma é uma força representativa”, sendo que aquilo que o Homem vê e apreende na sua sensibilidade é uma representação da sua própria mente. Deste modo, o reconhecimento do belo sobre determinado objeto só se torna possível pela via de um consenso harmonioso entre a universalidade de representações existentes de cada um para uma totalidade.

A ciência do sensível é desenvolvida num processo análogo à razão, *analagon rationis*, entendendo que a unidade das características que complementam a harmonia dos nossos pensamentos permite encontrar também os seus limites, no feliz encontro com uma denominada verdade estética que, porém, nunca deverá fornecer verdades últimas, desenvolvendo-se em antemão num patamar divergente das ciências racionais. Estas que operam de acordo com um critério de diferenciação e demonstração que saciam o Homem no reconhecimento de uma ordem ou correspondência conceptual para uma universalidade, o que, no caso do conhecimento sensível, poderá não ser tão verosímil que aconteça, sendo que problematizaremos uma matéria que é, por todas as suas circunstâncias, confusa. Aliada à disposição do indivíduo num espaço, num corpo e com outros corpos que, apesar de se deslocar entre atributos de verdade, beleza e justiça (como acontece também no campo intelectual) concernem, na sua imediatez, uma percepção interna do universo, instigada pelo posicionamento dos órgãos dos sentidos diante dos objetos que captura, o que resultará sempre numa apreensão particular da sua realidade.

«A razão, pela sua própria natureza, opera pela distinção entre as partes e não descansa até percorrer toda a série que compõe a totalidade. O conhecimento sensível, ao contrário, precisa permanecer naquele estágio delicado situado entre a obscuridade sensível e a obscuridade inteligível, pois “quem quiser evitar a primeira causa da obscuridade estética, deve se abster cuidadosamente

de distinguir cada uma das partes que encontra, as quais, na sua singularidade, [...] certamente são plenas de luz e nítidas, mas que na maioria das vezes são confundidas pelo análogo da razão» (Tolle, 2007, p. 89)

«As noções gerais, que nós julgamos extremamente conhecidas, tornaram-se ambíguas e obscuras pela negligência humana e pela inconstância do pensamento.» (Cecim, 2014, p. 14)

Na obra *Metafísica*, o autor enuncia que *«A certeza sensível é persuasão, a certeza intelectual, convicção»* (Tolle, 2007), não pretendendo neste excerto elevar o conhecimento intelectual em deterioramento do sensível, mas sim conduzir-nos ao facto de que não operam epistemologicamente de forma equivalente, abordando os objetos na sua ciência por diferentes medidas de assimilação de modo a compreendermo-los na sua *clareza*. Ao passo que o discurso intelectual suprime a especificidade do objeto, mediando, correlacionando-o e distinguindo-o para uma generalidade a fim de determinar a sua configuração absoluta. Compreendendo que o termo “distinção” concorre no vocabulário cartesiano com o conceito de *evidência*, um atributo das ciências redutíveis a relações matemáticas, na procura de estabelecimento de um conhecimento que não permite a sua contestação, é justamente na ênfase contrária dessa especificidade que a ciência do conhecimento sensível, a estética, se projeta, permitindo a partir do discernimento das marcas de percepção que uma dada representação alcança, na concorrência com outras representações advindas da própria experiência do ser cognoscente, e na relação com os mais diversos membros da sua comunidade, o ordenamento e reconhecimento de regras representativas lógicas que nos permitam depurar os traços de uma possível beleza universal, ou seja, teorias válidas que almejem a perfeição de uma consensual unidade estética, o *belo pensamento*.

1.5.2. Poética e retórica

O consenso, harmonia universal dos nossos pensamentos, na construção de uma viável sabedoria humana, traz-nos, contudo, a uma linha de separação entre os diferentes tipos de discursos sensíveis expostos na nossa realidade, que, além de enunciarmos uma dependência do belo à unidade do pensamento humano, revemos na arte que despontava desde a antiguidade clássica sob as formas de poéticas e retóricas um distanciamento ou proximidade com os horizontes, e até mesmo expectativas, de uma totalidade.

Se por um lado a poética era compreendida como um *médium* adequado para a educação das paixões, subjugada a um modelo oratório tido como perfeito na exposição

das sensações para uma totalidade - tratando-se de uma composição racional e clara de palavras na imitação de uma determinada representação da natureza – por outro lado na retórica, amplamente entendida como a arte da *persuasão*, da *eloquência*, ou dom do bem-dizer, uma fórmula *solta* que fornecia discursos que não alçavam a perfeição, no interior da ciência do belo, procurada por Baumgarten, passa a ocupar um gênero menor na construção de uma objetiva verdade estética para uma totalidade.

Baumgarten refere em *Estética*: «reivindicamos daquele que quer pensar belamente não a persuasão de modo geral [non generation persuasionem], mas a persuasão estética» (Tolle, 2007) e, clarificando este excerto, compreendemos a retórica como um enfeite dissimulado que nos poderá levar, apelando ao nosso sistema emocional, ao encontro de falsas verdades ou falsos silogismos. Já a persuasão estética seria uma força representativa da própria alma, que, se reconhecida no conhecimento do Homem trivial, seria considerada como uma mera *doxa*, uma crença ou opinião popular que poderia ou não corresponder à veracidade sobre determinado argumento. No entanto, ao ser continuamente reivindicada por uma unidade do pensamento do Homem (*o belo pensamento no interior de uma totalidade*) converter-se-ia numa certeza.

É, de facto, justamente na construção de um quadro válido do conhecimento sensível, que reconhecemos no Homem a necessidade de adequar o seu corpo às percepções que lhe apresentem algum tipo de efetividade, na medida em que irá coordenar a sua percepção presente, relativa a um dado objeto, tomando por comparação percepções passadas, referências e imagens de um estado ou até de um sentimento antecedente, recuperados pela memória, que nos poderá ainda fornecer uma previsão, por associação, de um estado futuro que dê ordem à mais ordinária experiência humana.

1.5.3. Juízo do gosto

Segundo Kant a relação entre o objeto e o sujeito é desenvolvida sobre três patamares de conhecimento: o primeiro sobre a alçada da faculdade do conhecimento (num sentido estrito), à medida que o mesmo vai formulando/construindo, na sua ação, uma representação empírica sobre o objeto; de seguida, aquando a ocorrência de uma efetividade destas representações, revelar-se-á a faculdade de desejar; por último depararemos no sujeito a faculdade de julgar no momento que, sobre o efeito positivo ou negativo das representações que formula, referentes à própria mentalidade do indivíduo

elucidado pelas mesmas, delineará um argumento/juízo subjetivo que apenas se concerne a si mesmo.

«no Juízo não é entendida a determinação do objeto, mas sim a do sujeito e de seu sentimento» (Bezerra Agra Filho, 2019, p. 181)

Existe na arte uma propensão, por vezes pretenciosa, tanto do produtor de dado objeto, mediador de determinado exercício, como de quem o receciona/perceciona, mediante cada um, o estímulo ao juízo de gosto, uma consequência face ao prazer ou desapeço experienciado pelo sujeito, que ligará o objeto a uma sensibilidade que lhe provoca a discriminação do mesmo sobre um ideal de belo. Como revela o filósofo alemão, o estético não se apresentaria como um atributo do objeto (cuja origem, tanto humana como natural, não é distinguida), mas antes advindo de uma prática de subjeção humana, na qual nos sujeitamos e deixamos afetar na nossa intimidade, emparelhada com as nossas vivências quotidianas, suscitando um sentimento ora de mera contemplação, ora de denúncia e apreensão sobre a dada matéria.

Um processo único que Kant chega a referir sobre a beleza como *«algo que vale apenas para os homens, mas não enquanto seres racionais ou espirituais, mas sim enquanto seres dotados de uma natureza que é animal (sensível) e ao mesmo tempo racional»* (Santos, 2010, p. 46). O resultado de uma gratidão sobre algo em falta, uma carência que, quando saciada, nos dá prazer e satisfação ou, por oposição, um excesso do que já foi preenchido e, desse modo, recebido por acréscimo, sem propriamente seguir uma ordem de necessidade, resultando num momento ao qual Kant dá o nome de *Gunst der Natur*, ou seja, um “favor que a natureza nos faz”.

Esta ideologia poderá ser revista nos exemplos do autor como o relativo à tulipa que, apreciada por diferentes olhares, fomentará respostas diversas, sejam estas mais ou menos complementares, sendo sempre juízos reflexivos das faculdades de cada um: no caso, por exemplo, dos botânicos, jardineiros e floristas, a apreciação individual de cada um sobre a tulipa será feita através de uma lente específica que lhes permite alcançar e, consequentemente, dissecar, de uma forma especializada, ângulos que valerão para apenas constatar imperfeições, irregularidades, atributos, até valores comerciais numa razão lógica do entendimento, exercida a um nível de análise minucioso, à luz da ciência em que o próprio sujeito se circunscreve e por que delineia o seu julgamento sobre o exemplar de tulipa. Neste seguimento a constatação do belo, que é socialmente atribuída

a esta flor, poderá apresentar-se aqui como uma variante condicionada por essa mesma ótica que, sendo delineada pela sua objetividade e racionalismo, poderá apenas albergar esta dimensão virtuosa num processo empírico do questionamento que não lhe trará qualquer finalidade, apenas um acrescento.

Kant assinala na sua discussão a importância do questionamento da experiência estética na significação de determinado objeto que numa apropriação artística não estaria apenas delineada a servir como meio de declaração da subjetividade do Homem, mas ainda como uma fração significativa das afeções do espírito, na qual se situaria o juízo do gosto inerente a cada um que, sendo afetado esteticamente por este objeto, e mediante as associações feitas entre panorama ideológico e sentimental associada às faculdades da mente, usufruía de um exercício de liberdade, que para Kant estaria ligado à sua própria imaginação, não devendo, neste sentido, declarar definições ou finalidades sobre dado objeto em questão, prescrevendo a falência da autonomia do mesmo.

«O juízo de gosto "é belo" exprime no espectador um acordo, uma harmonia de duas faculdades: imaginação e entendimento. Com efeito, se o juízo de gosto se distingue do juízo de preferência, é por que ele pretende uma certa necessidade, uma certa universalidade a priori. Ele toma do entendimento, portanto, sua legalidade. Mas esta legalidade não aparece aqui em conceitos determinados. A universalidade no juízo de gosto é aquela de um prazer; a coisa bela é singular, e permanece sem conceito» (Deleuze, 1963, p. 2)

O filósofo alemão determinara como princípio a necessidade de uma conduta do olhar desinteressado, um juízo de gosto que se pronunciará na divisão do belo ou não, mas que deverá antes de tudo, por ser dependente do seu estado *subjetivo*, despendar das faculdades do entendimento que lhe provoquem uma dimensão utilitária baseada naquilo que a nossa vontade intuitivamente sugere. Retratando aqui a suspensão fundamental da relação entre sujeito-objeto, na qual o próprio *eu* acaba por desaparecer, para a assimilação de uma natureza que o transcende.

«Cada qual tem de admitir que aquele juízo sobre beleza, a que se mistura o mínimo de interesse, é muito partidário e não é um puro juízo-de-gosto. É preciso não ter a mínima preocupação pela existência da coisa e, a esse respeito, ser inteiramente indiferente, para fazer papel de juiz em assuntos de gosto. Não podemos, porém, esclarecer melhor essa proposição, que é de especial relevância, do que se opusermos à satisfação pura, desinteressada, no juízo-de-gosto, aquela que está vinculada com interesse [...]» (Kant, 1974, n.p)

Um olhar que se evidencia pela sua sobriedade e racionalidade, não condicionando os objetos entre a conveniente satisfação das suas utilidades, funcionalismos e idealismos morais, que a procura da beleza gratuitamente corromperia. Segundo Kant, a beleza chega a ser descrita como *a forma da teleoformidade*, uma finalidade sem fim, na medida em que somos levados a regular a nossa experiência por um encantamento que nós próprios projetamos sobre determinada coisa, transfigurando a sua dimensão, tanto subjetiva como objetiva, pelas associações intuitivas alvejadas sobre a mesma, não representando a sua função ou finalidade em si, mas sim aquilo que poderíamos chamar, corroborando Santos em sua análise à estética Kantiana, de «*um curto-circuito da linguagem, isto é, uma autocontradição ou autoanulação no discurso, pois que afirma e nega ao mesmo tempo o que afirma*» (Santos, 2010, p. 47).

1.6. Educação estética – Friedrich Schiller

A arte entra num processo de redescoberta que acenderá, em deterioramento do processo de ascensão divino aclamado pela filosofia clássica, uma educação da estética do Homem, projetada por Schiller nas suas *Cartas*, que lhe conferiria um maior engajamento com a matéria e concretização da ideia. Friedrich Schiller pretende na sua conceção estética atingir uma visão do ser humano que consiga superar a dicotomia de Kant entre a sensibilidade e racionalidade que dividiria o Homem em dois universos isolados e opostos entre si: o da felicidade e o da moralidade, complementando esta conspeção com a crítica à denominada *Aufklärung* alemã, quanto ao seu respetivo processo calculista da racionalidade humana que traz, na visão do autor, o intuito de reforçar o imperativo categórico de que a ação ao serviço dos sentimentos na tentativa de encontro com a felicidade seria imoral e oponente aos princípios universais da razão.

Kant veria na razão o símbolo de poder natural e autoridade que emana toda a consciência e impulso do Homem para a sua realização no sentido moral e metafísico. Porém, ao inverso da primazia calculista, fria e radical demonstrada nesta filosofia, a crítica de Schiller vem sobretudo solicitar uma harmonia *estética* entre as duas dimensões, ou seja, entre ambos os impulsos provenientes da razão e os impulsos ocorrentes do sentimento, reclamando a componente do desenvolvimento lúdico do ser humano, na qual a matéria na sua multiplicidade de conjurações aplicadas pelo Homem, um ser exaustivamente e inesgotavelmente criador e inovador, provocaria uma contínua

disrupção da sua forma e, por efeito, uma dinâmica que entra em demandas contra fixações unilaterais.

«para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai a liberdade» (Greuel, 1994)

O pensamento de Schiller é, desta forma, de carácter revolucionário, um juízo banal quando notamos o momento histórico a que o filósofo, poeta, médico e historiador alemão, nascido em 1759, era contemporâneo. Marcado pela Revolução Francesa de 1789, e consequentemente inserido no apogeu das mudanças sociopolíticas que reclamavam a *liberdade, igualdade e fraternidade*, lema dos ativistas protagonistas da grande revolução que dividiria o povo e a nobreza numa luta pela democracia e, por efeito, na demolição do sistema monárquico absolutista. Já na Alemanha, no início do século XVIII, a experiência de um proletariado desagregado e sem forma, que carecia de formação e presença política, subjugada pela implacável massificação da indústria, construía a clara evidência para o autor de rutura, ou até mesmo destruição, estética, na conversão de cada individualidade com potencialidade social, psicológica e sensível num “homem da massa”.

«se destrói gradualmente a vida individual concreta, para que a abstração do todo cumpra a sua precária existência, e o Estado mantém-se estranho aos seus cidadãos, uma vez que o sentimento nunca entra em contato com ele» (Antunes, s.d, p. 40)

Certo é, para o poeta alemão, que, para que exista uma mudança no sistema social, o Homem, sendo o ator principal na construção de uma dada sociedade e de uma cultura em conformidade com as suas características particulares, necessita de se transformar continuamente. Porém, ao caírem num fosso de contínua cadência à efetividade e acomodação, que vem a reciclar uma certa forma de compreender e agir em conformidade com o estado civil em que se localiza (justamente pela necessidade intrínseca de estabelecer uma feliz e segura convivência no interior de uma comunidade), acabam por atrofiar a potencialidade do seu estado de liberdade, que, ao invés, será tomado pela racionalidade de um sistema construído, assim, pelos próprios sujeitos, que virá a dominar os seus corpos e os horizontes conceptuais de cada um.

Antes de mais, compreenderemos que Schiller fará a distinção no Homem entre “pessoa” e “estado” sendo que o primeiro conceito se caracteriza pelo que numa identidade perdura idêntico e até inalterado independentemente das mudanças que lhe são

inferidas, à disposição da sua efetiva personalidade; já no segundo conceito, os estados constituem a mudança, ou modificações, que afetam e alteraram o Homem - algo que não parte diretamente de alternâncias da sua identidade para consigo mesmo, mas derivado da sua exposição para e com uma exterioridade, que, sobre os diversos condicionalismos e tendências particulares que esta remete sobre a existência de cada sujeito, provocar-lhes-á uma resposta pela forma de dois polos fundamentais do instinto humano, a que Schiller relata de *impulsos sensíveis e formais*.

É sobre uma sociedade moderna em contínuo desenvolvimento capitalista que vimos a assistir, segundo o autor, ao dilaceramento humano. Schiller veria todo o Homem nutrido à nascença de uma disposição natural para a pureza e o ideal da sua existência, porém, subjugado a dois estados distintos: um de natureza e outro civil. Se no estado de natureza, os sujeitos viveriam desregulados de uma moralidade e constrangimentos, libertos à sua condição e realidade primitiva, na qual a ação se efetua em função dos seus instintos/impulsos mais selvagens e próprios, ao serviço da sua particular e real sensibilidade humana, no caso do estado civil iremos assistir justamente ao oposto: um sujeito vergado pelas leis e uma moralidade que se pretende positiva, consumida por e para uma totalidade que se rege e se autogoverna, assim, a partir de uma racionalidade determinista que o guia à comunhão cidadina de um “dever ser” idealizado e nunca integralmente concebível, com mais espaços para a multiplicação utilitária do Homem que propriamente para a inovação de si.

«ela [a razão] tira ao ser humano algo que ele realmente possui [força e desejos], e sem o qual nada possui, remetendo-o para algo que ele poderia e deveria possuir» (Antunes, s.d, p. 68)

A arte construía na sua filosofia uma ponte com a liberdade, que Schiller reclama ainda como *«filha da liberdade [que] quer ser legislada pelas leis do espírito, não pela privação da matéria»* (Baroni & Cenci, 2020), dado que *«a privação impera e curva em seu jugo tirânico a humanidade decaída»* (Apud Kerlan, 2015). O poeta, não defensor da teoria meramente contemplativa e apreciativa da arte recolhida a uma pura finalidade subjetiva que outros autores sugeriam, reconhecer-lhe-á o seu papel transcendente, nomeadamente para os campos da formação e educação intelectual e dos sentimentos humanos.

«Kant vira no belo o símbolo da moralidade. Schiller vai um pouco mais longe e vê beleza na própria moralidade.» (Nunes, 2013, p. 25)

É no papel do artista que Schiller, de forma muito romântica e contraditória aos grandes pensadores seus antecessores, encontra aquilo que considera ser a solução para a construção do Homem e da própria estética: o concílio da racionalidade insistente da modernidade e moralidade civil com os mais íntimos impulsos sensíveis. Desta forma, os cientistas e os filósofos abdicariam do seu lugar, tal como elucida Jadir Antunes, como *«grandes construtores desta arquitetura estética»* (Antunes, s.d, p. 66) para dar lugar aos *«poetas e artistas inspirados por uma imaginação estética unitária, bela, atemporal, harmónica e não utilitária»* (Antunes, s.d, p. 66), já que os primeiros recorrem apenas e sempre à desconstrução, categorização e simplificação da realidade e dos seus fenómenos, num ritual racional e metódico que objetiva o entendimento de um todo e do que o constitui. Ora Schiller considera que esta investigação peca por defeito nas suas conclusões, pois apresenta só uma: uma arte despida da sua beleza, desequilibrada para o lado do racionalismo e incapaz de um concílio com o sensível.

«A beleza não é nem estendida a todo âmbito do que é vivo nem se encerra nele. Um bloco de mármore, embora seja e permaneça inerte, pode mesmo assim tornar-se forma viva pelo arquiteto e escultor; um homem, conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva. Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando essa forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo.» (Schiller, 2002, pp. 77-78)

Schiller vem a retratar uma desigualdade social e transcrevendo as suas palavras:

«O homem retrata-se em seus atos, e que figura é esta que se espelha no drama de nossos dias! Aqui a selvageria, mais além, lassidão: os dois extremos da decadência humana, e os dois unidos em um espaço de tempo!

Nas classes mais baixas e numerosas são nos expostos impulsos grosseiros e sem lei, que pela dissolução do vínculo da ordem civil se libertam e buscam, com furor indomável, sua satisfação animal. É possível, portanto, que a humanidade objetiva tivesse motivos para queixar-se do Estado; a subjetiva tem de honrar as instituições. Será ilícito censurá-lo por descuidar da dignidade da natureza humana, quando ainda era válido defender-lhe a existência? ou por ter-se apressado em separar pela força da atração ou em unir pela forma de coesão, quando ainda não se podia pensar na força formadora? Sua dissolução é já sua justificação. A sociedade desregrada recai no reino elementar em vez de ascender à vida orgânica.

Do outro lado, as classes civilizadas dão-nos a visão ainda mais repugnante da languidez e de uma depravação do carácter, tanto mais revoltante porque sua fonte é a própria cultura. (...) O egoísmo fundou o seu sistema em pleno seio da sociabilidade, e experimentamos todas as infeções e todos os tormentos da sociedade, sem que aí surja um coração sociável. Subtemos o nosso livre juízo à sua opinião despótica, nosso sentimento aos seus usos bizarros, nossa vontade às suas seduções; contra seus direitos sagrados afirmamos apenas o nosso arbítrio (...) Somente na total abdicação da sensibilidade acredita-se encontrar abrigo contra seus enganos, e a zombaria, que por vezes pune saudavelmente o fanático, escarnece, com igual impiedade, do sentimento mais nobre. A cultura, longe de nos pôr em liberdade, apenas desenvolve uma nova carência a cada força que forma em nós; os laços físicos estreitam-se mais e mais ameaçadores, até que o temor da perda sufoque mesmo o impulso ardente do aperfeiçoamento, e a máxima da obediência passiva valha como a suprema sabedoria humana. Vê-se, assim, o espírito do tempo balançar entre perversão e grosseria, entre desnaturado e meramente natural, entre superstição e descrença moral, e é apenas o contrapeso do ruim que ainda lhe põe, por vezes, limites.» (Antunes, s.d, pp. 31-33)

A cultura iluminista que se reivindicava na modernidade pelo estado civil construía, para o filósofo, a ideia de uma clara adequação ética materialista e utilitária do Homem, enquanto um agente moral e racionalmente reprimido à luz da ciência e da filosofia instituída. Os corpos viveriam ao serviço das suas capacidades, mas somente aquelas que prestassem para o consumo de uma sociedade. Cada trabalho seria desta forma racionalizado, valorizado, categorizado, economizado, mediante a sua utilidade social, sendo que, como observa Schiller a partir da sua contemporaneidade, resultaria ainda numa acrescida disparidade e desigualdade laboral, numa população que viveria organizada por via de duas classes distintas: uma empobrecida e marginalizada, aclamada como “inferior” ou “baixa”, que corresponderia à coletividade mais numerosa desta sociedade, recolhida entre as atividades manuais e mecanicistas dos sectores primário e secundário, e uma segunda classe, a “mais elevada ou superior” que se encarrega do desenvolvimento e gestão de toda indústria de mercado que emana uma totalidade. Uma cultura com carências que corrompem a procura pelo gosto estético e o progresso humano, em acordo com uma engrenagem que promove a devoção e a persistente dependência na produção em massa.

1.6.1. O Selvagem e o Bárbaro

Agarrada à procura de sobrevivência e com uma voz mais indigente, pouco cultivada e pouco potenciada para o exercício político, intelectual, áreas adversas à fabricação de

matéria meramente comercial e até da própria subsistência desta precária fação social, a classe mais baixa é associada em Schiller à “selvageria”. O Homem, neste espectro, realiza a sua ação em comunhão com o que poderá retirar da sua natureza, sendo que esta o poderia levar a um maior envolvimento com seus impulsos sensíveis e, por sua vez, graças ao engajamento conformista destas comunidades aos diversos cultos religiosos fornecidos pelo Estado, à fé, como também à ignorância e desprezo de qualquer moralidade e racionalidade que comprometesse a sua realidade, nomeadamente certas abordagens recorrentes da arte.

«A luta contra a privação desgasta e esgota a maior parte dos homens a ponto de não lhes restar força para uma luta mais árdua contra o erro. Satisfeitos de escaparem, eles mesmos, ao penoso esforço do pensar, concedem de bom grado aos outros a tutela sobre os seus conceitos, e se carências mais altas se manifestam neles, agarram-se com fé ávida às fórmulas que Estado e clero têm reservadas em tais casos. Se estes homens infelizes merecem nossa compaixão, nosso desprezo atinge aqueles outros que, libertos do jugo das necessidades por um destino melhor, a ele se curvam por sua própria escolha. Estes preferem, os raios da verdade que escorraçam a ilusão agradável dos sonhos, o crepúsculo dos conceitos obscuros, em que o sentimento é mais vivo e a fantasia arbitrária cria formas confortáveis.» (Schiller, 2002, p. 44)

Do lado oposto, nas ditas classes elevadas, assistiremos, apoiando-me no filósofo, ao deterioramento do Homem para a consequente emergência do sujeito bárbaro, no momento em que *«seus princípios [morais e lógicos] destroem os seus sentimentos»* (Antunes, s.d, p. 69), e o *olhar julgador* dos sujeitos perante a natureza que os absorvia e transforma, pelo seu poder, em objeto, e, de certo modo, a aproveitarão como objeto de poder (Schiller, 2002) no instante em que aprendem a dar “forma ao informe”, nas suas metodologias, ou especulações lógico-redutíveis, e as impelem, como legisladores, para uma população. Assumindo, assim, o Homem, a sua autonomia enquanto ser emancipado da luz que outrora pertencia aos deuses, agora liberto constrói a sua, *«e se elevava demasiado em relação ao todo»* (Apud Antunes, s.d), que se convertia.

Refém do seu tempo, de uma sociedade, da ciência, da filosofia, o gosto artístico viria, assim, a ser traduzido mais rapidamente como contributo económico, e até elitista, do que propriamente de desenvolvimento humanístico ou de emancipação universal. Mergulhadas nações no capitalismo progressista, com carências desiguais e educações unilaterais, que de um lado regulariam o Homem em direção a vidas estilizadas, para atividades e criações de mercadorias que procuram responder às necessidades sociais e

apreciações universais da indústria e do mercado que justifiquem a sua existência, e de certo modo, expliquem ainda o seu investimento e, do outro lado, veríamos num círculo que se vinha a dilatar entre a queda da aristocracia e a ascensão da burguesia, o Homem cultivado, civilizado, mas com potencialidade de ser “amador” no sentido de amante de arte como função digna laboral, colecionador, observador; em suma, profissionais do mercado e da área que apostariam o seu dinheiro em artistas, do número exacerbado de produtores que apareciam nos seus concursos, e recolhiam pela sua análise as obras que adornavam adequadamente os grandes salões, museus, teatros, tanto para os seus públicos universais, como para os particulares.

Schiller refere mesmo:

«O curso dos acontecimentos deu ao génio da época uma direção que ameaça afastá-lo mais e mais da arte do Ideal. (...) A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo o estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito da investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão se estreitando à medida que a ciência amplia as suas» (Nunes, 2013, p. 38)

Num estado de barbárie da cultura moderna enraizada na mercadoria, na propaganda, a obra (ou objeto artístico) seria reduzida àquilo que, sobre uma justa avaliação do mérito tendencioso, o valor corresponderia. Se até à época era depositado todo o olhar na Academia como a instância legitimadora do que constituía, ou que “deveria” constituir, arte, agora, além de assistirmos a uma maior democratização da mesma - pela emergência de um público ou uma assistência mais globalizada nos grandes palcos de exposição, que divulgavam uma maior diversidade de leituras e um gosto que não se aprisiona aos padrões, cânones e territórios mais conhecidos, com novos critérios de avaliação e apreciação, justo do particular contexto social dos sujeitos, que, segundo Schiller, oscila *«entre perversidade e brutalidade, entre desnaturalidade e natureza simples, entre superstição e descrença moral»* (Antunes, s.d, p. 71) - a emergência da boémia, a ideia da arte pela arte, uma enriquecida relação entre as galerias, críticos, fregueses com os artistas, num maior acordo com instituições emergentes e autónomas com um mercado florescido, preconizariam, ou até empunhariam, novas regras do campo artístico, que desafiavam o modo como anteriormente observaríamos, de um jeito contemplativo para uma arte que visa o respeito de princípios ou códigos sociais que a concretizem e a tornam

fixa, que vem dando, neste período largos passos na adequação às massas, compondo agora uma evoluída participação dos sujeitos, recorrente não só do maior número de produtores, mas ainda da multiplicação de meios que possibilitam reprodução e recriação de obras em diversos espaços, com a emergência da fotografia e do cinema, o que proporcionaria, ainda, aos distintos espectadores, apreciadores, também pelas harmonias que eram criadas nos mais diferenciados palcos desta arte do espetáculo, a oportunidade de se distraírem, se entreterem e saciarem algumas das suas vontades ora singulares ora coletivas.

«Existem, porém, vozes dignas de atenção que se declaram contra os efeitos da beleza, armadas pela experiência de razões terríveis. É inegável”, dizem elas, que os encantos da beleza, em boas mãos, podem servir a fins louváveis; não lhes contradiz a essência, entretanto, quando em mãos danosas, fizerem justamente o inverso, utilizando a sua fascinação sobre almas em favor do erro e da injustiça. O gosto atenta apenas na forma e nunca no conteúdo, e por isso conduz a alma na perigosa direção de negligenciar a realidade em geral e sacrificar a verdade e a moralidade em favor de uma veste atraente.» (Schiller, 2002, p. 54)

«O kitsch não é, como desejaria a fé na cultura, um simples dejetos da arte originado mediante uma acomodação desleal, mas espreita as ocasiões de emergir da arte, que constantemente reaparecem. (...) A arte tornou-se vulgar pela condescendência: quando, sobretudo através do humor, invocou a consciência deformada e a confirmou. (...) do ponto de vista social, o vulgar é, na arte, a identificação subjetiva com o envilecimento objetivamente reproduzido.» (Adorno, 1993, p. 268)

1.7. Debates sobre a produção artística entre Schiller e Adorno

Schiller (1759-1805) e Theodor W. Adorno (1903- 1969), não grandes apreciadores positivistas desta arte e deste especial contexto cultural que percorria a modernidade, e que vem ainda a assumir a sua presença até à nossa contemporaneidade, vieram, porém, a experienciá-lo, em contextos históricos díspares. Se, de um lado, estaríamos no florescimento desta visão, por outro, em Adorno, observaríamos o seu esgotamento pela consciência da crise, do horror racional, na construção de uma cultura e de um projeto iluminista de emancipação crítica baseada na razão e na técnica para a libertação do Homem, que, no entanto, veio a admitir a sua própria destruição em massa no período das grandes guerras.

Schiller propunha a fuga da civilização moderna através da arte, ao qual o Homem, reerguendo-se da degradação da sua época, e escapando «à violência cega da natureza»

(Schiller, 2002, p. 44), atentaria «*regressar à sua simplicidade, verdade e plenitude: uma tarefa de mais de um século*» (Schiller, 2002, p. 44). Tarefa esta que dependeria da «*coragem e vontade do sentimento vivo*» (Schiller, 2002, p. 44) que se advogará em relação à lei, que a razão tanto enuncia e tanto pretende cumprir, na construção de uma beleza que nos unificará às suas prisões.

O artista viveria, assim, numa tentativa, quase missionária, de estar insubordinado ao seu tempo, descomprometido com senso de verdade preconizado pelas noções abstratas, gerais que a filosofia e lógica instrumental da modernidade e do mundo da mercadoria clausuravam, à finitude que encerraria a sua transcendência de uma possível cultura mais nobre e, desse modo, sendo ainda filho da sua circunstância, recorreria meramente à matéria do presente por empréstimo (Schiller, 2002) e pela genialidade poética e sublimada imaginação construirá, ao serviço do seu entendimento, representações condescendentes com uma realidade que concebe o seu «*ideal a partir de uma visão do possível com o necessário*» (Antunes, s.d, p. 76) que envolva os apreciadores dos tempos futuros a conhecer e a educar-se pela unidade absoluta da sua condição, da sua realidade verdadeiramente humana.

«(...) o artista tem de superar não apenas as limitações que o carácter específico de sua arte traz consigo, mas também aqueles inerentes à matéria que elabora. Numa obra de arte verdadeiramente bela.» (Schiller, 2002, p. 111)

Adorno compreende a noção de arte como um processo continuamente aberto no tempo, que não se poderá regular por mecanismos que a compreendem e lhe dão lógica como se se tratasse de código universal que pudesse ser reproduzido à medida que uma certa conceção ou filosofia cultural viesse a torná-lo aparentemente mais credível, entre a legitimação institucional da ideia e o consenso generalista que instala a hegemonia social, a consequente fé da sua materialização absoluta. Contudo, também caminharia pelos trilhos mais “confusos” da *não-arte*, pela rutura do saber e pela diversidade de todas as consciências mundanas que evoluem tanto os sentidos mais formalizados como os mais obscurecidos e, até, os idealismos excepcionais mais individualizados.

«Hoje, a razão premente para a ineficácia social das obras de arte que não cedem à propaganda fruste é que elas, para resistir ao sistema onipotente de comunicação, são obrigadas a desembaraçar-se dos meios de comunicação, que talvez as aproximassem das populações.» (Adorno, 1993, p. 272)

Pela Escola de Frankfurt⁴, Adorno e Max Horkheimer vão construir a sua reflexão discutindo a disseminação do racismo e antissemitismo que, sob a alçada de uma filosofia supostamente libertadora de uma sociedade que propunha, como já tínhamos visto anteriormente, o princípio de “ter a coragem de fazer uso da razão”, se tornaria, às mãos de um partido político fortalecido e eficiente na utilização da sua propaganda, cada vez mais tirana e xenófoba, um partido que, usufruindo de forma atroz das grandes novidades tecnológicas como o cinema, as estações de rádio, a fotografia, e ainda outros centros de comunicação e mediação cultural como o teatro, a imprensa, museus e a escola, conseguira conquistar e convencer uma população de grande escala a adotar as suas ideologias.

Os autores, assim, mergulhados no desenvolvimento da teoria crítica e no termo que intitulam “Indústria Cultural” na obra “*Dialética do Esclarecimento*” (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 128), corrente das deficiências da modernidade que se estendem pelo século XX, evidenciam o afundamento do conceito da beleza, da arte que, movida por uma sociedade fragmentada, se tornava cada vez mais confusa entre a abstração e relatividade do conhecimento e a necessidade de uma objetivação radical para a produção e reprodução simbólica de uma massa, justo da mediação e politização efetiva nos diversos espaços de afirmação social.

Voltando ao que aferia Arthur C. Danto sobre a morte da arte, pela rutura da sua historicidade, das suas tradições, e concentração na legitimidade do pluralismo conceptual que defendia a autonomização das criações artísticas e, portanto, uma maior consideração das variadas experiências estéticas, coincidentes com os “multiversos” (contextos particulares de cada sujeito) em que elas poderão ser assimiladas e ajuizadas. No caso de Adorno, o próprio virá a compreender um pretensiosismo desmedido de uma sociedade na produção artística que, atravessando diversas revoltas governamentais e um maior envolvimento de discursos que visam o *extraordinário*, ao viés do que haveríamos

⁴ Instituição de investigação independente fundada na cidade de Frankfurt em 1923, construída numa Alemanha recém derrotada da 1ª Guerra Mundial, mobilizando-se para a Suíça em 1933 devido às perseguições nazis e retornando à Alemanha em 1950. Tinha como objetivo mediar, a partir da sua revista, trabalhos e investigações produzidas pelos seus associados e colaboradores e o teor da sua filosofia bebia dos princípios da “Teoria Crítica”, cujas principais referências serão as conjeturas marxistas de Karl Marx e Friedrich Engels, procurando uma consciencialização social sobre a negativa supremacia de uma classe burguesa, dominante, que vinha a criar uma filosofia que consumaria a dominação sobre uma sociedade e que corroeria a própria formação social. Corroborando Nobre (2011), estas referências não significariam a doutrinação das ideologias dos próprios, como se se tratassem de projetos acabados ou imutáveis, «mas como um conjunto de problemas e de perguntas que cabe atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica» (Nobre, 2004)

observado em períodos devotos à estética kantiana do desinteresse e da contemplação da pura da natureza que envolve o Homem, iremos agora ao encontro de uma cultura que apreende o conhecimento, e consequentemente a criação artística para uma funcionalidade tanto de intervenção sociopolítica como de guerra intelectual, um jogo que: ora preconiza, pelos aliados de um Estado-nação (a escola, os museus, a imprensa), um *logos* fundador da conduta do olhar e os critérios de apreciação da experiência, que um culto de criadores subordinados ao *amor mercenário* (ao interesse político, cultural, económico) produzem para a manipulação e afirmação de um discurso profético, transformando as suas criações, a sua arte, em mecanismos psíquicos de afirmação e consagração de ordens ideológicas sobre um povo que se quer rendido, (que no caso específico da modernidade viria dar relevo a regimes tiranos e autoritários); ora pela postura crítica perante noções bentas e políticas despóticas, na luta contra uma neutralidade asséptica e uma realidade finita, assistiremos ao surgimento, ao que Bourdieu refere em *Regras da Arte*, do “artista maldito”, que fora de uma correspondência burguesa e uma tradição aristocrata, desenvolve a sua arte “desclassificada”, romântica, justo do puro amor à própria e à liberdade que o move. Até a imposição dos limites do campo da arte que a sua visão, considerada por ele como a verdadeira, implementada por ele como a “pura”, se rege pelo princípio de que só poderá ser percecionada pelos dotados que coincidam os seus pontos de vista com o do criador.

1.8. O artista como agente da crença

Mas e o resto? Qual o lugar de quem vê o que vê fora do campo conceptual particular que permita uma justa observação? De quem se situa no campo mundano, subordinado à cultura dominante, retido ao “ser-das-massas” e à padronização de um pensamento? De quem não adotou um conhecimento estético privilegiado e se beneficie do próprio para uma justa apreciação de uma obra, de uma ideologia, de um comportamento emancipatório? A resposta “alienação e exclusão” parecer-me-á simplista, porém, é justamente nas forças antagónicas do campo intelectual e da ignorância que a “Indústria Cultural”, que Adorno e Horkheimer problematizam, ganha o seu poder semântico para um sistema capitalista.

«A educação estética é fim em si mesmo. Ela não carece de nenhuma recomendação enquanto meio. Contudo, mesmo como meio, ela tem seu valor para aquela que só tem em vista fins políticos.» (Schiller, 1990)

Este último excerto de Schiller leva-me a algo dito por Bourdieu que, citando:

«Trata-se de descrever a emergência progressiva do conjunto dos mecanismos sociais que tornam possível a personagem do artista como produtor desse fetiche que é a obra de arte; isto é, a constituição do campo artístico (no qual os analistas, e os próprios historiadores da arte, estão incluídos) como lugar onde se produz e se reproduz continuamente a crença no valor da arte e no poder de criação de valor que pertence ao artista. O que conduz a recensear não apenas os indícios de autonomia do artista (tais como os revelados pela análise dos contratos, como o aparecimento da assinatura, de afirmações da competência específica do artista ou do recurso, em caso de conflito, à arbitragem dos pares etc.), mas também os indícios da autonomia do campo, tais como a emergência do conjunto das instituições específicas que são a condição do funcionamento da economia dos bens culturais.» (Bourdieu, 1996, p. 326)

Só existe de facto um ilusionista se existir um ser iludido e é proveniente um sistema capitalista, no qual acabaremos nós, seres de uma massa com desejos que queremos ver correspondidos, a celebrar a arte, o novo, a magia dos seus criadores extraordinários, nos maiores espetáculos, nos maiores salões, congressos, pela educação intelectual ou simples entretenimento que esta nos poderá oferecer.

«Em matéria de magia, não se trata de saber quais são as propriedades específicas do mágico, ou as dos instrumentos, das operações e das representações mágicas, mas de determinar os fundamentos da crença coletiva ou, melhor, do desconhecimento coletivo, coletivamente produzido e mantido, que está no princípio do poder de que o mágico apropria-se: como o indica Mauss, é "impossível compreender a magia sem o grupo mágico", e que o poder do mágico é uma impostura legítima, coletivamente ignorada, portanto, reconhecida.» (Bourdieu, 1996, p. 195)

Os cenários de guerra ideológicos serão cenários patrocinados por uma economia criativa. Os poderes mágicos dos artistas que participam na transformação social provêm do mesmo sistema que os coloca todos juntos numa esfera institucional de instigação ao consumo, instância de crença e consagração tradicionalista da espécie de «*mana ou de carisma inefável*» (Bourdieu, 1996, p. 195), oferecendo aos sujeitos do presente e do futuro (os interessados ou os engolidos pelas academias, salões, escolas) uma educação que os direciona desde os museus nacionais aos sistemas de ensino especializado (e pago) como as universidades, à publicidade e estudo desses criadores, às vozes dos grandes escritores e à colheita dos juízos dos críticos intelectuais sobre as suas valiosas obras, ao estudo da técnica passada pelos mestres (institucionalizados), e a permissividade de,

assim, ao conhecerem e ao se deslumbrarem com tais descobertas, potenciarem, por influência, o seu gosto, explorarem e consumirem o que adoram e, até, dar o seguimento à produção, nos mesmos espaços que a legitimam.

«Cada setor da indústria cultural é coerente em si mesmo e no sistema que forma e a alienação inculcada nas pessoas, que leva ao consumismo em massa, mantém constante a classe dominante na sociedade. Cada pessoa constitui-se como importante objeto do sistema econômico, sendo a reprodução necessária para manter a dominação.» (Motta & Aquino, s.d, n.p)

«O capital "económico" só pode assegurar os lucros específicos oferecidos pelo campo - e ao mesmo tempo os lucros "económicos" que eles trarão muitas vezes a prazo - se se reconverter em capital simbólico. A única acumulação legítima, para o autor como para o crítico, para o comerciante de quadros como para o editor ou o diretor de teatro, consiste em fazer um nome, um nome conhecido e reconhecido, capital de consagração que implica um poder de consagrar objetos (e o efeito de griffe ou de assinatura) ou pessoas (pela publicação, a exposição etc.), portanto, de conferir valor, e de tirar os lucros dessa operação.» (Bourdieu, 1996, p. 170)

1.9. Do feio à “não-arte” e a sua realização político-social

A forma de fazer arte que começou a dar indícios de mudança e rutura ao tradicionalismo em meados do século XIX, que teve o seu grande apogeu no século XX e ainda assume a sua preponderância na nossa atualidade, deu ao *novo*, (à resposta face ao passado), uma urgente autoridade máxima. A construção do ser artista e do fazer arte em concílio com uma moralidade e a beleza universal, que era assumida desde a Antiguidade Clássica, é pelas vanguardas dizimada, ou pelo menos, como veremos posteriormente, parcialmente, e a introdução do conceito de *feio* na arte, ligado, parafraseando Platão em *O Banquete*, à dimensão contrária das regras da honestidade e da justiça, o caminho para o erro e o lado mais negativo, vulgar, disforme e caótico do conhecimento humano, passaria a ser louvado e representado na nossa massa criadora.

Desde a expansão da ideologia fascinante dos românticos – que, por poemas e pinturas, contemplam o extremo da subjetividade e da selvajaria do olho humano, retratando o drama, a saudade, a sedução, a impotência da sua existência numa natureza violenta, grandiosa e sublime (representada em obras como a pintura *Tempestade de Neve: Aníbal e o Seu Exército Atravessando os Alpes* de William Turner), explorando igualmente os vários elementos simbólicos na representação de realidades idílicas populistas que engrandeciam o povo e as ações de revolta política (visto na obra *A Liberdade Guiando*

o Povo de Delacroix) - ao surgimento de correntes mais polêmicas como o Realismo, que exibia a realidade do Homem comum, o corpo e sua natureza crua, pelo princípio de representação de uma realidade que se quer sincera, “tal como é”, fugindo a qualquer harmonia fantasiosa que corrompia as multidões, transparecendo, assim, a verdade dura e por vezes cruel ao olho de quem a recebe, rompendo/libertando-se da crença, do belo, do bom, da fé que emana uma sociedade, na exposição honesta de obras como *A Origem do Mundo*, de Gustave Coubert, exibindo figuras e pensamentos que outrora seriam indignos, de serem representados. O surgimento do futurismo, no século XX, pela sacralização da máquina e positivismo da indústria, do progresso tecnológico à morte do passado, à misoginia de um manifesto fascista e à adoração da violência (que traria, porém, ao mundo obras que sugeriam mutabilidade do objeto representado na dimensão abstrata, desforme, berrante, propagandista, rompendo a representação da imagem petrificada para a linguagem do homem mecânico sobre a velocidade do seu gesto e do seu pensamento executado na tela) até à exaltação da sétima arte lembrando aqui os irmãos Gianni-Corradini que, numa série de filmes curtos, compunham sobre a fita virgem sinfonias visuais, a exploração da *cinepintura*, e da *música cromática*, de jeito a metaforizar os estados da alma, abrindo as portas de possibilidades de representação artística a outros movimentos como o cubismo, que se afastam da representação da realidade comprometida a convencionalismos moralmente conservados, ora pela corrupção pictórica da figura à sua tridimensionalidade, da sua (de)composição geométrica, ora pela própria corrupção plástica do próprio dispositivo (o quadro, a tela) que, incluindo novas matérias, como cartão, madeira, vidro, faz nascer a noção de *quadro-objeto* e crescimento do conceito de *instalação*, superando os limites das sensações visuais, para as sensações táteis, mas também os limites da lógica efetiva de uma totalidade social, da coesão, da harmonia, da autenticidade da experiência estética, dominada agora sem pudor pela criatividade e radicalidade do pensamento de quem a concretiza.



Figura 5 - *Fountain*, Marcel Duchamp, 1917

Os caminhos de rutura vão dar ao berro das manifestações da corrente dadaísta na desconstrução do ideal de arte pela arte que, subordinada à procura da sua própria natureza empírica na construção da sua identidade, segundo Adorno, se aprisionara a si mesma e constituiria uma relação *homorreferencial*. É pelo famoso *ready-made* de Duchamp, *Fountain* (uma obra rejeitada pela exposição Society of Independent Artists of New York, que, dado ao tamanho descontentamento provocado entre o júri, somente conhecemos a versão original por fotografia) que observamos, com a exposição de um urinol, assinado e datado, «*R. Mutt 1917*», além da desvalorização/exoneração da ordem técnica, da autenticidade do autor como produtor, a transgressão do valor do objeto que, desnitrado do seu custo de fabricação, “da mão do criador”, fruto da passível inclusão no espaço Museu de uma matéria ordinária proveniente do nosso quotidiano, ganharia pela eficácia lógica da ação do artista no campo de saber que ela choca, no seio dos celebrantes, crentes, críticos que a autorizam e levarão a sério as *coisas lúdicas*, um novo sentido, um novo (a)preço.

«O objecto na arte e o objecto na realidade empírica são algo de inteiramente diferente. O objecto da arte é a obra por ela produzida, que contém em si os elementos da realidade empírica, da mesma maneira que os transpõe, decompõe e reconstrói segundo a sua própria lei» (Adorno, 1993, p. 289)

Corroborando Adorno, a arte pela via da não-arte realiza a sua realidade exterior, a construção do *Outro da arte* permite o rompimento do seu isolamento a uma identidade fixa, à redução para uma racionalidade intransigente e meramente instrumental, e a sua absorção a partir do reconhecimento imediato de noções empíricas, e só desse jeito, pela quebra e acréscimo de uma apreensão desviante, se justifica a sua autonomia. É sobre a afirmação de realidades plurais que entenderemos que cada razão discursiva terá a

possibilidade de atingir, dentro do campo artístico, uma essência própria. Embora o objeto esteja sempre associado ao seu plano empírico, sobre a realidade material e a carga simbólica que dados elementos desse objeto acarretam, ao transitar para o panorama artístico, desvincular-se-á de qualquer exigência ou dependência de uma relação mimética ou ilustrativa com o mundo real, tendo a capacidade de executar uma relação negativa face a esse universo, um processo de desconstrução e reconstrução segundo “as suas próprias leis”.

«Com a organização progressiva de todos os domínios culturais, cresce o apetite de assinalar à arte, teórica e até mesmo praticamente, o seu lugar na sociedade. (...) A época da arte estaria resolvida, seria tempo de realizar o seu conteúdo de verdade, que é identificado sem mais ao seu conteúdo social: o veredicto é totalitário.» (Adorno, 1993, pp. 280-281)

«A arte torna-se conhecimento social ao apreender a essência; não fala dela, não a copia ou imita de qualquer modo. Fá-la aparecer contra a aparição, mediante a sua própria complexão.» (Adorno, 1993, p. 259)

A realidade da arte não seria, no entanto, para Adorno, *«perfeitamente anideológica»* (Adorno, 1993, p. 265): funcionaria de forma relacional com o mundo material, como um correlato da experiência do Homem no mundo, que é sempre política, social e historicamente corrompida, e, desse modo, a arte não conseguiria respeitar de forma absoluta uma neutralidade da dimensão política e ideológica tanto do seu criador como dos seus recetores.

Segundo o autor, seria pela radicalização das suas linguagens, na descoberta e superação dos limites da realidade, que esta se tornaria efetivamente revolucionária sobre uma sociedade. Porém, é também do entendimento do sociólogo o facto de que a arte, para ser de alguma forma politicamente comprometida, passaria necessariamente pela sua instrumentalização, como um mecanismo funcional de realização de determinados objetivos políticos, e efetiva transformação prática de uma realidade social. Assim sendo, a coerção da dimensão política na arte condena-a à produção de uma matéria que vá ao encontro correlativo das duas realidades num só plano – *o engagement*.

«Nenhuma obra de arte, porém, pode socialmente ser verdadeira se não for também verdadeira em si mesma; inversamente, a consciência socialmente falsa não pode tornar-se algo de esteticamente autêntico.» (Adorno, 1993, p. 277)

«A subordinação das obras de arte autónomas ao momento da finalidade social em todas contidas e de que a arte surgiu por um processo difícil, fere-as no ponto mais nevrálgico.» (Adorno, 1993, p. 283)

Esta subordinação da arte a algum tipo de finalidade imediata face ao real não seria possível, segundo Adorno, pelo facto da verdade estética e a verdade política não serem coincidentes. As representações da arte adorniana, por sua autonomia, não provêm de uma relação imediata com uma racionalidade cristalizada, nem propunha em si, independente até da própria intencionalidade doada pelo autor (o produtor da obra), uma compreensão cognitiva e objetiva do real que permitisse potenciar de forma imediata qualquer tipo de transformação da realidade sociopolítica, seja pela denúncia realista ou revolta empenhada. Isto não significaria, porém, um descrédito, ou recusa do papel interventivo da arte no panorama sociopolítico, mas a compreensão de que a mesma não se poderia reduzir à *comunicação*, diluída no *conteúdo*, pela eficácia semântica, política, religiosa, ética, que a simples dimensão de representação formal traria. Nem, por sua vez, ao articular-se com estruturas sociais estabelecidas, fomentar através delas, até de um modo acrítico, algum tipo de discurso que potencie uma força, uma “mensagem” sociopolítica imediata.

Esta seria uma das críticas de Adorno às vanguardas do período modernista que, como evidencia o autor:

«As perturbações vanguardistas das reuniões da vanguarda estética são tão ilusórias como a crença de que elas são revolucionárias e que a revolução é uma forma do belo: a amusia não se situa por cima, mas abaixo da cultura, e o engagement muitas vezes não é senão falta de talento ou concentração, um abrandamento da força.» (Adorno, 1993, p. 281)

Segundo Adorno a autenticidade da arte constitui-se pelo conjunto de mediações, e não seria, assim, possível por uma correlação face ao imediatismo lógico do todo das estruturas sociais e culturais, e chega mesmo a apelar que esta *«não se torne um jogo gratuito e decoração do mecanismo social»* (Adorno, 1993, p. 286) para o serviço das “boas intenções políticas” e dos “belos conteúdos temáticos” que essas estruturas preconizam. A arte apenas se cumpriria e teria uma eficácia social e política, em Adorno, por uma justa radicalidade das investigações artísticas que, sobre cada representação, cada linguagem específica, o espectador faria o processo de a emancipar do seu contexto histórico e cultural, numa relação processual de dissecação conceptual do objeto, pela sua

mais profunda subjetividade e individualidade, que o potenciaria à sua universalidade e “partilhabilidade”.

1.9.1. A obra de arte e o público

A tentativa de aproximar a arte do público das massas, num possível *abrandamento da força*, da radicalidade da investigação, pela divulgação imediata de um conteúdo de verdade, proporia a sua própria falência para a mera disseminação de assuntos temáticos, na simples transmissão de mensagens sucumbidas à sua literalidade formal sobre enunciados conceptuais unilaterais, reduzindo-se assim a expectativas que um dado objeto remetia na sua superficialidade e ainda o estreitamento do olhar de quem a recebe, os espectadores, que pereceriam subordinados ao carácter de adequação e aceitação.

«A arte é uma intuição de algo não intuitivo, é semelhante ao conceito sem conceito. (...) A arte opõe-se tanto ao conceito como à dominação, mas, para tal oposição, precisa, como a filosofia, dos conceitos.» (Adorno, 1993, p. 115)

«O isolamento elitário da arte avançada deve ser-lhe menos imputado do que à sociedade, os padrões inconscientes das massas são os mesmos de que precisam as relações para a sua conservação em que as massas estão integradas, e a pressão da vida heterónoma força-as à dispersão e impede a concentração de um eu forte, que exige o não rotineiro. Isto provoca o ressentimento; nas massas, contra o que lhes é igualmente recusado pelo privilégio da cultura; na atitude de artistas esteticamente tão progressistas desde Strindberg e Schonberg, contra as massas.» (Adorno, 1993, p. 284)

Segundo Plaza, Duchamp revela-nos a partir da sua ideologia que *«é o espectador que faz o quadro [porém, que] arte nada tem a ver com a democracia»* (Plaza, 2003). Os movimentos de vanguarda colocariam em causa a relação entre criação e fabricação, levando à reconsideração do par concetual de conteúdo e forma, que teve uma maior relevância no empreendimento do fenómeno artístico tradicional, coadjuvante do regime poético/representativo que comandava a ação criativa e expectativa perspética de quem a observa.

Com a incorporação da negatividade semântica pela resistência à absorção institucional, pela resistência à normatização do regime poético na sua passagem ao regime estético, aponta-se a necessidade de reformular o estatuto da obra de arte e as formas de receção. Se por um lado é retirada à obra a sua relação imediata à materialidade, ao conteúdo de significação cultural/política que ela expõe, tornando-se assim como um objeto fragmentado, sem critérios de definição *à priori* que delimitariam o seu juízo, o

seu sentido, por outro lado, teremos de compreender como esta transformação resultará quando se relaciona com um público no espaço de afirmação social como o museu, numa forma *diferencial*, distinta, capaz de ferir ou atingir o olhar do espectador e convocá-lo, pela potencial liberdade e heterogêneo entendimento inerente do próprio pelo desdobramento do objeto, ao processo de saída da passividade, descolando-o da conformidade poética, que vinha a disseminar uma forma singular e hierárquica do sentido e valor de uma obra, para um processo de criação e reinvenção da própria.

«Ser espectador não significa uma condição passiva a ser transformada em ativa. É a nossa condição normal. Nós aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos, enquanto espectadores e, assim, associamos o tempo todo o que está sendo percebido com aquilo que já foi visto, já foi dito, já foi feito e já foi sonhado. Não há formas privilegiadas, como não há pontos de partida privilegiados.» (Rancière, 2010, p. 17)

O problema que se encontra neste processo de desenvolvimento da autonomia artística que culmina no jogo da presença e infinito sentido (sem sentido necessário) da “coisa” que nos mobiliza à surpresa e nos desloca das nossas certezas adquiridas até às premissas de identificação mais íntimas, coincidente com a ideologia de Hannah Arendt que, citando, *«the fact that man is capable of action means that the unexpected can be expected from him, that he is able to perform what is infinitely improbable»* (Arendt, 2018, p. 178) é o facto de que esta experiência só se torna possível por um espectador (pré)disposto a ceder aos seus incómodos, à incompreensão, à “desformatação” dos sentidos formais institucionalizados e naturalizados no seu quotidiano.

O falhanço da obra de arte é correlativo com o seu potencial sucesso, dado que o isolamento da arte à sua autonomia, segundo Adorno, aferia consequentemente o isolamento de uma população das massas que constrói desde a raiz da sua educação, regulada por um governo de estado abrasivo nas suas microestruturas e macroestruturas de poder, um indivisível consenso entre o conhecimento legitimado, conservado e politizado numa sociedade e a sua instrumentalização utilitária, levando o autor a dizer que *«Toda a obra de arte contemporânea, para o ser, está exposta ao perigo do fiasco total»* (Adorno, 1993, p. 181).

2. Educação

2.1. Origem da escola – teoria da barbarização

Os caminhos desta investigação levam-nos à Educação do Homem e, seguindo as pisadas de Kant, «*o homem não se pode tornar um verdadeiro homem senão pela educação*» (Kant, p. 654). Será dependente desta que ele terá acesso aos conhecimentos possíveis, partilhados em comunidade e refletidos individualmente, que o potenciarão à sua emancipação, à sua liberdade, à construção do seu entendimento e significação perante os elementos que constituem a sua natureza e determinações singulares da sua existência. Ora diz-nos Durkheim:

«A educação tem variado infinitamente, com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos de graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia.»
(Durkheim É. , s.d, p. 34)

A Escola será para cada indivíduo a principal instância de afirmação e regularização do conhecimento e moralidade social, e, coincidentemente, a via à salvaguarda da felicidade futura dos alunos no decorrer da caminhada íntegra pelo mérito disciplinar até à conquista ora das suas profissões ideais, ora pela continuação da sua jornada académica, pelo ingresso numa cativante área do ensino superior.

Pelo que pude evidenciar na minha experiência enquanto professor estagiário na Escola Secundária de Ermesinde, antes de tudo, a Escola tem-se vindo a reinventar sobre as ruínas de um sistema industrial, herdado pela modernidade e ainda consagrado na sua linguagem. O murmúrio pelos cantos das salas de aulas e sala dos professores sobre “as novas aulas”, as novas práticas pedagógicas transformadoras com metodologias de um ensino e uma aprendizagem inclusivas, mais próximas ao aluno, com novas disposições das carteiras, “(des)arrumadas em U” ou em “grupos”, que, mais apreciados por uns do que por outros, nem por isso os automatismos que foram criados outrora estariam agora a ser de alguma forma desmitificados.

A escola na sua gênese continua a apostar na sua formação na hierarquia de poderes, que serviram, desde a sua massificação, não só como uma tecnologia disciplinar que se vem a resumir, até à nossa contemporaneidade, no utilitarismo da racionalidade técnica para os aprendizes e consequente replicação de seres homogêneos com saberes cristalizados para a justa e equitativa avaliação, mas também como uma tecnologia de autogoverno moral dos próprios que, no papel de alunos, reconhecendo conscientemente esse papel, autorregulam a sua experiência, as suas condutas, os seus conhecimentos privados a uma área de ação que os proteja de qualquer tipo de represália ou punição que os desclassifiquem. Um problema próprio do “ser estudante” que na sua vulnerabilidade e corrente pressão para a aspiração à eficácia e sucesso vive no conflito entre “sujeito a ser bem construído” e o “sujeito a ser destituído de mérito” (o bom e o mau aluno).

A emergência da Escola de massas teve uma elevada importância de cariz social na resposta a uma série de limitações institucionais que provocaram diversas deficiências socioculturais como a alfabetização, a formação para o trabalho, os benefícios civis, de um país que visava - encadeado pela afluência dos movimentos capitalistas industriais que se consolidavam pela alta burguesia por toda a Europa no início do século XX - engrandecer a sua nação no seu todo, pelo progresso económico, político e cultural. Isto passaria, no entanto, pela consolidação de uma ordem de governo social, por uma seleção e exclusão de conhecimento, por um jogo de subordinação e competição da experiência humana que a instituição escolar pública, parcial às carências governamentais e anseios económicos, junta como reforço da solução, submetendo por ordem obrigatória cada um dos sujeitos do povo a campos de dominação disciplinares e morais na sua formação, por uma crença cultural homogênea, incutindo o desejo de felicidade, de realização individual, na figura do “bom cidadão”, o “bom trabalhador”.

«Os dominantes [a classe burguesa] monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada "educação popular" — a escolha dessa expressão demandou muito cuidado — nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída.»
(Apud Monteiro, n.p)

A Indústria Cultural monopolizara todas as redes que atravessavam o processo de formação das “massas”, na «disseminação de bens padronizados para a satisfação de

necessidades iguais» (Adorno & Horkheimer, 1985) desde os meios mais remotos de comunicação como o jornal, a rádio e a televisão, aos espaços de sala de aula pelo professor trata-se de reproduzir produtores, trata-se de reproduzir consumidores.

A formação cultural no século anterior, corroborando Adorno, tornara-se fragmentada, desprovida da sua criticidade reflexiva, concentrada na técnica e na aplicação utilitarista do corpo para responder às exigências de um mercado consumidor. Segundo o próprio, estaríamos perante um processo hierárquico que não se poderia intitular de “formação cultural”, mas sim de *semiformação* de uma *semicultura* “alvo”: não se trataria aqui de formatar sujeitos provenientes de uma classe elevada em que, corroborando Bisseret,

«[a] inteligência, a aptidão para o estudo das Ciências e das Artes tornaram-se atributos das crianças de família burguesa, família essa que restringe suas dimensões para assegurar aos seus o máximo de instrução e lhes transmitir, por inteiro, seu património económico» (Lima, 2017, p. 97)

mas sim na instigação de abelhas para a produção do mel numa colmeia reinada por aristocratas. Na “barbarização” (Antunes e Zuin, 2008) da “plebe”, sucumbida ao *«espírito conquistado pelo carácter de fetiche da mercadoria [que] adultera também a vida sensorial»* (Silva E. R., p. 457).

«Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão» (Apud Monteiro, 2016, n.p)

«a formação no presente pauta-se pela adequação na continuidade do existente; é semiformação. É formação determinada em sua forma pela própria formação social, pela determinação social (modo) da produção» (Maar, 2003, p. 467)

«A importância da indústria cultural na economia psíquica das massas não dispensa a reflexão sobre sua legitimação objetiva, sobre seu ser em si, mas, ao contrário, a isso obriga – sobretudo quando se trata de uma ciência supostamente pragmática. Levar a sério a proporção de seu papel incontestado, significa levá-la criticamente a sério, e não se curvar diante de seu monopólio. [...] Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens» (Apud Silva E. R., s.d, p.458)

2.2. A Experiência criativa

Algo que se sucede, porém, nos dias de hoje, é que se no campo pedagógico tem existido um maior exercício na organização de atividades dinâmicas que deem abertura para os alunos desenvolverem experiências não rotineiras que fomentem a criatividade, o

trabalho de grupo, a partilha de conhecimentos que os potenciem para a construção de saberes inovadores. Na prática, o que podemos observar é justamente o choque e desacordo dos próprios alunos nesses momentos extraordinários.

O problema da composição de exercícios problematizantes que propiciem experiências criativas e transformadoras do aluno que não coadunem na mera replicação do conteúdo dos manuais para com uma turma, mas que também não se tornem em “brincadeiras” de puro entretenimento festivo aliadas ao desinteresse e descompromisso por parte do seio estudantil, é que se teria de esquecer que nesse momento particular (a aula), com aquele professor/a (“autoridade responsável pela avaliação”), os alunos vivem num espaço que transitaria da comodidade e segurança daquilo que são as suas possíveis e previsíveis operações num sistema de avaliação conhecido para a vulnerabilidade de poderem de alguma forma comprometer a sua avaliação ao fracasso, por “falhas” inesperadas precisamente da imprevisibilidade de um exercício “absurdo”.

2.2.1. Primeiro exercício

A este ponto poderia relacionar uma experiência moderada por mim que, em contexto de sala de aula, no dia 4 de março, na turma de Desenho do 12ºG, propus aos alunos que se reunissem em grupos de 5 a 6 elementos e realizassem um exercício que envolvia a representação de uma série de elementos que compunham uma natureza morta contida numa imagem impressa. Cada membro do grupo teria em comum essa imagem e poderia a partir dos seus interesses particulares, estilos e materiais distintos desenvolver o seu desenho da forma que achasse adequada numa folha branca A3. Contudo, existiria uma condicionante neste desafio: cada estudante no desenvolvimento individual do seu trabalho teria, após o término de um tempo definido pelo professor, rodar as suas folhas, com os respetivos projetos que estavam a ser criados, pelos seus parceiros e reenquadrar da maneira que achassem mais apropriada as suas técnicas e grafismos com as dos colegas. Teriam a liberdade de apagar, apropriar-se dos esboços e das ideias que estavam a ser desenvolvidas, de conversar, debater e usar novos materiais. Tratar-se-ia de uma experiência lúdica e o objetivo da própria estaria delineado a fortalecer a capacidade de articulação e transmissão de saberes apropriados por cada um e ainda o encontro e desenvolvimento de estratégias de adaptação a novas alternativas e outros modos de ver o desenho sugeridas pelos seus pares.

Existia neste exercício a liberdade na escolha dos colegas de grupo e desde aí começaríamos a observar uma disparidade nas estratégias escolhidas para o desenvolvimento dos trabalhos. A escolha dos membros passara-se de uma forma natural, coexistia numa harmonia de perfis, advindo das afinidades e das próprias rotinas criadas entre colegas que, para o desenvolvimento de projetos de forma confortável e eficiente nos diversos momentos em que são avaliados desta forma, existirão desde logo alianças que permitem essa segurança. Neste sentido, não observaria com grande surpresa a ajuntamento de racionalidades cúmplices, afinal a criação de agrupamentos em função de uma harmonia de perfis reunirá lógicas e ritmos de trabalho de um aluno em particular com colegas que, pela escolha oportuna e experiência em outros trabalhos coletivos realizados com esses parceiros, terão além de modos de ver e fazer coincidentes, a habilidade de reconhecerem e saberem adaptar-se às linguagens de quem estão associados.

Contudo, algo distinto aconteceria nesta turma em análise, pela escolha entre as disciplinas de Matemática B e História e Cultura das Artes entre os 10º e 11º anos, a turma estaria separada pela metade durante esse tempo, existindo ainda, segundo os pareceres de alguns professores e ainda dos próprios alunos, um afastamento e até algumas rivalidades pontuais advindas de projetos, como o Carnaval, que afirmariam quais “as melhores turmas de artes”. Ou seja, dadas as circunstâncias, a reunião dos grupos aconteceria de uma forma ainda mais complexa, existindo grupos mistos que não conheciam os interesses dos seus colegas, nem tinham segurança suficiente para organizar uma estratégia nesta dinâmica mais alternativa e filiada aos seus interesses individuais, o que poderia dar azo a um resultado que evidenciasse dissonâncias na organização dos trabalhos que “prejudicassem” o grupo. Além deste aspeto, existiria dentro destes grupos uma clara observação distinta do desenho e da criação artística, resultante das próprias faculdades desenvolvidas por cada um, sendo que, se de um lado os alunos estariam na sua generalidade mais adaptados a uma lógica mecanicista e utilitária do desenho, no outro lado acharíamos um olhar mais consciente das suas alternâncias que, pelo desenvolvimento da sua educação pela variante humanista e histórica da arte, capturaram um conjunto de referências provindas desse campo do saber que afetarão claramente as suas práticas.

Sendo que não existia um processo correto e um errado na realização do exercício, apenas se pedia o comprometimento de cada aluno em realizar a experiência. Poderíamos

esperar, pela falta dessa coerção a uma avaliação centrada em critérios rigorosos de representação gráfica, uma maior abertura dos alunos a fazer um uso público da sua razão, o que não simbolizaria uma necessária dominação de cada estudante das suas faculdades sobre os outros, mas uma partilha e exploração dos seus interesses na folha de papel, como ainda a experimentação das diversas práticas de representação e expressão propostas pelos seus colegas.

Esta viria a ser, no entanto, uma ideia romantizada. A dinâmica que, então, tinha sido desenvolvida por 5 grupos em 2 tempos de 50 minutos revelaria os automatismos operativos criados ao longo da sua educação. Se nas primeiras fases da construção do desenho poderíamos observar por parte de alguns alunos uma maior articulação entre o seu saber e a variedade de discursos presentes, rapidamente com a cedência à gestão do tempo associada à crença em dar o exercício como concluído, e ainda, a incompatibilidade com linguagens desconhecidas, iríamos ao encontro de estratégias que propunham a homogeneização. A multidiversidade de linguagens impostas por cada estudante apresenta-se como um desafio à coesão de um grupo. Sendo assim, compreenderemos que a procura por uma segurança que dê respostas a uma diversidade confusa proclama como solução o percurso do único discurso conhecido para uma totalidade e que irá equilibrar esta balança, ou seja, o conhecimento universal institucionalizado. Assim sendo, ao invés de explorarem novas linguagens, os alunos encontraram como melhor estratégia um processo de correção das próprias linguagens segundo as normas de uma representação realista dos objetos. Ou ainda, como foi também observado noutros grupos, a distribuição de funções, onde cada um elaborava uma das peças inscritas na composição da natureza morta e viriam a utilizar os mesmos materiais do início ao fim do exercício sem entrar em contacto ou sequer debater as abordagens dos seus colegas. “Um espaço, um martelo”, recriando um modelo de produção taylorista na sala de aula semelhante à cena icónica da fábrica de Charlie Chaplin onde, no filme *Tempos Modernos*, observaríamos homens subtraídos às suas qualidades mecanicistas e utilitárias que repetidamente alimentam, assim, a engrenagem humana, para a composição de uma matéria que somente irá conhecer aquilo que concebe. A criação de seres reprodutores aprisionados às fórmulas de pensar e agir no seu campo de especialização, sem a aparente necessidade de fazer produzir novos conhecimentos ou sequer experienciar novas metodologias, novos modos de ver, estar e fazer.

Este problema leva-me a um excerto de Jorge Ramos do Ó:

«As fraquezas do modelo escolar são que todas as tarefas do aluno resultam do exercício de leitura que se tornou completamente hegemónico no trabalho escolar. Todas as nossas aprendizagens escolares têm como base a leitura, a nossa mundividência remete para a verdade que é expressa no livro. Ora, o que é espantoso é que, pelo contrário, todas as avaliações de conhecimentos reclamam produtos escritos. Isso, na minha visão, cria um problema insolúvel. Como é que você consegue, a partir de uma ideia de leitor, desencadear uma prática de escrita? Acho que nós temos aqui um distanciamento e uma contradição que permanece cega. Se as aprendizagens que fazemos decorrem em bloco da leitura, é para mim mais ou menos fatal que se idealize e endeusem os processos de escrita» (Martins, 2011, p. 66)

E questionando-me sobre as fórmulas de saída da passividade: como poderemos nós, professores, fazer com que o aluno se emancipe **avaliando** sistematicamente as suas ações? Procurando que este **force a sua saída da passividade**? Que ele recorra ao lado mais íntimo da sua subjetividade por **coação**? Que ele se desnude sobre os olhos julgadores do outro que o avalia se o fez **bem**, se foi nos seus ideários intelectuais **“interessante, suficiente ou não”**? Adiante, não seria esta a maior violência? A de levar o aluno a um espaço de alienação e descrença moral e institucional da sua ação, do seu status naturalizado de aluno que confia num sistema, pelo ideal de um **bem maior para um ser melhor**? De ganhar discípulos de um novo “bom” método de aprendizagem, encorajando um novo **bom** ouvir, relacionar e discutir os conteúdos para um mais “puro” e “rico” modelo de institucionalizar, simplesmente criando uma nova moda, um novo ciclo?

2.3. Criação de um palco de emancipação (drama)

Este seria, de certa forma, o meu maior dilema quando tive a oportunidade de, pelo âmbito da Disciplina de Desenho A, organizar o plano de aulas assistidas para a frequência de Estágio, na turma G do 12º ano ao encargo da Professora Cooperante e participação assistida do meu orientador.

Vem de Joseph Jacotot, a ideologia pedagógica revolucionária, problematizada posteriormente por Jacques Rancière em O Mestre Ignorante, que afirma *«que um ignorante podia ensinar a outro ignorante aquilo que ele próprio não sabia»* (Rancière, 2010, p. 7). Jacotot na sua crítica vem a relatar a dicotomia do conceito entre a figura do mestre emancipador e do mestre autoritário, este último que veria em Sócrates – *«que vai às ruas e faz falar seu interlocutor, que deduz a verdade ensinada da própria progressão do discurso que face a ele se mantém»* (Rancière, 2003) - a imagem do sujeito

embrutecedor por excelência, que organiza a *mise-en-scène*, o palco de exposição (redução) conceptual do aluno, na qual o próprio tomado pelo reconhecimento dos seus défices de elocução intelectual, sentir-se-ia diluído na sua própria incapacidade e subtraído na sua “insignificância”. Tratar-se-ia de um simples confronto entre inteligências, na qual a passagem da palavra para o aluno concretiza o lugar de dominação do professor, que não permitiria a emancipação do sujeito, mas sim o reconhecimento do desnivelamento das categorias do saber de ambos que consentiria, por consequência, a necessidade da racionalidade fragilizada guiar-se pela outra, a dominante, mais coesa, a legítima do pregador.

É justamente pelo plano inverso que Jacotot prevê que a emancipação dos indivíduos seja possível. Ao contrário do confronto “puro” das inteligências do método socrático, o autor revela que partiria “da vontade” de ambas as partes de se declararem ignorantes dessa desigualdade. Trata-se de uma mediação que se “auto suprime” que, sob um processo pedagógico, o mestre deverá suprimir a distância entre o saber propriamente dito e a ignorância que se poderia encontrar nos alunos, instigando-os, dando-lhes “margem de manobra”(gíria portuguesa) para que eles possam aprender por si e adquirirem o hábito de se enriquecerem autonomamente, baseando-se a partir da sua realidade e ainda sob a relação com os diferentes agentes/parceiros que a constituem, na tomada das suas próprias decisões e construção do seu (e dependendo do processo de partilha, nosso) conhecimento.

Como vem a afirmar Rancière:

«a relação emancipadora exige que a igualdade seja tomada como ponto de partida. Ela exige que se parta, não do que o “ignorante” desconhece, mas do que sabe. O ignorante sempre sabe alguma coisa e sempre pode relacionar o que ignora ao que já sabe» (Rancière, 2003, p. 191)

Seria por esta ordem de pensamento que, nas aulas assistidas, pensei em propor, numa das didáticas, o simples desenvolvimento de um desenho livre, fora de condicionalismos, com o uso de qualquer material sobre qualquer tipo de superfície. Esta atividade teria a particularidade de, funcionando num campo de exposição individual para o coletivo, para com os outros agentes numa salada russa de gostos e interesses presentes na turma, desde os alunos aos próprios professores que me acompanhavam, e que poderiam cooperar no exercício, permitir o descerramento da cerca curricular da disciplina aos variados saberes, jeitos e caprichos, que se ambicionavam, assim, empoderados neste exercício. Seria “o

eu” e as suas faculdades particulares que permitiriam, num contexto de partilha livre entre as paredes da sala de aula, a permissividade de aprendermos e interagirmos com novas realidades, a explorar, reformular e potenciar, num processo coeso de diálogo, os nossos métodos, as concepções, desde as mais fabricadas às mais alienígenas, de modo a evitar construções concetuais unilaterais. Porém, algo que se tem vindo a notar cada vez mais na nossa sociedade contemporânea e que tem vindo a consumir claramente a nossa comunidade estudantil é que a crença do individualismo se tornou algo altamente “monitorizado” sob “oráculos omniscientes” (Harari, Homo Deus - História Breve do Amanhã, 2020), nos quais navegamos ininterruptamente no nosso dia-a-dia, estabelecendo os objetivos e sentidos sobre as nossas práticas fechadas às dimensões do nosso próprio gosto.

2.4. Relação entre o aluno contemporâneo e as tecnologias de governo

A ideia de singularidade humana à qual projetávamos e dávamos propósito à nossa “alma”, desde os nossos primórdios, sobre leis e moralismos, submissos a autoridades divinas, ou meramente pelas quais, por confiança e mérito decretado nos guiamos institucionalmente, seguindo, assim, com afinco os professores, pregadores, treinadores, mestres, devotando as nossas ações às suas ideologias, harmonizando as nossas sensibilidades e corrompendo os nossos saberes mediante os Seus preceitos éticos, morais e estéticos; neste novo mundo, seguimo-nos a nós próprios.

Num universo que se estica para o culto da verdade científica pura, ao liberalismo, ao consumismo, à globalização e ao apelante estado de crítica social - efeito da comunicação democrática, da liberdade de expressão, mas também do empoderamento das próprias minorias, que constroem e dinamizam a sua própria informação para uma totalidade de forma ideológica e socioculturalmente assimétrica a todas as dimensões e fações que constituem o nosso globo contemporâneo, porém, ainda assim, informação esta, absorvida pelo nosso olhar coletivo sobre um emergente processo aditivo provocado pela euforia das plataformas de conteúdos e de entretenimento digital - leva-nos socialmente à suspeita.

As ilusões culturais, que outrora representavam e davam sentido à nossa realidade no interior de uma comunidade, ao encontro do nosso “*verdadeiro eu*”, são convenções tão herdadas e naturalizadas no nosso dia-a-dia como postas em causa, gerando a dúvida e receio sobre se o caminho desenhado no nosso passado, constituído por mitos aos quais

confiávamos a nossa ação existencial tencionada ao “bem”, a guiões e propósitos de sobrevivência consagrados, à negação de males discriminados e condutas profanas, continuariam atuais. Agora neste novo plano, somos nós que escolhemos aquilo que queremos observar, somos nós que gerimos os conteúdos, percorrendo e cooperando nos cenários e legiões de descrença e crença moral que tanto nos libertam como nos induzem a saudar as autoridades passadas e emergentes do Homem, preconizando-se, assim, um efeito de conflito e confusão social, que promoveria a radicalização das convicções que cada um alega como as verdadeiras e, por contrário, as que cada um julga que deve ser erradicado da nossa lógica e das nossas condutas.

Dir-se-ia que o Apocalipse do mundo como nós o conhecíamos não seria feito pelo lago de fogo que corroeria, na segunda morte, todos os depravados que tinham cometido imoralidades, mas sim da própria evolução humanista em função de uma liberdade que só é possível batalhando e desconstruindo a moralidade e os mitos que nos regiam, fundamentando as nossas atividades e a nossa razão a partir do que a ciência e a justiça discutida e incutida por todos nós poderá, sobre ciclos e modas alicerçadas em aprovações coletivas de teias de significados comuns, levar-nos a crer numa ideia/ordem segura a ser instaurada, de modo a que todos possamos viver socialmente de forma justa e saudável. O encontro de uma fórmula que nos maximize a um estado ideal de felicidade, e que esse ideal nos satisfaça coletivamente, mas principalmente, individualmente.

Em épocas transatas propor-se-ia à Escola de massas o objetivo de educar crianças, desenvolvendo-as, potenciando-as, manipulando-as, dando-lhes a oportunidade necessária de, sobre leis, estágios etários de aprendizagem e currículos emparelhados com a indústria, programá-las sob um panóptico que lhes criasse automatismos, anseios e modos de estar que se justifiquem, assim, numa sociedade que se queria disciplinar, regida por uma política e uma economia utilitarista, dependente das potencialidades de cada indivíduo no mundo laboral. Também será possível considerar que neste “novo mundo”, o mesmo se sucede, contudo, já não é propriamente exequível fechar esta ideia de panoptismo social às ordens de autoridade contidas nos muros institucionais, ou melhor, não poderemos fechá-la somente a órgãos de governo visivelmente declarados como a Escola. No desenvolvimento do conceito de Panóptico, Foucault regira na sua tese que *“o que importa é tornar mais fortes as forças sociais - aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública, fazer crescer e multiplicar»* (Motta L. E., 2009, p. 3), o que se traduziria na criação de um

modelo institucional em comunhão com o imperativo moral e transcendental do Homem sobre o qual nos elucida Jeremy Bentham, e corroborando:

«se um homem não trabalhar, ele não tem nada a fazer, da manhã à noite, a não ser comer seu duro pão e tomar sua água, sem uma alma com quem falar. Se ele trabalhar, seu tempo será ocupado, e ele terá sua carne e sua cerveja, ou seja, lá o que mais seus ganhos lhe permitirem.» (Silva & Fornasier, 2019, p. 3)

«o sujeito não fará um gesto sem conseguir alguma coisa, a qual ele não obteria de outra forma. Este estímulo é necessário para que ele dê o máximo de si, mas mais do que isso não é necessário.» (Silva & Fornasier, 2019, p. 3)

2.4.1. O *homo oeconomicus*

Seria justamente no percurso de um discurso simétrico que viríamos assim a proclamar um exercício formativo meritocrático, a partir do qual, dependente de uma hierarquia segregadora de saberes, um currículo legitimado pelo Estado, avaliaríamos a performance de cada um dos nossos alunos mediante as suas apetências copistas, promoveríamos uma *produção linear* de experiências baseada numa tecnologia fetichista, enaltecendo os “bons gostos”, os “bons saberes” e os “bons fazeres” na “justa” atribuição das “boas notas” e seríamos agentes de diferenciação, de exclusão na redução de “desvios”, pela punição daquilo que deverá ser descreditado das leis de natureza disciplinar promovida por quem nos governa. Naturalizaríamos a comparação, a competitividade e as recompensas/castigos fariam parte da justiça das nossas atividades, pela crença no jogo, ou na “lei da vida” que nos oferece propósitos e funções sociais e que deduz que a nossa existência não tenha sido iniciada e finalizada em vão e que todos somos capazes de, a partir de uma rota ideal e esperançosa, a acadêmica, viver de forma regulada, feliz e segura com a construção de uma carreira profissional próspera que forneça boas condições familiares, segundo determinados valores culturais de uma realidade idílica.

Estaríamos recolhidos segundo Bentham, à dimensão utilitária do Homem, a que Pinker designa de «*homo oeconomicus*» (Pin, 2016), na medida em que toda a nossa ação será calculada por nós de modo a responder uma certa questão: “para que serve o nosso esforço?”. Aqui olharíamos para o modelo de panótico de Foucault, referido sobre as instituições educacionais, e evidenciaríamos a sua inteligência na formulação de uma metodologia que permita o custo benefício da atividade humana: o corpo autorregula-se, presta servidão sem propriamente existir uma autoridade visível que dá reguadas (como existem veredictos em momentos passados, uma estratégia que poderia criar rebeliões e sanções num mundo contemporâneo), será apenas a “ordem natural” das coisas que

consolará as nossas almas. A função, para um jovem, da figura de um professor, de um vigilante ou um pregador irá ao encontro daquilo que já é previsível nesta cerca de anseios para que ele se realize e esteja cada vez mais incluído na engrenagem social. Parte somente da necessidade de ter uma entidade que avalie regularmente o seu desempenho de forma precisa, constate os erros, o aperfeiçoe (o corrija) e o classifique diferencialmente dos demais para que exista de facto coerência na ordem, unicamente possível sobre um jogo de comparação e diferenciação coletiva, que, ampliando-a ao desejo, às recompensas de mérito, irá segregar conhecimentos e condutas, irá classificar os “burros” e inteligentes, os pobres e ricos, os que serão isolados e os que terão legitimidade para erigir a sua voz. Seguir-se-á a competição pela concretização da crença, da boa norma que não os arremesse para fora das fronteiras de uma anormalidade não protegida. Pelo seguimento de um percurso que os automatize, e, parafraseando Lima, os eduque a hábitos e anseios, ao gosto pela perfeição, ligada à precisão e um bom acabamento na execução de trabalhos que alimentem uma lógica elegida, a “correta”.



Figura 6 - Sala de desenho nos 10/11º anos e Educação Visual no 9º ano

O evento do “quem faz melhor?”, referido nas bocas dos alunos, em todos os anos em que pude estar presente (9º, 10º, 11º e 12º), nas disciplinas de Educação Visual e Desenho A, nunca poderia existir caso não estivesse presente em cada uma das salas uma exposição na parede dos “melhores” desenhos, os exemplares e mais fiéis a uma simulação fotográfica, representados de forma gloriosa pelos “alunos artistas”. A prática realça antes de tudo uma competição fetichista de quem conseguir mapear, descrever, respeitar a estrutura gráfica de um dado objeto em estudo na sua perfeição “ganha” a melhor nota, ganha um reconhecimento coletivo e, por analogia aos louvados e extraordinários génios

com obras expostas de jeito tão semelhante em Museus, estarão próximos dessa posição diferenciada e tão enaltecida. Fugindo a toda essa fantasia que tangeria ainda a perseguição à fama, no mínimo, estarão sob o domínio disciplinar mais perto dos julgamentos mais desejados que poderão vir de um professor, ou seja, um “bem feito”, um “continua assim”, “faz mais isto e menos aquilo” e “consegues ir longe”/“ter uma boa nota”, uma “palmada nas costas”, um reforço positivo do condicionamento operante que, exercida pela entidade central de legitimidade entre a comunidade estudantil, preponderante na avaliação e no sucesso académico dos seus alunos, os encaminha num discurso psicopedagógico aos pontos-chave de uma ação conformista assente nos desejos de assertividade e segurança para a prosperidade. Claro que este acontecimento acarreta, ainda, uma função corretiva, uma estratégia que, prescrita noutros momentos, noutras linguagens de ensino, nomeadamente a de Desenho 1 na Faculdade de Belas Artes do Porto, em que pude evidenciar presencialmente enquanto estudante de Licenciatura em Artes Plásticas, a afixação e ordenamento na parede da sala, os esboços, esquisos e estudos executados por todos os alunos, teremos como fim compararmos e aprendermos uns com os outros, novas técnicas e as melhores receitas para chegarmos a um resultado viável. Traçaremos aqui o objetivo de «*activar a visão*» (Desenho I) do aluno, de modo a «*desenvolver competências do Desenho como instrumento operativo*» (Desenho I), algo distante de um plano metodológico que visaria a criação de arte ou artistas modernos que não implicaria necessariamente saber pintar, esculpir, desenhar, seguindo cânones academicistas para fazer arte. Tudo terá o seu espaço e aqui olharemos o desenho como uma ferramenta lógica pronta a ser usada. Não se trataria assim de elucidar os nossos alunos à subjetividade da pintura, poesia, música, dança, na inclusão de uma consciência singular no espaço de diversidade e pluralidade conquistado no mundo da Arte. De facto, e agora olhando para a instituição Escola, nunca se propõe como objetivo a criação de artistas rebeldes. Enquanto agentes de um Governo, não poderíamos simplesmente (des)regular a experiência do aluno à mercê de desvios que lhes poderiam quebrar a “*asfixia*” da trama de condutas e saberes, úteis e prioritários de uma sociedade, onde a capacidade tecnocientífica de um operário será sempre a essencial, a mais segura para um serviço público e uma ordem de mercado. Os saberes humanistas apenas comporiam um obstáculo à “ditadura do lucro”: um “exército de intelectuais” quando procuramos artífices.

2.4.2. A exploração criativa como um campo de batalha no centralismo da boa conduta, da técnica e da utilidade

Fugiríamos, assim, da imagem do professor de Poesia de John Keating, do drama cinematográfico *Dead Poets Society* baseado no livro com o mesmo nome escrito por Nancy H. Kleinbaum, uma personagem que, interpretada por Robin Williams, viria, na sua facanha enquanto pedagogo, a desafiar o *status quo* de uma escola ortodoxa, convidando os seus alunos a rasgar satiricamente dos seus manuais o prefácio inteiro de um Doutor J. Evans Pritchard, que explicara de “regra e esquadro” a fórmula que a ciência, a “geometria das palavras e dos ritmos metódicos”, engendrava a justa avaliação da “grandiosidade” de um poema.

«To fully understand poetry, we must first be fluent with its meter, rhyme and figures of speech, then ask two questions: 1) How artfully has the objective of the poem been rendered and 2) How important is that objective? Question 1 rates the poem's perfection; question 2 rates its importance. And once these questions have been answered, determining the poem's greatness becomes a relatively simple matter. If the poem's score for perfection is plotted on the horizontal of a graph and its importance is plotted on the vertical, then calculating the total area of the poem yields the measure of its greatness.» (Weir, 1989)

O centralismo na lógica científica de forma a melhor entendermos, lermos, como também melhor procedermos na “matematização literária” de conteúdos líricos (neste contexto específico), não estariam, assim, nos objetivos primordiais desta figura de professor. Em vez disso, apelaria na sua metodologia de aprendizagem a passagem por novas experiências que fossem ao encontro da subjetividade humana expostas das palavras dos escritores aos pensamentos e sentimentos dos alunos, convidando, incitando cada um dos jovens a absorver a poesia de forma singular e, numa pregação radical do *Carpe Diem* (*aproveita o dia*), aclamando de forma entusiasta os seus estudantes a deixarem-se levar pelos seus próprios interesses e soltarem-se das autoridades que os regravam - professores, diretores, pais, colegas, autores - e rompendo qualquer tipo de barreiras éticas, morais, estéticas que os condicionariam a uma atitude conformista. Desafiando as leis de bom comportamento no espaço da sala de aula, oferece a sua mesa aos alunos, “a intocável e respeitada Mesa do Professor”, para colocarem os seus pés e erguerem-se, de maneira a poderem «*observar as coisas de forma distinta*» (Weir, 1989), leva-os ao pátio da Escola de Welton e oferece-lhes a oportunidade de marchar ao seu ritmo, ou somente deixá-los ali, a observar os outros a divertirem-se, a jogar futebol enquanto citam versos criados pelos próprios, convida-os à experiência da nostalgia, que

se não pudesse ser desencadeada em sonetos, poderia ser evocada no momento em que puderam observar os seus reflexos nos olhares das memórias de ex-alunos «*cheios de hormonas como vocês*» (Weir, 1989) - diz Keating, pelas fotografias expostas nas vitrines da Escola de Welton, a revisitar poemas de Shakespeare segundo as vozes de Marlon Brando, Jonh Wayne e outras figuras reconhecidas da contemporaneidade juvenil e flutuar, assim, numa didática que propõe, por um método excitante e tangente ao “ridículo”, cativar os alunos à leitura dos textos prescritos nos currículos, mas também à crítica e criação dos seus textos, devidamente enquadrados com os pensamentos e sentimentos particulares.

Este será um exemplo de aprendizagem oportuno de refletir porque compõe, como a própria personagem nos revela em certo instante do filme, uma «*batalha*» (Weir, 1989): o caminho da escola, entrelaça-se com uma ordem social que vai ao encontro da homogeneização de um todo dependente de uma racionalidade lógica estagnada, porém a “viável” a que fecunda a justiça, a violência simbólica, moral e o *habitus*, no mapeamento dos modelos legítimos de conduta e dos modos de percepção e apreciação num coletivo. E todos seremos calculados, quantificados e valorizados pelo respeito a essa ordem. Como poderíamos permitir uma criatividade do aluno que não fosse também ela calculada, que as suas leituras e pensamentos dessem azo a uma linha de racionalidade “insurreta” e descrente à trama? Que construindo novos desejos, aspirações e interesses fugisse à linearidade do expectável, tolerável, útil do ser cidadão? Virariam o quê... seres indisciplinados, artistas, inválidos? Quem confiaria? Quem compraria?

«This is a battle. A war. And the casualties could be your hearts and souls. Armies of academics going forward measuring poetry. No! We'll not have that here: no more Mr. J. Evans Pritchard. Now in my class you will learn to think for yourselves again. You will learn to savor words and language. No matter what anybody tells you, words and ideas can change the world.» (Weir, 1989)

«No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte.» (Ordine, 2016, p. 12)

Ao procurarmos o desenvolvimento da criatividade, da emancipação do aluno, como olharemos a possibilidade de criarmos seres não aplicáveis às nossas necessidades socioeconómicas? Às nossas convicções? O artista, o ser rebelde, desproporcional à laboração, à onda de gostos, moralismos e comportamentos admitidos institucionalmente

ameaçaria toda a ordem e harmonia de um governo e todos os que navegam à mercê desses ideais, que querem conforto, que querem regras, que querem ter o seu mérito devidamente reconhecido numa avaliação objetiva, vigilante das suas capacidades e prestações. Os seres “malcomportados” que desrespeitam as normas, que brincam com os colegas e “fazem o que querem” pintando por “fora das linhas”, desenhando os “frutos proibidos” do Homem nas portas da casa de banho, criando caricaturas de professores e diretores, que cantam, riem-se, que se interessam por séries de animação e concertos em vez da visita a museus, que no fundo têm interesses díspares aos embutidos na cerca curricular, que se comportam como humanos em vez de um género de máquinas disfarçadas de ser-cidadão, que perdem tempo com coisas que não lhes produzirão necessariamente lucro (pelo menos não academicamente), serão, por “defeito”, encaminhados desde às sanções, às más notas, aos rótulos redutores e exercícios de “t.p.c.” extra, até às repreensões de pais e professores, que entre lamentações, aflições e castigos os irão salvar das “asneiras” ou de racionalidades confusas e inúteis que os guiarão ao infortúnio, até que os fechem ao anseio de uma normalidade respeitável que os oriente ao sucesso.

2.4.3. Relação entre o mestre emancipador e a dimensão do professor

Dito isto, ao voltarmos para a investigação sobre o mestre ignorante, Rancière no “encontro-entrevista” organizado por Patrice Vermeren, em 2003, defende que a lógica da emancipação não irá respeitar uma “empreitada cultural” que encontramos no sistema escolar. Aliás, nunca olharemos o mestre emancipador a partir da figura do professor, na medida em que este, contido à sua missão e razão institucional, mesmo que usufruindo de uma maior autonomia e diluído ao desejo do bem da humanidade, não se poderá colocar num posto de colonizador cultural que procure transformar a mentalidade das mentes que lhe são reféns. Rancière diz ainda que a relação entre o mestre e o ignorante *«interrompe uma certa forma de lógica social, uma certa forma de aplicação do funcionamento das inteligências»* (Rancière, 2003, p. 197), fora da luta hierárquica na distinção entre racionalidades ditas superiores e inferiores ao qual o mestre, predisposto à destituição de um exercício de poder,

«se retira empiricamente de jogo e diz ao candidato à emancipação: o problema é seu, eis aqui esse livro, eis aqui a oração, eis aqui o calendário, eis o que tens a fazer, observa os desenhos nessa página, diz o que podes reconhecer aí etc.» (Rancière, 2003, p. 192)

O que significaria, assim, uma visão amplamente díspar às tecnologias disciplinares inculcadas na Escola, curvadas a uma reprodução igualitária de conhecimentos e instruções.

Certo é que pelo Decreto Lei nº 54 de 2018, a proposta de uma inclusão social e cultural de cada inteligência terá como benefício na nossa Educação contemporânea a possibilidade de expandirmos o campo curricular aos interesses sociais, culturais dos nossos alunos pela exploração criativa e produção de conhecimentos que alarguem os nossos modos de ver a todo um aglomerado de matérias que partem da riqueza das sombras e devaneios dos nossos estudantes. Ideias como a liberdade, inclusão, emancipação, criatividade estarão incluídas, mas, no entanto, será interessante observar como elas poderão ser, no nosso quotidiano escolar, corrompidas.

2.4.4. O ser artista na escola

Assistindo às seguintes palavras dirigidas em aula por um professor de Desenho na Escola Secundária de Ermesinde quando uma aluna lhe revela o seu estudo em tinta-da-china de uma natureza morta, cito: “Não é perfeito, mas também se fosse já serias um artista, falta rigor na execução das proporções”, ou ainda, quando ouviria por parte de outros professores e alunos entre sala-de-professores e salas de aulas, ideais do poder “ser artista” anexado ao “saber desenhar” e ao “ter talento”, voltar-me-ia para a investigação de Catarina Martins que, examinando a educação artística portuguesa a partir dos pareceres de António Ferro nos também anos 20, mas do século passado, evidenciaria o ressurgir da *«crença profunda na existência do mundo da arte como um mundo de excepção e capaz, do ponto de vista político, construir uma imagem para a nação»* (Martins, 2011, p. 461). Um mundo da arte sob os alicerces de um discurso especializado do saber que se tornara política, uma matriz normativa que clamara uma educação artística, em contexto de ensino das Belas Artes em conformidade com o ideal exposto por Garcia de que

«”para se ser artista tem que se saber desenhar impecavelmente”. E não somente o “desenho puro”, mas todas as ciências auxiliares conectadas: geometria, entrar na história da arte e nos museus, observar e compreender “os grandes Mestres”.» (Martins, 2011, p. 461)

Um estreitamento da vocação de artista à capacidade de uma espécie rara, com uma *«sensibilidade difícil de conhecer. Denota-se logo nas crianças. Aquela que deixa os*

brinquedos, e se prende a observar um bom desenho ou quadro, e que compreende um ligeiro, mas sugestivo, esquisso» (Martins, 2011, p. 461).

Um senso generalizado na nossa contemporaneidade, alheio à diversidade criativa existente, que irá aliar o “saber-fazer” ao “saber desenhar” ao serviço das sombras de um esqueleto academicista que fomenta o equilíbrio e redenção da Arte ao belo, à perfeição técnica, ao inato, ao património de saberes e conceitos arcaicos de apreciação dos “grandes mestres”, que teriam sido reduzidos em pó no período dos «“*cubistas*”, dos “*esferistas*”, dos “*triangulistas*” dos “*abstracionistas*” e dos “*expressionistas*”, dos “*super-realistas*”, e ainda dos “*sub-conscientes* e dos *futuristas*” (...)» (Martins, 2011, p. 462), ou seja de todos os seres confusos e dispostos à selvajaria de um “eu” insubmisso que habitaram e habitam em abundância nos nossos palcos desde o século passado aos dias de hoje, e que elucidaram, criticaram, vandalizaram, o nosso olhar e os nossos valores, que como refere Ordine, não poderão mais ser reduzidos a um processo de medição e pesagem a partir de «*instrumentos calibrados para avaliar as quantitas e não a qualitas*» (Ordine, 2016, p. 16), onde a experiência da Sinfonia nº 9 de Beethoven será observada de forma distinta aos 4 minutos e 33 segundos de silêncio de John Cage, mas nem por isso alguma destas peças será menos importante e necessária para compreendermos, apreciarmos e refletirmos criticamente a nossa realidade humana. O processo de conceptualização de uma obra de arte, que não surge somente da intelectualidade do artista, muito menos subordinada a uma ideia pragmática de um saber-fazer determinista, finito, dependente da generosidade dos deuses em oferecer a Leonardo da Vinci um Q.I. entre 180 a 220, ou uma “quedazinha de tal criança para as artes”, mas ainda do processo de dissecação do próprio espectador que constrói, desconstrói, consome e assume uma posição crítica de maneira indeterminada, parcial à sua formação cultural, histórica, estética, sobre um objeto que transcende a sua aparência, o seu espaço, o seu tempo, os seus atributos técnicos e valores simbólicos. A alienação, o esquecimento ou abafamento da rede humanista que a Estética nos serviu, será efeito da falta dessa educação, que representará sempre um desfazamento concetual entre a cultura popular e o mundo da arte na nossa contemporaneidade.

É referido no livro Aprender a Aprender de Vítor Fonseca:

«Sem significações, a transmissão cultural de umas gerações para as outras não seria viável. Deixar os indivíduos na pura exploração das tarefas não lhes

vai produzir significações, é preciso orientá-los no sentido de delas se apropriarem» (Fonseca , 1998, p. 71)

O aglomerado de caracterizações e significados no mundo popular sobre aquilo que representa o “ser artista” é tão difuso e disperso, mas nem por isso se torna uma figura menos idolatrada, desejada, exemplar ou de alguma forma redundante na educação artística. Viveremos sobre a ideologia que esquece ou banaliza o Urinol fabricado por R. Mutt. e nos diz que somente existirá arte se de facto existir um artista.

Ao olharmos para o anterior exemplo, no qual a conceção de artista aliar-se-ia ao rigor técnico, à perfeição e genialidade, perguntar-me-ia como poderia analisar num momento adverso, em contexto de sala de aula, quando na preparação para o espetáculo de Carnaval realizado em 2020 pelas turmas do 9º ano, a ação de um aluno que, por “falta de competência” ou “descompromisso” em realizar uma tarefa que tinha como objetivo imitar uma pintura de Sonia Delaunay para uma t-shirt, começara a salpicar as tintas, a utilizar as cores mediante o seu agrado e nos momentos em que o professor se aproximava para observar os trabalhos, fingia pintar de um modo mais cuidado e enquadrado à imagem que tinha à sua frente. Diz-se que “a mentira tem perna curta” e no momento em que a sua “transgressão” é descoberta e o professor lhe pergunta “O que está a fazer?”, o aluno responde-lhe: “Estou a ser artista! eles também fazem coisas estranhas...isto não conta para nota e não, só para as atitudes...E eu também não sei desenhar, não vou para artes no próximo ano”.

Será importante compreender neste desabafo da criança a linha de raciocínio que a leva a fazer a ligação entre o “ser artista” e o “ser rebelde nas horas vagas”. Compreender como o significado de uma ação livre dos sujeitos, nos hobbies, no tempo de lazer, ou seja, tempo preenchido por experiências de criação, em momentos de protesto, ou simplesmente ligadas aos interesses e prazeres individuais de cada indivíduo, aparecem normalmente emparelhadas à ideia de um uso supérfluo do nosso corpo e da nossa mente. Uma ideia alicerçada a um código de condutas sociais que a escola tem por tendência a educar-nos, mas que uma certa orientação liberal das artes modernas vem desmitificar. Outros exemplos poderiam ser observados: os grafitis da escola, os desenhos e frases inscritas nas mesas e até o próprio exercício do Diário Gráfico do aluno, uma prática que vários professores de artes incentivam nos seus alunos, mas que por mero acaso na escola que integrei só ocorria de forma autodidata, ou seja, práticas sem qualquer tipo de avaliação ou acompanhamento pedagógico.

Estas manifestações juvenis pelas obscuridades do mundo institucional funcionarão como um espaço de fuga, ou confissão onde tudo é possível ser criado, criticado, transgredido quando não existe uma regulação ou aparente vigilância, levando-os à ideia de uma suposta “liberdade individual”.

Tal como só existirá o “bem” em antagonismo de uma afiguração do “mal”, por semelhança, na comunidade estudantil, compõem-se as ideias de liberdade e singularidade quando pactuadas a uma ideia de escape à regulação normativa e a uma uniformidade. A ideia da arte como um espaço de contravenção das tramas é concebível, é incluída, quando esta se situa na arena diferencial que ganhou a sua autonomia e pluralidade que é de facto o espaço corporativo, como a galeria, museu e outros palcos que prestam mais ou menos de forma declarada um serviço ou contributo ao mundo da arte.

Seria difícil assistir na nossa cultura popular, muito menos nos mais banais espaços públicos, às performances de Vito Acconci, que baleara um assistente e masturbava-se por baixo de uma rampa, como atos não rejeitáveis, que não estariam unicamente a executar a violência à integridade humana e o atentado ao pudor. Contudo ao fazermos uma conversão lógica e determinista entre a ideia do transgressor à conceção de artista, chegaremos a uma conclusão deturpada e paradoxal da sua significação. Ao aclamarmos em conformidade de um *ethos* de artista que na sua interioridade não é um copista, mas um sujeito livre sem necessidade de revelar a razão das suas ações, sem moral, sem ordem, estaremos a inscrever na educação artística uma norma, um novo hábito, uma força representativa a privilegiar, que irá afetar além da forma como na cultura popular iremos conceber, observar, criticar pela superfície das aparências deste código que instaura modos de fazer, ver e estar para um ideal legítimo do ser artista, como ainda uma receita quimérica na concretização das ideias de emancipação, de liberdade e singularidade, aliadas à fuga, transgressão e procura da excecionalidade.

2.4.5. O espaço de criação como lugar de excecionalidade

A decoração natalícia e o desfile de Carnaval na escola apresentam-se como projetos bastante ricos no panorama social e cultural, com abertura à criação, à experimentação individual e coletiva de novas estratégias e novos saberes, que engloba diversas áreas do conhecimento artístico, nomeadamente o design, o teatro, a performance, a cenografia, a maquilhagem, a poesia, como ainda a possibilidade de desenvolverem competências na

montagem de palcos, no planeamento das luzes, a elaboração de peças audiovisuais, porém, nem por isso esqueceremos a sua dimensão excecional, extracurricular ou até de exclusividade do campo de criação artístico na ordem Institucional.

Seria descabido olharmos para este tipo de projetos relacionados com alunos que gostariam de ir para medicina, economia, direito, gestão, matemática, porque cremos num sistema educativo altamente comprometido com as áreas disciplinares escolhidas por cada indivíduo, que definem, desde bastante cedo, os objetivos de construção de um “eu” devidamente ajustado ao campo de saber e fazer onde irão operar as suas funções sociais. Cada um no seu lugar e estes momentos “especiais”, como pude evidenciar nas aulas de Educação Visual no 9º ano, tornam-se por vezes desinteressantes para os alunos que, como vários frisam, não irão alistar-se no ensino de artes visuais no secundário, criando até, por diversas vezes resistência na elaboração de dinâmicas e dos exercícios manuais, para os quais nem “têm talento”, nem encontram um justo benefício dos seus esforços, chegando a observar estes projetos como uma “brincadeira” desnecessária, fruto de um “capricho” dos professores e dos alunos das artes.

“Os alunos que já tiverem realizado o exercício da aula passada poderão ir para os enfeites” (Professor do 9º ano)

“Lembrem-se que não temos tempo, se vocês querem estar na festa, terão de falar entre vós e ensaiar fora das aulas, se possível falem com o vosso professor de Educação física para os ensaios” (Professor do 9º ano)

“Nós ainda temos muito que fazer, isto está a dar cabo do planeamento e tenho que vos preparar para os exames” (Professor do 12º ano)

“Isto é por vocês, afinal somos das artes e temos de mostrar aquilo que somos capazes” (Professor do 10º ano)

“Este ano é para ficarmos em primeiro lugar” (Professor do 12º ano)

Será necessário compreender como estes fenómenos na nossa educação artística contemporânea vêm a construir uma ideia de ação criativa aliada a um êxtase pelos subterfúgios das prisões curriculares e das normas de conduta disciplinarmente instauradas. Se por um lado, neste género de eventos, se presta vassalagem a uma prática de desacorrentamento das vias de submissão que prendiam os alunos às aulas ditas “normais”, ou seja, um desapego do comando de uma metodologia de aprendizagem assente na reprodução de conhecimentos por via de exercícios mecanicistas previsíveis e devidamente apreçados em notas, por outro lado notaríamos a descredibilização destas práticas por uma falta de relevância na avaliação da disciplina e pelas dificuldades

sistematicamente reveladas pelos próprios professores, que associam estas ocasiões entre o “contratempo” e “o desvio” do planeamento curricular estabelecido que, este sim, se quer ver instruído.

A ideia de “capricho” deverá ser olhada como um ponto-chave nesta discussão: neste contexto, esta palavra representaria a dramatização de uma experiência, que será inútil para um género de aluno que se rege neste sistema educacional por uma lógica utilitarista e determinista da sua ação, que, como referia Martin V. Covington, «*Students no longer focus on learning, but only on gold stars and grades*» (Covington, 1998, p. 135) e, de facto, olhando para o funcionamento deste tipo de projetos seria impossível uma justa avaliação de cada aluno quando os mesmos elaboram os seus trabalhos em cooperação com os colegas, sob permanentes trocas de funções e muitas vezes fora da vigília do professor, que também investe o seu tempo na preparação do evento. Quanto muito, serviria para que os alunos aumentassem as suas notas na respetiva disciplina entre 1 a 10%, com o mesmo nível de apreço que o aluno referido na passada citação deu a entender respetivamente ao ajuizamento das Atitudes.

Não seria, portanto, pelas *grades*, a avaliação quantitativa e qualitativa, propriamente dita, que convenceríamos os alunos a observar estes projetos como de maior relevância. Aliás, a aliança à “causa” não se montaria para toda uma generalidade norteadas sob um discurso romantizado de uma ideia de liberdade e criatividade que logicamente se traduz em trabalho extra disfarçado de recompensa. E desta, olhando para as seguintes partes das citações acima transcritas: “Isto é por vocês, afinal somos das artes (...) é para ficarmos em primeiro lugar”. Compreendemos que será justamente pela exploração destes ideais cúmplices de um regime de competição e violência moral que observaremos a união das forças e a afirmação das “reais capacidades” de cada indivíduo.

2.4.6. A experiência criativa no interior de uma arena de competição e subordinação

Pela passagem que tive pelo ensino básico pude reparar com maior evidência entre alunos que desejam ou não dirigir-se para a área das artes um maior dinamismo e entusiasmo para o desempenho das suas funções com a construção destas “Arenas”, debatendo-se sistematicamente entre colegas e professores, no momento em que estão a delinear um plano com os princípios, os meios necessários e os fins a seguir, para a realização deste espetáculo, sendo também verdade que desde esta fase de projeção, já existiria um maior protagonismo na tomada de decisões por parte do professor, a figura

sobre a qual recai todas categorias e responsabilidade do saber, do fazer e da gestão dos recursos a serem mobilizados para organização das tarefas que cada aluno irá realizar, sobre temas e estratégias também propostos pelo próprio. Trata-se de organizar uma peça inovadora, seja esta de teatro, performance, ou até o circo, entre outros modelos que a arte do espetáculo na sua história, seja esta clássica ou moderna, nos deixou, mas que de facto irá, neste contexto concreto, ao encontro de um fim sempre exato, um vencer por adequação ao gosto de um público.

Estrutura-se assim um modelo disciplinar pelos desvios da própria disciplina sobre as ânsias dos alunos, onde todos encontrarão o seu lugar numa equipa que terá de estar em harmonia para a devida realização dos exercícios que têm de ser executados, sem propriamente perderem tempo em críticas ou momentos de contestação que simbolizariam para eles mesmos um obstáculo à produção. Propostas alternativas, ou fuga às linhas ordenadas, estariam sempre condicionadas ao aval do professor e da própria turma que, sobre as pressões de tempo e trabalhos em desenvolvimento, ambicionam antes de tudo poder ver os seus projetos finalizados, numa segura participação de cada sujeito sobre os meios e rumos estruturados. Se possível, que sejam os mais “engraçados”, os mais “bonitos”, os mais “surpreendentes” e que “não caem na vergonha” em relação aos projetos das “equipas adversárias”, que entre as táticas, o secretismo e os contos sobre os feitos das outras turmas, preparemo-nos na divulgação dos conteúdos “mais interessantes”, justo de todos os esforços “pela honra desta família de alunos e professores”, ao único soberano, o espectador.

É pelo reconhecimento das suas “obras-primas” entre os adversários, amigos, professores, pais e um comité de jurados, (como aconteceu no evento de Carnaval) presentes nestas festividades, que moldaremos as nossas ações. A criatividade no desenvolvimento de uma prática artística associa-se, assim, a uma metodologia que procede à efetividade das atividades e dos produtos realizados pelos alunos em sintonia com o senso comum instalado e legitimado culturalmente, envolvendo-os na crença de, que, como um jogo, a arte se medeia, como acontecerá neste caso, sob uma lógica consumista e de vassalagem social no qual o espetáculo se concretiza, estipulando desde o início dogmas de pertença dos alunos e as suas práticas, que permitem a consagração hierárquica de valores de apreciação estética reconhecidos pela comunidade que incorporam.

«A participação nos interesses constitutivos da vinculação ao campo (que os pressupõe e os produz por seu próprio funcionamento) implica a aceitação de um conjunto de pressupostos e de postulados que, sendo a condição indiscutida das discussões, são, por definição, mantidos a salvo da discussão.

Tendo assim trazido à luz o efeito mais bem oculto desse conluio invisível, ou seja, a produção e a reprodução permanentes da illusio, adesão coletiva ao jogo que é a um só tempo causa e efeito da existência do jogo, pode-se colocar em suspensão a ideologia carismática da "criação" que é a expressão visível dessa crença tacita (...) É ela, com efeito, que dirige o olhar para o produtor aparente - pintor, compositor, escritor -, impedindo que se pergunte quem criou esse "criador" e o poder mágico de transubstanciação de que é dotado; e também para o aspeto mais visível do processo de produção, isto é, a fabricação material do produto, transfigurado em "criação", com isso desviando a busca, para além do artista e de sua atividade própria, das condições dessa capacidade demiúrgica.» (Bourdieu, 1996, p. 193)

É ainda mais visível este tipo de violência moral quando vamos ao encontro do aluno de artes no Ensino Secundário. Será pela correspondência a estas regras que o próprio constrói a sua percepção e os objetivos no desempenho das suas práticas. Algo semelhante, com o que pude, por conversas entre professores de ciências, evidenciar sobre o momento em que os estudantes que perseguem os ramos da medicina, da química, biologia que, no exercício teórico-prático da sua educação, transitam entre o espaço de sala-de-aula e o laboratório. Adaptamos a nossa forma de estar ao local em que nos circunscrevemos. O mesmo poderíamos relatar sobre as próprias igrejas, salas-de-jogos ou até realmente famílias. Movemo-nos seguindo as regras e as disposições visíveis pelas entidades que corporizam um dado espaço, que nos revelam os limites e as possibilidades para que nós também possamos ser admitidos e conseqüentemente preencher uma posição significativa no interior desse seio, que dê ânimo e utilidade à nossa atividade circunstancial. O “frenesim” simbólico carregado nestes lugares de pertença, mediado a partir das possibilidades dispostas para a participação de cada indivíduo, estimulam, assim, a correspondência para certas categorias de percepção e apreciação que acabam por deturpar toda a visão sobre os conteúdos que são lá proclamados.

2.4.7. Construção de um ambiente de produção artística - o ateliê da escola

Pierre Bourdieu revela em Regras da Arte que «o campo das tomadas de decisão possíveis oferece-se ao senso da colocação» (Bourdieu, 1996, p. 269), uma afirmação que contextualizara o argumento proferido em Manette Salomon regido pelos irmãos Goncourt - a dupla de escritores naturalistas do século XIX cujo património delegado nos seus diários, romances, documentos biográficos e históricos da sua contemporaneidade

executa um retrato intimista de uma sociedade Francesa em transformação, com a emergência de uma geração de poetas penetrada no espírito dos anos 30 (Bourdieu, 1996, p. 269) sobre as visões de romancistas e investigadores como Taine ou Renan, que reforçavam nas suas obras uma autonomia em relação aos domínios políticos, às exigências externas, pela defesa de uma arte social. Uma geração voltada para a discussão entre Mallarmé e Verlaine sobre a divisão entre o «*escritor profissional*» (Bourdieu, 1996, p. 302), domado na sua posição laboral, na criação de textos em correspondência à sua natureza social e cultural (neste caso a burguesa), que o levará a uma «*vida ordenada*» (Bourdieu, 1996, p. 302) sob os lucros de um capital simbólico acumulado na sua educação, e o escritor amador, consumido na paixão, na extravagância e miséria, que, pelas divergências sociais, culturais, escolares, terá nesta classe burguesa uma posição e participação díspar à tomada pelos seus semelhantes, que vê a escrita como um hobby e deambula ao sabor da boémia «*por todas ocupações oferecidas pelo jornalismo a edição ou o ensino*» (Bourdieu, 1996, p. 302).

Os Goncourt declarariam, assim, sobre o estilo de vida e as aspirações dos novos criadores que cresciam com o acesso aos: «*versos de Hugo e de Musset, [capturariam] as peças de Alexandre Dumas e de Alfred de Vigny [que] circulavam nos colégios apesar da hostilidade da universidade; [e incluiriam no seu capital simbólico pelos subterfúgios que encontravam na sua jornada curricular] um número infinito de romances da Idade Média, de confissões líricas, de versos desesperados, [que] era confeccionado à sombra das carteiras*» (Bourdieu, 1996, p. 269).

Sobre o fascínio do ser artista, os irmãos franceses argumentam sobre o escritor em ascensão Anatole France, que:

«*No fundo, Anatole era bem menos chamado pela arte que atraído pela vida de artista. Sonhava com o ateliê. Aspirava a isso com as imaginações do colégio e os apetites da sua natureza. O que ali via eram esses horizontes da Boemia que encantam, vistos de longe: o romance da Miséria, a libertação do laço e da regra, a liberdade, a indisciplina, o desmazelo da vida, o acaso, a aventura, o imprevisto de todos os dias, a escapada da casa e ordenada, a debandada da família e do tédio de seus domingos, a caçoada do burguês, todo o desconhecido da volúpia do modelo de mulher, o trabalho que não causa sofrimento, o direito de se fantasiar o ano inteiro, uma espécie de carnaval eterno; eis as imagens e tentações que se erguiam para ele da carreira rigorosa e severa da arte*» (Bourdieu, 1996, p. 269)

Não será propriamente esta a visão mais semelhante à do ateliê portátil que veio a ser construído pelos alunos de artes tanto do ensino básico como do secundário para o desenvolvimento dos eventos carnavalescos que, entre as paredes normais das salas de Desenho com tempos e normas de organização marcadas para a lecionação de outras disciplinas, teriam, como nômadas, de se movimentar com todos os seus projetos nas horas vagas entre pavilhões, auditório, salas desocupadas, átrios e até corredores para continuarem a trabalhar. Porém, tal como os indivíduos atingidos na dimensão simbólica descrita na imagem de ateliê de Anatole, será neste cenário que a formulação de um olhar perante o exercício de uma prática que se diz artística e em relação direta com os alunos ditos de artes se irá desenhar.

A falta da existência de disciplinas, atividades ou módulos teórico-práticos, sejam estas extracurriculares ou não, como teatro, vídeo, fotografia, música, design, estética, literatura entre outras unidades devidamente emparelhadas com a educação artística no ensino regular faz com que estes momentos excepcionais se tornem definidores de uma consciência cultural que não tem a oportunidade de explorar estes campos senão por um exercício pragmático circunstancial a esses eventos festivos ao sabor de uma rutura com um planeamento de ensino e aprendizagem estipulado, como ainda centrada na componente meramente prática e estrita às faculdades e desejos cultivados no aluno, com ou sem experiência prévia na interação com cada ramo.

Se em contexto de aula, com a presença dos professores poderíamos evidenciar, especialmente no ensino básico, uma maior dependência dos estudantes nessas figuras na tomada de decisão, por outro lado, pela oportunidade que tive, em momentos extracurriculares, no desenvolvimento das coreografias, dos fatos, cenários, entre outros preparativos na organização do evento, com os alunos dos 10º e 12º anos, averiguaremos que a construção de um grupo fora da supervisão de uma autoridade, criara um espaço aberto para o empoderamento da racionalidade de cada sujeito. Ao passo do que se registaria no ensino básico, onde encontraríamos um espaço de operação artística rebatida entre uma coreografia de dança delineada pelo professor de Educação Física e a imitação das obras de Sonia Delaunay, aquelas que, escolhidas ou pelo professor ou pelo aluno, forem de “mais fácil, mais bonitas e de rápida execução”, sem uma devida exploração histórica e estética destas práticas. O que encontraríamos naquelas reuniões voluntárias entre os estudantes do ensino secundário compunha um espaço de divulgação, exploração dos conhecimentos e práticas que a sua vida contemporânea, e consequente trajetória da

particular atenção de cada um nas diversas plataformas de colheita de informação, se encarregou de “especializá-los”. Não falaremos neste espaço somente de artistas e obras consagradas pela cerca curricular definida em cada disciplina, iríamos sim ao encontro de outras cercas, outras imagens, ideologias e práticas contidas nas áreas em que os alunos estão cada vez mais introduzidos, sejam estas provenientes de pareces filosóficos e historicistas encontrados na Academia, sejam provenientes de filmes da Disney e documentários da Netflix, a teorias da conspiração disseminadas entre jornais aleatórios e a media digital ou até sistemas de produção artística ligadas a receitas de youtubers de modo a angariar um maior número de “likes” e “seguidores” nas suas redes sociais.

2.5. O encontro com os alunos das artes

Na minha atividade na Escola de Ermesinde terei de destacar a dupla-vantagem de enquanto professor enquadrar-me em relação aos estudantes no lugar tanto flexível como sinuoso que a imagem do “ser estagiário” me alcunhou, que com uma relativa proximidade etária perante os alunos que lecionei e assisti (entre 4 e 9 anos), me permitiu ter um posicionamento mais nivelado à hierarquia que pude constatar, na generalidade das aulas que pude assistir, entre o professor e o aluno. Afinal, a figura deste “professor novato”, ou *rookie*, estará em sintonia em relação ao “ser estudante” que, sob diferentes condições, estão ambos num processo de aprendizagem na Escola. Sendo que debilidades e momentos de ingenuidade poderão verificar-se com mais frequência no posicionamento desta personagem que se adapta a uma capa que ainda não é sua e, como também aconteceu no meu caso particular, recorre à diversidade de experiências pedagógicas que considera relevantes do seu passado e presentes na sua formação de modo a conseguir captar as melhores metodologias de ensino e relação educativa com os estudantes, e ainda emparelhar esses mecanismos e estratégias na construção da sua própria identidade institucional. Um processo de adaptação distinto àquele que será o lugar do “ser estudante”, que será, para uma generalidade desta comunidade académica a única realidade que conhecem, compreendendo neste espaço, de uma forma já naturalizada, os seus limites, os seus deveres e as suas liberdades.

Esta imagem de *newcomer*, uma etapa prévia à conversão efetiva da figura de professor que sugeria esse nivelamento hierárquico seria, no entanto, regularmente trespassada pelas diversas vezes que, fruto do meu capital cultural e um raio de ação tanto flexível como privilegiado, sob o proveito do poder delegado pelos professores com quem

partilhei as diversas salas de aula, ofereceu-me a oportunidade de intervir, acompanhar e auxiliar os alunos na transmissão e debate de conhecimentos, tanto no desenvolvimento dos vários exercícios de aula, como outras práticas “extracurriculares” nomeadamente a preparação dos eventos festivos, e, ainda, na apreciação crítica de projetos que circulavam fora do domínio institucional da Escola, como seria o caso de desenhos e outros projetos compostos autonomamente pelos alunos.

Não seria, no entanto, sob esta figura turva de autoridade semelhante a um conselheiro, entre “a mão direita do professor”, que me foi apelidado por alguns alunos e professores, e membro ativo de um campo cultural a ser introduzido no currículo dos jovens, que me permitiria enquanto investigador, e interessado pela ideia de emancipação de Rancière e consequente empoderamento dos conhecimentos do aluno, o encontro de uma dimensão de equivalência entre as inteligências à qual cada palavra ou ideia sugerida por esta personagem que eu vestia no espaço de sala de aula coadunaria numa ação de domínio ou condicionamento das atividades do estudante.

Seria, contudo, e totalmente circunstancial ao facto de exercer a minha atividade num estádio etário tão próximo dos alunos, principalmente no secundário, e o reconhecimento por parte dos próprios, que a minha ação traduzir-se-ia mais facilmente como “ajuda solidária” do que propriamente uma “ação discriminatória e avaliativa” das suas práticas e capacidades e que a abertura de um espaço, até empático, que promovera o decurso de uma interação crítica e uma comunicação livre que por vezes passaria pelo plano do desabafo e confissão, ao emprego do termo “tu” num discurso livre do aluno para o professor, se efetuariam. Este tipo de inserção permitiu-me analisar uma realidade entre os olhares dos vários alunos que se monta pelo grau de proximidade às problemáticas socioculturais correntes dos próprios.

Durkheim - sob uma ideologia bastante cerrada ao conceito funcionalista do qual é fundador, de que o nascimento do ser social é construído a partir de uma educação que assimila cada geração ao patamar da tábua rasa e formaliza a ideia de que o Homem é produto de uma baliza de normas, princípios e condutas impingidas numa determinada sociedade – diz-nos que *“a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”* (Durkheim È. , 2007). O que se observa justamente na Escola contemporânea não será algo propriamente distinto: o currículo, como poderemos corroborar no capítulo 1 de Gestão curricular e Trabalho

docente, «*define a natureza da instituição escolar*» (Roldão & Almeida, 2018, p. 10) e é sistematicamente engendrado na escola, «*numa lógica defensiva, [que] procura manter as estruturas do seu funcionamento, o que leva a ser insensível à realidade*» (Roldão & Almeida, 2018, p. 10).

À parte – experiência no ensino profissional

Nesta ordem de pensamento, e fazendo um aparte, destacarei a necessidade de uma investigação sobre as metodologias de ensino e aprendizagem e a sua gestão por diferentes instituições de ensino profissional, tanto privado como público, nos diversos pontos do nosso país e até outros sistemas de ensino e aprendizagem externas ao panorama nacional, de modo a compreendermos como a Escola Profissional, que nos oferece um plano de educação artística com uma diversidade de campos de saber extremamente útil às expectativas da nossa sociedade contemporânea, como as áreas de Design gráfico, Design de comunicação, Teatro, Fotografia, Produção plástica, Ilustração, Vídeo, Meios digitais, entre outros territórios do saber na sua vertente técnica e teórica, aparecem, no entanto, alienadas do nosso ensino regular, ou meramente pontilhadas em alguns exercícios de Oficina de Multimédia e Oficina das Artes disponíveis apenas no último ano de educação do estudante de artes visuais no ensino regular. Porém, dirigidas, como pude observar na Escola Secundária de Ermesinde, no ensino profissional - à qual o preconceito do “facilitismo”, do ser orientado para “alunos inadaptados ao ensino regular”, ou ainda para estudantes com necessidades especiais, governa tanto a mentalidade dos professores, como dos próprios alunos e que, como foi possível constatar nos cursos de Técnico/a de Ação Educativa e Design de Comunicação Gráfica – existe, por efeito, uma precaridade de expectativas recorrente da eminente disparidade de discursos e objetivos, provenientes do próprio contexto histórico que este sistema de ensino procura desde a sua fundação socorrer, que pretendem tanto responder à premissa de inclusão social e combate ao abandono escolar, como do sucesso educativo dos jovens por um percurso formativo “mais voltado para o mundo do trabalho” e ainda a progressão dos seus estudos no ensino superior. Contudo este nivelamento do ensino por “ajustamento” aos perfis e necessidades particulares de cada aluno corresponde, no ensino profissional contemporâneo, e indo ao encontro de Foucault, a uma heterotopia de desvio, objetivando-se uma relação pedagógica com os estudantes e uma consequente adaptação do currículo que se submete a uma ideia de igualdade da aprendizagem, mas que, porém, se materializa num equativo estreitamento da própria que, sob observações e

conversas com diversos alunos, se relata, ainda, um sentimento de segregação em relação aos colegas do ensino regular, confirmado em argumentos como o relatado entre conversas com professores e citando o argumento de um:

“alguns [alunos de Geometria Descritiva do curso de Técnico/a de Design de Comunicação Gráfica] até entendem, mas é tudo muito mais fácil. Se fizerem o exame [nacional] de geometria é tudo chumbado, não é possível explicar a todos os alunos, porque metade não irá conseguir.”

2.5.1. Centralismo na carga técnico-científica da aprendizagem

É por uma limitada exploração dos diversos campos do saber, no interior da educação e produção artística no ensino regular, que observaremos como excecional na comunidade estudantil, o caso de uma aluna de Artes Visuais que ao invés de escolher entre as duas únicas disciplinas optativas no 12º ano amplamente direcionadas ao campo das artes visuais, pelo domínio prático que albergam, ou seja Oficina de Artes e Oficina de Multimédia, escolheu a vertente das ciências humanas, nomeadamente a disciplina de Psicologia. Esta situação seria tão invulgar como o facto de na Escola de Ermesinde a professora de História e Cultura das Artes não ter conhecimento, desde que leciona nesta instituição (segundo a própria, há cerca de 10 anos), da existência de alunos de mestrado em processo de formação para professores do grupo 600, na qual esta disciplina estará incluída. Ou ainda constatar que em pleno ano de exame nacional de português, cerca de dois terços dos estudantes do 12º ano de Artes Visuais terem uma avaliação entre 0 a 10 valores a Português. É pela centralidade e uma tendência exacerbada entre a comunidade estudantil e pedagógica, na vertente prática e científica da área das artes visuais na escola que apurei uma clara divisão e abatimento da sua vertente teórica e intelectual.

O desenho e a geometria, então, desenrolarão aqui um papel de charneira na formação do estudante, sendo as principais áreas investidas pelos alunos nos exames nacionais, áreas do saber acordadas como primordiais para o ingresso nas diversas Universidades desejadas pelos estudantes, como será o caso da própria Faculdade de Belas Artes do Porto, em que o encontro dos ramos de Artes Plásticas e Design de Comunicação – campos de especialização que compreendem a necessidade de uma exploração e aquisição de competências técnico-científicas no desenvolvimento e criação de produtos, como ainda promove a investigação e expressão plástica das artes conscientes da sua pluralidade, história e da sua ação nos vários enredos socioculturais – somente estão

programados a aceitar alunos que saibam desenhar. Disciplinas como Filosofia, História e Cultura das Artes, Design, Psicologia, embora extremamente relevantes para o aluno, no domínio de um vocabulário abrangente à cultura visual, sensível à sua dimensão histórica e estética na exploração de processos divergentes de criação artística, estarão fora deste baralho.

A primazia do exercício do desenho, do discurso técnico, na academia não será uma novidade, é uma constante na nossa história. A imagem do médico com estetoscópio será semelhante à do artista com um lápis e papel independente das sucessivas ruturas das metodologias da produção artística, seja isto pensando num plano tecnológico ou ideológico desde a modernidade, ditando desde logo a centralidade da dimensão artística nas aptidões e qualidades e representativas do aluno, ao invés do seu carácter de leitura dos fenómenos e interpretação intelectual.

2.5.2 O ser aluno numa cultura digital – percepções sobre os espaços da arte e da crítica contemporâneos

No encontro dos alunos das artes da nossa Escola contemporânea, estudamos um indivíduo cada vez mais dividido, cada vez menos aprisionado a uma só fonte de informação, diluído na sua qualidade e no *habitus* do “ser usuário” produzido e promovido no interior de uma cultura digital. Este não será, porém, um aspeto particular à comunidade de estudantes, mas sim representativo de uma sociedade na sua globalidade encadeada aos artifícios do entretenimento, das novidades intermináveis, aos horizontes neoliberais e à obsessão por celebridades (Stallabrass, 2014). Em *Arte de elite em uma era de populismo*, Julian Stallabrass adjetiva como “bizarros” os tempos que o mundo da arte tem vindo a atravessar na nossa atualidade, com uma leitura, criação e divulgação de práticas artísticas, seja em museus, seja nas galerias digitais de obras coletivas ou individuais, cada vez mais envolvidas num panorama que explora a sua dimensão comercial e, em sequência, mediada a um gosto popular, consciente das tendências políticas, ao fluxo de novidade e à dependência social na distração. A relação de dominação presente na sociologia durkheimiana entre a geração adulta e a jovem conduz-nos a sistemas curriculares estagnados na nossa escola contemporânea, mas não condiz com o empoderamento do “ser usuário”. A visão do jovem contemporâneo como participante ativo de produção e reprodução cultural, cada vez mais comunicativo, tanto em contexto de sala de aula, como em contexto familiar ou, ainda mais flagrante, nas diversas plataformas de comunicação social, principalmente sobre temas vastamente

problematizados nesta época particular em rutura de mentalidades conservadoras e opressoras transatas, porém ainda com ecos na nossa atualidade, extremamente sensibilizados sobre tópicos como racismo, sexismo, sexualidade, liberdade, individualidade, popularidade, feminismo, empreendedorismo, empoderamento, religião, transformações climáticas e a própria educação.

Não observaríamos, assim, assuntos e discussões dentro desta realidade estudantil do que é ou não arte, muito menos relativas a poetas e filósofos do século XIX, que não pertencem ao quotidiano do aluno. Seria mais interessante refletir sobre representações de verdade incluídas na nossa cultura popular contemporânea como o episódio protagonizado por Salvador Sobral no Festival da Eurovisão de 2017, que no seu discurso de vitória diz: *«We live in a World of a disposable music, fast-food music without any content...music is not fireworks, music is feeling, so lets try bring music back...»* (Sobral, 2017). Quaisquer que sejam os argumentos de verdade sobre arte, música e os agentes que corporizam esses espaços num dado momento da nossa história, relembro a passagem de Rancière que nos diz o seguinte:

«as lógicas dos indivíduos, normalmente reproduzem ao infinito as lógicas sociais dominantes. É, pois, preciso que alguma coisa, um acontecimento, um dispositivo, um indivíduo se afirme em desfuncionamento em relação a esse funcionamento "normal" da lógica social, de forma a que um indivíduo possa fazer sua inteligência trabalhar por ela mesma» (Rancière, 2003, pp. 197-198)

Saberemos pela concordância de voto entre os vários comités de jurados nos diversos países e os seus públicos submersos no capitalismo, consumismo, na superficialidade, expresso no discurso do autor como ainda por diversos sociólogos e críticos de arte contra os clichês e futilidades baratas que a canção *Amar pelos dois*, vencedora do concurso, paradoxalmente a essa crítica social e pregação aos “pecadores” de “uma música sem significância”, seria cúmplice de todos os adjetivos aí reivindicados, que, sendo a mais atrativa, desejada e publicitada no interior do êxtase dos media, submetida a indicadores de relevância baseado em rankings de popularidade, sobrecarregada que nem “fast-food” entre spotify, youtube, rádio e até na “intro” de novelas brasileiras, estaria, assim, inscrita no interior de um julgamento estético artificial que o autor tanto condena.

O que relataremos, a seguir, em efeito do seu protesto “discriminatório” desta geração dos “fogos-de-artifício”, será o cair do pano sobre a evidência de uma cultura de elite em erosão. É, ao contrário do argumento de Rancière sobre a necessidade de algo ou alguém

em disfuncionamento de uma normalidade que atinja e desloque cada indivíduo de lógicas unilaterais para o uso da sua própria razão, que observaremos que o entrosamento da crítica do autor, enquanto ser intelectual, político, crítico, pelo “bem maior”, não coaduna num universo do espectador cujas narrativas da construção do “eu”, além de emaranhadas numa proliferação de informação acessível, como relata Harari, desenha a *«história [que] diz o que devo amar, odiar ou escolher para mim»* (Harari, Homo Deus - História Breve do Amanhã, 2020, pp. 338-339) sob um

«sistema sofisticado [efetuado por cada um de nós] que deita fora a maior parte das nossas experiências e guarda apenas algumas amostras selecionadas, mistura-as com partes de filmes que vimos, de romances que lemos, de discursos que ouvimos e de devaneios em que nos perdemos» (Harari, 2020, p. 338)

2.5.3. O “ser usuário” como posição de poder autónomo

O “ser usuário”, o jovem desta contemporaneidade, está “proativamente ligado”, seja na aula ou num posto de trabalho como em qualquer outro momento e espaço físico que circula diariamente ao serviço de um toque no telemóvel, com um multiverso de enredos culturais, que promulgam o empoderamento de uma consciência neoliberal em rutura com sentidos de produção e de existência pré-fabricados ao comando de autoridades externas, como se se tratassem de deuses, tão questionados por esta geração jovem, que constroem a sua felicidade, os seus direitos humanos, um livre mercado e o seu livre-arbítrio enquanto *«eleitor, consumidor ou espetador [capaz de] criar um sentido, não apenas para a sua vida, mas para todo o Universo»* (Harari, 2020, p. 339).

Tratar-se-á da centralidade e empoderamento do espectador comum elevado a comentador, crítico, influencer, político que, pela possibilidade garantida nas plataformas em que se inscreve e para os “seguidores” que o acompanham, consegue emitir a sua razão pela diversidade de trajetórias e argumentos existentes na sua redoma cultural que, além de assumidamente construir uma dada representação de verdade sobre determinado assunto para esse público, saberá, por consequência, liberdade, ou simples democracia, que também existirá uma desconstrução sucessiva do seu argumento por este coletivo que o irá publicamente julgar, criticar ou apoiar, mas fundamentalmente acrescentar uma nova visão perante esta informação. Sendo que algumas vozes e efeitos irão ecoar preconceitos e hábitos socioculturais do passado e haverá outras em demanda por um novo legado de ação e pensamento humano.

2.5.4. Religião do cidadão e do homem – O legado herdado

Não estaremos, na nossa atualidade, propriamente dissipados do olhar da avareza, a cobiça como um pecado humano, do relacionamento entre pessoas do mesmo sexo como a «*coisa abominável*», em evidência no transcrito por Levítico 18:22 - preconceitos e pressupostos aprisionados às marcas de um passado que nos convenciam a converter-nos a um modo de vida equilibrado, contido, abnegando dos nossos desejos individuais mais consumistas, prazerosos e até biológicos. Submissos entre estados e igrejas, vivemos durante séculos domados a ideias como as de que: «*Deus não gostava dos ricos*» (Harari, 2020, p. 206) e que a doação de património individual, bem como ocorria no século XVI com a venda e compra de indulgências, seriam a alternativa de um povo Europeu, deliberadamente assumido nas liturgias das missas como pecador, de, sob um preço fixo acordado por «*vendedores ambulantes de salvação*» (Harari, Homo Deus - História Breve do Amanhã, 2020, p. 210), obter o “passo para a vida eterna”; ou ainda no século passado quando a castração química em diversos países europeus, como o Reino Unido, era aplicada por lei, como alternativa à prisão sobre quem cometesse a «*gross indecency*» (UK Parliament) - adjetivos da pena aplicada sob a Emenda de Labouchere de 1885 relativos ao ato da homossexualidade.

É certo que estes serão dois exemplos de uma floresta de direitos humanos oprimidos e desrespeitados na nossa história. O mesmo se sucede em relação à igualdade de género, à igualdade entre etnias, o divórcio, o relacionamento poligâmico, o aborto, a prostituição e até como, afundados em normas de etiqueta ou no “politicamente correto”, condicionamos a nossa forma de agir, vestir e discursar publicamente.

Yuval refere que a modernidade «*virou este mundo do avesso*» (Harari, Homo Deus - História Breve do Amanhã, 2020, p. 247): se outrora o equilíbrio dependeria da harmonia de uma sociedade a um plano cósmico, a uma garantia transcendente que nos daria significado e sentido às nossas vidas - segurança suficiente para que não entrássemos em colapso existencial -, na modernidade, por sua vez, com um sistema capitalista em ascensão, a autoridade máxima seria deslocada para a “felicidade do freguês”. «*O equilíbrio é muito mais assustador do que o caos e a cupidez, por ser um dos motores do crescimento, passou a ser uma coisa boa*» (Harari, Homo Deus - História Breve do Amanhã, 2020, p. 247). Deus que ditara o justo e o injusto, o bom e o mal, o bonito e o desagradável pelos clamores de Seus discípulos, porta-vozes da Palavra da Salvação, entra na suspeita. A Bíblia, que poderia ser representada como a “Constituição da Igreja

para um mundo”, acumula uma série de eventos invisíveis ao olhar comum, advinda de discursos de videntes e testemunhas, sucessivamente transformados, modificados para a promoção da fé, repleto em milagres, maravilhas e assombrações que reforçavam a crença de um povo numa identidade suprema que ou os protegia ou os condenava. Como aconteceria de forma perversa em Portugal, analisando diversas redações e pregações executadas por padres, missionários, encontraríamos o exemplo da espiritualidade de terror, ou ascese negra, que dominava as páginas da obra *Missão Abreviada* do padre Manuel José Gonçalves, que, com mais de 140 mil cópias e 16 edições foi a obra mais editada em Portugal do século XIX, num país que apresentaria uma taxa de analfabetismo superior a 75,1% entre 1878 e 1911, segundo os censos (Silva F. R., 1992), e construía a visão de um Deus punitivo, sanguinário e vingativo, com «*um olho grande que vê todas as ações; um ouvido que ouve todas as palavras; e uma mão invisível que aponta todos os defeitos (...) particularmente [para o] povo d`aldeia*» (Couto, s.d, p. 849) que, lendo na Prática 6ª sobre «*o quanto devemos estimar a nossa alma e a salvação*» (Couto, s.d, p. 23), o autor refere que:

«Nós devemos estimar a nossa alma e salvação sobre todos os gostos, e sobre todas as commodidades d'esle mundo; e devemos procural-a á custa de todos os trabalhos e fadigas; ainda que fusse necessário dar mil vidas, ou passar por mil infernos, ainda a salvação ficava muito barata. Uma eternidade de gloria só poderia merecer-se em uma eternidade de trabalhos. Um mar immenso de riquezas só poderia ganhar-se em um mar immenso de tormentos e mortificações; de sorte que quem quer o Ceo ou a salvação muito barata. sem trabalho, sem mortificação, sem. penitencia, sem se vencer a si mesmo, sem guerrear as suas paixões; finalmente, sem observar as máximas do Evangelho, anda enganado no mundo e de certo se não salva» (Couto, pp. 23-24)

Voltando a Yuval, o autor refere que a revolução religiosa na modernidade «*não foi perder a fé em Deus, e sim adquirir fé na humanidade*» (Harari, 2015, n.p). A importância de nos colocarmos numa posição teísta em relação ao catolicismo, induísmo, islamismo vai-se tornando cada vez mais irrelevante numa sociedade contemporânea, aparentemente deslocada de seres supremos “com um olho que tudo vê”, fonte de autoridade política, estética e moral, por uma missão divina que nos salvará literalmente dos mil infernos. Uma obrigatoriedade vergada nas últimas décadas para uma orientação opcional de cada indivíduo.

Apoiando-me no discurso sobre a perspectiva humanista do autor de *Homo deus*, o ser humano tornara-se mais poderoso que nunca: o pacto moderno conduziu o homem à sua sensibilidade humana cujo lema do crescimento económico se move para a maximização

da felicidade de cada indivíduo. As paixões que até então simbolizariam a raiz de todo o pecado mundano tonaram-se a maior fonte de significado do universo de cada sujeito. As figurações do céu e do inferno transitarium das suas dimensões físicas, entre as nuvens e o corpo celestial formado pelas estrelas, até ao fogo existente por baixo de nossos pés que nos colhe no pós-morte, para um panorama abstrato da experiência humana, refletida em estados mentais que no dizer do filósofo:

«Você experimenta o inferno toda vez que incendeia os fogos da raiva e do ódio em seu coração e curte a felicidade celestial quando perdoa seus inimigos, se arrepende dos próprios malfeitos e partilha sua riqueza com os pobres.»
(Harari, 2015, n.p)

Como é óbvio, isto não significaria aqui o fim da religião, será interessante, sim, pensar como esta tem permitido adaptar-se a uma sociedade em mudança, constituindo um discurso introdutório às questões morais que fundamentem as nossas ações. O que antes poderíamos constatar na Igreja da Europa medieval, como uma ordem social primária, com a sua sede no Vaticano, representante de um agrupamento de corporações com as mais elevadas tecnologias de armazenamento e gestão de informação, capaz de monopolizar, a partir dos seus mosteiros, bibliotecas, escolas catedrais e universidades católicas, a economia e instrução de uma população, como ainda a promoção e legalização da maioria dos avanços tecnológicos (desde que estes avanços, como é óbvio, não colocassem em causa o culto que, como saberemos, sobre as caças aos hereges e às bruxas, a intolerância e superstição num reino dogmático não combina com uma diversidade de ideias e opiniões que fecundem doutrinas avessas), agora, contudo, desde o século passado observaremos a adaptação das suas ideologias para um povo que ainda se rende às suas lições, porém, corrente das diversas revoluções científicas e sociais emergentes na sua atualidade, não se apoiando por unanimidade em todo o fundamentalismo religioso, intolerante, comunicativo, detentor único da verdade e do valor como um oráculo despótico do Absoluto.

Será neste ponto que valerá a pena observar os textos de Jean-Jacques Rousseau que, ao relatar a carência do Homem por uma religião de modo a manter uma convivência estável para com os seus semelhantes, enumerara três tipos de religião e, destes, destacarei a “do cidadão”, o modelo que o autor refere como “bom”, dado que *«combina o culto divino com a amor às leis e, tornando a pátria o objeto das preces da cidadania, ensina que servir ao Estado é servir a Deus»* (Rousseau, 2003, p. 168). Uma via que, executada pelo próprio governo de cada país, culminaria na adoração tanto dos seus deuses, na

organização dos seus rituais e celebrações sob o alvará de um sistema legislativo responsável por uma experiência de educação e existência coletiva que potencie o Homem, como cidadão, à adesão ao culto, como ainda nutrir estes indivíduos livres de um caminho enobrecido/esclarecido ao alcance da servidão das leis de uma nação republicana, reconhecendo o deus do seu país, a história, a música, os monumentos, os santos regionais, os poetas e os seus fados, as providências de um governo para que os amores à pátria sejam instaurados e possivelmente reivindicados tanto em momentos de crise como de sustentabilidade económica e judicial.

«Este é um ponto importante. Cabe à educação dar aos espíritos uma formação nacional, orientando seus gostos e opiniões de modo que sejam patriotas por inclinação, por paixão e por necessidade. Ao abrir os olhos pela primeira vez a criança deve ver a pátria, e até morrer nada mais deveria ver. Todo republicano autêntico recebeu com o leite materno o amor da pátria, ou seja, o amor à lei e à liberdade. Nesse amor se resume toda a sua existência; ele nada vê senão a pátria, vive só para ela. Quando está só, não é nada; se deixa de ter uma pátria, deixa de existir: se não está morto, está pior do que morto. (...). Um francês, um inglês, um espanhol, um italiano, um russo são todos praticamente iguais; todos deixam a escola já preparados para a servidão. Aos vinte anos, um polonês deve ser um polonês, não um indivíduo de qualquer outra origem. Espero que leia sobre o seu país logo que aprender a ler; e que aos dez anos esteja familiarizado com todos os seus produtos; aos doze, com todas as suas províncias, estradas e cidades; aos quinze deve conhecer toda a sua história; aos dezesseis, todas as suas leis.» (Rousseau, 2003, pp. 237-39)

Não seria então por acaso que no início do século XX observaríamos uma Igreja distinta, em comparação com a revista no catolicismo praticado no século XIX, Rui Ramos advoga até como *«emergência de um novo catolicismo»* (Ramos, 2017, p. 151) num novo republicanismo, que corria por toda a Europa Ocidental, deixando de ser centralizada nos *«crentes tradicionais»* (Ramos, 2017, p. 151), mas ligada aos *«controversos, disponíveis para todos os entusiasmos»* (Ramos, 2017, p. 152).

A “religião do cidadão”, promoveria a coesão social dentro dos muros de cada nação, algo distinto à religião do Homem (o primeiro tipo de religião civil mencionado por Rousseau) que, apesar de ser considerada pelo filósofo como a “religião santa, sublime, verdadeira”, a que convida uma multidão de indivíduos ao entrelaçamento das mãos, pecara por defeito no momento que este amor puramente espiritual se sobrepõe ao do seu país, do seu Governo, à pátria terrena presente no seu quotidiano e às funções laborais a que o Homem será convocado a realizar.

“Deus, Pátria e família”, o acerto desta trilogia que dera e ainda dá um sentido harmónico ao Homem no sistema social, operada de uma forma equilibrada e como viemos a reconhecer na nossa História, perversa, geraria as fundações para a repressão de uma sociedade por um Estado tirano e autoritário, por onde as leis civis, num consenso entre religião e política, expressariam a vontade divina a uma sociedade, assim, persuadida. A ponte entre o Estado Novo e outros governos de cariz totalitário com a Religião do Cidadão expressa por Rousseau, prescrevera os defeitos que o próprio autor menciona sobre a intolerância com nações vizinhas, na maneira que a vontade geral de um povo dignificado pelo culto à Pátria, dá, como ainda acontece infelizmente hoje, alento à segregação e ao massacre, «*ao matar quem não aceita seus deuses*» (Rousseau, 2003, p. 168), no exercício do que consideram como “ações santas”.

Rousseau iria além deste questionamento, e n’O Contrato Social compreendia que a religião do cidadão, exclusiva à sua nação seria puramente sanguínea na sua contemporaneidade, comprometendo toda a tolerância e relação com governos políticos internacionais. Sugeria o Amor à Pátria na justa medida, de maneira a que nem sejamos tão tolerantes como na “religião do homem” unido por uma fé universal sem pesar ao património, nem um exclusivismo cego que nos coloque em frentes de conflito e desacordos, sejam estes sociais, económicos e políticos, desnecessários. Tratar-se-á aqui de colocar a lei acima dos homens, mas não de demolir por xenofobia declarada as possíveis alianças com outros povos, um meio termo que resultaria na conspeção da existência de «*dogmas positivos, que o cidadão precisa aceitar como vantajosos para a sociedade, e negativos, que deve rejeitar como maléficos*» (Rousseau, 2003, p. 172). Inaugura-se assim a religião civil, uma profissão de fé puramente civil, que no dizer do autor:

«a lei deve prescrever, não exatamente como dogmas religiosos, mas como sentimentos de sociabilidade sem os quais é impossível ser um bom cidadão ou um súdito leal. A lei não pode obrigar a que se acredite neles, mas pode banir do Estado os que não acreditarem - punição não por ser ímpio, mas por ser insocial; por ser incapaz de amar sinceramente as leis, a justiça, a pátria; e de dar a vida, se necessário, pelos seus deveres.» (Rousseau, 2003, p. 172)

2.5.5. A aldeia global – o olho do politicamente correto sobre a cultura

Será difícil observarmos estes textos do nosso passado, não tão distante, e não nos colocarmos num estado apreensivo dada a realidade que vivemos hoje. A igualdade, liberdade do Homem e a ciência constituem hoje a nova máxima e, por isso, não será por

acaso que no catolicismo hodierno «*Deus abençoa o casamento gay*» (Dias, 2020), o prazer é considerado pela cabeça da Igreja como «*simplesmente divino*» (Dias, 2020), sob ainda a interpretação dos seguidores mais devotos e criativos que entre «*alguma parábola ou algum regulamento*» (Harari, 2015, n.p) escrutinados nos excertos da Bíblia, engendram alguma nova que dê fundamento religioso à lógica e à aceitação das várias revoluções da conduta humana que, como refere Yuval, já terão sido desenvolvidas na leitura de «*textos como História da Sexualidade, de Michel Foucault*» (Harari, 2015, n.p). Como o sociólogo refere a Igreja apesar de permanecer no mundo como uma fonte de autoridade, não constituiria mais uma fonte de inspiração.

A ligação instantânea entre culturas situa-nos num plano que nos move a declarar que existimos continuamente numa aldeia global, com diversos direitos sociais vistos como universais. Será atualmente o que nos mantém numa redoma cultural, sejam Instituições governamentais, como o caso da Escola, a Igreja, a própria literatura, língua, a imprensa, partidos políticos, a música e as nossas famílias, que nos sujeita aos ecos de um passado com raízes no conservadorismo, na violência, sexismo, racismo, xenofobia, fanatismo, entre outros discursos e ideologias que, apesar de ainda sobreviverem na nossa contemporaneidade, algumas, como se providas de uma nostalgia reacionária, não se adequam a um sistema democrático que promove a liberdade, a equidade e a felicidade de cada indivíduo na Terra.

O Homem no centro do poder declarado por Harari trouxe-nos também uma repressão cultural, na procura pelo que hoje designamos por “politicamente correto” que agora se efetua do lado da própria sociedade. À medida que entramos num estado de constante partilha de conteúdos e opiniões, cresce a necessidade de entendimento e adaptação às suscetibilidades e identidades do próximo.

Temas que vão ao encontro da crítica à História e Cultura do povo português, como seria o caso das colonizações e do ouro retirado do Brasil, foram-nos por vezes dirigidos em eventos de comédia de modo a correspondermos com um estado de humor divertido e apaziguado, mas tal não aconteceria quando numa visita de estudo com a turma I do 11º ano (organizada pela Professora de História e Cultura das Artes, no dia 10 de dezembro) à Igreja de São Francisco no Porto, onde se estima que entre 400 a 600kg de ouro estejam a ser usados no ornamento deste monumento, entre piadas e discussões mais acesas, numa turma que tinha uma estudante que transitara do Brasil para Portugal no ano anterior.

Debatia-se o direito de Portugal em manter e prolongar a consagração e valorização de algo, que na linguagem dos próprios alunos, seria “roubado” e proveniente da pura e sanguinária exploração dos povos colonizados. Observaremos que as nuances de “descoberto” e “conquistado” impactarão a forma como entendemos esta época específica de colonização quando, na nossa educação de História de Portugal, enalteçemos este período como a época gloriosa dos Descobrimentos e, em oposição, entre redes sociais e plataformas de mediação de conteúdos didáticos, como é exemplo o site brasileiro “Brasil Escola”, o foco estará na conquista de territórios indígenas, cujos habitantes nativos terão sofrido por todo o processo de «civilizar, exterminar, explorar, povoar» (Carvalho, s.d., n.p).

A repressão cultural virá na sequência do ponto anterior: quando não se permite que outros tenham “um deus” diferente, que aqui se representaria por “ponto de vista”, e se recorre de imediato a uma atitude radical e finita, como o gozo ou até mesmo a exclusão, ignorando a possibilidade de diálogo, como Rousseau enfatizava na religião do cidadão.

2.5.6. Ser woke e cultura de cancelamento

O termo “woke” ganhou visibilidade a partir de um artigo do New York Times publicado em 1962 por William Melvin Kelley (apelidado de The Godfather of Woke), afro-americano e novelista que documentara a emergência de gírias provindas das comunidades negras em Harlem, cada vez mais generalizadas pelo público não-negro. Expressões como “dig it”, “cool”, “chick” ou “duke” tornavam-se menos apelativas e caíam em desuso nas comunidades fundadoras à medida que ganhavam popularidade entre as comunidades não-negras, dando lugar a novos termos. “Woke” era utilizado entre e para a comunidade negra tendo em conta o constante estado de alerta em que era e continua a ser aconselhado estarem para não serem apanhados em esquemas, ameaças ou

outras atitudes de índole racista e, assim sendo, quem não partilhava desta necessidade caía no risco de descontextualizar e empregar mal este termo no seu discurso.



Figura 7 – Ilustração 1962, New York Times

O termo continuaria a ser utilizado posteriormente, por exemplo, na peça *Garvey Lives* de Barry Backham: «I been sleeping all my life. And now that Mr. Garvey done woke me up, I'm gon' stay woke. And I'm gon' help him wake up other black folk» (Cauley, 2019), adicionando a este termo tons políticos ao redor de um cenário de protesto por um necessário empoderamento das culturas negras e um ativismo coletivo dedicado contra a opressão e injustiça que as comunidades negras sofreram na altura e ainda sofrem nos dias de hoje. No mundo da música, em 2008, o termo retornaria na voz de Erykah Badu numa entrevista em que a mesma reforça a contextualização de “woke” no seio das comunidades negras frequentemente perseguidas e discriminadas, bem como refere a transformação do termo numa *trend* (tendência/moda) reproduzida vezes e vezes sem conta, apropriada e explorada até chegar a cair num *meme*⁵ e ser usado como arma humorística política.

Ser “woke” passou a relacionar-se diretamente com a atitude ativista contra problemas de desigualdades sociais, desde problemas de imigração, desigualdade de género e racial e defesa dos direitos humanos. Faz igualmente a ponte para o conhecimento que devemos

⁵ A expressão “meme” é usada frequentemente para referir uma «Imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da Internet, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem.» (Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo, s.d.)

ter, seja este relativo ao nosso discurso, à história e cultura de algumas comunidades, ou aos diferentes panoramas políticos que nos rodeiam.

Até aqui, “woke”, independentemente das transformações por que a palavra passou, expõe uma ideologia em si inovadora e positiva: a de uma consciência coletiva crítica e ativa que saiba participar e reagir a momentos de injustiça existentes na nossa sociedade que, utilizando as diversas plataformas digitais e redes sociais, encontra uma forma de expor e discutir esses problemas de uma maneira mais amparada. Movimentos, organizações e instituições como a HeForShe, MeToo, Black Lives Matter e ILGA frequentemente contribuem para a consolidação de respostas tanto coletiva como individualmente e, de tal modo oferecem sustento e apoio às denúncias, manifestações e chamadas de atenção, que viriam a contornar o jogo de tabuleiro político, expondo as deficiências de sistemas de justiça, sejam estes legislativo, no campo da arte, escândalos individuais ou noutros campos.

Este tipo de exposição das fraquezas de um sistema concebido para nos proteger, salvaguardar os nossos direitos e a justiça, vem a desconstruir a confiança das massas no mesmo. Isto é, a evolução de movimentos como o MeToo - referente a casos de assédio e violação no meio laboral, que destapou inúmeras denúncias e crimes dentro do *show business* e noutros meios laborais, levando à condenação de alguns dos acusados (como é exemplo do ator Bill Cosby e ex-produtor Harvey Weinstein) - e Black Lives Matter - que diz respeito à luta contínua das comunidades negras pela igualdade de tratamento e oportunidade, cujos casos polémicos das mortes de Michael Brown, Eric Garner e George Floyd, entre inúmeros outros, deram um relevo internacional rapidamente ao movimento - vieram provocar uma maior exigência dos sistemas de justiça. A evolução destes vários movimentos resultou numa cultura de cancelamento em que os acusados se tornam “automaticamente cancelados”, alvos de vexame público nas diversas redes sociais, sofrendo, de uma forma ou de outra, de algum tipo de boicote aos seus trabalhos como uma alternativa imediata que vinha em substituição ou, pelo menos, como uma consequência adiantada ao processo de justiça tradicional, contemplado pela lei, frequentemente demasiado demorado em relação aos entusiasmos de um público que quer ver seguramente a justiça a ser alcançada.

Será, contudo, pelas ramificações radicais destes movimentos, que, como volto a destacar, têm uma base comunitária consciente e participativa em relação às discrepâncias

e injustiças existentes na nossa sociedade de modo a tentar emendá-las ou transformá-las, que viríamos a observar um policiamento coletivo da nossa imagem, opiniões e ações, se estivermos a considerar a personalidade particular de cada cidadão, mas ainda a nossa própria língua, história e cultura.

O «*olho grande que vê todas as ações; um ouvido que ouve todas as palavras; e uma mão invisível que aponta todos os defeitos*» (Couto, s.d, p. 24), fonte de autoridade política e dos nossos dogmas, discurso referenciado anteriormente na escrita satírica do padre Manuel José Gonçalves, encontraria neste mundo contemporâneo duas correspondências: o ser humano e a Internet.

Oliver Peck, apresentador de Ink Master e tatuador, viria a ser cancelado e desviado do programa em 2020 depois da descoberta de fotografias na sua conta MySpace que revelavam Peck com a pele pintada de negro e vestido de super-herói basquetebolista, imitando o estilo desportivo da época. Um caso semelhante terá sido o de Justin Trudeau, atual primeiro-ministro do Canadá, que entusiasmado com fantasias, ter-se-á disfarçado de Alladin usando um turbante e maquilhagem escura numa festa de escola em 2001 com o tema Noites Árabes. Em Portugal podemos comentar o sketch humorístico de Ricardo Araújo Pereira do Professor Chibanga.

Algo parecido, mas agora em contexto académico, ocorreria na minha experiência de estágio quando uma aluna pintaria a pele de castanho no evento de Natal, de modo a representar de forma fiel a personagem de Baltazar (rei mago). Surgiram críticas de uma ação racista de outros alunos, que romperam o objetivo e o desejado “bem-estar” desta atividade. E sobre este “bem-estar” pergunto: onde nos situamos, porém, nesta seleção das nossas atividades, por um bem comum? Numa benevolência, ou num espaço acrítico de questionamento sobre ações de supremacia histórica e estruturalmente racistas, para a consagração de uma normalidade que acolhe com leveza os horrores discriminatórios causados pela nossa própria cultura, entre a negação e romantização do seu património, que cimenta um descompromisso educativo num Portugal pós-colonial. Um negócio das visibilidades e das sensibilidades numa realidade que agora ainda consegue ser abafada pelos limites das suas fronteiras, na permanência de uma construção curricular eurocêntrica que premeia uma representação linear e hegemónica da nossa atividade histórico-social que não dá a ver o “outro”, não olhando apenas a diferenciação dos tons da nossa pele, mas para a orientação sexual, a classe, a cultura, o género, a não ser por

subversões criadas e representadas, desde as suas inclusões no plano humorístico, às suas exclusões na educação da sua história, à falta de sensibilidade, empatia, abertura para os espaços em vácuo do nosso saber no tratamento destas questões, até à forma como socialmente e, por vezes no plano oposto, “bem intencionados” sobre estes temas, incorporamos nos nossos modos de estar e abordar as pessoas em relação, como refere Grada Kilomba, a uma expectativa por via da diferenciação, ou seja, não por uma lógica de agressão e abuso discriminatório evidente, mas de redução da individualidade de cada um à categoria que o sujeito (homem, branco, heterossexual) lhe alveja na procura insaciável de validação social, colocando desde o início as “outras bocas” num setor de “desvio” à normatividade universal, entre um plano de entretenimento e de promoção pessoal, em vez de reconhecimento de seres iguais, como seres humanos, com potencialidades iguais e divergentes como qualquer outro, mas repetidamente na sua história condicionados estruturalmente, remetidos a um plano de *subalterno*, cujas apreensões sobre a realidade geralmente são vistas como refere a Kilomba à margem da subjetividade, da especificidade, pessoalização e parcialidade do pensamento, sempre dependente da condescendência do sujeito dominante para a legitimidade de cada argumento.

Casos como estes, onde a crítica social se torna um obstáculo ao “bem-estar”, são sintomas de uma forte erosão do contexto, seja este histórico ou cultural, na nossa sociedade na permutação de uma cultura de dominação, onde o lugar do opressor, ora por ignorância, ora por falta de reconhecimento das suas ações como discriminatórias, mas sem dúvida num lugar de privilégio, se coloca no lugar também de vítima, quando não permite nem aceita por simples negacionismo que a sua a opinião, na base das suas referências culturais que apoiam a sua definição e dão fundamento à forma como se comunicam e agem corriqueiramente, poderá estar errada ou condicionada a uma visão intrinsecamente ligada ao poder e autoridade racial, seja nos campos da ciência, como da história, filosofia, estética ou ainda ética e moral. E mesmo reconhecendo isso, existe ainda uma falta de compreensão que, embora nos situemos num momento único da história onde lutamos coletivamente pela inclusão e nos intitulamos como não racistas, mesmo que não intencionais, magoam e normalizam a violência.

Claro que a condensação ou reducionismo interpretativo da música, da comédia, da história, da linguagem e da religião sob o olho justiceiro do cidadão atual, segundo o qual

não deveremos divergir das tendências de denúncia emergentes, potenciará hoje a censura de informação, conteúdo literário ou até cinematográfico através do cancelamento de obras como *Os Maias* de Eça de Queirós, por conter passagens de teor racista e de referência ao incesto, de filmes como *Grease*, por um conteúdo alusivo à violação, ou do Padrão dos Descobrimentos, por enaltecer o período dos descobrimentos portugueses, realizado às custas da opressão de povos indígenas.

A emergente perseguição social por um “politicamente correto” global sem uma justa contextualização cultural e serenidade de julgamento leva-nos a casos como o de Sebastian Coltescu, árbitro romeno prestigiado a participar em jogos internacionais de futebol, sancionado pela UEFA em 2020 pelo facto de, no dia 8 de dezembro, utilizar a palavra *negru* para descrever de forma imediata, enquanto comunicava com o principal responsável pela penalização desportiva, o camaronês Pierre Webó, por alegados comportamentos inadequados. A *N-word*, que significa preto nos EUA, mas traz consigo uma conotação altamente ofensiva dada a carga histórica racista que esta invoca, não tem o mesmo significado que *negru*, palavra romena, utilizado para caracterizar algo ou alguém de cor negra, sem envolver uma conotação racista ou pejorativa necessariamente. Contudo, nem por isso existiria tolerância, de tal forma que os jogadores obrigariam a suspensão da partida, enquanto a explosão mediática contra este indivíduo já ocorreria por todas as plataformas de comunicação social.

Cancelamento e banimento público de músicas, filmes, comédias pelo progresso sociocultural, no afundamento daquilo que cremos representativo da imoralidade pela procura de um mundo ideal não será algo novo no mundo moderno. À imagem do filme *Footloose* (1984), baseado nos acontecimentos reais na cidade de Elmore, Alabama, cuja perseguição ao género musical rock & roll, à dança e livros era exercida de forma a contrariar atitudes indesejáveis como o alcoolismo, linguagens grosseiras, entre outros, observaríamos movimentos coletivos como “Disco Sucks” que procurava discriminar, de forma violenta, o lugar da Disco na sociedade americana, propondo eliminá-la das estações de rádio, dado ao facto de representar um lugar de livre expressão, de promiscuidade sexual e afirmação de minorias rejeitadas, como era o caso da comunidade homossexual.

Saberemos, porém, que estamos a falar sobre batalhas distintas. Ao coexistirmos numa sociedade globalizada envolvida nestas problemáticas e com capacidade de uma real

exposição nas diversas plataformas de ocorrências quotidianas de injustiça social, finalmente encontramos palco aberto a todos para a exposição de quem sofre de qualquer tipo de opressão. A questão será sempre a forma como batalhamos, sem proclamarmos continuamente uma cultura de participação punitiva que coloca qualquer cidadão, neste caso particular a criança, numa categoria de racista por desconhecimento, cuja interpretação ao representar a figura de Baltazar nada teria a ver com intenções de denegrir alguém, mas pelo contrário, ao querer honrar esta figura. Algo semelhante ao episódio protagonizado por uma fã (branca) de Kendrick Lamar que, após a oportunidade de subir ao palco para cantar em dueto, condenada em praça pública, desde a plateia presente, ao twitter e youtube por repetir as mesmas palavras proferidas pelo cantor onde se incluía a *n-word*, mostrando onde a capitalização destes momentos para a promoção de cada indivíduo nas redes sociais, por popularidade e atenção mediática pela via do bullying e da condenação, subtrai por diversas vezes a potencialidade educacional destas plataformas. É por uma cultura de participação crítica, sensível, mas essencialmente educativa, que permita a entreajuda entre pares, entre culturas, que poderá existir a compreensão do peso histórico e cultural dos nossos próprios atos, dos nossos limites de modo a poder de forma consciente parafraseando Kilomba mudar as nossas posições, estruturas, dinâmicas, vocabulário e relações, ao qual a escola terá de assumir uma posição primordial, corroborando Nilma Gomes «*na desconstrução das categorias raciais e étnicas, não negando a sua existência, mas ajudando os alunos a perceber como elas surgem e são usadas numa sociedade racializada.*» (Gomes, 2007, p. 91).

2.5.7. A legitimidade e empoderamento do senso comum

Atualmente, na arte, podemos apontar o ataque ao gosto consumista e ao conteúdo adjetivado de insignificante, artificial e onde o predomínio do exagero e do cliché vem a sugar as atenções das músicas/obras «*a sério* (Fernandes, 2017), como seria o ajuizamento dado por vários críticos sobre a música cantada por Salvador Sobral. De facto, a música escrita por Luísa Sobral e interpretada pelo seu irmão compunha uma “força estranha”, mas uma realidade presente da obra do artista crítico contemporâneo, no interior de uma sociedade que goza o consumo. Um regresso a modelos estéticos

herdados do passado, no interior de uma estética de *camp*⁶ que tem vindo a ascender na nossa contemporaneidade, onde o exagero teatral, o “mau gosto”, a bizarria, a exuberância e a ironia reinam de forma auto consciente na produção artística. Como ressalta José Carlos Fernandes, sobre a história particular da Eurovisão, este festival já se «*teria definhado até à morte se, a dada altura, não tivesse sido adotado pela comunidade LGBT, que ficou encantada com o potencial de camp nele contido*» (Fernandes, 2017) tornando-se

«cada vez mais excessivo, colorido, plastificado, cintilante, bizarro e postiço, uma evolução que culminou na edição de 2014, com a vitória da representante austríaca Conchita Wurst, que suscitou reacções indignadas dos sectores conservadores que não tinham ainda percebido que o Festival Eurovisão há muito deixara de ser o sorumbático “espectáculo para a família” dos anos 70» (Fernandes, 2017, n.p)

Estas ideologias no mundo da arte não seriam novas. O descontentamento com expressões artísticas ditas “vulgares” ou “kitsch”, unicamente subordinadas a satisfazer os prazeres de um público que as consome sem um questionamento lógico do modo como estes processos de significação se podem revelar, de alguma forma, condicionamentos do âmbito individual, social, cultural, económico e político, inevitavelmente trazem divergências simbólicas sobre esses objetos, sobre os quais críticos, sociólogos, artistas compuseram, com outros modos de ver, apreciações bastante distintas.

Porém, tal como averiguara Julian Stallabrass sobre a era populista contemporânea que toma conta dos diversos espaços de mediação cultural, o autor referiu no seu parecer que a arte populista:

«não finge não ser uma commodity, ou não estar interessada em publicidade; ela não se recusa a portar as marcas de sua recepção; é relativamente aberta sobre seus métodos, e encoraja a participação; geralmente não está interessada na opinião de especialistas. É um produto, em suma, da cultura participativa, e não da transmitida.» (Stallabrass, 2014, p. 160)

⁶ Do ensaio *Notes on Camp* escrito por Susan Sontag em 1964, a estética de camp é compreendida como uma forma de «*ver o mundo [somente] como um fenómeno estético. [recusando tanto manifestar-se pela sensibilidade da alta cultura, exclusivamente moralista, e pela sensibilidade da denominada “avant-garde” que se concretiza justo da tensão entre a moralidade e estética.] Dessa forma, o caminho do camp, não é em termos de beleza, mas em termos do grau de artifício, de estilização*» (FFW, 2019), “estilo acima do conteúdo” (FFW, 2019). Um amor pelo exagero, pelo aspeto visual, pela liberdade, ironia, diversão e prazer. Com espaço para o dramatismo teatral da experiência humana, para a disparidade na arte entre a intensão e o resultado, e ainda a apropriação anedótica do gosto, numa visão cómica do universo humano.

2.5.8. Decadência do mundo da arte

O julgamento de críticos e especialistas inscritos no “mundo da arte” esteve longos períodos da sua história desligado das demandas mais populares. Os espaços de galeria e museu de arte impulsionados por classes cujo gosto e orientações culturalmente refinadas dariam contexto, significado ou até dignidade ideológica aos objetos e atividades lá expostos, sofrerão as consequências da existência numa contemporaneidade onde o empoderamento do sujeito das massas e o desfasamento cultural, social, político, ideológico e histórico na relação entre objeto e contexto imperam ao serviço de um sistema político, económico e cultural cada vez mais sensibilizado e movido, seja institucionalmente, seja socialmente, por tendências comerciais e lógicas visíveis a uma escala global.

A obra *Bridge* de Robert Ryman, pintura minimalista valorizada em 20.6 milhões de dólares, não cairia na lógica do cidadão comum, cujo acesso e incentivo a uma prática cultural (frequência de museus, teatros, palestras, concertos de música erudita) não se sucede ordinariamente e se insere numa educação que premeia um olhar estético que valoriza o objeto mediante a sua transparência simbólica, a sua complexidade técnica e as funções transmitidas nos setores individuais/culturais/sociais/económicos/políticos. A opinião pública do “qualquer um é capaz de pintar um quadro em branco” (como acontece na obra de Ryman) ou até as acusações de pretensiosismo e falta de sentido na entropia estética presente na nossa arte contemporânea fecunda a rutura contra o saudosismo aristocrático e a discriminação do gosto popular e do senso comum. A crítica exercida por Sobral, um insulto à progressão e gosto das massas, viria a ser a contrariada quando a música “*TOY*”, com todas as referências à cultura pop como Pokémon, Barbie e Wonder Woman, vence a Eurovisão de 2018, pela diversidade, empoderamento individual e, como refere na própria canção, em desinteresse por «*modern-time preachers*» (AZlyrics, s.d.).

A vivência numa sociedade multicultural que procura justiça, liberdade, felicidade, acesso e participação leva-nos à fratura da predominância cultural e simbólica presentes no campo legislativo, político, patriarcal, linguístico e religioso instaurado nas comunidades em que pertencemos. Com termos como globalização e universalização, vieram outros como a “Coca-colonização” ou “mcdonalização linguística”, num cenário onde as influências culturais exteriores (neste caso a norte americana) afetam a apropriação simbólica do indivíduo sobre a sua realidade, cada vez mais desfasado dos

contextos singulares que navega fisicamente, gerando, de forma significativa, transformações nas suas práticas, comportamentos, ideologias e assuntos de discussão, desviado pelo fluxo contínuo de informação e comunicação sem fronteiras concretizado pela explosão da media digital e das redes sociais.

O mercado das massas favorece a partir das suas plataformas um novo espaço transversal de divulgação e compra de produtos, onde a crítica, a criação artística e a produção cultural se subordinam à tendência de compra e às eclosões de popularidade numa “roda” infinita de novidades que tomam o nosso olhar. Tristan Harris, ex-colaborador da Google, refere em *Social Dilema* que «*If you are not paying for the product, you are the product*» (Orlowski, 2020), sobre o modo como a nossa atenção é calculada e destinada às grandes empresas comerciais mediante os nossos gostos, o nosso histórico de procura, o tempo investido e atividades realizadas na Internet. A popularidade, o acerto entre o conteúdo e gosto das massas gera dinheiro e consequentemente relevância social. Como refere Harari «*Na estética, para o humanismo “a beleza está nos olhos do observador”*» (Harari, 2015, n.p). Os sentimentos, desejos e atividades humanas tornam-se alvos de empresas de leilão e indústrias de turismo que guiarão os seus clientes, sob a forma de patrocínio, aos centros de maior relevância cultural como museus, galerias, anfiteatros que, promovendo as marcas, o património, dão espaço aos gostos e vontades do público consumidor, assumindo-se como mais uma peça de toda uma experiência inovadora ao lado das «*passagens aéreas, hotéis ou jantares elegantes*» (Harari, 2015, n.p).

Neste ponto observaríamos o excerto de Habermas que nos diz que:

«*Na cadeia de produção que define o conhecimento como utilidade económica, o intelectual só tem lugar onde e quando serve de ferramenta especializada para as engrenagens predominantes. O confinamento dos intelectuais ao lugar-destino do conhecimento, a universidade, é somente um sintoma de seu recolhimento e da não significação da crítica na vida social.*» (Apud Bittar, 2009, n.p)

A profundidade do “mundo da arte” e da função do ser intelectual no mundo social definha quando o progresso do senso comum provindo de um empoderamento das massas interrompe os seus principais espaços de mediação cultural, como é o caso do museu e galerias de arte, lugares que, como ajuíza Stallabrass, não conseguem resistir à organização do comércio que os alimentam, subjacente no gosto popular, nos patrocínios e no *feedback* acelerado e contínuo do público que abrange (Stallabrass, 2014). O espaço

de intelectualização, que daria sustento aos críticos/artistas capazes de se oporem à ordem económica e política pelas suas obras, cai na redundância quando não existe numa sociedade, fora do refúgio dos muros da academia (como a universidade e a própria escola), o tempo, espaço e energia que o processo de reflexão crítica exige. Uma experiência que como averigua Eduardo Bittar:

«exige todas as condições que o mundo moderno renega, quais sejam, o silêncio do raciocínio, o ruminar lento das ideias, o sentir com as vísceras as certezas dos atos de fala, as leituras prolongadas, o estado de permanente vigilância, o cozimento paulatino de um texto, a fé cética quanto à melhoria da condição humana, estes que são alguns traços daquilo que faz da experiência crítica uma experiência de circunspeção e, também, exatamente por isso, uma experiência de des-ajuste; no limite, torna-se insuportável, simplesmente, viver, pois viver significa, simplesmente, aceitar e, portanto, renunciar aos ideais, donde a compatibilidade sôfrega entre continuar vivendo e renunciar aos seus próprios ideais. No entanto, há que se continuar vivendo.» (Bittar, 2009, n.p)

Porém, tal como pude evidenciar no estágio, também o próprio ensino está em transformação: o interesse dos alunos em se tornarem mais eficientes no desenvolvimento de projetos que apropriam a produção artística para efeitos por exemplo de popularidade, ou outros sucessos, seja de cariz profissional seja por simples prazer individual, dirige-os a diversas alternativas educativas mais incisivas aos anseios sociais do mundo atual e a apropriações mais imediatas do nosso conhecimento difundidas entre tutoriais de Youtube, blogs, *podcasts* e *talk-shows* mas, mais relevante aqui, à inscrição numa multiplicidade de cursos online promovidos por empresas que fornecem um conjunto de ferramentas e saberes que se ponderam pertinentes tanto para o indivíduo como para a própria empresa que gera estes conteúdos, disponibilizando ainda aos seus colaboradores certificados de participação e/ou de competências profissionais.

A informação dinamizada pelo professor não permite com facilidade o normal comentário crítico que estamos habituados no nosso dia-a-dia a reclamar nos vários formatos de comunicação. O professor e o seu manual como autoridade única do conhecimento entra em cheque quando comunica de forma errónea algum tipo de objeto de reflexão ou simplesmente não partilha com o currículo que disponibiliza os mesmos ideais, interesses e objetivos do aluno.

A dependência e consideração por um único especialista que regula a educação dos nossos jovens falece quando o currículo académico oferecido por uma determinada disciplina e o seu mediador não conseguem atender em simultâneo aos valores, gostos,

temáticas, necessidades de mercado, conforto, tempo, linguagem e outros pontos de especialização e metodologias de trabalho reconhecidos como fulcrais para cada estudante. Trata-se aqui da escolha do aluno, como consumidor, do que quer aprender nos seus próprios termos, tal como acontece nos diversos enredos de socialização onde o próprio se insere, onde o empoderamento do usuário permite que cada pessoa, tal como o *alien* em *The Man Who Fell to Earth*, invocado por Stallabrass na sua reflexão, se sinta numa poltrona em contacto com um entulho de matérias desconexas expostas em diversos televisores “empilhados” e vai trocando sucessivamente a sua atenção de uma fonte para outra, explorando a matéria que lhe parecer no momento mais atraente.

Os dilemas na definição de critérios de juízo sobre legitimidade de estruturas de poder e justiça na ordem social tornam-se uma constante numa relação esquizofrénica com a significação. No tópico *A sociedade da informação como sociedade autista*, Bittar refere que, apesar da sociedade contemporânea se construir sobre a «*ideia da imprescindibilidade da informação*» (Bittar E. C., 2009, n.p), cuja profundidade e extensão dos serviços disponibilizados online permite o acesso a uma multiplicidade de tópicos que extravasam qualquer instituição formal de carácter educativo (como bibliotecas, museus e escolas), nem por isso a prática de si, que se revelaria aqui similar ao individualismo metodológico weberiano, comporia necessariamente um espaço real de «*autossubjetivação consciente e crítica*» (Bittar E. C., 2009, n.p). Se, por um lado, o fluxo de informação, que compete pelo olhar do indivíduo, leva à falta de discernimento dos conteúdos mais ou menos relevantes, para a construção de si, corporizando um baralho de informações e vozes desconectadas com sentidos múltiplos que, sem margens de apoio ou regulação adequada, atrofiam qualquer sentido coerente de *self* – de tal forma que até a televisão portuguesa vem a apostar cada vez mais *fact-checks*; por outro lado, os espaços de concentração e formação tradicionais do “ser estudante” constituem, cada vez mais, lugares de abnegação aos sistemas de conectividade social contemporâneos do “ser usuário”, espaços de exclusão à rede que enquadra o indivíduo às experiências de autossatisfação imediata, priorizadas na sequência de dois toques efetuados no telemóvel.

Harari averigua que o sistema educativo ocidental em medo do autoritarismo e exclusão cultural/social/política/económica progrediu para uma metodologia de ensino liberal que encoraja os alunos a “*pensar por si próprios*”. Contudo, e seguindo a lógica de Bittar, é numa receção da informação numa sociedade que privilegia uma egolatria consumista, de acomodação e aprisionamento do sujeito ao seu próprio gosto que o

espaço de comunicação, apesar de existir, perde a sua *significação*. «*Todos falam e simultaneamente ouvem, mas, ao mesmo tempo, cada um somente busca de fato a si mesmo*» (Bittar E. C., 2009, n.p). O conteúdo é fornecido, mas nem por isso significa um estudo e apropriação adequada do próprio, caindo por muitas vezes numa exploração superficial dessa matéria, ou então no abismo de ideias efémeras que não transitam para o centro da nossa atenção.

Momentos de intervenção e partilha de informações/experiências entre indivíduos tornam-se cada vez mais raros na sala de aula quando não existe, em primeiro lugar, uma consciência institucional e coletiva de que essa ação traz reais benefícios na avaliação de cada um e que, apesar do enorme progresso educativo pela inclusão e por uma aprendizagem cooperativa, se objetivam sempre como momentos lúdicos, entre tarefas, ou de avaliações de cotação mínima (como o caso de avaliações orais - algo que não sucedeu nas disciplinas de Geometria Descritiva, Educação Visual e Desenho A). Em segundo lugar, quando, no interior da própria comunidade estudantil, essa partilha representa uma brecha na zona de conforto e da própria privacidade do aluno, relembrando que hoje a transmissão de interesses e ideias individuais está amplamente reservada a um público específico que o próprio escolhe, entre os diversos grupos de socialização online que este constrói no seu dia-a-dia.

2.6. Segundo exercício – Abertura de um espaço de contacto

Em resposta a esta problemática, no último exercício que pude desenvolver na disciplina de Desenho A para turma do 12º ano, objectivei, com a criação de uma dinâmica em grupos de dois, a partilha de obras que os alunos normalmente admiravam individualmente e a recriação prática das técnicas e temas presentes nas mesmas sob uma lógica de tutoria em que, de forma recíproca, cada aluno guiaria o seu par no desenvolvimento contextualizado do objeto de estudo divulgado. (O aluno A divulga um determinado objeto de estudo, contextualiza e coordena a realização prática ao aluno B, e o mesmo ocorre da forma oposta).

A experiência resultou numa relação interpessoal extraordinária entre os pares, uma metodologia única em ambiente de sala-de-aula que, entre a estranheza de assuntos, estilos e técnicas providas do conhecimento individual do aluno e do próprio professor (eu neste caso, pelo facto da turma ser ímpar, desenvolvi a atividade coletivamente com outro estudante), permitira uma comunicação informal na produção e experimentação de

matérias até à altura mais ou menos novas ao capital cultural, tanto dos alunos como do próprio docente.

Como esperado, dentro daquela comunidade particular, como em qualquer outra, a relação dos alunos com a dinâmica e com as próprias obras que trouxeram mostrou-se díspar. Entre estudantes aficionados por autores e estilos artísticos bastante específicos aos seus gostos, à escolha simplista de obras sobre as leis de maior ou menor complexidade de resolução técnica, os interesses dos estudantes rumariam entre a confiança em partilhar referências e gostos privados, e a segurança de enquanto estudante responder da forma mais eficaz ao exercício, de modo a alcançar a melhor nota possível. Isto conduzir-nos-ia a espaços de produção artística como a *manga*, *cartoon* e *fanart*, promovidas no interior dos mais populares bancos de imagens que os alunos exploram diariamente, ou seja, séries de animação, artistas do Instagram, pinturas expostas no Pinterest sem necessidade de um autor específico, como também nos levariam a nomes de autores e de obras cujo reconhecimento vai mais além do enquadrado e enaltecido no ensino académico, dando nome a filmes, livros e utensílios de trabalho como Van Gogh, Giotto, Rapariga com Brinco de Pérola e Leonardo da Vinci.

Analisando esta escolha, lembraria a passagem de Bittar que menciona que o facto de nos localizarmos, no nosso quotidiano, num ambiente de extrema volatilidade de narrativas, com novos métodos, novas formas de interação, novos recursos, o domínio da *media* e do mercado sobre as massas que premeia a unidade, irradia, por sua vez, a sua subserviência. Nomes como Picasso ou Frida Kahlo tornaram-se ícones globais, ora por genialidade ora certamente pelas “causas” mais populares que as marcas lhes enaltecem, existindo por diversas vezes uma perceção popular das suas ações desfasada dos seus contextos culturais e políticos. A qualidade do conhecimento genérico, como afirma Bittar, emerge quando as referências do próprio processo de construção de cada indivíduo são corrompidas, simplificadas ou romantizadas de modo a atrair as suas atenções como consumidores.

Porém não seria por acaso que na monitorização deste último exercício com os diversos alunos, um aglomerado de estilos artísticos, técnicas e autores nos fossem desconhecidos. É pela inauguração de um espaço que acolha e permita a transmissão de uma matéria não previsível à agenda curricular da disciplina que poderemos ser sensibilizados e integrados a outras fórmulas e outros enredos de produção e

intelectualização artística. Neste caso específico foi possível com a intervenção de cada estudante no papel de conselheiro ou mesmo educador, conversarem com os seus pares sobre as séries que viam, sobre a representação que edificam sobre determinado autor e sobre determinada obra, sobre o contexto derivado das suas escolhas e ainda quais as melhores técnicas e melhores materiais para execução do seu objeto de estudo. Este último ponto deu a oportunidade de cada aluno aprender a usar os seus próprios materiais como se pela primeira vez se tratasse (usufruindo das orientações dadas pelos seus pares); tal como ainda conhecer novos, nomeadamente a utilização da mesa digital, segundo a minha tutoria.

Como refere Harari, num mundo social em constante transformação, onde somos confrontados sucessivamente com revoluções sociais, económicas, culturais, ideológicas inéditas que dão lugar a um estado de incerteza individual profundo e que fragmenta os nexos de comunicação entre indivíduos, o seguimento de metodologias de educação que têm por base fórmulas velhas de reprodução de conhecimentos e técnicas descontextualizadas com as tendências sociais e da própria volatilidade do mercado de trabalho não têm fundamento, apenas complementam a ideia de vivência numa sociedade munida de informações e desprovida de centros de educação e de produção socialmente eficazes que os permita a saída destas desorientações à chegada de um esclarecimento.

O papel do professor, mais do que a construção de um projeto de instrução e disseminação do currículo na sala de aula, terá de ser capaz de suscitar no aluno uma leitura consciente e crítica da informação existente no seu próprio círculo contemporâneo. Isto envolverá o docente a uma prática incessante de pesquisa sobre as tendências ideológicas, carências socioculturais e de mercado presentes na realidade das comunidades estudantis e será pela organização de metodologias e dinâmicas como esta, que não só potenciam para os alunos o emparelhamento de diversos sentidos de informação desenvolvidos na, mas também um real envolvimento com tempo e integração desses conteúdos tanto num plano de experimentação e comunicação na sala de aula, como numa investigação autónoma destas informações, de modo a permitir obter um retrato mais completo dessas naturezas e uma adequada apropriação desses elementos nos diversos momentos de aula.

Trata-se aqui de capacitar não só o aluno para enfrentar situações reais fora do seu perímetro cultural e dos muros da sua própria subjetividade, mas também de lhe conseguir

dar assistência no interior desses vários cenários, sejam estes interiores ou exteriores à sua cerca de conhecimentos, de modo a que este se sinta enquadrado com o contexto histórico, social, cultural, ideológico, tanto da matéria que desenvolve autonomamente como das outras que circulam à sua volta, para uma melhor integração na transição entre os diversos espaços de produção e consciencialização crítica das suas práticas.

Este será um processo que nos leva a uma diferente estratégia pedagógica: a contribuição do docente na abertura de espaços de desenvolvimento que não se configuram somente ao currículo previsível no espaço escolar. A visita de estudo aparecerá aqui como uma atividade de extrema relevância curricular tanto para os alunos, como para os próprios docentes, na ligação entre o conhecimento adquirido e os diversos contextos onde estes são apropriados, contudo tal como pude assistir, tanto existem turmas que não têm qualquer atividade ao longo do ano por falta de tempo; quando existem são de curta duração e de receção passiva da informação⁷, e além disso a escolha é diversas vezes realizada sem uma devida conversa, debate, discussão com os estudantes, fazendo com que o interesse por vezes seja escasso ou apenas derivado a um posterior momento de avaliação sobre a matéria recolhida.

A predominância de um sistema educativo assente em testes e exames, proclamará sempre a necessidade do estudante enquadrar a sua ocupação num plano pragmático da sua ação. O tempo é investido para os momentos de avaliação. O currículo fornecido não define necessariamente a razão do aluno, mas sim a sua resposta (quantificada) dentro deste plano institucional. A visita de estudo, revisitando o programa de História e Cultura das Artes representaria, entre outras dinâmicas fora da sala de aula, uma estratégia *«atraente, para alunos cuja vocação se dirige às diversas áreas artísticas»* (Gouveia, et

⁷ Como ocorrera na visita de estudo promovida na disciplina de História e Cultura das Arte, no dia 10 de dezembro de 2019, a passagem pela Igreja de São João Francisco do Porto e a Igreja de São Lourenço sucedeu-se num período de 4 horas com um guia, a fim de complementar o estudo. Se por um lado deverão existir iniciativas educativas que complementam o conhecimento absorvido pelos alunos na sala de aula. Como ocorrera na visita de estudo promovida na disciplina de História e Cultura das Arte, no dia 10 de dezembro de 2019, a passagem pela Igreja de São João Francisco do Porto e a Igreja de São Lourenço sucedeu-se num período de 4 horas com um guia, a fim de complementar o estudo da arquitetura barroca. Se por um lado deverão existir iniciativas educativas que complementam o conhecimento absorvido pelos alunos na sala de aula, por outro lado, não existir uma metodologia dinâmica que incentive o estudante de forma autónoma e criativa explorar essa informação por meio, por exemplo, de entrevistas e estudo apoiado com o professor e colegas, com outros objetivos que não seja a simples consagração de uma história sem um uso específico na sua contemporaneidade e sem um projeto que dimensione publicamente a sua investigação, torna-se mais uma experiência nobre que cai no entulho da relação efémera com diversos conteúdos que circulam na sua vida quotidiana.

al., 2004, p. 8), dando como sugestão a análise de um complexo fixo de coordenadas, cuja *materialidade* permitisse a ligação imediata ao campo cultural das artes. Certo será que imediatismo e arte só se compreendem num campo estreito e estéril que compreende a visita de estudo como um momento de observação ao invés do processo de escrutínio das várias visões, tecnologias e praticas presentes na nossa realidade. No interior da simplista racionalidade de que a vocação do “ser artista” se resume na matéria produzida e não do campo e experiência que esta invoca, nomeadamente ao nível individual, social, cultural, económico, estético.

Não fará sentido compreendermos a visita de estudo como uma prática momentânea que se rege por vezes na escola como uma forma de presentear os alunos pelo seu comportamento académico, tal como não faz sentido esta didática se apoiar, geralmente, apenas como atividade passiva de confirmação da informação estipulada no currículo. Interessar-nos-ia sim compreendê-la como uma prática contínua de exploração tanto teórica como prática, que propõe necessariamente o desenvolvimento do aluno nas diversas instituições existentes no circuito laboral/artístico, de modo a que os próprios tenham a possibilidade de ter uma perspetiva mais próxima e alargada das suas possíveis ações fora da função específica do “ser aluno”, e tenham o crédito de agir e intervir nesses espaços. Um reconhecimento que, só lhes é permitido de momento no ensino regular, em atividades extracurriculares, part-times, hobbies ou ainda, como pude observar, na divulgação das suas ideologias e práticas, até à venda dos seus produtos por intermédio das várias redes sociais disponíveis, fora de um espaço de apoio especializado garantido.

É por uma formação que valorize as práticas destes jovens, que observamos hoje como potencialmente positivo o atualizado formato dos diplomas escolares que passam a reconhecer como relevante as atividades e iniciativas extracurriculares dos estudantes, compreendendo os jovens pelo conjunto de ações que os constituem por inteiro ao invés de uma média sobre o aglomerado de classificações que obtêm nas diversas disciplinas que frequentam. Direi “potencialmente” contrariando a validade absoluta deste novo processo, porque se por um lado esta nova abordagem dignifica as várias dimensões do estudante não as deixando no oblívio deste certificado quando estes desejam ingressar no mundo do trabalho e no ensino superior. Por outro lado, é pensando exatamente neste último ingresso, cujas notícias sobre esta informação ainda estão e possivelmente mais virão a ser estampadas, que olharemos estes fatores de ponderação na admissão das candidaturas como negativos porque irão pôr sempre em causa a igualdade de acesso das

nossas comunidades estudantis, que sofrerão de forma ainda mais significativa os efeitos dos desequilíbrios socioeconômicos existentes, sabendo que a disponibilidade das famílias e das próprias escolas em garantir por todo o território um plano de atividades/oportunidades educativas contíguas com as carências de cada aluno é diferenciada. Além disso, a pressão e controle sobre os jovens prevê-se maior, estando conscientes de que a partir de agora também são avaliados pelas suas ocupações fora do plano curricular, começando a calcular as suas ambições e a ser moderados (sobre o socorro parental) mais cedo, estruturando esse percurso que terão de percorrer sobre o tempo designado, ainda, como “livre”, que agora terá de ser ainda mais bem aproveitado de modo a que esteja enquadrado com os interesses dos respetivos cursos universitários onde consideram se candidatar.

Reflexões finais

A procura por um esclarecimento de qualquer tipo de objeto de reflexão será sempre um lugar limitado pelas barreiras do conhecido e da própria percepção. Será por uma estrutura seja esta educativa, familiar, cultural, religiosa, entre pares ou até dos algoritmos digitais que impelem a uma ordem do nosso pensamento, colocando-nos na plateia de um auditório a observar e escutar um recheado número de autores, visões sobre autores, que iremos compor, não necessariamente de forma leal, as nossas próprias ideologias.

A trama e o drama, título desta dissertação, propôs uma viagem por várias de um maior número de rotas onde ideias e ideais do que é arte dão e deram vida na nossa sociedade. Desde um lugar de consagração cultural, religiosa e domínio político (quase sempre ligados), ao espaço de crítica moderno, entre a emancipação intelectual, a liberdade, e empoderamento coletivo e individual, até ao prazer e consumo. O conceito ao flutuar em cada um desses habitáculos criará sempre por quem reside neles, ambivalências do seu sentido, mas nem por isso um acordo entre hierarquias que ditam a relevância e fundamento cultural, económico e educativo das artes.

Na modernidade o mito do *Aufklärung*, do fazer uso da sua própria razão, proporia na arte um espaço de conspeção intelectual da nossa realidade a fim de libertar o indivíduo do conformismo e subordinação a crenças que corrompam o seu olhar para sua minoridade. Por sua vez no mundo moderno, com um olhar mais focado nas gerações mais jovens, o empoderamento de cada personalidade executado pelas diversas instâncias

de comunicação social, redes sociais, Internet, jogos online, publicidade colocam o indivíduo à dimensão dos seus próprios desejos e seleção individualista dos espaços de influência que pretendem de forma ativa ou passiva frequentar, constatando-se cada vez mais o risco de aprisionamento individual deste à sua própria redoma cultural.

A coexistência de hábitos culturais a serem realizados num mundo cada vez mais global, para que se consiga proteger os nossos direitos e liberdades humanos, não poderá ser executada sobre a objetiva discriminatória de um olho consumido por uma só verdade e que procure generalizar um certo e um errado, erradicando certas ações, ideologias, crenças e objetos que não traduzem esses mesmos ideais de forma automática. O domínio exacerbado de uma só história, de uma só nação, de uma só autoridade moral, começa a cair desde a sua inutilidade laboral ao folclore, numa sociedade que estimula os cidadãos a construir autonomamente as suas teias de influência, muitas das vezes distantes das linhas regionais, onde cada um poderá tomar e escolher no seu contexto contemporâneo qual a política, ou qual o acordo social, ético, moral e ideológico mais apropriado para si. Isto criará consequentemente desafios e até reformas dos atuais sistemas de ensino, na necessidade de criar esquemas pedagógicos mais dinâmicos e mais adaptados às exigências individuais que os nossos alunos pretendem enfrentar.

As fraturas de um consenso cultural e político são hoje um dos maiores problemáticas da vida social contemporânea, é na fuga à trama, à libertação da ordem socioeconómica, cultural e política dominante, que temos assistido de forma exponencial a emergência de grupos de rutura pelos diversos palcos de dinamização social. Desde movimentos de *cancel culture* que por vezes simplificam sobre a base do conhecimento genérico, as ações, a cultura e o património herdado, ao crescimento de partidos populistas que procuram, pela criação de muros, a consagração de modelos conservadores de governo que estanquem o rompimento com o nacionalismo, os valores culturais de cada país e até à balança civil entre “cidadãos de bem” e os outros. Encontraremos aqui uma diversidade de estados de intolerância cúmplices de uma sociedade que já não consegue regular de forma eficaz a massa interminável de conjeturas que se deturpam mutuamente, deixando de ter a capacidade de produzir um olhar fiável sobre a sua realidade (*um esclarecimento*), se não se aliando, por diversas vezes, a ideologias que perpetuam sistematicamente uma relação cúmplice e imediata da informação transmitida com o gosto e os dados empíricos de cada sujeito.

A procura pelo consenso e cooperação munida de dedos punitivos ora de vedações ora de borrachas sobre a cultura, bens e história da nossa sociedade, revelam que o desenvolvimento do sentido crítico no vácuo não deverá operar e tornar-se-á cada vez mais perigoso. A procura de uma afirmação seja esta individual ou coletiva sobre os jogos de políticos que nos atingem forçando decisões governativas através da amplificação das vozes de diversos grupos socialmente oprimidos, cai facilmente hoje em dia num jogo de liberdade facciosa, num descontrolado estado de vigilância, punição e correção de cada entidade constituinte da nossa sociedade, tal como a sua cultura e história, na separação entre a informação e o seu contexto.

É a partir do nosso projeto de vida enquanto educadores que devemos, nas pontes que fazemos entre o conhecimento do aluno, o currículo escolar, a investigação autónoma e os sistemas de produção e intelectualização existentes fora e dentro das vedações da Escola, conseguir contruir linhas flexíveis que orientem o estudante para a construção de si enquanto indivíduo, cidadão, profissional consciente e inclusivo, como também a nós próprios enquanto seres humanos e, neste caso, pedagogos com a responsabilidade de evoluir de uma forma contínua, aprimorando o nosso olhar com outras lentes que nos levam a novos modos de saber estar, saber operar e saber desenhar a partir desses dados e mediante as metas de aprendizagem, as alternativas educativas mais ajustadas aos interesses dos nossos alunos.

Nunca a educação e a própria sociedade estiveram tão evoluídas a nível de recursos tecnológicos como hoje. A possibilidade de podermos construir um plano educativo sobre uma fórmula de ensino à distância, como ocorrera na presente pandemia (de Covid-19) que se iniciou em Portugal no primeiro semestre do ano de 2020, com a emergência de salas virtuais e até a segunda volta da telescola, revela que apesar desta opção ser excecional a este período crítico, deu a conhecer um processo instrutivo que anteriormente já vinha a ser explorado e agora vem a ser mais visível que são os cursos online.

A possibilidade de escolhermos individualmente aquilo que queremos aprender, com quem queremos aprender, compararmos ideologias e práticas, sob um tempo delineado em favor da nossa disponibilidade, na nossa zona de conforto, sem fronteiras, com convidados, com menores custos, com a possibilidade do aluno estar sempre presente independente de questões (como por exemplo uma enfermidade aguda), de assistir a aulas

gravadas, poderão ser as vantagens que darão fundamento na posterioridade para vários debates sobre a revolução do sistema académico tal e qual o conhecemos.

É justo destas novas condições que o trabalho do professor ganha ainda maior relevância no modo como, apesar de ainda ser olhado como a entidade máxima de autoridade (em grande parte pelo facto de continuar com “a faca e queijo” da avaliação do aluno “nas suas mãos”), o combate pelo interesse, atenção e consideração do estudante torna-se uma constante quando este se incorpora autonomamente na informação muito além daquilo que é esperado no universo escolar.

A educação da escola, atuando de forma amarrada pelo sector técnico e científico, definha quando, primeiro, não alia os métodos de produção contemporâneos, como será exemplo, na vertente das artes, os recursos tecnológicos contidos nas áreas de design e produção audiovisual (cujas disciplinas de oficina de artes e multimédia terão de receber de forma contínua atualizações dos seus aparelhos operativos e formações), e, segundo, quando não abre espaço à carga ideológica operante sobre a vida de cada sujeito, conhecimento este que nunca se tornou tão evidente no interior, mas principalmente no exterior das paredes da sala de aula.

O poder concedido ao “ser usuário” nos outros palcos de receção, transmissão e produção de conteúdos dá significância tanto no momento prazeroso de assistir a um coletivo de youtubers a descrever temas preponderantes para o dia-a-dia de cada indivíduo (sejam estes os passos mais eficazes para a resolução de exercícios de geometria, seja sobre as variadas problemáticas da vida social, política, cultural contemporânea), como oferecem, com a exposição das suas práticas e dos seus pareceres, um maior crédito tanto entre pares (grupos de amigos/seguidores), como ainda para o público transversal, somente interessado nesse tema, transcendendo qualquer fronteira e hierarquia social, cultural, política, económica, cujo o alcance nos remete ao momento protagonizado por Greta Thunberg no COP26 de 2021 (26º encontro do Climate Change Conference das Nações Unidas) que em frente das maiores autoridades do nosso planeta, reduz todas as promessas e ambições políticas num «*blah blah blah*» (Cox, 2021).

Sobre o alvo da emancipação e da autonomia, a “prática de pensar a prática” ocorre se olharmos para o professor como um mediador e orientador de referências ao invés do instrutor de um assunto fechado. Afinal, o objetivo desta instituição deverá ser, com a sua formação, promover a adaptação do aluno nos diversos espaços atuais em que este se

tenciona colocar, mais do que propriamente muni-lo de um conformismo metódico que apenas fortalece a sua resistência a esses lugares. Compreendendo que este exercício não terá necessariamente de criar constrangimentos nos planos curriculares e nas atuais metas de aprendizagem, mas que obriga nesta profissão à responsabilidade de construir, a partir destas diretrizes e destes novos recursos, aulas mais dinâmicas que não preguem as mãos do aluno a uma única unidade do pensamento sobre determinado tema, mas que deem a conhecer a amplitude de reflexões e práticas previamente exploradas pelos diversos especialistas, contidos no nosso passado e presente. Torna-se assim maior importância o envolvimento dos nossos jovens com os múltiplos setores de atividade artística, estimulando a motivação destes com regulares experiências como entrevistas e workshops, momentos que fornecerão oportunidades desde exposição e problematização de ideias, metodologias de reprodução existentes até, finalmente, ao momento de apropriação e ajuizamento destes conteúdos consciente dos seus vários ângulos.

Bibliografia

- Adorno, T. W. (1993). *Teoria Estética*. (A. Mourão, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editor.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2006). *Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Antunes, J. (s.d). *Schiller e a Educação Estética e revolucionária do Homem*. s.l.
- Arendt, H. (2018). *The human condition*. Chicago & London: The Univeristy of Chicago Press.
- Arthur, D. (1964). *The Artistic Enfranchisement of Real Objects: The Artworld* (19 ed., Vol. 61). (s.l): Journal of Philosophy.
- Arthur, D. (1997). *Encounters and Reflections: Art in the Historical Present*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press.
- Assis, H. (2017). *O sublime de Kant - um estarrecimento perante o inefável*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Baumgarten, A. (2007). *Ästhetik (Latein-Deutsch)*. Hamburg: Felix Meiner.
- Bezerra Agra Filho, L. (2019). *Por que razão pensa Kant que o juízo de gosto estético é subjetivo?* (1 ed., Vol. 9).
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1996). *As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1996). *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e o seu público*. São Paulo, Brasil: Zouk.
- Cecim, A. M. (2014). *Baumgarten, Kant e a teoria do belo: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento?* (1 ed., Vol. 2). s.l: Paralaxe.
- Corrêa, L. A. (2010). *Fundamentos da Sociologia do Conhecimento em Durkheim*. Escola Superior de Ciências Sociais, Rio de Janeiro.
- Couto, M. J. (s.d). *Missão Abreviada para Despertar os Descuidados, Converter os Pecadores e Sustentar o fruto das missões*. Lisboa.
- Covington, M. V. (1998). *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People*. Cambridge University Press.
- Danto, A. (1998). *Beyond the Brillo Box: The Visual Arts in Post-Historical Perspective*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press.
- Danto, A. (2004). *The Philosophical Disenfranchisement of Art*. (s.l): Columbia University Press.

- Danto, A. (2014). *After the end of Art: Contemporary Art and the Pale of History*. Nova Jersey: Princeton University Press.
- Deleuze, G. (1963). *A filosofia crítica de Kant*. (G. Franco, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Durkheim, É. (2000). *Algumas Formas Primitivas de Classificação*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Durkheim, É. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Durkheim, É. (s.d). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Art*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Eliot, T. S. (1932). *Tradition and the Individual Talent*. Selected Essays. Harcourt, Brace and Company Inc.
- Fernandes, J. C. (2017). Vulgar, grandioso ou estranho: o que é o kitsch? *Observador*. Obtido em julho de 2021
- Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender – A educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, V. (2007). Dificuldades de Aprendizagem : na busca de alguns axiomas. *Psicopedagogia*, 24(74), 135-148.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros*. São Paulo, Brasil: WMF Martins Fontes.
- Girardi, L. J. (2007). *Pierre Bourdieu: questões de Sociologia e Comunicação*. s.l: Annablume.
- Gomes, N. L. (2007). *Um olhar além das Fronteiras, Educação e Relações Raciais*. Belo Horizonte, Brasil: autêntica
- Gouveia, A. C., Pimentel, A. F., Alvarez, E. M., Machado, J. N., Henriques, R. P., & Monteiro, R. S. (2004). Programa de História e Cultura das Artes - Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades 10º e 11º anos - Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro 10º, 11º e 12º anos. (p. 85). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 2021
- Greuel, M. d. (1994). *Da "Teoria do Belo" à "Estética dos Sentidos": Reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller* (2 ed., Vol. 2). s.l: Anuário de Literatura.
- Harari, Y. N. (2015). *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Harari, Y. N. (2020). *Homo Deus - História Breve do Amanhã*. Amadora: Elisinore.

- Kant, I. (1995). *Crítica da faculdade do juízo* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Kant, I. (1999). *Practical Philosophy*. s.l.: Cambridge University Press.
- Kant, I. (s.d). *A Formação Cultural na Contemporaneidade: Uma reflexão de Theodor W. Adorno sobre a semicultura*. s.l.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação - Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro, Brasil: Cobogó
- Kirchof, E. R. (2003). *Estética e Semiótica: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco*. Porto Alegre, Brasil: Edipucrs.
- Lima, A. L. (2017). *Verdades sobre os problemas de aprendizagem na escola e providências para superá-los: uma análise dos discursos da psicologia* (1 ed., Vol. 17). São Paulo, Brasil.
- Maar, W. L. (2003). *Adorno, Semiformação e Educação* (Vol. 24). Campinas.
- Martins, C. (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade de XX)*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Monteiro, P. H. (2016). *A Formação Cultural na Contemporaneidade: Uma reflexão de Theodor W. Adorno sobre a Semicultura*. XVII Encontro Estadual de História, 17. s.l.
- Motta, P., & Aquino, R. (s.d). *A Escola de Frankfurt: Fundação da Teoria Crítica à Indústria Cultural*. s.l.
- Nobre, M. (2004). *A Teoria da Crítica* (Vol. 3). Rio de Janeiro: Zahar.
- Nunes, A. (2013). *A Educação Estética de Schiller na Contemporaneidade: o uso da arte para uma educação moral*. Dissertação, Universidade de Lisboa, Departamento de Filosofia, Lisboa.
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil - um manifesto*. (L. C. Bombassaro, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Plaza, J. (2003). *Arte e interatividade: autor-obra-recepção* (2 ed., Vol. 1). São Paulo: ARS.
- Popkewitz, T. (s.d). *Alquimia da Matemática, Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas*. s.l.
- Ramos, R. (2017). *A história de Fátima revisitada (1917-1924)*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Rancière, J. (2010). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.

- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. (J. V. Pedroso, Ed.) s.l: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Rousseau, J.-J. (2003). *Rousseau e as Relações Internacionais*. São Paulo: UnB.
- Sapir, E. (1949). *Culture, language and personality*. s.l: Selected Essays.
- Schiller, F. (2002). *A Educação Estética do Homem numa série de cartas* (4 ed.). São Paulo: Iluminuras.
- Scruton, R. (2010). *A short History of Modern Philosophy: From Descartes to Wittgenstein*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Silva, E. R. (s.d). *A escola e a semiformação das massas: notas a respeito da educação em Adorno*. UEL, s.l.
- Silva, E. R. (s.d). *A Escola e a semiformação das massas: notas a respeito da educação em Adorno*. Paraná, Brasil.
- Silva, F. R. (1992). *História da Alfabetização em Portugal: Fontes, Métodos, Resultados*. Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Silva, F. V., & Fornasier, M. d. (2019). *Considerações Acerca do Panóptico de Jeremy Bentham e a Sociedade Disciplinar de M. Foucault*. Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Stallabrass, J. (julho de 2014). Arte de elite numa era de populismo. (pp. 151-168). Porto Alegre: Revista- Valise.
- Tolle, O. (2007). *Luz Estética: A ciência do sensível de Baumgarten entre a arte e a iluminação*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Vieira, M. (2003). *Arte, artista e processo civilizador - uma leitura da formação das tradições estéticas no Ocidente a partir de Norbert Elias* (Vol. 5). Marília: Unesp Marília Publicações.
- Warnke, M. (2001). *O artista da Corte: os Antecedentes dos Artistas Modernos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Weiss, G. J. (1992). *Platão e o Trabalho*. Rio Grande: Biblios.

Outras fontes

- _____. Desenho I. (s.d.). Obtido de FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto:
https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=12711
- AZlyrics. (s.d.). *Netta Lyrics "Toy"*. Obtido em julho de 2021, de azlyrics:
<https://www.azlyrics.com/lyrics/netta/toy.html>

- Baroni, V., & Cenci, A. V. (2020). Uma tarefa para mais de um século: Schiller e os potenciais formativos da educação estética. *Scielo Brazil*. doi:<https://doi.org/10.1590/0102-469820089>
- Bittar, E. C. (2009). O intelectual na sociedade da informação: ensaio sobre subjetividade, conhecimento e comunicação. *Temas em Psicologia*, 17(2), pp. 393-404. Obtido em julho de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200011&fbclid=IwAR0z_I6PKvJCabg5lec1X3Eaorardp6Gx77AycfEqsdVTiOqPPGgBfOcL-U
- Carvalho, L. (s.d.). *Colonização do Brasil*. Obtido em 2021, de Brasil Escola: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/colonizacao-brasil.htm>
- Cauley, K. (2019). The Woke Shop. (T. Believer, Entrevistador) Obtido em 2021, de <https://austinkleon.com/2019/02/11/the-woke-shop/>
- Cox, R. (4 de Outubro de 2021). Cox: How Greta can transition from blah blah blah. *Reuters*. Obtido em 2021, de <https://www.reuters.com/breakingviews/cox-how-greta-can-transition-blah-blah-blah-2021-10-04/>
- Dias, J. d. (2020). Papa diz que prazer de comer e de fazer sexo é "simplesmente divino". *Observador*.
- Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo. (s.d.). *meme*. Obtido em 10 de Outubro de 2021, de <https://dicionario.priberam.org/meme>
- FFW. (2019). O que é Camp? Entenda o tema desta edição do Met Gala. *FFW*. Obtido em 10 de outubro de 2021, de <https://ffw.uol.com.br/noticias/comportamento/o-que-e-camp-entenda-o-tema-desta-edicao-do-met-gala-que-acontece-hoje/>
- Kerlan, A. (2015). A Experiência Estética, uma Nova Conquista Democrática. *Scielo Brazil*. doi:<https://doi.org/10.1590/2237-266049193>
- Marcovich, A. (2008). *Formas do vivo e no vivo: imitar e/ou reproduzir a vida* (1 ed., Vol. 6). (s.l.): Scientiae Studia. doi:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Motta, L. E. (2009). *Poulantzas e o seu diálogo com Foucault: Direito, Estado e Poder*. s.l. doi:<https://doi.org/10.1590/S0011-52582010000200004>
- Orlowski, J. (Realizador). (2020). *The Social Dilemma* [Filme]. Netflix.
- Pin, L. M. (2016). *Steven Pinker: estruturas mentais inatas e ontologização do homo oeconomicus*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos. Obtido de <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46786>
- Ramos, R. (2017). Fátima: 100 anos de uma história mal contada. *Observador*.

- Rancière, J. (abril de 2003). Atualidade de O Mestre Ignorante. (P. Vermeren, L. Cornu, & A. Benvenuto, Entrevistadores) doi:<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100009>
- Santos, L. R. (2010). *A Concepção Kantiana da Experiência Estética: Novidades, Tensões e Equilíbrios* (2 ed., Vol. 33). Lisboa: Trans/Form/Ação. doi:<https://doi.org/10.1590/S0101-31732010000200004>
- Satie, L. (2007). Teoria Estética do Direito: um estudo da forma em Kant, Hegel e Adorno. São Paulo: Clube de Autores. Obtido de <https://artepensamento.com.br/item/o-bom-selvagem-como-philosophe-e-a-invencao-do-mundo-sensivel/>
- Serralves. (19 de março de 2020). #PalavradeArtista. Obtido de <https://www.facebook.com/fundacaoserralves/posts/10158226131123656:0>
- Sobral, S. (2017). The winning performance of Salvador and Luísa Sobral from Portugal. Kyiv: Eurovision. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=z5VUti3kVIo>
- UK Parliament. (s.d). *1885 Labouchere Amendment*. Obtido de UK Parliament: <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/private-lives/relationships/collections1/sexual-offences-act-1967/1885-labouchere-amendment/>
- Weir, P. (Realizador). (1989). *Dead Poets Society* [Filme].